



KANSALLINEN
KOULUTUKSEN
ARVIOINTIKESKUS

MYÖHÄÄN MAAHAN TULLEET OPPILAAT KOULUPOLULLA

Kehittävä arviointi maahanmuutto-
taustaisten oppilaiden koulun-
käyntivalmiuksia tukevassa
toimenpideohjelmassa



Tanja Laimi | Salla Venäläinen | Jaana Saarinen
Saana Seppälä | Risto Hietala
Juha Kaivola | Riikka Merimaa-Jovanovic
Katriina Sulonen | Nafisa Yeasmin

JULKAISUT 20:2024

MYÖHÄÄN MAAHAN TULLEET OPPILAAT KOULUPOLULLA

Kehittävä arviointi maahanmuutto-
taustaisten oppilaiden koulun-
käyntivalmiuksia tukevassa
toimenpideohjelmassa

Tanja Laimi

Salla Venäläinen

Jaana Saarinen

Saana Seppälä

Risto Hietala

Juha Kaivola

Riikka Merimaa-Jovanovic

Katriina Sulonen

Nafisa Yeasmin



Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

Julkaisut 20:2024

JULKAISIJA Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

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

TAITTO PunaMusta

ISBN 978-952-206-881-1 pdf

ISSN 2342-4184 (verkkojulkaisu)

PAINATUS PunaMusta Oy, Helsinki

© Kansallinen koulutuksen arviointikeskus

Julkaisija

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI)

Julkaisun nimi

Myöhään maahan tulleet oppilaat koulupolulla – Kehittävä arviointi maahanmuuttotaistaisten oppilaiden koulunkäyntivalmiuksia tukevassa toimenpideohjelmassa

Tekijät

Tanja Laimi, Salla Venäläinen, Jaana Saarinen, Saana Seppälä, Risto Hietala, Juha Kaivola, Riikka Merimaa-Jovanovic, Katriina Sulonen & Nafisa Yeasmin

Tässä raportissa tarkastellaan Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) toteuttaman arvioinnin tuloksia. Arviointi on osa opetus- ja kulttuuriministeriön toimenpideohjelmaa, jonka tavoitteena on vahvistaa maahanmuuttotaistaisten oppilaiden perustaitoja ja koulunkäyntivalmiuksia. Arviointi koskee niiden 7–9 vuosiluokkien oppilaiden opetusta, jotka ovat käyneet enintään neljä vuotta koulua Suomessa (jatkossa myöhään maahan tullut oppilas). Arvioinnissa on selvitetty myöhään maahan tulneiden oppilaiden opetuksen järjestämistapoja sekä heidän perustaitojen kehittymisen tukea ja seuranta rehtoreiden ja hanketoimijoiden näkökulmista. Tietoa on tuotettu myös niiden oppilaiden koulunkäynnistä, joiden opintoja vaikeuttavat traumaperäiset haasteet tai oppimisvaikeudet. Heidän osaltaan on selvitetty haasteiden varhaista tunnistamista ja ennaltaehkäisyä sekä oppimisen tukea. Arvioinnissa on tarkasteltu myös integraatiokäytänteitä, joilla edistetään oppilaiden sujuvia siirtymiä valmistavasta opetuksesta perusopetukseen sekä sieltä toiselle asteelle.

Arviointiaineisto koostui rehtoreiden ja hanketoimijoiden kyselyistä sekä hanketoimijoiden tuottamasta laadullisesta aineistosta. Arvioinnin tuloksia on tarkasteltu raportissa yhdessä OKM:n toimenpideohjelmassa aiemmin tuotetun tiedon kanssa. Rehtorikyselyyn vastasi 480 rehtoria, joista 282 ilmoitti, että heidän koulussaan opiskelee myöhään maahan tulleet oppilaat. Näissä kouluissa oli yhteensä 3 511 oppilasta, joiden koulunkäyntiaika Suomessa oli enintään neljä vuotta. Oppilaista 1 290:llä ei ollut rehtoreiden arvioiden mukaan koulunkäynnin kannalta riittäviä perustaitoja. Riittävillä perustaidoilla tarkoitetaan sellaista opetuskielen luku- ja kirjoitustaitojen ja matemaattisten taitojen hallintaa, mikä mahdollistaa sujuvan etenemisen koulupolulla.

Arviointitulosten mukaan myöhään maahan tulneiden oppilaiden perustaidoista saatetaan tietää hyvin vähän heidän saapuessaan Suomeen. Sujuvan koulunkäynnin aloituksen kannalta olisi tärkeää saada tietoa oppilaan osaamisesta, vaikka opetuskielen osaamisen taso olisi vielä heikko. Toisaalta arviointitulosten mukaan ongelmana on se, että kaikkea vaadittavaa ja koulunkäyntiin vaikuttavaa tietoa oppilaiden taustasta tai koulunkäyntihistoriasta ei kirjata oppilastietojärjestelmiin. Tällöin tarvittavaa tietoa ei ole käytettävissä opetuksen järjestämisen suunnittelussa.

Koulun kykyä vastaanottaa ja tukea myöhään maahan tulleet oppilaat haastaa oppilaiden lyhyt aika suorittaa perusopetus, samalla kun oppilas opettelee vielä opetuskieltä. Kehittyvän kielitaidon erottaminen oppimisen haasteista jää arviointitulosten mukaan usein opettajien vastuulle, koska kouluissa ei ole siihen liittyviä linjauksia ja toimintatapoja. Opettajat havainnoivat oppilaiden tuen

tarpeita, oppimisvaikeuksia ja traumaperäisiä haasteita arjessa muun opetustyön lomassa. Myös ohjeistus siitä, miten kehittyvä kielitaito tulisi ottaa huomioon oppilasarvioinnissa, on opettajille epäselvää. Myöhään maahan tulleiden koulunkäynnin tukemista haastaa lisäksi rajalliset resurssit. Esimerkiksi oppimisen tukea tai tehostettua henkilökohtaista oppilaanohjausta ei ole aina saatavilla tarpeesta huolimatta.

Koulujen toimintatavoissa on paljon kehitettävää, jotta ne tukisivat paremmin myöhään maahan tulleiden oppilaiden osaamisen kehittymistä. Opetussuunnitelman mukainen kielitietoinen opetus tukee kaikkien oppilaiden oppimista, mutta sitä ei pidetä kaikissa kouluissa tärkeänä. Oppilaiden koulupolun siirtymävaiheissa tarvitaan selkeästi määriteltyjä toimintatapoja ja linjauksia. Kaikkia oppilaita ei integroida valmistavan opetuksen aikana perusopetukseen, eikä sen merkitystä oppilaan koulupolulla kaikkialla ymmärretä. Opetuksen kehittämistyötä tekeviä hankkeita haastaa koulujen henkilöstön sitoutuminen hankkeen tavoitteisiin ja hanketyöntekijöiden vaihtuvuus, mikä haittaa pitkäjänteistä työtä.

Asiantuntijaryhmä on laatinut arviointitulosten pohjalta seuraavat toimenpidesuositukset:

1. Maahanmuuttotustaisten oppilaiden tietoja ja taitoja tulee kartoittaa ja arvioida systemaattisemmin

Kansallisella tasolla tulee kehittää opetuksen järjestäjien ja koulujen käyttöön yhteinen arviointityökalu opetuskielen taitojen kartoittamiseen ja edistymisen seurantaan. Kartoituksesta vastaavan koulun henkilökunnan jäsenen tulee huolehtia, että siitä saatava tieto on eri opettajien käytettävissä. Tiedot pitää esittää yhdenmukaisesti selkeyden vuoksi, esimerkiksi eurooppalaisen viitekehyksen tai kehittyvän kielitaidon asteikon mukaisesti. Kaikkien opettajien tietoisuus oppilaan opetuskielen tasosta helpottaa integraatiota ja opetuksen suunnittelua. Tärkeää on pystyä arvioimaan oppilaiden tietoja, taitoja ja kouluvalmiuksia heidän saapuessaan maahan, vaikka koulun opetuskielen taito on vasta alkavalla tasolla. Opetuksen järjestäjien ja koulujen tulee huolehtia, että oppilaiden perustaitojen kehittymistä arvioidaan ja seurataan systemaattisesti. Perustaitojen seurannassa on tärkeää ottaa huomioon oppilaan muu osaaminen opetuskielen osaamisen lisäksi.

Opetussuunnitelman perusteissa ja niiden paikallisessa toteutuksessa tulee nykyistä selkeämmin määritellä, miten oppilaan kehittyvä opetuskielen taito otetaan huomioon oppilasarvioinnissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tulee selventää erilaiset tavat toteuttaa arviointia. Opettajien arviointiosaamisessa ja sen kehittämisessä on tärkeää ottaa huomioon kielitietoisuus ja vielä kehittyvän kielitaidon vaikutus oppilaan suoriutumiseen. Sen tueksi tarvitaan tukimateriaalia ja lisäkoulutusta.

2. Opetuksen järjestäjien ja koulujen tulee tehostaa kielitietoista opetusta

Kielitietoisuus tulee ottaa huomioon kaikessa opetuksessa. Kielitietoisuuden juurruttamiseksi tarvitaan tietoisia toimia. Tulevan opetussuunnitelman perustetyössä on selkeytettävä kielitietoisuuteen liittyviä käsitteitä ja sen toteutusta eri oppiaineissa. Oppimateriaalien kustantajien ja niiden laatijoiden tulee ottaa oppimateriaalien tuottamisessa kielitietoisuus paremmin huomioon. Näin vähennetään opettajien päällekkäistä työtä ja tuetaan kielitietoista opetusta. Opettajien osaamisen tukemiseksi opettajankoulutuslaitosten tulee sisällyttää aineenopettajien pedagogisiin opintoihin kielitietoisien pedagogiikan perusteita, kuten on suositeltu myös aiemmassa Karvin arvioinnissa (Venäläinen ym. 2022).

Opetuksen järjestäjän on varmistettava, että kielitietoinen opetus huomioidaan paikallisten opetussuunnitelmien lisäksi esimerkiksi lukuvuosisuunnitelmissa, opetuksen kehittämisessä ja henkilöstön täydennyskoulutuksessa. Opetuksen järjestäjän on varmistettava, että rehtoreilla on

tätä varten osaamista kielitietoisuudesta. Rehtori luo pedagogisella johtamisella koulun ja koko työyhteisön myönteistä ilmapiiriä kielitietoiseen opetukseen ja henkilöstön täydennyskoulutukseen. Jokaisen opettajan tulee ottaa vastuuta kielitietoisista työtavoista omassa opetuksessaan. Opettajalta vaaditaan taitoa opettaa oppiainetta kielitietoisesti, jotta valmistavan opetuksen jälkeen oppilas pystyy seuraamaan ja osallistumaan opetukseen ja samalla jatkaa opetuskielen oppimista.

3. Maahanmuuttotustaisten oppilaiden oppimisen tuen toteutuminen tulee varmistaa ja käytänteet systematisoida

Opetuksen järjestäjien ja koulujen tulee varmistaa oppimisen tuen yhdenvertainen toteutuminen. Oppimisen tuen rajallisten resurssien vuoksi on varmistettava, että tukitoimet ja tuen tarpeet kohtaavat. Opetuksen järjestäjän tulee huolehtia, että tukitoimiin liittyvät toimintatavat ja vastuut on kirjattuna esimerkiksi opiskeluhuoltosuunnitelmaan ja paikalliseen opetussuunnitelmaan. Kaikissa kouluissa tulee olla systemaattiset yhteistyökäytänteet, toimintatavat sekä vastuut myöhään maahan tulleiden oppilaiden oppimisvaikeuksien ja traumaperäisten haasteiden tunnistamiseen. Opetus- ja ohjaushenkilöstöllä sekä esimerkiksi koulukuraattoreilla ja koulupsykologeilla tulee olla mahdollisuus osallistua aiheeseen liittyvään lisä- ja täydennyskoulutukseen.

4. Oppilastietojärjestelmien kirjaukset tulee olla kunnossa

Opetuksen järjestäjän tulee huolehtia, että koulut kirjaavat vaadittavat asiat, kuten oppilaan kouluun saapumisajan, valmistavan opetuksen keston ja aiemman kouluhistorian oppilastietojärjestelmiin. Rehtoreiden tulee vastata siitä, että vastuuhenkilöt kirjaavat oppilaiden tiedot asianmukaisesti, jolloin oppilastiedot ovat ajantasaisia. Pedagogisessa johtamisessa tulee ottaa huomioon myös maahanmuuttotustaisten oppilaiden opetus, esimerkiksi integraatio perusopetukseen. Opetuksen järjestäjän ja rehtorin on otettava selvää erilaisista rahoitusmahdollisuuksista, jotta ne eivät jää tiedonpuutteen takia hyödyntämättä.

5. Integrointikäytänteitä valmistavasta opetuksesta perusopetukseen tulee vahvistaa ja nivelvaiheen tiedonsiirtoa tehostaa oppilaiden siirtyessä toiselle asteelle

Integroinnin onnistuminen edellyttää yhteisiä toimintatapoja, ennakkointia ja opettajien yhteistyötä. Kouluun kiinnittymistä, yhteisöllisyyttä ja kuulumisen tunteen kehittymistä on tärkeää vahvistaa. Opetuksen järjestäjien tulee varmistaa, että valmistavaa opetusta järjestävissä kouluissa on toimivat käytänteet perusopetukseen integrointiin. Koulujen pitää tukea yleisesti oppilaiden vertaissuhteiden kehittymistä. Koulun johdon pitää työjärjestyksiä laatiessaan mahdollistaa vuorovaikutustilanteiden ja erilaisten kohtaamisten lisääminen esimerkiksi joustavien ryhmitelyjen avulla. Vuorovaikutus ja kontaktit koulun opetuskieltä puhuvien oppilaiden kanssa ovat kielenoppimisen, kouluun kiinnittymisen ja motivaation kannalta keskeisiä asioita. Vastaavia suosituksia on annettu myös Karvin aiemmassa arvioinnissa. Siinä suositellaan valmistavan opetuksen ja perusopetuksen integrointikäytänteiden monipuolistamista ja vahvistamista sekä valmistavan opetuksen ja suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvien oppilaiden kontaktien lisäämistä ja monipuolistamista. (Venäläinen ym. 2022, 149.)

Opetuksen ja koulutuksen järjestäjien tulee varmistaa, että perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheen tiedonsiirtoon liittyvät sekä muut toimintatavat on määritelty ja opiskelija saa toisella asteella tarvitsemaansa kielellistä tukea tai S2-opetusta. S2-opetuksen tarve tulee selvittää tiedonsiirrossa perusopetuksen ja toisen asteen välillä yhdenmukaisesti. Opetus- ja ohjaushenkilöstön tulee suunnitella oppilaiden koulupolun jatkumoa yhteistyössä, johon tulee olla systemaattiset käytänteet. Tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen saatavuus pitää varmistaa kaikille sitä tarvitseville perusopetuslain mukaisesti.

6. Hankemuotoisen kehittämistyön tulee olla koko koulun yhteinen asia

Hanketoiminta tulee liittää osaksi opetuksen järjestäjän perusopetuksen kokonaiskehittämistä. On tärkeää tiedottaa ja osallistaa koulujen johtoa ja henkilöstöä tehtävästä kehittämistyöstä ja sen mahdollisuuksista. Hankkeen suunnitteluvaiheessa ja sen toteutuksen aikana pitää varmistaa koulun johdon avulla hankkeen yhteys koulun toimintaan, jotta koko koulun henkilöstö sitoutuu hankkeen tavoitteisiin. Rehtoreiden merkitystä pitää korostaa, sillä heidän sitoutumisensa ja tukensa on keskeistä kehittämistyössä. Hanketoimijoille tulee järjestää myös tilaisuuksia yhteiseen keskusteluun ja toisilta hankkeilta oppimiseen, jolloin kehittämistyö etenee paremmin.

Avainsanat: perusopetus, siirtymävaiheet, maahanmuuttotaustaiset oppilaat, myöhään maahan tulleet oppilaat, koulunkäyntivalmiudet, traumaperäiset haasteet, oppimisvaikeudet

Utgiven av

Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU)

Publikationens namn

Sent anlända elevers studieväg – Utvecklande utvärdering inom åtgärdsprogrammet för att stärka skolgångsfärdigheterna hos elever med invandrarbakgrund

Författare

Tanja Laimi, Salla Venäläinen, Jaana Saarinen, Saana Seppälä, Risto Hietala, Juha Kaivola, Riikka Merimaa-Jovanovic, Katriina Sulonen & Nafisa Yeasmin

I denna rapport granskas resultaten av en utvärdering som genomförts av Nationella centret för utbildningsutvärdering (NCU). Utvärderingen ingår i undervisnings- och kulturministeriets åtgärdsprogram, som har som mål att stärka grundläggande färdigheter och skolgångsfärdigheter hos elever som flyttat till Finland. Utvärderingen gäller undervisningen av elever i årskurs 7–9 som har gått i skola i Finland i högst fyra år (i fortsättningen sent anländ elev). I utvärderingen utreddes på vilka sätt undervisningen anordnats för sent anlända elever samt det stöd de fått för att utveckla sina grundläggande färdigheter. I utvärderingen beskrivs också hur uppföljningen av elevernas utveckling ter sig ur rektorernas och projektaktörernas synvinkel. Utvärderingen producerade information om skolgången för de elever som haft svårigheter i studierna på grund av posttraumatiska utmaningar eller inlärningssvårigheter. För dessa elever utreddes hur man tidigt kan identifiera och förebygga utmaningar samt ordna stöd för lärande. I utvärderingen granskades praxis för integration som främjar en smidig övergång från förberedande undervisning till den grundläggande utbildningen och vidare till andra stadiet.

Utvärderingsmaterialet bestod av enkäter som besvarats av rektorer och projektaktörer och av kvalitativt material som projektaktörerna producerat. I rapporten granskades resultaten av utvärderingen jämsides med den information som tidigare producerats i undervisnings- och kulturministeriets åtgärdsprogram. Rektorsenkäten besvarades av 480 rektorer, av vilka 282 uppgav att de har sent anlända elever som studerar i deras skola. I dessa skolor fanns sammanlagt 3 511 elever som hade gått högst fyra år i skola i Finland. Enligt rektorernas bedömning hade 1 290 elever inte tillräckliga grundläggande färdigheter för skolgången. Med tillräckliga grundläggande färdigheter avses sådan förmåga att läsa och skriva undervisningsspråket och behärska matematiska färdigheter som gör det möjligt att smidigt gå vidare på studievägen.

Enligt utvärderingsresultaten händer det att personer som har med eleverna att göra vet väldigt lite om de grundläggande färdigheterna hos sent anlända elever när de kommer till Finland. För att få en smidig början på skolgången vore det viktigt att få information om elevens kunskaper, även om eleven ännu har svaga kunskaper i undervisningsspråket. Å andra sidan är problemet enligt utvärderingsresultaten att all nödvändig information om elevernas bakgrund eller skolgångshistoria som påverkar skolgången inte registreras i elevdatasystemen. Då finns den information som behövs inte tillgänglig för dem som planerar hur undervisningen ska ordnas.

Skolans förmåga att ta emot och stöda nyanlända elever utmanas av elevernas korta tid att genomföra den grundläggande utbildningen samtidigt som eleven ännu lär sig undervisningsspråket.

Enligt utvärderingsresultaten är det ofta lärarna som ansvarar för att skilja språkkunskaper och språkutveckling från utmaningar i lärandet, eftersom skolorna inte har några riktlinjer och praxis i anslutning till detta. Lärarna observerar elevernas stödbehov, inlärnings svårigheter och trauma-relaterade utmaningar i vardagen vid sidan av det övriga undervisningsarbetet. Det är också oklart hur språkutvecklingen ska beaktas i elevbedömningen. Skolgången för sent anlända elever utmanas dessutom av begränsade resurser. Till exempel finns det inte alltid tillgång till stöd för lärande eller intensifierad personlig elevhandledning trots att det finns behov för det.

Det finns mycket att utveckla i skolornas verksamhetssätt för att de bättre ska kunna stöda kunskapsutvecklingen hos sent anlända elever. En språkmedveten undervisning enligt läroplanen stöder alla elevers lärande, men alla skolor anser inte att den är viktig. I övergångsskedena längs elevernas studieväg behövs klart definierade tillvägagångssätt och riktlinjer. Alla elever integreras inte i den grundläggande utbildningen under den förberedande undervisningen och man förstår inte hur stor inverkan det har på elevens studieväg. Projekt som utvecklar undervisningen och att projektanställda ofta byts ut är också en utmaning för hur skolornas personal kan förbinda sig till projektets mål. Detta leder till problem med det långsiktiga arbetet.

En expertgrupp har utifrån utvärderingsresultaten utarbetat följande åtgärdsförslag:

1. Kunskaper och färdigheter hos elever med invandrarbakgrund bör kartläggas och utvärderas mer systematiskt

På nationell nivå bör man utveckla ett gemensamt utvärderingsverktyg för utbildningsanordnarna och skolorna för att kartlägga färdigheterna i undervisningsspråket och följa upp framstegen. Den person i skolans som ansvarar för kartläggningen ska se till att lärarna har tillgång till de uppgifter som fås därifrån. Uppgifterna ska presenteras på ett enhetligt sätt för tydlighetens skull, till exempel i enlighet med den europeiska referensramen eller nivåskalan för språkkunskap och språkutveckling. Det blir lättare att integrera elever och planera undervisningen då lärarna är medvetna om elevens nivå i undervisningsspråket. Det är viktigt att kunna bedöma elevernas kunskaper, färdigheter och skolfärdigheter när de kommer till landet, även om kunskaperna i skolans undervisningsspråk ännu är på nybörjarnivå. Utbildningsanordnarna och skolorna ska se till att utvecklingen av elevernas grundläggande färdigheter utvärderas och följs upp systematiskt. I uppföljningen av de grundläggande färdigheterna är det viktigt att beakta elevens övriga kunskaper utöver kunskaperna i undervisningsspråket.

I läroplansgrunderna och i det lokala genomförandet av dem bör det tydligare än i nuläget definieras hur elevens språkutveckling i undervisningsspråket beaktas i elevbedömningen. Olika sätt att genomföra bedömningen bör förtydligas i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Lärarnas bedömningskompetens behöver utvecklas så att lärarna förstår vikten av språkmedvetenhet och hur språkfärdigheter stadda i utveckling påverkar elevens prestationer. Som stöd för detta behövs stödmaterial och fortbildning.

2. Utbildningsanordnarna och skolorna bör målmedvetet satsa på språkmedveten undervisning

Språkmedvetenhet ska beaktas i all undervisning. Det behövs medvetna åtgärder för att förankra språkmedvetenheten. I arbetet med grunderna till den kommande läroplanen ska begrepp som gäller språkmedvetenhet och dess genomförande i olika läroämnen förtydligas. Läromedelsförläggare och de som utarbetar läromedel bör bättre beakta språkmedvetenheten i produktionen av läromedel. På så sätt minskar man lärarnas överlappande arbete och stöder språkmedveten undervisning. För att stöda lärarnas kompetens bör institutionerna för lärarutbildning inkludera

grunderna i språkmedveten pedagogik i ämneslärares pedagogiska studier. Detta har NCU också rekommenderat i sin tidigare utvärdering (Venäläinen m.fl. 2022).

Utbildningsanordnaren ska säkerställa att språkmedveten undervisning beaktas förutom i de lokala läroplanerna även till exempel i läsårsplaner, utvecklingen av undervisningen och personalens fortbildning. Utbildningsanordnaren ska säkerställa att rektorerna har kunskaper i språkmedvetenhet för detta ändamål. Genom pedagogiskt ledarskap skapar rektorn ett positivt förhållningssätt i skolan och hela arbetsgemenskapen till språkmedveten undervisning och personalens fortbildning. Varje lärare ska ta ansvar för språkmedvetna arbetssätt i den egna undervisningen. Av läraren krävs förmåga att undervisa språkmedvetet i läroämnet så att eleven efter den förberedande undervisningen kan följa och delta i undervisningen och samtidigt fortsätta att lära sig undervisningsspråket.

3. Stödet för lärande hos elever med invandrabakgrund bör säkerställas och systematiseras

Utbildningsanordnarna och skolorna bör säkerställa att stödet för lärande genomförs jämnt. På grund av de begränsade resurserna för stöd för lärande måste man säkerställa att stödåtgärderna möter stödbehoven. Utbildningsanordnaren ska se till att praxisen och ansvaren för stödåtgärderna har antecknats till exempel i elevvårdsplanen och den lokala läroplanen. Alla skolor ska ha systematisk samarbetspraxis samt systematiska metoder och ansvar för att identifiera inlärnings-svårigheter och traumarelaterade utmaningar hos nyanlända elever. Undervisnings- och handledningspersonalen samt till exempel skolkuratorer och skolpsykologer ska ha möjlighet att delta i tilläggsutbildning och fortbildning i ämnet.

4. Anteckningarna i elevdatasystemen bör vara uppdaterade

Utbildningsanordnaren ska se till att skolorna antecknar det som krävs, t.ex. när eleven har anlänt till skolan, den förberedande undervisningens längd och tidigare skolhistoria i elevdatasystemen. Rektorerna ansvarar för att ansvarspersonerna antecknar elevernas uppgifter på ett behörigt sätt så att elevuppgifterna är aktuella. Den pedagogiska ledningen ska också beakta undervisningen för elever med invandrabakgrund, till exempel integrationen i den grundläggande utbildningen. Utbildningsanordnaren och rektorn ska ta reda på olika finansieringsmöjligheter så att inga möjligheter förblir outnyttjade på grund av informationsbrist.

5. Effektivare praxis för integration från förberedande undervisning till grundläggande utbildning och effektivare informationsöverföring i övergångsskedet när eleverna går vidare till andra stadiet

För att integrationen ska lyckas krävs gemensam praxis, prognostisering och samarbete mellan lärarna. Det är viktigt att stärka anknytningen till skolan, gemenskapen och utvecklingen av känslan av att höra till gruppen. Utbildningsanordnarna ska säkerställa att skolorna som anordnar förberedande undervisning har fungerande praxis för integration i den grundläggande utbildningen. Skolorna ska allmänt stöda utvecklingen av elevernas kamratrelationer. Då skolans ledning utarbetar arbetsordningar ska de göra det möjligt att öka möjligheter till sociala situationer och olika möten till exempel med hjälp av flexibla grupperingar. Interaktion och kontakter med elever som talar skolans undervisningsspråk är centrala med tanke på språkinläringen, anknytningen till skolan och motivationen. NCU har gett motsvarande rekommendationer även i tidigare utvärdering. Där rekommenderas mångsidigare och tydligare metoder för integration i den förberedande undervisningen och den grundläggande utbildningen samt fler och mångsidigare kontakter mellan den förberedande undervisningen och elever med finska eller svenska som modersmål. (Venäläinen m.fl. 2022, 149.)

Undervisnings- och utbildningsanordnarna ska säkerställa att tillvägagångssätten för informationsöverföringen i övergångsskedet mellan den grundläggande utbildningen och andra stadiet samt övrig praxis har definierats och att den studerande på andra stadiet får det språkliga stöd eller den S2-undervisning som hen behöver. Behovet av S2-undervisning ska utredas enhetligt i informationsöverföringen mellan den grundläggande utbildningen och andra stadiet. Undervisnings- och handledningspersonalen ska metodiskt planera elevernas fortsatta studieväg i samarbete. Tillgången till intensifierad personlig elevhandledning ska säkerställas för alla som behöver det i enlighet med lagen om grundläggande utbildning.

6. Det projektbaserade utvecklingsarbetet är en gemensam sak för hela skolan

Projektverksamheten ska ingå i utbildningsanordnarens övergripande utveckling av den grundläggande utbildningen. Det är viktigt att informera och engagera skolornas ledning och personal i utvecklingsarbetet och dess möjligheter. I projektets planeringsskede och under dess genomförande måste man med hjälp av skolans ledning säkerställa att projektet är kopplat till skolans verksamhet, så att hela skolans personal förbinder sig till projektets mål. Rektorernas betydelse bör betonas, eftersom deras engagemang och stöd är centrala i utvecklingsarbetet. Det ska även ordnas tillfällen där projektaktörerna får diskutera och lära sig från andra projekt. Detta stöder att utvecklingsarbetet framskrider bättre.

Nyckelord: grundläggande utbildning, övergångsskeden, elever med invandrarbakgrund, sent anlända elever, skolgångsfärdigheter, traumarelaterade utmaningar, inlärningssvårigheter

Publisher

Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC)

Title of publication

Education paths of immigrant students who arrived in Finland late – Enhancement-led evaluation in the action plan supporting the capabilities for attending school of students with an immigrant background

Authors

Tanja Laimi, Salla Venäläinen, Jaana Saarinen, Saana Seppälä, Risto Hietala, Juha Kaivola, Riikka Me-rimaa-Jovanovic, Katriina Sulonen & Nafisa Yeasmin

This report discusses the findings of an evaluation conducted by the Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC). The evaluation is part of the Ministry of Education and Culture's action plan aiming to strengthen the basic skills and capabilities for school attendance of students with an immigrant background. The evaluation focuses on the instruction of students in grades 7–9 who have attended school in Finland for no more than four years (later referred to as late arrivals). The evaluation examined the ways in which the teaching of late arrivals has been arranged as well as the support for and monitoring of the development of their basic skills from the perspective of principals and project actors. It also produced information on the school attendance of students whose studies are hampered by challenges caused by traumatic experiences or learning difficulties. In their case, the evaluation looked at early identification and prevention of challenges as well as support for learning. The evaluation also examined integration practices that promote students' smooth transitions from preparatory education to basic education and from there to upper secondary education.

The evaluation data consisted of surveys addressed to principals and project actors as well as qualitative data produced by project actors. In the report, the evaluation findings are combined to information previously produced as part of the Ministry of Education and Culture's action plan. In the survey addressed to principals, 480 responses were received, and 282 of these respondents said that late arrivals study in their schools. These schools had a total of 3,511 students who had attended school in Finland for no more than four years. According to the principals' estimates, 1,290 of these students did not have adequate basic skills for school attendance. Adequate basic skills refer to mastering reading and writing skills in the language of instruction as well as mathematical skills that enable smooth progress on the education path.

The evaluation found that little or no information may be available on late arrivals' basic skills as they reach Finland. To support a smooth start of their school attendance, it would be important to have information about the student's knowledge and skills even if their proficiency in the language of instruction were still poor. On the other hand, the evaluation identified as a problem the fact that not all required information that affects school attendance on the students' backgrounds or history of school attendance is recorded in the student information systems. Consequently, the necessary information is not available for planning the organisation of teaching.

The schools' ability to receive and support late arrivals is challenged by the short period in which the students need to complete basic education while they are still learning the language of instruction. According to the evaluation findings, telling the difference between evolving language proficiency and learning challenges is often left to teachers as schools do not have policies and operating methods for this. The teachers observed the students' needs for support, learning difficulties and challenges stemming from traumas in daily life while teaching their classes. The instructions on how evolving language proficiency should be accounted for in student assessment are also unclear. The school attendance of late arrivals is additionally challenged by limited resources. Whereas such services as support for learning or intensified personal guidance counselling might be needed, they are not always available.

To secure better support for the development of late arrivals' skills, there is plenty of room for improvement in schools' operating methods. While language-aware teaching referred to in the curriculum supports all students' learning, it is not considered important in every school. Clearly defined operating methods and policies are needed for transition phases on students' education paths. Not all students are integrated into basic education during the preparatory education, and the significance of this on the student's education path is not understood. Teaching development projects are also challenged by the school staff's commitment to the project objectives and the turnover of project workers, which hampers sustained work.

Based on the evaluation findings, the group of experts proposes the following measures:

1. The knowledge and skills of students with an immigrant background should be charted and assessed more systematically

At the national level, a common tool for education providers and schools should be developed for assessing proficiency in the language of instruction and monitoring its progress. The staff member of the school responsible for this assessment should ensure that the information it provides is available to different teachers. In the interest of clarity, the information should be presented in a uniform manner, for instance using the European Framework of Reference or the evolving language proficiency scale. If all teachers are aware of the students' proficiency level in the language of instruction, this will facilitate integration and the planning of teaching. It is important to be able to assess the students' knowledge, skills and capabilities for school attendance when they arrive in the country, even if their proficiency in the school's language of instruction is only at the emerging level. Education providers and schools should ensure that the development of students' basic skills is assessed and monitored systematically. When monitoring basic skills, it is important to take into account the student's other knowledge and skills besides their proficiency in the language of instruction.

