KANSALLINEN KOULUTUKSEN ARVIOINTIKESKUS

Koulujen erilaiset käytännöt maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulupolulla - KIEPPI-toimenpideohjelman loppuraportti

Tanja Laimi, Jaana Saarinen, Salla Venäläinen

Julkaisut | 11:2026

suomi

ISBN ISBN 978-952-206-919-1

ISSN 2342-4184

Sisällysluettelo

Tiivistelmä

Sammandrag

Abstract

1 Johdanto

2 Tavoitteet ja toteuttaminen

3 Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksen uudistuksia

4 Maahanmuuttotaustaiset oppilaat osana kouluyhteisöä

4.1 Kouluyhteisöön kuuluminen ja sen tuki vaihtelee

4.2 Oppilaiden moninaisuus vaikuttaa valmistavan opetuksen järjestelyihin

4.3 Kielitietoisuus ei ole vielä vakiintunut perusopetukseen

4.4 Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimääriin ohjaamisessa ja niiden toteuttamisessa ei mennä aina oppilaan etu edellä

4.5 Opettajilla on paljon täydennyskoulutustarpeita

4.6 Kodin ja koulun yhteistyötä pidetään tärkeänä, mutta sitä ei toteuteta säännönmukaisesti

Hyviä käytänteitä koulun toimintakulttuurin tukemiseksi

5 Koulujen toimintakulttuuri ja johtaminen siirtymävaiheissa

5.1 Koulun toimintakulttuuri ja johtaminen avainasemassa integraatiossa

5.2 Valmistavasta opetuksesta voidaan integroitua onnistuneesti perusopetukseen eri tavoin

5.3 Opetus- ja ohjaushenkilöstön yhteistyössä paljon kehitettävää

5.4 Tietoa siirtyy vaihtelevasti opetuksen nivelvaiheissa

5.5 Kehittyvä kielitaito vaikuttaa toiselle asteelle siirtymiseen

Hyviä käytänteitä siirtymävaiheiden tukemiseksi

6 Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimisen ja tuen tarpeisiin vastaaminen

6.1 Opetukseen on saatavilla erilaisia rahoituksia ja resursseja
6.2 Oppilaiden aiempaa osaamista ja osaamisen edistymistä seurataan eri tavoin ja eri määriä
6.3 Oppilaiden omien äidinkielten käyttöä opinnoissa hankaloittaa useampi tekijä
6.4 Oppimateriaaleja tehdään usein itse, kun sopivaa materiaalia ei ole
6.5 Oppimisen tuen saamista haastaa maahanmuuttotaustaisilla oppilailla useampi tekijä
6.6 Oppimisvaikeudet ja traumaperäiset haasteet vaikuttavat koulunkäyntiin
Hyviä käytänteitä oppimisen tukemiseksi
7 Toimenpide-ehdotukset
Lähteet
Liitteet
LIITE 1. Opetus- ja kulttuuriministeriön ohjausryhmän osallistujat
LIITE 2. KIEPPI-ohjausryhmän kehittämiskohteet

Tiivistelmä

25.9.2026

ARVIOINTIRAPORTTI | ESI- JA PERUSOPETUS | MAAHANMUUTTOTAUSTAISET OPPILAAT | PERUSOPETUKSEEN VALMISTAVA OPETUS | OMAN ÄIDINKIELEN OPETUS | S2-OPETUS

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi on laatinut opetus- ja kulttuuriministeriön *maahanmuuttotaustaisten perusopetuksen oppilaiden oppimis- ja koulunkäyntivalmiuksia tukevan toimenpideohjelman (KIEPPI-toimenpideohjelman)* loppuraportin. Vuosina 2021–2026 toimenpideohjelmassa toteutettiin arviointeja, tutkimus ja kehittämishankkeita, joiden tulosten pohjalta loppuraportissa muodostetaan kokonaiskuva maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimisesta, koulunkäynnin tukemisen toimivuudesta sekä niihin liittyvistä kehittämiskohteista perusopetuksessa.

Loppuraportti kattaa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulupolun laajasti perusopetukseen valmistavasta opetuksesta aina toiselle asteelle hakeutumiseen saakka. Siihen sisältyy koonti toimenpideohjelman aikana julkaistusta tiedosta, hyviä käytänteitä hanketoiminnasta sekä kehittämissuosituksia, jotka tukevat koulutuspoliittista päätöksentekoa, opetuksen järjestäjiä ja pedagogista suunnittelua paikallisella tasolla. Lisäksi raportissa kuvataan, miten toimenpideohjelman aikana tuotettua tietoa on hyödynnetty pääministeri Petteri Orpon hallituskauden 2023–2027 lainsäädännön valmistelutyössä.

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimista ja koulupolun etenemistä tukevat erityisesti kouluyhteisöön kuulumisen kokemus, toimivat integraatiokäytännöt sekä kielitietoinen opetus. Käytännöissä on kuitenkin merkittäviä eroja opetuksen järjestäjien ja koulujen välillä esimerkiksi siinä, miten valmistavan opetuksen ryhmä huomioidaan koulun arjessa. Yhteisten linjausten ja vastuiden puute hankaloittaa esimerkiksi valmistavan opetuksen oppilaiden integroitumista perusopetukseen. Koulun toimintakulttuuri, johtaminen ja henkilöstön yhteistyö ovat keskeisiä tekijöitä oppilaiden osallisuuden, integraation ja koulutuspolun siirtymävaiheiden onnistumisessa.

Koulut ovat hyvin erilaisissa tilanteissa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksen suhteen. Osassa kouluissa näitä oppilaita on ollut jo pitkään, osassa vasta vähän aikaa. Opettajien osaaminen vaihtelee, eikä kaikilla ole mahdollisuutta osallistua täydennyskoulutuksiin. Täydennyskoulutusta tarvitaan erityisesti kielitietoiseen opetukseen, oppimisen tukeen sekä oppimisvaikeuksien ja traumaperäisten haasteiden tunnistamiseen.

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimisen tuen tarpeen tunnistamista ja siihen vastaamista haastavat usein esimerkiksi vielä kehittyvä kielitaito ja traumatausta. Resurssit eivät aina mahdollista oppimisen tuen tarpeisiin vastaamista. Esimerkiksi kielelliseen tukeen tarvitaan lisää mahdollisuuksia.

Loppuraportin perusteella on laadittu seuraavat toimenpide-ehdotukset:

Kouluyhteisön merkitys maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimiselle

- Koulujen tulee tarkastella ja arvioida säännöllisesti, miten niiden toimintatavat ja käytännöt tukevat kaikkien oppilaiden osallisuutta ja oppimista. Yhteinen keskustelu henkilöstön kesken auttaa rakentamaan yhtenäisiä toimintatapoja, kun taas koulun johto vastaa yhteisten linjausten muodostamisesta ja niiden toteutumisen edellytysten varmistamisesta.
- Koulujen tulee vahvistaa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden sitouttamista kouluyhteisöön. On erityisen tärkeää huolehtia kouluun kiinnittymisen, yhteisöllisyyden ja kuulumisen tunteen kehittymisestä sekä puuttua luvattomiin poissaoloihin.

- Kouluissa opettajien tulee tukea oppilaan oman äidinkielen käyttöä sopivissa yhteyksissä oppimisen edistämiseksi. Opetushallituksen tulee vahvistaa opetuksen järjestäjien ja rehtoreiden tietoisuutta oppilaan oman äidinkielen merkityksestä sekä rahoituksen mahdollisuudesta.
- Oppimista edistävä kielitietoisuus tulee vakiinnuttaa osaksi koulun toimintakulttuuria ja kaikkien oppilaiden opetusta. Tämä edellyttää koko kouluyhteisön ja johdon sitoutumista. Opetuksen järjestäjän tulee varmistaa, että kielitietoinen opetus huomioidaan paikallisissa opetussuunnitelmissa, lukuvuosisuunnitelmissa ja opetuksen kehittämisessä. Rehtori tukee pedagogisella johtamisella koulun ja koko työyhteisön kielitietoisen opetuksen kehittämistä ja mahdollistaa henkilöstölle tilaisuuksia täydennyskoulutukseen. Opettajien tulee kehittää ja käyttää kielitietoisia työtapoja osana omaa opetustaan kaikkien oppilaiden oppimisen edistämiseksi.
- Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden huoltajien koulun toimintaan sitoutumista tulee vahvistaa kouluissa. Huoltajille on tärkeää tarjota selkeää tietoa heidän vastuistaan. Opetuksen järjestäjillä tulee olla selkeät toimintatavat maahanmuuttotaustaisten perheiden vastaanottamiseen ja kodin ja koulun yhteistyöhön.

Koulujen toimintakulttuuri ja johtaminen siirtymävaiheiden tukena

- Opetuksen järjestäjän tulee varmistaa, että siirtymävaiheiden tiedonsiirtoon liittyvät toimintatavat on määritelty. Kouluissa tulee olla nimettynä siitä vastuussa olevat henkilöt.
- Opetuksen järjestäjän tulee varmistaa, että integraatio perusopetukseen toteutuu säännönmukaisesti ja että sitä varten on määritelty koko koulun yhteiset toimintatavat. Opetuksen järjestäjien tulee varata yhteisopettajuudelle ja sen kehittämiselle resursseja, jotta maahanmuuttotaustaisia oppilaita voidaan tukea paremmin heidän integroituessaan perusopetukseen. Valmistavan opetuksen ja aineenopetuksen opettajien yhteistyölle tulee olla selkeät linjaukset, jotta esimerkiksi samanaikaisopettajuus ja oppituntien yhteinen suunnittelu onnistuvat.
- Ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen oppilaat tulee integroida osaksi kouluyhteisöä. Oppilaiden tasavertaisen aseman turvaamiseksi on tärkeää linjata, että vastuu heidän oppimisestaan, osallisuudestaan ja hyvinvoinnistaan kuuluu koko kouluyhteisölle. Koulun toimintatavat, tilajärjestelyt ja työjärjestykset tulee suunnitella siten, että ne tukevat integraatiota ja mahdollistavat oppilaiden päivittäisen vuorovaikutuksen.

Opettajien osaamisen vahvistaminen monikielisten oppilaiden opetuksessa

- Oppimateriaalien kustantajilta tarvitaan laajemmin maahanmuuttotaustaisille oppilaille tarkoitettua oppimateriaalia, esimerkiksi valmistavan opetuksen käyttöön. Tarvetta on erityisesti ruotsinkielisille materiaaleille. Kaikissa oppimateriaaleissa on tärkeää ottaa paremmin huomioon kielitietoisuus.
- Opettajankoulutuksessa tulee vahvistaa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksen näkökulmaa. Siihen on keskeistä sisällyttää nykyistä enemmän tietoa esimerkiksi valmistavan opetuksen käytännöistä ja kielitietoisista opetustavoista. Opetusharjoitteluja tulee lisätä kouluissa, joissa opiskelee maahanmuuttotaustaisia oppilaita.
- Opettajien tulee saada täydennyskoulutusta oppimisen tuesta, erityisesti opetuskielen tukiopetuksesta sekä oppilaiden yksilöllisten kielellisten tarpeiden tunnistamisesta ja niihin vastaamisesta. Opetuksen järjestäjien tulee varmistaa edellytykset täydennyskoulutukseen osallistumiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön tulee kehittää uusia kansallisia ratkaisuja sekä huolehtia niiden edellyttämästä resursoinnista, jotta opettajien täydennyskoulutus ja ajantasainen osaaminen voidaan varmistaa systemaattisesti.

Sammandrag

Skolornas varierande praxis under skolstigen för elever med invandrarbakgrund – slutrapport för åtgärdsprogrammet KIEPPI

Nationella centret för utbildningsutvärdering NCU har utarbetat en slutrapport om *undervisnings- och kulturministeriets åtgärdsprogram för att stödja lärande- och skolgångsfärdigheterna hos elever med invandrarbakgrund inom den grundläggande utbildningen (åtgärdsprogrammet KIEPPI).* Under åren 2021–2026 genomfördes utvärderingar, en undersökning och många utvecklingsprojekt inom åtgärdsprogrammet. Utifrån resultaten ger slutrapporten en helhetsbild av lärandet hos elever med invandrarbakgrund, hur väl stödet för deras skolgång fungerar och vilka utvecklingsbehov som finns inom den grundläggande utbildningen.

Slutrapporten ger en bred bild av skolstigen för elever med invandrarbakgrund – från undervisning som förbereder för den grundläggande utbildningen ända till ansökan till andra stadiet. Den sammanställer information som publicerats inom åtgärdsprogrammet, god praxis från projektverksamheten samt utvecklingsrekommendationer till stöd för det utbildningspolitiska beslutsfattandet, utbildningsanordnarnas arbete och den pedagogiska planeringen på lokal nivå. I rapporten beskrivs dessutom hur resultaten inom åtgärdsprogrammet utnyttjats i beredningen av lagstiftning under statsminister Petteri Orpos regeringsperiod 2023–2027.

För elever med invandrarbakgrund främjas lärandet och möjligheterna att utvecklas under lärstigen särskilt av en känsla av tillhörighet i skolgemenskapen, fungerande integrationspraxis och språkmedveten undervisning. Det finns dock betydande skillnader i praxis mellan utbildningsanordnare och skolor, till exempel när det gäller hur gruppen inom den förberedande undervisningen beaktas i skolans vardag. Avsaknaden av gemensamma riktlinjer och en tydlig ansvarsfördelning försvårar till exempel integreringen av elever i förberedande undervisning i den grundläggande utbildningen. Skolans verksamhetskultur, ledarskap och samarbetet inom personalen är centrala faktorer för elevernas delaktighet och integration samt för lyckade övergångar mellan olika skeden på utbildningsvägen.

Skolorna befinner sig i mycket olika situationer när det gäller undervisningen av elever med invandrarbakgrund. I en del skolor har dessa elever funnits länge, medan de i andra skolor har funnits endast en kort tid. Lärarnas kompetens varierar, och alla har inte möjlighet att delta i fortbildning. Fortbildning behövs särskilt i språkmedveten undervisning, stöd för lärande samt identifiering av inlärningssvårigheter och traumarelaterade utmaningar.

Att identifiera och tillgodose behovet av stöd för lärande hos elever med invandrarbakgrund försvåras ofta exempelvis av att elevernas språkkunskaper fortfarande utvecklas och av en traumabakgrund. Resurserna är inte alltid tillräckliga för att svara på behoven av stöd för lärande. Det behövs till exempel fler möjligheter till språkligt stöd.

Utifrån slutrapporten har följande åtgärdsförslag utarbetats:

Skolgemenskapens betydelse för lärandet hos elever med invandrarbakgrund

- Skolorna bör regelbundet granska och utvärdera hur deras verksamhetssätt och praxis stöder alla elevers delaktighet och lärande. Gemensamma diskussioner bland personalen bidrar till att skapa enhetliga verksamhetssätt, medan skolledningen ansvarar för att utarbeta gemensamma riktlinjer och säkerställa förutsättningarna för att de genomförs.

- Skolorna bör stärka arbetet med att engagera elever med invandrarbakgrund i skolgemenskapen. Det är särskilt viktigt att främja elevernas anknytning till skolan, gemenskapen och känslan av tillhörighet samt att ingripa vid olovlig frånvaro.
- Lärarna i skolorna bör stödja elevernas användning av sitt eget modersmål i lämpliga sammanhang för att främja lärandet. Utbildningsstyrelsen ska öka utbildningsanordnarnas och rektorernas medvetenhet om betydelsen av elevens eget modersmål och om möjligheten till finansiering.
- Språkmedvetenhet som främjar lärandet bör etableras som en del av skolans verksamhetskultur och undervisningen för alla elever. Detta förutsätter engagemang från hela skolgemenskapen och ledningen. Utbildningsanordnaren bör säkerställa att språkmedveten undervisning beaktas i de lokala läroplanerna, läsårsplanerna och utvecklingen av undervisningen. Genom pedagogiskt ledarskap stöder rektorn utvecklingen av språkmedveten undervisning i skolan och inom hela arbetsgemenskapen och ger personalen möjlighet att delta i fortbildning. Lärarna bör utveckla och använda språkmedvetna arbetssätt som en del av sin undervisning för att främja alla elevers lärande.
- Skolorna bör stärka engagemanget i skolans verksamhet hos vårdnadshavare till elever med invandrarbakgrund. Det är viktigt att ge vårdnadshavarna tydlig information om deras ansvar. Utbildningsanordnarna ska ha tydliga verksamhetssätt för mottagandet av familjer med invandrarbakgrund och för samarbetet mellan hem och skola.

Skolans verksamhetskultur och ledarskap som stöd i övergångsskedena

- Utbildningsanordnaren bör säkerställa att verksamhetssätten för informationsöverföring i övergångsskedena har fastställts. I skolorna bör det finnas utsedda personer som ansvarar för informationsöverföringen.
- Utbildningsanordnaren bör säkerställa att integrationen i den grundläggande utbildningen genomförs systematiskt och att hela skolan har gemensamma verksamhetssätt för detta. Utbildningsanordnarna bör avsätta resurser för samundervisning och utvecklingen av den, så att elever med invandrarbakgrund kan få bättre stöd när de integreras i den grundläggande utbildningen. Det bör finnas tydliga riktlinjer för samarbetet mellan lärare i förberedande undervisning och ämneslärare, så att exempelvis samundervisning och gemensam planering av lektioner kan genomföras.
- Elever som deltar i förberedande undervisning i gruppform bör integreras i skolgemenskapen. För att trygga elevernas jämlika ställning är det viktigt att slå fast att hela skolgemenskapen bär ansvaret för deras lärande, delaktighet och välbefinnande. Skolans verksamhetssätt, lokalarrangemang och läsordningar bör planeras så att de stöder integreringen och möjliggör daglig interaktion mellan eleverna.

Stärkt kompetens hos lärarna i undervisningen av flerspråkiga elever

- De förlag som producerar läromedel behöver i större utsträckning ta fram läromedel avsedda för elever med invandrarbakgrund, till exempel för den förberedande undervisningen. Det finns ett särskilt behov av svenskspråkigt material. I alla läromedel är det viktigt att språkmedvetenhet beaktas bättre.
- I lärarutbildningen bör perspektivet på undervisningen av elever med invandrarbakgrund stärkas. Det är centralt att utbildningen i större utsträckning än i dag innehåller information om exempelvis praxis inom den förberedande undervisningen och språkmedvetna undervisningsmetoder. Undervisningspraktiken bör i större utsträckning än i nuläget genomföras i skolor där det finns elever med invandrarbakgrund.
- Lärarna bör få fortbildning i stöd för lärande, särskilt stödundervisning i undervisningsspråket samt identifiering av elevernas individuella språkliga behov och hur dessa behov kan tillgodoses. Utbildningsanordnarna bör säkerställa förutsättningarna för att delta i fortbildning. Undervisnings- och kulturministeriet bör utveckla nya nationella lösningar och sörja för de resurser som de kräver, så att lärarnas fortbildning kan tryggas systematiskt och deras kompetens hållas aktuell.

Abstract

Differences in school practices regarding the school paths of pupils with a migrant background – Final report on the KIEPPI action plan

The Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC) has drawn up the final report on the Ministry of Education and Culture's *action plan for strengthening the basic skills and language of instruction of pupils with a migrant background (KIEPPI)*. Carried out between 2021 and 2026, the action plan included evaluations, research and development projects, the results of which are used in the final report to provide an overview of the learning of pupils with a migrant background, the effectiveness of learning support and areas for development in primary and lower secondary education.

The final report covers the school path of pupils with a migrant background comprehensively, from instruction preparing for primary and lower secondary education to applying for upper secondary education and training. It includes a summary of all the information published during the action plan, examples of good practices from project activities and development recommendations aimed at supporting decision-making on education policy, education providers and pedagogical planning at the local level. Furthermore, the report describes how the information produced during the action plan has been utilised in the preparation of legislation during the government term of Prime Minister Petteri Orpo's Government (2023–2027).

The learning and educational progress of pupils with a migrant background are supported especially by a sense of belonging to the school community, effective integration practices and language-aware teaching. In practice, however, there are significant differences between education providers and schools in how groups receiving instruction preparing for primary and lower secondary education are taken into account in the everyday operation of schools, for example. A lack of common guidelines and responsibilities makes it difficult to integrate pupils receiving instruction preparing for primary and lower secondary education into regular primary and lower secondary education, for example. Key factors that contribute to successful pupil inclusion, integration and transitions during the school path include the school's operating culture, management and staff collaboration.

Schools face very different circumstances when it comes to teaching pupils with a migrant background. Some schools have had such pupils for a long time, while others have only had them for a short while. The competence of teachers in teaching such pupils varies, and not all teachers have the opportunity to take part in continuing education. However, continuing education is needed, especially in language-aware teaching, learning support and the identification of learning difficulties and trauma-related challenges.

Identifying and addressing the learning support needs of pupils with a migrant background is often made challenging by factors such as their still-developing language skills and history of trauma. There are not always enough resources available to meet learning support needs. For example, more resources are needed for language support.

The following recommended measures have been drawn up on the basis of the final report:

The importance of the school community for the learning of pupils with a migrant background

- Schools should regularly review and assess how their operating methods and practices support the participation and learning of all pupils. Open discussion among staff helps to establish consistent operating methods, while the school's management is responsible for formulating common guidelines and ensuring that the conditions for their implementation are in place.
- Schools should strengthen the commitment of pupils with a migrant background to the school community. It is particularly important to foster school engagement, community cohesion and a sense of belonging and to address unauthorised absences.
- In schools, teachers should encourage pupils to use their own mother tongue in appropriate contexts in order to promote learning. The Finnish National Agency for Education should raise awareness among education providers and principals of the importance of pupils' own mother tongues and the funding available for supporting their use.
- Language awareness that promotes learning should be firmly established as part of the operating culture of schools and the teaching of all pupils. This requires commitment on the part of the entire school community and management. Education providers should ensure that language-aware teaching is taken into account in local curricula, school-specific annual plans and pedagogical development. Through pedagogical leadership, principals can support the development of language-aware teaching within schools and their wider working communities and provide staff with opportunities for continuing education. Teachers should develop and use language-aware teaching methods as part of their own teaching to promote the learning of all pupils.
- Schools should work to strengthen the commitment of guardians of pupils with a migrant background to school activities. It is important to provide guardians with clear information about their responsibilities. Education providers should have clear procedures in place for welcoming families with a migrant background and for cooperation between home and school.

School operating culture and leadership as a source of support during transitions

- Education providers should ensure that procedures relating to the transfer of information during transitions from one level of education to the next have been defined. Schools should assign responsibility for this to specific individuals.
- Education providers should ensure that integration into primary and lower secondary education is carried out in accordance with regulations and that common school-wide procedures have been established for this purpose. Education providers should allocate resources to co-teaching and its development so that pupils with a migrant background can be better supported as they integrate into primary and lower secondary education. There should be clear guidelines for cooperation between teachers providing instruction preparing for primary and lower secondary education and subject teachers to ensure successful co-teaching and joint lesson planning, for example.
- Pupils in group-based instruction preparing for primary and lower secondary education should be integrated into the school community. To ensure that all pupils are treated equally, it is important to make it clear that responsibility for their learning, participation and wellbeing lies with the whole school community. The operating methods, facility arrangements and rules of procedure of schools should be planned in such a way that they support integration and facilitate the daily interaction of pupils.

Strengthening teachers' competence in teaching multilingual pupils

- There is a need for publishers of teaching materials to produce more resources aimed at pupils with a migrant background, e.g. for use in instruction preparing for primary and lower secondary education. There is a particular need for materials in Swedish. It is important for all learning materials to take language awareness into account more effectively.

- Teacher training should place greater emphasis on the teaching of pupils with a migrant background. It is essential to include in the training more information on topics such as the practices of instruction preparing for primary and lower secondary education and language-aware teaching methods. Teaching practice should be increased in schools with pupils with a migrant background.
- Teachers should be provided with continuing education with a focus on learning support, especially remedial teaching in the language of instruction and how to identify and address pupils' individual language needs. Education providers should ensure that the necessary conditions are in place for teachers to participate in continuing education. The Ministry of Education and Culture should develop new national solutions and ensure that the necessary resources are allocated to them so that the continuing education and up-to-date competence of teachers can be systematically guaranteed.

1 Johdanto

Tässä loppuraportissa tarkastellaan opetus- ja kulttuuriministeriön *maahanmuuttotaustaisten perusopetuksen oppilaiden oppimis- ja koulunkäyntivalmiuksia tukevan toimenpideohjelman (KIEPPI-toimenpideohjelma*) aikana toteutettujen arviointien, tutkimuksen ja kehittämishankkeiden tuloksia ja suosituksia. Sen tavoitteena on muodostaa kokonaiskuva maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimisesta, koulunkäynnin tukemisen toimivuudesta sekä niihin liittyvistä kehittämiskohteista perusopetuksessa. Toimenpideohjelma toteutettiin vuosina 2021–2026 opetus- ja kulttuuriministeriön, Opetushallituksen ja Karvin yhteistyönä.

