

Alueellinen vaihtelu perusopetukseen valmistavan opetuksen järjestämisessä

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Milla Hirvioja

10.12.2025
Turku

*Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin
OriginalityCheck -järjestelmällä.*

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Erityispedagogiikka

Tekijä: Milla Hirvioja

Otsikko: Alueellinen vaihtelu perusopetukseen valmistavan opetuksen järjestämisessä

Ohjaaja: professori Heikki Silvennoinen

Sivumäärä: 85 sivua

Päivämäärä: 10.12.2025

Perusopetukseen valmistava opetus on maahanmuuttotaustaisille lapsille ja nuorille suunnattu opetus, jonka päämääränä on oppilaan suomen tai ruotsin kielen taidon kehittäminen yleisopetuksessa tarvittavalle tasolle. Perusopetukseen valmistavan opetuksen järjestäminen on kunnille vapaaehtoista. Valmistavalla opetuksella ei ole valtakunnallisesti asetettu opettajan kelpoisuusvaatimuksia, perusteita opetusryhmien perustamiselle eikä valmistavan opetuksen opettajan pätevyydelle. Tässä tutkielmassa halutaan selvittää minkälaiseen valmistavan opetuksen alueelliseen vaihteluun säätelyn puute vaikuttaa. Koulutuksen alueellinen vaihtelu on merkittävä asia suomalaisen peruskoulun koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta. Oppimistulokset ovat eriytyneet ja alueellinen segregatio on kasvanut. Erityisesti nämä trendit ovat nähtävissä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kohdalla.

Tutkielman aineistona on Kansallisen arviointikeskuksen keräämä kyselyaineisto. Kyselyyn vastasi 73 valmistavan opetuksen järjestäjää. Kyselyssä oli sekä määrällisiä monivalintakysymyksiä että kirjallisia avovastausta vaativia kysymyksiä. Aineistoa analysoitiin sekä tilastollisilla että laadullisilla menetelmillä.

Tutkielman tuloksina saatiin, että valmistavan opetuksen alueellista vaihtelua on enemmän kuntatyyppiin kuin sijaintiin perustuen. Kaupunkimaisilla alueilla oli asetettu useammin opettajille kelpoisuusvaatimuksia, opettajien rekrytointi oli helpompaa, opetuksen rahoitus koettiin selkeämpänä ja valmistavassa opetuksessa oli vakiintuneet prosessit. Toisena keskeisenä tuloksena oli, että opetuksen järjestäjät kertoivat huomattavasti enemmän haasteista liittyen myöhään tulleisiin oppilaisiin kuin esikouluikäisiin valmistavan opetuksen oppilaisiin. Nämä haasteet olivat myös hyvin erityyppisiä. Valmistavaan esiopetukseen liittyvät haasteet olivat henkilökunnan osaamiseen liittyviä suurilta osin, kun myöhään maahan tulleiden opetuksen liittyvät olivat laajempia ja liittyivät enemmän oppilaisiin kiinnittyviin haasteisiin.

Avainsanat: perusopetukseen valmistava opetus, alueellinen vaihtelu, koulutuksellinen tasa-arvo

Sisällysluettelo

1	Johdanto	5
2	Koulutuksellinen tasa-arvo	8
2.1	Koulutuksen alueellinen vaihtelu	14
3	Perusopetukseen valmistava opetus	17
3.1	Perusopetukseen valmistavan opetuksen rahoitus	18
3.2	Ihmisoikeudet, perusoikeudet ja valmistavan opetuksen järjestäminen	19
3.3	Perusopetuslaki, oppivelvollisuuslaki ja valmistavan opetuksen järjestäminen 21	
3.4	Valtioneuvoston asetukset, valmistavan opetuksen tavoitteet ja opettajan pätevyys	23
3.5	Valtioneuvoston asetus, valmistavan opetusryhmät ja opetuksen kesto	26
3.6	Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet ja opetuksen järjestäminen	27
4	Tutkimuksen toteutus	31
4.1	Aineisto	31
4.2	Aineiston analyysi	33
4.3	Muuttujien uudelleen luokittelu	33
4.4	Summamuuttujien muodostaminen	36
5	Tulokset	39
5.1	Resurssien riittäminen alueellisesti ja kuntatyypeittäin	39
5.2	Rahoituksen selkeys alueellisesti ja kuntatyypeittäin	42
5.3	Valmistavan opetuksen koordinaattori alueellisesti ja kuntatyypeittäin	45
5.4	Opetuksen järjestäjän sijainnin yhteys opettajan kelpoisuusvaatimuksiin ja vaikeuksiin löytää opettajia	47
5.5	Opetuksen järjestäjän sijainnin yhteys esiopetuksen ja myöhään maahan tulleiden oppilaiden opetuksen järjestämiseen sekä niiden haasteisiin	52
5.6	Opetuksen järjestäjän sijainnin yhteys kunnan vakiintuneeseen prosessiin uuden maahanmuuttajaoppilaan tullessa	60

	4
5.7 Valmistavan opetuksen opetusmuodon määräytyminen alueellisesti	66
6 Yhteenveto ja pohdinta	73
6.1 Tutkimuksen arviointi	76
6.2 Jatkotutkimus	77
Lähteet	79
Liite	84

1 Johdanto

Suomalainen peruskoulujärjestelmä on rakentunut mahdollisuuksien tasa-arvon ja koulutuksellisen tasa-arvon periaatteille. Näihin arvoihin on sisältynyt se, että koulutukseen pääsyssä ei olisi alueellisia eroja ja Suomessa olisi kaikilla yhtäläinen mahdollisuus saada laadukasta opetusta heidän taustastaan huolimatta. (Jakku-Sihvonen 2009, s. 25.) Kuitenkin viime vuosikymmeninä eriytyminen koulutuksen kentällä on voimistunut. Peruskoulu näyttää olevan erityisen haasteen edessä maahanmuuttotaustaisten ja vieraskielisten oppilaiden tukemisessa. Oppimistuloksien vertailuissa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden osaaminen on valtaväestöön kuuluvia oppilaita selkeästi heikompaa. Nämä erot selittyvät oppilaiden taustaan liittyvillä sosioekonomisilla eroilla ja kielellisillä haasteilla, joita peruskoulu ei ole pystynyt tasaamaan. (Bernelius & Huilla 2021, s. 68.) Samaan aikaan, kun erot kasvavat ja eriarvoisuus lisääntyy, niin Petteri Orpon hallitus on leikkaamassa koulutuksesta 85 miljoonaa euroa ja kuntien kotoutumisen tuesta 58 miljoonaa euroa (OAJ 2025; Aaltonen 2024).

Tässä tutkielmassa tutkin perusopetukseen valmistavaa opetusta ja valmistavan opetuksen järjestämisen alueellisia eroja. Perusopetukseen valmistava opetus on Suomessa syntyneille tai Suomeen muuttaneille maahanmuuttotaustaisille oppilaille suunnattua opetusta. Opetuksen päämääränä on oppilaan suomen tai ruotsin alkeiskielitaidon kehittäminen tasolle, jolla oppilas pärjää yleisopetuksessa. Opetuksen järjestäjää ei ole velvoitettu laissa järjestämään valmistavaa opetusta. Valmistavalle opetukselle ei ole laissa määriteltyjä, vakiintuneita kansallisia käytänteitä, jonka takia opetuksen järjestäminen voi vaihdella alueellisesti. (Opetushallitus 2017.) Opetusalan ammattijärjestö OAJ on vaatinut, että valmistavasta opetuksesta tulisi tehdä laissa oppilaan subjektiivinen oikeus, jotta opetuksen yhtenäistämisen kehittäminen mahdollistuisi. OAJ:n mukaan subjektiivinen oikeus mahdollistaisi esimerkiksi valmistavan opetuksen opettajan pätevyyden ja opetuksen ryhmäkoon enimmäismäärän kirjaamisen lakiin. (OAJ 2022.)

Maahanmuuttotaustaisille oppilaille suunnatun valmistavan opetuksen mahdollisesti hajanaiset järjestämisen tavat tuottavat rakenteellisia haasteita opetuksen laadukkaaseen toteuttamiseen (OAJ 2023). Valtakunnallisen sääntelyn puuttuessa kunnat ja kaupungit ovat ryhtyneet tekemään omia toimintamallejaan valmistavan opetuksen järjestämisessä. Turussa on siirretty pilotoimaan vuoden 2025 elokuussa inklusiiviseen valmistavaan opetukseen ensimmäisen vuosiluokan ikäisten oppilaiden kohdalla. Nämä oppilaat integroidaan osaksi oman lähikoulunsa 1. luokkaa. (Aamuset 2025.) Espoossa ja Tampereella inklusiivisesti

valmistavaa opetusta järjestetään 1. – ja 2. luokan oppilaille (Grönholm 2025; Salonen 2025). Kuopiossa valmistavan opetuksen luokkien kouluihin on palkattu yhteisöohjaajia ja järjestetään perhekerhoja maahanmuuttotaustaisille perheille (Nykänen 2025). Samoin Kuopiossa väliaikaisesti maahan muuttaneille oppilaille tarjotaan pilotissa perusopetusta englanniksi. Samanlaista englanninkielistä opetusmallia on järjestetty jo Oulussa ja Tampereella. (Eskanen 2023).

Perusopetukseen valmistavassa opetuksessa oppilaiden määrä on viime vuosina kasvanut nopeasti. Suomen koulutusjärjestelmään siirtyi iso joukko peruskouluikäisiä lapsia ja nuoria Venäjän hyökkäyssodan alettua Ukrainassa. Opetushallituksen tilastojen mukaan vuonna 2022 enemmän kuin kolmasosa valmistavan opetuksen 9 177 oppilaasta oli Ukrainasta sotaa pakenevia lapsia. (Opetushallitus 2022.) Ukrainalaisia perheitä on muuttanut miltei joka puolelle Suomea ja aloittanut valmistavan opetuksen. Aiemmin maahanmuutto on koskettanut lähinnä Suomen suuria kaupunkeja ja kasvukeskuksia kaupunkien lähetyvillä. (Ahlholm, Piippo & Portaankorva-Koivisto 2023, s. 9.)

Perusopetukseen valmistavan opetuksen oppilaina on säännönmukaisesti maahanmuuttotaustaisia oppilaita. Tätä tutkielmaa tehdessä olen halunnut pitää mielessäni sen, että maahanmuuttotaustaiset ihmiset eivätkä valmistavan opetuksen oppilaat ole homogeeninen ryhmä. Etniset vähemmistöt ovat Suomessa hyvin moninainen ryhmä, joista vain osaa valmistava opetus suoraan koskettaa. Maahanmuuttotaustaiset ihmiset vaihtelevat keskenään sosioekonomisen taustansa, maahantulon syyn, asuinpaikkansa, kansalaisuutensa, ihonväriänsä ja rodullistetun asemansa puolesta. Se millä tavoin he kokevat suomalaisen koulutusjärjestelmät ja siellä esiintyvät yhdenvertaisuuden ongelmat vaihtelevat. (Bernelius & Huilla 2021, s. 72.)

Käytän tutkielmassa käsitteitä maahanmuuttotaustainen, vieraskielinen ja etninen tausta. Maahanmuuttotaustaisella ihmisellä tarkoitan henkilöä, jonka perheen tai omassa lähihistoriassa on Suomeen muutto. Maahanmuuttotaustainen voi olla Suomessa syntynyt tai Suomeen muuttanut henkilö. Vieraskielinen on ihminen, joka puhuu äidinkielenään jotakin muuta kuin kotimaisia kieliä, suomea tai ruotsia. Etnisyys viittaa henkilön synnyinmaahan, kansalaisuuteen ja kollektiiviseen identiteettiin. Kulttuuri, kieli ja etnisyys ovat keskenään eri asioita, ja ne on hyvä pitää toisistaan erillään. Kieli voi yhdistää etniseltä identiteetiltään monenlaisia ihmisiä, kulttuuri voi poiketa samaa etnistä taustaa olevien ihmisten välillä. (Salo 2014, s. 46.)

Tässä tutkielmassa selvitän valmistavan opetuksen järjestäjien vastauksien perusteella, sitä millä tavoin valmistavaa opetusta järjestetään eri puolilla Suomea. Aineistona on yhteensä 73 opetuksen järjestäjän vastaukset puoli strukturoidussa kyselyssä. Kyselyn on tehnyt ja aineiston kerännyt Kansallinen arviointikeskus osana valmistavan opetuksen tila ja vaikuttavuus arviointia. Tarkastelen aineistoa opetuksen järjestämisen alueellisen vaihtelun ja koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmista.

Tutkielma alkaa kahdella viitekehystä avaavalla luvulla. Ensimmäiseksi käyn läpi koulutuksellista tasa-arvoa ja mitä sillä on tarkoitettu eri aikoina sekä millaisena se näyttäytyy tällä hetkellä koulutuksen ja koulutuspolitiikan kentillä. Tämän jälkeen syvennyn alueelliseen vaihteluun ja segregaaation eri tyyppeihin. Toisena viitekehysten päälukuna käsittelen perusopetukseen valmistavaa opetusta. Kerron mitä valmistava opetus on ja millä tavoin sitä opetuksen järjestämistä ohjataan ja säädelään kansallisella tasolla. Neljännessä luvussa käyn läpi tutkielmani toteutusta ja saamaani valmista aineistoa. Esittelen aineistolle tekemäni määrällisen analyysin ja tilastollisen päättelyn vaiheet ja sen miksi päädyin niihin. Viidennessä luvussa käyn läpi sekä tilastollisten testien ja laadullisen analyysin tulokset teemoittain. Viimeisessä luvussa sidon yhteen tutkielmani tulokset, aiemmat tutkimustulokset ja omat pohdintani.

2 Koulutuksellinen tasa-arvo

Suomalaisen peruskoulun keskeisenä arvona on jo pitkään ollut koulutuksellinen tasa-arvo, mutta mitä sillä milloinkin tarkoitetaan, on ajan kuluessa ja koulutusjärjestelmän siirtymissä muuttunut. Se mitä tasa-arvolla tarkoitetaan, muodostuu aina oman aikansa oikeudellisen sekä poliittisen määrittelykamppailun tuloksena (Kantola, Nousiainen & Saari 2012, s. 9). Yleensä tasa-arvon ihanteella tarkoitetaan sitä, että kaikkia yksilöitä kohdellaan tai tulisi kohdella samalla tavoin (Kalalahti & Varjo 2012, s. 39).

Peruskoulun tehtävänä on ollut sekä edistää tasa-arvoa oppilaiden välillä että kitkeä oppilaiden eriarvoisten lähtökohtien vaikutuksia heidän koulutuspolkuihinsa. 1960- ja -70-luvuilla rakennettu suomalainen yhtenäiskoulujärjestelmä on muotoutunut hyvinvointivaltion kanssa käsi kädessä pyrkimyksenään luoda yhtenäinen ja tasa-arvoinen yhteiskunta. Viime vuosikymmeninä muutoksia on tapahtunut niin suomalaisessa hyvinvointivaltiossa, peruskoulussa kuin koulutuksellisen tasa-arvon merkityksessä. Hyvinvointivaltio on siirtynyt kohti uusliberalistista hyvinvointiyhteiskuntaa, jonka keskeisenä tunnusmerkkinä on kilpailu ja yksilöllisyys. Ennen yhtenäinen peruskoulu on eriytynyt ja hajautunut. Tutkimuksissa on käynyt ilmi, että oppilaan omalla taustalla on nopeasti lisääntyvä merkitys oppilaan oppimistuloksiin ja mahdollisuuksiin koulupolulla (Bernelius & Huilla 2021, s. 148). Koulutuksellinen tasa-arvo on muuttunut yhä epämääräisemmäksi käsitteeksi, jolla voidaan tarkoittaa henkilön tarkoitusperäin mukaan keskenään vastakkaisiakin asioita. (Pynnönen, Kallo & Silvennoinen 2022, s. 392-393.)

Esiteollisena aikana Suomessa yksilöt oppivat tarvittavat tiedot ja taidot perhepiirissä, jossa he siten pystyivät käyttämään Jumalan heille suomaa kykyjään. Tällöin sosiaalinen yhteiskuntajärjestys oli hyvin tiukka, eikä yksilöllä juurikaan ollut mahdollisuutta liikkua sosiaalisessa hierarkiassa ylöspäin. Kaikille avointa koulutusjärjestelmää ei ollut. Teollistumisen myötä syntyi työpaikkoja tehtaissa eivätkä perheet voineet enää vastata lapsiansa tarvittavasta koulutuksesta. Tarvittiin kotipiirin ulkopuolella tapahtuvaa kouluttautumista. (Kalalahti & Varjo 2012, s. 40-43.)

Teollistumisen kanssa samoihin aikoihin 1900-luvun alussa jalansijaa sai poliittinen tavoite koko kansan sivistystason nostamisesta. Vuonna 1921 säädettiin oppivelvollisuuslaki, jonka myötä kaikille pakolliseksi tuli suorittaa kuuden vuoden kansakoulun oppimäärä. Koulutusta järjestettiin rinnakkaiskoulujärjestelmässä, jossa eri yhteiskuntaluokille oli omat

koulutusväylänsä. Koulujärjestelmä jakautui alempaan kansakouluun ja ylempään oppikouluun. Ensimmäinen askel kohti kaikille yhteistä peruskoulua oli kansakoulun ensimmäisten neljän vuoden määrittäminen korkeamman oppikoulun pohjakouluksi. Oppikouluun oli pääsykoe, joka kuitenkin jakoi ikäluokkaa kahteen. Jako ainoastaan kansakoulun käyvien ja oppikoululaisten kesken toisti hyvin pitkälti oppilaiden jakoa yhteiskuntaluokkien ja maantieteellisen sijainnin kesken. Tuolloin valtaa pitävä ihanne tasa-arvosta oli yhä konservatiivinen, jonka mukaan erot ihmisten välillä ovat luonnollisia ja sosiaalisen järjestyksen kannalta oleellisia säilyttäviä. Esiteollisen ajan rinnakkaiskoulujärjestelmä toteutti muodollista mahdollisuuksien tasa-arvoa. Kaikilla oli muodollisesti yhtäläiset oikeudet kouluttautua, mutta koulutuksen esteenä olevia taloudellisia, sosiaalisia tai maantieteellisiä seikkoja ei pyritty millään tapaa kompensoimaan, sillä sosiaaliset erot nähtiin ihmisryhmille luonnollisina. (Kalalahti & Varjo 2012, s. 40-43.)

Toisen maailmansodan jälkeen poliittisessa keskustelussa nousivat esiin tarpeet täysin yhtenäisen koulutusjärjestelmän kehittämiseksi Suomeen. Yhtenäiskoulujärjestelmää kannattivat erityisesti poliittinen vasemmisto, joka näki rinnakkaiskoulujärjestelmän uusintavat ja sementoivan epätasa-arvoisia yhteiskuntarakenteita. Vasemmisto kannatti liberaalia käsitystä tasa-arvosta. Liberaali näkemys erosi konservatiivisesta siten, että tasa-arvon edistämiseksi tuli julkisen vallan pyrkiä poistamaan maantieteelliset, taloudelliset ja sosiaaliset kouluttautumisen esteet. Näiden esteiden nähtiin olevan erityisesti alemmista yhteiskuntaluokista tulevien oppilaiden koulunkäynnin tiellä ja ne haittasivat oppilaita hakeutumaan kykyjään vastaaviin yhteiskunnallisiin ja sosiaalisiin asemiin. Tämä johti vasemmiston mukaan siihen, että osa Suomen lahjakkuusreservistä jäi ottamatta valtion käyttöön. Poliittinen oikeisto sen sijaan näki yhtenäisessä koulutusjärjestelmässä mahdollisia riskejä oppikoulun tason heikkenemisessä ja oppilaiden tasapäistämiseksi. Oikeiston mukaan mahdollista oli, että yhtenäiskoulujärjestelmä tuottaisi uusia ongelmia. Heidän mukaansa näin oli tapahtunut yhtenäiskoulujärjestelmään siirtymisen myötä Ruotsissa. Oikeisto ei olisi halunnut luopua rinnakkaiskoulujärjestelmästä, mutta oli valmis tukemaan kaikkien koulumuotojen maksuttomuutta ja taloudellista tukemista kaikille yhteiskuntaluokille. Yhtenäiskoulujärjestelmään eli peruskouluun kuitenkin siirryttiin, oikeiston riskiskenaarioista huolimatta, 1970-luvulla. Ainoaksi koulupaikan valikointiin liittyväksi kriteeriksi jäi oppilaan asuinpaikka eli koulupiirit. Niiden mukaan oppilaat jaettiin eri peruskoulujen välillä yhdeksänvuotisia oppivelvollisuuksiaan suorittamaan. (Kalalahti & Varjo 2012, s. 43-45.)

Kansallisesti yhtenäisen peruskoulusta teki peruskoulu-uudistuksen kanssa muodostettu kansallisesti yhteinen ja yhtenäinen opetussuunnitelma (Jakku-Sihvonen 2009, s. 27).

Yhtenäiskoulujärjestelmään siirtymisen jälkeen, 1900-luvun viimeisinä vuosikymmeninä, poliittinen vasemmisto ryhtyi arvostelemaan koulutuksen rakenteellisia esteitä koulutuksellisen tasa-arvon tiellä. Nyt kaikkien väestöryhmien ja yhteiskuntaluokkien tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien esteenä nähtiin olevan epäedulliset rakenteet sekä epäyhdenvertainen pedagogiikka. Koulutuksen liberaali tasa-arvo laajentui tällä tavoin radikaaliksi tasa-arvokäsitykseksi koskemaan kolmea eri tekijää: ensimmäisenä väestöryhmien tasa-arvoisia mahdollisuuksia koulutuksen saantiin, toisena yhdenvertaiseen pedagogiikkaan, joka kannusti oppilasta yltämään mahdollisimman hyvään koulusuoritukseen ja joka aktiivisesti pyrki poistamaan omalta osaltaan erilaisia yksilön oppimisen haasteita. Kolmantena tekijänä radikaali koulutuksellinen tasa-arvo pyrki poistamaan rakenteet, jotka ajoivat oppilaita koulunkäynnin umpiperiin tai eriytyneille opintopoluille. Vasemmistossa tällainen koulutuspolitiikka läheni laajempaa yhteiskuntapolitiikkaa ja tasa-arvoisella koulutuksella nähtiin olevan yhä kasvava rooli yhteiskunnallisen eriarvoisuuden poistamisessa. Tätä yhteiskuntapolitiikan ja koulutuspolitiikan yhteistä päämäärää voidaan kutsua sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ihanteeksi. (Kalalahti & Varjo 2012, s. 45-46.) Oppilaiden koulutuksen pedagogisten esteiden ylittämiseen ryhdyttiin tarjoamaan kaikille esimerkiksi mahdollisuutta tukiopetukseen. Tukiopetuksella edistettiin kaikkien ikäluokkaan kuuluvien tosiasiallisia mahdollisuuksia oppimiseen heikompia tukemalla. (Jakku-Sihvonen 2009, s. 27.) 1980-luvulta lähtien tasa-arvon käsite on yhä laajentunut ja saanut uusia näkökulmia oikeudenmukaisuudesta. Huomiota on saanut kaikkien tasa-arvoisen kohtelun lisäksi jokaisen identiteetin ja arvojen kunnioittaminen, sekä erilaisten väestöryhmien mahdollisuudet osallisuuteen politiikassa, yhteiskunnassa sekä kulttuurissa. (Pynnönen ym. 2022, s. 393.) Liberaali tasa-arvokäsitys jakautui radikaalin lisäksi toiseen suuntaan, kohti uusliberaalia käsitystä tasa-arvosta (Kalalahti & Varjo 2012, s. 45-46).

Pynnönen ym. (2022, s. 396) kutsuvat tätä viimeisintä muutosta tasa-arvon määrittelykamppailussa siirtymiseksi hyvinvointivaltiosta kohti uusliberalistista hyvinvointiyhteiskuntaa. Keskeisiä eroja hyvinvointivaltion ja hyvinvointiyhteiskunnan välillä ovat näkemykset tasa-arvon tosiasiallisissa tavoitteissa sekä siinä, kuinka näihin tavoitteisiin pyritään. Hyvinvointivaltiossa tavoitteena oli aiemmin mainittu sosiaalinen tasa-arvo ja sosiaaliset oikeudet yhteiskunnallisella tasolla, kun taas uusliberalistisessa hyvinvointiyhteiskunnassamme tasa-arvolla pyritään yksilön vapauteen. Hyvinvointivaltiossa

tasa-arvon tavoitteisiin pyritään erilaisilla tukitoimilla, eduilla ja palveluilla, mitä järjestävät valtion hallinnoimat julkiset toimijat. Hyvinvointiyhteiskunnassa taas pyrkimyksenä on julkisen sääntelyn ja samalla julkisten menojen karsiminen. Tasa-arvoa edistetään markkinavoimien johdolla talouskasvua eli uusliberalistista hyvinvointia kasvattamalla. Tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta edistää hyvinvointivaltion sijaan hyvinvointiyhteiskunnan yksilö itse omilla valinnoillaan.