The way in which the student's evolving language proficiency is taken into account in student assessment should be defined more clearly in the National core curriculum and its local implementation. The different assessment methods should be clarified in the National core curriculum for basic education. It is important to address language awareness and the impact of evolving language proficiency on the student's performance in teachers' assessment competence and its development. Support materials and additional training are needed for this.

2. Efficiency of language-aware teaching should be improved at the level of both education providers and schools

Language awareness should be taken into consideration in all teaching. Conscious action is needed to mainstream language awareness. In the work on the forthcoming National core curriculum, concepts related to language awareness and its realisation in different subjects should be elucidated.

When producing learning materials, publishers and authors should pay greater attention to their language awareness. This will reduce overlapping work by teachers and support language-aware teaching. To support teachers' competence, teacher education institutions should include the basics of language-aware pedagogy in subject teachers' pedagogical studies, as recommended in a previous FINEEC evaluation (Venäläinen et al. 2022).

Education providers should ensure that language-aware teaching is taken into account not only in local curricula but, for example, also in annual plans, teaching development and staff training. Education providers must ensure that principals have the competence in language awareness needed for this. Through their pedagogical leadership, the principal creates a positive atmosphere for language-aware teaching and staff training in the school and the entire work organisation. Each teacher should assume responsibility for language-aware working methods in their teaching. Teachers are required to have skills in language-aware teaching of their subjects, ensuring that after preparatory education, the student is able to follow and participate in teaching while continuing to learn the language of instruction.

3. The practices for supporting the learning of students with an immigrant background should be more systematic and the provision of support should be ensured

Education providers and schools must ensure equal provision of learning support. Due to limited resources available for learning support, it must be ensured that the measures and support needs meet. Education providers should make sure that the practices and responsibilities related to support measures have been recorded in such documents as the student welfare plan and the local curriculum. All schools must have systematic cooperation practices, operating methods and responsibilities for recognising late arrivals' learning difficulties and challenges resulting from traumatic experiences. The teaching and guidance staff and, for example, school social workers and psychologists, should have opportunities to participate in additional and staff training related to this theme.

4. Records in student information systems should be up to date

Education providers should ensure that the schools record the required information, including the date on which a student arrives at the school, the duration of preparatory education, and the student's prior history of school attendance in the student information systems. Principals should ensure that the persons responsible for this task record the students' information appropriately, keeping the data in the system up to date. In the context of pedagogical leadership, the teaching of students with an immigrant background, including their integration into basic education, should also be addressed. The education provider and the principal must find out about different funding opportunities, ensuring that they are not missed due to lack of information.

5. More effective practices for integrating students from preparatory into basic education are needed, and the efficiency of information transfers in the transition phase should be improved as students move on to upper secondary education

Successful integration requires common practices, anticipation and cooperation between teachers. It is important to encourage students' school attachment, togetherness and sense of belonging. Education providers should ensure that schools providing preparatory education have effective practices for integrating the students into basic education. Schools must support the development of students' peer relationships in general. When drawing up work plans, the school management must facilitate interactive situations and different encounters, for example through flexible groupings. Interaction and contacts with students who speak the school's language of instruction are the key to language learning, school attachment and motivation. Similar recommendations have

also been made in a previous FINEEC evaluation. It recommends diversifying and strengthening the integration practices of preparatory education and basic education as well as increasing and diversifying contacts between students in preparatory education and those who speak Finnish or Swedish as their mother tongue. (Venäläinen et al. 2022, 149.)

Education providers should ensure that practices for information transfers between basic education and upper secondary education as well as other operating methods in the transition phase have been defined and that the student receives the linguistic support or S2 instruction they need in upper secondary education. The need for S2 instruction should be determined in a uniform manner based on transfers of information between basic and upper secondary education. The teaching and guidance staff should plan the continuum of students' education paths together, and systematic practices should exist for this. The availability of intensified personal guidance counselling should be ensured for all those who need it in accordance with the Basic Education Act.

6. Project-based development should be a common project for the entire school

Project activities should be integrated into the education provider's overall efforts to develop basic education. It is important to inform school management and staff of the development work and involve them in it. In the planning phase of a project and while it is being carried out, school management must ensure that the project is linked to the school's activities in order to ensure the commitment of the whole staff to its objectives. The role of principals should be emphasised, as their commitment and support are central in development work. Opportunities for joint discussions and learning from other projects should also be organised for project actors, as this will speed up the progress of development work.

Keywords: basic education, transition phases, students with an immigrant background, late arrivals, capabilities for school attendance, challenges stemming from traumas, learning difficulties

Tiivistelmä	4
Sammandrag	8
Summary	12
Sisällys	16
1 Johdanto	18
2 Arvioinnin tehtävät ja toteutus	22
2.1 Arvioinnin tavoitteet ja arviointikysymykset	23
2.2 Kehittävä arviointi ja arviointitiedon hyödynnettävyys	24
2.3 Arvioinnin toteuttaminen	25
2.4 Vastaajaryhmän tarkastelu	27
2.5 Arviointiaineistojen analyysit	33
2.6 Arvioinnin luotettavuus	34
3 Koulussa tarvittavat perustaidot	36
3.1 Perustaitojen kehittymisen merkitys oppimisessa	37
3.2 Koulun kyky tukea oppilaiden perustaitoja	40
4 Oppimisen haasteet ja tuen tarve	46
4.1 Oppimisen haasteiden ja tuen tarpeen tunnistaminen	48
4.2 Oppimisvaikeudet ja kehittyvä kielitaito	52
4.3 Oppilaiden traumaperäiset haasteet	54
5 Koulupolun kriittiset siirtymävaiheet	58
5.1 Siirtymä perusopetukseen	60
5.2 Perusopetuksesta jatko-opintoihin	63
6 Hanketoiminta opetuksen tukena	68
6.1 Hankkeiden painopisteet	69
6.2 Hanketoimijoiden arviot painopisteiden toteutumisesta	71
6.3 Hanketoimijoiden arviot hanketuen toteutumisesta	73
7 Johtopäätökset ja toimenpidesuosituksset	79
Lähteet	85
Liitteet	89

Johdanto

1

Maahanmuuttotastaisten oppilaiden oppimis- ja koulunkäyntivalmiuksien arviointi (jatkossa KIEPPI-arviointi) toteutettiin vuosina 2022–2024 osana opetus- ja kulttuuriministeriön maahanmuuttotastaisten oppilaiden perustaitojen ja opetuskielen vahvistamisen toimenpideohjelmaa. OKM:n toimenpideohjelma (2022–2026) on kohdennettu erityisesti 7–9 vuosiluokkien oppilaille, jotka ovat käyneet enintään neljä vuotta koulua Suomessa. Se keskittyy koulujärjestelmän riittäviin valmiuksiin kohdata ja auttaa erityisesti niitä oppilaita, joiden aiempi koulutausta on jäänyt vähäiseksi. Toimenpideohjelman tavoitteena on vahvistaa heikommassa asemassa olevien ja vähäiset koulunkäyntivalmiudet omaavien maahanmuuttotastaisten oppilaiden perustaitoja. Perustaitojen kehittymistä tuetaan hankkeessa konkreettisin ja tutkimusperusteisin ratkaisuin. Toimenpideohjelmalla varmistetaan myös sujuvat siirtymät perusopetukseen valmistavasta opetuksesta perusopetukseen sekä sieltä toiselle asteelle. Vuonna 2022 Opetushallitus jakoi 12 miljoonaa euroa opetuksen järjestäjien kehittämishankkeisiin osana toimenpideohjelmaa. Hankkeiden tavoitteena on ollut vahvistaa erityisesti oppilaiden opetuskielen ja tiedonalojen kielen kehittämistä, opiskelu- ja koulunkäyntivalmiuksia sekä perustaitoja.

Tässä raportissa tarkastellaan Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) toteuttaman arvioinnin tuloksia. Arviointi koskee opetus- ja kulttuuriministeriön toimenpideohjelman mukaisesti niiden 7–9 vuosiluokkien oppilaiden opetusta, jotka ovat käyneet enintään neljä vuotta koulua Suomessa. Näistä oppilaista käytetään jatkossa myöhään maahan tullut oppilas -nimitystä. Arvioinnissa tarkasteltiin opetuksen järjestämistapoja sekä arviointiin osallistuneiden rehtoreiden ja hanketoimijoiden käsityksiä myöhään maahan tulleiden oppilaiden perustaitojen kehittymisen tuesta ja seurannasta. Lisäksi kehittävän arvioinnin avulla tarkasteltiin KIEPPI-arviointiin osallistuneiden hanketoimijoiden käytänteitä, kehittämistyötä ja toiminnan vaikuttavuutta.

Yläkouluikäiset ja suhteellisen lyhyen aikaa Suomessa koulua käyneet oppilaat ovat haavoittuvassa asemassa, jos he eivät saavuta perusopetuksen aikana riittäviä perustaitoja¹. Perustaitojen kehittäminen on ensisijaisen tärkeää, sillä ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajien on havaittu PISA-tutkimuksissa olevan sosioekonomiselta taustaltaan ja kulttuuriselta pääomaltaan huomattavasti heikommassa asemassa muuhun väestöön ja koko OECD-maiden keskiarvoon verrattuna. Vuoden 2012 PISA-tuloksissa, jolloin maahanmuuttotastaista oppilaista poimittiin yksityiskohdalliset analyysit mahdollistava yliotos, ensimmäisen sukupolven maahanmuuttotastaisten nuoret olivat matematiikassa noin kaksi kouluvuotta muita oppilaita jäljessä. Mitä vanhempana oppilas

¹ Riittäväillä perustaidoilla tarkoitetaan tässä raportissa sellaista opetuskielen luku- ja kirjoitustaitojen ja matemaattisten taitojen hallintaa, mikä mahdollistaa sujuvan etenemisen koulupolulla. Tehdystä rajauksesta huolimatta on tärkeää huomata, että taitoja ja osaamista on paljon muitakin.

oli saapunut maahan, sitä heikommin hän suoriutui PISA-testissä. Kun maahanmuuttotustainen nuori päättää peruskoulun, hänellä on tutkimustulosten perusteella todennäköisesti muita oppilaita heikommalla valmiudella toimia yhteiskunnassa. (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta 2014, 18, 28, 102–103.) Uusimman PISA-tutkimuksen (2022) mukaan syntyperäisten suomalaisten ja ensimmäisen sekä toisen sukupolven maahanmuuttajaoppilaiden osaamiserot olivat kaventuneet erityisesti matematiikassa ja luonnontieteissä, kun tuloksia verrataan vuoteen 2012. Muutoksen on aiheuttanut muiden oppilaiden pistemäärän suurempi lasku, eikä niinkään maahanmuuttotustaisten oppilaiden osaamistason parantuminen. Lukutaidossa keskiarvoero oli pysynyt samana. (OKM 2023, 57.)

Arvioinnin toteuttamisesta ovat Karvissa vastanneet arviointiasiantuntija Tanja Laimi, yksikön johtaja Salla Venäläinen, johtava arviointiasiantuntija Jaana Saarinen ja arviointiasiantuntijat Risto Hietala sekä Saana Seppälä (1.9.2022–31.8.2023). Arviointiin nimitettiin Karvin asiantuntijoiden lisäksi neljän hengen asiantuntijaryhmä ajalle 1.3.2023–31.12.2024. Asiantuntijaryhmän jäsenten tehtävänä oli osallistua toteuttamisen eri vaiheisiin, kuten aineistonkeruun suunnitteluun, aineiston keräämiseen, arviointitulosten tulkintaan ja toimenpidesuosituksen laadintaan. Asiantuntijaryhmään kuuluivat pedagoginen rehtori Juha Kaivola (Linnasmäen opisto), erityissuunnittelija Riikka Merimaa-Jovanovic (Espoon kaupunki), opetuspäällikkö Katriina Sulonen (Paraisten kaupunki) sekä dosentti Nafisa Yeasmin (vetäjä, UArctic Thematic Network on Arctic Migration). Asiantuntijaryhmän jäsenten valinnassa painotettiin sekä valtakunnallisen että paikallisen tason kokemusta maahanmuuttotustaisten oppilaiden koulutuksesta. Ryhmän jäsenillä on monipuolista kokemusta perusopetuksen johtamisesta sekä opetuksen strategisesta, sisällöllisestä ja pedagogisesta kehittämisestä kuin myös arvioinnista ja koulutuksen tutkimuksesta. Kokoonpanossa huomioitiin myös eri alueiden, suomen ja ruotsin kielten sekä ja sukupuolten edustus.

Karvin vuoden 2024–2027 koulutuksen arviointisuunnitelman strategisina tavoitteina ovat *osaamistason ja koulutustason nostaminen, sosiaalisen, ekologisen ja taloudellisen kestävä kehityksen edistäminen ja koulutuksen ja varhaiskasvatuksen laadun jatkuva kehittäminen* (Karvi 2024). Tämä arviointi tuottaa tietoa kaikkiin tavoitekokonaisuuksiin. Arvioinnin tulosten perusteella esitetään kouluille ja opetuksen järjestäjille sekä alue- ja valtionhallinnolle maahanmuuttotustaisten oppilaiden opetukseen liittyviä toimenpidesuosituksia.

Arvioinnin tehtävät ja toteutus

2

2.1 Arvioinnin tavoitteet ja arviointikysymykset

Tällä arvioinnilla tuotetaan tietoa myöhään maahan tulleiden oppilaiden perusopetuksen ajankoh-
taisesta tilasta. Arvioinnissa selvitetään oppilaiden opetuksen järjestämistapoja sekä arviointiin
osallistuneiden rehtoreiden ja hanketoimijoiden käsityksiä myöhään maahan tulleiden oppilaiden
perustaitojen kehittymisen tuesta ja seurannasta. Samalla tarkastellaan koulunkäyntivalmiuksia
tukevien hyvien käytänteiden toteutumista edistäviä tai estäviä rakenteellisia tekijöitä.

Arvioinnissa tuotetaan tietoa myös niiden maahanmuuttotasaisten oppilaiden koulunkäynnistä,
joiden opintoja vaikeuttavat oppimisvaikeudet tai traumaperäiset haasteet. Heidän osaltaan selvi-
tetään haasteiden varhaista tunnistamista ja ennaltaehkäisyä sekä oppimisen tukea. Tämän lisäksi
arvioinnissa tarkastellaan integraatiokäytänteitä, joilla edistetään sujuvia siirtymiä valmistavasta
opetuksesta perusopetukseen sekä toiselle asteelle.

Arvioinnin keskeiset arviointikysymykset ovat:

Perustaitojen seuranta ja oppimisen haasteiden ennaltaehkäisy:

- Kuinka paljon Suomessa on kevätlukukaudella 2023 perusopetuksen 7.–9. vuosiluokilla
maahanmuuttotasaista oppilaita, joilla ei ole riittävää koulunkäyntitaitausta, opetuskielen
taitoa tai muita koulunkäynnin kannalta tarpeellisia perustaitoja?
- Miten perustaitojen (erityisesti opetuskielen taito) kehittymistä seurataan kouluympäristössä
7.–9.-luokilla niillä oppilailla, jotka ovat käyneet koulua Suomessa enintään neljä vuotta?
- Miten ja missä vaiheessa oppijan koulupolkua kouluissa tunnistetaan ja ennaltaehkäistään
haasteita, joita traumaperäisiä haasteita kokeneilla maahanmuuttotasailla oppijoilla on?

Opetuskielen, koulunkäyntivalmiuksien ja integraatiokäytänteiden edistäminen:

- Millä toimenpiteillä edistetään oppilaiden opetuskielen taitoa ja opiskelu- ja koulunkäyntival-
miuksia?

- Mitkä tekijät ovat edistäneet tai estäneet maahanmuuttotuestaisten oppilaiden tuen tarpeeseen vastaamista? Millä keinoilla tunnistetaan oppimisvaikeudet, jos opetuskielen taito on heikko?
- Miten edistetään sujuvaa integraatiota perusopetukseen valmistavasta opetuksesta perusopetukseen ja perusopetuksesta toiselle asteelle?

Rakenteellisten muutosten tarve ja pysyvien toimintamallien luominen:

- Millaisia lainsäädännöllisiä tai rakenteellisia muutoksia tarvitaan, jotta opetuksen järjestäjät ja koulut voivat vastata paremmin maahanmuuttotuestaisten oppijoiden tuen tarpeeseen?
- Miten opetuksen järjestäjät luovat koulunkäyntivalmiuksien tukemiseksi pysyviä toimintamalleja ja edistävät pitkäkestoista vaikuttavuutta?
- Millaisia edistäviä ja estäviä tekijöitä liittyy hankemuotoiseen kehittämiseen?

2.2 Kehittävä arviointi ja arviointitiedon hyödynnettävyys

Karvin kehittävän arvioinnin tunnuspiirteitä ovat päämäärä- ja tulevaisuustietoisuus, osallistavuus ja vuorovaikutteisuus, menetelmällinen räätälöinti sekä muutoksen tukeminen (Karvi 2020, 6). KIEPPI-arviointi toteutettiin prosessinomaisesti vuosien 2022–2024 aikana ja siinä hyödynnettiin taulukossa 1 esitettyjä kehittävän arvioinnin tunnuspiirteitä.

TAULUKKO 1. Kehittävän arvioinnin keskeiset tunnuspiirteet KIEPPI-arvioinnissa

Päämäärä- ja tulevaisuustietoisuus	Osallistavuus ja vuorovaikutteisuus	Menetelmällinen räätälöinti	Muutoksen tukeminen
• selkeä tarve • etukäteen määritellyt tavoitteet • paikalliset kehittämistarpeet	• toimenpideohjelmaan osallistuvien yhteistyö • vaikuttamismahdollisuudet • keskustelutilaisuudet	• kyselyillä hankittu kansallinen tieto • hanketoimijoilta kerätty aineisto	• tiedon tuottaminen • tuloksista keskustelu • toimenpidesuosituks

Kehittävän arvioinnin menetelmillä tuettiin hankemuotoisen kehittämistoiminnan vaikuttavuutta ja tunnistettiin arviointitietoon perustuen yhdessä opetus- ja kulttuuriministeriön, Opetushallituksen, Karvin ja hanketoimijoiden kanssa kehittämiskohteita, hyviä käytänteitä ja vahvuuksia sekä jaettiin osaamista. Yhteisellä toiminnalla edistettiin muutosta ja kehittämistyötä sekä pysyvien toimintamallien luomista opetuksen järjestäjien ja koulujen tasolla.

Päämäärä- ja tulevaisuustietoisuus näkyy arvioinnin toteuttamisessa siten, että arvioitavalle aiheelle on tunnistettu selkeä tarve aikaisempien tutkimusten, selvitysten ja arviointien perusteella (ks. mm. Venäläinen ym. 2022, Owl Group 2022). Aiemman tiedon mukaan muun muassa integraatiokäytänteitä, koulutuspolun siirtymävaiheita, oppimisen tuen tarpeeseen vastaamista ja jatko-opintovalmiuksia pitää kehittää. KIEPPI-arviointiin määriteltiin etukäteen tavoitteet pohjautuen aiemman tiedon mukaisiin kehittämistarpeisiin.

Osallistavuudella ja vuorovaikutteisuuudella tarkoitetaan tässä arvioinnissa toimenpideohjelmaan osallistuvien hanketoimijoiden, opetus- ja kulttuuriministeriön, Opetushallituksen ja Karvin yhteistyötä. Kehittävän arvioinnin tavoitteena on luoda arvioinnista yhteinen, arvioijien ja hyödynsaajien välinen vuorovaikutuksellinen oppimisprosessi, jossa syntyvää tietoa toimijat hyödyntävät (Patton 2011). Tämä vuorovaikutuksellisuus näkyi arvioinnin eri vaiheissa, kuten

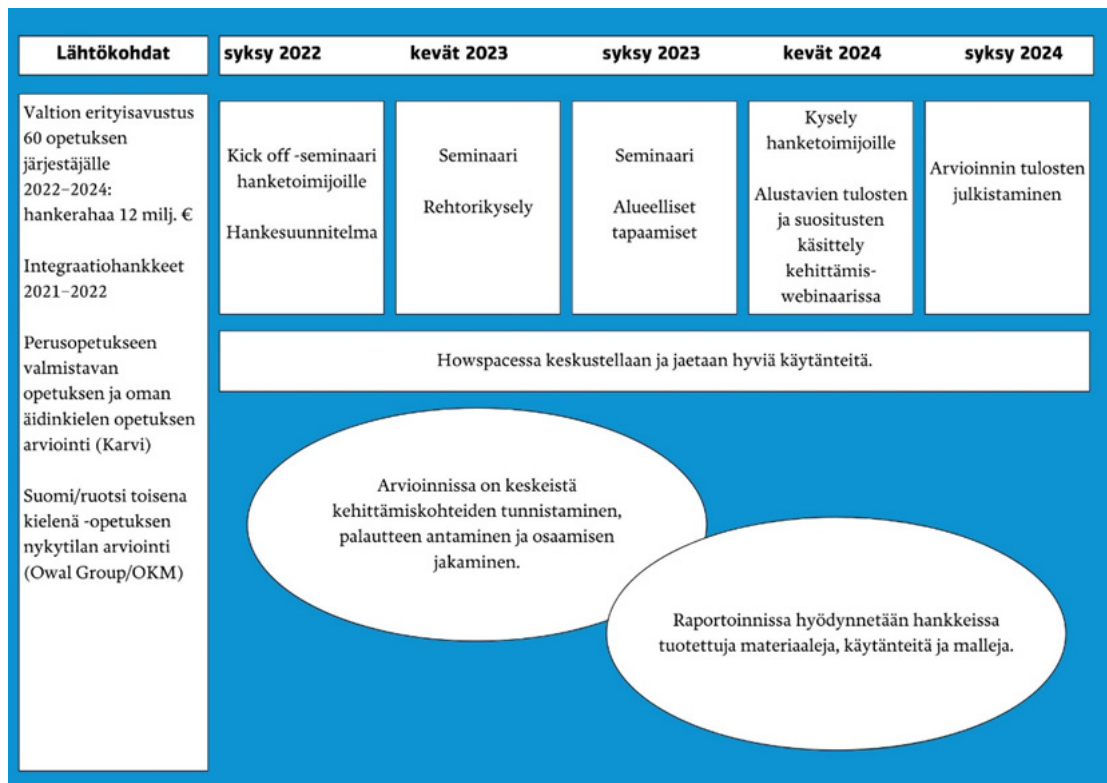
hanketoimijoiden säännöllisissä tapaamisissa. Hanketoimijoilla oli mahdollisuus antaa ajankoh-
taista tietoa ja palautetta arviointiteemoista sekä vaikuttaa ja esittää omia toiveitaan ja paikallisia
kehittämistarpeita Karvin asiantuntijoille. Vuorovaikutusmahdollisuuksia luotiin seminaareissa ja
alueellisissa tapaamisissa sekä Howspace-työtilassa. Tilaisuuksissa keskusteltiin hanketoimijoiden
kanssa myös arvioinnin alustavista kyselytuloksista sekä johtopäätöksistä ja toimenpidesuosituksista.

Kehittävässä arvioinnissa **räätälöidään menetelmiä** tapauskohtaisesti siten, että ne tukevat
arvioinnin vaikuttavuutta ja lisäävät toimijoiden yhteistä ymmärrystä teemasta (Karvi 2020b, 5).
Arvioinnissa kerättiin tietoa useilla erilaisilla tavoilla: kyselyillä ja hanketoimijoiden yhteisissä
tapaamisissa ja seminaareissa käydyillä keskusteluilla sekä niissä tuotetuilla kirjallisilla materiaa-
leilla. Myös Howspace-työtilassa tuotettua materiaalia sekä siellä käytyjä keskusteluja käytettiin
laadullisena aineistona. Menetelmien räätälöintiä oli myös se, että arvioinnin edetessä aineiston-
keruuta muokattiin, jotta se olisi mahdollisimman osuva. Hanketoimijoiden toiveesta järjestettiin
esimerkiksi alueellisia tilaisuuksia, jotka mahdollistivat sekä aineistonkeruun että vahvistivat
verkostoitumista.

Muutoksen tukemisella tarkoitetaan toiminnan juurruttamista yhdessä hanketoimijoiden kanssa
jo toimenpideohjelman aikana. Työtä tuettiin tuottamalla ja jakamalla tietoa kehittävän arvioin-
nin periaatteiden mukaisesti toiminnan aikana. Eri kohderyhmille tai toimijatahoille kohdennetut
toimenpidesuosituksot voivat tukea tavoiteltua muutosta. Arviointituloksia voidaan hyödyntää
valtakunnallisen ja paikallisen koulutuksen ohjausjärjestelmän kehittämisessä sekä oppimisen ja
osaamisen kehittämisessä. Niitä voidaan hyödyntää opetus- ja kulttuuriministeriössä, Opetushal-
lituksessa sekä opetuksen järjestäjien strategisessa ja pedagogisessa kehittämistyössä sekä opetta-
jankoulutuksen ja opettajien täydennyskoulutuksen tarpeiden paikantamisessa. Arviointitulosten
perusteella laadittujen suositusten avulla eri hyödynsaajat voivat kehittää omaa toimintaansa.

2.3 Arvioinnin toteuttaminen

Arviointi toteutettiin 1.9.2022–1.9.2024 välisenä aikana. Arviointia varten kerättiin sekä määräl-
listä että laadullista aineistoa ylä- ja yhtenäiskoulujen rehtoreilta ja kehittämishankkeiden toimi-
joilta. Kuviossa 1 kuvataan arvioinnin lähtökohdat ja aikataulu.



KUVIO 1. Arvioinnin lähtökohdat ja aikataulu vuosina 2022–2024

Vuonna 2022 laadittiin arvioinnin hankesuunnitelma, toteutettiin aloitusseminaari hanketyöntekijöille ja käynnistettiin työskentely Howspace-alustalla. Vuonna 2023 aineistoa kerättiin rehtorikyselyllä, kahdessa hanketoimijoiden seminaarissa ja viidessä alueellisessa pienryhmätilaisuudessa eri puolilla Suomea. Arviointiaineiston analyysi aloitettiin vuoden 2023 alussa. Keväällä 2024 kirjoitettiin raporttia, toteutettiin hanketoimijoille kysely sekä järjestettiin hanketoimijoille kehittämiswebinaari, jossa käytiin läpi alustavat tulokset ja toimenpidesuosituksat. Hanketoimijoiden kanssa työskentely päättyi syksyllä 2024 raportin julkaisemiseen.

Kaikille hanketoimijoille avoimissa seminaareissa käsiteltiin toimenpideohjelman keskeisiä teemoja. Seminaarien lisäksi hanketoimijoiden toiveesta järjestettiin alueellisia seminaareja. Järjestetyt tilaisuudet esitellään taulukossa 2. Näissä tilaisuuksissa hanketoimijat kerääntyivät eri puolille Suomea verkostoitumaan, esittelemään hanketyötään, keskustelemaan ryhmissä sekä kuulemaan alustuksia erilaisista ajankohtaisista asioista, esimerkiksi uusista tutkimuksista ja tulevasta kehittämistyöstä. Kaikissa tilaisuuksissa oli mukana Karvin arviointia koskeva osuus, jossa käsiteltiin yhdessä hanketoimijoiden kanssa joko arvioinnin tiedonkeruuta koskevia aiheita tai alustavia tuloksia. Tilaisuudet toimivat osana arvioinnin tiedonkeruuta, mutta samalla vahvistivat ja kehittivät arvioinnin tuloksia ja toimenpidesuosituksia.

TAULUKKO 2. Tilaisuuksien ajankohdat ja osallistujamäärät

Tilaisuus	Päivämäärä	Osallistujamäärä
Käynnistysseminaari	14.11.2022	62
Kevään seminaari	31.3.2023	73
Helsingin 1. alueellinen tilaisuus	18.9.2023	19
Helsingin 2. alueellinen tilaisuus	28.9.2023	15
Vaasan alueellinen tilaisuus	2.10.2023	10
Jyväskylän alueellinen tilaisuus	4.10.2023	8
Tampereen alueellinen tilaisuus	9.10.2023	10
Syksyn seminaari	4.12.2023	70
Päätöswebinaari	13.5.2024	68

Opetus- ja kulttuuriministeriön toimenpideohjelman kehittämistyötä tuettiin Karvin kehittävän arvioinnin avulla. Se kohdistettiin Opetushallituksen erityisavustusta saaneisiin hankkeisiin. Toteutuksessa yhdistyi kehittämishankkeiden rahoitus, verkostoyhteistyö sekä Karvin toteuttama kehittävä arviointi. Opetus- ja kulttuuriministeriön asettaman toimenpideohjelman ohjausryhmän tehtävä oli seurata ja tukea kehittämistyötä. Ohjausryhmän sihteeristö koostui OKM:n, Karvin ja OPH:n asiantuntijoista. Sihteeristö on valmistellut ohjausryhmälle kuuluvat asiat ja hoitanut kokousten järjestelyt. KIEPPI-arvioinnin kanssa samankaltaista yhteistoiminnan tapaa on Karvillä aiemmin hyödynnetty sitouttavan kouluyhteisötyön arvioinnissa (Markkanen & Pusa 2023).

Tämän arvioinnin tuloksia tarkastellaan yhdessä maahanmuuttotasaisten oppilaiden perustaitojen ja opetuskielen vahvistamisen toimenpideohjelmassa aiemmin tehtyjen Karvin arvioinnin ja Owl Groupin selvityksen tulosten kanssa. Aiempia tuloksia käytetään sekä vertailukohteena että täydentävänä tietona, päällekkäisten tiedonkeruiden välttämiseksi. Karvin vuosina 2021–2022 toteuttama arviointi kohdistui valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tavoitteiden toteutumiseen ja opetuksen järjestämistapoihin. Lisäksi siinä selvitettiin opetusta ja oppimista edistäviä ja estäviä tekijöitä. Arvioinnin kohteena olivat myös valmistavan opetuksen oppilaiden opiskeluvalmiudet koulun opetuskielellä. (Venäläinen ym. 2022.) Owl Groupin suomi tai ruotsi toisena kielenä (jatkossa S2) -opetuksen selvityksen tehtävänä oli kerätä tietoa opetuksen nykytilasta ja opintoihin valikoitumisesta varhaiskasvatuksesta lähtien korkeakouluopintoihin asti. Selvityksessä tuotettiin kokoavaa tietoa koulutusjärjestelmän ja yhdenvertaisten koulutuspolkujen kehittämiseen. (Owl Group 2022, 10–11, 14.)

2.4 Vastaajaryhmän tarkastelu

Arvioinnin tulokset perustuvat kansalliseen rehtorikyselyyn ja toimenpideohjelman kehittämishankkeiden toimijoiden (jatkossa hanketoimijoiden) kokemuksiin. Lisäksi hanketoimijoille tehtiin kysely keväällä 2024.

Hanketoimijat

Arvioinnissa oli mukana hanketoimijoita kaiken kaikkiaan 60 opetuksen järjestäjältä. Eri hankkeiden sisällöistä on kerrottu tarkemmin raportin luvussa 6. Hankkeisiin osallistuneilta toimijoilta (n = 73) sekä kerättiin tietoa, että he tarkastelivat ja tulkitsivat arviointituloksia paikallisesta näkökulmasta. Hanketoimijoilta kerättiin rehtorikyselyä täydentävää arviointiaineistoa kolmessa seminaarissa, viidessä alueellisessa tilaisuudessa, yhdessä webinaarissa sekä kyselyllä.

Helmi-maaliskuussa 2024 toteutetussa kyselyssä hanketoimijat arvioivat hankemuotoisen kehittämistyön sekä OPH:n, OKM:n ja Karvin kanssa tehdyn yhteistyön onnistuneisuutta. Jokaisesta hankkeesta toivottiin yhtä vastausta ja kyselyyn vastasi 85 prosenttia hankkeista (n = 51). Hankkeista 49 kertoi ajankohtaisen tilanteensa: yksi oli päättänyt toimintansa, kaksi kolmasosaa oli päättymässä keväällä ja yksi kolmasosa oli hakenut toiminnalle lisääikää.