Toimenpideohjelman tavoitteena on ollut löytää konkreettisia ratkaisuja vastikään Suomeen muuttaneiden oppilaiden oppimisen tukemiseksi sekä vieraskielisten oppilaiden perustaitojen ja kielitaidon vahvistamiseksi. Erityisen haasteellisessa tilanteessa ovat myöhään maahan tulleet, perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 oppilaat, jotka ovat käyneet koulua Suomessa korkeintaan neljä vuotta. Ohjelman tarkoituksena on ollut löytää tutkittuun tietoon perustuvia tapoja ja käytäntöjä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden perustaitojen kehittymisen varmistamiseksi. Yksikään nuori ei saisi jäädä ilman jatko-opintovalmiuksia.

Loppuraportti kattaa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulupolun perusopetukseen valmistavasta opetuksesta aina toiselle asteelle hakeutumiseen saakka. Siinä tarkastellaan, miten koulupolku etenee ja miten sen toimivuutta voidaan edistää. Kokonaiskuva tuotetaan analysoimalla kansallista arviointi- ja tutkimustietoa sekä kehittämishankkeissa syntyneitä hyviä käytänteitä. Loppuraportti sisältää koonnin ja synteesin toimenpideohjelman aikana kerätystä aineistosta sekä kehittämissuositukset, jotka tukevat koulutuspoliittista päätöksentekoa, opetuksen järjestäjiä ja pedagogista suunnittelua paikallisella tasolla. Lisäksi siinä tuodaan esiin, miten toimenpideohjelman aikana tuotettua tietoa on hyödynnetty pääministeri Petteri Orpon hallituskauden 2023–2027 lainsäädännön valmistelutyössä. Raportin toteuttamisesta ovat Karvissa vastanneet arviointiasiantuntija Tanja Laimi, johtava arviointiasiantuntija Jaana Saarinen sekä yleissivistävän koulutuksen yksikön johtaja Salla Venäläinen.

Koulutuksen arviointisuunnitelmakaudella 2024–2027 Karvin yhtenä strategisena tavoitteena on sosiaalisen, ekologisen ja taloudellisen kestävän kehityksen edistäminen[1]. Loppuraportti kehittämissuosituksineen edistää kestävien periaatteiden mukaisesti sivistystä, yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja hyvinvointia. Sen avulla vahvistetaan opetuksen järjestäjien ja koulujen kehittämistyötä ja toimintakulttuureja, jotta kaikilla oppilailla olisi taustasta riippumatta yhtäläiset mahdollisuudet oppimiseen ja jatko-opintoihin siirtymiseen.

2 Tavoitteet ja toteuttaminen

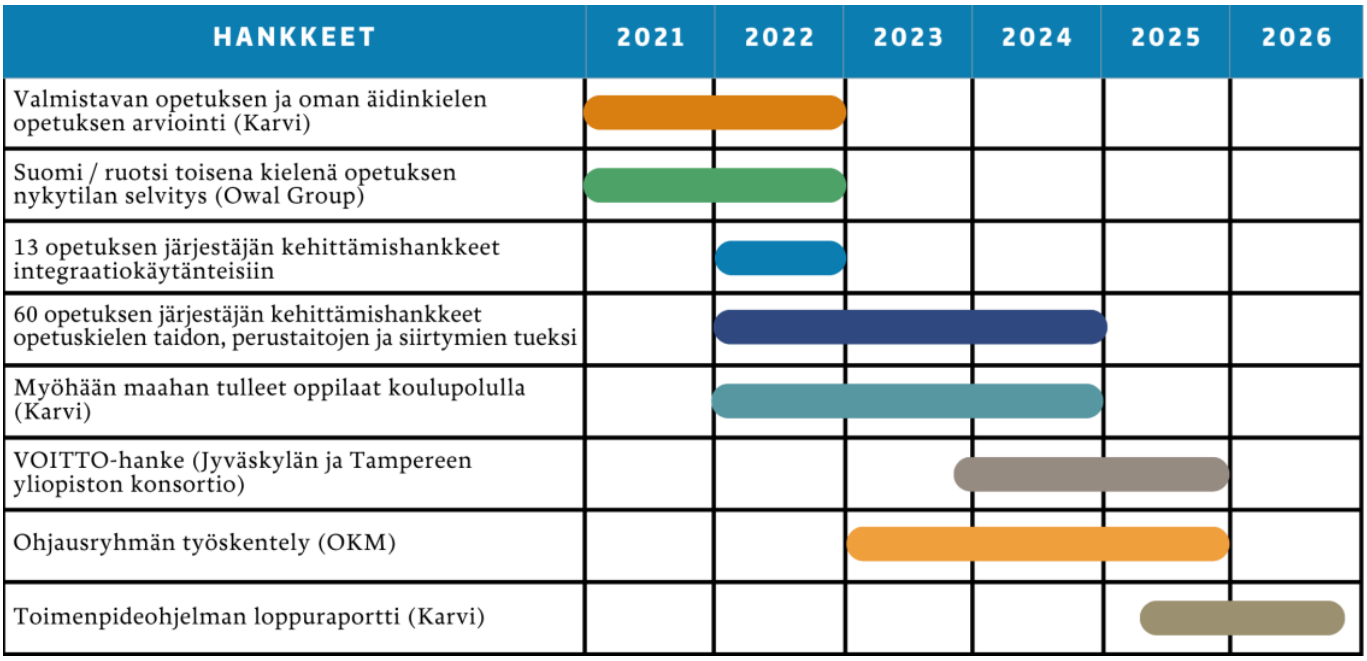
Loppuraportti tarjoaa kokonaiskuvan perusopetuksen maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksen nykytilasta ja kehittämistarpeista. Siinä tarkastellaan, miten toimivaa ja riittävää maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetus on oppimisen ja jatko-opintoihin etenemisen näkökulmasta. Loppuraporttiin kootaan yhteen toimenpideohjelman aikana tuotetun tiedon keskeisimmät tulokset ja havainnot. Esiin nostetaan erityisesti kehittämistarpeet, konkreettiset toimet niihin vastaamiseksi sekä toimenpideohjelman aikana tehty kehittämistyö. Aineiston pohjalta muodostetaan kehittämissuositukset. Tulosten ja suositusten lisäksi raportissa kuvataan myös hanketoiminnassa kehitettyjä hyviä käytänteitä.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

- Miten koulujen toimintakulttuurissa maahanmuuttotaustaiset oppilaat vastaanotetaan ja otetaan osaksi kouluyhteisöä?
- Miten koulujen toimintakulttuuri ja johtaminen tukevat siirtymiä valmistavasta opetuksesta perusopetukseen ja sieltä edelleen jatko-opintoihin?
- Mitkä tekijät edistävät ja estävät maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimista ja oppimisen tuen tarpeeseen vastaamista?
- Miten toimenpideohjelmaan osallistuneet opetuksen järjestäjät ja koulut ovat kehittäneet maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetusta?

Aineisto koostuu Karvin kahdesta arvioinnista, Owal Groupin selvityksestä, kahdesta eri kehittämishankekokonaisuudesta sekä Jyväskylän ja Tampereen yliopistojen toteuttamasta tutkimushankkeesta. Näiden arviointien, selvityksen ja tutkimuksen lisäksi aineistoa ovat toimenpideohjelman aikana toteutettujen kehittämishankkeiden loppuraportit sekä opetus- ja kulttuuriministeriön johtaman ohjausryhmän laatimat kehittämiskohteet. Taulukossa 1 on kuvattu toimenpideohjelman aikataulu.

TAULUKKO 1. Toimenpideohjelman aikataulu



Karvi toteutti kansallisen arvioinnin perusopetukseen valmistavan opetuksen sekä oppilaan oman äidinkielen opetuksen tilanteesta ja vaikuttavuudesta vuosina 2021–2022. Tietoa kerättiin opetuksen järjestäjiltä, rehtoreilta, valmistavan opetuksen opettajilta ja oman äidinkielen opettajilta. Arviointi kohdistui erityisesti

opetuksen tavoitteiden toteutumiseen ja opetuksen järjestämistapoihin. Lisäksi arvioinnissa selvitettiin opetusta ja oppimista edistäviä ja estäviä tekijöitä.[2]

Owal Group Oy selvitti suomi/ruotsi toisena kielenä (jatkossa S2) -opetuksen nykytilaa vuosina 2021–2022. Sen tarkoituksena oli tuottaa perusteellinen katsaus S2-opetuksen nykytilasta. Selvityksessä kuvataan perusopetuksen tilannekuvaa oppilaiden ohjautumisesta S2-opetukseen, opetuksen toteutumisesta sekä kehittämistarpeista. Lisäksi siinä tarkastellaan S2-opetuksen tilaa koulutuspolkujen jatkumon näkökulmasta. Selvitys perustuu pääosin perusopetuksen järjestäjiltä ja henkilöstöltä kerättyyn tietoon.[3]

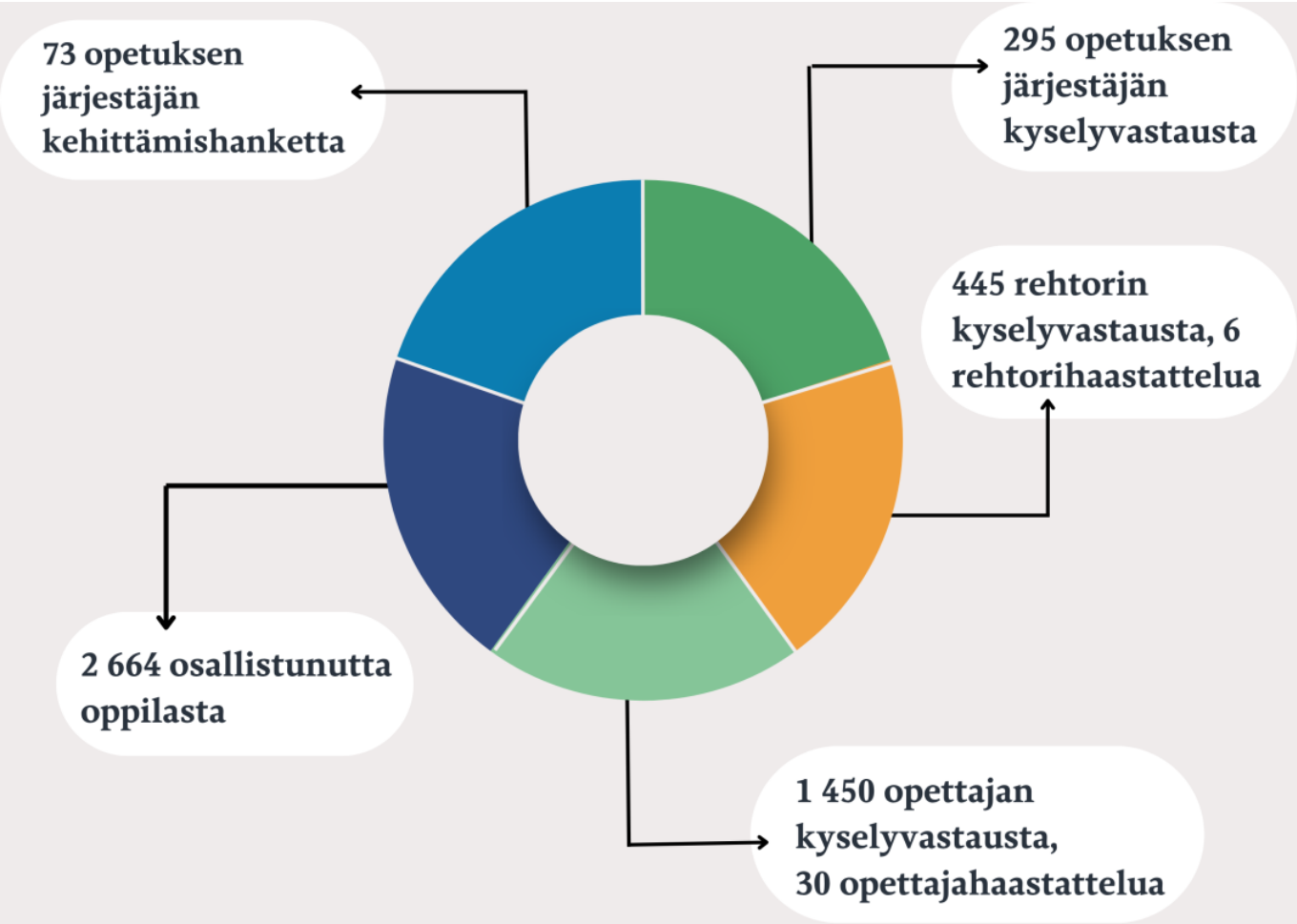
Loppuvuodesta 2021 Opetushallitus asetti haettavaksi valtion erityisavustuksen, jonka tavoitteena oli kehittää, tukea ja vakiinnuttaa valmistavan opetuksen integraatiokäytänteitä. Rahoituksen saaneissa 13 hankkeessa keskityttiin vuonna 2022 erityisesti valmistavan opetuksen ja esi- ja perusopetuksen nivelvaiheeseen sekä perusopetukseen integrointiin.[4]

Keväällä 2022 Opetushallitus asetti haettavaksi valtion erityisavustuksen, jonka tavoitteena oli vahvistaa maahanmuuttotaustaisten perusopetuksen oppilaiden opetuskielen taitoa, perustaitoja ja siirtymiä koulutuspoluilla. Yhteensä 12 miljoonan euron avustus kohdennettiin opetuksen järjestäjien kehittämishankkeisiin, joissa painopiste oli opetuskielen ja tiedonalojen kielen kehittämisessä, opiskelu- ja koulunkäyntivalmiuksien tukemisessa sekä perustaitojen vahvistamisessa. Lisäksi hankkeilla varmistettiin sujuvia siirtymiä perusopetukseen valmistavasta opetuksesta perusopetukseen sekä sieltä toiselle asteelle. Avustusta myönnettiin yhteensä 60 opetuksen järjestäjälle.[5] Karvi, Opetushallitus ja opetus- ja kulttuuriministeriö koordinoivat hankekokonaisuutta kehittävän arvioinnin keinoin. Tällä tavoin tuettiin opetuksen järjestäjien pitkäjänteistä kehittämistä ja toiminnan vaikuttavuutta.

Kehittämishankkeiden toimijat osallistuivat samaan aikaan toteutettuun Karvin arviointiin. Se kohdistui myöhään maahan tulleisiin, erityisesti vuosiluokkien 7–9 oppilaisiin, jotka ovat käyneet koulua Suomessa enintään neljä vuotta. Arviointi tuotti tietoa perusopetuksen tilasta ja kartoitti myöhään maahan tulleiden oppilaiden koulunkäyntitaustoja sekä oppimista mahdollisesti haastavia asioita, niiden tunnistamista sekä ennaltaehkäisemistä. Siinä tarkasteltiin myös jo olemassa olevia ja hanketoiminnan avulla kehitettyjä käytänteitä, opetusjärjestelyjä ja oppimisen tuen muotoja, joiden avulla tuettiin maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuskielen taitoa ja koulunkäyntivalmiuksia.[6]

Jyväskylän ja Tampereen yliopistot toteuttivat konsortiona VOITTO-tutkimushankkeen, jossa tarkasteltiin valmistavan opetuksen järjestämistapoja, oppilaiden opetuskielen taidon kehittymistä ja kouluyhteisöön integroitumista. Siinä tutkittiin, millaiset kielellisen tuen mallit tukevat oppilaan siirtymistä valmistavasta opetuksesta vuosiluokille 7–9. Lisäksi hankkeessa tuotettiin tietoa siitä, millainen koulujen toiminta- ja johtamiskulttuuri tukee maahanmuuttotaustaisten oppilaiden integraatiota.[7] Hankkeessa kehitettiin pedagoginen työväline, jolla voidaan tukea yläkouluun valmistavassa opetuksessa opiskelevien, vasta maahan saapuneiden monikielisten oppilaiden suomen kielen sekä tiedonala- ja opiskelutaitojen oppimista. Työväline tuottaa opettajille tietoa vastasaapuneiden oppilaiden tekstitaitojen kehittymisen seuraamiseen, arviointiin ja tukemiseen. Sen tehtävät tuottavat tietoa opetuksen suunnitteluun ja opettajien väliseen yhteistyöhön niin valmistavan ryhmän opettajalle kuin myös perusopetuksen opettajille, joiden ryhmiin on siirtymässä oppilaita valmistavasta opetuksesta.[8]

Seuraavassa kuviossa (kuvio 1) esitetään kaikkien toimenpideohjelman aikana toteutettujen arviointeihin, tutkimukseen ja kehittämishankkeisiin osallistuneiden määrät.



KUVIO 1. Toimenpideohjelman aikana eri tiedonkeruisiin osallistuneiden määrät

Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti toimenpideohjelmalle ohjausryhmän (Ks. liite 1), jonka tehtävänä oli tukea ohjelman toimeenpanoa vuosina 2023–2025. Yhteisen työskentelyn lisäksi ohjausryhmä toimi neljässä temaattisessa alatyöryhmässä, jotka keskittyivät eri haasteisiin:

- perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaiden integraatio perusopetukseen valmistavan aikana
- opetuskielen ja muun tuen organisointi perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaan siirtyessä perusopetukseen
- maahanmuuttotaustaisten oppilaan ohjaaminen S2-opetukseen ja menettelytavat siirtymisessä S1-opetukseen
- kielitietoisen opetuksen toteuttaminen eri oppiaineissa erityisesti perustaitojen vahvistamiseksi ja opettajien yhteistyön rakenteet.

Kaikissa alatyöryhmissä pohdittiin myös oman äidinkielen opetuksen näkökulmia. Ohjausryhmän työn pohjalta on koottu yhteen kehittämiskohteita (ks. liite 2). Ne liittyvät lainsäädäntöön ja rahoitukseen, opetussuunnitelman perusteisiin, opettajankoulutukseen ja täydennyskoulutukseen sekä koulujen toimintakulttuurin kehittämiseen.

Loppuraportin aineiston käsittelyssä käytettiin sisällönanalyysiä. Tavoitteena oli arviointien, tutkimuksen, selvityksen ja hankkeiden tulosten perusteella arvioida, miten toimenpideohjelman tavoitteet on saavutettu. Analyysin alkuvaiheessa tuotetusta tiedosta ja kehittämiskohteista tehtiin koonti, jonka avulla tunnistettiin tutkimuskysymysten kannalta keskeiset asiakokonaisuudet ja kehittämiskohteet. Aineisto luokiteltiin aineistolähtöisesti ilman ennalta määritettyjä kategorioita ja teemat muodostettiin aineiston sisällön perusteella. Kehittämishankkeiden raporteista nostettiin esille keskeiset hyvät käytänteet, joita voidaan

toteuttaa eri kouluissa ympäri Suomea. Alkuvaiheen analyysin perusteella tunnistetut keskeiset kehittämiskohteet ja vahvuudet nostettiin esiin raporttiin. Tämä lähestymistapa mahdollisti aineiston monipuolisen tulkinnan ja sen ilmiöiden esiin nostamisen tutkittavassa toimintaympäristössä.

3 Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksen uudistuksia

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetusta on uudistettu jo toimenpideohjelman aikana. Pääministeri Petteri Orpon hallitusohjelman yhtenä tavoitteena on ollut edistää maahanmuuttotaustaisten oppilaiden suomen tai ruotsin kielen taitoa ja sen kehittymistä perusopetuksessa. Monissa uudistuksista on hyödynnetty toimenpideohjelman aikana tuotettua tietoa ja laadittuja kehittämissuosituksia.[9]

Syksyllä 2025 voimaan tulleeseen esi- ja perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen lainsäädäntöön sisältyi jaottelu eri tukimuotoihin. Ryhmämuotoisista tukimuodoista yksi on opetuskielen tukiopetus, jonka tarkoitus on vahvistaa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kielellisiä valmiuksia. Siihen on oikeus niillä oppilailla, joilla ei ole riittävää opetuskielen taitoa perusopetuksen oppimäärän suorittamiseksi. Se kohdistuu koulun opetuskielen ja eri tiedonalojen tekstitaitojen vahvistamiseen sekä oppiaineiden sanaston opetteluun.[10]

Elokuussa 2026 astuivat voimaan perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset. Opetuksen tavoite nostettiin perusteissa kehittyvästä alkeiskielitaidosta kehittyvään peruskielitaitoon[11]. Tarve nostaa tavoitetasoa oli myös noussut esiin toimenpideohjelman tuloksissa[7]. Oppilas, jolla on kehittyvä alkeiskielitaito, tarvitsee esimerkiksi paljon tukea, malleja sekä annettua sanastoa tuottaakseen lyhyen suullisen tai kirjallisen tekstin. Peruskielitaidon tasolla tekstivalikoima on laajempi ja ilmaisu monipuolisempaa, vaikka oppilas tarvitsee edelleen apua ja ohjausta.[12]

Perusopetuslain muutos antaa opetuksen järjestäjille mahdollisuuden tarjota perusopetukseen valmistavan opetuksen jälkeen oppilaille valmistavan opetuksen lisäopetusta enintään vuoden ajan. Sitä järjestetään osana perusopetusta. Valmistavan opetuksen lisäopetus on tarkoitettu ulkomailla syntyneille oppilaille, jotka eivät ole ehtineet saavuttaa riittävää opetuskielen taitoa perusopetuksessa opiskeluun. Se voi olla tarkoituksenmukaista erityisesti oppilaille, joilla on vähän koulunkäyntitaustaa ja jotka ovat tulleet suomalaisen koulutuksen piiriin vasta perusopetuksen loppuvaiheessa.[13] KIEPPI-toimenpideohjelman aikana yhdeksi kehittämiskohteeksi nostettiin osalle oppilaista liian lyhyt valmistavan opetuksen kesto.[2]

Syksyllä 2026 tuli voimaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin uudistus, joka täsmentää, milloin suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus (jatkossa suomi toisena kielenä, S2) on oppilaalle tarkoituksenmukainen oppimäärä. Paikallisesti on ollut suuria eroja siinä, millä perusteella oppilaalle valitaan sopivin oppimäärä. Kokemuksia epäselvyydestä on noussut esille myös toimenpideohjelman aikana[3]. Perusteissa kuvataan aiempaa selkeämmin, millä perusteella oppilas siirtyy suomi toisena kielenä -oppimäärästä suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärään ja miten siirtymistä tuetaan. Oppimäärän valinta tulee perustua oppilaan kielitaidon tasoon koulun opetuskielessä, jolloin siihen ei saa vaikuttaa esimerkiksi väestötietojärjestelmässä oleva oppilaan äidinkieli tai hänen oppimisensa ja koulunkäynnin tuen tarpeensa.[10]

Näiden uudistusten lisäksi Orpon hallitus on sopinut toimista S2-opetuksen kehittämiseksi. Yksi toimista on Opetushallituksen tuottama arviointityöväline, joka on ensimmäinen kaikille perusopetuksen vuosiluokille tarkoitettu väline S2-oppimäärää opiskelevien suomen tai ruotsin kielen taidon arviointiin. Työväline tullaan toteuttamaan Karvin Joda-arviointijärjestelmässä. Tehtävien laatimisesta ja testauksesta vastaavat Jyväskylän ja Helsingin yliopistojen kielitaidon arvioinnin tutkijat ja opettajakouluttajat. Työväline on tarkoitus saada käyttöön arviolta vuoden 2027 loppupuolella.[14]

4 Maahanmuuttotaustaiset oppilaat osana kouluyhteisöä

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimiseen ja kotoutumiseen vaikuttavat esimerkiksi kouluyhteisöön kuuluminen, valmistavan opetuksen järjestämistavat, kielitietoinen opetus, oppilaalle tarkoituksenmukainen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärä, opettajien täydennyskoulutusmahdollisuudet sekä kodin ja koulun yhteistyö. Tässä luvussa tarkastellaan näiden teemojen kautta toimenpideohjelman aikana tuotetun tiedon perusteella sitä, miten koulujen toimintakulttuurissa maahanmuuttotaustaiset oppilaat vastaanotetaan ja otetaan osaksi kouluyhteisöä.

4.1 Kouluyhteisöön kuuluminen ja sen tuki vaihtelee

Keskeisiä tuloksia

- Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kokemukset kouluyhteisöön kuulumisesta ja saadusta tuesta vaihtelevat.
- Vuorovaikutussuhteet opetuskieltä puhuvien oppilaiden kanssa tukevat kielen oppimista ja kouluun kiinnittymistä. Haasteena on kuitenkin kouluissa usein työajan, henkilöstöresurssien ja yhteisten käytänteiden puute.
- Valmistava opetus jää usein erilleen muusta kouluyhteisöstä, vaikka maahanmuuttotaustaisille oppilaille on tärkeää kuulua yhteisöön ja tutustua opetuskieltä puhuviin oppilaisiin.

Koulun tulee olla sosiaalisesti turvallinen oppimisympäristö, jossa tuetaan oppilaan kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta[15] . Jokaisella oppilaalla tulee olla mahdollisuus vuorovaikutukseen ja kouluyhteisöön kuulumiseen. Kouluympäristön tulee tukea opetuskielen oppimista ja luontevaa käyttöä.[16] Osallisuuden tunteella on keskeinen merkitys oppimiselle: mitä enemmän opettaja kiinnittää huomiota oppilaaseen ja tarjoaa hänelle tukea hyödyntäen kieli- ja kulttuuritietoista opetusta, sitä enemmän oppilas kiinnittyy oppitunnin toimintaan[7].