1990-luvulla koulutuspoliittisessa keskustelussa korostuivat uusliberaaliin tapaan oppilaiden yksilöllisyyden huomioiminen ja heidän yksilölliset oikeutensa. Peruskoululta haluttiin nyt joustoa ja enemmän mahdollisuuksia yksilöllisten valintojen tekemiseen. Uusliberaali näkemys koulutuksellisesta tasa-arvosta on, että tasa-arvoa on yksilöiden tasa-arvoiset mahdollisuudet toteuttaa omia kykyjään ja yksilöllisiä valintojaan. Yksilöllisiä valintoja ja kouluvalintoja haluttiin lisätä sekä samalla koulutuksen julkista sääntelyä vähentää. Näin ollen kouluvalinnat vapautettiin vuodesta 1999 alkaen ja vanhemmille annettiin mahdollisuus valita lapsensa peruskoulupaikka hakemalla paikkaa jostakin muusta kuin oman kuntansa lähikoulusta. Samalla koulutuksen järjestäjille aukesi mahdollisuus profiloida kuntansa kouluja uudella tavalla. Tämä tapahtui perustamalla painotetun opetuksen luokkia ja valikoimalla niihin oppilaita soveltuvuskokeilla. (Kalalahti & Varjo 2012, s. 46-49.) 1990-luvun lopulla siirryttiin valtakunnallisesti yhtenäisestä opetussuunnitelmasta kansalliseen opetussuunnitelman perusteisiin perustuvaan paikallisesti ja koulukohtaisesti laadittuun opetussuunnitelmaan. Tämä muutos tarkoitti sitä, että peruskoulujen oli mahdollista erilaistaa opetustaan paikallisesti ja opetuksen järjestäjät saivat enemmän vapauksia koulujen profiloinnin suhteen. (Jakku-Sihvonen 2009, s. 28.)

Suomalainen peruskoulujärjestelmä rakentui alun perin ajatukselle yhtenäiskoulujärjestelmästä, joka on julkinen, kansallisesti yhtäläinen ja kaikkia osallistava. Merkittävää näiden tavoitteiden toteutumiseksi on ollut koulujärjestelmä, joka ei valikoi oppilaitaan, on kaikille maksuton ja perustuu kansallisesti yhdenmukaiselle opetussuunnitelmalle. Koulutuksella on haluttu mahdollistaa kaikille yhteiskunnan statusrakenteissa liikkuminen yksilön taloudellisesta taustasta, etnisestä alkuperästä, asuinalueesta tai sukupuolesta riippumatta. Tätä koulutuksellista tasa-arvoa on kutsuttu mahdollisuuksien tasa-arvoksi, jonka edistäminen on ollut hyvinvointivaltion tehtävänä yhteiskunnallisia rakenteita muuttamalla. Valtion tehtävänä on ollut turvata kaikille yhdenvertaiset edellytykset opiskeluun. (Rinne, Lempinen, Haltia & Kaunisto 2018, s. 9-16; Jakku-Sihvonen 2009, s. 25-26.) Yhtenäisen peruskoulun ja mahdollisuuksien tasa-arvon

tavoitteina on ollut antaa kansalaisille niin käytännöllisiä kuin teoreettisia edellytyksiä ottaa osaa yhteiskuntaan keskenään yhdenvertaisella tavalla. (Mäkelä 2013, s. 7.) Suomalainen peruskoulu on tässä sille asetetussa tehtävässään onnistunut verrattain hyvin ja vuosikymmenien aikana ihmisten väliset sosioekonomiset erot pienentyivät. (Jakku-Sihvonen 2009, s. 27). Kuitenkin 1990-luvulta lähtien on ollut nähtävissä, että koulutuspolitiikan pääprioriteetit ovat siirtyneet tasa-arvon edistämisestä valtion kilpailukyvyyn, viennin ja taloudellisen kasvun edistämiseen (Pynnönen ym. 2022, s. 392). Mahdollisuuksien tasa-arvo on saanut uudenlaisia merkityksiä, kun yhteiskunnallisten rakenteiden sijaan huomio on keskittynyt yksilöiden vapauksiin ja oikeuksiin. Koulutuksen tehtävänä onkin vastata yksilön kykyihin ja tarpeisiin, ei tarjota kaikille yhtenäisiä mahdollisuuksia. Tasa-arvon tosiasiallinen edistäminen on siirtynyt valtiolta yksilön omaksi vastuuksi. (Kantola ym. 2012, s. 10; Pynnönen ym. 2022, s. 397.)

Muutoksia koulutuksellisessa tasa-arvossa on tapahtunut myös yksilötasolla. Koulutuksen merkitys yksilön elämään on hyvin merkittävä. Koulutuksella on mahdollista liikkua sosiaalisissa hierarkioissa, hankkia itselleen inhimillistä hyvinvointia ja kokea yhteiskunnallista osallisuutta. Vaikuttaa siltä, että peruskoulun ideaalien vastaisesti osa oppilaista on jäämässä näistä mahdollisuuksista paitsi taustansa takia. Viime vuosina Euroopassa on noussut huoli oppimistulosten tasa-arvon huomattavasta heikentymisestä. Erot hyvin ja heikosti suoriutuvien oppilaiden oppimistuloksien välillä ovat Suomessakin kasvaneet. Kasvanut ero johtuu ensisijaisesti heikommin suoriutuvien oppilaiden osaamistason laskusta. Tutkimuksien mukaan erot eivät ole palautettavissa oppilaiden yksilöllisiin eroihin oppimisessa, vaan tuloksiin heijastuu yhteiskunnallisen eriarvoisuuden lisääntynyt vaikutus oppilaiden lähtökohdissa. Oppilaan perhetaustan eli sosioekonomisten lähtökohtien vaikutus oppimistuloksiin on kasvanut huomattavasti, lisäksi oppilaan tuloksiin vaikuttaa, tutkimuksien mukaan, jonkin verran oppilaan etninen tausta sekä sukupuoli. (Bernelius & Huilla 2021, s. 12, 56-61.)

Tutkimuksien mukaan Suomessa maahanmuuttotaustaisten oppilaiden oppimistulokset ovat valtaväestöä selkeästi heikommat. Oppimistuloksiin vaikuttavia taustatekijöitä voi maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kohdalla olla samanaikaisesti useampia. Tuloksiin voi vaikuttaa heikko sosioekonominen tausta sekä mahdolliset kielelliset ja kulttuurilliset haasteet. Suomessa ero maahanmuuttotaustaisten oppilaiden ja valtaväestöön kuuluvien oppilaiden tuloksissa on OECD-maiden suurempia sekä naapurimaitamme huomattavasti suurempi. Tämä oppimistuloksien eriytyminen koskee sekä ensimmäisen että toisen polven

maahanmuuttotaustaisia oppilaita. Suomalainen koulujärjestelmä ei ole onnistunut kuroma eroja Suomessa syntyneiden eli toisen polven maahanmuuttotaustaisten ja valtaväestöön kuuluvien oppilaiden välillä. Lapsena Suomeen muuttaneiden oppilaiden eli ensimmäisen polven oppimistulokset eroavat valtaväestön tuloksista vielä enemmän. Oppilaan maahantuloikä vaikuttaa tutkimuksien mukaan oppimistulosten lisäksi siihen, kuinka todennäköisesti oppilas suorittaa peruskoulun jälkeen toisen asteen tutkinnon. Mitä nuorempa lapsi on Suomeen muuttanut sitä todennäköisemmin hän suorittaa tutkinnon. (Bernelius & Huilla 2021, s. 68-69, 148.)

Maahanmuuttotaustaisia oppilaita on siirretty määräänsä nähden valtaväestöä enemmän erityisen tuen piiriin kouluissa. Suurimmalla osalla syynä tukeen ovat kielelliset vaikeudet, jotka tulkitaan oppimisvaikeudeksi. Osassa tapauksia kyseessä voi oppimisvaikeuden sijaan olla oppilaan erilaiset lähtökohdat ja opetuskielen heikko hallinta. Erityisenä ongelmana on maahanmuuttotaustaisten oppilaiden kohdalla haasteiden kartoittaminen ja arviointi sillä tähän käytetään äidinkielenään suomea tai ruotisia puhuville lapsille suunnattuja testejä. Tutkimuksien mukaan maahanmuuttotaustaiset oppilaat pärjäävät näissä testeissä lähtökohtaisesti valtaväestöä huonommin ja tämä voidaan tulkita väärin oppimisvaikeutena. Kun oppilaan haasteet arvioidaan väärin, niin oikeanlaisen oppimisen tuen tarjoaminenkin vaikeutuu. Vielä suomen kieltä opettelevan lapsen siirtäminen erityisopetukseen voi päinvastoin yhä vaikeuttaa opetuskielen oppimista ja oppilaan kouluun sopeutumista. (Sinkkonen, Kyttälä, Karvinen & Aunio 2011, s. 15-21.) Luokka- ja oppilasryhmittely vaikuttaa suoraan oppilaaseen ja eriyttää oppilaan arjen kokemuksia ja kaverisuhteita koulussa. Näillä voi olla merkittäviä vaikutuksia yksittäisen oppilaan koulutuspolkuun. Tutkimuksien mukaan oikein kohdistettu tuki maahanmuuttotaustaisille oppilaille on erityisen vaikuttavaa. Positiivisen diskriminaatio eli myönteinen erityiskohtelu koulutusjärjestelmässä on tuottanut hyviä tuloksia, haasteena on vieraskielisten oppilaiden kohdalla tarpeen kartoittaminen ja tuen oikeanlainen kohtaaminen. (Bernelius & Huilla 2021, s. 73, 84.)

Suomalainen koulutusjärjestelmä on kohdannut monenlaisia muutoksia ja nähnyt erilaisia koulutuksellisen tasa-arvon tavoitteita. 2000-luvulla uusliberaalit paineet tehostamiseen ja kilpailuun ovat saaneet jalansijaa peruskouluissakin. Vastoin peruskoulun peruseriaatetta erot oppilaiden oppimistuloksissa ja koulupoluilla ovat kasvaneet. Kouluilla käytössä olevat resurssit sekä koulutusjärjestelmän julkinen säätely ovat viime vuosikymmeninä vähentyneet. Suomeen on syntynyt uusliberaalin ideologian mukaiset koulutusmarkkinat, joka on johtanut

alueiden ja koulujen alueelliseen eriytymiseen. (Rinne ym. 2018, s. 9-16; Pynnönen ym. 2022, s. 397.)

2.1 Koulutuksen alueellinen vaihtelu

Eroja koulujen ja eri alueiden välillä on koulutuksen suhteen ollut aina. Kuitenkin nämä erot ovat viime vuosikymmeninä kasvaneet nopeassa tahdissa niin Suomessa kuin muuallakin Pohjoismaissa. (Beach, From, Johansson & Öhrn 2018, s. 8-12.) Nämä kasvavat yhteiskunnalliset ja alueelliset erot aiheuttavat haasteita suomalaiselle koulutusjärjestelmälle ja koulutukselliselle tasa-arvolle (Bernelius & Huilla 2021, s. 148). Koulutuksen alueellista vaihtelua kutsutaan myös eriytymiseksi tai segregatioksi, jotka kaikki tarkoittavat samaa ilmiötä, jossa koulutuksen kentällä on havaittavissa alueellisia eroja. Ilmiötä on jaettu erilaisiin segregatiion tyyppeihin sen mukaan, että minkälaisien yksiköiden välillä vaihtelua on. Alueellista vaihtelua voi olla kuntien- tai kaupunkien välillä, kaupunkialueiden, taajamien tai maaseudun välillä, kaupunkien sisällä eri kaupunginosien ja koulujen välillä tai institutionaalisella tasolla eriytymistä voi olla opettajien, pedagogisten tai taloudellisten resurssien välillä. Tutkimusten mukaan Suomessa on havaittavissa koulutuksen eriytymistä kaikissa mainituissa segregatiion tyypeissä. Segregatiion erilaiset tyypit ovat toisiinsa kiinteästi yhteydessä ja voivat ruokkia entisestään toinen toistaan. (Kosunen, Saari, Huilla & Hienonen 2024, s. 255-265.)

Tutkimusten mukaan Suomen alueelliset erot koulumenestyksessä sekä koulutyytyväisyydessä ovat OECD-maiden suurimmat (Beach ym. 2018, s. 7). PISA-tutkimuksissa esiin on noussut oppimistuloksissa eroja Etelä- ja Itä-Suomessa peruskoulua käyvien oppilaiden oppimistuloksissa. Maantieteellisesti Suomi on laaja ja harvaan asuttu maa, jossa välimatkat ovat pitkiä. Suomalaiset kunnat eroavat keskenään väestöpohjan, resurssien ja koulutuksen järjestämisen käytänteiden suhteen. Tämän takia syntyy alueellisia syrjäseutuja, joissa palveluverkkojen ylläpitäminen on haastavaa. (Bernelius & Huilla 2021, s. 19.)

Suomen syrjäseutuja on viime vuosikymmeninä koskettanut laajalti paikallisten kyläkoulujen lopettaminen. Suomen kouluverkko on harventunut erityisesti maaseudulla ja kannattaviakin kouluja on lopetettu, kun päätösvaltaa resurssien käytöstä on lisätty valtioilta kunnille. Tämä on vaikuttanut oppilaiden mahdollisuuksiin opiskella omassa lähikoulussaan, vähentänyt kouluvalintojen mahdollisuuksia ja pidentänyt maaseudulla asuvien oppilaiden koulumatkoja huomattavasti. (Beach ym. 2018, s. 7.)

Koulusegregaatiolla tarkoitetaan oppimistulosten keskinäistä vaihtelua koulujen välillä. Kaupungin koulujen oppilaspuhjan eriytyy esimerkiksi sosioekonomisten piirteiden perusteella, koulujen toimintakulttuurien vaihtelee tai koulujen rahoitustavat eriytyvät. (Kosunen ym. 2024, s. 255-265.) PISA-tutkimuksessa on havaittu kaupunkien sisällä koulukohtaisia eroja oppilaiden oppimistuloksissa. Tutkimusten mukaan Helsingin koulut ovat keskenään voimakkaasti eriytyneet ja havaittavissa on jopa oman koulun vaikutus oppilaan oppimistuloksiin. (Kalalahti & Varjo 2012, s. 51.)

Kaupunkiseuduilla asuu 72 prosenttia suomalaisista. Suurissa kaupungeissa koulujen oppilaaksiottoalueet voivatkin vastata lapsimäärältään pienen tai keskisuuren kunnan kokoa. Voimakkaimmat alueelliset vaihtelut koulutuksessa ilmenevät juuri suurilla kaupunkialueilla. Kaupunkien sisäinen sosioekonominen ja etninen segregatio on voimistunut ja yhteiskunnallinen eriarvoisuus on voimistunut 1990-luvulta alkaen. Vieraskieliset ihmiset asuvat suurimmalta osin kaupunkiseudulla. Esimerkiksi vieraskielisistä kouluikäisistä asuu yli puolet pääkaupunkiseudulla. Kaupunkeihin on syntynyt urbaaneja syrjäseutuja, jotka eroavat väestöpohjaltaan lähialueistaan. Vaikka vieraskielinen väestö on taustaltaan hyvin monipuolista, niin siitä huolimatta heidän osuutensa korostuu matalan sosioekonomisen statuksen kaupunginosissa. Nämä viime vuosikymmenten trendit heijastuvat myös kouluihin. Kaupunginosien eriytyminen on johtanut koulujen oppilasalueiden eriytymiseen oppilaiden sosioekonomisen ja etnisen taustan suhteen. (Bernelius & Huilla 2021, s. 21-33.)

Kouluissa ja päiväkodeissa on nähtävissä sekä sosioekonomiseen että kielelliseen segregatioon liittyvät haasteet. Alueellinen eriytyminen on lasten kohdalla aikuisia voimakkaampaa ja koulut ovat jopa asuinalueita eriytyneempiä etnisesti. Tähän on yksi taustasy maahanmuuttotustaisten perheiden suurempi lapsimäärä, mutta se ei ole ainoa syy. Keskeinen vaikutus koulujen eriytymiseen on myös valtaväestöön kuuluvien lapsiperheiden valikoivalla muuttoliikkeellä ja heidän kouluvalinnoillaan. Tutkimuksien mukaan perheiden kouluvalintaan vaikuttavat oppilaan vanhempien omat mielikuvat koulun sosioekonomisesta ja etnisestä rakenteesta. Nämä negatiiviset mielikuvat tarttuvat myös koulua käyviin oppilaisiin stigmatisoivana. (Bernelius & Huilla 2021, s. 33, 85.)

Koulutusjärjestelmän eriytymistä on mahdollista tarkastella myös institutionaalisen eriytymisen näkökulmasta. Opettajasegregatio on osa koulutusjärjestelmän institutionaalista eriytymistä. (Bernelius & Huilla 2021, s. 55.) Opettajasegregatio viittaa pätevien opettajien epätasaiseen alueelliseen jakautumiseen, koulujen pedagogiseen eriytymiseen ja opettajien

alueellisesti ilmeneviin rekryointivaikeuksiin. Kosunen ym. (2024, s. 264) tutkimuksen mukaan Suomessa on havaittavissa opettajasegregaatiota, joka näyttäytyy esimerkiksi alueellisina eroina opettajien rekryointivaikeuksissa. Rekryointivaikeuksia on enemmän maaseudulla kuin kaupunkimaisilla alueilla ja opettajien rekryointi on Länsi-Suomessa Itä-Suomea helpompaa. Näiden alueellisten seikkojen lisäksi rekryoinnin eriytymistä on sosioekonomisesti erityyppisillä alueilla. Tutkimuksen mukaan opettajien rekryointi on helpompaa sosioekonomisesti hyväosaisella alueella. (Kosunen ym. 2024, s. 264-265.) Opettajien rekryointien vaikeuksiin haastavilla alueilla vaikuttaa henkilöstön heikentynyt jaksaminen työn liiallisen kuormittavuuden ja vähäisten resurssien takia (Bernelius & Huilla 2021, s. 29).

Opetuksen alueellisen vaihtelun kasvamiseen on vaikuttanut koulutuspolitiikan uusliberaali muutos. Kouluvalintojen vapautumisen sekä koulutuksen järjestäjien vapauksien laajentumisen myötä niin maantieteelliset alueet, yksittäiset koulut kuin oppilaatkin ovat eriytyneet toisistaan. Koulutuspoliittiseen mahdollisuuksien tasa-arvon ihanteeseen on kuulunut keskeisellä tavalla se, että koulutukseen pääsyssä ei tulisi olla alueellisia eroja ja kaikkialla Suomessa olisi sosiokulttuurillisesta tai -ekonomisesta, sukupuolestaan tai asuinpaikastaan huolimatta yhtäläinen mahdollisuus saada laadukasta perusopetusta. Näiden erojen minimoiminen on ollut julkisen vallan vastuulla ja julkinen valta on tätä pyrkinyt ehkäisemään erilaisilla säädöksillä sekä rahoituksella. (Jakku-Sihvonen 2009, s. 25-31.) Viime vuosikymmeninä uusliberalismin vaikutuksen myötä ylhäältä alas suuntautuva koulutuksen säätely on vähentynyt ja muuttanut muotoaan. Valtio ei enää määrää koulutuksen järjestämisen tavoista, vaan ohjaa opetuksen tavoitteita. Julkinen valta asettaa koulutuksen tavoitteet kansallisella tasolla, mutta koulutuksen järjestäjät voivat itse määrittää opetuksen järjestämisen keinot. (Pynnönen ym. 2022, s. 396-397; Kalalahti & Varjo 2012, s. 39.)

3 Perusopetukseen valmistava opetus

Perusopetukseen valmistava opetus (vastaisuudessa valmistava opetus) on suunnattu vasta maahan muuttaneille tai Suomessa syntyneille maahanmuuttotaustaisille lapsille ja nuorille. Valmistavaan opetukseen osallistuu esi- ja peruskouluikäiset oppilaat, joiden suomen tai ruotsin kielen taito ei vielä ole yleisopetuksessa tarvittavalla tasolla. Valmistavan opetuksen oppilaat voivat olla esimerkiksi maahanmuuttotaustaisia, kansainvälisen adoption kautta Suomeen saapuneita, paluumuuttajia tai monikielisten perheiden lapsia. Opetukseen osallistumiseen ei vaadita Suomen kansalaisuutta tai oleskelulupaa. Opetukseen voivat osallistua millä tahansa perusteella Suomessa vakituisesti asuva lapsi, tilapäisen suojelun kautta Suomeen saapuneet lapset ja turvapaikkaa hakevat lapset. Tarkoituksena on antaa oppilaalle tarvittavat suomen tai ruotsin kielen kielelliset valmiudet perusopetukseen siirtoa varten ja lisäksi tukea oppilaan tasapainoista kehitystä. Valmistavan opetuksen kolmantena päämääränä on tukea oppilaan kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Suomen tai ruotsin kielen opetuksen lisäksi valmistava opetus keskittyy luku- ja kirjoitustaidon kehittämiseen. (Opetushallitus 2025.) Kotimaisella kielellä on valmistavassa opetuksessa kaksijakoinen asema, sillä suomen tai ruotsin kieli on oppilaille sekä oppimisen kohde että oppimisen väline (Salo 2014, s. 79). Kielenopetuksessa keskitytään alkeiskielitaidon kehittämiseen, oppilaan arjessa sekä koulussa kohtaamiin tilanteisiin, erilaisiin lyhyisiin teksteihin ja suomalaiseen kulttuuriin ja luontoon. Valmistavaan opetukseen pyritään mahdollisuuksien ja resurssien mukaan sisällyttämään oppilaan oman äidinkielen opetusta. Valmistavaan esiopetukseen osallistuvat esiopetusikäiset lapset. Valmistavalla esiopetuksella tavoitteet ovat samat ja esiopetuksen päämääränä on oppilaan siirtäminen esiopetukseen tai yleisopetukseen. (Opetushallitus 2025.)

Suomessa valmistavaa opetusta on järjestetty jo vuosikymmeniä, 1970-luvulta saakka (Salo 2014, s. 78; Ahlholm & Latomaa 2023, s. 36). Ensimmäisiä valmistavan opetuksen oppilaita olivat 70-luvulla Suomeen saapuneet oppivelvollisuusikäiset pakolaiset Vietnamista ja Chilestä. Maahan muuttaneet oppilaat opiskelivat omissa ryhmissään luokkamutoisesti ennen yleisopetukseen siirtymistä. Nivelvaiheessa valmistavasta opetuksesta perusopetukseen siirtyessä opetus oli eriytettyä ja tukiopetuksella tuettua. Vuonna 1987 Opetushallitus linjasi silloisen pakolaisopetuksen järjestämisestä. Opetuksen järjestämisen tapoja esitettiin kolme: ensimmäisenä vaihtoehtona oli muodostaa luokkamutoinen opetusryhmä, jossa luokassa 4-10 pakolaisoppilasta, toisena vaihtoehtona oli muodostaa yhdistetty luokka, jossa on

suomalaisia oppilaita sekä 4-10 pakolaisoppilasta ja kolmantena vaihtoehtona oli järjestää opetus sijoittamalla pakolaisoppilaat ikätasoaan vastaavaan perusopetuksen luokkaan. Alkuvaiheen opetus kesti opetushallituksen linjauksen mukaan vuoden, jonka jälkeen oppilas siirtyi nivelvaiheen opetukseen, joka kesti kaksi vuotta. Nivelvaiheen opetukseen sisältyi erityistä suomen kielen opetusta, joka toteutettiin osittain suomi äidinkielenä -opetuksena. Opetuksen saaminen oli rajattu vain pakolaisstatuksella Suomeen tulleisiin lapsiin eli esimerkiksi turvapaikanhakijan ei ollut mahdollista tällaista opetusta saada. (Ahlholm & Latomaa 2023, s. 35-38.)

Vuonna 1992 Opetushallitus linjasi, että valmistavaa opetusta voidaan järjestää sekä pakolaisille että turvapaikanhakijoille. Vuonna 1993 kunnille maksettava valtion tuki valmistavan opetuksen järjestämiseksi vähennettiin puoleen vuoteen. Tämä tarkoitti, että oppilaan oli mahdollista saada valmistavaa opetusta enintään puoli vuotta. Rahoituksen rajaaminen puoleen vuoteen kumottiin vuonna 2009. (Ahlholm & Latomaa 2023, s. 35-38.)

Vuonna 2022 valmistavassa opetuksessa oli Opetushallituksen tilastopalvelun mukaan 9 177 oppilasta (Opetushallituksen tilastopalvelu). Oppilaiden määrä valmistavassa opetuksessa on muutamassa vuodessa kasvanut nopeasti, sillä iso joukko Ukrainasta Venäjän hyökkäyssotaa pakenevia lapsia on siirtynyt Suomen koulutusjärjestelmään. Opetushallituksen tiedotteen mukaan elokuussa 2022 ukrainalaisia oppilaita valmistavassa opetuksessa oli 3 685. (Opetushallitus 2022.) Vuonna 2024 valmistavassa opetuksessa oli 7 200 oppilasta. Näistä oppilaista Suomen kansalaisia oli 8,1 prosenttia ja muun maan kansalaisia 91,3 prosenttia. Opetushallituksen tilastoista käy ilmi, että valmistavan opetuksen oppilaat eivät ole homogeeninen ryhmä, vaan tulevat taustoiltaan hyvinkin erilaisista lähtökohdista. Opetushallituksen tilastojen mukaan määrällisesti eniten valmistavan opetuksen oppilaiden kansalaisuuksia ovat Ukrainan lisäksi Venäjä, Syyria ja Irak. (Opetushallituksen tilastopalvelu.)