Kyselyyn vastanneiden hankkeiden toiminta (n = 50) kohdistui opetuksen järjestäjien kouluihin vaihtelevassa määrin. Vastaajista reilu kolmannes (36 %) ilmoitti hankemuotoisen kehittämistyön kohdistavan 25 % opetuksen järjestäjien kouluista. Opetuksen järjestäjän kaikki koulut olivat mukana vajaassa kolmasosassa hankkeita. Reilu kymmenes (16 %) hankkeista kohdistui enintään 50 prosenttiin, vajaa viidesosa (16 %) enintään 75 prosenttiin kouluista. Kysymyksen kohdalla on kuitenkin hyvä ottaa huomioon, että sen asettelussa ei määritelty koulua ylä- tai yhtenäiskouluksi. Joissain vastauksissa on siis voitu ajatella opetuksen järjestäjän kaikkia kouluja.

Rehtorikysely

Rehtoreille kohdistettu kysely lähetettiin kaikkien Manner-Suomen suomen- ja ruotsinkielistä yläkouluikäisten opetusta järjestävien peruskoulujen rehtoreille (N = 812). Kyselystä lähetettiin kaikille kouluille ennakotieto ja vastausajan aikana muistutusviestit niille rehtoreille, jotka eivät olleet vielä vastanneet. Kyselyyn annettiin kuukauden vastausaika huhti-toukokuun 2022 aikana. Tieto rehtoreista ja heidän yhteystiedoistaan saatiin Tilastokeskuksen uusimmasta saatavilla olleesta oppilaitosrekisteristä (2021). Kysely kohdistettiin kaikille rehtoreille, koska kouluja, jotka antavat opetusta myöhään maahan tulleille oppilaille, ei ole tilastoitu. Näihin kouluihin sisällytettiin myös sairaala- ja erityiskoulut, koulukodit sekä alakoulut, joissa annettiin erityisen tuen pienryhmäopetusta yläkouluikäisille oppilaille. Kyselyyn oli mahdollista vastata suomeksi tai ruotsiksi. Kehittävän arvioinnin periaatteiden mukaisesti kyselyjen yhtenä tavoitteena oli tukea järjestäjiä ja hanketoimijoita oman toimintansa arvioimisessa ja kehittämisessä arviointitiedon keruun aikana. Vastaajilla oli mahdollisuus tallentaa ja tulostaa kyselyvastauksensa ennen sen lähettämistä.

Kysely suunniteltiin kaksivaiheiseksi. Ensimmäiseen vaiheeseen, joka sisälsi koulun toimintaan liittyviä taustakysymyksiä, vastasivat kaikki rehtorit. Näistä vastaajista kyselyn toiseen vaiheeseen etenivät vain ne, jotka olivat vastanneet, että heidän koulussaan on sellaisia 7–9 luokan oppilaita, jotka ovat opiskelleet enintään neljä vuotta suomalaisessa peruskoulussa. Muilla kysely päättyi siihen. Kyselyn ensimmäiseen vaiheeseen vastasi 480 rehtoria (266 järjestäjää). Kaikista Suomen ylä- ja yhtenäiskoulujen rehtoreista kyselyyn vastasi siis 59 %. Näistä rehtoreista 282 (174 järjestäjää), joilla siis oli arvioinnin kohderyhmään kuuluvia, myöhään maahan tulleita oppilaita, jatkoi kyselyn toiseen vaiheeseen.

Taulukoissa 3 ja 4 on tarkemmin kuvattu kyselyn ensimmäiseen ja toiseen vaiheeseen osallistuneita kouluja opetuskielen, oppilasmäärän, suuralueen, maakunnan, AVI-alueen ja kaupunki-maaseutu-luokituksen suhteen. Pääsääntöisesti kaikkien, sekä kyselyn ensimmäiseen että toiseen vaiheeseen vastanneiden koulujen suhteelliset osuudet olivat eri taustamuuttujaryhmissä lähellä arvioinnin kohderyhmän vastaavia jakaumia. Suurimmat suhteelliset poikkeamat eri taustatekijöissä ilmenivät oppilasmäärissä (ks. taulukko 3), suuralueissa sekä kaupunki- ja maaseutuluokituksessa (ks. taulukko 4). Myöhään maahan tulleita opettavissa kouluissa oli reilut kuusi prosenttiyksikköä enemmän oppilasmäärältään 500–999 oppilaan kouluja kuin kaikkien kyselyyn vastanneiden ryhmässä. Vastaavasti myöhään maahan tulleita opettavissa kouluissa oli reilut viisi prosenttiyksikköä vähemmän alle sadan oppilaiden kouluja kuin kaikissa kyselyyn vastanneissa kouluissa.

TAULUKKO 3. Kaikkien Suomen yläkouluikäisten opetusta järjestävien koulujen (N = 812), kyselyn ensimmäiseen (n = 480) ja toiseen vaiheeseen (n = 282) osallistuneiden koulujen tarkastelu opetuskielittain ja oppilasmäärittäin

Taustatekijät		Kaikki Suomen koulut, jotka järjestävät yläkouluikäisten opetusta		Kyselyn ensimmäiseen vaiheeseen vastanneet koulut		Kyselyyn toiseen vaiheeseen vastanneet, myöhään maahan tulleita opettavat koulut		Rivikohtainen osallistumisprosentti
		N	%	n	%	n	%	%
Opetuskiel	suomi	749	92,2	453	94,4	267	94,7	58,9
	ruotsi	52	6,4	23	4,8	11	3,9	47,8
	suomi/ruotsi	3	0,4	1	0,2	1	0,4	100,0
	muu	8	1,0	3	0,6	3	1,1	100,0
Oppilasmäärä	alle 100	81	10,0	48	10,0	13	4,6	27,1
	100–499	431	53,1	258	53,8	146	51,8	56,6
	500–999	275	33,9	150	31,3	113	40,1	75,3
	1000 ja yli	25	3,1	14	2,9	9	3,2	64,3
Yhteensä		812	100	480	100	282	100	100

Kuten taulukosta 4 ilmenee, ovat erot myöhään maahan tulleita opettavien koulujen ja kaikkien yläkouluikäisten opetusta järjestävien koulujen välillä melko vähäisiä. Kun tarkastellaan suuralueita, myöhään maahan tulleita opettavien koulujen osuus oli noin kolme prosenttiyksikköä pienempi Pohjois- ja Itä-Suomen suuralueella verrattuna kaikkien yläkouluikäisten opetusta järjestävien koulujen osuuteen. Helsinki-Uusimaalla vastaava lukema oli puolestaan noin 2,9 prosenttiyksikköä suurempi. Kaupunki-maaseutuluokituksen perusteella myöhään maahan tulleita opettavien koulujen osuus oli noin neljä prosenttiyksikköä pienempi muissa suurissa kaupunkiseutujen kaupunkikunnissa, kun taas Helsingin seudun kaupunkikunnissa niiden osuus oli kaikkiin kouluihin verrattuna reilut viisi prosenttiyksikköä suurempi.

TAULUKKO 4. Kaikkien Suomen yläkouluikäisten opetusta järjestävien koulujen (N = 812), kyselyn ensimmäiseen (n = 480) ja toiseen vaiheeseen (n = 282) osallistuneiden koulujen tarkastelu suuralueen, maakunnan, AVI-alueen sekä kaupunki-maaseutuluokituksen perusteella

Taustatekijät		Kaikki Suomen koulut, jotka järjestävät yläkouluikäisten opetusta		Kyselyn ensimmäiseen vaiheeseen vastanneet koulut		Kyselyyn toiseen vaiheeseen vastanneet, myöhään maahan tulleita opettavat koulut		Rivikohtainen osallistumisprosentti
		N	%	n	%	n	%	%
Suuralue	Helsinki-Uusimaa	204	25,1	111	23,1	79	28,0	71,2
	Etelä-Suomi	165	20,3	93	19,4	57	20,2	61,3
	Länsi-Suomi	205	25,2	122	25,4	73	25,9	59,8
	Pohjois- ja Itä-Suomi	238	29,3	154	32,1	73	25,9	47,4

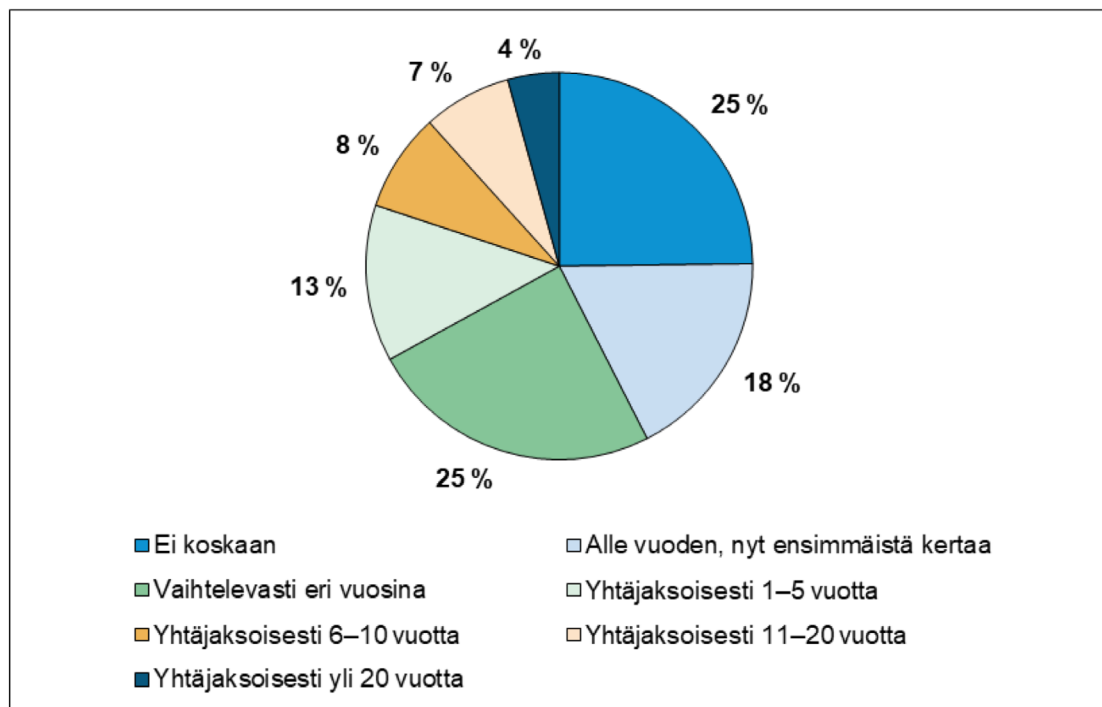
Taustatekijät		Kaikki Suomen koulut, jotka järjestävät yläkouluikäisten opetusta		Kyselyn ensimmäiseen vaiheeseen vastanneet koulut		Kyselyyn toiseen vaiheeseen vastanneet, myöhään maahan tulleita opettavat koulut		Rivi-kohtainen osallistumis-prosentti
		N	%	n	%	n	%	%
Maakunta	Helsinki-Uusimaa	204	25,1	111	23,1	78	27,7	70,3
	Varsinais-Suomi	69	8,5	44	9,2	28	9,9	63,6
	Satakunta	39	4,8	26	5,4	14	5,0	53,8
	Kanta-Häme	25	3,1	11	2,3	6	2,1	54,5
	Pirkanmaa	66	8,1	33	6,9	19	6,7	57,6
	Päijät-Häme	28	3,4	12	2,5	6	2,1	50,0
	Kymenlaakso	26	3,2	14	2,9	8	2,8	57,1
	Etelä-Karjala	17	2,1	12	2,5	9	3,2	75,0
	Etelä-Savo	26	3,2	14	2,9	10	3,5	71,4
	Pohjois-Savo	38	4,7	22	4,6	15	5,3	68,2
	Pohjois-Karjala	26	3,2	16	3,3	9	3,2	56,3
	Keski-Suomi	42	5,2	26	5,4	16	5,7	61,5
	Etelä-Pohjanmaa	31	3,8	21	4,4	12	4,3	57,1
	Pohjanmaa	27	3,3	16	3,3	12	4,3	75,0
	Keski-Pohjanmaa	14	1,7	11	2,3	3	1,1	27,3
	Pohjois-Pohjanmaa	79	9,7	56	11,7	20	7,1	35,7
	Kainuu	12	1,5	10	2,1	5	1,8	50,0
	Lappi	43	5,3	25	5,2	11	3,9	44,0
AVI	Etelä-Suomi	300	36,9	160	33,3	108	38,3	67,5
	Lounais-Suomi	109	13,4	71	14,8	42	14,9	59,2
	Itä-Suomi	90	11,1	52	10,8	34	12,1	65,4
	Länsi- ja Sisä-Suomi	179	22,0	106	22,1	62	22,0	58,5
	Pohjois-Suomi	91	11,2	66	13,8	25	8,9	37,9
	Lappi	43	5,3	25	5,2	11	3,9	44,0

Taustatekijät		Kaikki Suomen koulut, jotka järjestävät yläkouluikäisten opetusta		Kyselyn ensimmäiseen vaiheeseen vastanneet koulut		Kyselyyn toiseen vaiheeseen vastanneet, myöhään maahan tulleita opettavat koulut		Rivi-kohtainen osallistumisprosentti
		N	%	n	%	n	%	%
Kaupunki- maaseutu- luokitus	Harvaan asuttu maaseutu	89	11,0	56	11,7	24	8,5	42,9
	Ydinmaaseutu	144	17,7	96	20,0	58	20,6	60,4
	Kaupunkien läheisen maaseudun kunnat	96	11,8	61	12,7	33	11,7	54,1
	Keskisuurten ja pienten kaupunkiseutujen kaupunkikunnat	180	22,2	100	20,8	57	20,2	57,0
	Muiden suurten kaupunkiseutujen kaupunkikunnat	154	19,0	83	17,3	43	15,2	51,8
	Helsingin seudun kaupungin kaupunkikunnat	149	18,3	84	17,5	67	23,8	79,8
Yhteensä		812	100	480	100	282	100	100

Suurimmat havaitut suhteelliset poikkeamat eri taustatekijäryhmissä arvioinnin kohderyhmän ja arvioinnin eri vaiheisiin osallistuneiden koulujen välillä ovat silti varsin pieniä. Siltä osin, missä suurempia poikkeamia havaittiin (oppilasmäärä- ja aluetekijät), selittyvät ne tavalla, jolla myöhään maahan tulleet oppilaat ovat Suomeen sijoittuneet. Arvioinnin kohdejoukkoon kuuluvia oppilaita saapuu todennäköisemmin kaupunkeihin, joissa myös koulujen oppilasmäärät ovat suuria. Alue-
näkökulmasta myöhään maahan tulleita oppilaita sijoittuu muihin alueisiin verrattuna hieman enemmän maan eteläisimpiin osiin. Erityisesti kaupunki-maaseutuluokitus osoittaa Helsingin seudun kaupunkikuntien painottumisen.

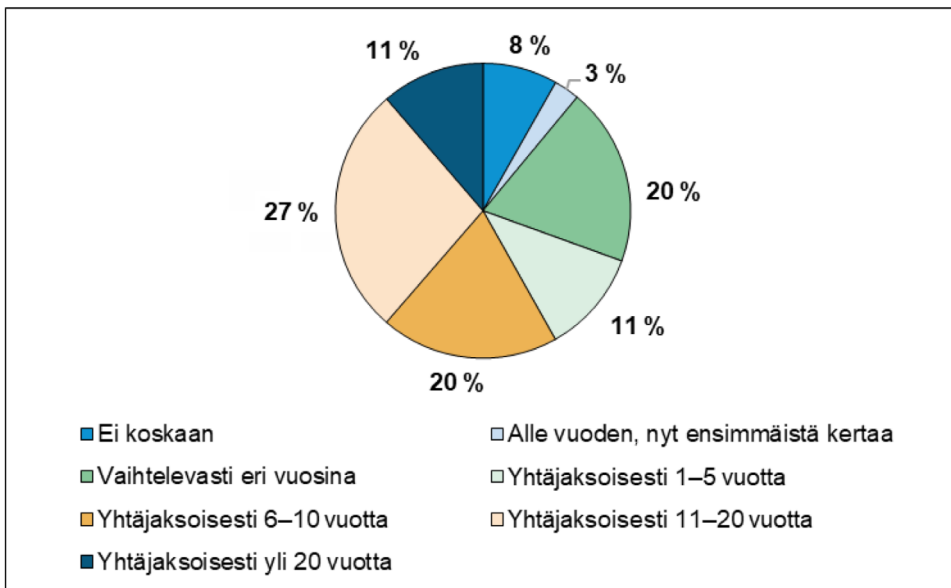
Suuremmat opetuksen järjestäjät ovat lisäksi voineet profiloida tietyt koulut kouluiksi, joihin keskitetään esimerkiksi perusopetukseen valmistava opetus. Valmistavan opetuksen jälkeen oppilaat kuitenkin siirtyvät lähikouluihinsa. Tässä tehty jakaumahavainnot voivat olla juuri sellaisia, jotka näennäisesti osoittavat kohderyhmän koulujen jakaumissa olevan poikkeamia, vaikka kyse on pikemmin tavasta, jolla myöhään maahan tulleiden sijoittuminen Suomeen ja eri kouluihin on tapahtunut. Joka tapauksessa havaitut poikkeamat, riippumatta niiden syistä, eivät kuitenkaan ole niin suuria, että ne merkittävästi vaikuttaisivat tulosten yleistettävyyteen.

Myöhään maahan tulleita opettavissa kouluissa rehtoreiden (n = 282) vastausten mukaan kokemukset valmistavan opetuksen järjestämisestä vaihtelivat (ks. kuvio 2). Neljäsosassa kouluista ei ole koskaan järjestetty valmistavaa opetusta. Näihin kouluihin myöhään maahan tulleet oppilaat ovat saapuneet eri koulussa järjestetystä valmistavasta opetuksesta, tai he ovat siirtyneet suoraan perusopetukseen. Valmistavan opetuksen järjestäminen ei ole velvoittavaa opetuksen järjestäjille. Neljäsosassa kouluissa kokemusta opetuksen järjestämisestä oli vaihtelevasti eri vuosilta. Ensimmäistä kertaa, alle vuoden valmistavaa opetusta järjestäviä kouluja oli vajaa viidennes (18 %). Loput vastaajista (32 %) olivat järjestäneet opetusta yhtäjaksoisesti 1–20 vuotta.



KUVIO 2. Perusopetukseen valmistavan opetuksen järjestämisen kokemus kouluissa, jotka opettavat myöhään maahan tulleita oppilaita

Suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetusta oli järjestetty myöhään maahan tulleita oppilaita opettavissa kouluissa rehtoreiden (n = 282) mukaan hieman enemmän kuin valmistavaa opetusta (ks. kuvio 3). Kahdeksassa prosentissa kouluista ei ollut koskaan järjestetty S2-opetusta. Opetuksen vaihtelevuus oli melko yleistä, neljäsosa (20 %) kouluista oli järjestänyt S2-opetusta vaihtelevasti eri vuosina. Pieni osa (3 %) oli aloittanut opetuksen järjestämisen alle vuosi sitten ensimmäistä kertaa. Reilu kymmenesosa (11 %) kouluista oli järjestänyt opetusta yhtäjaksoisesti 1–5 vuotta. Hieman alle puolella kouluista (47 %) kokemusta oli 6–20 vuoden ajalta. Opetusta oli ollut osalla myös verrattain pitkään: reilu kymmenesosa (11 %) oli järjestänyt S2-opetusta jo yli 20 vuotta.



KUVIO 3. S2-opetuksen järjestämisen kokemus kouluissa, jotka opettavat myöhään maahan tulleita oppilaita

Myöhään maahan tulleita opettavista kouluista ($n = 282$) 67 prosenttia, eli 183 koulua sai tarveperusteista rahoitusta. Tarveperusteisella rahoituksella tarkoitetaan valtion erityisavustusta koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistäviin toimenpiteisiin. Tarveperusteisen rahoituksen tarkoitus on koulujen välisten erojen vähentäminen ja koulutuksellisen epätasa-arvon ehkäiseminen.

2.5 Arviointiaineistojen analyysit

Koulujen rehtoreille suunnatun kyselyn aineistot analysoitiin joko määrällisin tai laadullisin menetelmin. Monivalintakysymyksissä vastausvaihtoehtoina käytettiin pääsääntöisesti nelipor-taisia Likert-asteikkoja, kuten ei lainkaan tärkeä, vähän tärkeä, melko tärkeä ja erittäin tärkeä. Analyysissa, joissa eri asioiden tärkeyttä ja toteuttamismahdollisuuksia tarkasteltiin lähemmin, luokkia yhdisteltiin: esimerkiksi melko hyvät ja erittäin hyvät mahdollisuudet yhdistettiin yhdeksi kategoriaksi. Määrällisen aineiston tarkasteluissa ja vertailuissa käytettiin frekvenssi- ja prosent-tijakaumia. Arviointiin osallistuneiden vastauksia ja niiden välisiä eroja analysoitiin suhteessa erilaisiin taustamuuttujiin, jotka voidaan jakaa piirteiltään kolmeen ryhmään: alueeseen, kouluun ja järjestäjään liittyviin tekijöihin. Erot eri ryhmien välillä on raportoitu silloin, kun ne ovat arvioi-tavan teeman kannalta tärkeitä.

Rehtorikyselyssä kerätyt avovastaukset luokiteltiin ensin sisällöllisesti aiheiden mukaan. Aiheita yhdisteltiin teemoiksi seuraavilla käsittelykerroilla. Näistä teemoista etsittiin yhtäläisyyksiä ja eroja. Kyselyn lisäksi hanketoimijoilta kerättiin eri tilaisuuksien ryhmätyöskentelyissä laadul-lista aineistoa arviointikysymyksiä teemoista ja rehtorikyselyn tuloksista. Myös tämä aineisto teemoiteltiin. Laadullista aineistoa käytettiin esimerkiksi arvioinnin teemojen syventämiseen ja kyselyn tulosten tulkintaan.

2.6 Arvioinnin luotettavuus

Arvioinnin luotettavuutta edistettiin monin eri tavoin. Hankesuunnitelmavaiheessa perehdyttiin arvioinnin kannalta keskeisiin tutkimuksiin ja selvityksiin (ks. esim. Owal Group 2022, Venäläinen ym. 2022), jotta varmistettiin, että arviointiasetelman määrittelyssä huomioitiin arvioitavan teeman kannalta keskeiset sisällöt.

Luotettavuuden kannalta keskeistä oli kyselylomakkeen sisällöllinen kattavuus ja kyky mitata arvioitavia kohteita sekä hanketoimijoiden kanssa toteutettujen seminaarien tiedonkeruusuuden osuvuus. Kyselylomakkeen laadintaan ja seminaarien suunnitteluun osallistui Karvin asiantuntijoiden ja arvioinnin asiantuntijaryhmän lisäksi Opetushallituksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön edustajia. Hanketoimijoiden (n = 73) kanssa työstiin yhdessä arviointiteemoja ja alustavia tuloksia. He edustivat monipuolisesti erikokoisia opetuksen järjestäjiä eri puolilta Suomea ja toimivat paikallisella tasolla laajasti erityyppisissä työtehtävissä kouluissa ja opetushallinnossa, mikä mahdollisti teemojen ja tulosten monipuolisen käsittelyn eri näkökulmista.

Arvioinnin osuvuus varmistettiin monin toimin eri tasoilla. Opetus- ja kulttuuriministeriön asettamassa ohjausryhmässä oli mukana ministeriön, Karvin ja OPH:n asiantuntijoita. Ohjausryhmän tarkoituksena on seurata ja tukea toimenpideohjelman kehittämistyötä sekä käsitellä Karvin arviointia prosessin edetessä. Ohjausryhmän lisäksi järjestäjätason hanketoimijoita kuten rehtoreita, opettajia ja hankekoordinaattoreita osallistettiin ilmiön laajuuden ja siihen liittyvien keskeisten käsitteiden ja näkökulmien määrittelyyn. Tämän lisäksi he osallistuivat alustavien tulosten ja toimenpidesuosittelun käsittelyyn kahdessa eri seminaarissa, viidessä alueellisessa pienryhmätilaisuudessa sekä päätöswebinaarissa.

Tässä arvioinnissa kysymysten kattavuutta ja osuvuutta arvioidaan kyselyn palauteosioon saatujen vastausten avulla. Palauteosiossa vastaajilta kysyttiin, miten he kokivat Karvin onnistuneen arvioinnin toteutusohjeistuksessa, yhteydenpidossa, aikataulutuksessa, ja kysymysten osuvuudessa. Lisäksi heidän oli mahdollista antaa kehittämistoiveita vastaavien arviointien toteutukseen sekä muuta yleistä palautetta Karville. Määrällisten palautekysymysten perusteella rehtorit kokivat Karvin onnistuneen kyselyn toteutusohjeistuksen (n = 237), yhteydenpidon (n = 237), aikataulutuksen (n = 237), sekä kysymysten osuvuuden (n = 235) suhteen melko hyvin. Kyselyn aikataulutus ja kysymysten osuvuus olivat niitä osa-alueita, joissa vastaajat näkivät eniten parantamisen varaa.

Erityisesti kysymys, joka käsitteli arviointikysymysten osuvuutta, on oleellinen arvioitaessa kyselyn sisällöllistä validiteettia. Osuvuuteen liittyvä kysymys on sellaisenaan varsin laaja ja yleinen, ja sisältää arviot esimerkiksi siitä, miten hyvin esitetyt kysymykset kattoivat arvioinnin kannalta keskeisiä asioita niin muotoilun kuin asteikon sekä tulkinnallisuuden näkökulmista. Tulosten perusteella ilmenee, että noin 60 % vastaajista koki kysymysten olleen osuvia, 13 % oli eri mieltä ja reilulla neljänneksellä ei ollut tähän kantaa.

Vastaajilta saadun määrällisen ja laadullisen palautteen perusteella suurin osa arviointiin osallistuneista rehtoreista koki, että arvioinnin kannalta keskeiset asiat oli kysytty pääosin osuvasti. Kokonaisuutena voidaan arvioida, että tiedonhankinnassa käytetyllä kyselyllä ja siinä olleilla kysymyksillä on kyetty pääosin saavuttamaan arvioitava ilmiö riittävällä tarkkuudella ja siihen liittyvät oleelliset ominaisuudet myös vastaajien ymmärtämässä muodossa.

Koulussa
tarvittavat
perustaidot

3

Perustaitojen, eli koulun opetuskielen kirjoitus- ja lukutaidon sekä matemaattisten taitojen hallinta, on jokaiselle oppilaalle oleellista arjessa. Oppilas tarvitsee näitä taitoja peruskoulun läpäisemiseen, jatko-opintoihin ja työelämään sekä vapaa-aikaansa. Karvin valmistavan opetuksen arviointiin osallistuneiden opettajien mukaan kolme keskeisintä peruskouluvalmiutta, joita oppilailla olisi tärkeää olla, olivat koululaistaidot, koulun opetuskielen taito sekä sujuva ja ymmärtävä lukeminen opetuskielellä. (Venäläinen ym. 2022, 83.) Opetuskielen taidon hallinta kietoutuu myös vahvasti matemaattisiin taitoihin, sillä oppilaan pitää ymmärtää tehtävänannot ja tehtävässä annetut lisätiedot oppiakseen matematiikkaa sekä ratkaistakseen matemaattisia ongelmia. Ahlholmin, Piipon ja Portaankorva-Koiviston (2023, 25) mukaan matematiikan kieli on rikasta ja siinä on käsitteitä, joista vain osa voidaan kuvata aiheen mukaan symbolein. Matematiikan tehtäviin tuodut kielelliset ilmaukset, sanalliset tehtävät ja arjen kontekstin tuominen laskuihin saattavat joskus hämärtää matemaattisen sisällön muiden asioiden taustalle.

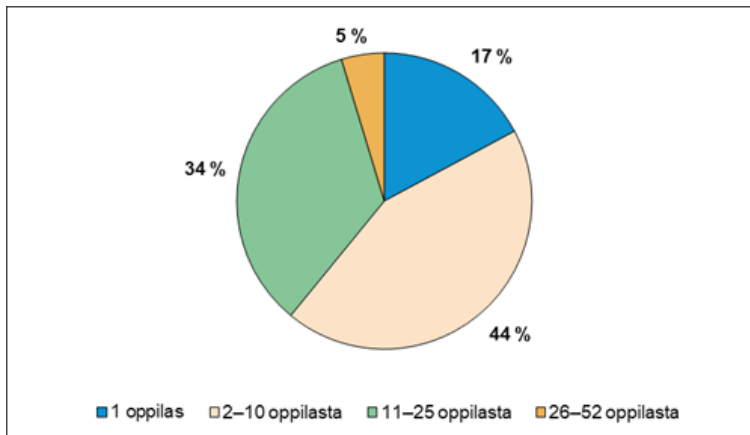
Tässä luvussa tarkastellaan oppilaiden perustaitojen kehittymistä ja tukemista rehtoreiden ja hanketoimijoiden käsitysten mukaan.

3.1 Perustaitojen kehittymisen merkitys oppimisessa

Kyselyn alussa rehtoreilta (n = 480) kysyttiin, opiskeliko heidän kouluissaan myöhään maahan tulleita eli 7–9 vuosiluokan oppilaita, jotka ovat käyneet koulua Suomessa enintään neljä vuotta. Tämän taustatiedon avulla selvitettiin, kuinka suuressa osassa kouluja oli näin määriteltyjä oppilaita. Rehtoreista 282 ilmoitti, että heidän koulussaan on myöhään maahan tulleita oppilaita. Perusopetuksessa oppilaita oli 149 koulussa, valmistavassa opetuksessa 50 koulussa ja sekä valmistavassa opetuksessa että perusopetuksessa 83 koulussa.

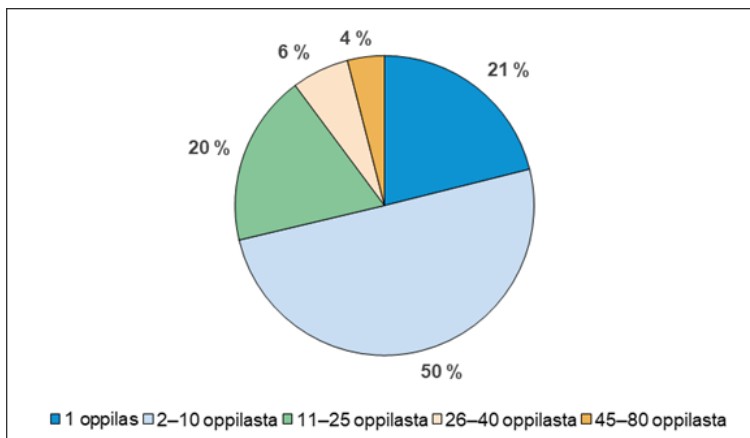
Myöhään maahan tulleita oppilaita oli rehtoreiden (n = 282) mukaan kouluissa yhteensä 3 511. Osa luvusta on arviota, sillä kolmasosa (32 %) perusopetuksen ja vajaa viidesosa (17 %) valmistavan opetuksen myöhään maahan tulleiden oppilaiden määrästä ei ollut rehtoreiden mukaan saatavilla. Noin kaksi kolmasosaa rehtoreista (67 %) oli saanut tiedon perusopetuksen oppilasmäärästä tietojärjestelmästä. Valmistavan opetuksen osalta tiedon myöhään maahan tulleiden oppilaiden määrästä oli saanut tietojärjestelmästä 82 prosenttia rehtoreista. Oppilastietojärjestelmien ajantasaisessa päivittämisessä on osassa kouluissa puutteita.

Valmistavassa opetuksessa olevien myöhään maahan tulleiden oppilaiden määrät vaihtelivat koulujen välillä (ks. kuvio 4). Määrä vaihteli rehtoreiden mukaan yhdestä oppilaasta 52:een. Kuviossa esitetyissä oppilasmäärissä on sekä tietojärjestelmistä saadut että rehtoreiden arvioimat tiedot. Määrät olivat suurimmalla osalla suhteellisen pieniä: yli puolessa kouluista (61 %) myöhään maahan tulleita oppilaita oli enintään kymmenen.



KUVIO 4. Myöhään maahan tulleiden oppilaiden määrä valmistavassa opetuksessa kouluittain (n = 128)

Perusopetuksessa olevien myöhään maahan tulleiden oppilaiden määrä vaihteli koulujen välillä enemmän kuin valmistavassa opetuksessa: yhdestä 80 oppilaaseen (ks. kuvio 5). Tässä tiedossa on myös yhdistetty tietojärjestelmistä saadut ja rehtoreiden arvioimat tiedot. Suurimmassa osassa kouluja (71 %) oppilaita oli yhdestä kymmeneen.