Valmistavan opetuksen opettajalla on tärkeä tehtävä luoda turvallinen ja lämpimästi tervetulleeksi toivottava ilmapiiri sekä tukea oppilaan tulemista osaksi kouluyhteisöä[8]. Valmistavan opetuksen oppilailla on opetuksen järjestäjien, rehtoreiden ja opettajien mukaan suuri tarve olla enemmän vuorovaikutuksessa opetuskieltä puhuvien oppilaiden kanssa. Sen lisääminen parantaisi niin valmistavan opetuksen kuin oman äidinkielen opetuksen laatua.[2] Oppilaiden opetuskielen oppimista, kotoutumista ja osallisuutta edistäisivät opetuksen järjestäjien mukaan vuorovaikutukseen liittyvien tekijöiden kuten vertaistuen, kaverisuhteiden ja sosiaalisuuden vahvistaminen sekä harrastusten parempi tuki[3].

Sekä valmistavan opetuksen että oman äidinkielen opettajat pitivät opetuksessa erityisen tärkeinä vuorovaikutustaitoja, puhumis- ja ilmaisurohkeuden vahvistamista sekä oppilaan mielenkiinnon kohteista puhumista. Opettajat kiinnittivät huomiota myös siihen, että jokainen oppilas saa ja uskaltaa osallistua tunneilla, oppilaita motivoidaan koulunkäyntiin. Opettajat myös tukevat oppilaiden vahvuuksia.[2] Opetushenkilöstön mukaan luokassa pitäisi keskustella avoimesti rasismista ja epätasa-arvosta. Heidän mielestään opettajien olisi myös yleisesti oleellista tarkastella esimerkiksi omia etniseen taustaan liittyviä

asenteitaan ja uskomuksiaan. Moni opetuksen järjestäjä kokee, että kielitietoisella pedagogiikalla tuetaan oppilaiden toimijuutta ja osallisuutta.[3]

Vuorovaikutussuhteiden tukeminen vaatii konkreettisia toimia ja mahdollisuuksia, kuten esimerkiksi välituntitoimintaa tai harrastuksia. Oppilas, jolla on vielä kehittyvä opetuskielen taito, voi tarvita aikuisen tukea ja ohjausta muodostaakseen vertaissuhteita. Tällaista henkilöstöresurssia, kuten opettajien tai koulunkäynninohjaajien työaikaa, ei ole aina riittävästi saatavilla.[6] Opettajat luovat mahdollisuuksien mukaan oppilaille tilaisuuksia olla vuorovaikutuksessa opetuskieltä äidinkielenään puhuvien oppilaiden kanssa[3]. Rehtorit pitävät valmistavan opetuksen ja koulun opetuskieltä puhuvien oppilaiden vuorovaikutustilanteita tärkeinä, mutta niiden toteuttamismahdollisuudet ovat usein huonot[6]. Osan opetuksen järjestäjistä mukaan ryhmäyttämiseen tarvitaan lisää täydennyskoulutusta[3].

Haasteista huolimatta kouluissa on kehitetty useita hyviä käytänteitä vuorovaikutussuhteiden tukemiseen. Oppitunneilla on tärkeä kiinnittää huomiota ryhmien ja parien muodostamiseen sekä riittävään tukeen, jotta yhdessä tekeminen onnistuu. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden aktiivinen osallistaminen koulun toimintoihin, kuten vertaistuutorointiin, tuki- ja kummioppilastoimintaan sekä oppilaskunnan hallitukseen, edistävät oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Kummioppilaat ja kaveriluokat kehittävät valmistavan opetuksen oppilaiden vuorovaikutusta perusopetuksen kanssa. Myös eri kielten ja kulttuurien näkyminen koulun arjessa edistää oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Tärkeitä ovat myös säännöllinen ryhmäyttäminen, yhteinen toiminta, ohjattu välituntitoiminta ja erilaiset kerhot.[6]

Osa valmistavan opetuksen opettajista kokee, että sanasto ja kielioppi on opeteltava ennen kuin koulun opetuskieltä voidaan käyttää arjessa ja vuorovaikutuksessa. Näiden opettajien tunneilla oppilaat opettelevat sanalistoja sanakokeisiin ja tekevät itsenäisesti kirjaa eteenpäin sen sijaan, että vuorovaikutukselliseen kielenoppimiseen ohjattaisiin alusta alkaen. Uusi kieli opitaan vuorovaikutuksessa, minkä vuoksi olisi tärkeää tukea oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Kynnys käyttää opetuskieltä madaltuu ryhmä- ja parityöskentelyssä.[7]

Valmistava opetus näyttäytyy toisinaan kouluyhteisöstä erillisenä kokonaisuutena. Erillisyyttä korostaa esimerkiksi se, että vaikka oppilaat ovat integroituneet muihin ryhmiin oppitunneilla ja koulun yhteisissä tapahtumissa, valmistavan opetuksen ryhmän opettaja haetaan paikalle, jos hänen ryhmänsä oppilas tarvitsee apua. Tällöin käytännössä osoitetaan, että kaikki opettajat eivät ole vastuussa näistä oppilaista. Osallisuutta ja vuorovaikutteista oppimista hankaloittavat myös integraatiotunnit, joissa perusopetuksen oppilaat ja valmistavan opetuksen oppilaat jaetaan säännöllisesti omiksi ryhmikseen.[7] Oppilaiden välistä vuorovaikutusta edistää se, että valmistavan opetuksen luokat sijaitsevat muiden luokkien kanssa samoissa kerroksissa ja tiloissa. Koulupäivien suunnittelussa on hyvä ottaa huomioon oppilaiden reittien luonnollinen risteäminen esimerkiksi välitunneilla, ruokailuissa, valinnaisaineissa tai muussa koulun ohjatussa toiminnassa.[6]

Ennen Suomeen tuloaan alle seitsemän vuotta koulua käyneet oppilaat kokevat saavansa enemmän tukea opettajilta, vertaisilta ja perheeltä kuin pidempään koulua käyneet oppilaat. Mitä vähemmän aikaa oppilas on käynyt koulua ennen Suomeen tuloa, sitä enemmän hän kokee saavansa tukea. Näillä oppilailla yleinen kognitiivinen kiinnittyminen kouluun on korkeaa, mikä ilmenee muun muassa myönteisenä suhtautumisena oppitunteihin. Oppilaat, jotka ovat käyneet koulua seitsemän vuotta tai enemmän ennen Suomeen tuloa tai ovat olleet 5–12 kuukautta valmistavassa opetuksessa, kokevat saavansa vähemmän tukea kuin vähemmän aikaa opetuksessa olleet. Mitä pidempään oppilas on ollut valmistavassa opetuksessa, sitä vähemmän hän kokee saavansa tukea esimerkiksi opettajaltaan. Tämä voi selittyä sillä, että opettajat ja huoltajat kohdentavat tukeaan erityisesti oppilaille, jotka hyötyvät siitä eniten, mikä voi vahvistaa juuri heidän kognitiivista kiinnittymistään koulutyöhön. Samalla oppilaiden kokemus koulutyön tärkeydestä heikentyy: mitä kauemmin

valmistavassa opetuksessa ollaan, sitä vähemmän merkitykselliseksi koulutyö koetaan. Lukuvuoden lopussa kiinnostus kohoaa hieman ylöspäin.[7]

Luvattomat poissaolot ovat yhteydessä oppilaiden kuulumisen tunteeseen ja vertaissuhteisiin. Oppilaat, joilla on luvattomia poissaoloja, kokevat saavansa vähemmän tukea vertaisiltaan. Lisäksi he kokevat arvioinnin vähemmän reiluksi, hallitsevat koulutyötään heikommin ja asettavat muita oppilaita matalampia koulutuksellisia tulevaisuustavoitteita. Luvattomat poissaolot selittävät myös muita oppilaita heikompia koulutukseen liittyviä sosiaalisia arvostuksia ja tavoitteita. Poissaolojen estäminen ja kouluun kiinnittymisen edistäminen ovat keskeisiä tekijöitä, jotka tukevat oppilaan integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Kun oppilas kokee kuuluvansa kouluyhteisöön, hänellä on paremmat edellytykset rakentaa saavutettavia koulutustavoitteita, kehittää toimijuuttaan ja osallistua aktiivisesti ympäröivään yhteiskuntaan.[7]

4.2 Oppilaiden moninaisuus vaikuttaa valmistavan opetuksen järjestelyihin

Keskeisiä tuloksia

- Valmistavan opetuksen toteutustavat vaihtelevat. Sitä voidaan toteuttaa ryhmämuotoisena opetuksena tai integroituna perusopetukseen. Toteuttamistapaan vaikuttavat esimerkiksi moninaiset oppilaat ja heidän yksilölliset tarpeensa sekä kunnan kelpoisuusvaatimukset opettajalle.
- Oppilaiden erilaiset lähtökohdat ja oppimisen edellytykset haastavat valmistavan opetuksen opettajan työtä ja korostavat yksilöllisen tuen ja opetuksen eriyttämisen merkitystä.
- Valmistavan opetuksen kesto on osalle oppilaista liian lyhyt. Erityisesti kirjoittamisessa kielitaidon taso jää monella kehittyvän alkeiskielitaidon alimmalle tasolle. Haasteeseen on vastattu syksyllä 2026 voimaan tulleella valmistavan opetuksen lisäopetuksella.

Perusopetuksen valmistavan opetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle valmiudet esi- tai perusopetuksessa opiskeluun sekä saavuttaa kehittyvä peruskielitaito. Opetuksessa opitaan opetuskielen perusteet, eri oppiaineiden kielten alkeita sekä opiskelutaitoja. Valmistavaa opetusta voidaan järjestää ryhmämuotoisesti perusopetukseen integroituna tai inklusiivisesti perusopetuksen ryhmissä.[17]

Valmistavassa opetuksessa opiskeli yhteensä 6 831 oppilasta syyskuussa 2025[18]. Sitä järjestetään yleisimmin suomenkielisissä kouluissa. Maisterintutkinnon suorittaneet, yleiset opettajakelpoisuuden kriteerit täyttävät opettajat, kuten luokanopettajat, aineenopettajat tai erityisopettajat, voivat toimia valmistavan opetuksen opettajina. Tehtäväkohtaiset kelpoisuusvaatimukset vaihtelevat kunnittain, sillä puolet opetuksen järjestäjistä on määritellyt omat kelpoisuusvaatimukset.[2] Edellytyksistä huolimatta osalla opetuksen järjestäjistä kelpoisuus toteutuu vain osittain tai ei lainkaan[3]. Osalla opetuksen järjestäjillä on vaikeuksia valmistavan opetuksen opettajan rekrytoinnissa, koska avoinna oleviin tehtäviin ei ole kelpoisia hakijoita[2]. Tätä helpottamaan toimenpideohjelman ohjausryhmä suosittelee määriteltäväksi vastasaapuneille oppilaille subjektiivista oikeutta valmistavaan opetukseen, jonka yhteydessä tarkasteltaisiin myös valmistavaa opetusta antavan opettajan kelpoisuutta. Samalla suositellaan myös yliopistojen rahoitusta koskevan lainsäädännön muuttamista siten, että myös yliopistojen harjoittelukoulut voivat tarjota valmistavaa opetusta. (Ks. liite 2.)

Valmistavaa opetusta toteutetaan pääsääntöisesti joko kunnan yhteisten tai koulun vakiintuneiden toimintamallien mukaan. Toimiva prosessi edellyttää selkeää vastuunjakoa ja koordinaatiota, henkilöstön sitoutumista ja yhteistyötä, toimivia integraatiokäytänteitä, kattavaa oppimisen tukea, perheiden sitouttamista koulun toimintaan sekä riittävää rahoitusta. Sitä toteutetaan melkein yhtä yleisesti niin ryhmämuotoisena kuin inklusiivisena. Opetustavan valinta perustuu usein oppilaan tarpeisiin.[2] Inklusiivisesti järjestetyn valmistavan opetuksen taustalla ovat usein oppilaiden pieni määrä ja opetustavan positiiviset vaikutukset, kuten yhteisöllisyyden kehittyminen. Ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen ryhmät muodostetaan pääsääntöisesti ikäryhmittäin, mutta myös oppilaan kielitaidon tai vuosiluokan perusteella.[3] Mitä vanhempia oppilaat ovat, sitä todennäköisemmin opetus järjestetään ryhmämuotoisena[2].

Ryhmäkoon mediaani on pääsääntöisesti suosituksen mukainen eli seitsemän oppilasta, mutta joka kolmannessa ryhmässä on yli yksitoista oppilasta[2,3]. Ryhmäkoko vaihtelee enemmän 7.–9. vuosiluokkien opetuksessa, yhden ja 20:n oppilaan välillä[3]. Opetushallitus suosittelee, että valmistavan opetuksen ryhmäkoko ei ylitä 8–10 oppilasta[19]. Valmistavan opetuksen opettajista moni kokee, että enimmäisryhmäkoon määritteleminen olisi tarpeen valmistavan opetuksen laadun parantamiseksi[2]. KIEPPI-toimenpideohjelman ohjausryhmä on nostanut kehittämiskohteeksi, että ryhmäkooksi säädettäisiin enintään kymmenen oppilasta (ks. liite 2).

Valmistavan opetuksen opettajan työ vaatii jatkuvaa opetuksen eriyttämistä. Opetuksessa aloittavien oppilaiden taustat ovat moninaisia ja he osaavat useita eri kieliä. Uuden kotimaan lisäksi uutta ovat koulu, kaverit ja kieli, jota valtaosa koulun oppilaista ja opettajista käyttää. Oppilaiden koulunkäyntihistoriat vaihtelevat erittäin paljon: osa on käynyt koulua jo vuosia ennen Suomeen tuloa, osa aloittaa koulun ja kohtaa opettajan ensimmäistä kertaa elämässään.[8] Oppilaiden ensikielet voivat erota koulun opetuskielestä kirjaimistoltaan ja kirjoitussuunnaltaan, jolloin ensimmäisenä harjoitellaan lukemaan ja kirjoittamaan latinalaisilla aakkosilla vasemmalta oikealle[7]. Opettajien mahdollisuudet huomioida oppilaiden yksilölliset tarpeet kielen kehityksessä vaihtelevat[3].

Mitä useamman vuoden oppilas on käynyt koulua ennen Suomeen saapumistaan, sitä paremmat luetun ja kuullun ymmärtämisen sekä kirjoittamisen taidot hänellä on yleensä. Opettajan arvio oppilaan hyvistä kouluvalmiuksista ennustaa myös hyvää osaamista. Erinomaiset valmiudet omaavat oppilaat ovat jo valmistavan opetuksen alussa taitotasolla, jota heikoilla valmiuksilla aloittavat oppilaat eivät saavuta edes vuoden loppuun mennessä. Luetun ymmärtämisessä oppilaat kehittyvät keskimäärin yhtä paljon. Oppilailla, joilla on heikot koulunkäyntivalmiudet, luetun ja kuullun ymmärtämisen taidot kasvavat alkuvaiheesta keskivaiheeseen, mutta sen jälkeen taitojen kehittyminen pysähtyy.[7]

Valmistavan opetuksen opettajat usein asettavat opetuksessa puhumisen ja lukemisen tekstien tuottamisen edelle[2]. Moni oppilas jää kirjoittamisessa valmistavan opetuksen päättyessä kehittyvän alkeiskielitaidon alimmalle taitotasolle. Silloin ei voida edellyttää esimerkiksi monimutkaisten tekstien tuottamista. Kouluvalmiuksiltaan heikoiksi arvioidut oppilaat kehittyvät kirjoittamisen taidoissa hyvin vähän eivätkä saavuta valmistavan opetuksen aikana edes muiden oppilaiden alkuvaiheen taitotasoa. Keskimäärin vain ne oppilaat, joiden kouluvalmiudet arvioidaan hyviksi tai erinomaisiksi, siirtyvät valmistavan opetuksen aikana kirjoittamisessa kielitaidon seuraavalle tasolle.[7]

Osalle oppilaista valmistavan opetuksen kesto on liian lyhyt. Esimerkiksi osa yläkouluikäisinä Suomeen saapuneista oppilaista tarvitsee pidemmän ajan, jotta he voivat saavuttaa tarvittavan kielitaidon perusopetukseen tai jatko-opintoihin siirtymistä varten.[2,3,6] Jos opetuskielen taito ei ehdi vahvistua perusopetuksen aikana riittävästi, seurauksena voi olla alisuoriutuminen opinnoissa, mikä puolestaan heijastuu oppilaan jatkopolkuihin[3]. Yläkouluikäisillä oppilailla on paljon opittavaa lyhyessä ajassa ja erityisesti silloin, jos heidän luku- ja kirjoitustaitonsa ovat vielä kehittymässä[2]. Tähän tarpeeseen vastattiin 1.8.2026 voimaan tulleella enintään vuoden mittaisella valmistavan opetuksen lisäopetuksella[13].

Valmistavaa opetusta kehittäisi opetuksen järjestäjien, rehtoreiden ja opettajien mielestä eniten opetuksen järjestäminen pääsääntöisesti ryhmämuotoisesti ja ikäryhmittäin. Opettaja- ja ohjaajaresurssia ja valmistavan opetuksen alkuvaiheen intensiivistä tukea tarvitaan lisää, jotta oppilaille voidaan antaa paremmin yksilöllistä tukea. Kehittämistarvetta on myös koulujen integrointikäytänteissä.[2] Opetuksen järjestäjien mukaan haasteena ovat lisäksi valmistavan opetuksen epätasainen saatavuus, sen puuttuminen kokonaan sekä sen laadukas toteutus, kun oppilaita on vähän[3].

Toimenpideohjelman ohjausryhmä nostaa lisäksi esille valmistavaan opetukseen kehittämiskohteita lainsäädännöstä ja opetussuunnitelman perusteista. Perusopetuslaissa suositellaan selkeytettäväksi sitä, mitkä kaikki määräykset koskevat perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaita. Samoin valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteita uudistettaessa suositellaan kytkettäväksi valmistavan opetuksen tavoitteet selkeämmin suhteessa perusopetuksen vuosiluokkakokonaisuuksien tavoitteisiin. (Ks. liite 2.)

4.3 Kielitietoisuus ei ole vielä vakiintunut perusopetukseen

Keskeisiä tuloksia

- Kielitietoisuus hyödyttää kaikkia oppilaita. Kouluissa käytetään kielitietoisia menetelmiä varsin säännöllisesti oppilaiden oppimisen, toimijuuden ja osallisuuden tukemiseksi.
- Kielitietoisuus ei ole kuitenkaan vakiintunut kaikkiin kouluihin ja jokaisen opettajan opetukseen.
- Sopivan oppimateriaalin, työajan, yhteisen toimintakulttuurin ja opettajien osaamisen puutteet haastavat kielitietoisen opetuksen toteuttamista.

Kielitietoisuus on ollut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa jo vuodesta 2014 lähtien. Jokainen opettaja on oppiaineensa kielen opettaja ja kielellinen malli. Opetustapa edistää kaikkien oppilaiden oppimista ja tukee esimerkiksi eri oppiaineiden tiedonalakohtaisen kielen omaksumista. Kielitietoiset työtavat ovat erityisen tärkeitä oppilaille, joilla on kehittyvä opetuskielen kielitaito ja vähäiset koulunkäyntivalmiudet.[16]

Opettajien ja opetuksen järjestäjien mukaan perusopetuksen henkilöstö tukee oppilaiden oppimista, toimijuutta ja osallisuutta kielitietoisin menetelmin varsin säännöllisesti tyypillisen opetusviikon aikana. Opettajat myös kokevat tehtäväkseen edistää maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuskielen kehitystä. Eri oppiaineissa käytettävän kielen oppiminen vaatii opettajalta tietoista huomion kiinnittämistä kieleen. Maahanmuuttotaustaiset oppilaat hyötyvät siitä, että opettaja huomioi opetuksessa kielen rakenteita ja ilmauksia. Opetuksen järjestäjistä moni näkee, että henkilöstöllä on hyvät valmiudet kieli- ja kulttuuritietoisen opetuksen toteuttamiseen.[3]

Opettajien suhtautuminen kielitietoisuuteen kuitenkin vaihtelee eivätkä kaikki rehtorit pidä sitä tärkeänä[6.] Sen saaminen osaksi koko koulun toimintakulttuuria vaatii koko kouluyhteisön ja johdon sitoutumista. Tällöin se hyödyttää koulun kaikkia oppilaita sekä tukee heidän oppimistaan ja hyvinvointiaan.[7] Kielitietoisuus on joissakin kouluissa olennainen osa toimintakulttuuria ja koko kouluyhteisö on sitoutunut sen toteuttamiseen. Toisissa se jää vähälle huomiolle, ja opetussuunnitelman kirjauksista huolimatta siihen saattaa liittyä myös virheellisiä tulkintoja ja käsityksiä. Voidaan esimerkiksi ajatella, että asia ei kuulu kaikille opettajille, opettajan tulisi olla oman oppiaineensa opettajan sijaan äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja tai että kielitietoinen opetus olisi aina alaspäin eriyttämistä. Osalle opettajista kielitietoisuus on myös vieras, kuormittava tai vaikea asia, vaikka oppiaineen kielen opetus muutoin on osa opetusta.[6,7] Opetuksen järjestäjät nostavat opettajien

sitoutumisen kielitietoiseen opetukseen omissa oppiaineissaan yhdeksi ratkaisuksi maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuskielen oppimista, kotoutumista ja osallisuutta tukemiseksi[3].

Arjessa monet asiat haastavat kielitietoista opetusta. Sekä opetuksen järjestäjät että opettajat kokevat, ettei sen suunnitteluun ja laadukkaaseen toteutukseen ole aina saatavilla esimerkiksi riittävästi työaikaa. Opettajat eivät koe saavansa sen toteuttamiseen riittävästi tukea omasta organisaatiosta.[3] Myös opetusmateriaalit tukevat sitä usein heikosti, vaikka valmiiksi kielitietoiset materiaalit helpottaisivat kaikkien opettajien työtä. Kielitietoisen opetuksen painottaminen ja sen toteutusmahdollisuuksien parantaminen nousevat vahvoina kehittämiskohteina niin aineenopetukseen, valmistavaan opetukseen kuin oman äidinkielen opetukseen liittyen sekä valmistavan opetuksen oppilaita integroitaessa aineenopettajien tunneille. Opetussuunnitelman perusteisiin ja paikallisiin opetussuunnitelmiin kaivataan myös kielitietoisuuden konkretisointia.[2,6] KIEPPI-toimenpideohjelman ohjausryhmä suosittelee opettajien tukemiseksi kielitietoisen opetuksen sisällyttämistä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin osana eri oppiaineiden tehtäviä (ks. liite 2).

Koulujen henkilöstöstä suuri osa on saanut kielitietoisesta opetuksesta ja pedagogiikasta täydennyskoulutusta, mutta siihen on edelleen tarvetta[2,3,6]. Toimintatavat, osaaminen ja kiinnostus sen suhteen vaihtelevat opettajilla suuresti. Pieni osa rehtoreista ei pidä kieli- ja kulttuuritietoisen opetuksen taitoja tarpeellisina jokaiselle opettajalle. Tällöin opettajilla ei ole esimerkiksi valmiuksia integraatiotuntien suunnitteluun ja toteutukseen.[7] Aiheesta valmiiksi kiinnostuneet kouluttautuvat usein enemmän. Koulutuksiin eivät todennäköisesti osallistu ne, joilla on puutetta kielitietoisesta osaamisesta. Osallistumista vaikeuttaa ajan tai resurssien puute. Kielitietoisuuskoulutusten tarjoamista osana opettajien yhteisiä suunnittelu- ja koulutuspäiviä haastavat myös runsas tarjonta mahdollisista käsiteltävistä aiheista, jolloin ajasta on suurta kilpailua. Niihin tarvitaan myös paljon toiminnallisuutta ja opettajien omaan oppiaineeseen sekä opetustyöhön kiinnittämistä, jotta ne eivät jää irralliseksi arjesta.[6]

Kielitietoinen opetus on olennainen osa valmistavan opetuksen oppilaiden integraatiota. Osa aineenopettajista toivoo integraatiotunneille opetuksen tueksi lisäresurssia, jos oppilas ei voi osallistua opetukseen koulun opetuskielellä. Tätä varten opettajien kielitietoista osaamista tulisi vahvistaa.[6] Esimerkiksi S2-opettajan ja aineenopettajan samanaikaisopetukselle on tarvetta[3]. KIEPPI-toimenpideohjelman ohjausryhmä suosittelee, että kouluihin tulisi luoda opettajien yhteistyötä tukevia rakenteita, kuten kielitietoisuusvastaavia tai -tiimejä (ks. liite 2).

4.4 Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimääriin ohjaamisessa ja niiden toteuttamisessa ei mennä aina oppilaan etu edellä

Keskeisiä tuloksia

- S2-oppimäärään ohjaamisessa painottuvat oppilaan opetuskielen taito, väestörekisteriin merkitty äidinkieli ja muut oppilasta koskevat tiedot. Huoltajan tulisi päättää oppimäärästä, mutta se ei aina toteudu.
- Koulujen erilaiset käytännöt, opetusjärjestelyt, resurssit ja henkilöstötilanne vaikuttavat siihen, miten oppilaat ohjautuvat S2-oppimäärään, saavat sen mukaista opetusta ja miten he voivat siirtyä S1-oppimäärään.