3.1 Perusopetukseen valmistavan opetuksen rahoitus

Perusopetukseen valmistava opetus rahoitetaan valtionosuusjärjestelmään kuuluvalla valtiontuella. Valtiontuen lisäksi iso osa valmistavaa opetusta tarjoavista opetuksen järjestäjistä käyttää valmistavan opetuksen rahoitukseen omaa rahoitustaan. (Ahlholm, Piippo & Portaankorva-Koivisto 2023, s. 16.) Valtionosuusjärjestelmän kautta valtio osallistuu kuntien järjestämien lakisääteisten peruspalveluiden rahoitukseen. Suomen kunnat eroavat toisistaan kunnan taloudellisen tilanteen, olosuhteiden ja kuntalaisten ikärakenteen kesken.

Kuntien väliset erot vaikuttavat kuntien tarjoamien peruspalveluiden laatuun ja kattavuuteen. Valtionosuusjärjestelmän tavoitteena onkin mahdollistaa peruspalveluiden toteutuminen kaikissa kunnissa yhdenvertaisesti asuinpaikasta riippumatta ja siten vähentää kuntien ominaispiirteiden vaikutusta palveluiden järjestämiseen. Kuntien saamat valtionosuudet eivät ole korvamerkittyä rahaa eli kunnat voivat itse päättää sen, miten käytännössä järjestävät palvelunsa ja käyttävät niin kuntalaisiltaan keräämänsä verotulonsa kuin valtionosuutensakin. (Kuntaliitto 2024.) Valmistavan opetuksen rahoituksesta vastaa eri ministeriö kuin perusopetuksen rahoituksesta. Perusopetuksen valtiontuesta vastaa valtionvarainministeriö ja valmistavan opetuksen valtiontuesta opetus- ja kulttuuriministeriö.

Valmistavan opetuksen valtionosuuden määrä määräytyy kunnan valmistavan opetuksen oppilaiden läsnäolokuukausien määrän mukaan. Oppilaan läsnäolokuukausi tarkoittaa 30 kalenteripäivän pituista läsnäoloa opetuksessa, johon sisältyy enintään viikon loma tai muu väliaikainen keskeytys. Yhdelle oppilaalle valmistavan opetuksen valtionosuutta maksetaan maksimissaan yhdeksän läsnäolokuukauden verran eli yhden lukuvuoden ajan. Valmistavaan opetukseen ei ole mahdollista saada erillistä valtionavustusta valmistavan opetuksen oppilaiden tukiopetukseen. (Opetushallitus 2024.) Valmistavan opetuksen jatkaminen valtion taloudellisesti tukeman yhden lukuvuoden jälkeen on mahdollista, mutta harvat kunnat jatkavat valmistavaa opetusta vuoden jälkeen (Ahlholm & Latomaa 2023, s. 40).

Valmistavan opetuksen järjestäjän tehtävänä on kerätä valmistavan oppilaiden läsnäolokuukausien määrä KOSKI-tietovarantoon, josta opetus- ja kulttuuriministeriö kerää tiedon kerran vuodessa. Jokaiselle läsnäolokuukaudelle on vuosittain vahvistettava yksikköhinta, johon opetuksen järjestäjälle maksettava valtionosuuden määrä perustuu. Vuonna 2024 yhden oppilaan läsnäolokuukauden yksikköhinta oli noin 1300 euroa. Jokainen valmistavan opetuksen oppilaan ilmoitettu läsnäolokuukausi kerrotaan yksikköhinnalla ja siitä muodostuu valtionosuuden määrä. Valtionosuuden määrän perusteella ministeriössä lasketaan seuraavan vuoden valtionosuuden ja rahoituksen määrä. Opetusta rahoitetaan siis aina edellisen vuoden läsnäolokuukausiin perustuen. KOSKI-tietovarantoon kerätään valmistavaan opetukseen osallistuneiden oppilaiden oppilasmäärät tilastointia varten, mutta nämä oppilasmäärät eivät suoranaisesti vaikuta valtionosuuden määrään. (Opetushallitus 2024.)

3.2 Ihmisoikeudet, perusoikeudet ja valmistavan opetuksen järjestäminen

Suomessa opetuksen järjestämisestä säädetään monella tasolla. Opetuksen järjestämistä ohjaavat Suomen ratifioimat kansainväliset ihmisoikeudet, Suomen laissa määrätyt

perusoikeudet, muu lainsäädäntö sekä lakeja täydentävät erilaiset asetukset ja määräykset. Hierarkkisesti nämä erityyppiset säädökset asettuvat siten, että korkeimmalla ovat perusoikeudet ja ihmisoikeudet, kuten perusoikeus maksuttomaan perusopetukseen ja YK:n lasten oikeuksien sopimus. Näiden jälkeen hierarkkisesti alemmalla tasolla on Suomen lainsäädäntö, kuten perusopetuslaki ja oppivelvollisuuslaki. Lakien alapuolella hierarkiassa ovat erilaiset asetukset ja määräykset, kuten esimerkiksi Opetushallituksen laatimat opetussuunnitelmien perusteet ja valtioneuvoston asetukset opetuksen tavoitteista ja tuntijaosta. Näiden erilaisten oikeuksien, lakien, asetusten ja määräysten pohjalta kunnat ja opetuksen järjestäjät järjestävät asukkailleen opetusta.

Ihmisille on turvattu merkittäviä ihmisoikeuksia, jotka koskettavat myös yksilön oikeuksia opetukseen ja koulutukseen. Ihmisoikeudet vahvistetaan kansainvälisissä sopimuksissa, jotka valtiot allekirjoittavat eli ratifioivat. Opetuksen kannalta merkittäviä Suomen ratifioimia ihmisoikeussopimuksia ovat esimerkiksi Yhdistyneiden kansakuntien (YK) vuonna 1976 voimaan tullut taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus, samana vuonna voimaan tullut YK:n kansalaisoikeuksia ja poliittisia oikeuksia koskeva kansainvälinen yleissopimus, vuonna 1990 ratifioitu Euroopan ihmisoikeussopimus ja samana vuonna voimaan tullut YK:n lapsen oikeuksien yleissopimus. Nämä sopimukset ovat Suomen ratifioinnin myötä saatettu osaksi maamme oikeusjärjestystä, lainvalmistelua sekä eduskunnan ja viranomaisten toimintaa. Keskeisenä muutoksena suomalaisessa oikeusjärjestyksessä nämä kansainväliset ihmisoikeussopimukset laajensivat Suomessa perusoikeuksien suojaa. Aiemmin perusoikeudet olivat turvattu lähes ainoastaan Suomen kansalaisille, niin nyt näiden sopimusten myötä ihmisoikeudet turvattiin kaikille valtion oikeudenkäyttöpiirissä oleville kansalaisuuteen katsomatta. (Hallberg 2010.) Perusopetuksen kannalta keskeisiä määräyksiä näissä ihmisoikeussopimuksissa ovat määräykset oikeuksista opetukseen, opetuksen sisältöön, opetuksen valintaan, lasten oikeus kulttuuriin ja oikeudet liittyen syrjimättömyyteen ja vähemmistöjen asemaan (Viljanen 2011).

Oikeus opetukseen on erityinen siinä mielessä, että se voidaan nähdä porttioikeutena muihin yksilön perusoikeuksiin. Koulutus on välttämätöntä, jotta ihminen voi käyttää ja toteuttaa perus- ja ihmisoikeuksiaan. (Hakalehto 2018, s. 294-321.) Perusopetukseen valmistavan opetuksen kannalta keskeistä perusoikeuksissa ja ihmisoikeuksissa on niiden universaali luonne. Oikeus maksuttomaan perusopetukseen koskee kaikkia Suomessa vakituisesti oleskelevia, ei ainoastaan Suomen kansalaisia. Lisäksi valmistavan opetuksen järjestämisen

kannalta keskeistä näissä oikeuksissa on oikeus syrjimättömyyteen, lapsen edun ensisijaisuus ja julkisen vallan tehtävä turvata oikeuksien toteutuminen.

Suomen perustuslaissa määrätään kaikille Suomen oikeudenkäyttöpiirissä oleville ihmisille yhdenvertaisesti kuuluvia perusoikeuksia. Perusoikeuksiin kuuluu esimerkiksi ihmisarvon loukkaamattomuus, yksilön vapaus ja yksilön oikeudet. Suomessa perusoikeussuojaan kuuluvat kaikki maassa oleskelevat henkilöt, poikkeuksina vaalioikeudet ja oikeus oleskella maassa. Perusoikeudet kuuluvat myös lapsille. Oikeuksien lisäksi lakiin on kirjattu julkisen vallan velvollisuus turvata näiden perusoikeuksien toteutuminen. Julkisella vallalla tässä tarkoitetaan valtiovallan lisäksi kuntia, kuntayhtymiä, evankelisluterilaista kirkkoa, Ahvenanmaan maakuntaa ja julkisoikeudellisen laitoksen toimintoja. Vuonna 1995 Suomessa tehtiin laaja uudistus perusoikeuksiin. Tällöin perustuslakiin lisättiin sivistykselliset oikeudet sekä muita tasa-arvon laajentamiseen tähtääviä oikeuksia. (Hallberg 2010.) Suomen perustuslaissa määrätään jokaiselle ihmiselle perusoikeus maksuttomaan perusopetukseen. Julkiselle vallalle taas määrätään tehtävä turvata sen toteutuminen, että jokaisella on ”mahdollisuus saada kykijensä ja erityisten tarpeidensa mukaisesti myös muuta kuin perusopetusta sekä kehittää itseään varattomuuden sitä estämättä” (Suomen perustuslaki 1999/731).

3.3 Perusopetuslaki, oppivelvollisuuslaki ja valmistavan opetuksen järjestäminen

Perusopetukseen liittyviä sivistyksellisiä perusoikeuksia ja universaaleja ihmisoikeuksia tarkennetaan Suomen perusopetuslaissa (POL) ja oppivelvollisuuslaissa (OVL). Näitä lakeja sovelletaan myös valmistavaan opetukseen. Valmistava opetus on ensimmäisen kerran lisätty lakiteksiin vuonna 1994. Valmistavasta opetuksesta lisättiin tuolloin momentti silloiseen peruskoululakiin. (Ahlholm & Latomaa 2023, s. 38.) Oppivelvollisuuslaissa määrätään, että oppivelvollisia ovat kaikki Suomessa vakinaisesti asuvat lapset. Laissa määrätään lisäksi oppivelvollisuuden kestosta, joka alkaa sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta ja päättyy, kun oppivelvollinen täyttää 18 vuotta tai on tätä ennen hyväksytysti suorittanut toisen asteen koulutuksen. Maksutonta koulutus on siihen kalenterivuoteen saakka, kun opiskelija täyttää 20 vuotta. Oppivelvollisuuden alkua on mahdollista lain mukaan aikaistaa lapsen sairauden tai vammaisuuden vuoksi. (Oppivelvollisuuslaki 1214/2020.)

Perusopetuslaissa säädetään perusopetuksesta, esiopetuksesta, perusopetukseen valmistavasta opetuksesta, aamu- ja iltapäivätoiminnasta sekä aikuisille annettavasta perusopetuksesta.

Perusopetuslaissa säädetään, että perusopetuksen tavoitteina on ”edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana.” Tämän lisäksi opetuksen tavoitteena on ”turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella.” Opetuksen järjestämisen perusteista säädetään, että ”(o)petuksessa noudatetaan valtakunnallisesti yhtenäisiä perusteita” siten kuin laissa säädetään. Laissa määrätään, että opetusta suunniteltaessa ja järjestäessä ensisijaisesti on huomioitava lapsen etu. POL säättää lisäksi, että kunta on velvollinen järjestämään sen alueella asuville oppivelvollisille perusopetusta sekä esiopetusta. Pykälässä viisi ”Muu opetus ja toiminta” perusopetuslaissa säädetään, että ”kunta voi järjestää perusopetukseen valmistavaa opetusta –”. Kunnat voivat järjestää opetusta yhdessä tai toisen kunnan kanssa perustamalla kuntayhtymän. Kunta voi hankkia opetusta rekisteröidyn yhteisön, säätiön tai valtion järjestämänä. (Perusopetuslaki 1998/638.) Näissä perusopetuslain osuuksissa määrätään, että perusopetuksen tulisi edistää tasa-arvoisuutta ja opetuksen tulisi olla alueellisesti yhdenvertaisesti toteutettua. Kunta on velvollinen järjestämään kuntalaisilleen opetusta, jonka keskiössä on lapsen etu. Perusopetuslaissa mainitaan valmistavan opetuksen järjestäminen, mutta sen järjestäminen ei ole kunnalle pakollista, vaan kunta voi sitä niin halutessaan järjestää.

Perusopetuslaissa määrätään perusopetuksen laajuudesta. Perusopetuksen oppimäärä on laajuudeltaan yhdeksänvuotinen ja maahanmuuttotaustaisille oppilaille järjestettävä valmistava opetus vastaa laajuudeltaan yhden vuoden oppimäärää. Kunta on velvollinen osoittamaan opetusta saavalle lähikoulun tai muun soveltuvan paikan, jossa oppilas saa opetusta sellaisella omalla kielellään, jolla kunta on velvollinen opetusta järjestämään. Näitä kieliä ovat suomi tai ruotsi. Opetuskielenä voi olla myös saame, romanikieli tai viittomakieli. Osa opetuksesta voidaan perusopetuslain mukaan antaa oppilaan omalla kielellä, mikäli se ei ”vaaranna oppilaan mahdollisuuksia seurata opetusta”. Erillisessä opetusryhmässä tai koulussa opetus voidaan antaa jollakin muulla kuin tässä mainituilla kielillä. (Perusopetuslaki 1998/638.)

Perusopetuslaissa määritellään perusopetuksen sisältö kouluaineittain. Laki säättää, että valtioneuvosto, eli neljän vuoden välein vaihtuva hallitus, voi halutessaan päättää valtakunnallisista opetuksen tavoitteista sekä perusopetuksen tuntijaosta. Opetushallitus taas päättää oppiaineiden ja opetettavien kokonaisuuksien keskeisistä sisällöistä, kodin ja koulun yhteistyöstä ja oppilashuollon periaatteista Opetussuunnitelman perusteissa. Opetuksen järjestäjän tulee hyväksyä tämä perusopetusta varten laadittu opetussuunnitelma.

Perusopetuslaissa mainitaan, että valmistavaan opetukseen sovelletaan Opetushallituksen määräyksiä. Perusopetuslaki säättää, että oppilaalla on oikeus saada tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta ja tehostettua tukea. Lain mukaan opetukseen osallistuvalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Opetusryhmistä säädetään, että ne tulisi muodostaa siten, että opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet on mahdollista saavuttaa. (Perusopetuslaki 1998/638.)

Laeissa säädetään oppivelvollisuudesta, perusopetuksesta ja opetuksen järjestämisestä verrattain yksityiskohtaisesti. Laeista nousee oppilaalle merkittävänä oikeuksina syrjimättömyys ja osallisuus, oikeus laadukkaaseen ja maksuttomaan opetukseen, oikeus oppimisen tukeen ja oikeus opiskeluhooltoon. Oleellista valmistavaa opetusta ohjaavissa laeissa on se, että valmistavan opetuksen järjestäminen ei ole kunnille pakollista. Oikeuksien lisäksi erityisen perusopetuksesta tekee oppilaan oppivelvollisuus. Oppivelvollisuus koskettaa myös Suomeen muuttavia maahanmuuttotauksia lapsia ja nuoria. Opetukseen on samaan aikaan sekä oikeus että velvollisuus. Opetuksen järjestäjien eli yleensä kuntien, on huolehdittava, että oppilaiden oikeudet toteutuvat yhdenvertaisesti kaikissa alueen kouluissa. Valtakunnantasolla julkisella vallalla on velvollisuus huolehtia yhdenvertaisten opetusmahdollisuuksien ja oikeuksien toteutumisesta. Erot kuntien ja koulujen välillä opetuksessa asettavat oppilaat epäyhdenvetaiseen asemaan ja heidän keskeiset perus- ja ihmisoikeutensa voivat vaarantua. (Hakalehto 2018, s. 294-321.)

3.4 Valtioneuvoston asetukset, valmistavan opetuksen tavoitteet ja opettajan pätevyys

Valtioneuvosto antaa tarkemman asetuksen perusopetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta, kuten perusopetuslaissa määrätään. Valtioneuvosto on Suomen ylintä päätösvaltaa käyttävä poliittinen elin, johon kuuluvat pääministeri sekä muut ministerit. Valtioneuvostoa kutsutaan yleisesti hallitukseksi. Vuonna 2012 annetussa asetuksessa silloinen pääministeri Kataisen johtama valtioneuvosto sääti perusopetukseen valmistavan opetuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista. Valmistavan opetuksen erityiset tavoitteet löytyvät pykälästä, jossa asetetaan tavoitteet esiopetukselle, lisäopetukselle ja aikuisille annettavalle perusopetukselle. Nämä opetusmuodot on pykälässä nimetty ”muille kuin oppivelvollisuuttaan suorittaville oppilaille” annettavaksi opetuksiksi, joka antaa vaikutelman siitä, että valmistavan opetuksen oppilaat eivät suorita oppivelvollisuuttaan. Valmistavan opetuksen erityisiksi tavoitteiksi asetetaan oppilaalle annettavat tarvittavat valmiudet suomen

ja ruotsin kielessä ja muut tarpeelliset valmiudet esiopetukseen tai perusopetukseen siirtymistä varten. Erityisinä tavoitteina on edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä sekä kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Tavoitteiksi asetetaan suomen tai ruotsin taitojen kerryttämisen lisäksi oppilaan oman äidinkielen hallinnan edistäminen ja oman kulttuurin tuntemus. Valtioneuvosto säättää asetuksessa, että opetuksen tavoitteet tulee määrittellä tarkemmin oppilaan henkilökohtaisessa opinto-ohjelmassa. (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012.)

Vuonna 1998 säädettiin silloisen opetusministeri Olli-Pekka Heinosen esittelystä Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. Asetuksessa säädettiin vaadittavat kelpoisuusvaatimukset perusopetuksen, toisen asteen, tutkintokoulutukseen valmentavan, vapaan sivistystyön ja taiteen perusopetuksen opettajien ja rehtorien kelpoisuusvaatimuksista. Näiden lisäksi asetuksessa säädetään esiopetuksen ja aamu- ja iltapäivätoiminnan henkilöstön kelpoisuuksista. (Perusopetusasetus 1998/986.) Valmistavan opetuksen opettajan kelpoisuuksista ei säädetä tai mainita asetuksessa ollenkaan. Valtakunnallisesti asetettua valmistavan opetuksen opettajan kelpoisuusvaatimusta ei ole, vaan pätevän opettajan ehdot ovat kuntakohtaisesti määrätty opetuksen järjestäjän toimesta tai niitä ei ole lainkaan.

Valmistavan opetuksen opettajien pätevyyttä ja kouluttautumistarpeita on käsitelty Raimo Salon väitöskirjassa. Selkeästi määritelty valmistavan opetuksen luokan opettajan pätevyys sekä valmistavan opetuksen opettajan täydennyskoulutus mahdollistaisi pedagogisesti pätevät opettajat erityisosaamista vaativassa tehtävässä. Valmistavan opetuksen luokan opettajalta vaaditaan tietoa ja taitoa kielenoppimisesta ja kielitietoisuudesta, perusopetukseen integroinnista, oppimisen vaikeuksien tunnistamisessa sekä sen arvioimisessa, että milloin oppilas on valmis siirtymään valmistavasta kokonaan perusopetukseen. Valmistavan opetuksen opettajan työnkuva poikkeaa perusopetuksen ryhmän opettajan työnkuvasta. Valmistavan opettajan on osattava ottaa huomioon jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet ja niiden pohjalta tehdä oppilaskohtainen opintosuunnitelma liittyen oppilaan opintojen sisältöihin ja aikataulutukseen. Valmistavan opetuksen opettaja tarvitsee myös kykyjä ja taitoja kohdata erilaisia kulttuureja sensitiivisellä tavalla ja toimia luontevasti erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä. Työssään valmistavan opettaja kohtaa tasa-arvoon, inklusioon ja monikulttuurisuuteen liittyviä eettisiä kysymyksiä. (Salo 2014, s. 47-48.)

Turun yliopisto opettajankoulutuslaitoksella järjestettiin vuosina 2016-2020 täydennyskoulutusta valmistavan opetuksen luokan opettajille. Täydennyskoulutukseen sisältyi tutkimuksissa sekä selvityksissä esiin nousseita valmistavan opetuksen opettajien toiveita ja tarpeita lisäkoulutukseen. Täydennyskoulutuksessa käsitellyt aiheet liittyivät esimerkiksi monikielisyyteen, kulttuuriseen moninaisuuteen, valmistavan opetuksen käytänteisiin sekä opetuksen eriyttämiseen, kielitason, oppimisen vaikeuksien ja osaamisen arviointiin ja kielitietoiseen opetukseen. (Alisaari & Vigren 2023, s. 57-60.) Osa perusopetuksen opettajista ovat olleet haluttomia ottamaan ryhmäänsä maahanmuuttajataustaisia oppilaita valmistavasta opetuksesta. Syitä tähän ovat opettajan työmäärän kasvua, epävarmuus omasta osaamisesta ja pelko vierautta kohtaan. Opettajat ovat kokeneet valmiutensa riittämättömiksi maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opettamiseen. Oleellista olisi pohtia sitä, että minkälaista osaamista tai täydennyskoulutusta tarvitsee luokan- tai aineenopettaja, jonka luokkaan integroidaan oppilas valmistavasta opetuksesta joko osa- tai kokoaikaisesti. Keskeistä yhteiskunnallisiin muutoksiin vastattaessa on opettajien koulutuksen kehittäminen ja osaamisen täydennyskoulutukset. Opettajan osaamisen ja työn kautta vaikutetaan sekä maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tulevaisuuteen että monikulttuurisuuteen yksittäistä luokkaa laajemmin. (Salo 2014, s. 17-48.) Kansallisen arviointikeskuksen tekemän arvioinnin pohjalta laadituissa kehittämissuosituksissa nousee esiin opettajien tarve täydennyskoulutusta niin valmistavassa opetuksessa kuin valmistavasta tulevia oppilaita vastaanottavien yleisopetuksen ryhmien opettajilta. Kansallinen arviointikeskus (Karvi) suosittelee, että opettajien peruskoulutukseen sisällytettäisiin tietoa valmistavasta opetuksesta. (Venäläinen, Laimi & Seppälä 2023, s. 17.)

Usein sekä valmistavan opetuksen luokassa että perusopetukseen integroidussa valmistavassa opetuksessa opettajan apuna on yksi tai useampi koulunkäynninohjaaja. Samoin kuin valmistavan opetuksen luokan opettajan kelpoisuutta, niin koulunkäynninohjaajien pätevyyttä ei säädetä laissa laisinkaan. Opettajien monikulttuurisuuteen ja kielitietoisuuteen liittyvän täydennyskoulutusten lisäksi huomiota tulisi kiinnittää monikulttuurisissa luokissa työskentelevien koulunkäynninohjaajien osaamiseen ja kouluttamiseen. (Karvonen 2023, s. 63.) Koulutuksen järjestäjät voivat itse määrittää tai olla määrittämättä sekä valmistavan opetuksen luokan opettajan että koulunkäynninohjaajan pätevyyden.

3.5 Valtioneuvoston asetus, valmistavan opetusryhmät ja opetuksen kesto

Vuonna 1998 annettiin opetusministerin esittelystä Perusopetusasetus, jossa määrätään tarkennuksia perusopetuslakiin. Asetus koskee opetusta ja työaika, oppilaan arviointia, oppilaan oikeusturvaa ja muutamia muita erinäisiä säädöksiä. Asetuksessa määrätään, että opetuksen järjestäjä päättää valmistavan opetuksen opetusryhmien muodostamisesta. Asetuksessa määrätään opetuksen vuosittaisesta ja viikoittaisesta määrästä perusopetuksessa, esiopetuksessa ja valmistavassa opetuksessa. Opetuksen määrästä valmistavassa opetuksessa määrätään sen olevan 6-10 -vuotiaille vähintään 900 tuntia ja tätä vanhemmille vähintään 1000 tuntia. Asetuksessa määrätään, että oppilas voi siirtyä esiopetukseen tai perusopetukseen ennen näiden tuntien täyttymistä, jos hän pystyy seuraamaan perusopetusta tai esiopetusta. (Perusopetusasetus 1998/852.) Tällä hetkellä valtion myöntämää taloudellista tukea on mahdollista saada yhden lukuvuoden verran (Ahlholm & Latomaa 2023, s. 35-38). Yleensä valmistava opetus kestää noin yhden lukuvuoden (Salo 2014, s. 78).

Valmistavan opetuksen pituus on vaihdellut viime vuosikymmeninä kolmesta vuodesta puoleen vuoteen. Kansainvälisten pitkittäistutkimuksien tulosten mukaan uuden koulukielen omaksuminen kestää 5-7 vuotta. Ruotsissa valmistava opetus kestää tällä hetkellä neljä vuotta, jolle tasolla Suomenkin tulisi opetuksen pituus nostaa kehittämishankkeiden mukaan. (Ahlholm & Latomaa 2023, s. 49.) Pääministeri Petteri Orpon hallitusohjelmaan on kirjattu, että valmistavan opetuksen kesto nostettaisiin tällä hallituskaudella kahteen vuoteen (Valtioneuvosto 2023).