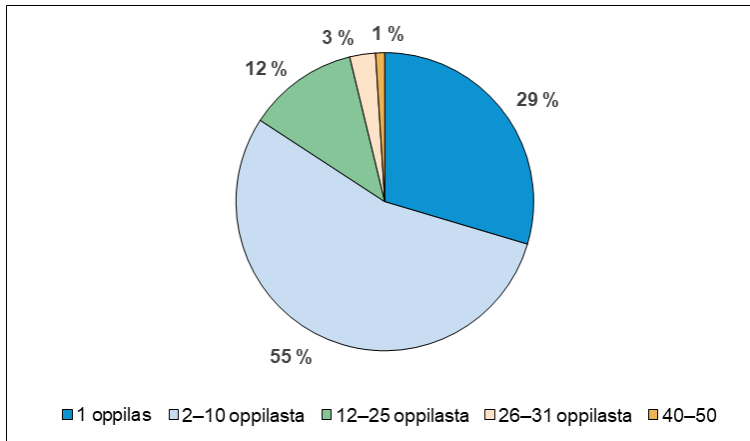


KUVIO 5. Myöhään maahan tulleiden oppilaiden määrä koulujen perusopetuksessa kouluittain (n = 227)

Kaikkiaan sellaisia myöhään maahan tulleita yläkouluikäisiä oppilaita, joilla oli enintään 4 vuotta koulunkäyntiaikaa suomalaisessa koulujärjestelmässä, oli yhteensä 3 511 (perusopetuksessa 2267 ja perusopetukseen valmistavassa opetuksessa 1244 oppilasta). Oppilaiden määrät eri kouluissa

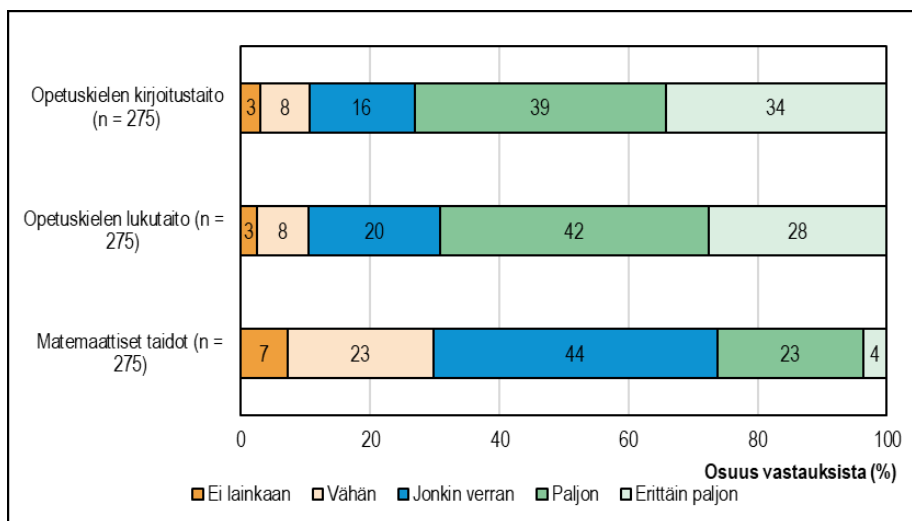
olivat kuitenkin suhteellisen pieniä: suuressa osassa kouluista heidän yhteismääränsä oli enintään kymmenen. Tässä arvioinnissa ei ole selvitetty sitä, mistä maista oppilaat ovat tulleet.

Rehtorit (n = 216) arvioivat, kuinka monella myöhään maahan tulleella oppilaalla ei ollut koulunkäynnin kannalta riittäviä perustaitoja. Kyselyssä riittävät perustaidot määriteltiin sellaiseksi opetuskielen luku- ja kirjoitustaitojen ja matemaattisten taitojen hallinnaksi, joka mahdollistaa sujuvan etenemisen koulupolulla. Oppilaita, joilla ei ollut riittäviä perustaitoja, oli rehtoreiden arvioiden mukaan yhteensä 1 290. Kaikista myöhään maahan tulleista oppilaista (3 511) riittäviä perustaitoja ei ollut siis hieman yli kolmasosalla (37 %). Vajaa kolmasosa rehtoreista (30 %) kertoi tällaisia oppilaita olevan yksi ja yli puolet vastaajista (54 %) kertoi koulussa olevan kahdesta kymmeneen tällaista oppilasta (ks. kuvio 6).



KUVIO 6. Rehtoreiden (n = 216) arvio myöhään maahan tulleista oppilaista, joilla ei ole koulunkäynnin kannalta riittäviä perustaitoja

Rehtorit arvioivat niiden oppilaiden osalta, joilla ei ollut riittäviä perustaitoja, missä määrin heillä on ollut haasteita eriteltyinä eri perustaitojen osa-alueissa (ks. kuvio 7). Oppilailla oli ollut eniten haasteita opetuskielen luku- ja kirjoitustaidoissa. Noin kolme neljäsosaa rehtoreista (74 %) arvioi opetuskielen kirjoitustaidon haastaneen oppilaiden opinnoissa etenemistä paljon tai erittäin paljon. Opetuskielen lukutaidon osalta vastaava prosentti oli hieman pienempi (70 %). Vajaa kymmenesosa (8 %) rehtoreista arvioi, että opetuskielen luku- tai kirjoitustaito on haastanut vähän koulupolulla etenemistä. Matemaattisten taitojen osalta rehtoreiden arviot jakaantuivat. Vajaa kolmasosa (30 %) rehtoreista arvioi niiden haastaneen vähän tai ei lainkaan etenemistä koulupolulla. Toisaalta yli neljäsosa (27 %) rehtoreista vastasi matemaattisten taitojen puutteen haastaneen etenemistä paljon tai erittäin paljon.



KUVIO 7. Rehtoreiden arvio siitä, missä määrin eri perustaitojen osa-alueet ovat haastaneet oppilaita, joilla ei ole riittäviä perustaitoja koulupolulla etenemistä varten

Rehtoreiden mukaan myöhään maahan tulleiden yli tuhannen oppilaan koulupolkua hankaloittavat monenlaiset haasteet perustaidoissa. Suuri osa (70–73 %) rehtoreista vastasi erityisesti luku- ja kirjoitustaidon puutteen haastavan koulupolulla etenemistä paljon tai erittäin paljon. Niiden oppilaiden määrä, joilla ei ole riittäviä perustaitoja, ei ole suuri suhteessa kaikkiin yläkouluikäisiin oppilaisiin. Oppilasjoukon koko on kuitenkin merkittävä, yli tuhat oppilasta ja reilu kolmannes kaikista myöhään maahan tulleista oppilaista.

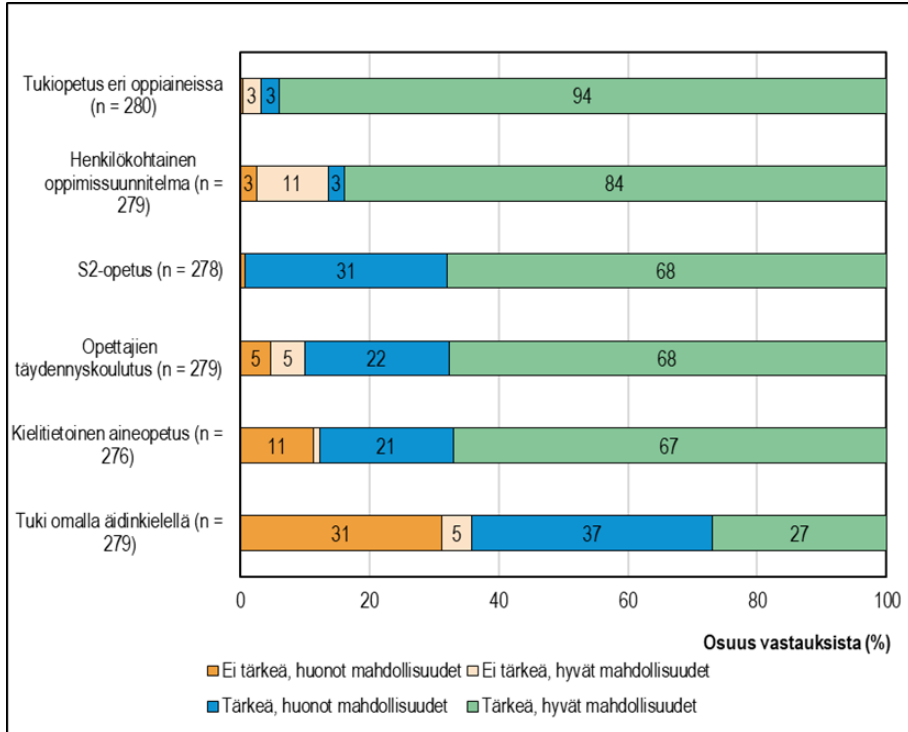
3.2 Koulun kyky tukea oppilaiden perustaitoja

Rehtoreilta kysyttiin, miten systemaattisesti opetuksen järjestäjä on organisoinut perustaitojen kehittämisen seurannan. Vastajat (n = 280) arvioivat järjestelmällisyyden astetta neliportaisella asteikolla: puuttuva, alkava, kehittyvä ja edistynyt². Rehtoreista suurimman osan (67 %) arvioiden mukaan opetuksen järjestäjien toimintatavat ja niihin liittyvät linjaukset, määrittelyt ja vastuut sekä niiden toteutumisen seuranta ja arviointi ovat pääosin tai kattavasti määritelty ja toiminta on systemaattista (kehittyvä tai edistynyt taso). Rehtoreista kolmasosan (33 %) mukaan koulutuksen järjestäjän toimintatavat ja niiden arviointi sekä kehittäminen ovat satunnaisia, osittain määriteltyjä tai niitä ei ollut lainkaan (alkava tai puuttuva taso).

Rehtorit arvioivat myös erilaisten perustaitojen kehittämisen keinojen tärkeyttä ja niiden toteutusmahdollisuuksia (ks. kuvio 8). Rehtoreista 94 prosenttia vastasi, että tukiopetus eri oppiaineissa on tärkeää ja siihen on hyvä mahdollisuus. 84 prosenttia rehtoreista arvioi, että henkilökohtainen oppimissuunnitelma on tärkeä ja sen toteuttamiseen on hyvät mahdollisuudet. Perustaitojen kehittämistä tukevista keinoista S2-opetuksen, opettajien täydennyskoulutuksen, kielitietoisen aineenopetuksen ja oman äidinkielen tuen toteutusmahdollisuuksia pitäisi kehittää. Vaikka lähes kaikki rehtorit (99 %) pitivät S2-opetusta tärkeänä, kolmasosa (31 %) arvioi siihen olevan huonot toteutusmahdollisuudet. Suurin osa (90 %) rehtoreista piti tärkeänä myös opettajien täydennyskoulutusta, mutta reilu neljäsosa (27 %) koki siihen olevan huonot toteutusmahdollisuudet.

² Tasot ja niihin liittyvät määrittelyt on kuvattu liitteessä 1.

Samoin suurin osa rehtoreista (88 %) piti kielitietoista aineenopetusta tärkeänä, mutta viidesosalla oli siihen huonot mahdollisuudet. Vastaukset tuesta omalla äidinkielellä jakaantuivat enemmän. Noin kolmasosa vastaajista ei pitänyt sitä tärkeänä, vaikka monikielisyys ja sen tukeminen on tunnustettu tärkeäksi esimerkiksi opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014). Vain reilu neljäsosa (27 %) rehtoreista koki tuen omalla äidinkielellä olevan sekä tärkeää että siihen olevan hyvät mahdollisuudet. Tähän tukeen oli huonot mahdollisuudet suuressa osassa kouluista (68 %).



KUVIO 8. Rehtoreiden näkemyksiä oppilaiden perustaitojen kehittämisen keinojen tärkeydestä ja mahdollisuuksista

Hanketoimijoiden kanssa käytyjen keskusteluiden mukaan melkein kaikki heistä pitivät tukiope-
tusta eri oppiaineissa tärkeänä ja hyvin toteutettavana, mutta oppilaiden osallistuminen siihen ei
ole aina ongelmaton. Esimerkiksi koulukuljetukset tai oppilaan oman äidinkielen oppitunnit
voivat estää siihen jäämisen koulupäivän jälkeen, vaikka jokaisella oppilaalla on perusopetuslain
mukaan oikeus saada tukiope-
tusta oppimisen lyhytaikaisena tukena.

Hanketoimijat olivat rehtoreiden kanssa samaa mieltä oman äidinkielen tuen huonoista toteu-
tushaasteista. Oman äidinkielen opetuksen resurssia saa käyttää S2-opetuksen tai muun
opetuksen tukemiseen, mutta aiemman arviointitiedon mukaan sitä käytetään hyvin vaihtelevasti
(Venäläinen ym. 2022, 106). Vastaavia kokemuksia oli myös hanketoimijoilla: monessa koulussa
rahoitusta ei ollut haettu tai sitä ei ollut käytetty muun opetuksen tukemiseen. Hanketoimijat
olivat kokeneet rahoituksen hakemisen ja käyttämisen hankalaksi tai rahoituksen mahdolli-
suudesta ei ollut ollut tietoa.

S2-opetuksen järjestämisen toteutusmahdollisuudet olivat melkein joka kolmannen rehto-
rin (31 %) mukaan huonot. Myös hanketoimijat olivat kokeneet asian haasteelliseksi. Heidän
mukaansa opetuksen sijoittaminen lukujärjestykseen voi olla haastavaa, jos halutaan varmistaa,

että oppilaat voivat myös osaksi osallistua S1-opetukseen kielitaidon kehittymisen myötä. Hanketoimijoiden mukaan S2-opetuksen toteuttamisen haasteellisuuteen voivat vaikuttaa myös kunnan koulutoimen puutteelliset tai virheelliset tiedot ja ennakkokäsitykset oppimäärästä ja sen järjestämisestä. Rehtorit ja opettajat eivät ole hanketoimijoiden mukaan aina ymmärtäneet oppimäärän arvoa tai tarkoitusta. Hanketoimijoiden kanssa käydyissä keskusteluissa ilmeni tapauksia, joissa S2-opetus on esimerkiksi yhdistetty erityisopetukseen tai sen on ajateltu olevan tukitoimi, vaikka oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarve ei ole peruste S2-opetukseen ohjaamiselle. Myös aiemman selvitystiedon mukaan S2-opetuksen toteuttaminen on vaihtelevaa eikä osa oppilaista saa tarvitsemaansa opetusta esimerkiksi järjestämiseen liittyvien linjausten, resurssien tai lukujärjestysteknisten asioiden vuoksi (ks. esim. Owl Group 2022, 68, 71–72). Hanketoimijat kaipasivat tarkempaa ohjausta ja määrittelyä siihen, milloin oppilaan olisi hyvä siirtyä kokonaan S1-opetukseen.

Kolmasosa rehtoreista (32 %) arvioi, että kielitietoiseen oppiaineen opetukseen on huonot mahdollisuudet. Noin kymmenesosa (11 %) rehtoreista ei kokenut kielitietoista aineenopetusta tärkeäksi. Taustatekijäkohtaisissa analyyseissa niiden rehtoreiden koulut, joissa kielitietoisuutta ei pidetty tärkeänä, painottuivat Itä-Suomeen, maaseudun kuntiin ja niihin kouluihin, joissa valmistavaa opetusta oli järjestetty alle vuoden tai vaihtelevasti eri vuosina. Perustaitojen kehittymisen seurantaan liittyvien toimintatapojen järjestelmällisyys vaikutti myös kielitietoisuuden tärkeyteen. Jokaisessa koulussa, joiden toimintatavat olivat edistyneellä tasolla, kielitietoisuutta pidettiin tärkeänä. Vaikuttaa siis siltä, että kielitietoisuuden merkitys tunnistetaan helpommin niissä kouluissa, joissa on pidempiaikaista kokemusta maahanmuuttotauksista oppilaista.

Kielitietoisuus on ollut jo vuodesta 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa koko toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavana periaatteena. Sen mukaan kielitietoisessa koulussa jokainen aikuinen on kielellinen malli ja myös opettamansa oppiaineen kielen opettaja. (POPS 2014.) Hanketoimijat toivat keskusteluissa esiin arjessa kohdattuja väärinkäsityksiä siitä, että opettajan tulisi olla oman oppiaineensa opettajan sijaan äidinkielen opettaja tai siitä, että kielitietoinen opetus olisi aina alaspäin eriyttämistä. Kielitietoisuus voi olla käsitteenä hankala ymmärtää, mikä vaikeuttaa koulun henkilöstöä kielitietoisesta opetustavan omaksumisessa. Myös aiemmassa Owl Groupin selvityksessä on havaittu epävarmuutta tai tiedon puutetta asiaa koskeissa väittämässä. Lähes viidesosa vastaajista ilmoitti, ettei osannut vastata kielitietoisuuteen liittyviin kysymyksiin. Tämän vuoksi selvityksessä pohdittiin, miten hyvin vastaajat tuntevat kielitietoisesta opetuksen. (Owl Group 2022, 85.)

Kielitietoisuuteen liittyi myös ennakokuluja ja kehittämiskohteita. Hanketoimijoiden mukaan se on saatettu kokea vaikeaksi tai kuormittavaksi. Opettajat ovat saattaneet kokea, ettei kielitietoinen opetus kuulu heille. Hanketoimijoiden mielestä kielitietoisuus jää koulun arjessa paitsioon. He toivoivat opettajien ottavan enemmän vastuuta kielitietoisien työtapojen toteuttamisesta kouluissa. Osa hanketoimijoista kertoi hyvistä käytänteistä, kuten mallivastausten hyödyntämisestä, opettajien yhteistyönä tuotetusta materiaalipankista sekä kielitietoisuustiimeistä. Hankkeissa oli järjestetty koulutuksia ja valmisteltu erilaisia tukimateriaaleja, mutta kaikkien näiden käytänteiden toteuttaminen jää viime kädessä opettajan omalle vastuulle. Hanketoimijoiden toiveena olivat erityisesti kielitietoiset opetusmateriaalit. Niiden avulla kielitietoisesta opetuksen saisi luontaisesti osaksi opetusta, mikä helpottaisi opettajien työtä.

Owl Groupin selvityksessä tuotiin myös esille havaintoja kielitietoisesta opetuksen toteutukseen liittyvistä haasteista. Opetus- ja ohjaushenkilöstö kiinnitti sen mukaan kyllä tietoisesti huomiota käyttämäänsä kieleen, opettavan sekä oppiaineiden sisältöön ja sen kieleen sekä otti huomioon oppilaiden opetuskielen ja oppiaineen kielen tason. Kielitietoisesta opetuksen toteutukseen tai suunnitteluun ei ollut kuitenkaan aina esimerkiksi työaikaa tai rehtorin tukea. (Owl Group 2022, 81–85.)

Hanketoimijat olivat rehtoreiden kanssa samaa mieltä täydennyskoulutuksen huonoista toteutusmahdollisuuksista. Heidän mukaansa täydennyskoulutusmahdollisuudet vaikuttavat opetushenkilöstön osaamiseen ja sen myötä valmiuksiin antaa kielitietoista aineenopetusta. Toisaalta hanketoimijoiden mukaan opettajat ovat melko vähäisesti osallistuneet kielitietoisien opetuksen täydennyskoulutukseen. Tähän voi olla useita syitä, kuten ajan tai sijaisten puute. Aiemman Owl Groupin selvitystiedon mukaan suurin osa opetuksen järjestäjistä koki opettajilla olevan mahdollisuus osallistua täydennyskoulutukseen työajalla, kun taas opettajista vain hieman vajaa puolet koki heillä olevan tähän mahdollisuus. Selvityksen mukaan opetus- ja ohjaushenkilöstöllä on vahvaa osaamista, mutta osaaminen eriytyy: kielitietoista opetusta toteutetaan epätasaisesti. Sen mahdolliseksi syiksi nähtiin selvityksessä henkilöstön vaihtuvuus, valikoiva kiinnostus osallistua täydennyskoulutukseen sekä maahanmuuttotastaisten oppilaiden vaihteleva määrä kouluissa. Osassa kouluista kokemus ja osaaminen maahanmuuttotastaisten oppilaiden opetuksesta oli vasta kertymässä. (Owl Group 2022, 82, 85.) Kielitietoisuutta koskevaan osaamiseen ja sen kehittämiseen vaikuttaa tämän perusteella paljon opettajien kiinnostuksen määrä.

Opettajat eivät ole hanketoimijoiden mukaan aina kokeneet tarjolla olevan kielitietoisien täydennyskoulutuksen tukevan sisällöllisesti omaa opetusta. Hanketoimijoiden mukaan pulmana voi myös olla se, että opetussuunnitelman perusteiden kirjauksissa tai paikallisen opetussuunnitelman toimeenpanossa ei ole riittävästi painotettu kielitietoisien opetuksen kehittämistarvetta. Kielitietoisuutta koskeva täydennyskoulutus korostui kuitenkin rehtorien (n = 125) nimetessä kehittämistarpeita maahanmuuttotastaisten oppilaiden kielen oppimisen ja tuen järjestämiseen. Yleisin kehittämistarve oli lisätä opettajien osaamista kielitietoisesta pedagogiikasta ja opetuksesta.

Rehtoreilta kysyttiin, millä muilla tavoin kuin formatiivisen ja summatiivisen arvioinnin keinoin heidän kouluissaan seurataan myöhään maahan tulleiden oppilaiden perustaitojen kehittymistä. Rehtoreista (n = 114) 41 prosenttia ilmoitti koulussa olevan käytössä myös muita seuraamisen tapoja. Heistä 102 tarkensi vastaustaan avo-osiossa. Osassa vastauksissa mainittiin kuitenkin formatiiviseen ja summatiiviseen arviointiin liittyviä käytänteitä. Koulun arjessa tehtävä havainnointi oli vastauksissa yleisin tapa seurata perustaitojen kehittymistä. Tätä tehtiin opetuksen aikana, oppilaan kanssa keskustellessa, kotitehtäviä tarkastaessa tai muussa koulun päivittäisessä toiminnassa. Rehtorien vastausten mukaisesta toiminnasta tehdään harvoin järjestelmällistä kirjaamista.

Ryhmä on niin pieni, että henkilökohtainen seuraaminen antaa hyvän kuvan heidän taidoistaan. (Rehtori 147)

Jatkuva arviointi, tukeminen luokassa, keskustelut oppilaan kanssa, tehostettu oppilaanohjaus. (Rehtori 453)

Luokanvalvoja, S2-opettaja, muut opettajat ja ohjaaja keskustelevat taitojen kehittymisestä noin 3kk välein ---> opetusta ja ohjaamista pyritään keskittämään suurimpiin kipukohtiin. (Rehtori 503)

Päivittäisen seurannan lisäksi rehtorit kertoivat käytössä olevan erilaisia kartoituksia, testejä ja seulontoja. Koulun arjessa tehtiin myös moniammatillista yhteistyötä ja oppilaan oppimisesta keskusteltiin yhdessä opettajien kesken. Osa rehtoreista kertoi, että koulun henkilökunta keskusteli perustaitojen kehittymisestä oppilaan ja huoltajien kanssa arviointikeskusteluissa ja muissa tapaamisissa. Muutaman vastaajan mukaan seurannassa käytettiin oppimissuunnitelmia tai tehostettua oppilaanohjausta.

Perustaitojen kehittymisen seuraaminen on tärkeää oppimisen tukemisen ja mahdollisten oppimisvaikeuksien tunnistamisen kannalta, mitä käsitellään seuraavassa luvussa. Kun

maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimisvaikeuksia todetaan, on samalla kyettävä erottelamaan, milloin on kyse taitojen harjaantumattomuudesta, milloin varsinaisesta oppimisvaikeudesta. (Ks. lisää esim. Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 67.)

Oppimisen haasteet ja tuen tarve

4

Myöhään maahan tullut nuori kokee suuren muutoksen lähtiessään kotimaastaan ja asettuessaan elämään uuteen ympäristöön, opetellessaan uutta kieltä ja aloittaessaan mahdollisesti hyvin erilaisen koulupolun Suomessa. Muuttoa on kuvattu usein stressitilana, koska siihen liittyy niin paljon ongelmia ja haasteita. Tämä stressitila voi aiheuttaa ahdistuneisuutta, masennusta tai esimerkiksi psykosomaattista oireilua. Muutto voi laittaa nuoren identiteetin erityiselle koetukselle. Hänellä on voinut olla vakiintunut ja arvostettu paikka lähtömaassaan, ja muutettuaan hänen arvonsa ja paikkansa arvioidaan uudelleen. Uudessa koulumaailmassa hänen hankkimiaan tietoja ja taitoja ei myöskään ehkä arvosteta samaan tapaan kuin lähtömaassa. (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 53.)

Maahanmuuttotilanteiden oppilaiden oppimiseen liittyy myös muita erityiskysymyksiä, kuten monikielisyys, uuden kielen oppiminen ja toisaalta uudella kielellä oppiminen, kotoutuminen ja erilaiset koulutaustat. Näiden asioiden erottaminen oppimisvaikeuksista on osoittautunut haasteeksi aiemmissa selvityksissä. Esimerkiksi kehittyvä opetuskielen taito tai koulutaitojen harjaantumattomuus voivat näkyä työskentelyssä samankaltaisina vaikeuksina kuin varsinaiset oppimisvaikeudet. Oleellista olisi tietää, millaiset mahdollisuudet nuorella on ollut harjoitella ja tehdä asioita, joissa esiintyy hankaluuksia. Onko niitä ollut mahdollista oppia ja sisäistää? (Ks. esim. Arvonen 2011, 33; Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 26; OKM 2022, 6; Tainio ym. 2019.) Myöhään maahan tulleiden nuorten tilannetta haastaa usein se, että oppimisen vaikeus havaitaan tai pystytään tarkemmin toteamaan kohtalaisen myöhään. Samat haasteet olisivat voineet tulla Suomessa ilmi jo alle kouluikäisenä. Oppimisvaikeuksien tunnistamisella ja oikein kohdentuvalla tuella edistetään maahanmuuttotilanteiden oppilaiden kotoutumista ja hyvinvointia. (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 11, 202.)

Oppimisvaikeuksien havaitsemisella voi olla suuri merkitys oppilaan tulevaisuuden kannalta. Esimerkiksi Oma tie -projektissa havaittiin monella jatkokoulutuksesta pudonneella maahanmuuttotilanteella nuorella oppimisen haasteita, joita voidaan perustellusti pitää oppimisen erityisvaikeuksina. Tunnistamattomien oppimisvaikeuksien vuoksi osa nuorista syrjäytyy koulutuksesta ja yhteiskunnasta. (Arvonen 2011, 38–39; Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 14.) Karvin aiemman arviointitiedon mukaan myöhään maahan tulleilla oppilailla³ oppimista voivat vaikeuttaa oppimisvaikeuksien lisäksi esimerkiksi lapsuuden rankat kokemukset. (Venäläinen ym. 2022, 69–73, 83.) Tässä luvussa tarkastellaan oppimista haastavia tekijöitä, kuten traumaperäisiä haasteita, rehtoreiden ja toimenpideohjelman kehittämishankkeiden toimijoiden näkökulmista.

3 Arvioinnissa määritelty 15-vuotias tai vanhempi oppilas

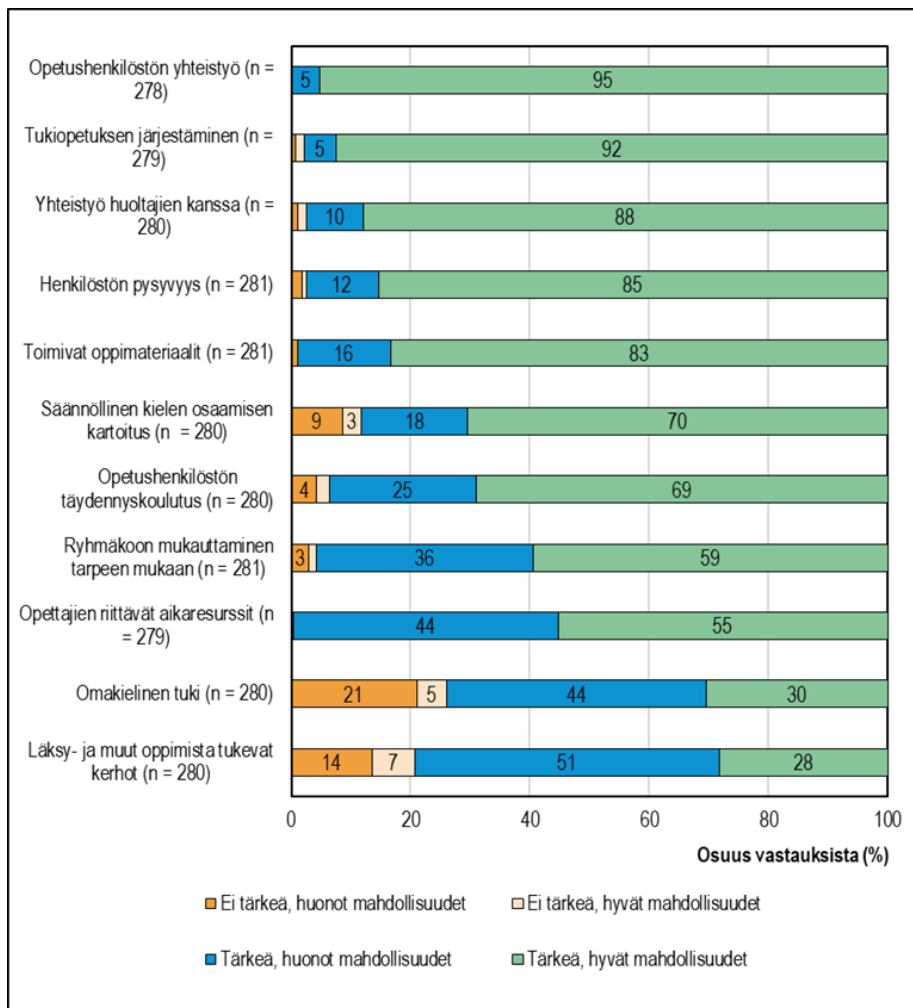
4.1 Oppimisen haasteiden ja tuen tarpeen tunnistaminen

Oppimisen tukea ja haasteita selvitettiin neljän kysymyksen avulla. Rehtorit arvioivat tähän alueeseen liittyvien toimenpiteiden systemaattisuutta järjestäjätasolla ja tarkemmin tuen tärkeyttä ja toteuttamismahdollisuuksia sekä toimintatapoja, joilla oppilaiden traumaperäisiä haasteita tunnistetaan koulutasolla.

Rehtoreilta kysyttiin, miten systemaattisesti opetuksen järjestäjä on organisoinut myöhään maahan tulleiden oppilaiden oppimisen tuen tarpeeseen vastaamisen. Vastaajat (n = 279) arvioivat järjestelmällisyyden astetta neliportaisella asteikolla: puuttuva, alkava, kehittyvä ja edistynyt⁴. Vastaajista vajaa viidennes (16 %) määritteli opetuksen järjestäjän toimintatavat edistyneiksi ja yli puolet (60 %) kehittyviksi. Rehtoreista kolme neljäsosaa (76 %) arvioi opetuksen järjestäjän toimintatapojen olevan suurimmaksi osaksi yhtenäisiä ja systemaattisia (kehittyvä tai edistynyt taso). Niiden toteutumista arvioidaan ja parannetaan systemaattisesti olemassa olevan tiedon perusteella. Neljäsosa rehtoreista (24 %) arvioi opetuksen järjestäjien oppimisen tukea koskevien toimintatapojen, vastuiden, valtuuksien ja linjausten olevan joko osittain määritelty tai niitä ei ole. Oppilaiden oppimisen tuen tarpeeseen vastaaminen on määritelty perusopetuslaissa ja tuki kuuluu kaikille oppilaille (perusopetuslaki 628/1998).