- Oppimäärän vaihtoa harkitaan useimmiten oppilaan kielitaidon tason arvioinnin perusteella, mutta säännöllistä opetuskielen osaamisen kartoitusta tehdään kouluissa vaihtelevasti ja eri tavoilla. Oppimäärän vaihtamisen perusteita on selkeytetty opetussuunnitelman perusteissa elokuusta 2026 alkaen.

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus on yksi äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimääristä. Oppilas voi opiskella oppimäärää, jos hänen äidinkielensä ei ole suomi, ruotsi tai saame tai hänellä on muutoin monikielinen tausta [1]. Oppimäärän tarpeen selvittämisessä huomioidaan oppilaan opetuskielen taidon taso ja oppilaan edellytykset opiskella suomen kieltä ja kirjallisuutta tai suomi toisena kielenä ja kirjallisuutta. Huoltaja päättää oppilaan oppimäärästä, mutta oppilas ja huoltaja voivat keskustella tarkoituksenmukaisesta oppimäärästä opettajien kanssa. Oppilaan tulee saada hänelle parhaiten soveltuvan oppimäärän mukaista opetusta. Se on tarkoitus vaihtaa suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärään, kun oppilas on saavuttanut edellytykset sen mukaiseen opiskeluun.[16]

Suomi toisena kielenä -opettajan tehtävään kelpoisia ovat äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat. Alakoulussa luokanopettaja voi opettaa omalle ja toisen opettajan luokalle suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää. Kelpoisuusehdot ovat opetuksen järjestäjien mukaan selkeät ja ne tunnetaan yleisesti hyvin. Niitä jätetään yleensä noudattamatta kelpoisten hakijoiden puutteen takia. Toisaalta osassa alakouluista näin on myös tehty, koska luokanopettajan kelpoisuus on nähty tarkoituksenmukaisena tai luokanopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan kelpoisuus riittävänä. Esille nousee myös taustalla olevana syynä se, että luokanopettajan palkkaus on järjestäjälle halvempaa kuin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan. Oppimäärän opettajista osa on suorittanut siihen liittyvän opintokokonaisuuden, osa sitä lyhyempiä kokonaisuuksia ja osalla ei ole lainkaan koulutusta S2-opetukseen.[3]

Opetuksen järjestäjien ja opettajien mukaan S2-oppimäärään ohjaamiseen ovat vaikuttaneet eniten oppilaan opetuskielen taidon taso sekä väestörekisteriin merkitty äidinkieli. Valmistavasta opetuksesta perusopetukseen siirtyvä oppilas ohjataan yleisesti S2-oppimäärään. Useimmiten taustalla on monia eri perusteita, jotka otetaan valinnassa huomioon. Tieto muusta äidinkielestä kuin suomesta tai ruotsista on saattanut olla syy S2-oppimäärään ohjaamiseen, mutta usein ohjaaminen liittyy oppilaan muihin tietoihin, kuten koulunkäyntihistoriaan. Lisäresurssit eivät olleet yhdenkään vastaajan ainoa S2-opetuksen järjestämisperuste, vaikka oppimäärän opetukseen voidaan hakea erillistä valtionavustusta.[3]

Huoltajan päätös ei ole aina ollut S2-oppimäärään ohjaamiseen taustalla, vaikka huoltaja päättää oppimäärää koskevista valinnoista. Huoltajia kuitenkin kuullaan yleisesti oppimäärää koskevaa päätöstä tehdessä ja esimerkiksi osana oppilaan kielitaidon tason arviointia. Yksittäisissä tapauksissa oppimäärän valinnassa on ollut huoltajan kanssa erimielisyyksiä. Niiden taustalla on yleisimmin ollut pelko leimaavasta tai syrjivästä ”S2-statuksesta” ja sen vaikutuksista lapsen tai nuoren tulevaisuuden koulutusmahdollisuuksiin. Huoltajille on voinut olla epäselvää, mitä S2-opetus tarkoittaa, he ovat sekoittaneet sen tukitoimiin, ”heikkolahjaisuuteen”, muuhun leimaavaan statukseen tai heillä on ollut erilainen käsitys lapsen osaamisen tasosta kuin koululla tai opettajilla. Huoltajia on myös saattanut huolestuttaa oppimäärän vaikutus oppilaan tulevaisuuden koulutusmahdollisuuksiin.[3]

S2-opetukseen ohjaavan kielitaidon arvioi tavallisesti S2-opettaja tai erityisopettaja. Arvio tehdään yleensä yhteistyönä erityisopettajan ja luokanopettajan kesken tai S2-opettajan ja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan tai luokanopettajan kanssa. Osa opettajista käyttää kielitaidon arvioinnin tukena itse laatimiaan tai valmiita testejä, joita hyödynnetään tarpeen mukaan opettajan havaintojen lisäksi.[3] Säännöllistä opetuskielen osaamista kartoitetaan kouluissa vaihtelevasti, ja siihen on myös osassa kouluissa huonot mahdollisuudet[6].

Yksittäiset opetuksen järjestäjät tuovat esille huolen siitä, että S2-opetukseen ohjautumista voidaan perustella oppilaan tuen tarpeella oppimäärän pedagogisen tarkoituksenmukaisuuden sijaan[3]. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarve ei kuitenkaan saisi olla peruste S2-opetukseen ohjautumiseen.

Osassa kouluista tuen piiriin kuuluvat oppilaat eivät saa erillistä S2-opetusta, sillä erityisopettajan on linjattu vastaavan opetuksesta. Monet S2-opettajat kokevat siitä huolimatta, että nämä oppilaat hyötyisivät siitä.[3] Toisaalta oppiaineen arvoa tai tarkoitusta ei opetushenkilöstön mukaan aina tiedosteta: se on saatettu yhdistää erityisopetukseen tai sen on oletettu olevan tukitoimi[6]. Osa opetuksen järjestäjistä on ajatellut, että esimerkiksi valmistava opetus on sama asia kuin S2-opetus tai toisen sukupolven maahanmuuttotaustaiset oppilaat on rajattu pois sen valtionavustuksen piiristä[3].

S2-opetusta toteutetaan yleisimmin erillisessä ryhmässä. Erillisessä ryhmässä opiskelemista perustellaan yleensä oppilaan kielitaidolla, juuri Suomessa koulunsa aloittaneiden oppilaiden opetuksen tarpeella sekä riittävän tuen tarjoamisella omassa ryhmässä. Toiseksi yleisin opetusmuoto on yhdistelmä, jossa opetus toteutuu sekä erillisessä ryhmässä että integroituna S1-opetukseen.[3] Osa oppilaista opiskelee S2-oppimäärästä huolimatta pelkästään suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän opetuksessa. Oppimäärän vaihto ei ole aina mahdollista esimerkiksi oppilaiden vähäisen määrän vuoksi. Osassa kouluissa integroitua opetusta järjestetään samanaikaisopetuksena, jolloin S1- ja S2-opettaja opettavat ryhmiä yhdessä. Koulujen lukujärjestykset eivät osassa kouluissa mahdollista erillisten S2-ryhmien muodostamista. Samasta syystä oppilailla ei ole aina mahdollisuutta osallistua suomen kielen ja kirjallisuuden tunneille kielitaidon kehittymisen myötä.[3,6] Oppimäärän vaihtoa harkitaan opetuksen järjestäjien mukaan useimmiten oppilaan kielitaidon tason arvioinnin perusteella[3]. Elokuussa 2026 voimaan tulleessa opetussuunnitelman perusteiden muutoksessa on selkeytetty, millä perusteella oppilas siirtyy suomi toisena kielenä -oppimäärästä suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärään, ja miten siirtymistä tuetaan[13].

Suurin osa opetuksen järjestäjistä arvioi tuntevansa hyvin oppimäärän järjestämistä koskevat ohjeistukset ja opetussuunnitelman perusteiden määräykset[3]. He myös ymmärtävät sen merkityksen hyvin, mutta sen toteuttamiseen on osalla heikot edellytykset[6]. Osa opetuksen järjestäjistä ei tarjoa S2-opetusta, koska heillä ei ole siihen opettajaa. Opettajien mukaan yleisiä syitä opetuksen tarjoamattomuuteen ovat opetuksen järjestäjän linjaukset, resurssit, lukujärjestystekniset seikat sekä huoltajien tai oppilaiden oma vastustus. Joissain tapauksissa väestörekisteriin merkitty opetuskieli äidinkielenä tai Suomi syntymämaana ovat olleet esteenä sille, että maahanmuuttotaustainen oppilas voisi osallistua S2-opetukseen. Niistä ei voi aina päätellä oppilaan todellista osaamista, jolloin S2-opetukselle voi silti olla tarvetta. Opettajat nostavat esille myös resurssipulan, jonka vuoksi kouluissa on tehty valintoja siitä, kenelle opetusta tarjotaan ja kuinka paljon opetusta järjestetään. Osa opetuksen järjestäjistä on nostanut esille tarpeen yhdenmukaistaa ja saada yhdenvertaiset käytännöt S2-opetukseen.[3]

Pienten oppilasmäärien vuoksi korkeatasoisen S2-opetuksen tarjoaminen voi olla haaste. Opetuksen nykyistä parempi saavutettavuus nousee opetuksen järjestäjiltä yhdeksi ratkaisuksi siihen, miten maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuskielen oppimista, kotoutumista ja osallisuutta voitaisiin tukea.[3] Toimenpideohjelman ohjausryhmä suosittelee myös S2-oppimäärän opetuksen järjestämistä säädettäväksi velvoittavaksi sitä tarvitseville oppilaille (ks. liite 2).

1: 1.8.2026 alkaen: jos oppilas tarvitsee vielä opetuskielen peruskielitaidon vahvistamista tai jos oppilaalla ei ole vielä edellytyksiä suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän opiskeluun. Loppuraportin aineisto on kuitenkin kerätty edellisen opetussuunnitelman aikaan.

4.5 Opettajilla on paljon täydennyskoulutustarpeita

Keskeisiä tuloksia

- Täydennyskoulutus on keskeinen keino opetushenkilöstön osaamisen, opetuksen laadun sekä opettajien asenteiden kehittämiseksi monikielisyyden suhteen.
- Opetushenkilöstön täydennyskouluttautuminen ei ole yhdenvertaista. Mahdollisuus kehittää osaamistaan riippuu muun muassa koulutusten saatavuudesta ja soveltuvuudesta omaan työhön, käytössä olevista resursseista, määräaikaisista työsuhteista tai sijaisten puutteesta.
- Kielitietoisuus ja valmiudet vastata oppilaiden yksilöllisiin kielellisiin ja oppimisen tuen tarpeisiin ovat koko opetushenkilöstön tarvitsemaa perusosaamista. Sen tarpeeseen ei vaikuta koulun maahanmuuttotaustaisten oppilaiden määrä.

Opettajien asenteet ja käytänteet monikielisyyttä ja koulun opetuskieltä vasta opettelevien opettamista kohtaan muuttuvat hitaasti[7]. Täydennyskoulutus on yksi tapa, jolla voi vaikuttaa asenteisiin. Se on tärkeää myös opetuksen laadun kehittämiseksi. Opettajista suurin osa haluaisi kouluttautua, jotta he voisivat kehittää opetustaan.[2]

Täydennyskoulutuksen toteutusmahdollisuuksia pitäisi rehtoreiden mukaan kehittää, jotta maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimista ja sen tukemista voidaan toteuttaa paremmin[6]. Opetushenkilöstön osaaminen on vaihtelevaa. Siihen vaikuttaa toisaalta henkilöstön vaihtuvuus, toisaalta valikoiva kiinnostus osallistua täydennyskoulutukseen sekä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden määrä. Osassa kouluissa näitä oppilaita on ollut vasta niin vähän aikaa, ettei osaamista ja kokemusta ole kertynyt.[3]

Täydennyskoulutukseen osallistumisen määrät vaihtelevat eri oppiaineiden opettajien välillä. Suurin osa valmistavan opetuksen opettajista ei ole osallistunut työhönsä liittyvään täydennyskoulutukseen kolmen viimeisen vuoden aikana, kun taas oman äidinkielen opettajista suurin osa on. Toisaalta osalla valmistavan opetuksen opettajista ei ole tätä tarvetta, koska he ovat vastavalmistuneita tai osallistuneet muihin koulutuksiin. Täydennyskoulutuksiin osallistumista ovat estäneet niiden puute, määräaikainen työsuhde, kiire, jaksamisen puute sekä koulutuksen huono ajankohta tai sijainti. Oman äidinkielen opettajilla osallistumisen esteenä on ollut koulutusten tai sijaisen puute.[2] Täydennyskoulutusten aiheiden, kuten kielitietoisen opetuksen, ei myöskään aina ole koettu tukevan sisällöllisesti omaa opetusta[6].

Opetuksen järjestäjistä suurimman osan mukaan henkilöstöllä on mahdollisuus osallistua täydennyskoulutukseen työajalla[3]. Alle puolet heistä pystyy kuitenkin huolehtimaan oman äidinkielen opetushenkilöstön riittävästä täydennyskoulutuksesta, ja valtaosa kokee sille olevan välitöntä lisäresurssitarvetta. Rehtorit suhtautuvat myönteisimmin valmistavan opetuksen opettajien täydennyskoulutusresurssien riittävyyteen, kun taas opetuksen järjestäjien ja opettajien näkemykset vaihtelevat.[2]

Yksi suurimmista opettajien täydennyskoulutustarpeista liittyy oppimisen tukeen. Erityisesti täydennyskoulutusta tarvitaan maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimisen haasteiden ja traumataustan tunnistamiseen sekä taidoiltaan heikkojen oppilaiden tukemiseen[2,3,6]. Koulutusta halutaan myös esimerkiksi monikielisyydestä, etäopetuksesta, tieto- ja viestintäteknologiasta oppimisen tukena, kielenopetukseen

liittyvästä tutkimuksesta ja taidoiltaan hyvien oppilaiden tukemisesta. Valmistavan opetuksen opettajilla olisi tarvetta oppilaiden kielitaidon ja tieto- ja taitotason arviointiin liittyvään täydennyskoulutukseen.[2]

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen myötä niillä oppilailla, joilla ei ole riittävää opetuskielen taitoa perusopetuksen oppimäärän suorittamiseksi, on oikeus opetuskielen tukiopetukseen[10]. Näin ollen koko opetushenkilöstöllä tulisi olla osaamista ja resursseja yksilöllisten kielellisten tarpeiden tunnistamiseen ja vastaamiseen[7]. KIEPPI-toimenpideohjelman ohjausryhmä suosittelee, että opetuksen järjestäjät tarjoavat koulujen henkilöstölle täydennyskoulutusta kielitietoisuudesta, kielellisestä ja kulttuurisesta moninaisuudesta ja tuen tarjoamisesta kriisialueilta tuleville oppilaille (ks. liite 2).

Kielitietoisesta opetuksesta on paljon täydennyskoulutustarvetta niin opetuksen järjestäjien, rehtoreiden kuin opettajien mielestä. Moni opettaja ei ole saanut lainkaan koulutusta S2-opetuksesta tai kieli- ja kulttuuritietoisesta opetuksesta. Opetuksen järjestäjät suhtautuvat myönteisesti siihen, että henkilöstöllä on mahdollisuuksia osallistua kielitietoiseen opetukseen ja S2-opetukseen liittyvään täydennyskoulutukseen. Opetushenkilöstön suhtautuminen on kriittisempää: noin puolet kokee, että heillä on tähän mahdollisuus.[3] Täydennyskoulutuksen heikko saatavuus vaikuttaa opetushenkilöstön osaamiseen ja sen myötä valmiuksiin ja keinoihin esimerkiksi tukea valmistavasta opetuksesta perusopetukseen integroituvaa oppilasta[6,7]. Henkilöstön täydennyskoulutustarve kielitietoisuuteen ja monikulttuurisuuteen ei ole sidoksissa maahanmuuttajataustaisten oppijoiden määrään[3]. KIEPPI-toimenpideohjelman ohjausryhmä suosittelee kaikkien opettajien osaamisen parantamiseksi, että kielitietoinen opetus sisällytettäisiin täydennyskoulutuksen lisäksi myös luokan- ja aineenopettajien pakollisiin opintoihin (ks. liite 2).

4.6 Kodin ja koulun yhteistyötä pidetään tärkeänä, mutta sitä ei toteuteta säännönmukaisesti

Keskeisiä tuloksia

- Toimiva kodin ja koulun yhteistyö edistää maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimista ja koulunkäyntiä.
- Huoltajat tuntevat oppilaan koulunkäyntihistorian, mutta heitä ei oteta vielä järjestelmällisesti mukaan esimerkiksi oppilaan oppimisen tukea koskeviin prosesseihin.
- Toimiva yhteistyö edellyttää koulun ja huoltajien yhteisymmärrystä oppilaan tilanteesta sekä kodin tilanteeseen sopivia yhteydenpidon tapoja.

Kodin ja koulun yhteistyö sekä huoltajien tuki oppilaalle edistävät oppimista. Opetuksen järjestäjät ja rehtorit kokevat koulun ja kodin yhteistyöhön panostamisen edistävän esimerkiksi oppilaiden tuen tarpeeseen vastaamista, opetuskielen oppimista, kotoutumista ja osallisuutta. Maahanmuuttotaustaisten huoltajien on tärkeää tutustua suomalaiseen koulutusjärjestelmään ja sen toimintaan.[3,6] Kouluissa huoltajat haluttaisiin sitouttaa nykyistä paremmin toimintaan, kuten vanhempainiltoihin ja vanhempainyhdistyksiin. Yhteistyössä huoltajien kanssa on paljon kehittämistarvetta ja esimerkiksi osa rehtoreista kokee siihen olevan huonot mahdollisuudet. Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen opettajat tekevät kuitenkin jonkin verran kodin ja koulun välistä yhteistyötä.[6]

Suurin osa rehtoreista pitää huoltajien kanssa tehtävää yhteistyötä tärkeänä ja siihen koetaan olevan hyvät mahdollisuudet. Huoltajia ei kuitenkaan oteta mukaan järjestelmällisesti esimerkiksi prosesseihin oppilaan oppimisen tukeen tai valmistavasta opetuksesta perusopetukseen siirtymän tiedonsiirtoon liittyen. Heitä

kuullaan useammin traumaperäisten haasteiden kuin oppimisvaikeuksen tunnistamiseksi, vaikka tarvittaessa tulkin avulla käydyt keskustelut on havaittu osassa kouluissa hyväksi tavaksi oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Joissain tapauksissa huoltajilla on ollut väärinkäsityksiä tai kielteisiä asenteita esimerkiksi oppimisen tukeen, oppimisvaikeuksiin (ks. lisää alaluku 6.5) tai S2-oppimäärään (ks. lisää alaluku 4.4) liittyen, joiden purkamiseksi yhteys huoltajiin ja yhteinen tietopohja ovat erittäin tärkeitä.[3,6] Kaikkien Suomeen muuttaneiden oppilaiden aiemmasta kouluhistoriasta ei ole tietoa saatavilla, joten toimivalla yhteydellä huoltajiin voi olla paljon merkitystä.

Huoltajien tieto tai tiedonpuute koulunkäynnistä voi vaikuttaa paljon oppilaan koulunkäyntiin. Valmistavan opetuksen oppilaat, jotka kokevat saavansa enemmän tukea koulunkäyntiin perheeltään, ovat harvemmin luvattomasti pois koulusta, omaavat paremmat kouluvalmiudet ja kehittyvät paremmin esimerkiksi kuullun ymmärtämisessä. Tätä voi selittää esimerkiksi oppilaan sisäinen motivaatio, jota vahvistaa perheen sosiaalinen tuki. Toisaalta valmistavan opetuksen oppilaiden luvattomien poissaolojen on havaittu voivan johtua esimerkiksi läheisistä perhesuhteista ja yhteydenpidosta sekä vierailuista koti-/lähtömaahan. Tänä aikana opettajilla ei ole tietoa oppilaan tilanteesta eikä väliin jääneen koulutyön hoitamisesta. Tämä saattaa johtua siitä, että koulun viestintä ei ole tavoittanut perheitä, he eivät ole ymmärtäneet sitä tai koulutehtäviä ei ole koettu tärkeinä poissaolon aikana.[7] KIEPPI-toimenpideohjelman ohjausryhmä suosittelee esimerkiksi tällaisten tilanteiden välttämiseksi vastasaapuneiden oppilaiden perheiden ohjausta sekä kodin ja koulun yhteistyötä parannettavan (ks. liite 2).

Monikieliset vanhempainillat ja tutustumiskäynnit uuteen kouluun sekä uuden opettajan tapaaminen ovat konkreettisia esimerkkejä kodin ja koulun yhteistyöstä. Yhteydenpitoa parantavat esimerkiksi viestiminen mahdollisimman selkeällä kielellä, viestien kääntäminen, tiedotteet ja lomakkeet oppilaiden omilla äidinkielillä, ääniviestien lähetys kirjoitetun viestin lisäksi, kuukausittaiset tapaamiset huoltajien kanssa ja Wilman lisäksi muiden yhteydenpitovälineiden hyödyntäminen. Tulkkausta voidaan järjestää erilaisin tavoin, kuten puhelinyhteyden tai oman äidinkielen opettajan avulla. Kulttuuritulkit ja monikieliset ohjaajat ovat myös toimiva yhteys kodin ja koulun välillä. Joissakin kunnissa huoltajille tarjotaan kielikursseja koululla tai mahdollisuutta perhekouluun.[6]

Hyviä käytänteitä koulun toimintakulttuurin tukemiseksi

Kouluun kiinnittymiseen

Vantaalla toteutetaan kaveri- ja vertaistukitoimintaa oppilaiden kouluun kiinnittymisen ja opiskelun tueksi. Oppilaiden vertaistukea edistetään monikielisellä työskentelyllä ja kaveritoiminnalla.[5]

Tampereella valmistavan opetuksen ja perusopetuksen opettajan muodostama työpari tai työtiimi suunnittelee ja toteuttaa valmistavan opetuksen ja perusopetuksen ryhmille yhteistä toimintaa, jossa oppilasryhmiä sekoitetaan suunnitellusti ja opetus toteutetaan kielitietoisesti. Oppilaat saavat kavereita perusopetuksen luokista, mikä helpottaa sinne siirtymistä.[4]

Sastamalassa on yhteistyömalli perusopetuksen sekä nuoriso- ja liikuntapalveluiden välillä. Maahanmuuttajaoppilaille tarjotaan mahdollisuuksia myös koulupäivän jälkeen tapahtuvaan harrastamiseen ja vapaa-ajan toimintaan, mikä tukee kotoutumista ja opiskelua.[5]

Tampereella toteutetaan Harrastusetsivä-mallia yhteistyössä kouluvalmentajien kanssa. Harrastusetsivä auttaa monikielisiä perheitä löytämään lapselle sopivan harrastuksen yhteistyössä oman koulun kouluvalmentajan tai muun koulun työntekijän kanssa.