Laissa ei ole asetettu valmistavan opetuksen ryhmille enimmäiskokoa, vaan ryhmäkoko sekä periaatteet opetusryhmien muodostamiselle ovat opetuksen järjestäjien itse päätettävissä. Samoin opetuksen järjestäjä voi vapaasti päättää valmistavan opetuksen opetusmuodon. Valmistavaa opetusta voidaan järjestää kunnissa ryhmämuotoisesti tai integroidusti perusopetuksessa. Ryhmämuotoinen opetuksen järjestäminen tarkoittaa sitä, että opetuksen järjestäjä jakaa valmistavan opetuksen oppilaat vain heistä koostuviin opetusryhmiin. Valmistavan opetuksen järjestäminen integroidusti perusopetuksessa taas tarkoittaa sitä, että yksi tai useampi valmistavan opetuksen oppilas sijoitetaan perusopetuksen luokkaan, jossa he suorittavat valmistavaa opetustaan. Yleisimmin valmistavaa opetusta annetaan ryhmämuotoisesti hyvin heterogeenisissä luokissa, jossa oppilaat eroavat toisistaan esimerkiksi iän, koulunkäyntihistorian, taustan ja kielellisten taitojensa saralla (Ahlholm & Latomaa 2023, s. 39-40). Karvin valmistavan opetuksen arvioinnissa kävi ilmi, että opetuksen

järjestäjät sekä koulujen rehtorit näkivät yhtenä opetusta edistävänä asiana sopivat ryhmäkoot (Venäläinen ym. 2023, s. 7).

Jo vuonna 2007 julkaistiin asiantuntijasuositukset, joiden mukaan valmistavan opetuksen opetusryhmille tulisi asettaa yläraja ja luokkien muodostamiselle kansalliset kriteerit. Asiantuntijoiden mukaan kriteereinä voisi olla esimerkiksi oppilaiden samankaltaiset ikä- ja taitotasot sekä kolmantena kriteerinä ryhmien kielellinen homogeenisyys. Asiantuntijoiden mukaan, kun ryhmässä ei ole oppilaiden välillä liian suuria kielellisiä eroja, niin he voivat saada toisiltaan opetuksessa kielellistä ja kulttuurillista tukea. Tämän lisäksi kielellisesti homogeenisessä luokassa kieleen liittyviä tukitoimia, kuten omakielisiä ohjaajia tai tulkkeja, on helpompi keskittää. Erillisten valmistavan opetuksen luokkien etuna on lisäksi nähty olevan pienryhmien turvallinen ilmapiiri. Asiantuntijat ja opettajat ovat kannattaneet valmistavan opetuksen ryhmämuotoisuutta ja luokkien homogeenisyyttä opetuksen alkuvaiheessa. Valtakunnallisessa koulutussuunnittelussa ollaan tästä huolimatta ajettu valmistavan opetuksen järjestämistä integroidusti perusopetuksessa inkluusioon vedoten. Valmistavan opetuksen järjestämisen integroidusti perusopetuksessa on katsottu edistävän oppilaiden kaverisuhteita perusopetuksen oppilaiden kanssa ja siten suomen tai ruotsin kielitaidon kehittymistä. Ruotsissa näitä valmistavan opetuksen muotoja on tutkittu ja tutkimuksessa tultu tulokseen, että mikään tietty opetuksen järjestämisen tapa ei suoraan mahdollista onnistunutta opetusta ja kotoutumista. (Ahlholm & Latomaa 2023, s. 39-41.) Karvi korosti antamissaan valmistavan opetuksen kehittämissuhteissa valmistavan opetuksen oppilaiden ja suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvien oppilaiden vertaissuhteita. Vertaissuhteiden nähtiin edistävän valmistavan opetuksen oppilaiden koulukielen oppimista ja sopeutumista kouluun. Näitä vertaissuhteita voitaisiin luoda valmistavan opetuksen ja yleisopetuksen yhteiset välituntiaktiviteetit ja kaveriluokat. (Venäläinen ym. 2023, s. 18.)

3.6 Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet ja opetuksen järjestäminen

Opetussuunnitelmat ohjaavat opetuksen järjestämistä valtakunnallisella sekä kunnallisella tasolla. Opetushallitus laatii kansallisen opetussuunnitelman, jota kutsutaan opetussuunnitelman perusteiksi. Opetussuunnitelman perusteita on eri opetuksen asteille omansa; varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa, perusopetuksessa ja toisella asteella. Opetussuunnitelman perusteet on suunnattu ohjeistuksena opetuksen järjestäjille.

Opetussuunnitelman perusteiden pohjalta opetuksen järjestäjät, kunnat ja yksittäiset koulut, laativat omat opetussuunnitelmansa. Ensimmäisen kerran Opetushallitus on laatinut valmistavaa opetusta ohjeistavan opetussuunnitelman perusteet vuonna 1992. Valmistavaa opetusta koskeva ohjeistus sisältyi tällöin maahanmuuttajien opetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. (Ahlholm & Latomaa 2023, s. 38.)

Tämän hetkinen perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet on tullut voimaan 1.8.2016 ja on voimassa toistaiseksi. Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet pitävät sisällään ohjeistuksia liittyen valmistavan opetuksen tavoitteisiin ja keskeisiin sisältöihin, opetuksen oppiainekohtaisia ohjeistuksia, määräyksiä liittyen koulun toimintakulttuuriin ja oppimisympäristöihin, opetuksen arviointiin, oppilashuollon järjestämiseen sekä kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Näiden lisäksi valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteisiin sisältyy perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet soveltuvin osin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet täydentävät valmistavan opetuksen opetussuunnitelmaa toimintakulttuurin, oman äidinkielen opetuksen, oppilashuollon ja oppiainekohtaisten sisältöjen kohdalta. (Opetushallitus 2014; Opetushallitus 2015.)

Valmistavaa opetusta järjestävän opetuksen järjestäjällä tulee olla hyväksytty valmistavan opetuksen opetussuunnitelma, joka perustuu opetushallituksen opetussuunnitelman perusteisiin. Perusteissa viitataan perusopetuslakiin, jonka mukaan valmistavan opetuksen oppilaille on työpäivinä oikeus opetukseen, oppilaanohjaukseen ja riittävään oppimisen ja koulunkäynnintukeen heti tuen tarpeen ilmetessä. Opetussuunnitelman perusteissa opetuksen järjestäjälle suodaan vapaus päättää valmistavan opetuksen opetusryhmien muodostamisesta. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan opetusryhmät tulisi kuitenkin muodostaa siten, että ryhmät edistävät oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä sekä mahdollistaa opetuksen tavoitteiden saavuttamisen. Opetusryhmiä voidaan, opetussuunnitelman mukaan, jakaa esimerkiksi oppilaiden ikien tai kielitaidon mukaan. (Opetushallitus 2015, s. 5-10.)

Opetussuunnitelman perusteet määräävät, että valmistavaa opetusta voidaan järjestää vain yhdelle oppilaalle. Opetussuunnitelmassa ohjeistetaan integroimaan oppilaita perusopetukseen jo valmistavan opetuksen aikana ikä- ja taitotason mukaisesti. Perusopetukseen integroimisen lisäksi valmistavassa opetuksessa tulisi eriyttää opetusta oppilaan ikä- ja kehitysvaiheen mukaisesti. Oppilas voi esimerkiksi osallistua ikätasoaan vastaavan perusopetuksen luokan kuvaamataidon tunneille. Ryhmämuotoisesta valmistavasta opetuksesta perusopetuksen

oppitunneille integroinnilla pyritään edistämään oppilaan kouluuyhteisöön kuuluvuuden tunnetta ja vahvistamaan oppilaan perusopetuksessa tarvittavia opiskeluvalmiuksia. Kokonaan perusopetukseen integroidussa valmistavassa opetuksessa valmistavan opetuksen oppilaan opetusta eriytetään tarpeen mukaan ja oppilaan oppimista tukee yhden tai kahden opettajan resurssi luokassa. Myös valmistava esiopetus voidaan järjestää integroidusti esiopetusryhmässä. Oman äidinkielen opetusta tulisi antaa valmistavan opetuksen oppilaalle mahdollisuuksien mukaan. (Opetushallitus 2015, s. 5-10; Opetushallitus 2025.)

Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa määrätään, että jokaiselle valmistavan opetuksen oppilaalle laaditaan oma opinto-ohjelma. Opinto-ohjelmasta pitää käydä ilmi oppilaan lähtötaso, koulunkäyntihistoria, kielitaito ja oppilaan vahvuudet. Valmistavaa opetusta ei määrittele valtakunnallisesti säädely tuntijako tai oppimäärä. Valmistavan opetuksen oppilaan omassa opinto-ohjelmassa määritellään oppimisen tavoitteet, opiskeltavat aineet, aineiden tuntimäärät ja sisällöt, oppilaan perusopetukseen integroituminen valmistavan opetuksen aikana sekä mahdolliset opetuksen tukitoimet. Näiden lisäksi oppilaan omaan opinto-ohjelmaan kirjataan oppilaan ohjauksen järjestäminen. Opetussuunnitelman perusteisiin on lisäksi kirjattu, että mikäli tarve oppimisen tukeen ilmenee valmistavan opetuksen aikana, niin tukea tulisi antaa parhaiten soveltuvalla tavalla. Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan perusopetukseen siirtymisen jälkeen tarjottava oppimisen tuen merkitys perusopetukseen siirtyessä. Tässä mainitaan perusopetukseen siirtyvät oppilaat joilla on heikko luku- ja/tai kirjoitustaito tai ei taitoja laisinkaan. Tarvittaessa valmistavaa opetusta voidaan jatkaa lukuvuoden täytyttyä tai oppilas voi siirtyä perusopetukseen vuosiluokkiin sitomattoman opinto-ohjelman mukaisesti. (Opetushallitus 2015, s. 6-9; Opetushallitus 2025.) Valmistavan opetuksen arvioinnissa kävi ilmi, että opettajat kokivat opetuksen vaikuttavuutta haittaavana tekijänä koulujen ongelmat oppilaiden integroinnissa perusopetukseen sekä opettajien ajan ja resurssien puutteet oppilaiden oppimisen tukemisessa ja testaamisessa. Arvioinnin pohjalta tehtyjen kehittämissuosituksen mukaan oppilaat tarvitsevat tukea vielä pitkään perusopetukseen siirtymisen jälkeen ja opetuksen järjestäjien tulisi tätä varten kehittää yhtenäisiä integroimiskäytänteitä. (Venäläinen ym. 2023, s. 7, 17.)

Oppilaan omaa opinto-ohjelmaa varten tulisi, opetussuunnitelman mukaan, selvittää oppilaan koulunkäyntihistoriaa ja kielitaitoa. Näiden lisäksi oppilaan oppimisen edistämiseksi opetussuunnitelma ohjeistaa opetuksen järjestäjiä selvittämään ”oppilaiden opiskelutottumukset, asenteet suomen kieltä kohtaa sekä käsitykset suomen kielen taidon

tärkeydestä ja vaikeudesta sekä oppilaiden lähtötaso eri kielitaidon osa-alueiden osalta”.
(Opetushallitus 2015, s. 10.)

Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa ohjeistetaan opetuksen järjestäjiä tiedon siirtoon ja yhteistyöhön liittyvissä toimissa. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan kodin ja koulun yhteistyössä keskeistä on ottaa huomioon perheiden kieli- ja kulttuuritausta ja antaa huoltajille tietoa suomalaisesta koulusta, arvioinnista, opetusmenetelmistä ja opetuksen nivelvaiheista perusopetukseen ja jatko-opintoihin siirtymisestä. Opetuksen järjestäjän tulee huolehtia siitä, että oppilaan siirtyessä valmistavasta opetuksesta perusopetukseen tieto oppilaan valmiuksista siirtyy oppilaan seuraavaan kouluun. (Opetushallitus 2015, s. 10-11.)

Keskeisiä Opetushallituksen ohjeistuksia opetuksen järjestämisen kannalta on valmistavan opetuksen tavoitteet oppilaan oman opinto-ohjelman tekeminen, alkukartoituksen tekeminen, ja valmistavan opetuksen oppilaalle kuuluvat oikeudet esimerkiksi oikeus opetuksen tukeen ja oppilashuoltoon. Valmistavan opetuksen järjestämisen tavoista määrätään siten, että valmistavan opetuksen oppilaita tulisi integroida perusopetukseen jo valmistavan opetuksen aikana. Opetuksen järjestäjille jätetään päätösvalta siinä, että järjestetäänkö valmistava opetus kokonaan integroidusti perusopetuksessa vai tehdäänkö opetusryhmiä eli valmistavan opetuksen luokkia. Opetussuunnitelman perusteet määräävät joitain opetusryhmien perustamiseen liittyviä periaatteita. Oppilaskohtaisesti olennaista on, että oppilaan oppimisen liittyviä taustaa, asenteita ja mahdollista tuen tarvetta tulisi valmistavassa opetuksessa opetussuunnitelman mukaan selvittää.

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä tutkielmassa tavoitteena oli tarkastella perusopetuksen valmistavaa opetuksen järjestämistä kansallisesti. Opetuksen järjestämisen tapoja selvitettiin opetuksen järjestäjien vastauksien perusteella. Tavoitteena oli selvittää, että onko valmistavan opetuksen järjestämisen tavoissa alueellisia eroja ja kuinka se näyttäytyy koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta.

1. Millä tavoin alueellinen vaihtelu perusopetukseen valmistavan opetuksen järjestämisessä ilmenee?
2. Minkälaisena näyttäytyy perusopetukseen valmistavan opetuksen järjestäminen koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta?

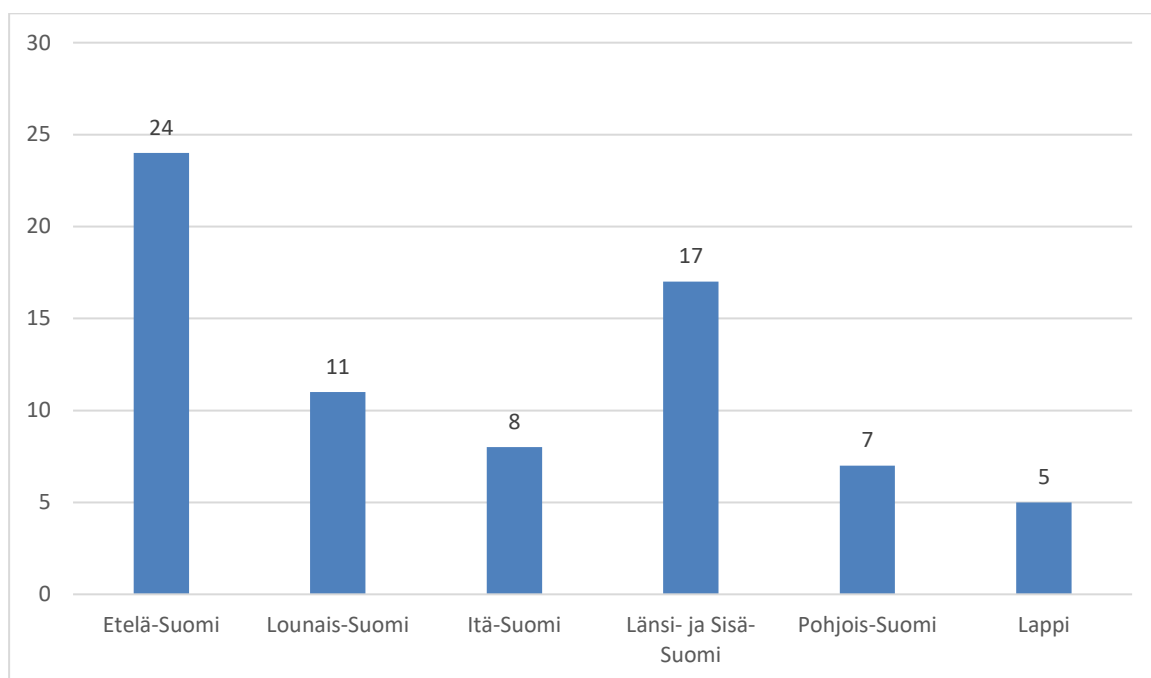
4.1 Aineisto

Tutkielman aineistona on Kansallisen arviointikeskuksen (jatkossa Karvi) keräämä havaintoaineisto liittyen perusopetukseen valmistavaan opetukseen. Aineisto on kerätty Karvin arviointia ”Kielellisiä taitoja ja koulunkäyntivalmiuksia: Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus” varten. Arviointi julkaistiin vuonna 2022. Arviointiin osallistui 73 opetuksen järjestäjää, 163 rehtoria, 308 valmistavan opetuksen opettajaa ja 154 oman äidinkielen opettajaa. Kysely on tyypiltään strukturoitu lomakekysely. Kaikille vastaajille on esitetty samat kysymykset, samassa järjestyksessä ja samoin vastausvaihtoehdoin. Kyselyssä on sekä määrällisiä monivalintakysymyksiä, että laadullisia kysymyksiä. Laadullisiin kysymyksiin vastaus on annettu avovastauksena.

Hain lupaa aineiston käyttöön Kansalliselta arviointikeskukselta sähköpostitse. Karvi lähetti minulle opetuksen järjestäjien vastaukset arviointikyselyyn. Samassa aineistossa, oli opetuksen järjestäjien vastaukset liittyen oman äidinkielen opetuksen järjestämiseen, mutta rajasin tutkielmani koskemaan ainoastaan valmistavaa opetusta. Opetuksen järjestäjien vastauksista 77 % koski suomenkielistä valmistavaa opetusta, 13 % koulutusta, jossa opetusta annettiin sekä ruotsin että suomen kielellä ja 10 % ruotsinkielistä opetusta. (Venäläinen, Laimi, Seppälä, Vuojus ... Huhtanen & Metsämuuronen 2022.) Opetuksen järjestäjät toimivat erilaisissa tehtävänimikkeissä. Vastaajien toiminimikkeitä olivat valmistavan opetuksen koordinaattori tai vastaava (8 vastaajaa), oman äidinkielen koordinaattori tai vastaava (neljä vastaajaa), valmistavan opetuksen että oman äidinkielen opetuksen koordinaattori tai vastaava

(12 vastaajaa), sivistysjohtaja tai vastaava (13 vastaajaa), opetuspäällikkö tai vastaava (14 vastaajaa). Avovastauksella oman tehtävänimikkeensä kertoi osa vastaajista. Avovastauksella vastasi 12 rehtoria, kolme opettajaa, kolme koordinaattoria, opetuksen suunnittelija ja palvelusihteeri.

Karvi oli aineistoon määritellyt vastaajien maantieteellisen sijainnin sen mukaan, mihin Aluehallintovirastoon(AVI) vastaajan kunta kuuluu. Vastaajat kuuluivat seuraaviin AVI-alueisiin: Etelä-Suomen AVI, Lounais-Suomen AVI, Itä-Suomen AVI, Länsi- ja Sisä-Suomen AVI, Pohjois-Suomen AVI, Lapin AVI ja Ahvenanmaan valtionvirasto. Kuviossa 1 näkyy vastaajamäärät eri Aluehallintavirastojen alueille.



Kuvio 1. Kyselyyn vastanneiden valmistavan opetuksen järjestäjien määrä alueittain.

Kuviosta 1 käy ilmi, että eniten kyselyyn vastanneita opetuksen järjestäjiä oli Etelä-Suomen AVI:ssa ja toisena Länsi- ja Sisä-Suomen AVI:ssa. Vähiten vastaajia on Ahvenanmaan AVI:sta, sieltä kyselyyn ei vastannut yksikään opetuksen järjestäjä.

Aineiston lisäksi Karvi lähetti minulle aineiston keruuseen käytetyn kyselylomakkeen. Kyselylomake on Karvin omaisuutta eikä sitä ole julkaistu. Näistä syistä jätin liittämättä kyselyn tutkielman liitteeseen.

4.2 Aineiston analyysi

Tutkielmassa käytetään sekä määrällisiä että laadullisia analyysin keinoja. Tilastollisia eli määrällisiä menetelmiä käyttämällä selvitettiin opetuksen järjestäjien vastauksien välisiä yhteyksiä ja eroja. Määrällisen tutkimuksen tavoitteena on tutkimuksen kohteena olevan ilmiön kuvailu ja selittäminen. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tutkittavan ilmiön ymmärtäminen. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tilastollisiakin menetelmiä voidaan käyttää ilmiöiden ymmärrettäväksi tekemiseen, sillä ihmistieteissä universaalien säännönmukaisuuksien löytäminen ja testaaminen ei juurikaan ole mahdollista. (Tähtinen, Laakkonen & Broberg 2020, s. 13-14.)

Aineisto jaettiin kahteen osaan. Toinen osa oli aineiston määrällinen osuus ja toisessa osassa aineiston laadulliset avovastaukset. Tilastollisen analyysin tein SPSS-ohjelmalla ja laadulliseen aineiston teemoitteluun käytin apunani Nvivo-ohjelmaa. Nvivo-ohjelmassa liitin jokaiseen avovastaukseen vastaajan alueen sekä kuntatyyppin.

4.3 Muuttujien uudelleen luokittelu

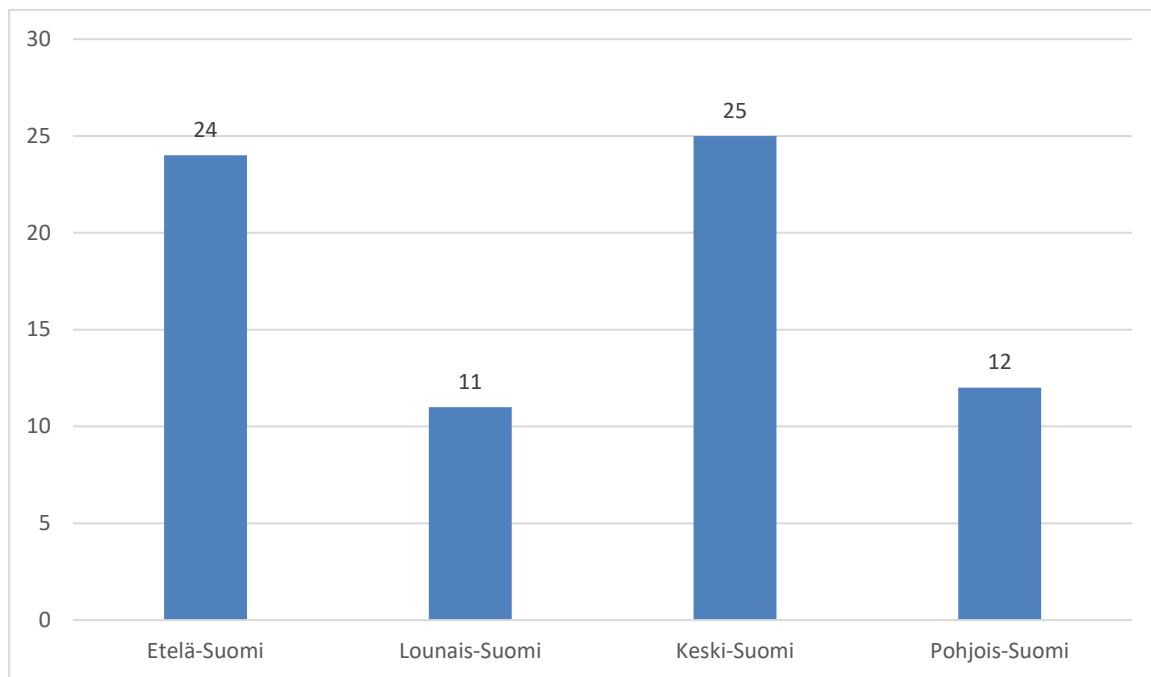
Muuttujan uudelleen luokittelu tarkoittaa muuttujan luokkien yhdistämistä toisiinsa uudella tavalla. Muuttujan luokkia yhdistämällä on mahdollista saada yhteen luokkaa enemmän havaintoyksiköitä. Havaintoyksiköiden korkeampi määrä luokissa mahdollistaa tilastojen testien tekemistä. Monissa tilastollisissa testeissä vaatimuksena on, että luokissa on yli kymmenen havaintoyksikköä. Onnistunut muuttujan uudelleen luokittelu perustuu tutkimuksen tavoitteisiin ja uudelleen luokituksista syntyy yhtenäinen kokonaisuus. Havaintoyksiköitä ei saa jäädä uudelleen luokitellun muuttujan ulkopuolelle, vaan siihen on sisällytettävä kaikki muuttujaan kuuluvat havaintoyksiköt. (Tähtinen ym. 2020, s. 75.)

Luokittelin uudelleen aineistosta kaksi muuttujaa. Päädyin muuttujien uudelleenluokitteluun, sillä alkuperäisissä muuttujissa havaintoyksiköiden määrät luokittain olivat pieniä, osassa luokissa oli alle kymmenen havaintoyksikköä. Luokkia uudelleen yhdistelemällä jokaiseen luokkaan saatiin yli kymmenen havaintoyksikköä. Molemmat uudelleen luokitellut muuttujat ovat vastaajien sijaintiin liittyviä muuttujia.

Ensimmäisenä uudelleen luokittelin muuttujan, jossa vastaajat oli jaoteltu heidän alueensa mukaan. Tämä uudelleen luokiteltu muuttuja sai nimekseen suuralueet-muuttuja.