Vaihtelevista toimintatavoista huolimatta rehtorit arvioivat koulussaan erilaisten oppimisen tuen keinojen mahdollisuudet melko hyviksi (ks. kuvio 9). Kaikkien rehtoreiden mielestä opetushenkilöstön yhteistyö on tärkeää ja suuri osa arvioi sen toteutusmahdollisuudet koulussa hyviksi. Tukiopetuksen järjestämistä pidettiin tärkeänä ja sen toteutusmahdollisuudet olivat suurimmalla osalla rehtoreista (92 %) hyvät. Tukiopetus nousi myös edellisessä luvussa perustaitojen kehittämisen tukemisessa tärkeänä ja helposti toteutettavana keinona. Tukiopetus on jokaisen oppilaan oikeus, mutta hanketoimijat nostivat esille vaikeudet osallistua siihen esimerkiksi koulukuljetusten takia. Huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö, henkilöstön pysyvyys sekä toimivat oppimateriaalit olivat lähes jokaisen rehtorin (83–88 %) mielestä tärkeitä, mutta niiden toteutukseen ja saatavuuteen liittyi myös vaikeuksia. Rehtorit pitivät tärkeinä myös opettajien riittäviä aikaresursseja ja täydennyskoulutusta sekä ryhmäkoon mukauttamista tarpeiden mukaan. Tärkeydestä huolimatta näiden toteutumismahdollisuudet olivat vaihtelevat. Säännöllinen opetuskielen osaamisen kartotus jakoi vastaajia: vaikka suurin osa (88 %) rehtoreista koki sen tärkeäksi, oli osalla kouluista siihen huonot mahdollisuudet. Toisaalta noin kymmenesosa (12 %) rehtoreista ei pitänyt sitä tärkeänä. Läksykerhojen ja muita oppimista tukevien kerhojen sekä omakielinen tuen suhteen vastaukset vaihtelivat: suurin osa rehtoreista koki ne tärkeiksi, mutta toteutusmahdollisuudet olivat monissa kouluissa huonot.

4 Tasot ja niihin liittyvät määrittelyt on kuvattu liitteessä 1.



KUVIO 9. Rehtoreiden arviot oppilaiden tuen tarpeeseen vastaamiseen liittyvien asioiden tärkeydestä ja toteutusmahdollisuuksista

Rehtorit olivat varsin yksimielisiä (95 %) siitä, että opetushenkilöstön yhteistyö on tärkeää ja siihen on myös lähes kaikissa kouluissa hyvät mahdollisuudet. Vastaavia tuloksia on saatu esimerkiksi Karvin valmistavan opetuksen arvioinnissa, jossa opettajat arvioivat opetuksensa kannalta tärkeimmäksi asiaksi yhteistyön eri oppiaineiden opettajien kanssa. Yhteistyö oli yleensä keskustelua oppilaan tuen tarpeista. (Venäläinen ym. 2022, 90–95.) Myönteisestä suhtautumisesta huolimatta aiemmassa Owl Groupin selvityksessä opetushenkilöstön yhteistyömahdollisuudet esimerkiksi samanaikaisopettajuuteen olivat heikompia. Opetuksen järjestäjien vastauksissa kaivattiin lisäresursseja samanaikaisopettajuuteen, jotta maahanmuuttotasaisten oppilaiden kielen oppiminen ja sen tukeminen pystyttäisiin järjestämään paremmin. (Owl Group 2022, 84, 89.) Hanketoimijoiden näkemysten mukaan samanaikaisopettajuus on usein yläkouluissa haastavaa, sillä kaikilla opettajilla ei ole aikaa, halukkuutta tai pedagogisia taitoja siihen. Opetushenkilöstön väliseen yhteistyöhön liittyy kiinteästi myös henkilöstön pysyvyys, jota sekä rehtorit että hanketoimijat pitivät tärkeänä. Usein vaihtuvilla opettajilla kuluu aikaa koulun käytänteisiin ja oppilaisiin tutustumiseen.

Yhteistyötä huoltajien kanssa pitivät lähes kaikki rehtorit (98 %) tärkeänä, mutta joka kymmenes koki siihen olevan huonot mahdollisuudet. Hankkeissa tehty työ heijasteli samanlaista tilannetta: vaikka huoltajien kanssa tehtiin paljon yhteistyötä, liittyi siihen myös paljon kehittämistarvetta. Koulut pyrkivät hanketoimijoiden mukaan sitouttamaan maahanmuuttotasaisten oppilaiden huoltajia nykyistä paremmin koulun toimintaan, kuten vanhempainiltoihin ja vanhempainyhdistyksiin. Hanketoimijat korostivat, että huoltajille on tärkeää tutustua suomalaiseen koulutusjärjestelmään ja sen toimintaan. Monikieliset vanhempainillat ja tutustumiskäynnit uuteen kouluun sekä uuden opettajan tapaaminen olivat konkreettisia esimerkkejä yhteistyöstä. Yhteydenpitoa oli kehitetty hankkeiden avulla viestimällä esimerkiksi mahdollisimman selkeällä kielellä, kääntämällä viestit, tiedotteet ja lomakkeet oppilaiden äidinkielille, lähettämällä ääniviestejä kirjoitetun viestin lisäksi, järjestämällä kuukausittaisia tapaamisia huoltajien kanssa ja hyödyntämällä Wilman lisäksi muita yhteydenpitovälineitä. Tulkkausta oli järjestetty erilaisin tavoin, kuten puhelimen tai oman äidinkielen opettajan avulla. Hanketoimijoiden mukaan kulttuuritulkit ja monikieliset ohjaajat voivat myös toimia linkkinä kodin ja koulun välillä. Joissakin hanketoimijoiden kunnissa huoltajille tarjottiin kielikursseja koululla tai mahdollisuutta perhekouluun.

Toimivat oppimateriaalit saivat tärkeydestään ja toteutusmahdollisuuksistaan myönteisen arvion suurelta osalta rehtoreista (83 %). Hanketoimijoiden keskusteluissa yläkouluikäisten oppilaiden oppimateriaalien kehittämistarve korostui kuitenkin varsinkin oppimisen tuen näkökulmasta. Niiden tarjonta koettiin sekä niukaksi että laadultaan vaihtelevaksi. Opetuksen eriyttämiseen sopivien oppimateriaalien määrä, laatu, sopivuus ja saatavuus yläkouluikäisille tai myöhään maahan tulleille on noussut esille myös haasteena muissa selvityksissä (ks. esim. Owl Group 2022, 89).

Suurin osa rehtoreista (88 %) koki säännöllisen opetuskielen osaamisen kartoituksen tärkeäksi, mutta sen toteutusmahdollisuudet vaihtelivat. Hanketoimijoiden mielipiteet jakaantuivat kartoittamisen tärkeydestä. Osa koki, että S2-opettaja arvioi arjessaan säännöllisesti oppilaiden kielitaidon kehitystä eikä erillistä kartoitusta olisi tarve tehdä. Toisaalta ajantasainen ja yhteisesti jaettu tieto oppilaan kielitaidosta helpottaisi koulun muun opetus- ja ohjaushenkilöstön työtä. Tällä hetkellä tieto oppilaiden kielellisestä osaamisesta välittyy hanketoimijoiden mukaan osassa kouluista hyvin vaihtelevasti esimerkiksi aineenopettajille. Tässä yhteydessä korostui kielitaidon tason kuvaamisen vaikeus. Erityisen haasteellista se on, kun tarkoitetaan kaikkia neljää kielen eri osa-aluetta: kuullun ymmärtämistä, puhumista, luetun ymmärtämistä ja kirjoittamista. Näistä kielitaitoa kuvaavista määreistä ja linjauksista olisi yhteisesti sovittava, jotta ne olisivat koulun arjessa käyttökelpoisia. Aiemman selvitystiedon mukaan kielitaidon kartoitusta tehdään vaihtelevasti ja eri tavoilla. Usein kielitaitoa arvioi yksittäinen opettaja, kuten erityis- tai S2-opettaja. Toisaalta koulun opetuskielen arvioinnissa käytetään erilaisia testejä ja materiaaleja, kuten Kike, Kielipuntari tai Allu-testi. (Owl Group 2022, 68–79; Venäläinen ym. 2022, 35.) Hanketoimijat pohtivat sitä, miten vaihtelevasti kielitaidon kartoituksesta saatuja tuloksia hyödynnetään. Heidän kokemustensa mukaan usein tieto ja testitulokset eivät johda toimenpiteisiin, esimerkiksi tuen saamiseen. Jos kartoituksesta ilmenee puutteita osaamisesta, kaikki opettajat eivät silti ota sitä huomioon opetuksessaan.

Rehtoreiden vastauksissa korostuivat sekä tärkeinä että huonosti toteutettavina oppilaiden tuen tarpeeseen vastaamisen keinoina läksy- ja muut oppimista tukevat kerhot, ryhmäkoon mukauttaminen tarpeen mukaan ja opetushenkilöstön täydennyskoulutus. Hanketoimijat jakoivat rehtoreiden kanssa saman näkemyksen, että läksykerhojen järjestäminen on useista syistä hankalaa. Syitä he kertoivat useampia. Niihin oli vaikeaa löytää vetäjiä. Oppilaita oli vaikeaa saada paikalle ennen koulun alkua tai jäämään sinne koulupäivän jälkeen vielä opiskelemaan. Kerhoja oli vaikeaa järjestää myös koulupäivän keskellä, koska lukujärjestykset olivat muutenkin jo täynnä. Opettajat voivat kannustaa oppilasta osallistumaan läksykerhoihin, mutta niihin ei voida velvoittaa. Koulu- ja koulutusoppilaille osallistuminen koulupäivän jälkeisiin kerhoihin on mahdotonta, jos kotiin ei ole tämän jälkeen kuljetusta. Kerhoihin on voitu hanketoimijoiden mukaan saada motivoitua oppilaita esimerkiksi tarjoamalla välipalaa, ottamalla huoltajat mukaan toimintaan tai nimeämällä

kerho hauskemmallalla tavalla. Läksykerhojen koettiin toimivan silloin, jos niitä järjesti koulun ulkopuolinen taho, kuten erilaiset järjestöt. Kerhoissa tulisi hanketoimijoiden mukaan olla pätevät vetäjät ja maahanmuuttotustaisten oppilaiden tilanteessa myös mahdollisuus kielelliseen tukeen.

Noin neljännes (26 %) rehtoreista ei kokenut omakielistä tukea tärkeäksi. Perustaitojen kehittymisen tukemisen keinoissa se korostui myös vähäisen tärkeyden ja toteutusmahdollisuuksien takia, jotka kulminoituivat hanketoimijoiden mukaan tiedon puutteeseen omakielisen tuen tarkoituksesta ja rahoituksesta.

Rehtoreita pyydettiin oppimisen tuen keinojen arvioinnin lisäksi kyselyssä pohtimaan, miten maahanmuuttotustaisten oppilaiden tuen tarpeisiin voitaisiin vastata paremmin. Kysymykseen vastanneet rehtorit (n = 66) nostivat esille useita ehdotuksia. Kouluissa olisi tarvetta lisähenkilöstölle ja sille, että henkilöstöllä olisi enemmän aikaa esimerkiksi samanaikaisopettajuuteen. Opetushenkilöstöllä olisi myös täydennyskoulutustarvetta. Lisäksi rehtoreiden mukaan kouluissa pitäisi varmistaa, että oppilaalla on riittävä sekä oppimisen, että oman äidinkielen tuki hänen siirtyessään valmistavasta opetuksesta perusopetukseen. Nykyistä monipuolisemmille oppimateriaaleille on kouluissa myös tarvetta. Osa rehtoreista korosti koulun ja kodin yhteistyöhön panostamista ja osa ehdotti, että valmistava opetus voisi tarvittaessa olla nykyistä pidempikestoista. Rehtorit pohtivat erilaisia tapoja vastata maahanmuuttotustaisten oppilaiden tuen tarpeisiin:

Opetuksenjärjestäjiä ohjattaisiin pysyvällä erillisrahoituksella järjestämään oppimisen tukea ja kielitietoista opetusta oppilaille, jotka ovat ns. myöhään maahantulleita. Ryhmäkoko ohjattaisiin olemaan pienempi sekä oppimisen tukipalvelut olisivat automaatio. Tukirakenteiden pysyvyys on edellytys laadukkaalle oppimisen tuelle, hanke- rahoitusten katkot ja kalenterivuoteen sidotut ajat haastavat kouluja, jotka saavat esim. koulutuksellisen tasa-arvon rahoituksia. (Rehtori 49)

Yläkouluun sopivaa materiaalia ja ohjeistusta ja koulutusta nimenomaan yläkoulu- vaiheessa Suomeen muuttavien oppilaiden opettamiseen, arviointiin ja tukemiseen. (Rehtori 127)

Mera läxstöd, förenklade innehåll, stödundervisning, assistenter, förenklade läroböcker, språkmedveten undervisning, språkmedvetna familjer, kontakten till familjen. (Rehtori 144)

Tarvitaan S2-opettajia lisää. Heidän asiantuntemustaan tarvitaan eri oppiaineiden tunneilla esim. samanaikaisopettajana. Samalla myös aineenopettajien tietämys S2-oppilaiden tukemisesta voisi parantua. Ongelmana on se, ettei yhden opettajan aika riitä riittävän tuen antamiseen tai opetuksen eriyttämiseen. (Rehtori 319)

Ehdottomasti lisäresursointia tulisi parantaa. Resurssien puute näkyy kaikissa: koulutusmahdollisuuksissa, henkilöstöresurssissa ja aikaresurssissa. Koulussamme ei käytännössä ole huomioitu millään tavalla resurssoinnissa maahanmuuttotustaisten oppilaiden haasteita. (Rehtori 504)

Avovastaukset ovat linjassa rehtorikyselyn aiempien tulosten kanssa. Rehtorit pitivät opetushenkilöstön yhteistyötä tärkeänä esimerkiksi oppilaiden perustaitojen kehittymisen kannalta. He toivoivat lisää mahdollisuuksia samanaikaisopettajuuteen ja täydennyskoulutukseen. Opetusmateriaalien nykyistä monipuolisempi saatavuus oli myös hanketoimijoiden toive. Vaikka usea vastaaja ei arvioinut aiemmassa kysymyksessä omalla äidinkielellä annettavaa tukea tärkeäksi, osa rehtoreista mainitsi sen tarpeen uudelleen tässä kysymyksessä. Myös hanketoimijoiden mukaan sille olisi lisää tarvetta.

4.2 Oppimisvaikeudet ja kehittyvä kielitaito

Myöhään maahan tulleiden oppilaiden kehittyvä kielitaito asettaa haasteita oppimisvaikeuksien tunnistamiselle. Usein ne ilmenevät akateemisten perustaitojen oppimisen pulmina: lukemisen, kirjoittamisen tai laskemisen perustaitojen oppiminen voi olla haasteellista tai näiden taitojen hallinnassa ilmenee vaikeuksia. Maahanmuuttotilanteen oppilaan oppimisen vaikeuksissa on usein kyse siitä, ettei taitoja ole harjoiteltu riittävästi eivätkä ne ole vielä kehittyneet. Toisaalta on tärkeää miettiä, sopiiko oppimisvaikeuksien tunnistamisen väline kyseiseen tilanteeseen. Arviointivälineet ovat kieli- ja kulttuurisidonnaisia, eivätkä aina sovellu maahanmuuttotilanteiden oppilaiden arviointiin. Oppimisvaikeuksien arviointiperinne liittyy suomalaiseen tai länsimaalaiseen koulutus- ja tutkimusperinteeseen, ja arvioinneissa käytetään yleensä suomalaisen koulutuksen ja oppimisen painottamia taitoja ja valmiuksia. Arviointivälineiden työtavat saattavat myös vaikuttaa tulokseen, jos ne eroavat oppilaan aiemmasta kokemuksesta ja opitusta. (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 29, 70, 82–85.) Jos näitä asioita ei oteta huomioon oppimisvaikeuksien tunnistamisessa, seurauksena voi olla vääriä diagnooseja ja tukitoimia, joita oppilas ei oikeasti tarvitse. Tässä alaluvussa keskitytään siihen, miten erottaa oppimisvaikeudet, kun olosuhteet oppimiselle ovat voineet olla hyvin erilaiset lähtömaassa tai aiemmissa elämäntilanteissa.

Oppimisvaikeuksien tunnistamisen haastavuuden vuoksi rehtoreilta kysyttiin, miten systemaattisesti opetuksen järjestäjä on organisoinut sen. Vastajat (n = 280) arvioivat järjestelmällisyyden astetta nelipuolaisella asteikolla: puuttuva, alkava, kehittyvä ja edistynyt⁵. Rehtorit arvioivat myöhään maahan tulleiden oppilaiden oppimisen haasteiden tunnistamisen olevan suhteellisen järjestelmällistä. Rehtoreista reilu puolet (67 %) arvioi, että opetuksen järjestäjien toimintatapa, vastuut, valtuudet ja linjaukset on pääosin määritelty ja toimintatapaa ja sen toteuttamista arvioidaan ja parannetaan osin systemaattisesti (kehittyvä tai edistynyt taso). Kolmasosan rehtoreiden (33 %) mukaan opetuksen järjestäjien toimintatavat ovat satunnaisia, vaihtelevia tai puuttuvat kokonaan (puuttuva tai alkava taso). Tällöin oppimisen haasteiden tunnistamisen jää lähes kokonaan henkilöstön oman osaamisen ja toiminnan varaan.

Oppimisen haasteiden tunnistamista kartoittavien kysymysten yhteydessä rehtoreilta kysyttiin, miten koulussa tunnistetaan oppimisvaikeuksia, jos oppilaan opetuskielen taito on heikko. Rehtorit (n = 197) kertoivat tähän olevan erilaisia tapoja. Vastauksissa oli lisäksi kokemuksia siitä, että oppimisvaikeuksien tunnistaminen voi olla hankalaa tai mahdotonta olemassa olevista keinoista huolimatta. Yleisimpiä keinoja olivat opettajien tekemät oppilaiden suoriutumisen arvioinnit arjessa. Samaa keinoa käytettiin myös opettajien seurattessa oppilaiden perustaitojen kehitystä. Rehtoreiden mukaan sekä opettajien välinen että moniammatillinen yhteistyö tukevat oppimisvaikeuksien tunnistamista. Kouluissa on myös käytössä erilaisia arviointityökaluja, testejä ja kartoituksia. Oppilaan kanssa keskusteluissa, testeissä tai muissa arvioinneissa hyödynnettiin jossain määrin oppilaan omaa äidinkieltä tai englannin kieltä. Koulupsykologia tai muuta opiskeluhuollon henkilöstöä käytettiin myös jonkin verran. Sen sijaan keskustelut huoltajien kanssa mainittiin rehtoreiden vastauksissa harvoin oppimisvaikeuksien tunnistamisen keinona. Arvosen, Katvan ja Nurmisen (2010) tutkimuksen mukaan huoltajien osallistaminen olisi esimerkiksi oppilaan kouluhistoriasta saatavien tietojen vuoksi erittäin tärkeää. Aiemmasta koulusta ei ole aina olemassa dokumentteja tai niitä ei ole mahdollista saada, eivätkä oppilaat aina itse muista omia aiempia oppimisen vaikeuksiaan tai saamia tukitoimia. (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 100–101.) Seuraavat rehtoreiden vastaukset kuvaavat erilaisia tapoja tunnistaa oppilaiden oppimisvaikeuksia:

5 Tasot ja niihin liittyvät määrittelyt on kuvattu liitteessä 1.

Erittäin vaikeata tunnistaa osalla oppilaista. Kokenut opettaja ollut merkittävässä roolissa. Oppilaan oman kielen mukaan tehdyillä testeillä on oma roolinsa. (Rehtori 64)

Tekemättömät tehtävät (koulussa ja kotona), passiivisuus, masentuneisuus/ahdistuneisuus, jne. (Rehtori 452)

Tulkin avulla on keskusteltu huoltajien kanssa ja yritetty kartoittaa oppilaan koulupolun vaiheita. Tulkin avulla on myös tehty koulupsykologin tutkimuksia, joista saadaan edes jotain osviittaa. (Rehtori 500)

Vi försöker identifiera dem genom ett samarbete mellan S2-läraren, specialläraren och ämneslärarna. (Rehtori 7)

Suurin osa valmistavan opetuksen oppilaista saa aloittaa perusopetuksen pienryhmässä, jossa erityisluokanopettaja pystyy arvioimaan myös muita mahdollisia oppimisvaikeuksia kuin kieleen liittyviä. Mikäli huoli herää, oppilas ohjataan koulupsykologin tutkimuksiin. (Rehtori 23)

Keskusteluilla huoltajan kanssa lapsen kehityksestä sekä mahdollisista viiveistä tai oppimisen haasteista omassa kieliympäristössä. Käyttämällä tulkkia arvioimaan oman kielen osaamista sekä puheen tuottoa että mahdollista luku- ja kirjoitustaitoa. Koulupsykologin tuella oppimisvalmiuksia kartoittavilla testeillä esim. hahmottamisen osalta. Erityisopettajien havainnoilla orientaatiosta oppimistilanteesta, muistijäljen muodostumisesta sekä oppimisen etenemisestä. Audititiivisesta sekä visuaalisesta erotelukyvyystä, loogisesta päättelystä sekä kyvystä seurata esimerkiksi kuvallisia ohjeita. (Rehtori 49)

Oppimisvaikeuksien tunnistamisessa korostuu opettajien ammattitaito ja kokemus. Aiemman arviointitiedon mukaan oppimisvaikeudet ovat kuitenkin yksi suurimmista valmistavan opetuksen opettajien täydennyskoulutustarpeista (Venäläinen ym. 2022, 87–88). Hanketoimijoilla oli runsaasti kokemuksia erilaisista tavoista tunnistaa oppimisvaikeuksia. Esimerkki hyvistä käytännöistä olivat tarvittaessa tulkin avulla käytävät yhteiset keskustelut oppilaan ja huoltajien kanssa oppilaan aiemmasta oppimisesta. Oppimisvaikeuksien tunnistamiseksi tehtiin myös useassa koulussa yhteistyötä oman äidinkielen opettajan tai erityisopettajan kanssa. Näitä keinoja esiintyi vain vähän rehtorien vastauksissa, mikä osoittanee tällaisten keinojen olevan heille vieraampia. Hanketoimijat kokivat opettajien välisen yhteistyön ja yhteisen arvioinnin tärkeiksi asioiksi, mikä toistui myös rehtoreiden vastauksissa. Siitä huolimatta hanketoimijat kokivat, että koulun opetushenkilöstöllä on suuri oppimisvaikeuksien havainnointiin ja tunnistamiseen liittyvä täydennyskoulutustarve. Hyvien käytänteiden leviämisen ja täydennyskouluttautumisen lisäksi hanketoimijat korostivat, että oppimisvaikeuksien tunnistamiseksi tarvittaisiin kouluissa järjestelmällisempiä toimintatapoja ja selkeitä vastuita.

Moniammatillinen yhteistyö on usein avainasemassa oppimisvaikeuksien tunnistamisessa. Tämänhetkinen pula koulupsykologeista ja erityisopettajista vaikeuttaa tuen tarpeiden tunnistamista. Hanketoimijoiden kokemusten mukaan oppilaan haasteiden oletetaan usein ratkeavan helposti koulupsykologin tuella. Ongelmana on se, että psykologit eivät välttämättä ole kielen oppimiseen liittyvien ongelmien asiantuntijoita eikä olemassa ole selkeää määritelmää sille, mihin mennessä oppilaan kielitaidon olisi pitänyt kehittyä millekin tasolle. Opetuksen järjestäjillä voi olla hyvin erilaisia kokemuksia maahanmuuttotautaisista oppilaista, mikä heijastuu erilaisina opetuskäytänteinä. Vähäinen kokemus maahanmuuttotautaisista oppilaista näkyy myös oppimisvaikeuksien arviointiin tarkoitetuissa testeissä. Aiemman tutkimustiedon mukaan niissä käytettävät normitettut tekstit sopivat huonosti näiden oppilaiden arviointiin, koska normit on tehty suomenkielisille, Suomessa syntyneille oppilaille. Testeissä käytettävät tehtävätyypit tai välineistöt voivat

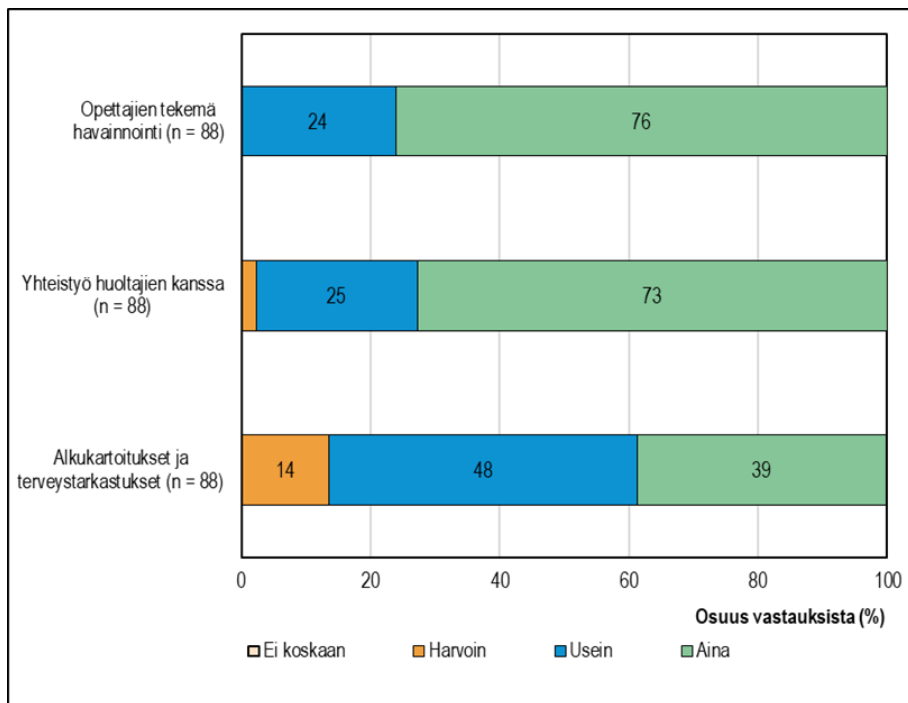
vaatia tietynlaista kulttuurista tietoutta ja akateemista kokemusta. Erityisesti maahantulon alkuvaiheessa oppilaan suoriutuminen voi olla hyvin heikkoa. Tarvitaan yleensä vuosia uudessa maassa, ennen kuin oppilas on harjaantunut erilaisissa testeissä tarvittavaan kieleen tai erilaisten tehtävyyppien, esimerkiksi erilaisten kokoamistehtävien tai visuaalisen hahmottamisen tehtävien tekemiseen. Tämän vuoksi testien kääntäminen oppilaan omalle äidinkielelle ei vielä muuta testiä sopivaksi. (Arvonen 2011, 37–38; Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 67, 69.)

Jokaisella oppilaalla on oikeus saada maksutta sellaista opiskeluhoitoa, jota opetukseen osallistuminen edellyttää (oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Tästä oikeudesta huolimatta hanketoimijat olivat kohdanneet opetuksen järjestäjien tai koulujen linjauksia, jotka ovat estäneet maahanmuuttotustaisten oppilaiden yhdenvertaiset mahdollisuudet päästä opiskeluhoollon palveluihin. Oppilaita ei ole esimerkiksi otettu tutkimuksiin vielä kehittyvän kielitaidon takia, koska tulkin käytön on ajateltu vaikuttavan diagnoosiin tai erityisopettajien tuki oli kielletty valmistavan opetuksen aikana. Diagnosioimattomien oppimisvaikeuksien vuoksi kielenoppiminen ei edisty, jolloin oppilas jää eräänlaiseen noidankehään: opetuskielen oppiminen on hankalaa oppimisvaikeuden takia, mutta heikon kielitaidon vuoksi tutkimuksiin ei pääse. Diagnoosi oppimisvaikeuksista ei hanketoimijoiden kokemusten mukaan aina merkitse muutosta oppilaan elämässä. Tieto itsessään voi kuitenkin helpottaa oppilasta ja auttaa jollain tavalla koulun opetushenkilöstöä, vaikka diagnoosi ei takaa lisätuen saamista. Huoltajien suhtautuminen diagnoosiin voi olla joskus välinpitämätöntä tai jopa kielteistä, koska oppimisvaikeudet voivat olla heille uusi asia tai niillä on voinut olla huono leima lähtömaassa. Hanketoimijat ovat kohdanneet arjessa tapauksia, joissa huoltajat eivät ole kertoneet oppilaalla ennen Suomeen muuttoa ilmenneistä oppimisen haasteista tai he ovat jopa kieltäneet niiden olemassaolon.

4.3 Oppilaiden traumaperäiset haasteet

Oppilaan taustan tunteminen olisi tärkeää myös traumaperäisten haasteiden tunnistamisen kannalta. Osalla myöhään maahan tulleista nuorista on traumaattisia elämäkokemuksia, esimerkiksi muistoja omaa tai muiden perheenjäsenten henkeä uhkaavista tilanteista. Kokemukset sodankäynnistä, perheenjäsenen menetyksestä tai vanhemmista eroon joutumisesta ovat esimerkiksi erittäin traumatisoivia tapahtumia. Jokainen vastaa traumoihin eri tavoin ja eri tahtiin, ja siksi niitä voi olla vaikeaa tunnistaa tai erottaa muista ongelmista. Traumoista ei aina haluta puhua, vaan mieluummin niihin liittyvät tapahtumat yritetään unohtaa. Traumot voivat ilmetä esimerkiksi käyttäytymisongelmina, levottomuutena, ahdistuneisuutena, univaikeuksina, pelkokiiloina, ärtyneisyytenä, erilaisina kipuina tai särkyinä tai oppimisvaikeuksina. Traumaperäinen stressi ei yleensä häviä ajan myötä, minkä vuoksi niiden tunnistaminen ja nuoren ohjaaminen mielenterveyspalveluihin olisi erityisen tärkeää. (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 53–54.)

Rehtoreilta kysyttiin koulun mahdollisia toimintatapoja traumaperäisten haasteiden tunnistamiseen (ks. kuvio 10). Vastaajat saivat toimintatapojen valinnan lisäksi arvioida, miten usein niitä käytettiin. Vastauksia oli myös mahdollista täydentää vapaamuotoisesti. Jopa reilu kaksi kolmasosaa rehtoreista (69 %) totesi, että heidän koulussaan ei ole käytössä toimintatapoja traumaperäisten haasteiden tunnistamiseen. Kolmasosassa (31, n = 88) kouluissa oli käytössä yksi tai useampi toimintatapa. Owl Groupin selvityksessä useat opetuksen järjestäjistä korostivat henkilöstön täydennyskoulutustarvetta oppilaiden oppimisen haasteiden tunnistamiseen ja erityisesti traumataustan huomioon ottamiseen. (Owl Group 2022, 89.) Voidaankin kysyä, miten haasteiden tunnistaminen onnistuu arjessa ilman osaamista ja toimintatapoja.



KUVIO 10. Rehtorien arvio eri toimintatapojen käyttämisestä traumaperäisten haasteiden tunnistamisessa

Yleisin ilmoitettu toimintapa traumaperäisten haasteiden tunnistamiseen oli rehtoreiden (n = 88) mukaan opettajan tekemä havainnointi. Jokainen näistä rehtoreista ilmoitti, että opettajat tekivät havainnointia usein tai aina. Lähes kaikki rehtorit (98 %) kertoivat, että koulussa tehdään yhteistyötä huoltajien kanssa aina tai usein. Sen sijaan alkukartoituksia ja terveystarkastuksia käytettiin tunnistamisen toimintatapana hieman vähemmän. Vastaajista reilu kymmenesosa (14 %) ilmoitti niitä käytettävän harvoin. Kyselyssä ei määritelty alkukartoitusten tai terveystarkastusten muotoa tarkemmin, joten kouluissa voidaan toteuttaa niitä erilaisilla tavoilla.

Hanketoimijoiden kokemuksissa korostui usein tiedonpuute oppilaiden haasteista, jolloin niitä ei voida ottaa huomioon arjessa. Varsinkin valmistavan opetuksen luokassa oppilaiden traumat voivat nousta pinnalle opetuksen aikana. Oireilut kuten itkeminen, säikähtely ja pelokkuus ovat selkeitä merkkejä, joita hanketoimijat olivat kohdanneet. Haasteiden tunnistaminen ei aina kuitenkaan ole helppoa. Hanketoimijat kuvasivat opettajan osaamista haastavan tilanteen monimutkaisuutta, johon liittyy esimerkiksi vielä kehittyvä kielitaito, aiemmin opittu koulukäyttäytyminen sekä oppilaan luottamus opettajaan. Luottamus oppilaan ja aikuisen välille muodostuu vähitellen. Esimerkiksi epäonnistuminen voi olla lapselle asia, joka ei ole ennen ollut hyväksyttyä tai jota yritetään eri syistä välttää.