Harrastusetsivä auttaa ylittämään kielellisiä, tiedollisia ja kulttuurillisia esteitä saattamalla oppilaan harrastukseen ensimmäisen kerran.[5]

Porissa on luotu malli ja rakenne monikielisten oppilaiden tukemiseksi. Konsultoitava monikielisten erityisopettaja ja kielellisesti tuetun opetuksen opettajat toimivat tiiviissä yhteydessä sekä oppilaisiin että koulujen henkilöstöön. Erityisesti valmistavalta perusopetukseen siirtyvien monikielisten oppilaiden vahva tuki, kuten tukiopetus, samanaikaisopetus, Kietu-opetus, konsultoitava erityisopetus ja ohjaajat, ovat parantaneet heidän oppimistuloksiaan ja sitoutumista koulujärjestelmään. Tämä on lisännyt oppilaiden motivaatiota ja vähentänyt syrjäytymisen ja yksinäisyyden tunnetta.[5]

Valmistavaan opetukseen

Tampereella on erityisesti uusien valmistavan opetuksen opettajien tukena valmistavan vuosikello, joka selkeyttää suomen kielen opetuksen vaadittavat sisällöt ja ehdottaa opetusjärjestystä teemasanaston lisäksi kielioppisisältöihin. Lisäksi teemasanastosta on luotu uusi oppimateriaalikokonaisuus. Valmistavan luokan oppilaille tämä tuo selkeyttä läpikäytävien sisältöjen suhteen ja mahdollistaa entistä suuremman eriyttämisen.[5]

Uudenkaupungin kaupunki on toteuttanut yhdessä **Turun yliopiston Oppimisanalytiikan tutkimusinstituutin (TRILA)** kanssa Valmistavan opetuksen opintopolku: perussanasto -kurssin ViLLE-oppimisympäristöön. Kurssi sisältää sanasto- ja rakennetehtäviä, joissa osassa on myös oman tekstin tuottamista. Kurssi on vapaasti käytettävissä kaikille ViLLEn käyttäjille, ja sitä pääsee testaamaan ilman kirjautumista täällä.[5]

Kielitietoisen opetuksen tueksi

Tampereella omakielisen kielellisesti tuetun opetuksen myötä monessa luokassa työskentelee samanaikaisopettaja. Hänellä on käsitys kielitietoisesta opettamisesta ja hän täydentää luokan- tai aineenopettajan opetusta muun muassa käsitekartoilla tai selkokielisillä muistiinpanoilla. Oppilaiden koulumenestys on parantunut ja opiskelumotivaatio lisääntynyt monissa näistä luokista.[5]

Mikkelin kaupungin, **Otavian Nettiperuskoulun** sekä **Oppimis- ja ohjauskeskus Valterin** yhteistyönä on toteutettu Muikku-verkko-oppimisympäristöön viisitoista kurssikokonaisuutta matematiikan, englannin, ympäristöopin, yhteiskuntaopin ja terveystiedon oppiaineisiin. Kursseilla on kielitietoista, monikanavaista ja visuaalispainotteista verkko-oppimateriaalia, joka tutustuttaa oppijoita sekä oppiaineen sisältöihin että tiedonalojen kieleen. Kurssimateriaalien opiskelu sähköisessä oppimisympäristössä on kaikille maksutonta. Eri kursseihin pääsee tutustumaan täällä.[5]

Uudenkaupungin ja **Lohjan kaupungit** sekä **Turun yliopiston Oppimisanalytiikan tutkimusinstituutin (TRILA)** ovat yhteistyössä toteuttaneet ViLLE-oppimisjärjestelmään sekä Kielitietoinen historia- sekä yhteiskuntaoppi -kurssit. Kurssit tarjoavat erilaisen vaihtoehdon

opiskeluun. Ne sopivat monikielisille oppilaille, mutta toimivat hyvin myös koko luokan kanssa tai S2-tunneilla. Kurssit on vapaasti käytettävissä kaikille ViLLEn käyttäjille. Yhteiskuntaopin yhteen oppituntiin pääsee tutustumaan ilman kirjautumista täällä.[5]

Kodin ja koulun yhteistyöhön

Espoossa huoltajien osallisuutta on lisätty kulttuuriohjauksella, järjestämällä jatko-opinnoista kertovia infoiltoja sekä laatimalla erilaisia materiaaleja tehostettuun oppilaanohjaukseen selkosuomeksi ja eri kielillä. Tärkeää on, että sekä huoltajat että oppilaat ymmärtävät koulun toimintaa ja periaatteita, jotka ohjaavat toimintaa. Kulttuuriohjauksen laajentaminen on lisännyt oppilaiden ja huoltajien ymmärrystä suomalaisesta koulusta ja koulutusjärjestelmästä. Samalla koulun henkilökunnan ymmärrys eri kulttuureista tulevien oppilaiden taustoista ja eri maiden koulutusjärjestelmistä on kasvanut. Voidakseen toimia oppilaan parhaaksi koulun henkilökunnan on ymmärrettävä oppilaan ja huoltajien kulttuurisen taustan vaikutus heidän toimintaansa. Tämä kaikki on vaikuttanut myönteisesti kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja omalta osaltaan parantanut huoltajien osallisuutta lastensa oppimisen ja koulunkäynnin tukemisessa.[5]

Kristiinankaupungissa järjestettiin koululla kielituki-ilta, missä tiedotettiin koulun käytänteistä valmistavassa opetuksessa, siirtymisestä perusopetusryhmiin ja tukitoimista perusopetusryhmissä. Tilaisuuteen oli kutsuttu entisiä oppilaita kertomaan huoltajille valmistavasta opetuksesta, heidän saamastaan tuesta ja siitä, miten Kristiinankaupungin käytänteet ovat auttaneet heitä matkan varrella nykyiseen opiskeluun.[5]

Siikajoella läksykerho saavutti menestystä sillä, että vanhemmat odottivat innokkaasti tunteja ja pitkän koulupäivän jälkeen lapset ja nuoret odottivat kerhoa. Lisäksi läksykerho menestyi siinä, että suomalaisista ohjaajista koostuva vapaaehtoisryhmä vahvisti ja tuki toimintaa koko kerhon ajan. Kävijät olivat innokkaita oppimaan uutta. Koska valmistavassa opetuksessa oli oppilaita eri kansallisuuksista, yhteinen kieli oli suomi, jota harjoiteltiin ahkerasti yhdessä. Vanhemmat järjestivät muita kerhoja lapsille, joihin myös suomalaiset lapset ja aikuiset osallistuivat.[5]

5 Koulujen toimintakulttuuri ja johtaminen siirtymävaiheissa

Tässä luvussa tarkastellaan, miten koulujen toimintakulttuuri ja johtaminen tukevat oppilaiden siirtymiä valmistavasta opetuksesta perusopetukseen ja sieltä edelleen jatko-opintoihin. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetusjärjestelyt ovat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan pääosin paikallisesti päätettäviä asioita[7]. Rehtoreilla on keskeinen rooli näiden järjestelyjen toteutuksessa ja koulun toiminnan kokonaisohjauksessa. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksen järjestämiseksi tarvitaan ajantasaista tietoa, pedagogista johtajuutta ja koulun toimintakulttuurin aktiivista kehittämistä.[6]

Tämän vuoksi siirtymiä tarkastellaan juuri johtamisen ja toimintakulttuurin näkökulmasta erilaisissa teemoissa: integraatiossa sekä valmistavan opetuksen aikana että perusopetukseen siirryttäessä, toimintatavoissa kehittyvän kielitaidon huomioon ottamiseksi, opetus- ja ohjaushenkilöstön yhteistyössä sekä tiedonsiirrossa niin koulujen sisällä kuin perusopetuksesta toiselle asteelle siirryttäessä. Luvussa käsitellään myös koulun henkilökunnan kokemuksia perehdytyksestä ja kollegiaalisesta tuesta sekä työyhteisöön kuulumisesta.

5.1 Koulun toimintakulttuuri ja johtaminen avainasemassa integraatiossa

Keskeisiä tuloksia

- Valmistava opetus jää osassa kouluissa muusta kouluyhteisöstä erilliseen asemaan, mikä näkyy esimerkiksi epäselvyyksinä vastuunjaossa ja koulun yhteiseen toimintaan osallistumisessa.
- Yhdenvertainen kouluyhteisö edellyttää yhteisten periaatteiden toteutumista koulun rakenteissa, käytännöissä ja vuorovaikutuksessa.
- Toimivat ja jatkuvat käytännöt edellyttävät selkeää johtamista, vastuunjakoa ja henkilöstön sitoutumista.

Koulun toimintakulttuuri vaikuttaa jokaisen oppilaan oppimiseen ja hyvinvointiin. Opetus- ja ohjaushenkilöstön asenteet tukevat hyvinvoivaa ja yhdenvertaista kouluyhteisöä. Valtaosa opetushenkilöstöstä kokee, että opettajien on hyödyllistä tarkastella koulun toimintakulttuuria ja sen mahdollisia vaikutuksia maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin. Lisäksi opettajien mielestä heidän velvollisuuksiinsa kuuluu haastaa eriarvoisuutta ylläpitävät koulun käytänteet. Suurin osa opetuksen järjestäjistä kokee, että koulujen toimintakulttuurit sekä yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelmat tukevat maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetusta.[3]

Opetuksen järjestäjillä on rehtoreiden arvioiden mukaan melko yhtenäiset ja toimivat toimintatavat opetuksen nivelvaiheissa, kuten siirtymässä valmistavasta opetuksesta perusopetukseen. Kaikissa kouluissa ei kuitenkaan ole määriteltyjä vastuita, valtuuksia ja linjauksia, eikä niitä arvioida tai kehitetä säännöllisesti.[6] Epäselvät käytännöt sen suhteen ovat nousseet esille usein toimenpideohjelman aikana[2,3,6,7].

Kouluissa on eroja siinä, kuinka paljon yhteisiä käytäntöjä luodaan keskustellen ja kuinka paljon päätöksenteko on johtajavetoista. Johtamisen rooli on keskeinen vastuunjaossa, tiedottamisessa sekä linjausten tekemisessä ja ylläpitämisessä. Osassa kouluista vastuista ei ole lainkaan keskusteltu henkilökunnan kesken, vaan johto olettaa, että kaikki opettajat kantavat oman vastuunsa ammattitaitoaan

hyödyntäen. Yksittäisten toimintamallien vaikuttavuuden ja pitkäjänteisyyden edellytyksenä ovat koko kouluyhteisön sitoutuminen niiden toteutukseen yhteistyössä sekä koulun johdon kohdentamat riittävät resurssit. Esimerkiksi valmistavan opetuksen ja perusopetuksen siirtymävaiheen sujuvoittamisessa johdon tuki on tärkeää.[7]

Opetuksen järjestäjät ja koulut ovat erilaisissa tilanteissa riippuen siitä, kuinka pitkään heillä on ollut maahanmuuttotaustaisia oppilaita. Osassa kouluissa kokemusta on jo useiden vuosien ajalta, osassa asioita tehdään ensimmäistä kertaa. Valmistavan opetuksen arjessa tärkeitä ovat koko koulua koskevat linjaukset ja niiden huomioiminen koulun toimintakulttuurin arvoissa ja asenteissa, hallinnollisissa ratkaisuissa sekä pedagogisissa käytänteissä. Valmistavaa opetusta tukeva toimintakulttuuri edellyttää jaettua vastuuta kaikista oppilaista, mutta se ei toteudu kaikkialla. Valmistavan opetuksen ryhmän opettajien työtä helpottaisi tieto siitä, että muut opettajat ovat sitoutuneet ryhmän oppilaiden kanssa toimimiseen. Esimerkiksi välitunneilla ja ruokailuissa opettajien tulisi olla tekemisissä tasapuolisesti kaikkien oppilaiden kanssa ja hakeutua vuorovaikutukseen heidän kanssaan riippumatta siitä, ovatko he opettajien oman ryhmän oppilaita vai eivät.[7]

Osassa kouluista valmistava opetus näyttäytyy kouluyhteisöstä erillisenä kokonaisuutena, jota ei pidetä täysimääräisenä osana koulun arkea. Valmistavan opetuksen ryhmää ei esimerkiksi kutsuta mukaan koulun yhteisiin retkiin tai muuhun toimintaan. Tällainen toiminta paljastaa koulun arvoja ja asenteita. Valmistava opetus saattaa sijaita myös etäällä muusta opetuksesta. Vaikka ryhmän sijoittaminen saattaa perustua käytännön syihin, opetushenkilöstö ja oppilaat liittävät valinnan vahvasti koulun arvoihin.[7]

5.2 Valmistavasta opetuksesta voidaan integroitua onnistuneesti perusopetukseen eri tavoin

Keskeisiä tuloksia

- Integraation suunnitelmallisuus ja käytännöt vaihtelevat kouluittain. Toimintatavat ovat vakiintuneempia niissä kouluissa, joissa valmistavaa opetusta on järjestetty pidempään.
- Integraation toteutuminen riippuu erityisesti johdon linjauksista, selkeästä vastuunjaosta, opettajien yhteistyöstä ja käytettävissä olevista resursseista.
- Integraatiotunnille osallistuminen ei yksin takaa oppilaalle sen tavoitteiden saavuttamista. Ratkaisevaa on opetuksen toteutustapa, vuorovaikutus muiden oppilaiden kanssa sekä oppilaan saama tuki.

Valmistavan opetuksen oppilaille tulee laatia yksilöllinen opinto-ohjelma, jossa huomioidaan aiempi koulutausta, tiedot ja taidot, sekä määritellään oppilaan integrointi ikätasoa vastaaviin ryhmiin[20]. Integraatiotunnit suunnitellaan tavallisesti valmistavan opetuksen opettajan ja integraatiotunnin opettajan yhteistyössä. Niiden tavoitteena on tukea kotoutumista ja mahdollistaa valmistavan opetuksen oppilaalle pääsy arjen kielenkäyttötilanteisiin.[8] Oppilaan näkökulmasta sujuvaa perusopetukseen siirtymistä edistää osallistuminen perusopetukseen jo valmistavan opetuksen aikana. Opinto-ohjelman laatimisen ja integraation suunnittelemisen pakollisuudesta huolimatta kaikki rehtorit eivät pidä sen toteuttamista tärkeänä.[6]

Integraatio on kaksisuuntainen prosessi, johon liittyy molemminpuolista oppimista, mukautumista ja uudelleenajattelua[8]. Tällöin valmistavasta opetuksesta siirtyvän oppilaan ei odoteta sopeutuvan kouluyhteisöön ilman vastavuoroista mukautumista[7]. Integroitumista tulisi olla tukemassa koko kieli- ja kulttuuritietoinen kouluyhteisö. Parhaimmillaan koko kouluyhteisö on sitoutunut tukemaan sekä tulijaa että

kokonaista oppilasryhmää ryhmäytymisessä ja turvallisen tilan luomisessa siten, että kaikki oppilaat tuntevat kuuluvansa ryhmään ja kokevat itsensä hyväksytyiksi.[8] Sitä edistää koko kouluyhteisön ajatus vastasaapuneista oppilaista koulun omina oppilaina[7].

Kouluissa, joissa valmistavan opetuksen ryhmä on vasta perustettu, on useammin haasteena vakiintumattomat integraatiojärjestelyt valmistavan opetuksen opettajan ja aineenopettajan välillä. Pitkään valmistavaa opetusta järjestäneissä kunnissa ja kaupungeissa järjestelyissä on tavallisesti selkeämmät toimintatavat.[7] Suurin osa rehtoreista näkee integroinnin olevan tärkeää ja hyvin toteutettavissa, mutta kaikissa kouluissa ei integroida oppilaita, toteuteta siirtymävaiheita suunnitelmallisesti tai niihin ei ole määriteltyjä toimintatapoja[2,3,6,7]. Siihen ei aina myös ole varattu riittävästi aikaa[6]. Osassa kouluista resurssit vaikuttavat niin, että oppilaat integroidaan perusopetukseen niin nopeasti kuin mahdollista[2].

Integroinnin järjestämisen tehtävät ja vastuut on hyvä olla nimetyillä opettajilla[3]. Yhteisten linjausten ja vastuiden puute saattaa johtaa epäselvyyksiin opettajan vastuusta tai jopa vastuun väistämiseen. Valmistavan opetuksen opettajat ovat kokeneet tilanteita, joissa esimerkiksi aineenopettajat ovat kieltäytyneet integrointitunneista. Syy kieltäytymiselle on usein suuri työmäärä tai käsitys siitä, että valmistavan opetuksen oppilaiden opetus ei kuulu omiin työtehtäviin. Se voi johtua myös suuresta ryhmäkoosta tai opettajan epävarmuudesta omasta osaamisestaan.[6,7] Osa aineenopettajista on huolestunut siitä, että opetuskieltä opettelevien oppilaiden tukeminen vie paljon resursseja ja huomiota, joka vaikeuttaa opetussuunnitelman mukaista tiedonalojen kielen opetuksen täysipainoista toteuttamista[7].

Integraatiotuntien vaatimukseksi on joissain tapauksissa asetettu riittävä kielitaito, jotta valmistavan opetuksen oppilas pystyisi osallistumaan opetukseen koulun opetuskielellä[2]. Vaatimus tällaisesta kielitaidon kehittymisestä yhden lukuvuoden aikana on kuitenkin valmistavan opetuksen opettajien mukaan epärealistinen. Oppilaan kohdalla tällainen toiminta voi johtaa hidastuneeseen tai kokonaan toteutumatta jääneeseen integrointiin, mikä estää oppilaan oikeuden osallistua keskustelevaan ja vuorovaikutteiseen oppimiseen kouluyhteisössään.[7]

Valmistavan opetuksen sijainti muusta koulusta erillisenä ei ole opettajien tai oppilaiden mukaan toivottavaa, mutta se on yhä arkea joissain kouluissa[7]. Opetusta voi haastaa myös välimatka oppilaan omaan lähikouluun[6,7]. Syrjäisempi sijainti voi johtaa esimerkiksi siihen, että valmistava opetus näyttäytyy erillisenä muusta koulusta, eivätkä valmistavan opetuksen opettajat ja oppilaat kohtaa muita koulun oppilaita ja henkilökuntaa arkisissa tilanteissa. Opetustilan keskeinen sijainti helpottaa valmistavan opetuksen arkea sekä opettajien että oppilaiden näkökulmasta. Se mahdollistaa sujuvat siirtymät integraatiotunneille perusopetuksen ryhmiin ja helpottaa monikielisten ohjaajien sekä aineenopettajien vierailuja.[7] Mahdollisuus taukoihin ja työkavereiden näkemiseen tukee opettajien työssäjaksamista sekä osaksi kouluyhteisöön pääsemistä, oppilailla taas vertaisten näkeminen edistää kaverisuhteiden luomista, kuuluvuuden tunnetta ja vuorovaikutteista oppimista[6,7].

Valmistavan opetuksen opettajat ja rehtorit korostavat oppilaiden säännöllisen integraation merkitystä. Usein sitä haastaa aineenopettajien kanssa tehtävän yhteistyön vaihtelevuus. Integraation toteutus riippuu opettajien välisen yhteistyön sujuvuudesta, johdon linjauksista ja siihen varatusta aikaresurssista.[6,7] Parhaimmillaan sen tuloksena on saumaton pedagoginen yhteistyö, jossa koko kouluyhteisö on sitoutunut tukemaan opetuskielen oppimista ja yhteisöllisyyttä[7]. Yksittäiset toimintamallit voivat toteutua vaikuttavasti ja pitkäjänteisesti, jos niihin osoitetaan riittävästi resursseja, niiden merkitys tunnistetaan koko koulussa ja niiden jatkuvuudesta huolehditaan systemaattisesti.[6,7]

Integraatiotuntien toteuttaminen ei aina toimi tarkoituksenmukaisesti. Käytännössä esimerkiksi valmistavan opetuksen ja perusopetuksen oppilaat saatetaan jakaa erillisiin rinnakkaisryhmiin. Oppilaat istuvat eri pöydissä ja tekevät omia tehtäviänsä. Opettaja kohdistaa puheensa yksinomaan perusopetuksen oppilaille. Kotitaloustunneilla valmistavan opetuksen oppilaat saattavat työskennellä keittiössä, kun perusopetuksen oppilaat sijoitetaan muihin tiloihin. Näissä tilanteissa integraatiotuntien tavoite ja tarkoitus unohtuvat, ja se

saattaa vahvistaa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden ulkopuolisuuden kokemusta. Mikäli osa opettajista suhtautuu integraatiotunteihin vastahakoisesti, ei integraatio todennäköisesti tue oppilaiden kokemusta sosiaalisesta tuesta, vaikka se olisi toteutunut oikeaoppisesti.[7]

Joissain kouluissa kaikkea omassa ryhmässä työskentelyä vältetään, koska sen ajatellaan olevan segregaatiota ja oppilaalle haitallista[7]. Aiempi tutkimus kuitenkin korostaa, että hyvin suunniteltu ja joustava ryhmittely voi tarjota tarkoituksenmukaisia mahdollisuuksia harjoitella sekä koulun opetuskieltä että oppiainesisältöjä[21,22]. Tällöin oppilas integroidaan muihin ryhmiin heti, kun kielitaito sen mahdollistaa, ja opetusjärjestelyt toteutetaan mahdollisimman pitkälti oman luokan yhteydessä.[3]

Koulut ovat kehittäneet erilaisia omia toimintamalleja integraation järjestämiseksi. Yleisimmin oppilaat osallistuvat integraatiotunneille yksin tai pareittain. Osassa kouluissa on koettu hyväksi inklusiivinen toimintamalli, jossa oppilaat siirtyvät hallitusti valmistavasta opetuksesta perusopetukseen. Siinä oppilaalla on jo alusta alkaen paikka perusopetuksen luokassa, jolloin vain välttämätön opetus pidetään valmistavan opetuksen ryhmässä. Siirtymävaiheessa opetushenkilöstö tekee tiivistä yhteistyötä, ja perusopetukseen siirryttäessä oppilaalla on mukanaan hänelle tuttu ja turvallinen henkilö kuten S2-opettaja.[3]

Integraatio on mahdollista toteuttaa myös niin, että valmistavan opetuksen ryhmä ja perusopetuksen ryhmä yhdistetään ryhmätasolla ja jaetaan sitten kahteen eri ryhmään. Tämä tehdään tavallisesti taito- ja taideaineissa, jolloin opetuksessa voidaan tukeutua mallin näyttämiseen ja yhdessä tekemiseen. Näin uusista ryhmistä puolet on valmistavan opetuksen oppilaita ja puolet perusopetuksen oppilaita, ja opettajat vaihtelevat opetettavia ryhmiä. Malli edellyttää yhteistyöhalukkuutta ja valmistavan opetuksen opettajalta taitoa opettaa aineenopetuksen tunteja, esimerkiksi liikuntaa tai käsitöitä. Kun oppilaita on molemmista ryhmistä suunnilleen saman verran, yksittäiset oppilaat eivät korostu uusina ryhmän jäseninä. Näin vältytään myös siltä, että oppilaan pitää integroitua jo valmiiseen ryhmään.[7]

Jos säännöllinen integraatio ei ole mahdollista, kouluissa voidaan käyttää myös muita keinoja oppilaiden tukemiseen. Esimerkiksi valmistavan opetuksen ryhmän aktiivinen osallistuminen koulun yhteisiin tapahtumiin voi lieventää vaillinaisen integraation haittoja.[7] Aiemman tutkimuksen mukaan keskustelu valmistavan opetuksen ryhmämuotoisuudesta tai oppilaan suorasta sijoittamisesta perusopetukseen ei yksinään tavoita integraation kannalta olennaisia tavoitteita[23]. Muoto ei itsessään ratkaise oppilaiden kiinnittymistä, vaan ratkaisevaa on toteutuksen sisältö ja kouluyhteisön yhteinen ymmärrys integraation tavoitteista ja keinoista[7]. KIEPPI-toimenpideohjelman ohjausryhmä nostaa asiaan liittyen kehittämiskohteeksi lainsäädännössä määriteltävän vastasaapuneen käsitteen, jonka avulla ohjattaisiin näiden oppilaiden perusopetukseen valmistavaan opetukseen ja perusopetukseen siirtymistä sekä opetuskielen ja eri oppiaineiden tekstitaitojen tukea (ks. liite 2). Tällä tavoin integraatiota toteutettaisiin johdonmukaisemmin koko kouluyhteisön voimin.

5.3 Opetus- ja ohjaushenkilöstön yhteistyössä paljon kehitettävää

Keskeisiä tuloksia

- Opettajien kokemukset perehdytyksestä, tuesta työn tekemiseen sekä mahdollisuuksista tehdä yhteistyötä muiden opettajien kanssa vaihtelevat. Varsinkin oman äidinkielen opettajat kaipaavat lisää tukea parantaakseen opetustaan.
- Opettajien yhteistyö edellyttää toimivia koulun rakenteita, resursseja sekä tukea koulun johdolta.
- Yhteisopettajuuden haasteena on usein opettajien erilaiset mahdollisuudet ja valmiudet yhteistyöhön.

Oman äidinkielen opetuksen opettajilla ja valmistavan opetuk sen opettajilla on erilaiset kokemukset perehdytyksestä ja tuesta työn tekemiseen. Oman äidinkielen opettajille ei ole aina riittävästi tukea eikä heitä ole perehdytetty riittävän hyvin työhön. Suuri osa heistä toivoo lisää tukea työnantajalta tai muilta opettajilta, jotta he voisivat parantaa opetustaan. Valmistavan opetuksen opettajat taas kokevat saavansa riittävästi tukea koulun muilta aikuisilta.[2] Ero voi johtua siitä, että oman äidinkielen opettajia ei tunneta yhtä hyvin kouluyhteisöissä, koska he saattavat työskennellä osa-aikaisesti, useassa eri koulussa tai ilta-aikaan.

Suurin osa valmistavan opetuksen opettajista tekee viikoittain yhteistyötä luokan-, aineen-, erityis- sekä S2-opettajien kanssa. Yhteistyötä tehdään harvemmin muiden valmistavan opetuksen opettajien tai samassa koulussa työskentelevän oman äidinkielen opettajan kanssa. Oman äidinkielen opettajista noin joka kolmas tekee kuukausittain tai lukuvuosittain yhteistyötä valmistavan opetuksen opettajan tai muiden samaa kieltä opettavien kanssa. Yhteistyössä toistuvat kaikilla samat teemat. Se on yleensä oppilaiden tuen tarpeisiin, erilaisiin opetustapoihin tai arviointiin liittyvää keskustelua, opetusmateriaaleihin ja opetukseen liittyvien vinkkien jakamista tai oppilaan perusopetukseen integroinnin suunnittelua. Sen esteenä on yleensä yhteisen ajan tai paikan löytyminen.[2]

Valmistavan opetuksen opettajan työssä olennaista on yhteistyö muun muassa luokan- ja/tai aineenopettajan, suomi tai ruotsi toisena kielenä -opettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan kanssa[2,7]. Suurin osa rehtoreista pitää tärkeänä ja hyvin toteutettavissa olevana opetushenkilöstön yhteistyötä siirtymävaiheissa[6]. Perusopetuksen integraatiotunnit suunnitellaan tavallisesti valmistavan opetuksen opettajan ja integraatiotuntia opettavan aineenopettajan yhteistyössä, tavoitteena muun muassa tukea oppiaineen sisältöjä. Näissä tilanteissa valmistavan opetuksen opettaja on oppilaan taustan ja taitojen asiantuntija. Aineenopettajalla puolestaan on tiedonalakohtainen tieto opiskeltavista sisällöistä, työskentelytavoista sekä oman tiedonalansa kielestä.[7] Tämän vuoksi aineenopettajan ja valmistavan opetuksen opettajan välinen yhteistyö on tärkeää tekstitaitojen kehittymisessä ja integraation tukemisessa[8].