Alkuperäisessä muuttujassa vastaajat kuuluivat yhteen kuudesta Aluehallintovirastosta. Etelä-

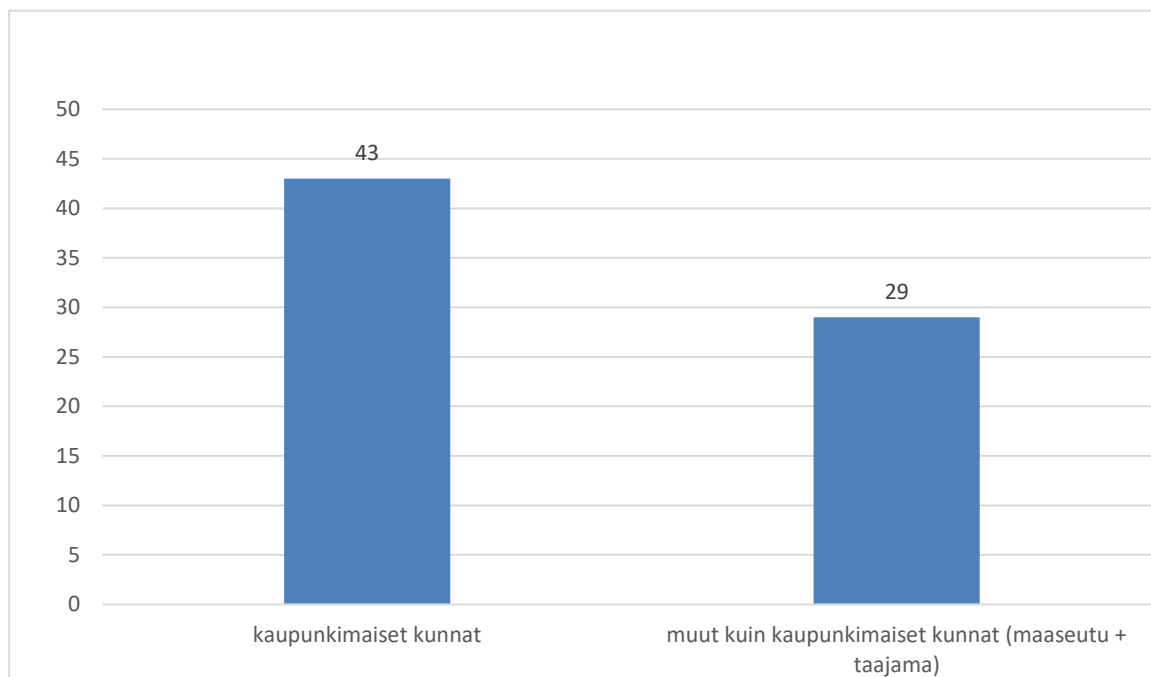
Suomen ja Lounais-Suomen luokissa oli jo yli kymmenen vastaajaa, joten nämä kaksi luokkaa jätettiin ennalleen. Itä-Suomen ja Länsi- ja Sisä-Suomen luokat uudelleen luokiteltiin yhdeksi luokaksi. Tämän luokan nimesin Keski-Suomeksi. Pohjois-Suomen ja Lapin luokat uudelleen luokiteltiin yhdeksi luokaksi. Tämän luokan nimesin Pohjois-Suomeksi. Kuviossa 2 on uudelleen luokiteltu suuralueet- muuttuja, muuttujan luokat sekä luokkien havaintomäärät.



Kuvio 2. Uudelleenluokiteltu suuralueet-muuttuja ja havaintoyksiköiden määrä suuralueittain.

Toisena uudelleen luokittelin muuttujan, jossa vastaajat oli jaoteltu luokkiin sen mukaan, millainen oli vastaajan kunnan kuntatyyppi. Uudelleen luokitellun muuttujan nimeksi tuli uusi kuntatyyppi-muuttuja. Alkuperäisessä muuttujassa luokkia oli kolme: kaupunkimaiset kunnat, taajaan asutut kunnat ja maaseutumaiset kunnat. Muuttuja uudelleen luokiteltiin siten, että taajaan asutut kunnat ja maaseutumaiset kunnat -luokat yhdistettiin yhdeksi luokaksi. Uudelleen luokittelun seurauksena tähän luokkaan saatiin yli kymmenen havaintoyksikköä. Kaupunkimaiset kunnat -luokkaa ei luokiteltu uudelleen, sillä luokassa oli jo yli 40

havaintoyksikköä. Kuviossa 3 on uudelleen luokiteltu uusi kuntatyyppi-muuttuja, muuttujan luokat ja luokkien havaintoyksiköiden määrät.



Kuvio 3. Uudelleen luokiteltu kuntatyyppi-summamuuttuja ja muuttujan havaintoyksiköiden määrät luokittain.

4.4 Summamuuttujien muodostaminen

Summamuuttujien muodostamisen tavoitteena on vähentää muuttujien määrää yhdistämällä muuttujia, jotka käsittelevät samaa asiaa. Tiivistämisen lisäksi summamuuttujan etuna oli se, että mitä useammasta muuttujasta summamuuttuja muodostuu, niin sitä paremmin se noudattaa normaalijakaumaa. Summamuuttujalla voi olla parempi reliabiliteetti eli luottamus, kun samaa asiaa mitataan monella eri muuttujalla. Parempi reliabiliteetti on etu monissa tilastollisissa testeissä. (Tähtinen ym. 2020, s. 79-82.)

Summamuuttujaa vielä parempi ja tilastollisesti voimakkaampi tapa tiivistää muuttujia on pääkomponenttianalyysi. Ennen summamuuttujien muodostamista arvioitiin sitä, että onko tutkielman aineistolla mahdollista muodostaa pääkomponenttia. Tultiin siihen lopputulokseen, että pääkomponentin muodostaminen ei ole aineistolla mahdollista. Tähän päädyttiin, koska aineisto on vastaajamäärältään liian pieni pääkomponenttianalyysin tekemiseen eikä se siksi täytä tämän testin käyttöehtoja (kts. Tähtinen ym. 2020, s. 214).

Aineistosta muodostettiin kaksi summamuuttujaa. Ensimmäisenä muodostin summamuuttujan rahoituksen selkeydestä. Tässä summamuuttujassa oli neljä Likert-asteikollista osamuuttujaa: Rahoitus kokonaisuutena, Rahoituksen suuruuden määräytyminen, Rahoituksen sitominen läsnäolokuukausiin ja Rahoituksen hakeminen. Muuttujien Likert-asteikko oli neljäportainen ja muodossa Erittäin epäselvä - Erittäin selkeä. Kyselyssä, nämä neljä rahoitukseen liittyvää muuttujaa oli liitetty yhden kysymyksen alle. Kysymyksessä etsittiin vastauksia opetuksen rahoituksen selkeydestä. Muuttujien ryhmittely yhden kysymyksen alle kyselyssä nähtiin yhtenä summamuuttujan muodostamisen perusteena. Summamuuttujan muodostamisen tilastollisia perusteita tarkasteltiin muuttujien välisellä korrelaatiolla. Nämä osamuuttujien väliset korrelaatiot raportoidaan Taulukossa 1, joka löytyy tutkielman liitteestä.

Korrelaatiomatriisista kävi ilmi, että kaikki neljä osamuuttujaa korreloivat keskenään positiivisesti ja tarpeeksi voimakkaasti. Näiden perusteiden pohjalta muodostettiin summamuuttuja, jonka nimeksi tuli Rahoituksen selkeys. Muodostetun summamuuttujan luotettavuutta tarkasteltiin ja summamuuttujan havaittiin olevan tarpeeksi luotettava. Rahoituksen selkeys-summamuuttujan luotettavuus raportoidaan tarkemmin Taulukossa 2.

Taulukko 2. Rahoituksen selkeys -summamuuttujan reliabiliteetti: osamuuttajat, Cronbachin alfa, osamuuttajien korrelaatiot summamuuttajaan, summamuuttujan keskiarvo ja keskihajonta.

Summamuuttuja	Osamuuttajat	Cronbachin alfa	Osamuuttajien korrelaatiot summamuuttajaan	Ka.	Kh.
Rahoituksen selkeys	Kuinka selkeitä rahoitusperusteet ovat? Rahoitus kokonaisuutena	0.91	0.83	2.84	0.62
	Kuinka selkeitä rahoitusperusteet ovat? Rahoituksen suuruuden määräytyminen		0.91		
	Kuinka selkeitä rahoitusperusteet ovat? Rahoituksen sitominen läsnäolokuukausiin		0.70		
	Kuinka selkeitä rahoitusperusteet ovat? Rahoituksen hakeminen		0.71		

Toisena muodostettiin summamuuttuja resurssien riittävydestä. Tässä summamuuttujassa oli kolme Likert-asteikollista osamuuttujaa. Likert-asteikot olivat viisiportaisia ja muodossa täysin eri mieltä-täysin samaa mieltä. Osamuuttajat olivat kyselyssä aseteltuna saman kysymyksen alle. Kysymyksessä kysyttiin vastaajilta, että mistä opetuksen järjestämisen seikoista he pystyvät tämänhetkisillä valmistavan opetuksen resursseilla huolehtimaan. Kolme osamuuttujaa olivat: Riittävästä opetushenkilöstön määrästä, Riittävästä tuesta oppilaille ja Opetushenkilöstön riittävästä täydennyskoulutuksesta. Kuten ensimmäisessäkin summamuuttujan muodostamisessa, niin kyselyn osamuuttajien ryhmittely nähtiin tukevan summamuuttujan muodostamista. Summamuuttujan muodostamisen tilastollisia perusteita tarkasteltiin muodostamalla osamuuttajista korrelaatiomatriisi. Osamuuttajien väliset korrelaatiot raportoidaan Taulukossa 3, joka löytyy tutkielman liitteestä.

Osamuuttajien korrelaatiomatriisista kävi ilmi, että osamuuttajat korreloivat keskenään tarpeeksi voimakkaasti ja positiivisesti. Muodostettiin summamuuttuja, joka nimettiin Resurssien riittävyys -summamuuttujaksi. Muodostetun summamuuttujan luotettavuutta

tarkasteltiin ja summamuuttuja havaittiin olevan tarpeeksi luotettava. Resurssien riittävyys - summamuuttujan luotettavuus raportoidaan tarkemmin Taulukossa 4.

Taulukko 4. Resurssien riittävyys -summamuuttujan reliabiliteetti: Summamuuttujan osamuuttajat, Cronbachin alfa, osamuuttajien korrelaatiot summamuuttujaan, summamuuttujan keskiarvo ja keskihajonta.

Summamuuttuja	Osamuuttajat	Cronbachin alfa	Osamuuttajien korrelaatiot summamuuttujaan	Ka.	Kh.
Resurssien riittävyys	Tämänhetkisillä resursseilla pystymme huolehtimaan: Riittävästä resurssien määrästä	0.74	0.58	3.30	0.78
	Tämänhetkisillä resursseilla pystymme huolehtimaan: Riittävästä tuesta oppilaille		0.55		
	Tämänhetkisillä valmistavan opetuksen resursseilla pystymme huolehtimaan: Opetushenkilöstön riittävästä täydennyskoulutuksesta		0.55		

5 Tulokset

Tässä luvussa raportoin aineistolle tehdyt tilastolliset testit ja testien käyttöehdot. Lisäksi raportoidaan määrällisen ja laadullisen analyysin tulokset. Määrällisen ja laadullisen analyysin tulokset raportoidaan limittäin, aiheen mukaan ryhmiteltynä.

5.1 Resurssien riittäminen alueellisesti ja kuntatyypeittäin

Opetuksen järjestäjät vastasivat kysymyksiin tämänhetkisten resurssien riittävydestä valmistavan opetuksen järjestämiseen. Tätä selvitettiin kolmella Likert-asteikollisella kysymyksellä. Aluksi resurssien koettua riittämistä tarkasteltiin kaikkien vastanneiden kesken. Parhaiten resurssien koettiin vastaavan riittävän opetushenkilöstön määrän ylläpitoon opetuksessa. Samaa mieltä tai täysin samaa mieltä tämän väitteen kanssa oli 73 prosenttia opetuksen järjestäjistä. Heikoiten tämänhetkisten resurssien koettiin vastaavan opetushenkilöstön riittävään täydennyskoulutukseen. Täysin eri mieltä tai eri mieltä tämän väitteen kanssa oli 37 prosenttia opetuksen järjestäjistä. 49 prosenttia vastaajista koki tämänhetkisten resurssien riittävän oppilaiden tukeen. Valmistavaan opetukseen tarvittavien resurssien koettu riittävyys raportoidaan Taulukossa 5.

Taulukko 5. Resurssien koettu riittävyys valmistavan opetuksen järjestämiseen (%).

Tämänhetkisillä resursseilla pystymme huolehtimaan:	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Ei samaa eikä eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
Riittävästä opetushenkilöstön määrästä	2	12	13	61	12
Riittävästä tuesta oppilaille	3	30	18	46	3
Opetushenkilöstön riittävästä täydennyskoulutuksesta	3	34	27	30	6

Ensimmäisenä selvitettiin, onko resurssien koettu riittävyys opetuksen järjestämiseen yhteydessä opetuksen järjestäjän suuralueeseen tai kuntatyyppiin. Selvittämiseen käytettiin kaksisuuntaista varianssianalyysiä, sillä kysymyksessä haluttiin tutkia kahden kategorisen muuttujan vaikutusta yhteen määrälliseen muuttujaan. Varianssianalyysillä on mahdollista selvittää sitä miten kategoriset muuttujat vaikuttavat määrälliseen muuttujaan eli miten tekijät (kategoriset muuttujat) vaikuttavat vastemuuttujan (määrällinen) vaihteluun. Yksisuuntaista

variانسianalyysia voidaan käyttää, kun ollaan kiinnostuneita yhden kategorisen muuttujan vaikutuksesta vasteeseen. Kaksisuuntaisessa variانسianalyysissä kategorisia muuttujia on useampia tai kohteena on useampi mittauskerta. Useampisuuntaisella variانسianalyysillä on mahdollista tutkia sekä yhden tekijän päävaikutusta vasteeseen että mahdollisia eri tekijöiden yhdysvaikutuksia vasteeseen. (Tähtinen ym. 2020, s. 140-144.)

Siirryttiin tarkastelemaan kaksisuuntaisen variانسianalyysin käyttöehtojen täyttymistä. Variانسianalyysin käytön edellytyksiä ovat: vasteen on oltava määrällinen tai vähintään välimatka-asteikollinen, vasteen on jakauduttava normaalijakauman mukaisesti tekijän kaikissa eri luokissa, vasteen populaatiovariانسien tulisi olla yhtä suuret tekijän eri luokissa, tekijät eivät saa mitata keskenään samaa asiaa ja tekijöiden tulee olla asteikoltaan kategorisia. (Tähtinen ym. 2020, s. 142, 162.) Ehdot liittyen käytettävien muuttujien mitta-asteikoihin täytyivät, sillä molemmat tekijät olivat kategorisia ja mittaavat loogisesti eri asiaa. Vasteena käytettävä muuttuja oli Likert-asteikollinen summamuuttuja, joten sen nähtiin olevan tarpeeksi jatkuva. Vaste oli viisiportainen Likert-asteikko, muotoa täysin eri mieltä-täysin samaa mieltä. Toinen ehto, eli vasteen jakautuminen normaalijakauman mukaisesti tekijöiden luokissa ei täytynyt. Normaalijakauman toteutumista testattiin Shapiro-Wilk-testillä, jonka nollahypoteesi on, että vaste on jakautunut luokassa normaalisti. Testin tuloksen mukaan kahdeksasta luokasta neljässä vaste ei ollut jakautunut normaalisti, joten testin käyttöehdot eivät täytyneet tältä osin. Tekijöiden luokkien keskiarvot, keskihajonnat ja normaalijakauman testin tulokset on raportoitu tarkemmin Taulukossa 6.

Taulukko 6. Resurssien riittävyys summamuuttujan jakautuminen vasteena opetuksen järjestäjä sijainnin ja kuntatyyppin luokissa: keskiarvot, keskihajonnat, havaintoyksiköt ja normaalijakaumatestin tulokset.

Alue/kuntatyyppi	Ka.	Kh.	N	Shapiro-Wilk-testin p-arvo
Etelä-Suomi/kaupunkimaiset kunnat	3.35	0.58	17	0.038
Etelä-Suomi/taajama ja maaseutumaiset kunnat	3.13	1.04	5	0.032
Lounais-Suomi/kaupunkimaiset kunnat	3.50	1.00	4	0.224
Lounais-Suomi/taajama ja maaseutumaiset kunnat	3.38	1.17	7	0.211
Keski-Suomi/kaupunkimaiset kunnat	3.17	0.36	10	0.038
Keski-Suomi/taajama ja maaseutumaiset kunnat	3.38	0.80	13	>0.001
Pohjois-Suomi/kaupunkimaiset kunnat	3.00	0.75	7	0.460
Pohjois-Suomi/taajama ja maaseutumaiset kunnat	3.42	1.34	4	0.796

Kaksisuuntaisen varianssianalyysin käyttöehtojen jäädessä täyttymättä päädyttiin epäparametriseen Kruskal-Wallis testiin. Kruskal-Wallis testin käyttöehtoja ovat, että tekijän eri ryhmien tulee olla keskenään riippumattomia ja että vasteen mittausasteikko on vähintään järjestysasteikollinen. Päädyin tekemään erilliset testit tekijöille, sillä Kruskal-Wallis testissä voi olla kerrallaan ainoastaan yksi tekijä. Kruskal-Wallis testin ehdot täytyivät, sillä molemmat tekijät olivat mitta-asteikoiltaan kategorisia ja vasteena käytetty muuttuja tarpeeksi jatkuva.

Testi testasi nollahypoteesia: Resurssien riittävyys on samanlaista kaikilla opetuksen järjestäjien alueellisella sijainnilla. $H(3) = 0.94$; $p=0.817$. Testin mukaan tämä nollahypoteesi jää voimaan (p -arvo 0.817). Tulos tarkoittaa, että opetuksen järjestäjän suuralueella ei ole vaikutusta valmistavan opetuksen koettuun resurssien riittävyyteen.

Kruskal-Wallis testillä tutkittiin myös sitä, onko opetuksen järjestäjän kunnan kuntatyypillä vaikutusta siihen, koetaanko valmistavan opetuksen resurssit riittävinä. Testi testasi nollahypoteesia: Resurssien riittävyys on samanlaista kaikilla opetuksen järjestäjien kuntien kuntatyypeillä. Testin mukaan nollahypoteesi jää voimaan. $H(1) = 0.80$; $p= 0.373$. Testin tuloksen mukaan opetuksen järjestäjän kuntatyypillä ei ole vaikutusta resurssien koettuun riittävyyteen.

5.2 Rahoituksen selkeys alueellisesti ja kuntatyypeittäin

Valmistavan opetuksen rahoituksen koettua selkeyttä kysyttiin vastaajilta neljällä Likert-asteikollisella kysymyksellä. Yli puolet vastanneista opetuksen järjestäjistä kokivat kaikki kysytyt rahoituksen osa-alueet selkeinä tai erittäin selkeinä. Suurin osa (82 %) koki rahoituksen kokonaisuutena selkeänä tai erittäin selkeänä. Epäselkeimpänä koettiin rahoituksen sitominen läsnäolokuukausiin (32 %). Opetuksen järjestäjien vastausten jakautuminen raportoidaan Taulukossa 7.

Taulukko 7. Valmistavan opetuksen rahoituksen koettu selkeys (%).

Kuinka selkeitä valmistavan opetuksen rahoitusperusteet ovat?	Erittäin epäselvä	Epäselvä	Selkeä	Erittäin selkeä
Rahoitus kokonaisuutena	3	15	68	14
Rahoituksen suuruuden määräytyminen	3	23	59	15
Rahoituksen sitominen läsnäolokuukausiin	9	23	54	14
Rahoituksen hakeminen	5	18	65	12

Selvitettiin, onko opetuksen järjestäjän suuralueella tai kuntatyypillä vaikutusta siihen, kuinka selkeänä rahoitus koetaan. Tässä kysymyksessä päädyttiin käyttämään kaksisuuntaista varianssianalyysiä, sillä kysymyksessä pyrittiin selvittämään kahden kategorisen muuttujan vaikutusta yhteen jatkuvaan muuttujaan. Tarkasteltiin kaksisuuntaisen varianssianalyysin käyttöehtojen toteutumista. Käyttöehdot toteutuvat siltä osin, että tekijöinä olevat muuttujat olivat kategorisia ja mittaavat keskenään eri asioita. Samoin käyttöehto vasteen mitta-asteikosta toteutui, sillä vasteena oli, neljäportainen, Likert-asteikollinen summamuuttuja (erittäin epäselvä - erittäin selkeä). Seuraavaksi tarkasteltiin vasteen jakautumista kaikissa tekijöiden luokissa. Osa luokista oli epänormaalisti jakautunut, joten päädyttiin käyttämään epäparametrinen testiä. Luokkien keskiarvot, keskihajonnat ja Shapiro-Wilk testin p-arvot raportoidaan tarkemmin Taulukossa 8.

Taulukko 8. Rahoituksen selkeys -summamuuttujan jakautuminen vasteena opetuksen järjestäjän alueellisen sijainnin ja kuntatyyppin luokissa: keskiarvot, keskihajonnat, havaintoyksiköt ja normaalijakaumatestin tulokset.

Alue/kuntatyyppi	Ka.	Kh.	N	Shapiro-Wilk-testin p-arvo
Etelä-Suomi/kaupunkimaiset kunnat	2.88	0.12	17	0.201
Etelä-Suomi/taajama ja maaseutumaiset kunnat	2.70	0.20	5	>0.05
Lounais-Suomi/kaupunkimaiset kunnat	3.19	0.28	4	0.103
Lounais-Suomi/taajama ja maaseutumaiset kunnat	2.75	0.17	6	>0.05
Keski-Suomi/kaupunkimaiset kunnat	3.13	0.23	10	0.141
Keski-Suomi/taajama ja maaseutumaiset kunnat	2.44	0.21	13	>0.05
Pohjois-Suomi/kaupunkimaiset kunnat	3.11	0.24	7	0.204
Pohjois-Suomi/taajama ja maaseutumaiset kunnat	2.75	0.25	4	>0.001

Epäparametrisen Kruskal-Wallis testin käyttöehdot katsottiin täyttyneen. Testillä tutkittiin, onko opetuksen järjestäjän suuralueella vaikutusta siihen, kuinka selkeänä rahoitus koetaan. Testi testasi nollahypoteesia: Rahoitus koetaan yhtä selkeänä kaikilla opetuksen järjestäjien suuralueilla. Kruskal-Wallis testin tuloksena saatiin $H(3) = 0.87$; $p = 0.832$. Testin tuloksen perusteella voidaan todeta, että nollahypoteesi jää voimaan. Opetuksen järjestäjän suuralueella ei ole vaikutusta siihen, kuinka selkeänä opetuksen rahoitus koetaan.

Epäparametrisella Kruskal-Wallis testillä tutkittiin myös, että onko opetuksen järjestäjän kuntatyyppillä yhteyttä siihen, kuinka selkeänä valmistavan opetuksen rahoitus koetaan. Testi testaa nollahypoteesia: Rahoitus koetaan yhtä selkeänä kaikilla opetuksen järjestäjän sijaintien kuntatyypeillä. Testin tuloksena saatiin $H(1) = 5,30$; $p < 0.05$. Tuloksen mukaan nollahypoteesi voitiin hylätä. Tuloksen perusteella voidaan todeta, että rahoitusta ei koeta yhtä selkeänä kaikissa kuntatyypeissä.

Seuraavaksi siirryttiin tarkastelemaan tätä havaittua eroa käyttämällä epäparametrinen Mann-Whitneyn U-testiä. Testiä voi käyttää tilanteessa, jossa halutaan vertailla kahden riippumattoman ryhmän välisiä eroja (Tähtinen ym. 2020, s. 135). Mann-Whitneyn U-testi vahvisti ryhmien välillä olevan tilastollisesti merkitsevä ero. Mann-Whitneyn U-testin tuloksena saatiin $U = 367.5$; $z = -2.30$; $p = 0.021$. Ryhmien keskiarvot ja keskihajonnat raportoidaan Taulukossa 9.

Taulukko 9. Kahden riippumattoman ryhmän kaupunkimaiset kunnat ja taajama ja maaseutumaiset kunnat keskiarvot ja keskihajonnat summamuuttujassa rahoituksen selkeys.

Kuntatyyppi	Ka.	Kh.
Kaupunkimaiset kunnat	3.02	0.59
Taajama ja maaseutumaiset kunnat	2.60	0.60

Taulukosta 9 voitiin päätellä, että kaupunkimaisissa kunnissa valmistavan opetuksen rahoitus koetaan selkeämmäksi kuin muissa kuntatyypeissä. Tämä päätelmä perustuu siihen, että rahoituksen selkeyttä mitattavassa Likert-asteikossa isommat arvot kuvastivat sitä, että rahoitus koetaan selkeämpänä. Kaupunkimaisten kuntien keskiarvo on ei-kaupunkimaisia kuntatyyppisiä suurempi. Tuloksena saatiin, että opetuksen järjestäjän kuntatyyppi vaikuttaa siihen kuinka selkeänä opetuksen rahoitus koetaan ja kaupunkimaisissa kunnissa rahoitus koetaan selkeämpänä kuin muissa kuntatyypeissä.

5.3 Valmistavan opetuksen koordinaattori alueellisesti ja kuntatyypeittäin

Haluttiin selvittää, onko opetuksen järjestäjän suuralueella ja kuntatyyppillä vaikutusta siihen, onko kunnassa valmistavasta opetuksesta vastaavaa koordinaattoria. Aluksi selvitettiin kaksisuuntaisen varianssianalyysin käytön ehtojen täyttymistä. Testin käyttöehdot täyttyivät muuttujien mitta-asteikoiden puolesta. Molemmat tekijät olivat riippumattomia, kategorisia muuttujia ja vaste oli riittävän normaalisti jakautunut Likert-asteikollinen muuttuja. Vasteen

Likert-asteikko oli kolmiportainen ja vastausvaihtoehdot siihen, onko kunnassa valmistavan opetuksen koordinaattoria, olivat: Ei, eikä pitäisi olla; Ei, mutta pitäisi olla ja Kyllä.