Muutamat hanketoimijat kertoivat, että kouluissa toteutetaan alkukartoitukset perheiden kanssa. Se toimi heidän kokemustensa mukaan silloin kun oppilaiden määrät ovat melko pienet, mikä voi selittää pientä hajontaa kyselyn vastauksissa ja keskustelujen käyttötiheydessä. Tapaamiset perheiden kanssa on tunnistettu Arvosen, Katvan ja Nurmisen tutkimuksessa erityisen tarpeelliseksi, sillä sen avulla voidaan selvittää oppilaan historia. Perhe on mahdollisesti elänyt aiemmin hyvin erilaisessa yhteiskunnassa ja ympäristössä. Elinolosuhteet ovat voineet olleet turvalliset tai turvatomat, lähtömaassa elämä on voinut olla vakaata tai siellä on ollut sotatila, maasta on muutettu

pakon edessä tai omasta halusta. Koulunkäynti on voinut olla lähtömaassa epäsäännöllistä esimerkiksi poliittisen tilanteen vuoksi. (Arvonen, Katva & Nurminen 2010, 26, 35–36.) Tieto tällaisista asioista helpottaisi oppilaan kanssa toimivia aikuisia.

Koulupolun kriittiset siirtymävaiheet

5

Tässä luvussa tarkastellaan koulutussiirtymävaiheita valmistavasta opetuksesta perusopetukseen ja sieltä edelleen toiselle asteelle. Suomeen saapuva peruskouluikäinen oppilas aloittaa usein koulunkäyntinsä valmistavassa opetuksessa. Sen tavoitteena on antaa oppilaalle tarvittavat valmiudet opetuskielessä ja tarpeelliset muut valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten. Lisäksi tavoitteena on edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Valmistavan opetuksen jälkeen oppilaalla tulisi olla kehittyvä opetuskielen alkeiskielitaito hänen siirtyessään perusopetukseen. (Opetushallitus 2015.) Myöhään maahan tulleen oppilaan ensimmäinen kriittinen vaihe Suomessa on siirtyminen valmistavasta opetuksesta perusopetukseen, jossa hän jatkaa opetuskielen oppimista. Seuraava siirtymävaihe on perusopetuksen jälkeen toisen asteen opintoihin hakeutuminen ja opiskelun aloittaminen. Koulupolkunsa Suomessa yläkoulukäisinä tai vähän sitä ennen aloittaville oppilaille siirtymä toisen asteen opintoihin tulee eteen melko nopeasti.

Opetukseen osallistumisen rajallinen aika on koulutuspolulla tapahtuvien siirtymien yhteinen haaste. Valmistavan opetuksen laajuus voi olla erityisesti myöhään maahan tulleeille oppilaille liian vähäinen suhteessa asetettuihin tavoitteisiin ja opittavan sisällön määrään. Perusopetukseen siirtymistä vaikeuttavat toimimattomat tai kokonaan puuttuvat integrointikäytännöt, jolloin oppilaan siirtymää ei valmistella asianmukaisesti. (Venäläinen ym. 2022, 68–73, 77–78.) Tämän vuoksi opetuskielen kehittyminen voi hankaloitua entisestään. Toiselle asteelle siirtymisten haasteeksi on myös aiemmassa selvityksessä tunnistettu myöhään maahan tulleiden tukeminen siten, että kaikilla olisi yhdenvertaiset mahdollisuudet saavuttaa riittävä kielitaito ja edetä opinnoissa vahvuksiensa mukaan (Owal Group 2022, 91). Haasteena voi olla esimerkiksi se, että vielä kehittyvä opetuskielen taito peittää alleen nuoren muita taitoja ja osaamista. Piiloon jäävät taidot ja myöhään maahan tulleeilla oppilailla nopeasti eteen tuleva siirtymä toiselle asteelle voivat johtaa kielitaitoa painottaviin valintoihin, joita pidetään ”realistisina”, huolimatta nuoren omista ajatuksista (Niemi ym. 2019, 61–62). Usein tämä johtaa siihen, että maahanmuuttotataustaisia oppilaita ohjataan sellaisille koulutuspoluille, jotka johtavat matalan statuksen ammatteihin (Zacheus & Kivirauma 2018, 137).

Oppivelvollisuuden laajentuminen nosti oppivelvollisuusiän 18 ikävuoteen ja mahdollisti samalla toisen asteen koulutuksen maksuttomuuden elokuusta 2021 alkaen. Uudistus edellyttää, että jokainen nuori siirtyy perusopetuksen oppimäärän suorittamisen jälkeen toisen asteen jatko-opintoihin. Uudistuksen myötä opetuksen ja koulutuksen järjestäjillä sekä oppivelvollisen asuinkunnalla on ohjaus- ja valvontavastuu opiskelijoiden siirtymisestä koulutusmuodosta toiseen. Huoltajan velvollisuus on huolehtia siitä, että nuori suorittaa oppivelvollisuuden. Jos

oppivelvollinen ei vapaaehtoisesti hakeudu koulutukseen tai ei saa opiskelupaikkaa, asuinkunta osoittaa hänelle kahden kuukauden määräajan sisällä opiskelupaikan joko tutkintokoulutukseen valmistavassa koulutuksessa (TUVA) tai työhön ja itsenäiseen elämään valmentavasta koulutuksesta (TELMA). Oppivelvollisuutta voi suorittaa myös yhden lukuvuoden mittaisen opistovuoden muodossa kansanopistoissa. (HE 173/2020; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2024; Kansanopistot.) Jatko-opintoihin hakeutumiseen voi saada perusopetuslain mukaan tehostettua henkilökohtaista oppilanohtajasta. Sen tarve arvioidaan oppilaskohtaisesti.

Seuraavaksi tarkastellaan koulutuspolun siirtymävaiheita rehtorikyselyn (n = 271–275) ja hanke-toimijoiden (n = 73) kokemusten pohjalta.

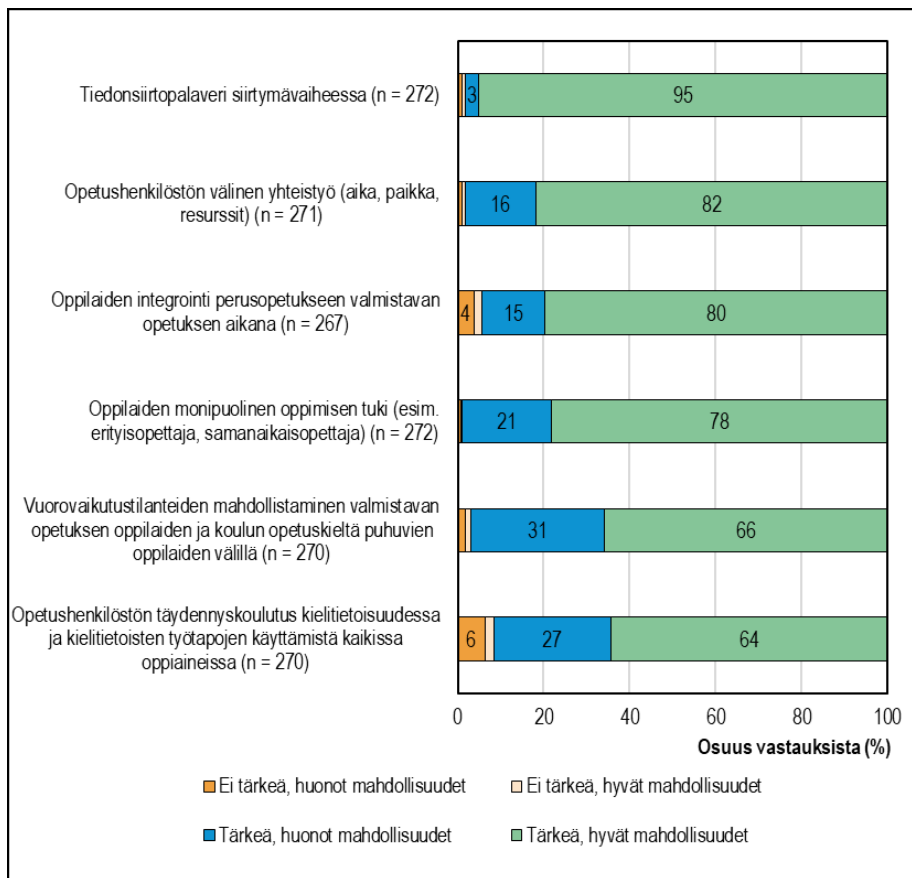
5.1 Siirtymä perusopetukseen

Valmistavaa opetusta voidaan järjestää integroidusti perusopetuksen ryhmässä tai ryhmämuotoisesti omassa valmistavan opetuksen ryhmässä. Mitä vanhempia oppilaat ovat, sitä todennäköisemmin valmistava opetus järjestetään ryhmämuotoisena. Usein vuosiluokkien 7–9 oppilaiden valmistava opetus on ryhmämuotoista. (Venäläinen ym. 2022, 72.) Myös näitä oppilaita tulisi heidän opinto-ohjelmansa mukaisella tavalla integroida ikätasoaan vastaaviin perusopetuksen opetusryhmiin (Opetushallitus 2015, 5).

Rehtorit arvioivat, että opetuksen järjestäjillä on melko yhtenäiset ja toimivat toimintatavat opetuksen niveliä, kuten siirtymässä valmistavasta opetuksesta perusopetukseen. Heiltä tiedusteltiin, miten systemaattisesti opetuksen järjestäjä on organisoinut nämä siirtymävaiheet. Toimintatapojen toteutumisen kokonaisarvioinnissa vastaajat (n = 279) sovelsivat neliporasta asteikkoa: puuttuva, alkava, kehittyvä ja edistynyt⁶. Rehtoreista viidesosa arvioi, että opetuksen järjestäjän toimintatavat, vastuut, valtuudet ja linjaukset on määriteltä kattavasti ja toimintaa arvioidaan sekä parannetaan osin systemaattisesti (edistynyt taso). Yli puolet rehtoreista (56 %) arvioi opetuksen järjestäjän toimintatapojen olevan pääosin määriteltä ja niitä toteutetaan sekä arvioidaan melko kattavasti ja osin systemaattisesti (kehittyvä taso). Rehtoreista noin neljäsosa (24 %) arvioi, että opetuksen järjestäjän toimintatavat ovat käytännössä määrittelemättömiä, niiden toteuttaminen hyvin vaihtelevaa sekä arviointi ja kehittäminen satunnaista (alkava tai puuttuva taso).

Kuviossa 11 tarkastellaan rehtoreiden arvioita siirtymävaiheisiin liittyvien asioiden tärkeydestä ja toteutusmahdollisuuksista. Lähes kaikki rehtorit (95 %) pitivät tiedonsiirtopalavereja tärkeinä ja niiden toteuttamiseen oli myös kouluissa hyvät mahdollisuudet. Tulosten perusteella havaitaan, että rehtoreista suuri osa (82 %) piti tärkeänä opetushenkilöstön yhteistyötä ja sen toteuttamiseen oli hyvät mahdollisuudet. Myös oppilaan integrointi perusopetukseen valmistavan opetuksen aikana oli suuren osan (80 %) mukaan tärkeää ja hyvin toteutettavissa. Samoin reilu kolme neljäsosaa vastaajista (78 %) arvioi monipuolisen oppimisen tuen tärkeäksi ja mahdollisuudet siihen hyväksi.

6 Tasot ja niihin liittyvät määrittelyt on kuvattu liitteessä 1.



KUVIO 11. Rehtoreiden arvioita perusopetuksen siirtymävaiheen asioiden tärkeydestä ja toteutusmahdollisuuksista

Lähes kaikki rehtorit (97 %) pitivät tärkeänä vuorovaikutustilanteita valmistavan opetuksen ja koulun opetuskieltä puhuvien oppilaiden kanssa. Kaksi kolmasosaa vastaajista koki siihen olevan hyvät toteuttamismahdollisuudet. Huomionarvoista on se, että lähes kolmasosa (31 %) arvioi vuorovaikutustilanteiden toteuttamismahdollisuudet huonoiksi. Koulun tulee olla sosiaalisesti turvallinen oppimisympäristö, jossa tuetaan oppilaan kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta (Perusopetuslaki 628/1998). Jokaisella oppilaalla tulisi olla mahdollisuuksia vuorovaikutukseen ja kouluyhteisöön kuulumiseen. Kouluympäristön tulisi mahdollistaa opetuskielen luontevan käytön ja oppimisen. Maahanmuuttotouset nuoret toivovat usein suomenkielisiä kavereita kehittääkseen kielitaitoaan (Saarinen & Kalalahti 2019, 206). PISA 2012 -tutkimuksen mukaan maahanmuuttotouset nuoret käyttävät eniten koulun opetuskieltä koulutoverien tai parhaiden ystäviensä kanssa (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta 2014, 18). Valmistavan opetuksen arvioinnissa korostettiin, että tällaisia luontaisia kontakteja koulun opetuskieltä puhuvien oppilaiden kanssa tulee tukea aktiivisesti (Venäläinen ym. 2022, 83).

Oppilaiden välisten vuorovaikutussuhteiden luominen vaatii hanketoimijoiden (n = 73) kokemusten perusteella aikaa, eikä se ole aina helppoa. Siihen tarvitaan konkreettisia toimia ja mahdollisuuksia, esimerkiksi yhteistä välituntitoimintaa ja harrastuksia. Oppilaiden vertaissuhteiden muodostumista voi vaikeuttaa kehittyvä opetuskielen taito, jolloin aikuisen tuki ja ohjaus on tarpeen. Tähän tarvittavaa henkilöstöresurssia, kuten koulunkäynninohjaajia, ei kuitenkaan ole aina saatavilla.

Hanketoimijoilla oli käytössään useita hyviä käytänteitä vuorovaikutussuhteiden tukemiseen niiden haastavuudesta huolimatta. Oppitunneilla olisi tärkeä kiinnittää huomiota ryhmien ja parien muodostamiseen sekä riittävään tukeen, jotta yhdessä tekeminen onnistuu. Oppilaiden välistä vuorovaikutusta edistää se, että valmistavan opetuksen luokat sijaitsevat muiden luokkien kanssa samoissa kerroksissa ja tiloissa. Hyvänä käytäntönä pidettiin myös sitä, että koulupäivien suunnittelussa otetaan huomioon oppilaiden reittien luonnollinen risteäminen esimerkiksi välitunneilla, ruokailuissa, valinnaisaineissa tai muussa koulun ohjatussa toiminnassa. Esimerkiksi integraatio taide- ja taitoaineissa edistää oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Monet toimijoista korostivat vertaistutoroinnin sekä tukioppilas- ja kummioppilastoiminnan tärkeyttä vuorovaikutuksen edistämässä. Kummioppilaat ja kaveriluokat edistävät valmistavan opetuksen oppilaiden tai ryhmien kontakteja perusopetukseen. Maahanmuuttotasaustaisten oppilaiden aktiivinen osallistaminen koulun toimintoihin, esimerkiksi oppilaskunnan hallitukseen, edistää oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Myös eri kielten ja kulttuurien näkyminen koulun arjessa edistää sitä. Hanketoimijat pitivät tärkeinä myös säännöllistä ryhmäytämistä, yhteistä toimintaa, ohjattua välituntitoimintaa ja erilaisia kerhoja.

Oppilaiden integrointi perusopetukseen valmistavan opetuksen aikana herätti keskustelua hanketoimijoiden kesken. Heidän mielestään tulos, jonka mukaan suurin osa rehtoreista piti integrointia tärkeänä, oli hyvä. Sen sijaan havainto, että osa rehtoreista (6 %) ei pitänyt sitä tärkeänä, herätti huolestuneisuutta. Valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa säädetään, että jokaisella oppilaalla pitäisi olla omassa opinto-ohjelmassaan määriteltynä integroimisen toteutus. (Opetushallitus 2015). Hanketoimijat korostivat integroinnin tärkeyttä, mutta heidän kokemustensa mukaan sen toteuttamisen mahdollisuudet ovat huonot. Integroinnin haasteeksi tunnistettiin perusopetuksen jo valmiiksi täydet ryhmät, joihin ei yksinkertaisesti mahdu integroitavia oppilaita. Erityisen vaikea tilanne on silloin, kun kouluun on saapunut yhtä aikaa useita samanikäisiä valmistavan opetuksen oppilaita. Heidät pitäisi sijoittaa olemassa oleviin perusopetuksen ryhmiin, mutta niihin ei ole aina jätetty paikkoja tai osattu ennakoida tilaa tätä varten. Joissain tapauksissa oppilaan valmistavan opetuksen ryhmä ja tuleva perusopetuksen eivät sijaitse samassa koulussa, jolloin integrointi tulevaan perusopetuksen ryhmään ei ole mahdollista.

Integroinnin toteuttamista haastaa myös se, että osa opettajista haluaisi ottaa integroituvan oppilaan omaan ryhmäänsä vasta, kun oppilas pystyy osallistumaan opetukseen koulun opetuskielillä. Mikäli tämä ei ole mahdollista, opettajat toivovat usein opetuksen tueksi lisäresursseja. Oppilaan kehittyvä alkeiskielitaito ei kuitenkaan ole peruste esimerkiksi erityiselle tuelle. Tämän vuoksi tuen lisäämisen sijaan opetuksessa tulisi vahvistaa opetussuunnitelman mukaista kielitietoista opetustapaa. Integroinnin laadukas toteuttaminen vaatii kielitietoista opetusta ja riittäviä resursseja. Hanketoimijoiden mukaan oppilaan on tärkeää saada oppimisen tukea kaikkiin integroituntunteihin, myös taito- ja taideaineisiin. Se antaa oppilaalle paremman ymmärryksen taustalla olevista teoreettisista perusteista ja mahdollistaa työn turvallisemman suorittamisen.

Integroinnin laadukas toteuttaminen vaatii myös hyvää opetushenkilöstön yhteistyötä. Vaikka rehtorit pitivät sitä yleisesti tärkeänä, 16 prosenttia heistä koki sen toteuttamisen vaikeaksi. Hanketoimijat korostivat rehtoreiden tavoin yhteistyön merkitystä integroinnin suunnittelussa. Siihen ei kuitenkaan ole aina varattu tarpeeksi aikaa. Liian usein integroinnin toteuttaminen jäi yksin valmistavan opetuksen opettajan vastuulle. Tätä pulmaa oli hankkeissa yritetty ratkaista kehittämällä yhteisopettajuutta. Hanketoimijoilla oli hyviä kokemuksia esimerkiksi S2-opettajan ja aineenopettajan yhteisopettajuudesta ja sen positiivisesta vaikutuksesta opetukseen. Aiemmassa selvityksessä opetuksen järjestäjät esittivät, että eräs maahanmuuttotasaustaisten oppilaiden oppimista tukeva hyvä käytäntö on inklusiivinen toimintamalli, jossa oppilaat siirtyvät hallitusti valmistavasta opetuksesta perusopetukseen. Tämä tarkoittaa, että oppilaalle on jo alusta alkaen paikka perusopetuksen luokassa, jolloin vain välttämätön opetus pidetään erillisessä valmistavan opetuksen ryhmässä. Siirtymävaiheessa opetushenkilöstö tekee tiivistä yhteistyötä ja

perusopetukseen siirryttäessä oppilaalla on mukanaan hänelle tuttu ja turvallinen henkilö, kuten S2-opettaja. (Owal Group 2022, 86).

Rehtoreista 78 prosenttia arvioi, että heillä on kouluissaan hyvät mahdollisuudet monipuoliseen oppimisen tukeen. Hanketoimijat puolestaan kokivat, että koulun arjessa tuen tarpeeseen vastaamiseen liittyy lukuisia ongelmia. He pohtivat, että maahanmuuttotilaisiin oppilaisiin liittyvä tuki voidaan ymmärtää kouluissa hyvin monella tapaa. Esimerkiksi valmistava opetus tai S2-opetus on voitu ajatella eräinä mahdollisina tukimuotoina. Myös aiemmassa Owal Groupin selvityksessä korostui vastaavia käsityksiä oppimisen tuen haasteista. Perusopetuksen henkilöstöstä suuri osa koki valmistavasta opetuksesta siirtyneiden oppilaiden kielellisen tuen resurssit riittämättömiksi. Selvityksen mukaan valmistavan opetuksen jälkeen oppilaita siirtyy usein oppimisen tuen piiriin. Selvityksestä saadun tiedon perusteella ei voida arvioida ongelman yleisyyttä. Valtakunnallisissa erityisen tuen tilastoissa vieraskieliset oppilaat ovat kuitenkin yliedustettuina. (Owal Group 2022, 85, 90.)

Suurin osa rehtoreista (91 %) piti opetushenkilöstön täydennyskoulutusta kielitietoisuudesta ja kielitietoisten työtapojen käyttämistä kaikissa oppiaineissa tärkeänä, mutta kolmasosa rehtoreista koki siihen olevan huonot mahdollisuudet. Hanketoimijoiden kokemukset opetushenkilöstön kielitietoisuuden täydennyskoulutuksesta ja kielitietoisten työtapojen käyttämisestä kaikissa oppiaineissa olivat jossain määrin saman suuntaisia rehtorien käsitysten kanssa. Asia on kuitenkin kaksijakoinen. Hanketoimijoiden mukaan osa opettajista on asiasta hyvin tietoisia, toteuttaa kielitietoista opetusta ja osallistuu lisäkoulutuksiin. Toisaalta ne, jotka eivät opeta vielä kielitietoisesti ja tarvitsisivat koulutusta, eivät yleensä osallistu niihin. Koulutuksiin osallistumista vähensi myös ajan ja resurssien puute. Esimerkkinä hyvästä käytännöstä oli järjestää kielitietoisuuskoulutusta opettajien yhteisillä suunnittelu- ja koulutuspäivillä. Pulmana näissä yhteisissä päivissä on runsas tarjonta erilaisia kilpailevia aiheita, joista kielitietoisuus on vain yksi teema muiden joukossa. Hanketoimijoiden mielestä kielitietoisuus voidaan kokea vieraana tai vaikeana käsitteenä, vaikka oppiaineen kielen opetus muutoin luontevasti kuuluu opetukseen. Kielitietoisuuskoulutuksia tulisi toteuttaa toiminnallisina ja opettajien omaan oppiaineeseen ja opetustyöhön kiinnittyvinä. Näin ne eivät jäisi irralliseksi oppiaineen kontekstista ja opettajan työn arjesta.

Lähes kaikki rehtorit (95 %) arvioivat, että siirtymävaiheen tiedonsiirtopalaverit ovat tärkeitä ja ne toimivat hyvin. Owal Groupin selvityksen perusteella järjestäjillä oli selvästi vaihtelevia kokemuksia tiedonsiirtokäytänteiden toimivuudesta oppilaan kielitaidon osalta. Yli puolet järjestäjistä koki tiedon välittyvän hyvin, mutta joka kymmenennellä vastaajista ei ollut olemassa tiedonsiirtokäytäntöjä valmistavasta opetuksesta perusopetukseen. Tieto siirtyi paremmin saman koulun sisällä tai oppilastietojärjestelmän tai muun dokumentaation kautta. (Owal Group 2022, 61–62.) Vaikka selvityksessä oli kysytty nimenomaan kielitaidon tasoon liittyvää tiedonsiirtoa, osoittaa se tiedonsiirtokäytänteiden vaihtelevan jonkin verran. Tuloksista voitaneen päätellä, että tiedonsiirron järjestelmällisyys vaihtelee.

5.2 Perusopetuksesta jatko-opintoihin

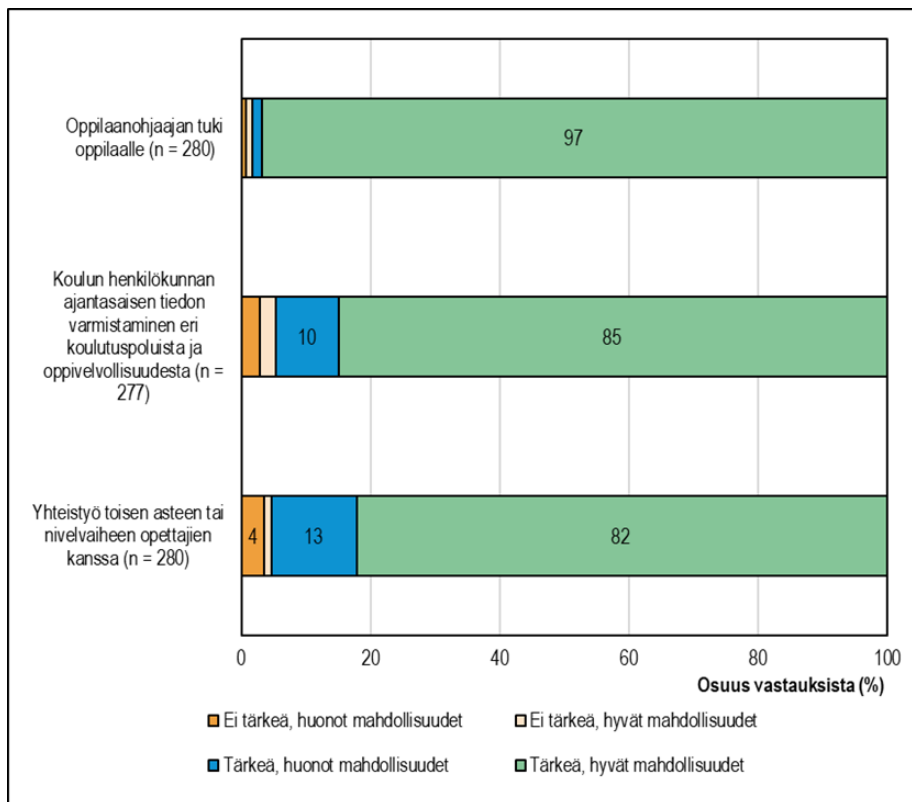
Perusopetuksesta jatko-opintoihin siirtyminen ja toisen asteen koulutusvalinta on tutkimuksessa tunnistettu kriittiseksi vaiheeksi nuoren elämässä. Se on nuoren ensimmäinen omaa elämää koskeva pakollinen ja institutionaalinen valinta, elämänpoliittinen päätös. Peruskoulun päättyessä nuori joutuu valitsemaan eri koulutusreittien välillä. Valinta voi olla vaativa esimerkiksi erityistä tukea tarvitseville nuorille sekä niille nuorille, jotka ovat saaneet perhepiiristä vain vähän tukea. Toisen asteen koulutukseen osallistuminen on pakko ja ulkopäin asetettu tavoite, johon nuoren on sovittava muu elämänkulkunsa. (Saarinen & Kalalahti 2019, 203–204.) Nuoria voivat myös

ohjata etnistyvät koulutusvalinnat. Tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi opinto-ohjaajat ja opettajat ohjaavat peruskoulussa hyvin pärjääviä, opiskeluun motivoituneita maahanmuuttotähtäisiä oppilaita ammatillisiin opintoihin muita useammin. Varsinkin muslimi- ja somalitähtäisiä tyttöjä on saatettu ohjata perinteisille naisvaltaisille aloille, kuten hoiva-alalle. Nuoret voivat arvioida omia mahdollisuuksiaan näiden luokittelujen pohjalta. (Mäkelä, Kalalahti & Peura 2019, 254–255.) Mikäli esimerkiksi opetuskielen taso tai erityisen tuen tarve suuntaavat ohjausta vahvasti, uhkana on nuorten ohjaaminen ennako-oletusten perusteella ja heidän päättämisenä sen vuoksi itselleen huonosti sopiviin koulutusvaihtoehtoihin. (Niemi, Kalalahti, Varjo & Jahnukainen 2019, 59.)

PISA 2012 -tutkimuksesta⁷ käy ilmi, että ensimmäisen sukupolven maahanmuuttotähtäiset nuoret kokivat saaneensa koulusta huomattavasti vähemmän taitoja etsiä tietoa heitä kiinnostavista jatko-opiskelupaikoista kuin ne nuoret, joilla ei ollut maahanmuuttotähtästä. Nuorena Suomeen muuttaneista 17 prosenttia ilmoitti, ettei ollut oppinut näitä taitoja missään, kun muista nuorista näin vastasi noin 9 prosenttia. (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vetteranta 2014, 99.) Maahanmuuttotähtäiset nuoret ovat myös muita nuoria useammin epävarmoja hakukohteestaan pitkälle yhdeksännän luokan kevääseen eivätkä he yhtä usein saa hakemaansa toisen asteen opiskelupaikkaa ensimmäisellä yrittämällä (Kalalahti, Zacheus, Laaksonen & Jahnukainen 2019, 87). Souton (2022) tutkimuksessa on noussut esille, että toisaalta koulutusvalinnan pohdinnassa saattaa vaikuttaa muihin nuoriin verrattuna erilaiset asiat, kuten se, millä tavoin etninen monimuotoisuus huomioidaan oppilaitoksissa sekä esimerkiksi siellä opiskeltavissa oppiaineissa ja markkinointimateriaaleissa. Kyseessä on niin suomi toisena kielenä -opiskelun mahdollisuus kuin esimerkiksi mahdollisuus käyttää huivia työpuvun kanssa tai kieltäytyä sianlihan syömisestä. Tällaiset asiat saattavat ohjata nuorten hakukäyttäytymistä ja heijastua esimerkiksi nuorten hakeutumiseen tiettyihin oppilaitoksiin ja samoihin kaupunkeihin. (Souto 2022, 248.)

Rehtoreita pyydettiin arvioimaan perusopetuksesta toiselle asteelle siirtymiseen vaikuttavia asioita. Kuviossa 12 on esitetty tuloksia, joissa rehtorit ovat arvioineet kolmen perusopetuksesta toisen asteen opintojen siirtymään liittyvän asian tärkeyttä ja toteuttamismahdollisuuksia. Lähes kaikkien (97 %) vastaajien mielestä oppilaanohjaajan tuki oli oppilaalle tärkeää ja sen toteuttamiseen koettiin kouluissa olevan hyvät mahdollisuudet. Suurin osa rehtoreista (85 %) koki, että koulun henkilökunnan pitäminen ajan tasalla eri koulutuspoluista ja oppivelvollisuudesta oli tärkeää ja siihen oli hyvät mahdollisuudet. Joka kymmenes vastaaja koki siihen kuitenkin olevan heikot toteutusmahdollisuudet. Neljä viidesosaa rehtoreista piti yhteistyötä toisen asteen ja nivelvaiheen opettajien kanssa tärkeänä ja siihen oli hyvät mahdollisuudet. Reilulla kymmenesosalla (13 %) oli siihen kuitenkin huonot mahdollisuudet.

7 Vuoden 2012 PISA-tutkimuksessa poimittiin viimeksi Suomen maahanmuuttotähtäisistä oppilaista yliotos, mikä mahdollisti yksityiskohtaiset analyysit heidän osaamisestaan ja siihen yhteydessä olevista tekijöistä.



KUVIO 12. Rehtoreiden arvioita toisen asteen siirtymävaiheeseen liittyvien asioiden tärkeydestä ja toteutusmahdollisuuksista

Oppilaanohjaajan tuki oppilaalle oli lähes kaikkien rehtoreiden (97 %) mielestä sekä tärkeää että hyvin toteutettavissa. Owl Groupin selvitystieto on osoittanut, että ohjaamisessa ja siirtymävaiheen prosesseissa on kuitenkin haasteita. Selvityksessä opetuksen järjestäjät kaipaivat esimerkiksi opinto-ohjaajille enemmän tietämystä myöhään maahan tulleiden mahdollisuuksista opintopoluilla. Siirtymävaiheen tuki voi olla erityisen tärkeää maahanmuuttotilanteille oppilaille, koska opetuskielen taito voi vaikuttaa esimerkiksi opiskelijavalintaprosesseihin. Opetuksen järjestäjät korostivat Owl Groupin selvityksen mukaan oppilaanohjauksen kehittämisen lisäksi kielitaidon nykyistä parempaa huomioimista valintaprosessissa. Esimerkiksi psykologin tekemät soveltuvuusarvioinnit voivat olla kielellisesti haastavia, jolloin ne eivät todennäköisesti mittaa arvioinnin kohteina olevia asioita. Selvityksen mukaan jatko-opintoihin on myös hakeuduttu liian heikolla tai puutteellisella kielitaidolla. Toisaalta lukio-opintoja ei useinkaan esitetä realistisena jatkokoulutusvaihtoehtona. Siirtymän haasteeksi mainittiin myös vaihteleva opetustarjonta maahanmuuttotilanteille oppilaille, sillä esimerkiksi S2-opetusta ei ole mahdollisuutta saada kaikkialla toisella asteella. Samoin haasteena voi olla toisen asteen kyky ja osaaminen tarjota riittävää tukea oppilaalle. (Owl Group 2022, 91–92, 107.) Tiedottamista tarvittaisiin myös toisella asteella. Hanketoimijoiden kokemusten mukaan suomi toisena kielenä -oppimäärää opiskelevien oppilaiden osaamiseen liittyi usein negatiivisia ennakkokäsityksiä.