Integraatiojärjestelyitä tukevat toimintatavat, joissa opettajat suunnittelevat yhdessä esimerkiksi sitä, mitä tiedonalakohtaisia sisältöjä pohjustetaan valmistavan opetuksen ryhmässä ennen integraatiotunteja. Integraatiotuntien järjestäminen edellyttää yhteistyöhalukkuutta aineenopettajilta sen toteutusmuodosta riippumatta. Esimerkiksi yhteisopettajuustunti vaatii, että valmistavan opetuksen opettaja ja aineenopettaja tekevät yhteistyötä suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Näissä tilanteissa molemmat oppivat toisiltaan.[7] Myös pysyvät koulun käytännöt, johdon linjaukset ja oppilaat tuntevat opettajat tukevat opetushenkilöstön välistä yhteistyötä[6,7]. Usein vaihtuvilla opettajilla kuluu aikaa koulun käytänteisiin ja oppilaisiin tutustumiseen[6].

Samanaikaisopettajuus on usein yläkouluissa haastavaa, sillä kaikilla opettajilla ei ole aikaa, halukkuutta tai pedagogisia taitoja siihen[6]. Opettajat ja rehtorit toivovat kouluihin enemmän muuta kuin suomea tai ruotsia ensikielinään puhuvaa henkilöstöä sekä monikielisiä ohjaajia tukemaan opettajien työtä[6,7]. Opettajien yhteistyön tukemiseksi KIEPPI-toimenpideohjelman ohjausryhmä suosittelee kouluihin, joissa on paljon

maahanmuuttotaustaisia oppilaita, palkattavan kieli- ja kulttuuriryhmien opettajia (ks. liite 2). Heidän avullaan voidaan tukea esimerkiksi samanaikaisopettajuutta, kielitietoisia opetustapoja sekä S2-opetusta.

5.4 Tietoa siirtyy vaihtelevasti opetuksen nivelvaiheissa

Keskeisiä tuloksia

- Sujuvat siirtymät valmistavasta opetuksesta perusopetukseen sekä perusopetuksesta toiselle asteelle edellyttävät ajantasaista tietoa oppilaan osaamisesta, koulutaustasta ja tuen tarpeista.
- Tiedonsiirron käytännöt vaihtelevat koulutuspolun eri vaiheissa. Se toimii varsinkin toiselle asteelle usein huonosti tai kohtalaisesti.
- Tiedonsiirto toimii parhaiten silloin, kun vastuut ja toimintatavat on sovittu ja toimijoiden yhteistyö on vakiintunutta.

Siirtymät valmistavasta opetuksesta perusopetukseen sekä perusopetuksesta toisen asteen koulutukseen ovat kriittisiä vaiheita. Tiedonsiirron toimivuus on näissä tilanteissa tärkeää, mutta sen toimivuudessa on eroja. Opetuksen järjestäjät ja rehtorit pitävät valmistavasta opetuksesta perusopetukseen siirtymisen tiedonsiirtopalavereita tärkeinä ja kohtuullisen hyvin toimivina.[3,6] Tieto oppilaan taitojen kehittymisestä ja tuen tarpeista on tärkeää ottaa osaksi yhteistä suunnittelutyötä, kun kouluyhteisössä järjestellään sujuvaa siirtymää valmistavasta opetuksesta perusopetukseen[8].

Kaikkea vaadittavaa ja koulunkäyntiin vaikuttavaa tietoa esimerkiksi oppilaiden koulunkäyntihistoriasta ei kirjata oppilastietojärjestelmiin, jolloin tietoa ei ole käytettävissä opetuksen järjestämisen suunnittelussa. Tämä saattaa vaikeuttaa esimerkiksi integroinnin toteutusta, kun valmistavan opetuksen oppilaisiin ei ole varauduttu.[6] Samoin esimerkiksi S2-oppimäärää koskevat tiedot eivät ole aina olleet ajantasaisia, kun on verrattu KIEPPI-toimenpideohjelman aikana kerättyjä kyselyvastauksia ja opetushallinnon tietopalvelun Vipusen tietoja[3].

Tiedonsiirtokäytänteet oppilaan opetuskielen osaamisesta valmistavasta opetuksesta perusopetukseen vaihtelevat jonkin verran: suurin osa opetuksen järjestäjistä kokee sen toimivan hyvin ja noin kolmannes kohtalaisesti, mutta osalla ei ole käytänteitä ollenkaan. Koulun ulkopuolisten tahojen kanssa tehtävät prosessit ja vastuut on useimmiten kuvattu ja tiedonsiirto nähdään toimivaksi, joten vain pieni osa nostaa tämän kehittämisen kohteeksi. Oppimisen tuesta on joissain kunnissa yksityiskohtaiset ja tarkat käytänteet tiedonsiirron tukena.[3]

Opetuksen järjestäjillä on erilaisia tiedonsiirtotapoja, kun oppilas siirtyy toiselle asteelle. Käytössä on esimerkiksi henkilökohtaiset palaverit jatko-opintojen koulutuksen järjestäjän sekä lähtökoulun oppilaanohjaajan ja opiskeluhuollon kesken. Koulutuksen järjestäjät käyttävät myös Opintopolusta ja Koski-tietovarannosta saamiaan tietoja sekä opintotodistuksia ja paperisia lomakkeita. Osalla koulutuksen järjestäjistä on hakeutumisvaiheessa tiedossa opiskelijoiden todistus tai äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän päättöarvosana. Ne eivät kuitenkaan aina kuvaa opiskelijan todellista osaamisen tasoa tai kielitaitoa, vaan antavat viitteitä niistä. Uusien opiskelijoiden S2-tuen tarpeesta tarvitaan arvosanaa tarkempaa tietoa etukäteen.[3]

Suurin osa niin ammatillisen koulutuksen, lukiokoulutuksen, lukiokoulutukseen valmistavan kuin ammatilliseen koulutukseen valmentavan koulutuksen järjestäjistä kokee tiedonsiirron toimivan huonosti tai kohtalaisesti.

Lukioon ja ammatilliseen koulutukseen ohjautuvien tiedonsiirrossa ilmenee enemmän epäkohtia. Erityisesti ammatilliseen koulutukseen hakeutuu opiskelijoita erilaisista taustoista ja erilaisilta koulutuspoluilta, ja tiedonsiirto on usein opiskelijan itsensä varassa. Tiedonsiirtokäytännöt toimivat parhaiten saman koulun, kunnan tai vakiintuneiden verkostojen toimijoiden kanssa. Tämä on usein edellyttänyt pitkäjänteistä yhteistyötä ja tiedonsiirtopalavereiden järjestämistä.[3]

5.5 Kehittyvä kielitaito vaikuttaa toiselle asteelle siirtymiseen

Keskeisiä tuloksia

- Nivelvaiheen rakenteet ovat pääosin toimivia, mutta myöhään maahan muuttaneiden oppilaiden siirtymiin tarvitaan nykyistä paremmin tukea.
- Koulutusvalinnat eivät aina perustu oppilaan kiinnostuksiin, vahvuuksiin ja tavoitteisiin, vaan niitä voivat rajata puutteelliset tukimahdollisuudet, ohjaajien ennakko-oletukset, perinteiset ohjausvalinnat sekä alueellisesti vaihteleva koulutustarjonta.
- Onnistunut siirtymä toiselle asteelle on koko kouluyhteisön tehtävä, joka edellyttää riittäviä ohjausresursseja, henkilöstön ajantasaista osaamista sekä oppilaille ja huoltajille läpinäkyvää tietoa koulutuspoluista ja valintojen vaikutuksista.

Opetuksen nivelvaiheiden, kuten toisen asteen siirtymän toimintatavat, vastuut ja linjaukset on rehtoreiden mukaan pääsääntöisesti määritelty ja niitä sekä toteutetaan että arvioidaan melko kattavasti ja systemaattisesti. Oppilaanohjaajan tuki on oppilaalle rehtoreiden mukaan tärkeää toiselle asteelle siirryttäessä, ja sen toteuttamiseen on kouluissa hyvät mahdollisuudet. Tärkeää on myös pitää koulun henkilökunta ajan tasalla eri koulutuspoluista ja oppivelvollisuudesta, ja siihen on pääsääntöisesti hyvät mahdollisuudet.[6] Opetuksen järjestäjiltä nousee tästä huolimatta kehittämiskohteena tarve lisätä oppilaanohjaajille tietoa lähellä yläkouluikää tai sen aikana Suomeen muuttaneiden, myöhään maahan tulleiden oppilaiden, mahdollisuuksista opintopolulla[3].

Myöhään maahan tulleet oppilaat ovat usein toiselle asteelle siirtyessään haastavassa tilanteessa, sillä heillä on ollut vain vähän aikaa saavuttaa riittävä osaamistaso kielen oppimiseen ja perusopetuksen suorittamiseen. Tämä vaikuttaa jatko-opintovalmiuksiin ja voi lisätä syrjäytymisriskiä. Siirtymisen haasteeksi on tunnistettu kouluissa vaihtelevat mahdollisuudet tukea oppilaita niin, että kaikilla on yhdenvertaiset mahdollisuudet saavuttaa riittävä kielitaito ja edetä opinnoissa vahvuuksiensa mukaan.[6] Toisen asteen opintoja haastaa usein myös riittämätön kielitaito, joka voi vaikuttaa esimerkiksi opiskelijavalintaprosessiin. Vielä kehittyvä opetuskielen taito voi vaikuttaa esimerkiksi hakijoiden mahdollisuuksiin osoittaa osaamistaan pääsykokeissa tai soveltuvuustesteissä.[3,6]

Kouluissa ei aina ole tarpeeksi resursseja perusopetuslain mukaiselle tehostetulle henkilökohtaiselle oppilaanohjaukselle[6]. PISA 2022 -tutkimuksesta käy ilmi, että maahanmuuttotaustaiset nuoret ovat muita nuoria enemmän huolissaan siitä, että he eivät ole valmistautuneet peruskoulun jälkeiseen elämään. Samoin ensimmäisen sukupolven maahanmuuttotaustaiset oppilaat kokevat muita harvemmin saaneensa hyvin tietoa jatkomahdollisuuksista peruskoulun jälkeen.[24]

Aiemman tutkimuksen mukaan maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppilaanohjaukseen voivat vaikuttaa oppilaan omien kiinnostusten sijaan opettajien ja ohjaajien omat ennakko-oletukset. Esimerkiksi opetuskielen osaamisen taso tai tuen tarve voivat suunnata ohjausta niin, että nuori päätyy itselleen huonosti sopivaan koulutusvaihtoehtoon.[25] Myös muun opetushenkilöstön roolia oppilaiden ohjaamisessa ja tukemisessa tulisi

korostaa. Esimerkiksi oman oppiaineen esille tuominen työelämänäkökulmasta kuuluu jokaiselle opettajalle. Tätä olisi tarpeen koulun eri toimijoiden mielestä painottaa nykyistä enemmän sekä järjestäjä- että koulutasolla.[6]

Jos oppilaalla on selkeät koulutukselliset tavoitteet, esimerkiksi halu päästä tulevaisuudessa lukioon, hänellä on usein myös vahvempi sisäinen motivaatio oppia ja kehittyä[7]. Lukioon hakeutuu kuitenkin edelleen vähemmän maahanmuuttotaustaisia oppilaita, sillä sinne on ollut aliohjausta[3]. Ammatilliseen koulutukseen ohjaamisesta on pitkät perinteet, ja siellä on voinut olla tarjolla tukea paremmin kuin lukiokoulutuksessa. Lukiokoulutusta ei ole välttämättä korostettu maahanmuuttotaustaiselle oppilaalle varteenotettavana vaihtoehtona. Lukiokoulutuksen oppimisen tukea on uudistettu viime vuosina, mikä saattaa vaikuttaa tulevaisuudessa opiskeluvalintoihin. Toisella asteella tarjottava S2-oppimäärä sekä muu kielellinen tuki voi edistää maahanmuuttotaustaisten oppilaiden jatko-opintoihin hakeutumista, mutta niihin ei ole mahdollisuutta kaikkialla.[6]

Toiselle asteelle siirtymistä voi hankaloittaa myös ruotsinkielisen opintopolun rajoitteet. Mahdollisuudet saada esimerkiksi ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetusta lukiossa vaihtelevat alueittain, eikä kaikkialla opetusta pystytä tarjoamaan. Samoin yli 15-vuotiaina maahan tulleille, joilla ei ole peruskoulua suoritettuna, ei aina löydy sopivaa polkua. Ruotsinkielistä lähiopetuksena suoritettavaa aikuisten perusopetusta ei ole kaikkialla saatavilla, eikä etäopetus sovellu kaikille. Ruotsin kielellä kotoutuneita oppilaita on ollut vähemmän, joten yksittäisten oppilaiden kohdalla tilanteet tulevat vastaan usein uusina.[3]

Sujuva nivelvaihe ja nuoren taitoja, osaamista ja kiinnostusta vastaavat jatko-opinnot ovat tärkeitä tekijöitä opiskelijan hyvinvoinnin ja hänen opintojensa valmistumisen sekä työelämään siirtymisen tukemisessa[6]. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tietämys eri valintojen vaikutuksista tulevaan koulutuspolkuun on myös tärkeää varmistaa. Esimerkiksi toisen kotimaisen kielen opiskelusta nuorella iällä tehty valinta voi vaikuttaa työuraan julkisella sektorilla. Lukiossa on erikseen ainevalintamahdollisuus B3-kieleen, mutta tätä hyödynnetään vähän. Niin sanotun virkamiesruotsin opiskelun voi aloittaa teoriassa myös korkeakoulussa. Kaikki korkeakoulut eivät kerro selkeästi toisen kotimaisen kielen vapauttamisperusteista, ja käytännöt ovat vaihdelleet. Niin oppilaan- ja opinto-ohjauksen kuin myös oppilaiden huoltajien näkökulmasta läpinäkyvä tieto jo koulutuspolun alkuvaiheessa on tärkeää.[3] Erilaisille materiaaleille ja oppaille on tarvetta tätä tarkoitusta varten. Toiselle asteelle on myös tärkeää tehdä tiedotustyötä, sillä esimerkiksi S2-oppimäärää opiskelleiden oppilaiden osaamisesta on ollut kielteisiä ennakkokäsityksiä.[6]

Hyviä käytänteitä siirtymävaiheiden tukemiseksi

Integraation toteuttamiseen

VOITTO-tutkimuksessa hyväksi käytännöksi tunnistettiin opettajavaihto. Siinä aineenopettajat vierailevat vuorollaan valmistavassa ryhmässä ja pitävät omaan aineeseensa liittyvän oppitunnin kieli- ja kulttuuritietoisia pedagogisia käytäntöjä hyödyntäen. Valmistavan opetuksen opettaja ja aineenopettaja tekevät yhteistyötä suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa, jolloin molemmat voivat oppia toisiltaan. Käytännön toimivuus vaatii joustavaa lukujärjestystä, joustavia tiloja, johdon linjausta toimintatavasta, opettajien välistä yhteistyötä sekä kieli- ja kulttuuritietoisia opetusmateriaaleja ja -metodeja.[7]

Ilmajoella yläkouluissa on kehitetty asteittaiseen integrointiin perustuva opetusmalli, joka tukee sujuvaa siirtymää perusopetukseen. Oppilaiden mahdollisuuksien mukaisesti tuettiin myös vahvaa integrointia. Valmistavan opetuksen opettaja esimerkiksi käsittelee etukäteen

oppituntien keskeiset käsitteet ja tukee integroitumista luokkaan samanaikaisopettajana. Opettajille laadittiin ohjeet, jotka tukevat maahanmuuttotausten oppilaiden opettamista.[5]

Alavuden kaupungissa oppilaalle tuttu valmistavan opetuksen S2-opettaja liikkuu eri koulujen välillä. Näin opettaja helpottaa oppilaiden kiinnittymistä omiin kouluihinsa ja vähentää heidän kuormitustaan monen toimipisteen välillä kulkemisesta.[5]

Yhteistyöhön

Vantaalla aineenopettajan ja S2-resurssiopettajan yhteistyön helpottamiseksi otettiin käyttöön yhteisopettajuussopimus, joka auttaa roolien ja vastuiden sopimisessa varsinkin uuden työparin muodostamisessa.[5]

Lohjalla moniammatillisen työryhmän avulla järkevöitettiin ja priorisoitiin opetuksen, terveydenhuollon ja sosiaalitoimen järjestämiä tukitoimia asiakkaan, eli perheen ja oppilaan näkökulmista. Yhteistyötä tiivistettiin ja työnjakoa selkeytettiin, jotta palvelut olisivat helposti saatavilla niin, että perhe huomioidaan kokonaisvaltaisesti.[5]

Tiedonsiirtoon

Kuopiossa on kehitetty tiedonsiirtokäytänteitä valmistavasta opetuksesta perusopetukseen. Tätä varten on laadittu opas, jossa on paljon toimenpide-ehdotuksia ja neuvoja siitä, kuinka tiedonsiirto olisi järkevintä toteuttaa. Jokainen koulu on hieman erilainen, joten käytännön toimenpiteistä on sovittava koulukohtaisesti.[5]

Imatralla maahanmuuttotaustaisen oppilaan koulupolusta tehtiin prosessi sisältäen muun muassa oppilaan alkuhaastattelun rungon ja valmistavan opetuksen ja integroinnin käytännöt. Alkuhaastattelusta on saatu tietoja oppilaasta, josta ovat hyötyneet sekä valmistavan opetuksen opettajat että myös oppilaan tulevat oppilaat. Tiedonkulun parantaminen hyödyttää myös oppilaan oppimista, kun opettajalla on perustietoa oppilaasta ja hän pystyy tarvittaessa huomioimaan sen opetuksessa.[5]

6 Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimisen ja tuen tarpeisiin vastaaminen

Tässä luvussa vastataan siihen, mitkä tekijät edistävät ja estävät maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimista ja oppimisen tuen tarpeeseen vastaamista. Oppimisen tukea tarkastellaan erilaisten rahoitusten ja resurssien, osaamisen kehittymisen seuraamisen, oppilaiden oman äidinkielen käytön, oppimateriaalien ja oppimisen tuen saatavuuden sekä oppimisvaikeuksien ja traumaperäisten haasteiden kautta.

6.1 Opetukseen on saatavilla erilaisia rahoituksia ja resursseja

Keskeisiä tuloksia

- Rahoitusjärjestelmä mahdollistaa eri opetusmuotojen, kuten valmistavan opetuksen toteuttamisen. Erilaisten rahoitusten monimutkaisuus ja hallinnollinen kuormittavuus vaikeuttaa kuitenkin niiden hakemista ja tarkoituksenmukaista kohdentamista.
- Eri rahoitustarpeet painottuvat eri tavoin: valmistavassa opetuksessa korostuvat oppimisen tuen ja henkilöstön resurssit, oman äidinkielen opetuksessa opetuksen rahoituksen tarkoituksenmukainen kohdentuminen sekä S2-opetuksessa opetuksen saatavuuden ja sen laadun turvaaminen oppilasmäärästä huolimatta.
- Yhdenvertaisen ja laadukkaan opetuksen turvaamiseksi tarvitaan selkeämpiä rahoituksen perusteita sekä joustavampia resursseja erilaisiin paikallisiin olosuhteisiin.

Suurin osa opetuksen järjestäjistä pitää selkeinä valmistavan opetuksen rahoitusperusteita sekä rahoituksen suuruuden määräytymistä ja hakemista. Kokemukset kuitenkin vaihtelevat, koska osa kokee ne epäselviksi. Rahoituksen hakuprosessia haluttaisiin kehittää. Opetuksen järjestäjät toivovat erityisesti, että oppilaiden läsnäolokuukausien, lyhyiden poissaolojen ja lomien merkitseminen olisi yksinkertaisempaa.[2] Monia tietoja, kuten valmistavaan opetukseen osallistumisen läsnäolokuukausia, pitää kirjata manuaalisesti ja se tehdään usein vasta opetuksen päätettyä[6]. Opetuksen järjestäjistä suurin osa käyttää valmistavaan opetukseen valtionosuuden lisäksi omaa rahoitusta. Vain pieni osa tarjoaa opetusta käyttäen pelkästään valtionosuutta.[3]

Valmistavan opetuksen muotoa koskevaan päätökseen vaikuttavat käytettävissä olevat henkilöstöresurssit, kuten erityisluokanopettajan tai koulunkäynninohjaajan tunnit. Osa opetuksen järjestäjistä haluaisi järjestää valmistavaa opetusta ryhmämuotoisesti, mutta resurssien takia oppilaita pitää olla riittävä määrä ryhmän muodostamiseksi. Oppilaita integroidaan myös perusopetukseen resurssien vähyyden vuoksi niin nopeasti kuin mahdollista. Valtionosuudet vaikuttavat päätöksiin usealla opetuksen järjestäjällä, mikä näkyy esimerkiksi siinä, että ryhmämuotoinen valmistava opetus on keskitetty tiettyihin kuntiin.[2]

Eniten resurssivajetta valmistavassa opetuksessa on sekä opetuksen järjestäjien, rehtoreiden että valmistavan opetuksen opettajien mukaan oppimisen tukeen liittyvissä asioissa. Lisäresurssia tarvitaan oppilaiden riittävästä tuesta huolehtimiseen, tuen tarpeisiin vastaamiseen, opetuskielen opetukseen ja valmistavan opetuksen alkuvaiheen intensiiviseen tukeen. Valmistavan opetuksen opettajat kokevat opettaja- ja ohjaajaresurssin riittämättömäksi, jolloin oppilaiden yksilöllinen tukeminen on vaikeaa. Valmistavan opetuksen opettajat kaipaavat myös enemmän lisäaikaa opetuksen suunnitteluun sekä yhteistyöhön oman

äidinkielen opetuksen opettajien kanssa.[2] Opetushenkilöstöstä reilu puolet kokee, että koulussa on riittävästi resursseja esimerkiksi valmistavasta opetuksesta siirtyneiden oppilaiden oppimisen kielelliseen tukemiseen[3].

Oman äidinkielen opetuksen suhteen opetuksen järjestäjien mielipiteet valtionavustuksen rahoitusperusteista vaihtelevat jonkin verran. Suurin osa pitää selkeinä rahoituksen hakemista, sen laajuutta ja rahoitusta kokonaisuudessaan. Osa kokee ne epäselviksi. Epäselvyyttä on rahoituksen käyttämisessä oppilaiden S2-opetukseen ja muun opetuksen tukemiseen oppilaan omalla äidinkielellä. Samoin rahoituksen ehtona olevaan laskennalliseen oppilasryhmään sekä sen laskentaperusteisiin ja -ohjeisiin kaivataan selkeyttä ilmoitusten täyttämisen helpottamiseksi. Hakuprosessiin toivotaan myös lisäjoustoa. Oman äidinkielen opetuksen rahoituksesta haluttaisiin korvamerkittyä, jotta se menisi varmasti opetukseen kokonaisuudessaan.[2] KIEPPI-toimenpideohjelman ohjausryhmä suosittelee niin S2-oppimäärän opetuksen, muun oppimisen tuen ja oman äidinkielen opetuksen rahoituksen selkeytystä (ks. liite 2).

Opetushenkilöstön mielipiteet jakaantuvat oman äidinkielen opetuksen resurssin riittävyydestä. He kokevat sitä olevan joko riittävästi, liian vähän tai he eivät ota asiaan kantaa.[3] Oman äidinkielen opetuksen kohdalla resurssien riittävyyteen suhtaudutaan usein neutraalisti niin oppilaiden tuen, opettajien täydennyskoulutuksen kuin opetushenkilöstön määrään kannalta. Toisaalta näkemykset jakaantuvat: suurta lisäresurssitarvetta on opetushenkilöstön täydennyskoulutukseen, oppilaiden tuen tarpeiden tukemiseen, monipuolisen pedagogiikan tukemiseen ja opetushenkilöstön väliseen yhteistyöhön.[2]

Suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetukseen voi saada yleissivistävässä koulutuksessa valtionavustusta yhdelle oppilaalle tai opiskelijalle yhteensä kuuden vuoden ajan. Opetuksen järjestäjillä on jonkin verran epäselvyyttä opetuksen järjestämiseen ja valtionavustuksen perusteista. Sen olemassaolosta tai siihen liittyvistä ehdoista ei olla aina tietoisia. Lisäresurssien tarve nousee esille usealta taholta. Resurssia tarvittaisiin niin opetuksen järjestämiseen kuin laadukkaan opetuksen varmistamiseen tilanteissa, joissa oppilaita tai opiskelijoita on vähän. Joissain kouluissa on jouduttu tekemään valintoja siitä, kenelle opetusta tarjotaan, kuinka paljon tai millä tavalla (ks. lisää alaluku 4.4). Lisäresurssien tarpeen vuoksi olisi tärkeää tarkastella erikseen valtionavustuksen ehtoja tai muuta tuen turvaavaa ratkaisua.[3] Toimenpideohjelman ohjausryhmä suosittelee tähän liittyen opetuksen järjestäjien rahoituksessa huomioitavan nykyistä paremmin kouluissa olevien maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osuuden (ks. liite 2).