Seuraavaksi tarkasteltiin vasteen jakautumista tekijöiden ryhmissä. Kaikissa ryhmissä vaste ei ollut jakautunut normaalijakauman mukaisesti, joten päädyttiin käyttämään epäparametrissa Kruskal-Wallis testiä.

Muotoilin kysymyksen uudestaan kahdeksi kysymykseksi, sillä Kruskal-Wallis testiin ei ole mahdollista lisätä kahta tekijää. Kysymykset olivat: onko opetuksen järjestäjän suuralueella vaikutusta siihen, onko kunnassa valmistavan opetuksen koordinaattoria ja onko opetuksen järjestäjän kuntatyyppillä vaikutusta siihen, onko kunnassa valmistavan opetuksen koordinaattoria. Molemmat kysymykset täyttivät Kruskal-Wallis-testin käyttöehdot.

Ensimmäinen testi testasi nollahypoteesia: Opetuksen järjestäjän suuralueella ei ole vaikutusta siihen onko kunnassa valmistavan opetuksen koordinaattoria. Kruskal-Wallis testin tuloksena saatiin $H(3) = 1.27$; $p = 0.736$. Testin tulosten mukaan tämä nollahypoteesi jää voimaan.

Voidaan tuloksena todeta, että opetuksen järjestäjän suuralueella ei ole vaikutusta siihen onko kunnassa valmistavan opetuksen koordinaattoria vai ei.

Seuraavaksi tarkasteltiin opetuksen järjestäjän kuntatyyppin vaikutusta siihen, että onko kunnassa valmistavan opetuksen koordinaattori. Kruskal-Wallis testi koetteli nollahypoteesia: opetuksen järjestäjän kuntatyyppillä ei ole vaikutusta siihen onko kunnassa valmistavan opetuksen koordinaattoria. Testin tuloksena saatiin $H(1) = 13.53$; $p < 0.001$. Testin tuloksen mukaan tämä nollahypoteesi voitiin hylätä. Tämän perusteella voidaan todeta, että opetuksen järjestäjän kuntatyyppillä on tilastollisesti merkitsevä vaikutus siihen, onko kunnassa valmistavan opetuksen koordinaattori.

Siirryttiin tarkastelemaan tätä kuntatyyppien välistä eroa tarkemmin tekemällä epäparametrinen Mann-Whitneyn U-testi. Testin tuloksena saatiin $U = 161.0$; $z = -3.68$; $p < 0.001$. Testin tulos vahvisti ryhmien välillä olevan tilastollisesti merkitsevä ero. Ryhmien keskiarvoja tarkastelemalla kävi ilmi, että kaupunkimaisissa kunnissa koordinaattori joko pitäisi olla tai on, kun maaseudulla ja taajamassa koordinaattoria ei ole, eikä sitä koeta tarpeellisenä. Tuloksena voidaan todeta, että kaupunkimaisissa kunnissa on muita alueita useammin tai opetuksen järjestäjän mielestä pitäisi olla valmistavan opetuksen koordinaattori. Muualla koordinaattoria ei ole, eikä sellaisen olemassaoloa nähdä yhtä tarpeellisenä. Tarkemmat keskiarvot ja keskihajonnat raportoidaan Taulukossa 10.

Taulukko 10. Kahden riippumattoman ryhmän kaupunkimaiset kunnat ja taajamat ja maaseutumaiset kunnat keskiarvot ja keskihajonnat muuttujassa onko kunnassa valmistavan opetuksen koordinaattoria.

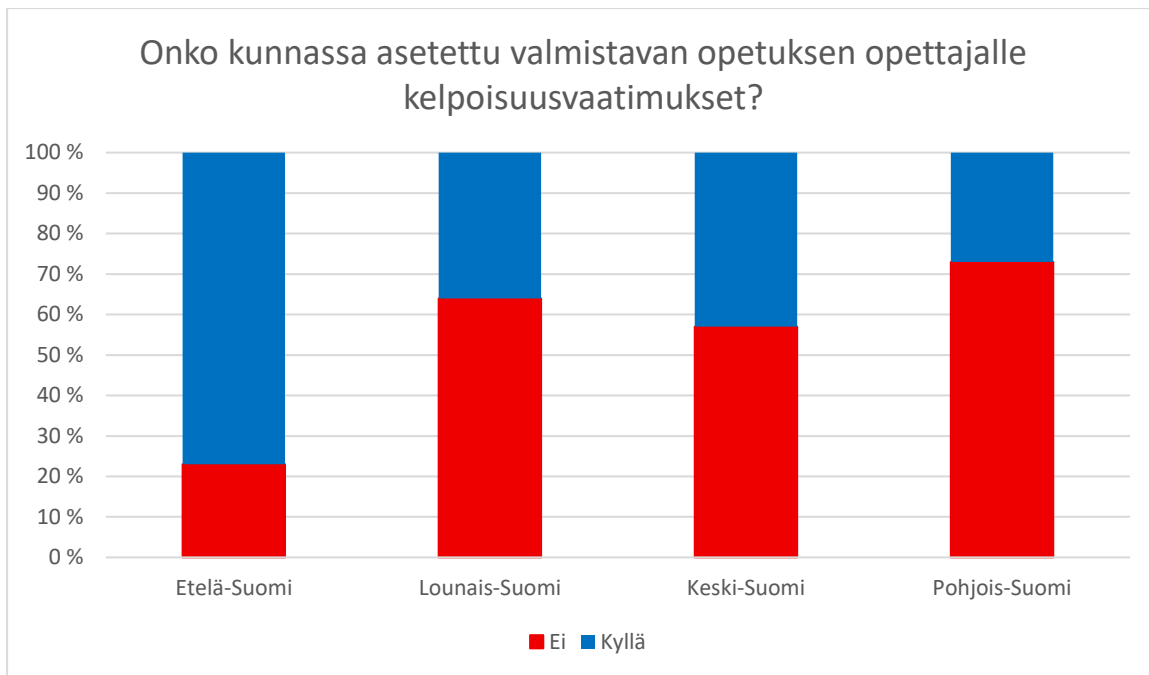
Kuntatyyppi	Ka.	Kh.
Kaupunkimaiset kunnat	2.24	0.93
Taajamat ja maaseutumaiset kunnat	1.30	0.67

5.4 Opetuksen järjestäjän sijainnin yhteys opettajan kelpoisuusvaatimuksiin ja vaikeuksiin löytää opettajia

Tutkittiin opetuksen järjestäjän sijainnin ja valmistavan opetuksen opettajille asetettujen kelpoisuusvaatimusten yhteyttä. Mahdollisen yhteyden selvittämiseksi päädyttiin ristiintaulukointiin, jolla mahdollista yhteyttä voi tutkia. Ristiintaulukoinnin käyttöehtoja ovat: käytettävien muuttujien luokkien on oltava keskenään riippumattomia ja toisensa pois sulkevia, luokat ja kategoriat perustuvat tutkimusasetelmaan. (Tähtinen ym. 2020, s. 165-167.)

Opetuksen järjestäjien sijaintia kuvaamaan valittiin suuralueet-muuttuja. Tämä muuttuja oli luokitteluasteikoltaan kategorinen muuttuja. Toinen opetuksen järjestäjän sijaintia kuvaava mittari on uusi kuntatyyppi-muuttuja. Opetuksen järjestäjä voi kuulua joko kaupunkimaisten kuntien kuntatyyppiin tai taajaman/maaseutumaisten kuntien kuntatyyppiin. Tämä muuttuja oli luokitteluasteikollinen muuttuja. Asetettuja valmistavan opetuksen opettajan kelpoisuuksia kysyttiin aineistossa vastaajilta muuttujalla: Onko kunnassanne määritelty valmistavan opetuksen opettajan kelpoisuusvaatimuksia? Tähän kysymykseen on voinut vastata joko Ei tai Kyllä, millaiset? Kyllä vastausta oli ollut mahdollista jatkaa avovastauksella. Tämä käytettävä muuttuja oli luokitteluasteikollinen. Kaikkien kolmen muuttujan luokat ovat toisensa poissulkevia ja perustuvat tutkimusasetelmaan. Muodostettiin kaksi erillistä kysymystä, ensimmäinen suuralueen ja opettajan kelpoisuusvaatimusten yhteydestä ja toinen kuntatyyppin ja opettajan kelpoisuusvaatimusten yhteydestä.

Ristiintaulukoinnissa muuttuja lasketaan prosentteina sen mukaan, että kumman muuttujan jakautumisesta on kiinnostuttu. Ensimmäisessä kysymyksessä oltiin kiinnostuneita suuralueiden jakaumasta sen mukaan, että onko kelpoisuusvaatimuksia asetettu. Tämä jakauma on kuvattu Kuviossa 4.



Kuvio 4. Valmistavan opetuksen opettajien kelpoisuusvaatimusten asettaminen suuralueittain (%).

Kuvion perusteella vaikutti siltä, että siinä onko opettajille asetettu kelpoisuusvaatimuksia, on jonkin verran alueellista eroa. Opettajien kelpoisuusvaatimuksia oli asetettu eniten Etelä-Suomessa ja huomattavasti vähemmän muilla suuralueilla.

Suuralueiden ja kelpoisuusvaatimusten asettamisen yhteyden tilastollista merkitsevyyttä mitattiin khiin neliö -testillä. Khiin neliö -testin ja Cramerin V -suureen yhdistäminen ristiintaulukointiin mahdollistaa muuttujien välisen yhteyden voimakkuuden analysoinnin. Khiin neliö -testin käyttöehtona on, että ristiintaulukoinnin muodostamat teoreettiset solufrekvenssit eivät saa olla liian pieniä. Rajana tälle pidetään sitä, että korkeintaan 20 prosenttia näistä solujen odotusarvoista saa olla alle 5 ja jokaisen on oltava suurempi kuin 1. (Tähtinen ym. 2020, s. 165-167.)

Tilastollisen testauksen mukaan yhteys suuralueiden ja asetettujen opettajan kelpoisuusvaatimusten välillä oli tilastollisesti merkitsevä. Ristiintaulukoinnin ja Khiin neliö -testi antoi tuloksen $\chi^2(3) = 10.02$; $p = 0.017$. Tämän yhteyden voimakkuutta laskettiin Cramerin V suureella. Tuloksena saatiin Cramerin V = 0.39. Tämän tulos kertoi, että suuralueen ja opettajan kelpoisuusvaatimusten välinen yhteys on voimakkuudeltaan kohtalaista, sillä Cramerin V ylittää arvon 0.3 (Tähtinen ym. 2020, 179). Testitulosta tarkennettiin vielä tarkastelemalla sitä, mitkä taulukon soluista voimakkaimmin vaikuttivat tilastollisesti merkitsevään tulokseen. Tämä tehtiin tarkastelemalla tuloksen jäännösarvoja eli standartoituja suureita. Standardoitu jäännösarvo kertoi havaittujen frekvenssien ja

teoreettisen frekvenssin erotuksen. Yli itseisarvon 2 ylittävä arvo osoittaa merkittävää vaikutusta. Lisäksi tuloksista voi päätellä sen mitkä frekvenssit poikkeavat merkitsevästi toisistaan. (Tähtinen ym. 2020, s. 177). Nämä tulokset raportoidaan Taulukossa 9, joka on tutkielman liitteessä. Tulosten mukaan suuralueen ja opettajan kelpoisuusvaatimusten asettamisen väliseen tilastollisesti merkitsevään yhteyteen vaikuttaa erityisesti Etelä-Suomi. Tilastollisesti merkitsevästi toisistaan eroavat vastauksissaan Etelä-Suomi ja Pohjois-Suomi. Tuloksena saatiin, että opetuksen järjestäjän suuralueella on tilastollisesti merkitsevä, voimakkuudeltaan kohtalainen, yhteys siihen, onko kunnassa määritelty valmistavan opetuksen opettajan kelpoisuusvaatimuksia. Etelä-Suomessa kelpoisuusvaatimusten asettaminen on muuta Suomea yleisempää. Tilastollisesti merkitsevä ero on Etelä-Suomen ja Pohjois-Suomen välillä, missä kelpoisuusvaatimuksia on opettajalle asetettu vähiten.

Seuraavaksi tarkasteltiin, onko opetuksen järjestäjän kuntatyypillä yhteyttä siihen, onko kunnassa asetettu opettajan kelpoisuusvaatimuksia. Ristiintaulukoinnin ja khiin neliö -testin tuloksena saatiin $\chi^2(1) = 3.36$; $p = 0.67$. Tämän perusteella voidaan todeta, että näiden kahden muuttujan välillä ei yhteyttä ole. Opetuksen järjestäjän kuntatyyppi ei vaikuta siihen onko kunnassa asetettu valmistavan opetuksen opettajan kelpoisuusvaatimuksia.

Tarkasteltiin opetuksen järjestäjien avovastauksia siihen, että millaisia kelpoisuusvaatimuksia valmistavan opetuksen opettajille on kunnassa määritelty. Avokysymykseen vastasi 34 vastaajaa. Tähän vastaajat vastasivat kirjallisesti ja vastaukset analysoitiin laadullisesti. Vastauksista etsittiin samankaltaisuuksia, jonka perusteella muodostettiin teemoja.

Useimmiten mainitut valmistavan opetuksen opettajille määritetyt kelpoisuusvaatimukset olivat aineenopettajan – ja luokanopettajan pätevyudet. Kelpoisuusvaatimukset näiden kohdalla jakautuivat monella vastaajalla siten, että alakoulussa opettavalta vaadittiin luokanopettajan pätevyys ja yläkoulussa äidinkielen aineenopettajan pätevyys.

”Alakoulun VALU:ssa luokanopettajan kelpoisuus, yläkoulun puolella aineenopettajan kelpoisuus.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

”Alakoulussa luokanopettajan kelpoisuus, yläkoulussa äidinkielen ja kirjallisuuden lehtorin kelpoisuus.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

Muita vastattuja kelpoisuusvaatimuksia olivat erityisluokanopettaja ja erityisopettaja. Osassa vastauksista ainoa mainittu kelpoisuus oli erityisluokanopettaja, kun taas osassa vastauksista erityisluokanopettaja mainittiin yhtenä mahdollisista opettajan kelpoisuuksista.

”Erityisluokanopettaja, erityisopettaja tai luokanopettaja.” Opetuksen järjestäjä, Itä-Suomi
Suomi toisena kielenä (S2) -pätevyys mainittiin muutamaan otteeseen ja kerran vastattiin kelpoisuusvaatimukseen kuuluvaksi kieli- ja kulttuuriopettaja. Muutamassa vastauksessa S2-kelpoisuus mainittiin etuna, mutta ei vaatimuksena.

”Suomi toisena kielenä -kelpoisuus.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

”Luokanopettajan kelpoisuus. Kieli- ja kulttuuriopettaja.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

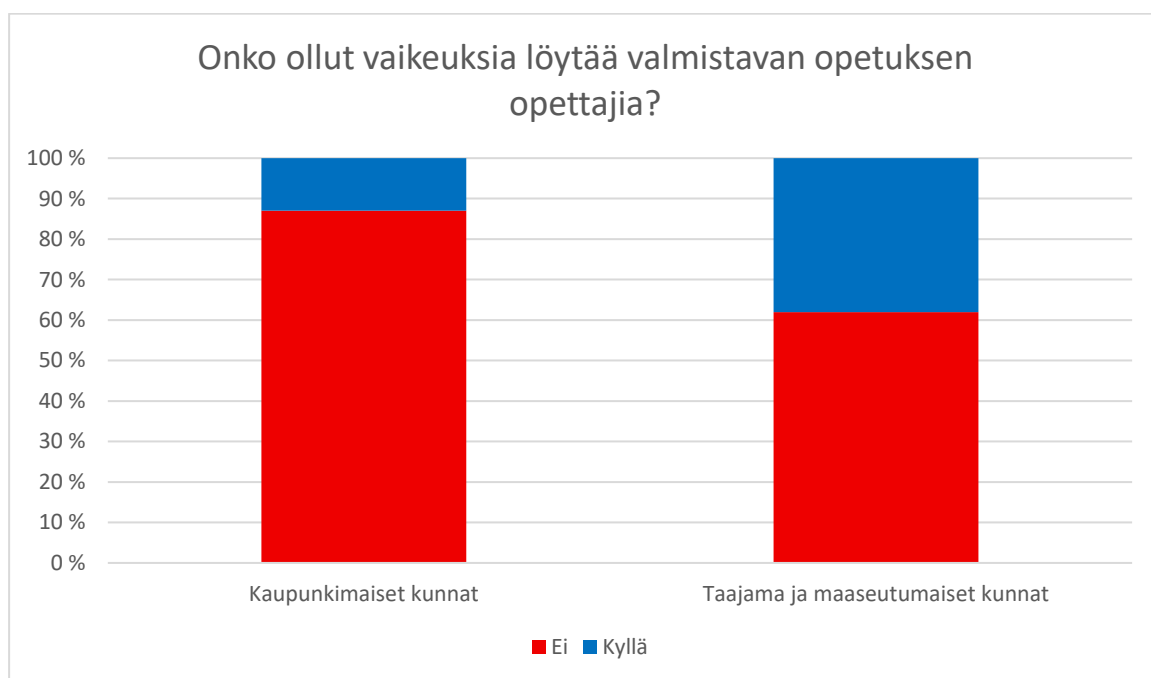
”Luokanopettajan koulutus ja eduksi katsotaan opinnot oppiaineissa suomen kieli ja kirjallisuus tai suomi toisena kielenä ja kirjallisuus.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

Useimmiten asetettu kelpoisuusvaatimus oli perusopetuksen opettajan pätevyys, joka vastattiin kuusi kertaa. Vastaaja Länsi- ja Sisä-Suomesta oli vastannut ”KM”, jonka päätelin tarkoittavan kasvatustieteiden maisteria. Tässä vastauksessa opettajan pätevyyttä kelpoisuusehtona ei mainittu laisinkaan. Avovastauksien perusteella voidaan todeta, että opettajille asetetut kelpoisuusvaatimukset ovat keskenään erityyppisiä ja vaihtelevat jonkin verran.

Haluttiin vielä selvittää, onko opetuksen järjestäjän alueellisella sijainnilla tai kuntatyypillä yhteyttä siihen, että onko ollut vaikeuksia löytää valmistavan opetuksen opettajia. Alueen ja kuntatyyppin kuvaamiseen käytettiin suuralueet-muuttujaa ja uusi kuntatyyppi-muuttujaa. Opettajien löytämisestä kysyttiin aineistossa kysymyksellä: Onko teillä ollut vaikeuksia löytää valmistavan opetuksen opettajia? Tähän kysymykseen vastausvaihtoehdot olivat joko Ei tai Kyllä. Muodostin kaksi kysymystä, ensimmäisen liittyen suuralueen ja opettajien löytymisen väliseen mahdolliseen yhteyteen ja toisen opetuksen järjestäjän kuntatyyppin ja opettajien löytymisen väliseen mahdolliseen yhteyteen. Kaikki kolme muuttujaa olivat mittasteikoiltaan luokitteluasteikollisia ja toisistaan riippumattomia, joten ristiintaulukoinnin käyttöehtojen katsottiin täyttyneen.

Ensimmäisenä tarkasteltiin, onko valmistavan opetuksen opettajien löytymisellä ja opetuksen järjestäjän suuralueella yhteyttä keskenään. Ristiintaulukoinnin Khiin neliö -testin tuloksena saatiin $\chi^2(3) = 5.04$; $p = 0.169$. Tämän tuloksen perusteella voidaan todeta, että järjestäjän suuralueella ja opettajien löytymisellä ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä keskenään. Opetuksen järjestäjän suuralue ei vaikuta siihen onko heillä ollut vaikeuksia rekrytoida valmistavan opetuksen opettajia.

Seuraavaksi tarkasteltiin opetuksen järjestäjän kuntatyyppin ja opettajan löytymisen välistä mahdollista yhteyttä. Ristiintaulukoinnin Khiin neliö -testin tuloksena saatiin $\chi^2(1) = 5.55$; $p = 0.018$. Tämän tuloksen perusteella opetuksen järjestäjän kuntatyypillä ja sillä onko ollut vaikeuksia löytää valmistavan opetuksen opettajaa, on tilastollisesti merkitsevä yhteys. Cramerin V-kertoimen arvo oli 0.29 ja p-arvo oli 0.018. Näistä voitiin päätellä, että näiden mittareiden välinen yhteys on voimakkuudeltaan heikko. Mittareista muodostettiin pylväsdiagrammi, jota tarkastelemalla oli helpompi hahmottaa kuntatyyppien väliset erot siinä, onko opettajien löytämisessä ollut vaikeuksia. Vastausten jakautuminen kuntatyypeittäin löytyy Kuvioista 5.



Kuvio 5. Opetuksen järjestäjän vaikeus löytää valmistavan opetuksen opettajia kuntatyyppin mukaan (%).

Kuviosta käy ilmi, että kaupunkimaisilla kunnilla on ollut huomattavasti vähemmän vaikeuksia löytää valmistavan opetuksen opettajia. Taajamassa ja maaseutumaisissa kunnissa vaikeuksia löytää opettajia on opetuksen järjestäjien mukaan ollut lähes kolme kertaa enemmän.

Valmistavan opetuksen opettajien kelpoisuuksiin ja rekrytointiin liittyvien tulosten mukaan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä löytyi opetuksen järjestäjän suuralueen ja asetettujen opettajan kelpoisuusvaatimusten välillä. Etelä-Suomessa oli asetettu kelpoisuusvaatimuksia muuta maata useammin. Avovastauksista kävi ilmi, että asetetut kelpoisuusvaatimukset vaihtelevat valtakunnallisesti jonkin verran. Yleisin asetettu opettajan kelpoisuusvaatimus oli

perusopetuksen luokanopettajan kelpoisuus. Opetuksen järjestäjän kuntatyypillä ja sillä, onko asetettu kelpoisuusvaatimuksia ei ollut keskenään tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Opetuksen järjestäjän suuralueella ei ollut yhteyttä siihen onko opetuksen järjestäjällä ollut vaikeuksia löytää opettajia valmistavaan opetukseen. Sen sijaan tilastollisesti merkitsevä yhteys löytyi opetuksen järjestäjän kuntatyyppiin ja opettajien löytymisen väliltä. Tulosten mukaan kaupunkimaisilla kunnilla on merkittävästi vähemmän vaikeuksia löytää opettajia valmistavaan opetukseen.

5.5 Opetuksen järjestäjän sijainnin yhteys esiopetuksen ja myöhään maahan tulleiden oppilaiden opetuksen järjestämiseen sekä niiden haasteisiin

Tarkasteltiin opetuksen järjestäjän suuralueen yhteyttä siihen, että järjestetäänkö valmistavaa opetusta esiopetusikäisille. Tähän valittiin suuralueet-muuttuja. Esiopetuksen järjestämistä aineistosta tiedusteltiin vastaajilta kysymyksellä: Järjestättekö valmistavaa opetusta esiopetusikäisille? Vastausvaihtoehdot tähän olivat joko Ei tai Kyllä. Tämä muuttuja oli luokitteluasteikollinen, kategorinen muuttuja. Muuttujien luokat ovat toisensa poissulkevia ja perustuvat tutkimusasetelmaan. Ristiintaulukoinnin käyttöehtojen katsottiin täyttyvän.

Yhteyden tilastollista merkitsevyyttä testattiin ristiintaulukoinnin Khiin neliö -testillä, joka antoi tuloksen $\chi^2(3) = 0.82$; $p = 0.844$. Tuloksen perusteella voidaan todeta, että suuralueiden ja valmistavan opetuksen järjestämisellä esiopetusikäisille välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Opetuksen järjestäjän suuralue ei vaikuta siihen järjestetäänkö valmistavaa opetusta esiopetusikäisille.

Seuraavaksi selvitettiin opetuksen järjestäjien kuntatyyppiin yhteyttä siihen, että järjestetäänkö esiopetusikäisille valmistavaa opetusta. Tähän ristiintaulukointiin kuntatyyppiä kuvattiin muuttujalla, jossa vastaajat on jaettu kolmeen luokkaan sijaintinsa mukaan. Näitä luokkia olivat: kaupunkimaiset kunnat, taajaan asutut kunnat ja maaseutumaiset kunnat. Vastaaja voi kuulua vain yhteen näistä vaihtoehdoista, joten kyseessä oli luokitteluasteikollinen muuttuja. Toinen tässä kysymyksessä käytetty muuttuja oli aiemmin esitelty muuttuja liittyen esiopetuksen järjestämiseen. Ristiintaulukoinnin käyttöehdot täyttyivät kysymyksen kohdalla.

Ristiintaulukoinnin ja khiin neliö -testin tuloksena saatiin $\chi^2(2) = 0.24$; $p = 0.889$. Tämän tuloksen perusteella voidaan todeta, että kuntatyyppillä ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä siihen järjestetäänkö opetusta esiopetusikäisille. Opetuksen järjestäjän kuntatyyppi ei vaikuta siihen järjestetäänkö valmistavaa esiopetusta.