Hanketoimijat olivat tunnistaneet siirtymävaiheen kehittämistarpeita. Muutamissa hankkeissa oli keskitytty tiedottamisen parantamiseen sekä erilaisten materiaalien ja oppaiden laatimiseen. Hanketoiminnalla oli lisätty tehostettua oppilaanohjausta oppilaille, jotka tarvitsevat lisätukea jatko-opintoihin hakeutumiseen. Kaikki halukkaat eivät kuitenkaan mahtuneet mukaan tähän

toimintaan, mikä osoittaa tarvetta olevan tarjontaa enemmän. Tehostettua henkilökohtaista oppilaanohjausta pitäisi perusopetuslain mukaan tarjota tarpeen mukaisesti. Hanketoimijoiden mukaan lisäksi tarvitaan enemmän tutustumiskäyntejä toisen asteen koulutuksiin.

Maahanmuuttotustaisten oppilaiden ja etenkin myöhään maahan tulleiden oppilaanohjauksen sekä jatko-opintomahdollisuuksien kehittämistä on tehty myös aiemmin. Selvitystiedon mukaan osa opetuksen järjestäjistä tarjoaa mahdollisuuden siirtymävaiheen tukeen yläkoulussa. Peruskoulun jälkeen on mahdollista siirtyä lukion ja ammatillisen koulutuksen lisäksi esimerkiksi aikuisten perusopetukseen. Positiivisena uutena asiana selvityksessä kyselyyn vastanneet opetuksen järjestäjät nostivat esille tutkintoon valmentavan koulutuksen (TUVA). Opetuksen järjestäjät arvioivat uuden koulutuksen mahdollistavan entistä paremmin opiskelijoiden tukemisen, vaikka huolena nostettiin esille se, missä määrin järjestämisessä huomioidaan sekä ammatilliseen koulutukseen että lukioon haluavien koulutuspolut. (Owal Group 2022, 93.) Tämä sama huoli nousi esille myös hanketyöntekijöiltä. Ohjauksella ammatilliseen koulutukseen on pitkä perinne, ja siellä on myös tukea tarjolla. Sen vuoksi lukiokoulutusta ei välttämättä korosteta oppilaalle varteenotettavana vaihtoehtona. Lukiokoulutuksen oppimisen tukea on uudistettu lähivuosina, mikä saattaa vaikuttaa tulevaisuudessa opiskeluvaihtoehtoihin.

Rehtorikyselyn tuloksista hanketoimijoita ihmetytti eniten hyvät arviot toisen asteen tai nivelvaiheen opettajien yhteistyöstä. Hanketoimijoiden kokemuksen mukaan eri koulutusasteilla toimivien opettajien yhteistyö ei ole systemaattista. Yhteistyötä edistävät heidän mukaansa opettajien henkilökohtaiset suhteet ja oppilaitosten välinen lyhyt etäisyys. Opinto-ohjaajat tekevät usein yhteistyötä, mikä on hanketoimijoiden mukaan voinut vaikuttaa varsin myönteisiin arvioihin. Opinto-ohjaajat ja oppilaitosten edustajat tapaavat säännöllisesti ja keskustelevat siirtymävaiheeseen liittyvistä asioista. Vähälle huomiolle jää muun opetushenkilöstön rooli. Kaikki opettajat eivät ole opinto-ohjaajia, mutta jokaisen opettajan tehtävään kuuluu oppilaiden ohjaaminen ja tukeminen (OPS 2014). Esimerkiksi oman oppiaineen esille tuominen työelämänäkökulmasta kuuluu jokaiselle opettajalle. Tätä pitäisi hanketoimijoiden mielestä painottaa enemmän sekä järjestäjä- että koulutasolla.

Opinto-ohjaajien tekemästä yhteistyöstä huolimatta hanketoimijat kokivat tiedonsiirron perusopetuksesta toiselle asteelle olevan melko sattumanvaraista. Yksittäisten opinto-ohjaajien työn sijaan tiedonsiirtoa tulisi heidän mukaansa systematisoida opetuksen järjestäjän tasolla. Aiemman Owal Groupin selvitystiedon mukaan järjestäjien kokemukset tiedonsiirron toimivuudesta ovat vaihtelevia. Suurin osa niin ammatillisen koulutuksen, lukiokoulutuksen kuin LUVA- ja VALMA-koulutuksen järjestäjistä koki tiedonsiirron toimivan kohtalaisesti tai huonosti. Tiedonsiirtoon oli järjestäjillä olemassa erilaisia tapoja. Osa koulutuksen järjestäjistä toteutti henkilökohtaisia palaverieita opiskelijan lähtökoulun opinto-ohjaajan kanssa, palaverieita lähtökoulun opiskeluhoitajan kanssa tai koulujen opettajien välistä yhteistyötä. Tietoa siirtyi koulutuksen järjestäjille myös Opintopolun ja Kosken kautta, opintotodistuksilla tai paperisilla lomakkeilla. Osalla järjestäjistä oli hakeutumisvaiheessa tiedossa opiskelijoiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimäärän päätöarvosana. Sen ei kuitenkaan aina nähty kertovan todellista kuvaa, vaan pikemminkin viitteitä opiskelijan kielitaidosta. Uusien opiskelijoiden S2-tuen tarpeesta kaivattaisiin tarkempaa tietoa etukäteen. (Owal Group 2022, 97, 105, 120–121, 150–151.)

Hanketoiminta opetuksen tukena

6

Kieppi-arviointi liittyi kiinteästi hankemuotoiseen kehittämiseen. Kesällä 2022 Opetushallitus asetti haettavaksi 12 miljoonaa euroa opetuksen järjestäjien kehittämishankkeisiin, joilla tuettiin erityisesti oppilaiden opetuskielen ja tiedonalojen kielen kehittämistä, opiskelu- ja koulunkäyntivalmiuksia sekä perustaitoja. Lisäksi hankkeiden toiminnalla varmistettiin sujuvia siirtymiä valmistavasta opetuksesta perusopetukseen ja perusopetuksesta toiselle asteelle. Avustusta myönnettiin kunnille, kuntayhtymille tai yksityisille opetuksen järjestäjille, joilla on velvollisuus tai lupa esi- ja perusopetuksen järjestämiseen tai oppilaitoksen ylläpitämiseen. Hakijoiden toivottiin sitoutuvan hankkeen seurantaan koskevaan yhteistyöhön. Hankemuotoista avustusta myönnettiin yhteensä 60 opetuksen järjestäjälle.

6.1 Hankkeiden painopisteet

Opetuksen järjestäjät valitsivat rahoitushaun seitsemästä painopisteestä omaan hankkeeseen sopivat teemat. Kaikki hankkeet toteuttivat useampaa kuin yhtä painopistettä (ks. taulukko 5). Usein toiminnan painopisteet liittyivät toisiinsa. Esimerkiksi perustaitojen vahvistaminen vuosiluokilla 7–9 tukee toiselle asteelle siirtymistä.

TAULUKKO 5. Hankkeiden painopisteet

Painopiste	n	Hankkeessa toteutettu painopistettä	Hankkeessa ei toteutettu painopistettä	Yhteensä
Maahanmuuttotasaisten oppilaiden perustaitojen vahvistaminen vuosiluokilla 7–9	51	94 %	6 %	100 %
Joustavan ja tuetun siirtymän edistäminen valmistavasta opetuksesta perusopetukseen sekä perusopetuksesta aikuisten perusopetukseen, nivelvaiheen koulutukseen ja toiselle asteelle	51	86 %	14 %	100 %
Yhteisopettajuuden ja kielellisen tuen kehittäminen eri oppiaineiden opiskelun tukemiseksi ja luku- ja tekstitaitojen vahvistamiseksi	49	84 %	16 %	100 %
Kodin ja koulun yhteistyö, läksyjen teon tuki sekä oppilaiden oma- ja monikielisen tuen vahvistaminen eri oppiaineiden opetuksessa	48	73 %	27 %	100 %
Tiedonalojen kielen oppimista tukevan opetusmateriaalin laatiminen	48	56 %	44 %	100 %
Oppilaiden oppimisen haasteiden, erityisesti kielellisten, neuropsykologisten, traumaperäisten ja koulunkäyntiin liittyvien haasteiden tunnistaminen ja ennaltaehkäisy varhaisessa vaiheessa	45	49 %	51 %	100 %
Pienten opetuksen järjestäjien erityishaasteet maahanmuuttotasaisten oppilaiden tuen järjestämisessä	44	48 %	52 %	100 %

Maahanmuuttotasaisten oppilaiden perustaitojen vahvistaminen vuosiluokilla 7–9 oli useissa hankkeissa keskeinen tavoite, jota edistettiin muihin painopisteisiin liittyvillä toimilla. Painopistettä toteutettiin muun muassa palkkaamalla S2-resurssiopettajia tukemaan yläkoulujen maahanmuuttotasaisten oppilaiden opetusta.

Oppilaiden oppimisen haasteiden, erityisesti kielellisten, neuropsykologisten, traumaperäisten ja koulunkäyntiin liittyvien haasteiden tunnistamista ja ennaltaehkäisyä varhaisessa vaiheessa kehitettiin valmistamalla oppimista tukevaa opetusmateriaalia sekä lisäämällä opettajien osaamista monikielisten oppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistamisesta. Osassa hankkeita suunniteltiin lomakkeita tai muita työkaluja oppilaiden oppimisvaikeuksien tunnistamiseen. Opettajien ja muun kasvatus- ja opetushenkilöstön valmiuksia lisättiin, jotta he pystyisivät paremmin työskentelemään traumatisoituneiden maahanmuuttotasaisten oppilaiden kanssa. Lisäksi osa hankkeista keskittyi oppilaiden psykososiaalisen tuen, osallisuuden ja hyvinvoinnin lisäämiseen.

Yhteisopettajuuden ja kielellisen tuen kehittämistä eri oppiaineiden opiskelun tukemiseksi ja luku- ja tekstitaitojen vahvistamiseksi toteutettiin esimerkiksi palkkaamalla opettaja, joka toimi samanaikaisopettajana vakiinnuttaen kielitietoisia toimintatapoja koulun toimintaan. Samanaikaisopettajuutta toteutettiin osassa kouluissa myös oppilaan omalla äidinkielellä. Vastuupettaja tuki maahanmuuttotasaisten oppilaita, suunnitteli siirtymiä ja piti yhteyttä oppilaiden huoltajiin. Hankkeissa myös kokeiltiin sekä yhtenäistettiin luku- ja kirjoitustaitojen kartoittamista ja tukemista. Keskeisessä roolissa oli myös kielitietoisuuden opetuksen kehittäminen, mihin kuului esimerkiksi koulutukset opettajille.

Joustavan ja tuetun siirtymän edistäminen valmistavasta opetuksesta perusopetukseen sekä perusopetuksesta aikuisten perusopetukseen, nivelvaiheen koulutukseen ja toiselle asteelle -painopisteen avulla parannettiin integraatiota. Oppilaille kehitettiin esimerkiksi kielellistä ja osallisuuteen liittyvää tukea valmistavan opetuksen jälkeiseen opiskeluvuoteen. Perusopetuksen ja toiseen asteen nivelvaihetta kehitettiin lisäämällä muun muassa tehostettua oppilaanohjausta

ja ohjattuja tutustumisia toisen asteen opetustarjontaan. Hanketoimijat kokeilivat ja mallinsivat toimivia tapoja tukea siirtymiä. Tavoitteena oli myös kehittää toimivat tiedonsiirtokäytänteet siirtymävaiheeseen valmistavasta perusopetuksesta ja perusopetuksesta jatko-opintoihin.

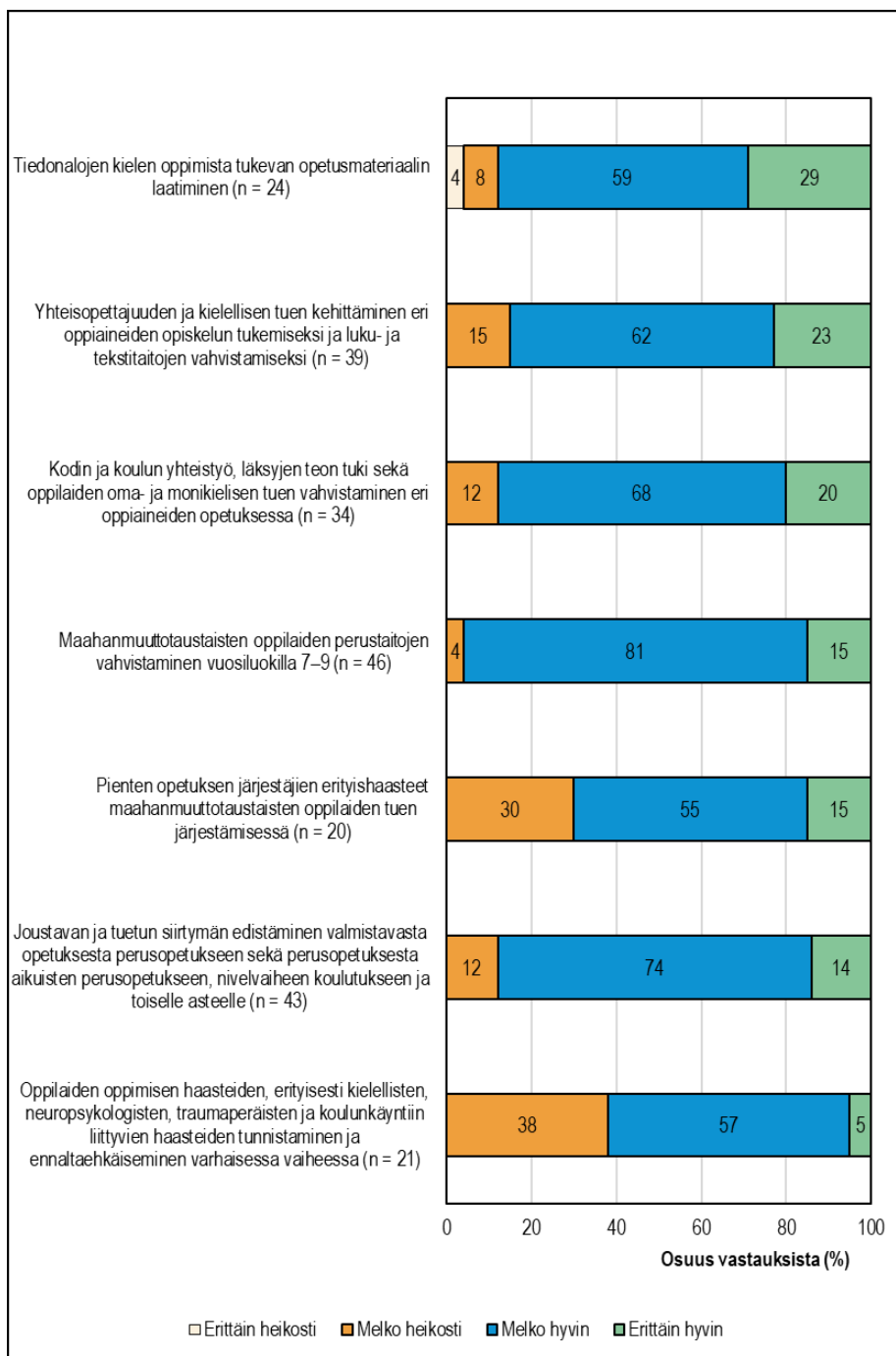
Kodin ja koulun yhteistyö, läksyjen teon tuki sekä oppilaiden oma- ja monikielisen tuen vahvistaminen eri oppiaineiden opetuksessa toteutui hankkeissa kehittämällä oppilaiden omalla äidinkielellä tapahtuvaa samanaikaisopetusta sekä tukiopetusta. Tavoitteena oli myös vahvistaa oppilaan ja huoltajan osallisuutta sekä varmistaa, että huoltajat saivat tietoa suomalaisesta koulutusjärjestelmästä muun muassa laatimalla erikielisiä oppaita ja tarjoamalla tulkkauksia koulun tilaisuuksiin.

Tiedonalojen kielen oppimista tukevan opetusmateriaalin laatiminen oli monen hankkeen tavoitteena, jotta opettajien käytössä olisi hankkeen jälkeen käytettävissä helposti hyödynnettävä kattava materiaalipankki. Oppilaille tehtiin materiaaleja, joissa huomioitiin eri taitotasot ja selkokieliys. Hankkeet hyödynsivät digitaalisia oppimisympäristöjä, joista löytyy muun muassa lyhyitä videoita useilla kielillä. Joissakin hankkeissa aineenopettajat kokosivat yhdessä valmistavan opettajan kanssa materiaalipaketteja oppilaille.

Pienten opetuksen järjestäjien erityishaasteet maahanmuuttotasaisten oppilaiden tuen järjestämisessä oli oleellinen varsinkin niille opetuksen järjestäjille, joilla ei välttämättä ollut aiempaa kokemusta monikielisestä oppilaista. Uudessa tilanteessa erityisen tarpeelliseksi koettiin maahanmuuttotasaisten oppilaiden koulupolun toimintamallin luominen. Pienillä opetuksen järjestäjillä haasteena on voinut olla myös henkilöstön vähäinen määrä, mihin hankkeissa vastattiin kehittämällä yhteistyötä.

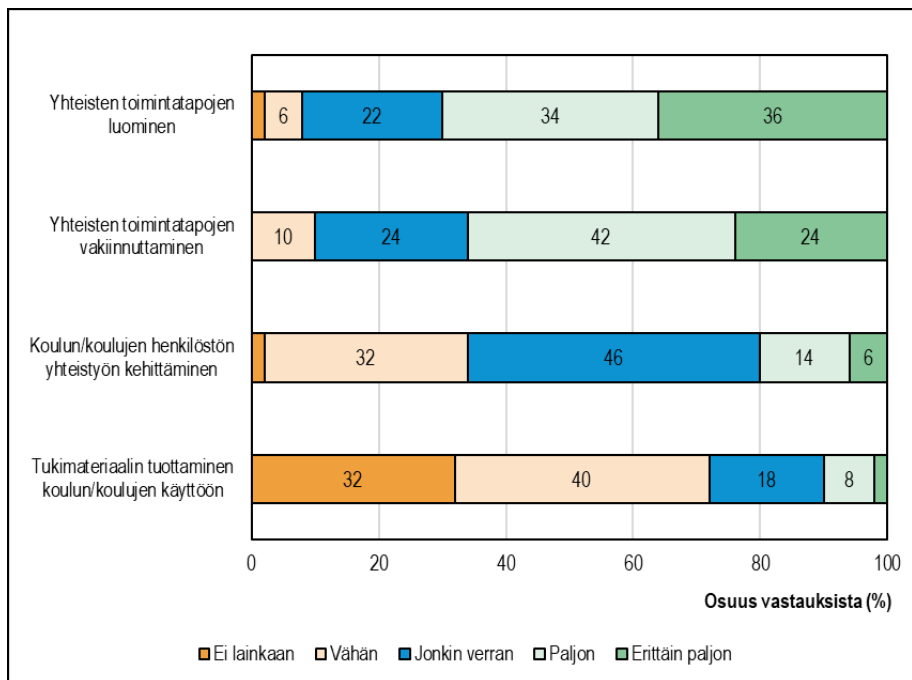
6.2 Hanketoimijoiden arviot painopisteiden toteutumisesta

Hanketoimijoita pyydettiin arvioimaan, miten hankkeissa oli onnistuttu valittujen painopisteiden toteuttamisessa (ks. kuvio 13). Suurin osa (88 %) heistä koki hankkeen onnistuneen hyvin tiedonalojen kielen oppimista tukevan opetusmateriaalin laatimisessa (n = 24). Samoilla linjoilla hanketoimijat olivat myös yhteisopettajuuden ja kielellisen tuen kehittämisestä (n = 39, 85 %) sekä kodin ja koulun yhteistyön, läksyjen teon tuen ja oppilaiden oma- ja monikielisen tuen vahvistamisesta eri oppiaineiden opetuksessa (n = 34, 88 %). Myös maahanmuuttotasaisten oppilaiden perustaitojen vahvistamisen vuosiluokilla 7–9 koettiin onnistuneen hyvin (n = 46, 96 %). Hankkeiden arvioissa pienten opetuksen järjestäjien erityishaasteisiin vastaamisessa oli hajontaa. Kolmasosa koki onnistuneensa melko heikosti erityishaasteisiin vastaamisessa ja kaksi kolmasosaa oli onnistunut hyvin tai erittäin hyvin. Joustavien ja tuettujen siirtymien tukemisen arvioitiin toteutuneen melko hyvin (n = 43, 74 %). Eniten vaikeuksia oli oppilaiden oppimisen haasteiden, erityisesti kielellisten, neuropsykologisten, traumaperäisten ja koulunkäyntiin liittyvien haasteiden tunnistamisessa ja ennaltaehkäisemisessä varhaisessa vaiheessa. Vastaajista (n = 21) reilu kolmannes (38 %) koki sen toteutuneen melko heikosti. Vain viisi prosenttia koki tämän painopisteen toteutuneen erittäin hyvin, reilu puolet (57 %) melko hyvin.



KUVIO 13. Hanketoimijoiden itsearviointi painopisteiden onnistumisesta

Lähes kaikissa hankkeissa (98 %) oli hanketoimijoiden (n = 50) mukaan painottunut yhteisten toimintatapojen luominen ja vakiinnuttaminen, mitkä olivat olleet jokaisen hankkeen yhtenä tavoitteena (ks. kuvio 14).

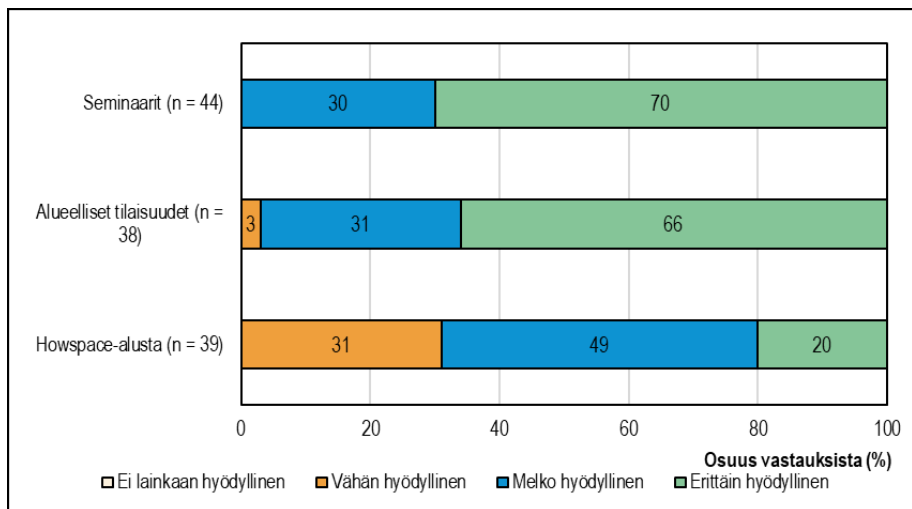


KUVIO 14. Hanketoimijoiden (n = 50) arvioita hanketoiminnassa painottuneista asioista

Hieman vähemmän olivat painottuneet koulun tai koulujen henkilöstön yhteistyön kehittäminen, jossa vastaukset jakaantuivat. Vajaa kolmannes hanketoimijoista oli vastannut hankkeissa yhteistyötä tehdyn vain vähän, kun toisaalta vajaan puolen mukaan sitä oli painotettu jonkin verran ja viidenneksen mukaan paljon tai erittäin paljon. Tukimateriaalia oli tuotettu vähemmän: vajaa kolmannes hankkeista ei ollut tehnyt sitä ollenkaan. Vastaajat saivat myös kirjata lisävas-
tauksia kysymykseen. Niissä nousivat lisäksi opetushenkilöstön osaamisen ja tiedon lisääminen sekä kielitietoisuuden edistäminen.

6.3 Hanketoimijoiden arviot hanketuen toteutumisesta

Hanketoimijoilta kysyttiin, miten Karvin, Opetushallituksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön tarjoamat erilaiset tukimuodot olivat toimineet (ks. kuvio 15). Hanketoimijoiden (n = 50) mukaan käynnistysseminaariin vuonna 2022 osallistui 33 hanketta ja kevään sekä syksyn 2023 seminaa-
reihin 39 hanketta. Kyselyyn vastanneista hankkeista kolmesta ei ollut osallistuttu yhteenkään tilaisuuteen. Kolmesta hankkeesta ei osattu sanoa, oliko niistä osallistuttu tilaisuuksiin. Vastaa-
jista 70 prosenttia (n = 44) koki järjestetyt seminaarit erittäin hyödyllisiksi ja loput (30 %) melko hyödyllisiksi. Alueellisiin tilaisuuksiin oli osallistunut 38 hanketta, ja ne olivat vastaajien mukaan erittäin hyödyllisiä (66 %) tai melko hyödyllisiä (31 %). Tulokset osoittavat, että hankemuotoisessa kehittämistyössä on tärkeää, että kentän toimijat pääsevät jakamaan kasvokkain kokemuksiaan keskenään ja oppimaan toisiltaan.

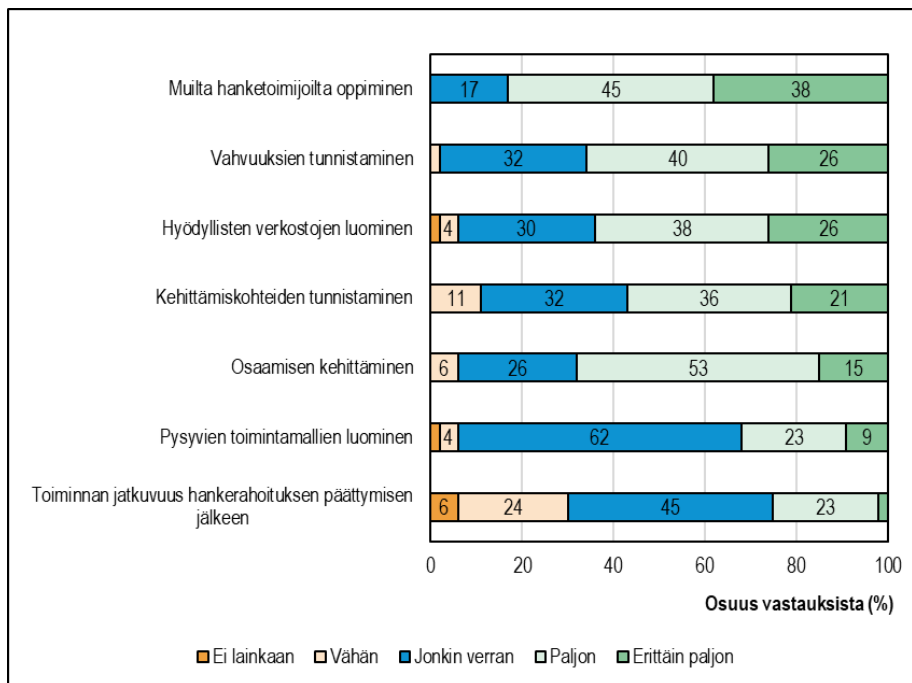


KUVIO 15. Hanketoimijoiden arvio hanketuen toimivuudesta

Seminaarien lisäksi 42 hanketta oli käyttänyt yhteistä Howspace-alustaa viestintään ja tiedonjako. Sen käyttö jakoi mielipiteitä. Viidesosa vastaajista (20 %) piti sitä erittäin hyödyllisenä ja vajaa kolmasosa (31 %) vähän hyödyllisenä. Digitaalista ROADMAP-itsearviointityökalua kielitietoisen koulun kehittämiseen oli käyttänyt 12 hanketta. Sen hyödyllisyydestä ei kysytty, koska työkalussa oli ilmennyt haasteita, joita palveluntarjoaja ei pystynyt ratkaisemaan KIEPPI-hankkeen aikana.

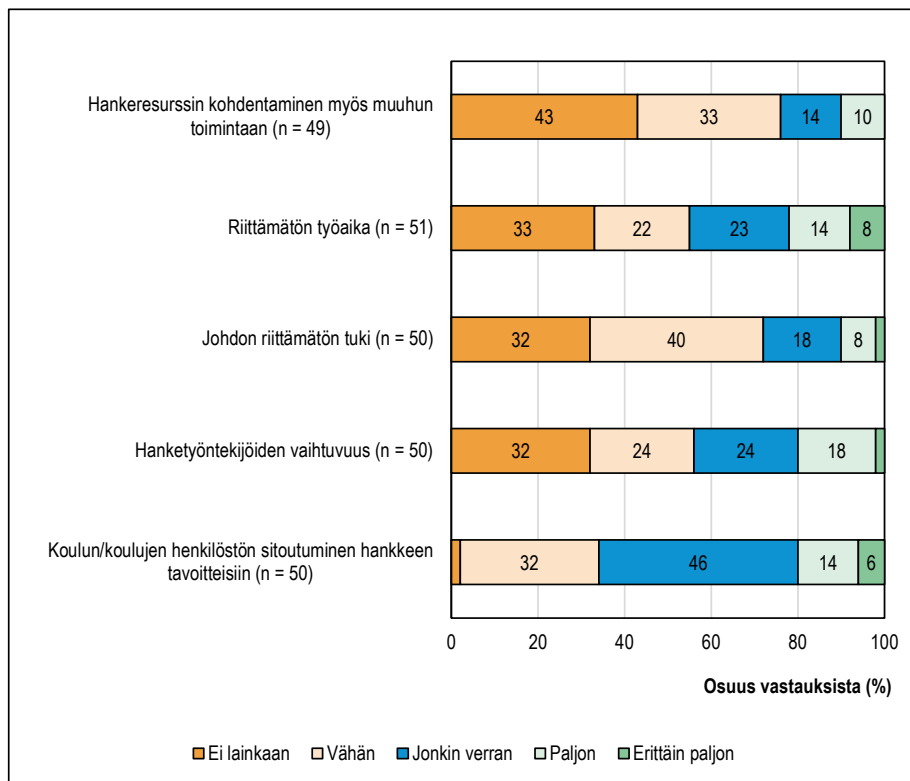
Kysymykseen, olisiko hankkeessa kaivattu jotain muuta tukea hanketoimintaan, vastasi kuusi-toista hanketoimijaa. Kaksi heistä vastasi kuitenkin, että hanketuki oli ollut riittävää. Neljä mainintaa tuli yhteisten materiaalien ja linjausten tarpeesta, jotta jokaisessa kunnassa samoja asioita ei käytäisi läpi erikseen. Sama aihe oli noussut seminaareissa esille useasti. Neljä mainintaa sai myös säännöllisemmät tapaamiset esimerkiksi etäyhteyksin järjestettynä. Kolme mainintaa tehtiin siitä, että kaikki hanketoimijat olisivat saaneet tunnukset Howspaceen. Alustan käyttäjäkohtaisen kuukausimaksun takia hankkeita oli pyydetty ilmoittamaan yhteyshenkilöitä, jotka jakaisivat tietoa alustalle ja sieltä omalle hankkeelle. Kerran tai kaksi kertaa mainittiin tämän lisäksi tehokkaampi osallistaminen Howspaceessa, alueellisten tilaisuuksien kaltaisten pienryhmätilaisuuksien suurempi määrä, yhteisen materiaalipankin kerääminen sekä sparrausapu hanketoimijoille.

Yhteisiin tilaisuuksiin tai Howspace-alustalle osallistuneilta hanketoimijoilta kysyttiin hanketuen vaikutuksista (ks. kuvio 16). Hanketoimijat (n = 47) vastasivat erityistä hyötyä olleen muilta hanketoimijoilta oppimisesta (38 %), hyödyllisten verkostojen luomisesta (26 %) sekä vahvuuksien (36 %) ja kehittämiskohteiden tunnistamisesta (21 %). Osaamisen kehittämisessä korostui myös paljon ja erittäin paljon -vastaukset (yhteensä 68 %). Heikoiten hanketuki oli auttanut pysyvien toimintamallien luomiseen ja toiminnan jatkuvuuteen hankerahoituksen päättymisen jälkeen.