6.2 Oppilaiden aiempaa osaamista ja osaamisen edistymistä seurataan eri tavoin ja eri määriä

Keskeisiä tuloksia

- Oppilaan monikielisen osaamisen, aiempien tietojen ja yksilöllisten lähtökohtien tunnistaminen tukee opintojen suunnittelua, oppilaan vahvuuksien huomioimista sekä hänen kouluun kiinnittymistään.
- Oppilaiden oppimisen arviointi ja seuranta vaihtelee paljon. Toiminta ei ole aina määriteltyä tai systemaattista, minkä takia tietoa välittyy esimerkiksi aineenopettajille vaihtelevasti.

- Tietoa oppilaan osaamisesta voidaan hyödyntää oppimisen tukena, jos se on ajantasaista, yhdenmukaisesti kuvattua ja koulun kaikkien toimijoiden yhteisesti käytettävissä.

Valmistavan opetuksen oppilaiden tiedot, taidot ja taustat ovat moninaisia, ja he etenevät eritahtisesti koulun opetuskielen oppimisessa. Kokonaisvaltainen ymmärrys oppilaan kouluvalmiuksista ja kielitaidon lähtökohdista tukee oppilaan kouluun kiinnittymistä. Esimerkiksi oppilaan aiemman osaamisen tai muiden kielten huomiointi auttaa oppilasta näkemään taustansa ja osaamisensa voimavarana, joka taas edistää itseluottamusta.[8]

Oppilaan kielitaito tulee arvioida, kun hänelle laaditaan valmistavan opetuksen opinto-ohjelmaa. Valmistavan opetuksen opettajat kokevat usein hankalaksi erityisesti oppilaan lukutaidon ja kirjoitustaidon määrittämisen muulla kuin koulun opetuskielellä sekä oppilaan tieto- ja taitotason arvioinnin. Monet opettajat tarvitsevat näihin täydennyskoulutusta. Helpointa on opetuskielen taidon arviointi. Valmistavan opetuksen aloittaessaan oppilaat ymmärtävät tai puhuvat useimmiten yksittäisiä tai joitain opetuskielen sanoja.[2,6] Vain noin viidennes valmistavan opetuksen opettajista seuraa oppilaan opinto-ohjelman tavoitteiden toteutumista vähintään kuukausittain. Suurin osa kertoo tätä tehtävän 1–3 kertaa lukukaudessa tai lukuvuodessa.[2] Systemaattinen oppimisen seuranta tukee opetuksen suunnittelua ja oppimisen tuen kohdentamista oikeisiin asioihin.

Oppilaiden perustaitojen kehittymistä seurataan summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin ohella kouluissa yleisimmin arjessa tehtävän havainnoinnin avulla, oppilaiden kanssa keskustelun tai kotitehtävien tarkastuksen aikana. Koulujen arjessa tehdään moniammatillista yhteistyötä, ja opettajat keskustelevat toistensa kanssa oppilaan oppimisesta. Aihetta käsitellään myös oppilaan ja huoltajien kanssa arviointikeskusteluissa ja muissa tapaamisissa. Näiden tapojen säännöllisyydestä ei kuitenkaan ole tarkempaa tietoa.[6]

Opetuksen järjestäjillä on melko yleisesti käytössä toimintatapoja esimerkiksi myöhään maahan tulleiden oppilaiden perustaitojen edistymisen seurantaan. Toimintatavat ja niihin liittyvät linjaukset, määrittelyt ja vastuut sekä seuranta ja arviointi on pääosin tai kattavasti määritelty ja toiminta on systemaattista. Osalla ne ovat kuitenkin alkavalla tai puuttuvalla tasolla.[6]

Ajantasaisen ja yhteisesti jaetun tiedon tarpeellisuus oppilaan kielitaidosta jakaa koulujen henkilökuntaa hieman. Esimerkiksi osa rehtoreista kokee sen tärkeäksi keinoksi oppilaiden tuen tarpeeseen vastaamisessa, vaikka mahdollisuudet siihen ovat osalla huonot. Tieto oppilaiden kielellisestä osaamisesta välittyy esimerkiksi aineenopettajille vaihtelevasti. Osassa kouluista ajatellaan tiedon olevan tarpeellinen vain S2-opettajalle. Tiedon jakamista haastaa esimerkiksi kielitaidon tason kuvaaminen neljällä osa-alueella, kuullun ymmärtäminen, puhuminen, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen. Ilman yhdenmukaisia määreitä ja linjauksia tiedosta ei aina ole hyötyä.[6] Tätä tarvetta tulee tulevaisuudessa helpottamaan arviointityöväline S2-oppimäärää opiskelevien oppilaiden suomen tai ruotsin kielen taidon arviointiin (ks. lisää luku 3).

6.3 Oppilaiden omien äidinkielten käyttöä opinnoissa hankaloittaa useampi tekijä

Keskeisiä tuloksia

- Oppilaiden osaamien kielten hyödyntäminen voi vahvistaa oppimista, identiteettiä ja osallisuutta, mutta monikielisyyteen suhtautuminen ja oppilaan omien äidinkielten käyttö opetustilanteissa vaihtelevat.
- Oman äidinkielen opetuksen ja omakielisen tuen saatavuus riippuu paikallisista järjestämisedellytyksistä, joista keskeisiä ovat osaavien opettajien saatavuus, oppilasmäärät ja resurssit.
- Monikielisyyden hyödyntäminen oppimisen tukena edellyttää henkilöstöltä yhteistä ymmärrystä ja pedagogista osaamista, jotta sekä oppilaiden omat kielet että opetuskielen oppiminen voidaan ottaa huomioon.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa monikielisyys ja sen tukeminen on tunnistettu tärkeäksi. Perusteiden mukaan opetuksen erityisenä tavoitteena on tukea oppilaiden monikielisyyttä. Heitä rohkaistaan muun muassa käyttämään osaamiaan kieliä monipuolisesti eri oppiaineiden tunneilla ja muussa koulun toiminnassa.[16] Opetuksen järjestäjä voi hakea valtionavustusta niin oppilaan oman äidinkielen opetukseen kuin muun opetuksen tukeen, joka on tarkoitettu omakieliseen ja opetuskieliseen tukemiseen eri oppiaineissa[26].

Oman äidinkielen opetuksen resurssia S2-opetuksen tai muun opetuksen tueksi käytetään hyvin vaihtelevasti. Monissa kouluissa rahoitusta ei ole haettu tai sitä ei ole kohdennettu muun opetuksen tukemiseen. Osassa kouluissa sen hakeminen ja käyttäminen on koettu hankalaksi tai sen mahdollisuudesta ei ole ollut tietoa.[6] Rahoituksen hyödyntämistä haittaa myös opettajien puute tai liian pieni oppilasmäärä[2]. Tuen vähäisen käytön taustalla saattavat olla rehtoreiden näkemykset: kaikki rehtorit eivät pidä tukea omalla äidinkielellä tärkeänä esimerkiksi maahanmuuttotaustaisten oppilaiden perustaitojen kehittämisen tai tuen tarpeeseen vastaamisen keinona. Tämä saattaa johtua siitä, että äidinkielisen tuen tarkoitusta ei ymmärretä.[6] Osa rehtoreista näkee kuitenkin oman äidinkielen opetuksen yhtenä ratkaisuna maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuskielen oppimisen, kotoutumisen ja osallisuuden kehittämiseksi[3].

Opetuksen järjestäjät eivät pysty aina vastaamaan oman äidinkielen opetuksen tarpeeseen. Tarvetta on sekä oman äidinkielen opetuksen aloittamiselle että kielien tarjonnan lisäämiselle. Opetuksen järjestämistä ja sen laatua edistäisivät ammattitaitoisten opettajien nykyistä parempi saatavuus, oppilaiden sopiva määrä, opetuksen vakiintuneisuus, moniammatillinen yhteistyö, riittävät resurssit ja yhteistyö koulujen kesken. Oman äidinkielen opettajat toivovat erityisesti opetuksen järjestämistä oppilaiden iän mukaan ja opetuksen palauttamista takaisin opetussuunnitelmaan perusteisiin perusopetusta täydentävästä opetuksesta.[2]

Opetuksen järjestämisessä haasteita on erityisesti opettajien saatavuudessa ja kelpoisuuksissa, sillä monilla hakijoilla ei ole opettajankoulutusta tai -kokemusta tai riittävää koulun opetuskielen taitoa. Valtakunnallisia kelpoisuusehtoja ei ole, joten kelpoisuus voi vaihdella opetuksen järjestäjien kesken, jolloin sama opettaja voi olla pätevä yhdessä kunnassa ja epäpätevä toisessa.[2]

Suurin osa opetushenkilöstöstä kokee, että oppilailla on oikeus käyttää osaamiaan kieliä tukena opetustilanteissa ja että oma äidinkieli on tärkeä voimavara opetuskielen kehitykselle[3]. Sekä valmistavan että oman äidinkielen opetuksen opettajat kokevat tärkeäksi oppilaan oman kieliyhteisön perinteiden huomioimisen[2]. Omien äidinkielten käyttäminen on toimiva pedagoginen käytäntö arjessa. Se tukee oppilaiden identiteettiä, sosiaalista kanssakäymistä ja oppimista.[7] Osa opettajista ei kuitenkaan opetuksessaan kannusta oppilaita käyttämään omia kieliään oppimiseen[3]. Jotkut opettajat suosivat opetuskielen puhumista oppitunneilla, vastustavat omien äidinkielten hyödyntämistä tai jopa kieltävät niiden käytön. He perustelevat ratkaisua sillä, että oppilaiden on harjoiteltava opetuskielistä vuorovaikutusta omaa elämäänsä varten ja että sen harjoittelu koulussa nopeuttaa kielen oppimista. Oman äidinkielen käytön rajoittaminen tai kieltäminen on aiheuttanut oppilaille vaikeita tilanteita ja tunteita kuten surua, vihaa, pettymystä tai häpeää.[7] Osa opettajista katsoo myös, että maahanmuuttotaustaisen oppilaan tulisi omaksua suomalaisen kulttuurin tavat, vaikka se tapahtuisi oman kulttuurin kustannuksella[3].

Omien kielten pedagogista hyödyntämistä haastaa esimerkiksi kiireinen ja ennakoimaton kouluarki. Se vaatii opettajalta osaamista ja tasapainottelua sen suhteen, missä määrin omat kielet toimivat voimavarana uusien sisältöjen oppimisessa. Taitoa vaaditaan myös siinä, missä määrin oppilasta on tarkoituksenmukaista tukea ja rohkaista uuden kielen oppimiseen ja käyttöön jo oppimisen alkuvaiheista lähtien.[7]

6.4 Oppimateriaaleja tehdään usein itse, kun sopivaa materiaalia ei ole

Keskeisiä tuloksia

- Opettajat tekevät valmistavaan opetukseen ja oman äidinkielen opetukseen materiaaleja itse, koska sopivia ei ole muuten tarjolla. Se vaikeuttaa opetuksen suunnitelmallista toteuttamista.
- Oppimateriaalien tarkoituksenmukaisuus edellyttää, että ne ovat ajantasaisia, opetussuunnitelman mukaisia ja tukevat kielen oppimisen lisäksi oppilaiden kiinnittymistä suomalaiseen yhteiskuntaan.
- Nykyiset oppimateriaalit eivät huomioi tarpeeksi eri-ikäisiä ja erilaisissa koulutusvaiheissa olevat oppilaita sekä monikielisen pedagogiikan tarpeita.

Opettajat haluavat käyttää maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksessa valmiita materiaaleja, mutta niitä ei ole juurikaan saatavilla. Nykyistä laajempi tarjonta ja monipuolisemmat oppimateriaalit ovat sekä opettajien[2,7], rehtoreiden[2,6,7] kuin opetuksen järjestäjien[2,3] kehittämistoive niin oman äidinkielen opetuksessa kuin valmistavassa opetuksessa.

Opettajat käyttävät oman äidinkielen opetuksessa itse tekemiään tai internetistä, kirjoista ja lehdistä löytyneitä tekstejä, tehtäviä tai muita oppimateriaaleja, kuten pelejä. Oppitunneilla käytetään myös muissa maissa tehtyjä valmiita oppimateriaaleja sekä teksti- ja tehtäväkirjoja. Monet opettajat toivovat, että saatavilla olisi enemmän Suomessa tehtyjä teksti- tai tehtäväkirjoja sekä muuta, esimerkiksi Opetushallituksen laatimaa oppimateriaalia.[2]

Pulaa on myös valmistavan opetuksen ruotsinkielisestä Suomessa laaditusta materiaalista, jonka vuoksi opettajat tekevät niitä itse, tai käyttävät Ruotsissa tehtyjä materiaaleja[2]. Ajantasaiselle, nuorille sopivalle ja opetussuunnitelman tavoitteita tukevalle oppimateriaalille on ilmeinen tarve. Ruotsissa kehitetyt

opetusmateriaalit eivät vastaa Suomessa valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteita eivätkä tue riittävästi oppilaiden integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Oppimateriaalien tulisi tukea kielen oppimisen lisäksi myös esimerkiksi oppilaiden kulttuurista ja yhteiskunnallista kiinnittymistä.[7]

Tarvetta on myös eri kohderyhmille suunnatulle materiaalille. Esimerkiksi yläkouluikäisille sopivan materiaalin tarjonta oli niukkaa ja laadultaan vaihtelevaa[6]. Opettajat toivovat myöhään maahan tulleille oppilaille kohdennettua materiaalia[3]. He toivovat myös enemmän käytännön välineitä, kuten tekstejä oppilaiden omilla kielillä, jotka toimisivat lähtökohtana monikieliselle työskentelylle ja oppilaiden ensikielten käyttämiselle[7].

6.5 Oppimisen tuen saamista haastaa maahanmuuttotaustaisilla oppilailla useampi tekijä

Keskeisiä tuloksia

- Oppimisen tuen toimintatavat ja toteuttamismahdollisuudet vaihtelevat, minkä vuoksi oppilaat eivät saa tarvitsemaansa tukea yhdenvertaisesti.
- Henkilöstö- ja aikaresurssia tarvitaan lisää, jotta valmistavaa opetusta että perusopetukseen siirtymistä voidaan tukea paremmin.
- Oikea-aikainen ja yksilöllisiin tarpeisiin vastaava tuki edellyttää henkilöstöltä osaamista ja yhteisiä toimintamalleja, jotta tuen tarpeet tunnistetaan varhain eikä kehittyvä opetuskielen taito muodostu tuen saamisen esteeksi.

Kaikilla opetuksen järjestäjillä ei ole määriteltyjä toimintatapoja ja vastuita oppimisen tukeen, kuten myöhään maahan tulleiden oppilaiden tukeen. Rehtorien näkemykset oppimisen tuen toteuttamisen mahdollisuuksista vaihtelevat. Lähes kaikki rehtorit pitävät valmistavasta opetuksesta perusopetukseen siirtyvän oppilaan monipuolista oppimisen tukea tärkeänä, mutta osassa kouluista siihen on huonot mahdollisuudet. Toisaalta rehtoreiden mukaan erilaiset oppimisen tuen keinot, kuten opetushenkilöstön yhteistyö, tukiopetus ja henkilöstön pysyvyys, ovat hyvin toteuttavissa. Tukiopetuksen toteuttamisen helppous jakaa rehtoreiden näkemyksiä: tukiopetusta voidaan tarjota, mutta oppilaiden ei ole aina mahdollista osallistua siihen koulun jälkeen esimerkiksi koulukuljetusten tai oman äidinkielen opetuksen tuntien takia. Sama ongelma liittyy läksykerhoihin ja muihin oppimista tukeviin kerhoihin, vaikka niitäkin pidetään tärkeinä.[6]

Saatavilla olevat resurssit eivät vastaa oppimisen tuen tarpeita. Opetuksen järjestäjien, rehtoreiden ja valmistavan opetuksen opettajien mukaan nykyresurssit eivät ole riittäviä siihen, että oppilaiden riittävästä tuesta pystytään huolehtimaan valmistavassa opetuksessa. Lisäresursseja tarvitaan opetuksen järjestäjien ja rehtoreiden mukaan esimerkiksi oman äidinkielen ja valmistavan opetuksen oppilaiden tuen tarpeiden tukemiseen.[2] Suurin osa opettajista kokee myös valmistavasta opetuksesta siirtyneiden oppilaiden kielellisen tukemisen resurssit koulussa riittämättömiksi[3]. Sekä rehtorien että opettajien mukaan riittävät aikaresurssit ovat oppimisen tuen keskeinen edellytys, mutta niiden turvaaminen on vaikeaa, eikä opettaja- ja ohjaajaresurssi vastaa tarpeita[2,6]. Opettajat toivovat myös oppimisen tuen lisäämistä esimerkiksi oman äidinkielen opetuksen laadun kehittämiseksi[2].

Suurin osa opetushenkilöstä ottaa opetuksessaan huomioon maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tilanteen useita kertoja viikossa. Monet heistä luovat viikoittain oppilaille useita vuorovaikutustilanteita opetuskieltä äidinkielenään puhuvien kanssa. Opettajat myös pitävät puheessa pidempiä taukoja, jotta maahanmuuttotaustaisilla oppilailla on aikaa vastata kysymyksiin. Suurin osa heistä käyttää viikoittain

visuaalista tukea kielellisen aineksen lisänä sekä antaa suullisia ja kirjallisia ohjeita tehtävien suorittamiseen. Toisaalta osa opettajista ei koskaan toimi näin. He eivät esimerkiksi hyödynnä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden aiempia kokemuksia tai tietoja opetuksessa tai tue oppilaita opetuskielen käyttämisessä. Moni opettaja ei käytä keskeisten käsitteiden sanastoja tai tekstejä, joista oppilaalle on korostettu tärkeimmät tiedot.[3]

Koulujen opetushenkilöstöllä on oltava osaamista ja resursseja yksilöllisten kielellisten tarpeiden tunnistamiseen ja vastaamiseen[7]. Esimerkiksi valmistavasta opetuksesta perusopetukseen siirtyvä oppilas tarvitsee vielä pitkään tukea opiskelukielen ja erityisesti tiedonalojen kielen oppimiseen[2]. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksessa opetuskielen tukiopetus velvoittaa opetuksen järjestäjiä huomioimaan oppilaiden opetuskielen taidon tason aiempaa perusteellisemmin: oppilailla, joilla ei ole riittävää opetuskielen taitoa perusopetuksen oppimäärän suorittamiseksi, on oikeus opetuskielen tukiopetukseen. Uudistuksen käytännön toteutusta varten on tärkeää huomioida aiemmin esille tullut opettajien suuri täydennyskoulutustarve erilaisiin oppimisen tuen tarpeisiin (ks. lisää luku 4.5), kuten taidoiltaan heikkojen oppilaiden tukemiseen sekä traumaperäisten haasteiden ja oppimisvaikeuksien tunnistamiseen[2,3,6]. Täydennyskoulutuksen lisäksi KIEPPI-toimenpideohjelman ohjausryhmä suosittelee kehittämään toimintamalleja, jotka tukevat maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistamista mahdollisimman aikaisin (ks. liite 2).

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimisen tukeen liittyy epätietoisuutta tai virheellistä tietoa. Esimerkiksi valmistavan opetuksen oppilaalle pitää tuen tarpeen selvitessä antaa sitä hänelle parhaiten soveltuvalla tavalla[20]. Tästä oikeudesta huolimatta kouluissa on havaittu eriarvoistavia linjauksia, jotka ovat estäneet maahanmuuttotaustaisten oppilaiden mahdollisuuden päästä opiskeluhuollon palveluihin. Oppilaita ei ole otettu esimerkiksi tutkimuksiin kehittyvän kielitaidon takia, koska tulkin on ajateltu vaikuttavan diagnoosiin tai erityisopettajan tuki on voitu kieltää valmistavan opetuksen aikana.[6] Osa valmistavan opetuksen opettajista ei tee arjessa yhteistyötä erityisopettajan kanssa, koska valmistavassa opetuksessa ei ole ollut mahdollista hyödyntää erityisopetusta[2].

6.6 Oppimisvaikeudet ja traumaperäiset haasteet vaikuttavat koulunkäyntiin

Keskeisiä tuloksia

- Myöhään maahan tulleiden oppilaiden oppimisvaikeuksien ja traumaperäisten haasteiden tunnistamista vaikeuttavat kehittyvä opetuskielen taito, puutteelliset taustatiedot sekä vaikeus erottaa toisistaan kielellisiä, oppimiseen liittyviä ja traumaperäisiä tekijöitä.
- Tunnistaminen perustuu pitkälti opettajien arjen havainnointiin ja yhteistyöhön, sillä yhtenäisiä toimintatapoja, selkeitä vastuita ja soveltuvia arviointimenetelmiä ei ole järjestelmällisesti käytössä.
- Oppimisen tuen toteutumista viivästyttävät henkilöstön osaamis- ja resurssipuutteet sekä oppilaiden, huoltajien, koulun ja opiskeluhuollon väliseen tiedonkulkuun liittyvät haasteet.

Kaikilla opetuksen järjestäjillä ei ole määriteltyjä toimintatapoja esimerkiksi myöhään maahan tulleiden oppilaiden oppimisvaikeuksien tai traumaperäisten haasteiden tunnistamiseen. Rehtorit korostavat, että käytettävissä olevista keinoista huolimatta oppimisvaikeuksien tunnistaminen on hankalaa tai jopa mahdotonta varsinkin niiden oppilaiden kohdalla, joiden kielitaito on vielä kehittymässä. Opettajien

ammattitaito ja arjen havainnointi ovat keskeisiä keinoja oppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistamiseksi ja erottamiseksi.[6] Valmistavan opetuksen opettajilla ja oman äidinkielen opettajilla on suuri tarve täydennyskoulutuksiin oppimisvaikeuksiin liittyen[2].