Opetuksen järjestäjät vastasivat mahdollisiin haasteisiin esiopetusikäisten valmistavassa opetuksessa. Tätä kysyttiin vastaajilta kysymyksellä: Oletko havainnut eskareiden valmistavan opetuksen järjestämisessä joitain erityisiä haasteita? Vastausvaihtoehdot olivat joko En tai Kyllä, millaisia? Kyllä -vastausta oli mahdollista avata lisää avokysymyksellä. Seuraavaksi tutkittiin, onko opetuksen järjestäjän suuralueella tai kuntatyypillä yhteyttä siihen, onko haasteita esiopetuksessa havaittu. Muodostettiin kaksi kysymystä, joissa molemmissa ristiintaulukoinnin käyttöehdot täyttyivät.

Ensimmäisenä selvitettiin sitä, onko opetuksen järjestäjän suuralueella ja esiopetusikäisten opetuksen järjestämisessä havaittujen haasteiden välillä yhteyttä. Ristiintaulukoinnin Khiin neliö -testin tuloksena saatiin $\chi^2(3) = 4.04$; $p = 0.257$. Tuloksen mukaan suuralueella ja esiopetusikäisten opetuksen haasteilla ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä.

Yhteensä viisi opetuksen järjestäjää oli vastannut, että on havainnut erityisiä haasteita eskareiden valmistavan opetuksen järjestämisessä. Nämä vastaajat jakautuivat alueellisesti siten, että vastaajista neljä kappaletta oli Etelä-Suomesta ja yksi vastaaja Keski-Suomesta. Opetuksen järjestäjät olivat saaneet avata havaitsemiaan haasteita esiopetuksessa avokysymyksessä. Avovastauksia analysoitiin laadullisesti. Avovastauksista kävi ilmi, että haasteena on erityisesti käytäntöjen ja esiopetuksen henkilökunnan taitojen vaihtelevuus esiopetuksen järjestämisessä. Kaksi vastaajaa nosti esiin haasteena oppilaiden poissaolojen seurannan ja tiedonkulun esiopetuksen ja perusopetuksen välillä. Yksi vastaaja nosti esiin oppilaiden huoltajat, jotka eivät opetuksen järjestäjän mukaan koe valmistavaa opetusta tarpeelliseksi.

”Tämä on ensimmäinen vuosi, kun kaikki kunnalliset esiopetusyksiköt järjestävät tarpeen mukaan valmistavaa opetusta. Osaaminen on hyvin vaihtelevaa eri yksiköissä erinomaisesta osaamisesta alkeiden taitoon.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

”Eskareiden tiedonsiirto perusopetukseen on haasteellista. Samoin poissaolojen seuranta ja koonti jokaisen oppilaan kohdalla on haastavaa. Poissaolojen takia jokaisen asiakkaan valmistava oikeus voi olla eri. -- Kaikki huoltajat eivät koe valmistavaa opetusta tarpeelliseksi. Opettajien osaamista tulisi kehittää/jakaa entistä enemmän.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

”Opettajien epätasainen osaamisen taso, päiväkotien vaihtelevan tasoiset järjestelyt valmistavan opetuksen toteuttamiseksi.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

”Oppilastietojen päivittäminen Koski-järjestelmään, pitkien poissaolojen merkitseminen ja pitkät poissaolot koronan aikana.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

Eteläsuomalaiset opetuksen järjestäjät näkivät haasteita pääasiassa opetuksen järjestämisen käytännöissä ja opetushenkilökunnan osaamisessa. Yksi vastaaja Keski-Suomesta nosti esiin haasteena opetuksen järjestämisessä oppilaiden taitotason vaihtelut.

”Heterogeeninen ryhmä, jossa taitotaso vaihtelee.” Opetuksen järjestäjä, Länsi- ja Sisä-Suomi (Keski-Suomi)

Vain muutama vastaaja kertoi havainneensa haasteita valmistavan esiopetuksen järjestämisessä. Havaitut haasteet olivat keskenään samankaltaisia. Opetuksen järjestäjien mukaan haasteita aiheutti tiedon kerääminen, tiedon kulku ja esiopetuksen henkilökunnan epätasainen osaamisen taso. Ainoan Etelä-Suomen ulkopuolisen vastaajan mukaan haasteena oli oppilaiden epätasainen taitotaso.

Seuraavaksi tutkittiin myöhään tulleiden oppilaiden opetuksen järjestämisen mahdollista yhteyttä opetuksen järjestäjän sijaintiin. Suuralueet ja kuntatyyppi -muuttujat olivat samat, kuin esiopetuksen järjestämistä käsittelevässä kysymyksessä. Myöhään tulleiden opetuksen järjestämistä selvitettiin kyselyssä muuttujalla: Järjestättekö valmistavaa opetusta myöhään tulleille oppilaille? Tähän kysymykseen vastausvaihtoehdot olivat joko Ei tai Kyllä. Muuttuja oli asteikoltaan luokitteluasteikollinen. Muodostin kaksi erillistä kysymystä. Ensimmäisen suuralueiden ja myöhään tulleiden opetuksen järjestämisen mahdollisesta yhteydestä ja toisen kuntatyyppin ja myöhään tulleiden opetukseen järjestämisen mahdollisesta yhteydestä. Selvitin yhteyttä ristiintaulukoinnilla, jonka käyttöehdot täyttyivät molempien kysymysten kohdalla.

Ensimmäisen kysymyksen ristiintaulukoinnin Khiin neliö -testin tulos oli $\chi^2(3) = 2.19$; $p = 0.534$. Tuloksen perusteella opetuksen järjestäjän suuralueella ja myöhään maahan tulleiden opetuksen järjestämisellä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä keskenään. Tuloksen mukaan opetuksen järjestäjän suuralue ei vaikuta siihen järjestetäänkö myöhään maahan tulleille valmistavaa opetukseen.

Seuraavaksi tarkasteltiin tuloksia liittyen opetuksen järjestäjän kuntatyyppin ja myöhään maahan tulleiden opetuksen järjestämisen väliseen yhteyteen. Tuloksena saatiin $\chi^2(2) = 0.78$; $p = 0.678$. Tuloksena oli, että muuttujien välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Tuloksena voidaan todeta, että opetuksen järjestäjän kuntatyyppi ei vaikuta siihen järjestetäänkö myöhään maahan tulleille oppilaille valmistavaa opetusta.

Mahdollisia haasteita myöhään tulleiden oppilaiden opetuksessa kysyttiin opetuksen järjestäjiltä. Tätä tiedusteltiin kysymyksellä: Oletko havainnut myöhään tulleiden oppilaiden valmistavan opetuksen järjestämisessä joitain erityisiä haasteita. Tähän oli mahdollista vastata joko En tai Kyllä, millaisia? Selvitettiin ristiintaulukoinnilla, onko opetuksen järjestäjän suuralueella ja myöhään tulleiden oppilaiden opetuksen haasteilla yhteyttä keskenään. Molemmat muuttujat olivat luokitteluasteikkollisia ja keskenään riippumattomia, joten katsoin ristiintaulukoinnin käyttöehtojen täyttyneen. Tuloksena saatiin $\chi^2(3) = 2.68$; $p = 0.443$. Tuloksen mukaan tilastollista yhteyttä ei ole. Voidaan todeta, että opetuksen järjestäjän suuralue ei vaikuta siihen onko havaittu myöhään maahan tulleiden opetuksessa haasteita.

Erityisiä haasteita myöhään tulleiden oppilaiden opetuksen järjestämisessä oli havainnut huomattavasti useampi vastaajaa, kuin valmistavan eskarin järjestämisessä. Opetuksen järjestäjät olivat voineet kertoa haasteista avovastauksella. Avovastauksia havaituista myöhään maahan tulleiden opetuksen haasteista oli yhteensä 42 kappaletta. Haasteita oli havainnut 14 opetuksen järjestäjää Etelä-Suomesta, viisi opetuksen järjestäjää Lounais-Suomesta, 15 opetuksen järjestäjää Keski-Suomesta ja seitsemän opetuksen järjestäjää Pohjois-Suomesta. Avovastaukset analysoitiin laadullisesti teemoittelemalla samankaltaisiin ryhmiin. Teemoittelin avovastaukset seuraavalla tavalla: Haasteet opetuksen järjestämisessä, Oppilaiden haasteet, Opettajien ja muun henkilökunnan haasteet ja Haasteet yhteistyössä.

Ensimmäisenä tarkasteltiin haasteita myöhään tulleiden oppilaiden valmistavan opetuksen järjestämisessä. Yhtenä haasteena mainittiin opetusryhmien muodostaminen. Haasteelliseksi tämän teki vastaajien mukaan se, että resursseja ei välttämättä ole kuin yhteen ryhmään, mutta oppilaita olisi enemmän. Toisena haasteena oli, että opetusryhmässä erot oppilaiden i'issä, taustoissa ja taitotasoissa voivat olla isoja. Toisaalta ryhmänmuodostuksessa haasteena voi olla, että oppilaan oikea ikä ei ole tiedossa, eikä tiedetä mihin ryhmään oppilas tulisi laittaa.

”-- Haasteena on mihin myöhään tullut oppilas sijoitetaan, jos valmistavan opetuksen ryhmä on täynnä.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

”Ryhmien heterogeenisuus johtuen oppilaiden ikähaitarista (kun kunnassa yleensä tarvetta vain yhdelle tai kahdelle valmistavan opetuksen ryhmälle).” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

”-- Aina ei tiedetä oppilaan oikeaa ikää, mikä tuo paineita tarkoituksenmukaiseen ryhmien muodostamiseen jne. --” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

Haasteena myöhään maahan tulleiden opetuksen järjestämisessä mainittiin valmistavan opetuksen pituuden olevan osalle oppilaista liian lyhyt. Opetuksen järjestäjät kertoivat, että suomen kielen ja muiden aineiden oppimisessa voi tulla kova kiire. Kiire tulee varsinkin tilanteessa, jossa oppilaalla ei ole ollenkaan tai hyvin vähän aiempaa koulutaustaa. Tämän seurauksena valmistavan opetuksen aikana oppilaan kielitaito ei ehdi tarvittavalle tasolle perusopetuksen suorittamiseksi.

”Opetuksen järjestämisaika on lyhyt niille oppilaille, joilla on pitkä aika aikaisemmasta päivittäisestä koulunkäynnistä.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

”Yläkouluiässä tulleilla on valitettavan vähän aikaa saavuttaa riittävä suomen kielen taito perusopetuksen oppimäärän suorittamiseksi.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

”Yläkouluikäisten opetuksen järjestäminen tarvittavan kielitaidon saavuttamiseksi myöhemmissä opinnoissa.” Opetuksen järjestäjä, Lounais-Suomi valmistavaa opetusta ei riitä luku- ja kirjoitustaidottomalle oppilaalle saavuttamaan A1-taitotason kaikille osa-alueilla.” Opetuksen järjestäjä, Länsi- ja Sisä-Suomi

”Kielitaito ei ehkä ehdi karttua riittävästi ennen toista astetta.” Opetuksen järjestäjä, Lappi

”Kielitaito ei kehity yhtä nopeasti kuin perusopetuksen suorittamisessa vaadittaisiin.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

Kolmantena haasteena myöhään tulleiden oppilaiden opetuksen järjestämisen haasteena oli siirtyminen valmistavasta opetuksesta yläkouluun yleisopetukseen. Haasteena oli myöhään tulleiden oppilaiden kohdalla peruskoulun ja toisen asteen nivelvaihe ja toisella asteella tarvittavan kielitaidon kerryttäminen ajoissa. Joissain tapauksissa oppilas ei saa peruskoulua suoritettua ja siirtyi aikuisten perusopetukseen (AIPE). Yksi vastaaja nosti esille oppivelvollisuuden laajentumisen 18. ikävuoteen, josta on seurannut se, että oppilaat jotka ovat jo käyneet peruskoulun kotimaassaan joutuvat takaisin peruskouluun Suomessa.

”-- jatko-opintopolkujen varmistaminen.” Opetuksen järjestäjä, Lounais-Suomi

”Valmistavan jälkeen tarvitaan nivelvaiheen opetusta erityisesti, jos oppilaalla vähän koulutaustaa lähtömaastaan tai jos koulukulttuuri kovin poikkeava.” Opetuksen järjestäjä, Itä-Suomi

”Myöhään maahan tulleiden siirtyminen valmistavasta yleisopetukseen on haastavaa (sopivan luokkataso suhteessa ikään mutta toisaalta tarvittavien opintojen suorittaminen ennen oppivelvollisuusiän täyttymistä).” Opetuksen järjestäjä, Itä-Suomi

”Problematiskt om eleverna är i tonåren, svårt att avgöra vart de ska fortsätta efter den förberedande utbildningen.” Opetuksen järjestäjä, Länsi- ja Sisä-Suomi

”Oppivelvollisuuden laajentumisen myötä haasteita tulee myös niiden oppilaiden osalta, jotka ovat suorittaneet peruskoulun omassa kotimaassaan. AIPE-opetus ei palvele sellaisia nuoria yhtään.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

”Valmistavan jälkeisen opintopolun järjestämisessä on usein vaikeaa. Integrointi yleisopetukseen ei aina ole mahdollista ja muita vaihtoehtoja alueellamme on rajallisesti. Etenkin haasteellisia jatko sijoittaa ovat ilman koulunkäyntihistoriaa tulevat oppilaat.” Opetuksen järjestäjä, Pohjois-Suomi

Haasteet myöhään tulleiden opetuksen järjestämisessä näyttäytyvät opetuksen järjestäjien vastauksissa laajoina. Erityisen haastavaa opetuksen järjestyksessä on se, että aikaa on vähän ja oppimista paljon. Myöhään maahan tulleet oppilaat eivät aina pysty suorittamaan loppuun peruskoulua ja siirtymään seuraavalle asteelle. Saman tyyppisiä opetuksen haasteita kertovat opetuksen järjestäjät joka puolelta Suomea. Oppilaat ovat keskenään hyvin erilaisissa elämäntilanteissa ja myöhään tulleiden oppilaiden kohdalla nämä erot korostuvat.

Opetuksen järjestäjien mukaan erityisiä haasteita valmistavan opetuksen järjestämisessä myöhään maahan tullee oppilaille aiheuttivat oppilaiden puutteellinen koulutausta. Kirjoittamaan ja lukemaan oppimisen sekä suomen kielen taidon kehittymisen lisäksi puutteellinen kouluhistoria aiheuttaa opetuksen järjestäjien mukaan haasteita kouluun sopeutumisessa. Haasteet koulussa voivat johtaa vaikeuksiin kiinnittyä kouluun ja suomalaiseen yhteiskuntaan.

”Monenlaisia haasteita, mainittakoon sellaisten nuorten sopeutumisvaikeudet koulumaailmaan, joka ovat ennen Suomeen tuloa olleet jo aikuisten maailmassa, eivätkä ehkä koskaan käyneet koulua.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

”-- Vastaaminen oppilaiden monimuotisiin haasteisiin, erityisesti koulutustaustan puutteiden paikkaamiseen.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

”-- vähäinen suomalaiseseen koulu yhteisöön kuulumisen tunne, --” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

Muutamien opetuksen järjestäjien mukaan oppilaiden hyvin vaikeat taustat haittaavat heidän koulunkäyntiään ja oppimista. Myöhään maahan tulleet oppilaat voivat olla psyykkisesti hyvin kuormittuneita johtuen tilanteestaan ennen Suomeen saapumista, stressistä liittyen Suomeen kotoutumiseen tai sekä että. Tähän psyykkiseen kuormaan yhdistyy myöhään maahan tulleiden oppilaiden kohdalla murrosikä, joka jo itsessään myllertää nuoren maailmaa ja minäkuva.

”-- murrosiän kriisit kotoutumisen yhteydessä, pelko perheiden oleskeluluvan jatkumisen estämisestä; yksin tulleiden erityinen haaste: psyykinen jaksaminen ja pelko, ettei perheen yhdistäminen onnistu sekä perheen yhdistämisen hankaloittamiset Sipilän hallituksen aikana --” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

”-- Nuoret saattavat olla vakavasti traumatisoituneita. --” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

”-- murrosikä tuo haasteita.” Opetuksen järjestäjä, Lounais-Suomi

”Språk, trauma, rotlöshet, illamående, kamratrelationer, sociala kontakter.” Opetuksen järjestäjä, Länsi- ja Sisä-Suomi

Osa vastaajista mainitsee opetuksen järjestämisen haasteena oppilaihin valmistavan opetuksen oppilaiden oman kulttuurin. Yksi vastaaja Etelä-Suomesta mainitsee erityiseksi haasteeksi ”Lähi-Idästä” tulevat oppilaat. Opetuksen järjestäjä Länsi- ja Sisä-Suomesta taas raportoi, että haasteita on erityisesti ”Aasiasta tulevilla” oppilailta. Opetuksen järjestäjä Lapista kertoo opetuksen järjestämisen haasteena olevan kulttuuritausta, mutta ei tarkenna, että kenen tai minkälainen kulttuuritausta on haasteena.

”-- Etenkin pakolaisleireiltä otetut, "Lähi-Idän" lapset ovat niin moniongelmaisia, että heidän auttamiseensa VALU:n kautta liittyy toistuvia sosiaalisia ongelmia, --” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

”Aasiasta tulevat oppivat tosi hitaasti, kun taas muualta hyvinkin helposti oppivat suomea.” Opetuksen järjestäjä, Länsi- ja Sisä-Suomi

”Puutteellinen kouluhistoria, eritasoiset oppilaat, kulttuuritausta.” Opetuksen järjestäjä, Lappi

Oppilaihin liittyvät haasteet valmistavan opetuksen järjestämisessä risteävät osaksi opetuksen järjestämiseen liittyvien haasteiden kanssa. Oppilaiden puutteellinen koulutausta aiheuttaa hankaluuksia sekä koulutuksen nivelkohdissa, että yksittäisten oppilaiden kouluun sopeutumisessa. Myöhään maahan tulleiden oppilaiden traumaattinen henkilöhistoria tai maahanmuuttoon liittyvät vaikeat tilanteet aiheuttavat haasteita opetuksen järjestämiselle. Näiden lisäksi opetuksen järjestäjien mukaan haasteita aiheuttavat oppilaiden kehitysvaihe eli murrosikä. Kolme opetuksen vastaajaa mainitsi valmistavan opetuksen haasteena oppilaan kulttuuritaustan, kaksi vastaajaa mainitsi tietyistä taustoista tulevat oppilaat haasteena.

Oppilaisiin liittyvien haasteiden lisäksi opetuksen järjestäjät mainitsivat valmistavan opetuksen opettajiin ja muuhun henkilökuntaan liittyviä haasteita. Nämä henkilökuntaan liittyvät haasteet vaikeuttavat valmistavan opetuksen järjestämistä myöhään maahan tulleille oppilaille.

Haasteet liittyen opetushenkilökuntaan liittyivät suurilta osin opettajien ja muiden koulun työntekijöiden osaamiseen. Yksi opetuksen järjestäjä mainitsivat, että opettajien lisäksi rehtoreiden osaamista pitäisi kehittää. Tämän lisäksi opetuksen järjestämisen haasteena oli havaittu opettajien rekrytoinnin vaikeus.

”-- Rehtoreiden ja opettajien osaaminen tulisi kehittää ja laajentaa. Monesti vastuu jää valmistavan luokan opettajille.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

”Opettajien rekrytointi.” Opetuksen järjestäjä, Pohjois-Suomi

Vain yksi vastaaja vastasi haasteena myöhään maahan tulleiden opetuksen järjestämisessä opettajien ja muun henkilökunnan osaamisen. Tämä on vähemmän, kuin esiopetusikäisille annetun valmistavan opetuksen järjestämisen haasteissa, joissa suurin osa mainituista haasteista liittyi juuri henkilökunnan osaamiseen.

Viimeisenä teemana liittyen myöhään maahan tulleille oppilaille järjestetyn valmistavan opetuksen järjestämisen haasteisiin on Haasteet yhteistyössä. Opetuksen järjestäjien mainitsemia haasteellisia yhteistyökumppaneita olivat oppilaiden koti ja erilaiset oppilaille palveluita tarjoavat tahot. Erityiseksi haasteeksi kodin ja koulun välisessä yhteistyössä nähtiin, että oppilaiden vanhemmat eivät ymmärtäneet opintojen ja suomen kielen merkitystä sekä se, että oppilaiden kotona oli haasteita hoivassa ja huoltajuudessa jatkuvasti.

”-- paikoin huonosti toimiva yhteistyö hoitavien tahojen kanssa ja asumisoloihin, huoltajuuteen ja hoivaan liittyvät jatkuvat, koulunkäynnin kannalta pahat aukot.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

”Vanhemmille on ajoittain ollut haasteellista ymmärtää valmistavan opetuksen ja suomen kielen taidon tärkeys sekä merkitys opinnoissa menestymiselle jatkossa.” Opetuksen järjestäjä, Lappi

Kaksi vastaajaa mainitsi haasteeksi kodin ja koulun yhteistyön. Kodin lisäksi toinen vastaaja mainitsee muunkin hoivaan liittyvän tahon kanssa tehtävän yhteistyön haasteena. Muita tahoja ei mainita ollenkaan, josta voi päätellä, että yhteistyö muiden tahojen kanssa ei aiheuta haasteita opetuksen järjestämisessä tai, että yhteistyötä ei muiden tahojen kanssa tehdä ja siksi niitä ei mainita.

Opetuksen järjestäjien haasteet liittyen myöhään maahan tulleiden opetuksen järjestämistä vaikuttavat isoilta ja koskettavat lähes jokaista opetuksen järjestämisen tasoa. Haasteita on ryhmien muodostamisesta ja opettajien rekrytoinnista oppilaiden murrosikään ja koulun ja kodin yhteistyöhön. Erityisesti opetuksen järjestäjät näkevät haasteita oppilaisiin liittyvissä seikoissa.

5.6 Opetuksen järjestäjän sijainnin yhteys kunnan vakiintuneeseen prosessiin uuden maahanmuuttajaoppilaan tullessa

Selvitettiin opetuksen järjestäjän sijainnin yhteyttä siihen, onko kunnassa vakiintunutta prosessia uuden maahanmuuttajaoppilaan muuttaessa kuntaan. Opetuksen järjestäjien sijaintia kuvaamaan valittiin suuralueet-muuttuja ja uusi kuntatyyppi-muuttuja. Opetuksen järjestäjiltä kysyttiin: Mieti tilannetta, jossa kuntaanne on tulossa uusi maahanmuuttajaoppilas. Onko kunnassanne vakiintunutta prosessia sille, miten teette päätöksiä valmistavaan opetukseen liittyen? Tähän kysymykseen oli useampi vastausvaihtoehto, joista oli mahdollista valita yksi. Vastausvaihtoehdot olivat: Ei, eikä tarvetta, Ei, mutta sellainen pitäisi kehittää, Kyllä, kouluilla omat käytänteet, Kyllä, kunnan yhteiset käytänteet ja Kyllä, muiden kuntien kanssa yhteiset käytänteet. Muuttuja oli mitta-asteikoltaan luokitteluasteikollinen. Muuttujien välistä mahdollista yhteyttä tutkittiin ristiintaulukoinnilla. Muodostettiin kaksi kysymystä, joista ensimmäisessä selvitettiin suuralueen yhteyttä vakiintuneen prosessin olemassaoloon ja toisessa kuntatyyppin yhteyttä vakiintuneen prosessin olemassaoloon. Molemmissa kysymyksissä testien käyttöehtojen katsottiin täyttyneen.

Opetuksen järjestäjän suuralueen ja vakiintuneen prosessin mahdollista yhteyttä selvittävän ristiintaulukoinnin ja Khiin neliö -testin tulos oli $\chi^2(12) = 14.48$; $p = 0.271$. Tämän tuloksen mukaan opetuksen järjestäjän suuralueella ja sillä onko vakiintunutta prosessia välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä. Opetuksen järjestäjän sijainti ei vaikuta siihen onko kunnassa määritelty vakituista prosessia tilanteeseen, jossa kuntaan saapuu uusi maahanmuuttajaoppilas.

Seuraavaksi tarkasteltiin sitä, onko opetuksen järjestäjän kuntatyypillä ja kunnan vakiintuneen prosessin olemassaolon välillä yhteyttä ristiintaulukoinnilla ja Khiin neliö -testillä. Testin tuloksena saatiin $\chi^2(4) = 13.39$; $p = 0.010$. Tulos osoitti sen, että opetuksen järjestäjän kuntatyypillä ja sillä, että onko kunnassa vakiintunutta prosessia päätöksenteolle uuden maahanmuuttajaoppilaan tullessa, on tilastollisesti merkitsevä yhteys.

Tarkasteltiin testillä havaitun tilastollisesti merkittävän yhteyden voimakkuutta. Cramerin V -suureen tuloksena saatiin 0.44 ja p-arvo 0.010. Tämän tuloksen mukaan voitiin määritellä yhteyden voimakkuus, joka oli voimakkuudeltaan kohtalainen. Tarkastelemalla opetuksen järjestäjien vastauksia eri kuntatyyppien luokissa voitiin havaita, että kaikissa kaupunkimaisissa kunnissa on vakiintuneet käytänteet. Kuntatyyppien välillä on eroa siinä, että ei-kaupunkimaisissa kunnissa on kaupunkimaisia kuntia useammin kouluilla omat vakiintuneet käytänteet, miten toimia, kun kuntaan saapuu uusi oppilas. Kaupunkimaisissa kunnissa taas suurimmassa osassa vakiintuneet käytänteet ovat kunnassa yhteiset. Näin vastasi noin 90 % kaupunkimaisten kuntien opetuksen järjestäjistä. Kunnassa käytössä olevat yhteiset prosessit vastasivat myös täpärästi yli puolet vastaajista taajamassa tai maaseudulla. Muiden kuntien kanssa yhteiset käytänteet olivat yhdellä ei-kaupunkimaisella opetuksen järjestäjällä. Nämä tulokset raportoidaan prosentteina Taulukossa 11.