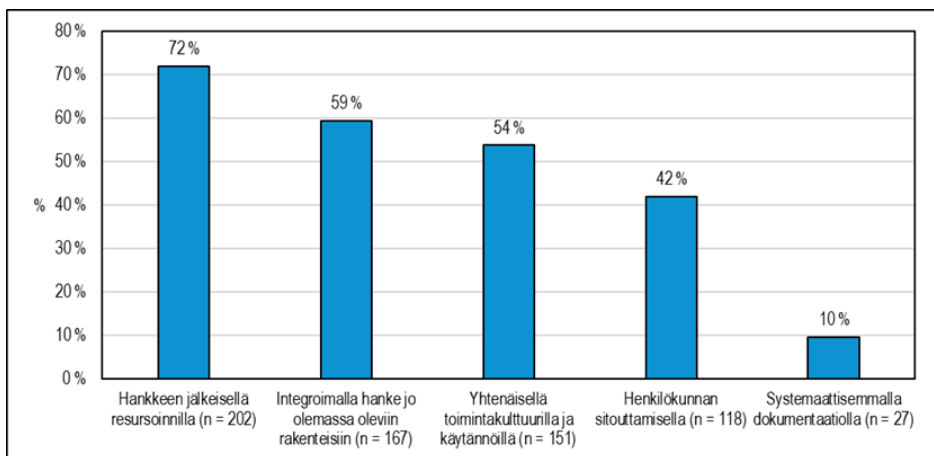
KUVIO 16. Hanketoimijoiden (n = 47) arvio siitä, miten hanketuki on edistänyt toimintaa

Hanketoimijoilta kysyttiin myös, missä määrin erilaiset tekijät olivat aiheuttaneet haasteita hanketoimintaan (ks. kuvio 17). Heidän (n = 49–51) mukaansa vähiten haasteita oli aiheuttanut hankeresurssin kohdentuminen muuhun toimintaan. Toisaalta joka kymmenes hankkeista oli kokenut tätä paljon ja reilu joka kymmenes jonkin verran, joten hankeresurssia voidaan sanoa vuotavan myös hankkeen toiminnan ulkopuolelle suhteellisen yleisesti. Riittämätön työaika jakoi vastaajia, sillä kolmasosa ei ollut kokenut siinä ollenkaan haasteita, kun taas vajaa neljäsosa (24 %) oli kokenut paljon tai erittäin paljon haasteita. Samoin johdon riittämätön tuki vaihteli – vajaa kolmasosa (32 %) ei kokenut tässä haastetta, kun taas 40 % koki vähän haastetta ja 24 % jonkin verran tai paljon haastetta. Hanketyöntekijöiden vaihtuvuus ei ollut noin kolmasosalle (32 %) tuttua, kun taas vajaalle puolelle (42 %) siitä oli ollut vähintään jonkin verran haastetta. Eniten haasteita oli ollut koulun tai koulujen henkilöstön sitoutumisessa hankkeen tavoitteisiin. Vastaajista 98 % oli kokenut siinä ainakin vähän haasteita. Jonkin verran vastaajat (46 %) painottuivat. Paljon tai erittäin paljon haasteita siinä oli kokenut 20 % vastaajista.



KUVIO 17. Hanketoimijoiden arvio hanketoimintaa haastaneista asioista

Rehtorikyselyssä kartoitettiin myös hanketoiminnan vaikuttavuutta (ks. kuvio 18). Rehtoreilta (n = 282) kysyttiin, miten kouluissa voitaisiin edistää hankemuotoisen kehittämistoiminnan pitkäkestoista vaikuttavuutta. Vastaajille annettiin vaihtoehdot, joista sai valita useamman vastauksen. Samasta asiasta oli keskusteltu myös hanketoimijoiden kanssa yhteisissä tilaisuuksissa.



KUVIO 18. Rehtoreiden arvio hankemuotoisen kehittämistoiminnan pitkäkestoista vaikuttavuutta edistävästä tekijöistä koulussa (n = 276)

Rehtoreiden (n = 276) mukaan vaikuttavuutta edistää erityisesti hankkeen jälkeinen resursointi. Yli puolet vastaajista arvioi, että hankkeen integroiminen olemassa oleviin rakenteisiin, toimintakulttuuriin ja käytäntöihin edistää vaikuttavuutta. Sen sijaan hankkeen systemaattisella dokumentaatiolla oli vastaajien mielestä vähemmän merkitystä vaikuttavuuteen. Hanketoimijoiden mukaan tavoitteiden saavuttamista edistää myös opettajien mukaan saaminen. Opettajien osallistaminen hankkeeseen ja kielitietoisuudesta kouluttaminen nähtiin tärkeäksi. Myös koulun johdon sitoutuminen ja tuki on tärkeää, jotta hankkeen toiminnan liittäminen koulun toimintakulttuuriin on mahdollista. Tavoitteiden saavuttamista edistää myös hyvä suunnittelu ja koordinointi hankkeessa. Hankkeen tavoitteiden tulee olla konkreettisia ja niiden on hyvä lähteä aidosta tarpeesta. Hanketoimijat korostivat myös vertaistuen ja moniammatillisen yhteistyön merkitystä tavoitteiden saavuttamisessa.

Hanketoimijat olivat suunnitelleet monenlaisia toimenpiteitä, jotta toiminta jatkuisi hankerahoituksen päättymisen jälkeen. Hanketoimijoiden vastauksissa toistui usein kielitietoisuuden hyödyn kirkastaminen opettajille sekä valmiiden rakenteiden hyödyntäminen ja kehittäminen. Opetushenkilöstön ja opiskeluhuollon kouluttaminen hankkeen teemoista koettiin tärkeiksi, koska opettajilla on suuri merkitys toimintatapojen pysyvyyteen. Toimintatapojen, mallien ja käytäntöjen kuvaaminen ja kirjaaminen sekä materiaalien jakaminen opettajille edistävät niiden käyttöä hankkeen päättymisen jälkeen. Koulujen välisten verkostojen rakentaminen ja hyvien käytäntöjen levittäminen koulun ja opetuksen järjestäjän sisällä edesauttoivat toiminnan juurtumista.

Hanketoimijoiden mukaan toiminnan juurtuminen epäonnistuu, jos hankkeen kiinnittäminen olemassa olevaan toimintaan ei onnistu, materiaalia tai mallia ei oteta käyttöön tai koulun johdolla tai opettajilla ei ole motivaatiota ottaa käyttöön hankkeen kehittämiä asioita. Mikäli hankkeen aikana muuta koulun henkilöstöä ei ole sitoutettu hankkeeseen, hanketyöntekijän lähtiessä saattaa lähteä kaikki tietotaito hankkeen toiminnasta. Hanketoimijat toivat esiin, että on tärkeää dokumentoida asiat hyvin hankkeen aikana, jotta toiminta voi jatkua hankkeen päättymisen jälkeen.



Johtopäätökset ja toimenpide- suositukset



Arviointiin osallistuneissa kouluissa oli kevätlukukaudella 2023 rehtoreiden vastausten mukaan yhteensä 3 511 maahanmuuttotaista oppilasta, jotka olivat käyneet koulua Suomessa enintään neljä vuotta. Näistä oppilaista reilulla kolmasosalla (37 %) ei ollut rehtoreiden arvioiden mukaan koulunkäynnin kannalta riittäviä perustaitoja. Tulosten mukaan näiden yli tuhannen oppilaan koulupolulla etenemistä vaikeuttavat monenlaiset haasteet perustaidoissa, eli opetuskielen lukutaidossa, kirjoitustaidossa tai matemaattisissa taidoissa. Merkittävää on myös haasteiden määrä: suuri osa vastaajista näki erityisesti kirjoitus- ja lukutaidon vaikeuttavan koulupolulla etenemistä paljon tai erittäin paljon. Niiden oppilaiden määrä, joilla ei ole riittäviä perustaitoja, ei ole suuri suhteessa kaikkiin yläkouluikäisiin oppilaisiin. Oppilasjoukko on kuitenkin itsessään merkittävä, yli tuhat oppilasta ja noin kolmasosa kaikista myöhään maahan tulleista oppilaista.

Oppilaiden perustaidoista tarvitaan lisää tietoa

Johtopäätös: Koulut voivat saada hyvin vähän tietoja oppilaiden perustaidoista heidän saavut-tuaan Suomeen. Sujuvan koulunkäynnin aloituksen kannalta olisi tärkeää saada kattavasti tietoa oppilaiden osaamisesta, vaikka opetuskielen osaamisen taso olisi vielä heikko. Oppilaiden tiedot, taidot ja taustat ovat moninaisia ja koulun opetuskielen oppiminen etenee oppilailla eritahtisesti. Suurimmalla osalla arviointiin osallistuneista opetuksen järjestäjistä oli määriteltynä toimintata-vat ja vastuut oppilaiden perustaitojen edistymisen seurantaan. Yleisin perustaitojen arvioinnissa käytetty tapa oli summatiivisen ja formatiivisen arvioinnin ohella koulun arjessa tehtävä havain-nointi. Kolmasosalla järjestäjistä perustaitojen edistymisen seurantaan liittyvät toimintatavat sekä niiden arviointi ja kehittäminen olivat puutteellisia tai puuttuivat kokonaan. Esimerkiksi opetuskielen osaamisen taso saattaa jäädä vain S2-opettajan tietoon. Systemaattinen perustaitojen seuranta tukee opetuksen suunnittelua ja oppimisen tuen kohdentamista oikeisiin asioihin.

Suositus: Kansallisella tasolla tulee kehittää opetuksen järjestäjien ja koulujen käyttöön yhteinen arviointityökalu opetuskielen taitojen kartoittamiseen ja edistymisen seurantaan. Kartoituksesta vastaavan koulun henkilökunnan jäsenen tulee huolehtia, että siitä saatava tieto on eri opettajien käytettävissä. Tiedot pitää esittää yhdenmukaisesti selkeyden vuoksi, esimerkiksi eurooppalaisen viitekehyksen tai kehittyvän kielitaidon asteikon mukaisesti. Kaikkien opettajien tietoisuus oppi-laan opetuskielen tasosta helpottaa integraatiota ja opetuksen suunnittelua. Tärkeää on pystyä arvioimaan oppilaiden tietoja, taitoja ja kouluvalmiuksia heidän saapuessaan maahan, vaikka koulun opetuskielen taito on vasta alkavalla tasolla. Opetuksen järjestäjien ja koulujen tulee huolehtia, että oppilaiden perustaitojen kehittymistä arvioidaan ja seurataan systemaattisesti.

Perustaitojen seurannassa on tärkeää ottaa huomioon oppilaan muu osaaminen opetuskielen osaamisen lisäksi.

Johtopäätös: Myöhään maahan tulleiden oppilaiden koulunkäynnissä on erityistä lyhyt aika suorittaa perusopetus, samalla kun oppilas opettelee opetuskieltä. Opettajien pitäisi ottaa arvioinnissa huomioon oppilaan kehittyvä kielitaito, mutta hanketoimijat kokivat sen toteutuksen olevan käytännössä vaikeaa selkeän ohjeistuksen puutteen vuoksi.

Suositus: Opetussuunnitelman perusteissa ja niiden paikallisessa toteutuksessa tulee nykyistä selkeämmin määritellä, miten oppilaan kehittyvä opetuskielen taito otetaan huomioon oppilasarvioinnissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tulee selvittää erilaiset tavat toteuttaa arviointia. Opettajien arviointiosaamisessa ja sen kehittämisessä on tärkeää ottaa huomioon kielitietoisuus ja vielä kehittyvän kielitaidon vaikutus oppilaan suoriutumiseen. Sen tueksi tarvitaan tukimateriaalia ja lisäkoulutusta.

Kielitietoisuus tulee huomioida kaikessa koulun toiminnassa

Johtopäätös: Kielitietoisuus on ollut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa jo vuodesta 2014 lähtien. Kielitietoisessa koulussa jokainen opettaja on oppiaineensa kielen opettaja ja kielellinen malli. Kielitietoinen opetus edistää oppilaiden oppimista ja tukee esimerkiksi eri oppiaineiden tiedonalakohtaisen kielen omaksumista. Kielitietoiset työtavat ovat tärkeitä oppilaille, joilla on kehittyvä opetuskielen alkeiskielitaito ja vähäiset koulunkäyntivalmiudet. Tästä huolimatta reilu kymmenes rehtoreista ei pitänyt kielitietoista aineenopetusta tärkeänä. Hanketoimijoiden kokemusten mukaan kielitietoisuutta ei huomioida osana koulun toimintakulttuuria ja siihen liittyy myös virheellisiä tulkintoja tai käsityksiä.

Suositus: Kielitietoisuus tulee ottaa huomioon kaikessa opetuksessa. Kielitietoisuuden juurruttamiseksi tarvitaan tietoisia toimia. Tulevan opetussuunnitelman perustetyössä on selkeytettävä kielitietoisuuteen liittyviä käsitteitä ja sen toteutusta eri oppiaineissa. Oppimateriaalien kustantajien ja niiden laatijoiden tulee ottaa oppimateriaalien tuottamisessa kielitietoisuus paremmin huomioon. Näin vähennetään opettajien päällekkäistä työtä ja tuetaan kielitietoista opetusta. Opettajien osaamisen tukemiseksi opettajankoulutuslaitosten tulee sisällyttää aineenopettajien pedagogisiin opintoihin kielitietoisien pedagogiikan perusteita, kuten on suositeltu myös aiemmassa Karvin arvioinnissa (Venäläinen ym. 2022).

Opetuksen järjestäjän on varmistettava, että kielitietoinen opetus huomioidaan paikallisten opetussuunnitelmien lisäksi esimerkiksi lukuvuosisuunnitelmissa, opetuksen kehittämisessä ja henkilöstön täydennyskoulutuksessa. Opetuksen järjestäjän on varmistettava, että rehtoreilla on tätä varten osaamista kielitietoisuudesta. Rehtori luo pedagogisella johtamisella koulun ja koko työyhteisön myönteistä ilmapiiriä kielitietoiseen opetukseen ja henkilöstön täydennyskoulutukseen. Jokaisen opettajan tulee ottaa vastuuta kielitietoisista työtavoista omassa opetuksessaan. Opettajalta vaaditaan taitoa opettaa oppiainetta kielitietoisesti, jotta valmistavan opetuksen jälkeen oppilas pystyy seuraamaan ja osallistumaan opetukseen ja samalla jatkaa opetuskielen oppimista.

Kouluissa tulee olla yhtenäiset toimintatavat oppimisen haasteiden tunnistamiseen

Johtopäätös: Oppimisvaikeuksien tunnistamista varhaisessa vaiheessa haastaa erityisesti myöhään maahan tulleiden oppilaiden vielä kehittyvä opetuskielen taito. Käytössä on jonkin verran erilaisia arviointityökaluja ja testejä, mutta niiden käyttö ei ole ongelmaton, koska oppilailla on vaihteleva

opetuskielen taito ja koulunkäyntitausta. Osa hanketoimijoista on havainnut, että opetuskielen vasta kehittyvä taito voi rajata oppilaita tukitoimien tai tuen saamisen ulkopuolelle. Rehtoreiden mukaan opettajat havainnoivat oppilaiden oppimisvaikeuksia ja traumaperäisiä haasteita arjessa, jolloin niistä on harvoin yhteisiä linjauksia tai vastuunjakoa. Ilman yhteisiä toimintatapoja, yksittäisten aineenopettajien on mahdotonta tunnistaa arjen opetustyön lomassa kattavasti kaikkien oppilaiden oppimisvaikeuksia, traumaperäisiä haasteita tai muita mahdollisia oppimisen esteitä. Opettajat tarvitsisivat nykyistä enemmän täydennyskoulutusta oppilaiden tukemiseen ja traumaperäisten haasteiden tunnistamiseen.

Suositus: Opetuksen järjestäjien ja koulujen tulee varmistaa oppimisen tuen yhdenvertainen toteutuminen. Oppimisen tuen rajallisten resurssien vuoksi on varmistettava, että tukitoimet ja tuen tarpeet kohtaavat. Opetuksen järjestäjän tulee huolehtia, että tukitoimiin liittyvät toimintatavat ja vastuut on kirjattuna esimerkiksi opiskeluhuoltosuunnitelmaan ja paikalliseen opetussuunnitelmaan. Kaikissa kouluissa tulee olla systemaattiset yhteistyökäytänteet, toimintatavat sekä vastuut myöhään maahan tulleiden oppilaiden oppimisvaikeuksien ja traumaperäisten haasteiden tunnistamiseen. Opetus- ja ohjaushenkilöstöllä sekä esimerkiksi koulukuraattoreilla ja koulupsykologeilla tulee olla mahdollisuus osallistua aiheeseen liittyvään lisä- ja täydennyskoulutukseen.

Koulunpidon rakenteet kuntoon

Johtopäätös: Arviointitulosten mukaan kaikkea vaadittavaa ja koulunkäyntiin vaikuttavaa tietoa myöhään maahan tulleiden oppilaiden taustasta tai koulunkäyntihistoriasta ei kirjata oppilastietojärjestelmiin. Tällöin tarvittavaa tietoa ei ole käytettävissä opetuksen järjestämisen suunnittelussa. Tämä aiheuttaa ongelmia esimerkiksi integroinnin toteutuksessa, kun integroituvat oppilaat eivät mahdu yleisopetuksen ryhmiin. Rehtorilla on suuri merkitys koulunpidossa. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetuksen järjestämiseksi tarvittaisiin ajantasaista tietoa, pedagogista johtajuutta ja koulun toimintakulttuurin aktiivista kehittämistä. Monia tietoja, kuten valmistavan opetukseen osallistumisen läsnäolokuukausia, pitää kirjata manuaalisesti ja se tehdään usein vasta opetuksen päätyttyä. Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetukseen tarkoitetun erillisen rahoituksen rahoitusperusteita ei aina pidetä selkeänä, rahoitusmahdollisuuksista ei tiedetä tai niitä ei osata hakea.

Suositus: Opetuksen järjestäjän tulee huolehtia, että koulut kirjaavat vaadittavat asiat, kuten oppilaan kouluun saapumisajan, valmistavan opetuksen keston ja aiemman kouluhistorian oppilastietojärjestelmiin. Rehtoreiden tulee vastata siitä, että vastuuhenkilöt kirjaavat oppilaiden tiedot asianmukaisesti, jolloin oppilastiedot ovat ajantasaisia. Pedagogisessa johtamisessa tulee ottaa huomioon myös maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetus, esimerkiksi integraatio perusopetukseen. Opetuksen järjestäjän ja rehtorin on otettava selvää erilaisista rahoitusmahdollisuuksista, jotta ne eivät jää tiedonpuutteen takia hyödyntämättä.

Koulupolun siirtymät sujuvammaksi

Johtopäätös: Maahanmuuttotaustaisia oppilaita ei kaikissa kouluissa integroida valmistavan opetuksen aikana perusopetukseen, eikä integraatiota pidetä kaikkialla tärkeänä. Rehtoreista lähes viidesosa arvioi, ettei integrointi ollut toimivaa, eikä siirtymävaiheita toteuteta suunnitelmallisesti tai siihen ei ole määriteltyjä toimintatapoja. Myöskään tilaratkaisuilla tai muilla rakenteilla ei tueta oppilaiden integroitumista perusopetukseen: valmistava opetus voidaan järjestää kaukana oppilaan omasta lähikoulusta tai valmistavan opetuksen luokka saattaa sijaita fyysisesti erillään muusta opetuksesta. Koulun opetuskielen oppimisen kannalta on keskeistä, että maahanmuuttotaustaisia

oppilaita integroidaan omaan ikäryhmään valmistavan opetuksen aikana ja oppilaiden välisiä vuorovaikutussuhteita, yhdessä tekemistä ja kaverisuhteiden luomista ylläpidetään ja kehitetään.

Suositus: Integroinnin onnistuminen edellyttää yhteisiä toimintatapoja, ennakkointia ja opettajien yhteistyötä. Kouluihin kiinnittymistä, yhteisöllisyyttä ja kuulumisen tunteen kehittymistä on tärkeää vahvistaa. Opetuksen järjestäjien tulee varmistaa, että valmistavaa opetusta järjestävissä kouluissa on toimivat käytänteet perusopetukseen integrointiin. Koulujen pitää tukea yleisesti oppilaiden vertaissuhteiden kehittymistä. Koulun johdon pitää työjärjestyksiä laatiessaan mahdollistaa vuorovaikutustilanteiden ja erilaisten kohtaamisten lisääminen esimerkiksi joustavien ryhmittelyjen avulla. Vuorovaikutus ja kontaktit koulun opetuskieltä puhuvien oppilaiden kanssa ovat kielenoppimisen, kouluihin kiinnittymisen ja motivaation kannalta keskeisiä asioita. Vastaavia suosituksia on annettu myös Karvin aiemmassa arvioinnissa (Venäläinen ym. 2022, 149.). Siinä suositellaan valmistavan opetuksen ja perusopetuksen integrointikäytänteiden monipuolistamista ja vahvistamista sekä valmistavan opetuksen ja suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvien oppilaiden kontaktien lisäämistä ja monipuolistamista.

Johtopäätös: Myöhään maahan tulleet oppilaat ovat usein toiselle asteelle siirtyessä haastavassa tilanteessa, sillä heillä on ollut vähemmän aikaa saavuttaa riittävää osaamistasoa perusopetuksen suorittamiseen. Tämä vaikuttaa heidän jatko-opintovalmiuksiinsa ja voi lisätä syrjäytymisriskiä. Suurimmalla osalla arviointiin osallistuneista opetuksen järjestäjistä on rehtoreiden arvioiden mukaan opetuksen nivelvaiheisiin liittyvät toimintatavat, vastuut ja linjaukset pääosin määritelty ja niitä toteutetaan sekä arvioidaan melko kattavasti ja systemaattisesti. Neljäsosa rehtoreista arvioi kuitenkin opetuksen järjestäjien toimintatapojen olevan korkeintaan alkavalla tasolla, jolloin tapoja ei ole määritelty tai niiden toteuttaminen on hyvin vaihtelevaa sekä arviointi ja kehittäminen satunnaista. Yhdenmukaisen tiedonsiirron kehittämiseksi on tarvetta, jotta oppilaan osaaminen osataan ottaa huomioon toisella asteella. Kouluissa ei aina ole tarpeeksi resursseja tehostetulle henkilökohtaiselle oppilaanohjaukselle, vaikka se on perusopetuslain mukaista toimintaa. S2-opinnot ja kielellinen tuki toisella asteella lisäävät jatko-opintomahdollisuuksia, mutta niitä ei tarjota kaikkialla. Sujuva nivelvaihe ja nuoren taitoja, osaamista ja kiinnostusta vastaavat jatko-opinnot tukevat opiskelijan hyvinvointia ja hänen opintojensa valmistumista sekä työelämään siirtymistä.

Suositus: Opetuksen ja koulutuksen järjestäjien tulee varmistaa, että perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheen tiedonsiirtoon liittyvät sekä muut toimintatavat on määritelty ja opiskelija saa toisella asteella tarvitsemaansa kielellistä tukea tai S2-opetusta. S2-opetuksen tarve tulee selvittää tiedonsiirrossa perusopetuksen ja toisen asteen välillä yhdenmukaisesti. Opetus- ja ohjaushenkilöstön tulee suunnitella oppilaiden koulupolun jatkumoa yhteistyössä, johon tulee olla systemaattiset käytänteet. Tehostetun henkilökohtaisen oppilaanohjauksen saatavuus pitää varmistaa kaikille sitä tarvitseville perusopetuslain mukaisesti.

Hanketoiminnasta järjestelmällisempää

Johtopäätös: Opetuksen järjestäjillä ja kouluilla on erilaiset mahdollisuudet toiminnan kehittämiseen. Arviointitulosten mukaan hanketoiminnan vaikuttavuutta edistää kehitettyjen asioiden integrointi jo olemassa oleviin rakenteisiin. Tärkeää on myös yhteinen toimintakulttuuri ja käytännöt kouluissa. Hankemuotoisen kehittämistyön laadun ja vaikuttavuuden kannalta tärkeää on myös se, että eri opetuksen järjestäjiä edustavat hanketoimijat pääsevät jakamaan kokemuksiaan keskenään ja oppimaan toisiltaan. Osaa hankkeista haastoi koulun henkilöstön sitoutuminen hankkeen tavoitteisiin, hanketoimijoiden vaihtuvuus sekä johdon riittämätön tuki. Näillä haasteilla on suora yhteys hankkeiden vaikuttavuuteen. Kehittävän arvioinnin avulla hanketoimijat ovat tunnistanee vahvuuksia ja kehittämiskohteita toiminnassaan.

Suositus: Hanketoiminta tulee liittää osaksi opetuksen järjestäjän perusopetuksen kokonaisu-hittämistä. On tärkeää tiedottaa ja osallistaa koulujen johtoa ja henkilöstöä tehtävästä kehittämis-työstä ja sen mahdollisuuksista. Hankkeen suunnitteluvaiheessa ja sen toteutuksen aikana pitää varmistaa koulun johdon avulla hankkeen yhteys koulun toimintaan, jotta koko koulun henki-löstö sitoutuu hankkeen tavoitteisiin. Rehtoreiden toiminnan merkitystä pitää korostaa, sillä heidän sitoutumisensa ja tukensa on keskeistä kehittämistyössä. Hanketoimijoille tulee järjestää myös tilaisuuksia yhteiseen keskusteluun ja toisilta hankkeilta oppimiseen, jolloin kehittämistyö etenee paremmin.

Lähteet

Ahlholm, M., Piippo, I. & Portaankorva-Koivisto, P. 2023. Johdanto vastasaapuneiden oppilaiden valmistavaan opetukseen ja monikielisen koulun tutkimukseen. M. Ahlholm, I. Piippo & P. Portaankorva-Koivisto (toim.) Teoksessa Vastasaapuneet luokahuoneissa. Ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun. Tampere: Vastapaino. 9–34.

Arvonen, A. 2011. Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti – NMI Bulletin 1/2011. <https://bulletin.nmi.fi/2011/01/03/maahanmuuttajanuorten-oppimisvaikeuksien-tunnistaminen/>.

Arvonen, A., Katva, L. & Nurminen, A. 2010. Maahanmuuttajien oppimisvaikeuksien tunnistaminen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hallituksen esitys eduskunnalle oppivelvollisuuslaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2020/20200173>.

Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. 2014. Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44290/978-951-39-5752-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Kalalahti, M., Zacheus, T., Laaksonen, L. M. & Jahnukainen, M. 2019. Toiselle asteelle ja eteenpäin – Eriytyvät toisen asteen koulutuspolut. M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kiviranta (toim.) Teoksessa Oma paikka haussa – maahanmuuttotähtäiset nuoret ja koulutus. Tallinna: Gaudeamus. 71–89.

Kansanopistot. Opistovuosi oppivelvollisille kansanopistoissa. <https://www.kansanopistot.fi/opiskelu-kansanopistossa/mita-kansanopistossa-voi-opiskella/opistovuosi/>. Viitattu 25.3.2024.

Karvi. 2020. Kehittävä arviointi Kansallisessa koulutuksen arviointikeskuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tiivistelmät 8:2020. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_T0820.pdf.

Karvi. 2024. Arviointisuunnitelma 2024–2027. <https://www.karvi.fi/fi/tietoa-meista/arviointisuunnitelma-2024-2027>.

Leino, K., Ahonen, A. K., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vettenranta, J. 2019. Pisa 2018 ensituloksia. Suomi parhaiden joukossa. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161922>.

Markkanen, E.-L. & Pusa, A. 2023. Sitouttavan kouluyhteisötyön arviointi. Arvioinnin loppuraportti. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 20:2023. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_2023_0.pdf.

Mäkelä, M.-L., Kalalahti, M. & Peura, M. 2019. Tyttöjen tulevaisuus. Sukupuoli, etninen erilaisuus ja koulutusvaihtoehdot. M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kiviranta (toim.) Teoksessa Oma paikka haussa – maahanmuuttotataustaiset nuoret ja koulutus. Tallinna: Gaudeamus. 254–287.

Niemi, A-M., Kalalahti, M., Varjo, J. & Jahnukainen, M. 2019. Neuvotteluja ja sovitteluja. Kriittisiä havaintoja ohjaustyöstä. M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kiviranta (toim.) Teoksessa Oma paikka haussa – maahanmuuttotataustaiset nuoret ja koulutus. Tallinna: Gaudeamus. 49–68.

Patton, M. Q. 2011. Developmental evaluation. Applying complexity concepts to enhance innovation and use. New York, London: The Guilford Press.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96.

Tainio, L., Kallioniemi, A., Hotulainen, R., Ahlholm, M., Ahtiainen, R., Asikainen, M., Avelin, L., Grym, I., Ikkala, I., Laine, M., Lankinen, N., Lehtola, K., Lindgren, E., Rämä, I., Sarkkinen, T., Tamm, M., Tuovila, E. & Virkkala, N. 2019. Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla. L. Tainio & A. Kallioniemi (toim.) Valtioneuvoston selvitys ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161302/11-2019-KUSKI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Opetushallitus. 2015. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2015:49. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2022. PISA 2022 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:49. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/165295>.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2024. Kysymyksiä ja vastauksia oppivelvollisuudesta. <https://okm.fi/kysymyksiä-ja-vastauksia-oppivelvollisuudesta>. Viitattu 7.3.2024.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>.

Owal Group. 2022. Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen nykytilan arviointi. https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2022/03/S2-opetuksen_arviointi_170322.pdf.

Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.

Saارينen, M. & Kalalahti, M. 2019. Itsenäisesti vai kavereiden perässä? Vertaissuhteet ja maahanmuuttotatausta koulutusvalinnoissa. M. Jahnukainen, M. Kalalahti & J. Kiviranta (toim.) Teoksessa Oma paikka haussa – maahanmuuttotataustaiset nuoret ja koulutus. Tallinna: Gaudeamus. 200–222.

Souto, A-M. 2022. Rasismi ja nuorten koulutuspolut. M. Lanås & T. Kiilaskoski (toim.) Teoksessa Häiriö? Näkökulmia työrauhan säröihin koulussa. Tampere: Vastapaino. 231–258.

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/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1922.pdf.

Zacheus, T. & Kivirauma, J. 2018. ”Lannistaminen vastaan realismin opettaminen” – Maahanmuuttajataustaisten nuorten siirtymä perusasteelta toiselle asteelle oppilaiden ja asiantuntijoiden kokemana. A. Jauhiainen, J. Kivirauma & H. Kinnari (toim.) Teoksessa Koulutus hallinnassa. Turku: Painosalama Oy. 129–158.

Liitteet

LIITE 1.Opetuksen järjestäjien toimintatapojen kokonaisarvioinnin tasojen määrittelyt

	Puuttuva	Alkava	Kehittyvä	Edistynyt
Toimintatapa	Ei ole määriteltyä toimintatapaa asian hoitamiseksi. Asiasta on puhuttu, mutta konkreettiset toimet puuttuvat.	Toimintatapa, vastuut, valtuudet ja linjaukset on osittain määritelty.	Toimintatapa, vastuut, valtuudet ja linjaukset on pääosin määritelty. Joidenkin toimintojen osalta tarvitaan tarkempia määrittelyjä.	Toimintatapa, vastuut, valtuudet ja linjaukset on kattavasti määritelty.
Toimintatavan toteutuminen käytännössä	Ei toimintatapaa, jota voisi toteuttaa.	Toimintatapaa toteutetaan vaihtelevasti käytännössä.	Toimintatapaa toteutetaan melko kattavasti käytännössä.	Toimintatapaa toteutetaan kattavasti käytännössä.
Arviointi ja sen parantaminen	Ei toimintatapaa eikä sen toteuttamista, joita voisi arvioida ja parantaa.	Toimintatavan ja sen toteutumisen arviointi ja parantaminen on satunnaista.	Toimintatapaa ja sen toteutumista arvioidaan ja parannetaan osin systemaattisesti mm. ennakointitiedon, seuranta-, arviointi- ja tulostiedon, muun tiedon, hanketoiminnan, verkostoyhteistyön ja toisilta oppimisen perusteella.	Toimintatapaa ja sen toteutumista arvioidaan ja parannetaan osin systemaattisesti mm. ennakointitiedon, seuranta-, arviointi- ja tulostiedon, muun tiedon, hanketoiminnan, verkostoyhteistyön ja toisilta oppimisen perusteella. Strategiset linjaukset määrittelevät kehittämistyötä. Kehittämistyössä hyödynnetään innovatiivisia ratkaisuja.



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

ISBN 978-952-206-881-1 pdf

ISSN 2342-4184 (verkkojulkaisu)

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus
PL 380 (Hakaniemenranta 6)
00531 HELSINKI

Puhelinvaihe: 029 533 5500

karvi.fi