Oppimisvaikeuksien diagnosointi voi olla haastavaa varsinkin, jos oppilaalla on vielä kehittyvä opetuskielen taito. Diagnoosin ja samalla oppimisen tuen puutteen vuoksi kielenoppiminen ei edisty, jolloin oppilas jää kierteeseen, jossa opetuskielen oppiminen on hankalaa oppimisvaikeuksien takia, mutta tutkimuksiin ei pääse heikon kielitaidon vuoksi. Erilaiset arviointityökalut ja testit voivat vaatia kielellistä osaamista, kulttuurista tietoutta tai akateemista kokemusta, jota oppilailla ei vielä ole. Materiaalien kääntäminen oppilaan äidinkielelle ei takaa niiden toimivuutta. Kouluissa on pulaa koulupsykologeista ja erityisopettajista, eikä kaikilla opiskeluhuollon työntekijöillä ole kokemusta maahanmuuttotaustaisista oppilaista tai osaamista kielen oppimiseen liittyviin ongelmiin.[6]

Oppimisvaikeuksien tunnistamiseksi käydään harvoin keskusteluja huoltajien kanssa (ks. lisää alaluku 4.6). He saattavat olla ainoita henkilöitä, jotka osaavat kertoa oppilaan kouluhistoriasta. Toisaalta huoltajilla saattaa olla erilaisia käsityksiä oppilaan koulunkäynnistä. Joissain tapauksissa he ovat jättäneet kertomatta koululle tietoa oppilaalla ennen Suomeen muuttoa ilmenneistä oppimisen haasteista tai he ovat jopa kieltäneet niiden olemassaolon. Jos oppimisen haasteet ovat huoltajille uusi asia tai niihin suhtaudutaan kielteisesti lähtömaassa, oppimisvaikeuksiin saatetaan suhtautua välinpitämättömästi tai kielteisesti.[6]

Myöhään maahan tulleet oppilaat ovat oppimisen tuen osalta haastavassa tilanteessa. Heillä on usein oppimisvaikeuksia, jotka saattavat johtua myös akateemisten perustaitojen puutteesta, kun kyseisiä taitoja ei ole harjoiteltu riittävästi tai ne eivät ole vielä kehittyneet. Näiden erottaminen toisistaan voi olla vaikeaa. Myöhään maahan tulleiden oppilaiden oppimisvaikeudet diagnosoidaan usein viiveellä. Samat haasteet olisivat voineet tulla ilmi Suomessa jo alle kouluikäisenä.[6]

Suomeen muuttaneilla oppilailla voi olla lisäksi traumaattisia kokemuksia, kuten muistoja omaa tai perheenjäsenten henkeä uhkaavista tilanteista. Kokemukset sodankäynnistä, perheenjäsenen menetyksestä tai vanhemmista eroon joutumisesta ovat traumatisoivia tapahtumia. Oppilaat reagoivat traumoihin eri tavoin, jolloin niitä voi olla vaikeaa tunnistaa tai erottaa muista ongelmista. Niistä ei aina haluta puhua, vaan ne yritetään mieluummin unohtaa. Traumat voivat ilmetä esimerkiksi käyttäytymisongelmina, levottomuutena, ahdistuneisuutena, univaikeuksina, pelkotiloina, ärtyneisyytenä, erilaisina kipuina tai särkyinä tai oppimisvaikeuksina. Traumaperäinen stressi ei yleensä häviä ajan myötä, minkä vuoksi sen tunnistaminen ja nuoren ohjaaminen mielenterveyspalveluihin on tärkeää.[27]

Traumaperäisiä haasteita nousee esille erityisesti valmistavassa opetuksessa, kun oppilaat aloittavat koulunkäynnin Suomessa. Usein oppilaan aiemmasta historiasta ei tiedetä paljoa, mikä vaikeuttaa haasteiden huomioon ottamista arjessa. Itkeminen, säikähtely ja pelokkuus ovat selkeitä merkkejä, mutta traumataustan tunnistamista haastaa tilanteen moninaisuus, johon liittyy oppilaan vielä kehittyvä kielitaito, aiemmin opittu koulukäyttäytyminen sekä oppilaan luottamus opettajaan.[6]

Traumaperäisten haasteiden, kuten lapsuuden rankkojen kokemusten, tunnistaminen korostui kehittämiskohteena opetuksen järjestäjillä[3], rehtoreilla[6] ja valmistavan opetuksen opettajilla[2]. Jopa kahdella kolmasosalla myöhään maahan tulleita oppilaita opettavista kouluista ei ole käytössä toimintatapoja näiden haasteiden tunnistamiseen. Kolmasosassa kouluista on käytössä yksi tai useampi toimintatapa. Yleisin tunnistamisen tapa on opettajan tekemä havainnointi, jota tehdään arjessa usein tai aina. Samoin huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö on yleisesti käytössä. Sen sijaan alkukartoituksia ja terveystarkastuksia käytetään tunnistamisen toimintatapana hieman vähemmän. Tämä yksilöllinen kohtaaminen voi olla muita tapoja helpompi toteuttaa silloin, kun oppilaiden määrät ovat pieniä, mikä voi selittää pientä hajontaa vastauksissa ja keskustelujen käyttötiheydessä.[6]

Tarvittaessa tulkin avulla käydyt yhteiset keskustelut oppilaan ja huoltajien kanssa oppilaan aiemmasta oppimisesta koetaan koulun eri toimijoiden mukaan hyödylliseksi. Oppimisvaikeuksien tunnistamiseksi tehdään myös useassa koulussa yhteistyötä oman äidinkielen opettajan tai erityisopettajan kanssa. Opettajien välinen yhteistyö ja yhteinen arviointi ovat tärkeitä apuvälineitä. Oppimisvaikeuksien tunnistamiseksi tarvittaisiin kouluissa nykyistä järjestelmällisempiä toimintatapoja ja selkeitä vastuita.[6]

Hyviä käytänteitä oppimisen tukemiseksi

Opettajien täydennyskoulutuksen mahdollistamiseen

Opettajien koulutuksia järjestettiin **Espoossa** sekä etä- että läsnäolokoulutuksina. Tämä mahdollisti myös koulutukset niiltä kouluttajilta, jotka eivät päässeet paikan päälle. Opettajien osallistuminen koulutuksiin oli myös helpompaa. Osa koulutuksista tallennettiin ja ne olivat kaikkien saatavilla sisäisessä intranetissä määräajan.[5]

Oppimisen tukemiseen

Lahdessa on luotu malli, jolla voidaan tukea oppilaita valmistavan opetuksen jälkeen. Malli tuo tukea jokaiselle sen piirissä olevalla oppilaalle segregoimatta oppilaita liikaa. Oppilaat ovat omassa opetusryhmässään, jolle kielellisesti tuetun opetuksen opettaja (Kietu-opettaja) suunnittelee opetuksen yhdessä muiden opettajien kanssa. Opettaja vastaa mahdollisista oppimissuunnitelmista, vapautuksista ja työjärjestyksistä sen suhteen, mille tunneille kukakin oppilas menee. Kietu-tuen oppilaat saavat yksilöllisen suunnitelman ja ovat perusopetuksen mukana itsenäisesti omien tarpeidensa ja kykyjensä mukaan. Kietu-opettaja voi tarvittaessa opettaa jotkin oppinaineet. Oppilaiden opetuksen pääpaino on opetuskielen ja kumulatiivisten oppiaineiden opetuksessa. Tarvittaessa oppiaineiden opetus on eriytettyä, mutta pääasiassa samanaikaisopetusta.[5]

Oppimisen tuen kehittämiseen

Kokkolassa on mallinnettu maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimiseen liittyviä tuen tarpeita eri vaiheissa. Malli konkretisoi oppilaalle, perheelle ja moniammatilliselle tiimille kokonaisvaltaisesti oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Malli on yhteistyön työväline, jonka pohjalta voi suunnitella oppilaalle paremmin yksilöityjä tukimuotoja oppiminen ja hyvinvoinnin tukeminen huomioon ottaen. Tietoisuutta kielitietoisuudesta ja oppilaiden moninaisuudesta on herätelty niin kaupungilla kuin Keski-Pohjanmaan hyvinvointialueella, jotta monikieliset oppilaat osattaisiin huomioida nykyistä paremmin myös oppilashuollossa ja he saisivat

palveluita. Yhteistyö Soiten kanssa kohti kielitietoisempaa oppilashuoltoa jatkuu, kun tietoa kielitietoisuudesta jaetaan ja kynnys yhteistyöhön on madaltanut.[5]

Salossa osa oppilaiden asioista on vaatinut laajaa muuta tukea. Koulun keinoin on keskitytty oppimisen tukeen, ja muuta tukea on järjestetty opiskeluhuollon toimijoiden tuella. Oppilaiden elämäntilanteet vaativat toimivia monialaisia palveluita, joissa oppilaan kokonaistilanne tulee huomioiduksi.[5]

7 Toimenpide-ehdotukset

Seuraavaksi esitettävät toimenpide-ehdotukset perustuvat KIEPPI-toimenpideohjelmassa kerättyyn tietoon. Ohjelman tavoitteena oli tukea maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimista ja opetuskielen taitoa sekä parantaa siirtymiä valmistavasta opetuksesta perusopetukseen ja edelleen toiselle asteelle. Sen aikana on tehty paljon kehittämistä, mutta työtä on edelleen jäljellä. Toimenpideohjelman eri hankkeissa toistuvien keskeisten haasteiden ratkaisemiseksi suositellaan huomion kiinnittäminen kouluyhteisön merkitykseen, koulujen toimintakulttuureihin ja johtamiseen sekä opettajien osaamisen vahvistaminen.

Kouluyhteisön merkitys maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimiselle

- Koulujen tulee tarkastella ja arvioida säännöllisesti, miten niiden toimintatavat ja käytännöt tukevat kaikkien oppilaiden osallisuutta ja oppimista. Yhteinen keskustelu henkilöstön kesken auttaa rakentamaan yhtenäisiä toimintatapoja, kun taas koulun johto vastaa yhteisten linjausten muodostamisesta ja niiden toteutumisen edellytysten varmistamisesta.
- Koulujen tulee vahvistaa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden sitouttamista kouluyhteisöön. On erityisen tärkeää huolehtia kouluun kiinnittymisen, yhteisöllisyyden ja kuulumisen tunteen kehittymisestä sekä puuttua luvattomiin poissaoloihin.
- Kouluissa opettajien tulee tukea oppilaan oman äidinkielen käyttöä sopivissa yhteyksissä oppimisen edistämiseksi. Opetushallituksen tulee vahvistaa opetuksen järjestäjien ja rehtoreiden tietoisuutta oppilaan oman äidinkielen merkityksestä sekä rahoituksen mahdollisuudesta.
- Oppimista edistävä kielitietoisuus tulee vakiinnuttaa osaksi koulun toimintakulttuuria ja kaikkien oppilaiden opetusta. Tämä edellyttää koko kouluyhteisön ja johdon sitoutumista. Opetuksen järjestäjän tulee varmistaa, että kielitietoinen opetus huomioidaan paikallisissa opetussuunnitelmissa, lukuvuosisuunnitelmissa ja opetuksen kehittämisessä. Rehtori tukee pedagogisella johtamisella koulun ja koko työyhteisön kielitietoisen opetuksen kehittämistä ja mahdollistaa henkilöstölle tilaisuuksia täydennyskoulutukseen. Opettajien tulee kehittää ja käyttää kielitietoisia työtapoja osana omaa opetustaan kaikkien oppilaiden oppimisen edistämiseksi.
- Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden huoltajien koulun toimintaan sitoutumista tulee vahvistaa kouluissa. Huoltajille on tärkeää tarjota selkeää tietoa heidän vastuistaan. Opetuksen järjestäjillä tulee olla selkeät toimintatavat maahanmuuttotaustaisten perheiden vastaanottamiseen ja kodin ja koulun yhteistyöhön.

Koulujen toimintakulttuuri ja johtaminen siirtymävaiheiden tukena

- Opetuksen järjestäjän tulee varmistaa, että siirtymävaiheiden tiedonsiirtoon liittyvät toimintatavat on määritelty. Kouluissa tulee olla nimettynä siitä vastuussa olevat henkilöt.
- Opetuksen järjestäjän tulee varmistaa, että integraatio perusopetukseen toteutuu säännönmukaisesti ja että sitä varten on määritelty koko koulun yhteiset toimintatavat. Opetuksen järjestäjien tulee varata yhteisopettajuudelle ja sen kehittämiselle resursseja, jotta maahanmuuttotaustaisia oppilaita voidaan tukea paremmin heidän integroituessaan perusopetukseen. Valmistavan opetuksen ja aineenopetuksen opettajien yhteistyölle tulee olla selkeät linjaukset, jotta esimerkiksi samanaikaisopettajuus ja oppituntien yhteinen suunnittelu onnistuvat.

- Ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen oppilaat tulee integroida osaksi kouluyhteisöä. Oppilaiden tasavertaisen aseman turvaamiseksi on tärkeää linjata, että vastuu heidän oppimisestaan, osallisuudestaan ja hyvinvoinnistaan kuuluu koko kouluyhteisölle. Koulun toimintatavat, tilajärjestelyt ja työjärjestykset tulee suunnitella siten, että ne tukevat integraatiota ja mahdollistavat oppilaiden päivittäisen vuorovaikutuksen.

Opettajien osaamisen vahvistaminen monikielisten oppilaiden opetuksessa

- Oppimateriaalien kustantajilta tarvitaan laajemmin maahanmuuttotaustaisille oppilaille tarkoitettua oppimateriaalia, esimerkiksi valmistavan opetuksen käyttöön. Tarvetta on erityisesti ruotsinkielisille materiaaleille. Kaikissa oppimateriaaleissa on tärkeää ottaa paremmin huomioon kielitietoisuus.
- Opettajankoulutuksessa tulee vahvistaa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksen näkökulmaa. Siihen on keskeistä sisällyttää nykyistä enemmän tietoa esimerkiksi valmistavan opetuksen käytännöistä ja kielitietoisista opetustavoista. Opetusharjoitteluja tulee lisätä kouluissa, joissa opiskelee maahanmuuttotaustaisia oppilaita.
- Opettajien tulee saada täydennyskoulutusta oppimisen tuesta, erityisesti opetuskielen tukiopetuksesta sekä oppilaiden yksilöllisten kielellisten tarpeiden tunnistamisesta ja niihin vastaamisesta. Opetuksen järjestäjien tulee varmistaa edellytykset täydennyskoulutukseen osallistumiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön tulee kehittää uusia kansallisia ratkaisuja sekä huolehtia niiden edellyttämästä resursoinnista, jotta opettajien täydennyskoulutus ja ajantasainen osaaminen voidaan varmistaa systemaattisesti.

Lähteet

1. Karvi. (2024). Koulutuksen arviointisuunnitelma 2024–2027. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/Koulutuksen%20arviointisuunnitelma%202024-2027.pdf.
2. Venäläinen, S., Laimi, T., Seppälä, S., Vuojus, T., Viitala, M., Ahlholm, M., Latomaa, S., Mård-Miettinen, K., Nirkkonen, M., Huhtanen, M. & Metsämuuronen, J. (2022). Kielellisiä taitoja ja koulunkäyntivalmiuksia - Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus -arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 19:2022. https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/kielellisia-taitoja-ja-koulunkayntivalmiuksia-0.
3. Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022). Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arviointi. https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2022/03/S2-opetuksen_arviointi_170322.pdf.
4. Opetushallitus. (2020). Erityisavustus maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tukemiseen koulutuksen nivelvaiheissa: perusopetukseen valmistavan opetuksen integraatio. https://www.oph.fi/fi/funding-release/erityisavustus-maahanmuuttotaustaisten-oppilaiden-tukemiseen-koulutuksen.
5. Opetushallitus. (2022). Valtion erityisavustus maahanmuuttotaustaisten perusopetuksen oppilaiden opetuskielen taidon ja perustaitojen vahvistamiseksi sekä siirtymien tukemiseksi. https://www.oph.fi/fi/funding/valtion-erityisavustus-maahanmuuttotaustaisten-perusopetuksen-oppilaiden-opetuskielen.
6. Laimi, T., Venäläinen, S., Saarinen, J., Seppälä, S., Hietala, R., Kaivola, J., Merimaa-Jovanovic, R., Sulonen, K. & Yeasmin, N. (2024). Myöhään maahan tulleet oppilaat koulupolulla – Kehittävä arviointi maahanmuuttotaustaisten oppilaiden koulunkäyntivalmiuksia tukevassa toimenpideohjelmassa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 20:2024. https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/myohaan-maahan-tulleet-oppilaat-koulupolulla.
7. Tarnanen, M., Kaukko, M., Repo, E., Kallio, I., Petäjäniemi, M., Virtanen, T., Kopra, E., Jaatinen, R., Schauman, B., Aalto, E., Mård-Miettinen, K., Harju-Autti, R. & Kalalahti, M. (2025). Valmistavasta perusopetukseen siirtyvän oppilaan integraatio ja tukeminen: Taidot, kiinnittyminen sekä koulun toimintakulttuuri. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja: 2025:25. https://okm.fi/julkaisu?pubid=URN:ISBN:978-952-415-175-7.
8. Repo, E., Tarnanen, M., Aalto, E. & Kopra, E. (2025). Yläkouluun valmistavan opetuksen VOITTO-työväline: Pedagoginen työväline vastasaapuneiden oppilaiden tekstitaitojen kehittymisen seuraamiseen, arviointiin ja tukemiseen. Jyväskylän yliopisto.
9. Valtioneuvosto. (2023). Vahva ja välittävä Suomi. Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023. Valtioneuvoston kanslia. Valtioneuvoston julkaisuja 2023:58. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/items/1c02b538-a25f-40d1-8c42-b991021be468.
10. Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2026). Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden suomen ja ruotsin osaamista vahvistetaan. Tiedote 13.1.2026. https://okm.fi/-/maahanmuuttotaustaisten-oppilaiden-suomen-ja-ruotsin-osaamista-vahvistetaan.
11. Opetushallitus. (2026). Muutosmääräys/Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2015 muuttaminen. https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/maaraykset/liite/c3b89827-26aa-4219-bc21-b0d9b7749763.
12. Opetushallitus. (ei pvm.) Kehittyvän kielitaidon asteikko, suomi ja ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus (tukiaineisto). https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kehittyvan-kielitaidon-asteikko_suomi-ja-ruotsi-toisena-kielena-ja-kirjallisuus.pdf.

13. Opetushallitus. (2026). Perustemuutokset voimaan 1.8.2026: muutoksilla edistetään maahanmuuttotaustaisten oppilaiden suomen tai ruotsin kielitaidon kehittymistä perusopetuksessa. Uutinen 15.1.2026. https://www.oph.fi/fi/uutiset/2026/perustemuutokset-voimaan-182026-muutoksilla-edistetaan-maahanmuuttotaustaisten.
14. Opetushallitus. (2026). Ensimmäinen kattava arviointityöväline tulossa S2-opetukseen. Uutinen 20.5.2026. https://www.oph.fi/fi/uutiset/2026/ensimmainen-kattava-arviointityovaline-tulossa-s2-opetukseen.
15. Perusopetuslaki 628/1998. https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628.
16. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
17. Opetushallitus. (ei pvm.) Perusopetukseen valmistava opetus. https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetukseen-valmistava-opetus.
18. Vipunen. (2025). Esi- ja perusopetuksen oppilaat tilastopäivän 20.9. mukaan. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/WopiFrame.aspx?sourcedoc=%7B19FCCDDD-76FF-4349-BE76-3DA6878EA1F3%7D&file=Esi-%20ja%20perusopetus%20-%20live%20-%20oppilaat%20-%20tilastop%C3%A4iv%C3%A4%20-%20aikasarja.xlsb&action=default.
19. Opetushallitus. (ei pvm.) Usein kysyttyä. https://www.oph.fi/fi/usein-kysyttya/onko-valmistavaan-opetukseen-maaritelty-enimmaisryhmakokoa.
20. 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.
21. Ahlholm, M., Väätäinen, E. E., & Latomaa, S. (2023). Vastasaapuneet ja osallisuuden rakentuminen yhteisissä ja erillisissä luokkahuoneissa. AFinLAn vuosikirja. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja n:o 80. s. 17–47. https://journal.fi/afinlavk/article/view/127123.
22. Harju-Autti, R. & Mäkinen, M. (2022). Toward sustainable and linguistically responsive support measures for recently arrived language learners. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 45(8), s. 3258–3274. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01434632.2022.2092626.
23. Ahlholm, M. & Latomaa, S. (2023). Vastasaapuneiden opetus Suomessa: käytänteet ja ideaalit. Teoksessa, Ahlholm, M., Piippo, I. & Portaankorva-Koivisto, P. (toim.), Vastasaapuneet luokkahuoneissa: Ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun, s. 35–56. Vastapaino.
24. Pulkkinen, J., Kauppinen, H., Hiltunen, J., Lehtola, P., Nissinen, K. & Rautopuro, J. (2024). Tukea tasa-arvoiselle koulutielle. Maahanmuuttajataustaisten nuorten osaaminen PISA 2022 -tutkimuksessa. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_97304.
25. Niemi, A-M., Kalalahti, M., Varjo, J. & Jahnukainen, M. (2019). Neuvotteluja ja sovitteluja. Kriittisiä havaintoja ohjaustyöstä. Teoksessa, M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kiviranta (toim.), Oma paikka haussa – maahanmuuttotaustaiset nuoret ja koulutus, s. 49–68. Gaudeamus.
26. Opetushallitus. (2025). Yleisavustus vieraskielisten sekä saamen- ja romanikielisten oppilaiden ja opiskelijoiden suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetukseen, muun opetuksen tukeen sekä heidän oman äidinkielensä opetukseen vuonna 2025. https://www.oph.fi/fi/funding/yleisavustus-vieraskielisten-seka-saamen-ja-romanikielisten-oppilaiden-ja-opiskelijoiden-1.
27. Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. (2010). Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen. PS-kustannus.

Liitteet

LIITE 1. Opetus- ja kulttuuriministeriön ohjausryhmän osallistujat

Eeva-Riitta Pirhonen, opetus- ja kulttuuriministeriö (pj.)

Minna Polvinen, opetus- ja kulttuuriministeriö (varapj.)

Mika Puukko, opetus- ja kulttuuriministeriö

Jari Rutanen, opetus- ja kulttuuriministeriö

Minna Harmanen (Tiina Luomanen), Opetushallitus

Sanna Voipio-Huovinen, Opetushallitus

Jan Hellgren (Jani Goman), Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

Mari Sjöström, Suomen Kuntaliitto

Päivi Lyhykäinen (Tuomo Laakso), Opetusalan Ammattijärjestö OAJ

Eija Aalto (Sanna Mustonen), Jyväskylän yliopisto

Emmanuel Sibomana (Elina Helmanen), Etnisten suhteiden neuvottelukunta ETNO

Tuija Metso (Merja Korhonen), Suomen Vanhempainliitto

Liban Ali Hersi (Küllike Adamsson ja Larissa Aksinovits), Oman äidinkielen opettajat

Heidi Naukkarinen (Jenni Alisaari), Suomen kielen ja kirjallisuuden opettajat ry

Outi Salo (Katja Verta), Helsingin kaupunki

Annika Liiti (Eeva-Liisa Kiiskilä), Kokkolan kaupunki

Annika Rae (Johanna Järvinen / Lotta Ilmasti), Turun kaupunki

Asiantuntijajäsenet:

Elina Kilpi-Jakonen, Turun yliopisto

Raisa Harju-Autti, Jyväskylän yliopisto

Katriina Rapatti, Helsingin yliopisto

Jenny Ek, Nykarleby stad

Katja Simonen / Janne Lindstedt, Tampereen kaupunki

Maria Pikkarainen, Joensuun kaupunki

Mikko Laitinen, Jyväskylän kaupunki

Katri Kuukka, Opetushallitus (sihteeri)

Salla Venäläinen, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (sihteeri)

Tanja Laimi, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (sihteeri)

Anna Mikander, opetus- ja kulttuuriministeriö (sihteeri)

Anssi Pirttijärvi, opetus- ja kulttuuriministeriö (sihteeri)

Ohjausryhmän alatyöryhmien kokoonpano:

Perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaiden integraatio perusopetukseen valmistavan aikana

- Puheenjohtaja: Heidi Naukkarinen (Suomen kielen ja kirjallisuuden opettajat ry)
- Jäsenet: Mika Puukko (OKM), Eeva-Liisa Kiiskilä (Kokkolan kaupunki), Maria Pikkarainen (Joensuun kaupunki), Mari Sjöström (Kuntaliitto)
- Sihteeri: Katri Kuukka (OPH)

Opetuskielen ja muun tuen organisointi perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaan siirtyessä perusopetukseen

- Puheenjohtaja: Raisa Harju-Autti (Jyväskylän yliopisto)
- Jäsenet: Annika Rae (Turun kaupunki), Päivi Lyhykäinen (OAJ), Janne Lindstedt (Tampereen kaupunki), Emmanuel Sibomana (ETNO), Jari Rutanen (OKM)
- Sihteeri: Anna Mikander (OKM)

Maahanmuuttotaustaisen oppilaan ohjaaminen S2-opetukseen ja menettelytavat siirtymisessä S1-opetukseen

- Puheenjohtaja: Sanna Voipio-Huovinen (OPH)
- Jäsenet: Minna Harmanen (OPH), Outi Salo (Helsingin kaupunki), Tuija Metso (Suomen vanhempainliitto), Elina Kilpi-Jakonen (Turun yliopisto) Jenny Ek (Nykarleby stad)
- Sihteeri: Anssi Pirttijärvi (OKM)

Kielitietoisen opetuksen toteuttaminen eri oppiaineissa erityisesti perustaitojen vahvistamiseksi ja opettajien yhteistyön rakenteet

- Puheenjohtaja: Katriina Rapatti (Helsingin yliopisto)
- Jäsenet: Liban Ali Hersi (Oman äidinkielen opettajat), Mikko Laitinen (Jyväskylän kaupunki), Eija Aalto (Jyväskylän yliopisto), Jan Hellgren (Karvi)
- Sihteeri: Tanja Laimi (Karvi)

LIITE 2. KIEPPI-ohjausryhmän kehittämiskohteet

Lainsäädäntö ja rahoitus

1. Määritellään laissa vastasaapuneen oppilaan käsite, jonka avulla ohjataan näiden oppilaiden perusopetukseen valmistavaan opetukseen ja perusopetukseen siirtymistä ja opetuskielen ja eri oppiaineiden tekstitaitojen tukea.
2. Määritellään vastasaapuneelle oppilaalle subjektiivinen oikeus perusopetukseen valmistavaan opetukseen. Tässä yhteydessä tarkastellaan valmistavaa opetusta antavan opettajan kelpoisuutta.
3. Säädetään ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen ryhmäkooksi enintään kymmenen oppilasta.
4. Muutetaan yliopistojen rahoitusta koskevaa lainsäädäntöä siten, että myös yliopistojen harjoittelukoulut voivat tarjota valmistavaa opetusta.
5. Säädetään S2-oppimäärän opetuksen järjestäminen sitä tarvitseville oppilaille velvoittavaksi.
6. Selkeytetään S2-oppimäärän opetuksen, muun oppimisen tuen ja oman äidinkielen opetuksen rahoitusta.
7. Huomioidaan opetuksen järjestäjien rahoituksessa nykyistä vahvemmin opetuksen järjestäjän kouluissa olevien maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osuus.
8. Selkeytetään perusopetuslaissa sitä, mitkä kaikki määräykset koskevat perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaita.

Opetussuunnitelman perusteet

9. Sisällytetään kielitietoinen opetus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin osana eri oppiaineiden tehtävää.
10. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteita uudistettaessa kytketään valmistavan opetuksen tavoitteet selkeämmin suhteessa perusopetuksen vuosiluokkakokonaisuuksien tavoitteisiin.

Opettajankoulutus ja täydennyskoulutus

11. Sisällytetään kielitietoinen opetus luokan- ja aineenopettajien pakollisiin opintoihin.
12. Tarjotaan opetuksen järjestäjän toimesta koulujen henkilöstölle täydennyskoulutusta kielitietoisuudesta, kielellisestä ja kulttuurisesta moninaisuudesta ja tuen tarjoamisesta kriisialueilta tuleville oppilaille.

Toimintakulttuurin kehittäminen

13. Luodaan kouluihin opettajien yhteistyötä tukevia rakenteita, kuten kielitietoisuusvastaavia tai -tiimejä.
14. Palkataan kieli- ja kulttuuriryhmien opettajia kouluihin, joissa on paljon maahanmuuttotaustaisia oppilaita.
15. Kehitetään erityisesti vastasaapuneiden oppilaiden perheiden ohjausta ja kodin ja koulun yhteistyötä.
16. Kehitetään toimintamalleja, jotka tukevat maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistamista mahdollisimman aikaisin.