Taulukko 11. Vakiintuneiden prosessien olemassaolo uusia maahanmuuttajaoppilaita varten kunnissa kuntatyyppin mukaan (%).

Mieti tilannetta, jossa kuntaanne on tulossa uusi maahanmuuttajaoppilas. Onko kunnassa vakiintunutta prosessia sille, miten teette päätöksiä valmistavaan opetukseen liittyen?	Kaupunkimaiset kunnat	Taajama ja maaseutumaiset kunnat
Ei eikä ole tarvetta.	0	3
Ei, mutta sellainen pitäisi kehittää.	0	7
Kyllä, kouluilla on omat käytänteet.	10	35
Kyllä, kunnan yhteiset käytänteet.	90	52
Kyllä muiden kuntien kanssa yhteiset käytänteet.	0	3
N	39	29

Testien tuloksena voidaan todeta, että opetuksen järjestäjän kuntatyyppillä on tilastollisesti merkitsevä yhteys siihen, onko vakiintunutta prosessia kunnassa uuden maahanmuuttajaoppilaan tullessa. Kaikissa kaupunkimaisissa kunnissa vakiintuneet prosessit löytyvät ja ne useimmiten ovat kunnan yhteisiä. Sen sijaan muutamassa ei-kaupunkimaisesta kunnassa vakiintuneita prosesseja ei ole. Niissä ei-kaupunkimaisissa kuntatyypeissä, joissa vakiintunut prosessi on, niin on se tyypillisesti joko koulun oma tai kunnan yhteinen.

Opetuksen järjestäjien oli mahdollista, vastauksiensa mukaan, vastata prosessiin liittyvään avokysymykseen. Ensimmäiseen kysymykseen oli mahdollista vastata niiden opetuksen järjestäjien, jotka olivat aiemmassa monivalintakysymyksessä vastanneet, että kunnalla ei ole vakiintunutta prosessia uuden maahanmuuttajaoppilaan tullessa. Avokysymys kuului: Millainen kehitettävän prosessin tulisi olla? Vastauksia tähän avokysymykseen analysoitiin laadullisesti. Avokysymykseen oli vastannut kaksi opetuksen järjestäjää. Opetuksen järjestäjä Länsi- ja Sisä-Suomesta ei osannut sanoa millainen kehitettävän prosessin tulisi olla. Opetuksen järjestäjä Lounais-Suomesta vastasi, että kehitettävän prosessin tulisi sisällyttää ainakin sen opettajan perehdyttäminen, jonka ryhmään valmistavan opetuksen oppilasta ollaan integroimassa.

Seuraavaksi selvitettiin, onko opetuksen järjestäjän sijainnilla yhteyttä siihen, onko vakiintunut prosessi uuden maahanmuuttajaoppilaan tullessa kuntaan toimiva vai ei. Opetuksen järjestäjän sijaintia kuvasi opetuksen järjestäjän suuralue ja opetuksen järjestäjän kuntatyyppi. Vakiintuneen prosessin toimivuutta kysyttiin vastaajilta neljäportaisella Likert-asteikolla, jonka katsottiin olevan tarpeeksi jatkuva. Testiksi valittiin kaksisuuntainen varianssianalyysi, sillä kaksi tekijää olivat kategorisia ja vaste oli jatkuva muuttuja. Tavoitteena oli selvittää näiden muuttujien vaikutusta toisiinsa. Kaksisuuntaisen varianssianalyysin käyttöehdot eivät täyttyneet, sillä tekijä ei ollut jakautunut normaalisti kaikissa vasteen ryhmissä. Tämän takia päädyttiin käyttämään epäparametrista Kruskal-Wallis-testiä. Muodostettiin kaksi erillistä kysymystä, joista ensimmäinen kysymys kuului: onko opetuksen järjestäjän alueellisella sijainnilla yhteyttä siihen, kuinka prosessi toimii? Toinen kysymys kuului, että onko opetuksen järjestäjän kuntatyyppillä yhteyttä siihen, kuinka prosessi toimii?

Ensimmäisenä tarkasteltiin opetuksen järjestäjien vastauksia vakiintuneen prosessin toimivuudesta suuralueittain. Tätä kysyttiin vastaajilta neliportaisella Likert-asteikolla Huonosti toimiva – Toimiva. Opetuksen järjestäjien vastauksista voitiin huomata, että lähes kaikki opetuksen järjestäjistä olivat sitä mieltä, että heidän vakiintunut prosessinsa oli jokseenkin toimiva tai toimiva. Vastausten jakautuminen alueellisesti prosentteina raportoidaan Taulukossa 12.

Taulukko 12. Uusien maahanmuuttajaoppilaiden prosessien toimivuus suuralueittain (%).

Kuinka toimiva prosessi on?	Etelä-Suomi	Lounais-Suomi	Keski-Suomi	Pohjois-Suomi
Huonosti toimiva	0	0	0	0
Jokseenkin huonosti toimiva	9	0	0	0
Jokseenkin toimiva	43	56	64	64
Toimiva	18	44	36	36
N	23	9	22	11

Seuraavaksi tarkasteltiin epäparametrisen Kruskal-Wallis-testin tuloksia liittyen siihen, onko opetuksen järjestäjän suuralueella yhteyttä siihen, että koetaanko vakiintunut prosessi toimivana. Testin tuloksena saatiin $H(3) = 0.28$; $p = 0.964$. Testin tuloksen perusteella voidaan

todeta, että opetuksen järjestäjän suuralueella ei ole tilastollisesti merkitsevää vaikutusta siihen, kuinka toimivana vakiintunut prosessi koetaan.

Selvitettiin Kruskal-Wallis testin tuloksia liittyen siihen, että onko opetuksen järjestäjän kuntatyypillä vaikutusta siihen, että koetaanko prosessi toimivana. Tuloksena saatiin $H(1) = 2.00$; $p = 0.157$. Tuloksen perusteella voidaan todeta, että opetuksen järjestäjän kuntatyypillä ei ole vaikutusta siihen, kuinka hyvin tai huonosti prosessin koetaan toimivan.

Prosessin toimivuuteen liittyvien vastaustensa perusteella vastaajat olivat voineet vielä vastata kahteen eri avokysymykseen. Ensimmäinen kysymys kuului: Kuvaile prosessia. Miksi se on huonosti toimiva? Tähän kysymykseen voivat vastata opetuksen järjestäjät, jotka olivat vastanneet, että vakiintunut prosessi toimii huonosti. Taulukosta 12 kävi ilmi, että vain vähän vastaajia oli vastannut, että prosessi on jokseenkin huonosti toimiva. Näin vastanneita oli kaksi kappaletta. Kukaan ei ollut vastannut, että prosessi toimisi huonosti. Opetuksen järjestäjä Etelä-Suomesta oli avovastauksessaan sitä mieltä, että uuden oppilaan tiedottamisesta hallinnolle pitäisi parantaa ja oppilaan saapumisvaiheessa pitäisi selvittää tarvitseeko oppilaan perhe laajempaa tukea.

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

Toinen vastaus liittyen siihen, miksi vakiintunut prosessi toimii huonosti, oli opetuksen järjestäjältä Etelä-Suomesta. Tämän vastaajan mukaan prosessin haasteena oli, että prosessissa ei ole otettu huomioon sitä, että kuntaan saapuva oppilas oli yläkouluikäinen. Saman vastaajan mukaan prosessi toimii jokseenkin huonosti myös siksi, että prosessin käytännöt eivät ole pysyviä.

Toinen avokysymys liittyen prosessin toimivuuteen kuului: Kuvaile prosessia. Mikä tekee siitä hyvin toimivan? Tähän kysymykseen annettuja avovastauksia oli edellistä kysymystä huomattavasti enemmän, 50 kappaletta. Opetuksen järjestäjät kuvailivat hyvin toimivia prosesseja, jotka käynnistyivät, kun alueelle saapui asumaan uusi maahanmuuttotustainen oppilas. Prosessit vaihtelivat keskenään, mutta yhteistä isolle osalle prosesseja oli niiden moniammatillinen luonne. Usean opetuksen järjestäjän mukaan prosessin etenemisestä vastasi jonkinlainen tehtävään nimetty koordinaattori.

”Monikielinen valmistavan opetuksen koordinaattori ottaa ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen tarpeisen oppilaan perheineen vastaan, kirjaa kieli- ja koulutaustan ja muut tärkeät tiedot koulun tietoon. –” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

”Huoltajat täyttävät hakemuksen ja sopivat tapaamisen Kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen koordinaattorin kanssa. Koordinaattori haastattelee perhettä ja valmistelee päätöstä. –” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

”Koordinaattori ottaa vastuun oppilaan asioista.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

”Valmistavaa opetusta tarvitsevat oppilaat ohjataan ilmoittautumaan koordinaattorille, joka hoitaa perheen neuvomisen (lomakkeen täyttäminen, valmistavan opetuksen periaatteet, tuleva koulu) ja selvittää oppilaan koulunkäyntihistoriaa alustavasti.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

”Kun tieto kaupunkiin muuttavasta kouluikäisestä oppilaasta tulee esim. sivistyshallintoon tai kouluun, ohjataan oppilaan huoltaja olemaan yhteydessä valmistavan opetuksen koordinaattoriin tarkempia ohjeistuksia ja keskusteluja varten.” Opetuksen järjestäjä, Lounais-Suomi

”Kaikki uudet oppilaat ilmoitetaan mmt-koordinaattorille, joka täyttää oppilastietolomakkeet huoltajan kanssa. Koordinaattori ohjeistaa perheitä koulun aloittamiseen liittyvistä asioista ja kertoo, miten esim. toimitaan terveystarkastusten kanssa. Koordinaattori ilmoittaa oppilastiedot aluesihteerille, joka valmistelee päätöksen aluerehtorille ja siirtää oppilastiedot primukseen. Koordinaattori ilmoittaa, missä valmistavan ryhmässä oppilas aloittaa opiskelun. –” Opetuksen järjestäjä, Länsi- ja Sisä-Suomi

”Opetuksen järjestäjällä on kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen koordinaattori, joka huolehtii valmistavan opetuksen järjestelyistä joustavasti.” Opetuksen järjestäjä, Itä-Suomi

”Koordinaattori, pedagoginen vastuuope ja kieku-ohjaaja (kieliryhmän mukaan) tapaavat perheen aina ennen valmistavan aloitusta. Tarvittaessa sovitaan lisätapaamisia tarvittavaan tiimiin.” Opetuksen järjestäjä, Itä-Suomi

”Koordinaattori huolehtii prosessista kokonaisuudessaan.” Opetuksen järjestäjä, Itä-Suomi

Muita prosessiin osallistuvia ammattilaisia ovat: kouluun kotoutumisen tiimi, kulttuuriohjaaja, maahanmuuttoviranomaiset, päiväkodinjohtaja, rehtori, hallinnon suunnittelija,

pakolaisohjaaja, tulkki, sosiaalitoimisto, monikulttuurisuusopettaja ja kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen päällikkö. Prosessit ja niihin kuuluvat henkilöt vaihtelivat sekä eri alueilla että saman alueen kouluissa. Osassa tapauksia maahanmuuttajaoppilaat ohjataan suoraan valmistavaa opetusta tarjoavaan yksikköön, oppilaan omaan lähikouluun tai päiväkotiin. Osa prosesseista taas piti sisällään erityyppisiä oppilaan ja perheen haastatteluja, oppilaan tilanteen kartoituksia, oppilaan testejä ja tarkastuksia ennen kuin uusi oppilas aloittaa koulussa valmistavan opetuksen.

Hyvin toimivaksi vakiintuneen prosessin opetuksen järjestäjien mukaan tekee se, että yhteistyö eri toimijoiden välillä toimii. Toimivassa yhteistyössä vastuu ja roolit ovat selkeitä, yksilölliset päätökset ovat mahdollisia, työntekijöillä pitkä ja laaja kokemus sekä kouluissa osaava henkilökunta. Toimiva prosessi opetuksen järjestäjien mukaan auttaa siinä, että päätökset voidaan tehdä nopeasti, parhaassa tapauksessa vain muutamassa päivässä. Yksi opetuksen järjestäjä otti vastauksessaan huomioon myös perheen näkökulman. Hänen mukaansa toimivan prosessista tekee sen, että perheen ei tarvitse käydä monessa paikassa hoitamassa lapsensa kouluasioita, vaan moniammatilliset tapaamiset perheen kanssa tapahtuvat keskitetysti yhdessä paikkaa.

5.7 Valmistavan opetuksen opetusmuodon määräytyminen alueellisesti

Haluttiin selvittää alueellisia eroja siinä, että järjestetäänkö valmistava opetus integroituna vai ryhmämuotoisesti ja millä perustein. Valmistavan opetuksen järjestämisen tapaa kysyttiin monivalintakysymyksellä sekä kahdella avokysymyksellä. Vastauksia tarkasteltiin alueittain. Ensimmäisenä tarkasteltiin vaikuttaako opetuksen muotoon oppilaan tarpeet tai taidot. Opetuksen järjestäjien oli mahdollista valita monivalintakysymyksestä, että opetus järjestetään oppilaiden tarpeiden mukaan ja/tai opetus järjestetään oppilaiden taitojen mukaan. Eniten oppilaiden tarpeiden vaikutus opetusmuodon valintaan vaikutti Lapissa, jossa 60 prosenttia opetuksen järjestäjistä vastasi näin. Vähiten oppilaiden tarpeet vaikuttivat Lounais-Suomessa, jossa tämän vastauksen oli valinnut 27 prosenttia opetuksen järjestäjistä. Oppilaiden taidot vaikuttivat eniten opetusmuodon valintaan Itä-Suomessa ja Pohjois-Suomessa, jossa molemmissa vastauksen oli valinnut 50 prosenttia paikallisista opetuksen järjestäjistä. Vähiten oppilaiden taidot vaikuttivat valmistavan opetuksen opetusmuotoon Länsi- ja Sisä-Suomessa, jossa 27 prosenttia opetuksen järjestäjistä jätti tämän vastauksen. Kaikki vastaukset oppilaiden tarpeiden ja taitojen vaikutuksesta opetusmuotoon raportoidaan Taulukossa 13.

Taulukko 13. Valmistavan opetuksen järjestäminen oppilaan tarpeiden ja taitojen mukaan suuralueittain (%).

	Etelä-Suomi	Lounais-Suomi	Itä-Suomi	Länsi- ja Sisä-Suomi	Pohjois-Suomi	Lappi
Kyllä, opetus järjestetään oppilaiden tarpeiden mukaan	45	27	37	33	50	60
Kyllä, opetus järjestetään oppilaiden taitojen mukaan	32	54	50	27	50	40

Taulukkoa 13 tarkastelemalla käy ilmi, että vaihtelua opetuksen järjestämisen perusteluissa on jonkin verran. Tarkastelin vastauksia myös koko aineistossa ilman alue-luokkia. Opetuksen järjestämisen oppilaiden tarpeiden mukaan oli jättänyt valitsematta 60 prosenttia vastaajista. Tämän perusteella voidaan päätellä, että opetuksen järjestäjien kesken hieman yleisempää on se, että oppilaiden tarpeet eivät vaikuta valmistavan opetuksen tapaan. Opetuksen järjestämisen oppilaiden taitojen mukaan oli jättänyt 61 prosenttia valitsematta. Tämän toisen valinnan kohdalla jakauma oli samantyyppinen. Se, että oppilaan taidot eivät vaikuta opetusmuodon valitsemiseen hieman yleisempää. Suurimmassa osassa kunnissa ei, opetuksen järjestäjien vastauksien mukaan, oppilaan tarpeet tai taidot vaikuta siihen millä muotoa opetus järjestetään.

Seuraavaksi tarkasteltiin vastauksia siihen, että millä perusteilla valmistava opetus järjestetään integroidusti yleisopetuksessa. Monivalintakysymyksessä integroituun opetukseen liittyviä vastausvaihtoehtoja olivat: Järjestämme valmistavan opetuksen yläkouluikäisille (7.-9. luokka) oppilaille integroidusti, Järjestämme valmistavan opetuksen alakouluikäisille (3.-6. luokka) oppilaille integroidusti, Järjestämme valmistavan opetuksen alkuluokkaikäisille (eskari ja 1.-2. luokka) oppilaille integroidusti, Järjestämme valmistavan opetuksen kunnan resurssien vuoksi integroituna ja Järjestämme valmistavan opetuksen oppilaiden vähäisyyden vuoksi integroidusti. Tarkastelin vastauksia näihin vastauksia alueellisesti jaoteltuna. Kaikissa neljässä luokassa eniten opetusta järjestetään integroituna Itä-Suomessa. Lapissa ei yläkoululaisille eikä alakoululaisille järjestetty vastausten mukaan valmistavaa opetusta integroituna ollenkaan. Resurssien takia opetusta järjestettiin integroituna ainoastaan Lounais-

Suomessa. Yhteensä eniten opetusta järjestetään integroidusti alkuluokkaikäisille. Taulukossa 14 raportoidaan kaikki vastaukset alueittain, taulukossa näkyvät ne vastaajat, jotka ovat valinneet kyseisen vaihtoehdon monivalintakysymyksessä.

Taulukko 14. Syyt valmistavan opetuksen järjestämiseen integroidusti yleisopetuksessa alueittain (%).

	Etelä-Suomi	Lounais-Suomi	Itä-Suomi	Länsi- ja Sisä-Suomi	Pohjois-Suomi	Lappi
Opetus integroituna yläkoululaisille	27	9	37	27	17	0
Opetus integroituna alakoululaisille	18	0	37	20	17	0
Opetus integroituna alkuluokkaikäisille	39	27	37	33	17	20
Opetus integroituna resurssien vuoksi	0	9	0	0	0	0
Opetus integroituna oppilaiden vähäisyyden vuoksi	14	27	50	13	33	20

Perusteita opetuksen järjestämiseksi integroituna tarkasteltiin lisäksi kuntatyypeittäin. Haluttiin ottaa selvää, kuinka kuntatyyppi vaikuttaa siihen, että valmistava opetus järjestetään integroituna oppilaiden vähäisyyden vuoksi. Kaupungeissa asuu enemmän maahanmuuttotaustaisia oppilaita, kuin maaseudulla tai kaupungin ulkopuolella ja tämän seikan vaikutusta haluttiin selvittää. Vastaukset olivat jakautuneet siten, että kaupunkimaisissa kunnissa oppilaiden vähäisellä määrällä integroitua valmistavaa opetusta perusteli 13 prosenttia opetuksen järjestäjistä. Kun taas 38 prosenttia taajaan asutuissa kunnissa sijaitsevista opetuksen järjestäjistä oli valinnut tämän perusteen. Maaseutumaisissa kunnissa oppilaiden vähäinen määrä vaikutti 31 prosentin verran opetuksen järjestäjistä. Tämän perusteella voidaan päätellä, että taajamaisissa ja maaseutumaisissa kunnissa

oppilaiden vähäinen määrä vaikuttaa opetuksen järjestämiseen integroituna enemmän kuin kaupungeissa.

Monivalintakysymyksessä kävi ilmi, että resurssit vaikuttavat opetuksen järjestämiseen integroituna ainoastaan Etelä-Suomessa. Näitä opetusmuodon valintaan vaikuttavia resursseja opetuksen järjestäjät olivat voineet avata avokysymyksessä. Resurssien vaikutuksesta integroituun opetukseen vastasi yksi opetuksen järjestäjä Etelä-Suomesta.

”Oppilaat integroidaan yleisopetukseen niin nopeasti kuin mahdollista, noudattaen joustavan ryhmittelyn periaatteita.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

Vastaaja Etelä-Suomesta mainitsee integroituun opetukseen vaikuttavina resursseina yleiset periaatteet siihen, että valmistavan opetuksen oppilaat pyritään integroimaan perusopetukseen mahdollisimman pian.

Seuraavaksi tarkasteltiin opetusmuodon perusteita kartoittavan monivalinnan vastauksia liittyen valmistavan opetuksen järjestämiseen ryhmämuotoisena. Tähän sisältyi valinnat: Järjestämme valmistavanopetuksen yläkoulukäisille (7.-9. luokka) ryhmämuotoisena, Järjestämme valmistavan opetuksen alakoulukäisille (3.-6. luokka) ryhmämuotoisena, Järjestämme valmistavan opetuksen alkukoulukäisille (eskari ja 1.-2. luokka) ryhmämuotoisena ja Järjestämme valmistavan opetuksen resurssien vuoksi ryhmämuotoisena. Vastausten jakaumia tarkasteltiin opetuksen järjestäjien alueellisissa luokissa. Eniten valmistavaa opetusta ryhmämuotoisena annettiin ylä- ja alakoululaisille sekä alkuluokkaikäisille Pohjois-Suomessa ja vähiten Itä-Suomessa. Resurssien vuoksi opetusta järjestettiin ryhmämuotoisena Etelä-, Itä- ja Länsi- ja Sisä-Suomessa. Etelä- ja Lounais-Suomessa opetusta järjestetään ryhmämuotoisena alakoululaisille enemmän kuin yläkoululaisille. Muualla Suomessa opetus järjestetään ryhmämuotoisena yläkoululaisille useammin tai yhtä usein kuin alakoululaisille. Kaikki vastaukset raportoidaan alueittain Taulukossa 15.

Taulukko 15. Syyt valmistavan opetuksen järjestämiseen ryhmämuotoisesti alueittain (%).

	Etelä-Suomi	Lounais-Suomi	Itä-Suomi	Länsi- ja Sisä-Suomi	Pohjois-Suomi	Lappi
Opetus ryhmämuotoisena yläkoululaisille	50	18	25	47	67	40
Opetus ryhmämuotoisena alakoululaisille	64	27	25	33	67	40
Opetus ryhmämuotoisena alkuluokkaikäisille	36	27	25	33	67	20
Opetus ryhmämuotoisena resurssien vuoksi	14	0	12	7	0	0

Vastausta oli mahdollista tarkentaa vielä avovastauksella, jossa pyydettiin avaamaan opetusmuodon päätökseen vaikuttavia resursseja ja sitä, miten ne vaikuttavat. Avovastauksen jätti neljä opetuksen järjestäjää. Ensimmäinen näki resurssien vähyden johtavan valmistavan opetuksen ryhmämuotoiseen opetukseen:

”Valmistavaan opetukseen on yksi virassa oleva opettaja. Valmistavan oppilaiden integroimiseen ei ole kiinteää resurssia, eivätkä koulut ole halukkaita ottamaan valmistavan opetuksen oppilaita ilman mukana tulevaa tukea.” Opetuksen järjestäjä, Itä-Suomi

Vastaaja Itä-Suomesta mainitsi resursseina valmistavan opetuksen opettajien määrä, kiinteän resurssin ja oppilaiden saaman tuen. Opetuksen integroitumiseksi puuttuu resursseja perusopetuksesta ja siksi on päädytty ryhmämuotoiseen opetukseen. Muut kolme opetuksen järjestäjää perustelivat ryhmämuotoista opetusta sillä, että juuri tähän opetusmuotoon löytyy resursseja ja ne kannustavat järjestämään opetusta ryhmämuotoisesti:

”Kunta panostaa valmistavaan opetukseen perustamalla omia ryhmiä valmistavaan opetukseen.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

”Valmistavan opetuksen luokkamuotoinen järjestäminen ei ole pelkästään resurssiasia, vaikka valtionosuus onkin hyvä.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

”Meillä on valmius ja tahtotila järjestää valmistava opetus ryhmämuotoisena aina kun oppilasmäärä on toimintaan riittävä.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

Rahallisten resurssien lisäksi ryhmämuotoisen opetuksen perusteena on kunnassa oleva halu järjestää valmistava opetus juuri ryhmissä. Tähän kannustaa rahan lisäksi valmistavan opetuksen luokkien muodostamiseen.

Viimeisenä monivalintana opetusmuodon perusteita selvittävässä kysymyksessä oli vastausvaihtoehto: Järjestämme valmistavan opetuksen muulla perusteella, millä? Tämän vaihtoehdon oli mahdollista valita muiden valintojen lisäksi tai ainoana vastauksena. Avovastauksia oli 15 kappaletta. Tämän valinnan valitsi Etelä-Suomesta kuusi opetuksen järjestäjää, Länsi- ja Sisä-Suomesta viisi opetuksen järjestäjää, Pohjois-Suomesta yksi ja Lapista kolme opetuksen järjestäjää. Yleisimpänä muuna perusteena opetusmuodon päätökselle oli, että opetusta annetaan esikouluikäisille ja 1. luokkalaisille integroidusti. Kysymyksen monivalinnassa vaihtoehtona oli integroitu opetus alkuluokkaikäisille, johon kuuluivat 2.-3. luokkalaiset.

”Järjestämme valmistavan opetuksen tällä hetkellä 1.-luokkalaisille inklusiivisesti perusopetuksen ryhmässä. Laajennamme inklusiivisen valmistavan opetuksen myös 2.-luokkalaisille 1.8.2021 lähtien. Mielestämme alkuopetuksen oppilailla on useita vuosia aikaa omaksua suomen kieli. Tästä syystä intensiivisen ryhmämuotoisen opetuksen tarve ei ole heillä niin suuri kuin vanhemmilla oppilailla.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

”6-vuotiaiden/ esiopetusikäisten ja ekaluokkalaisten opetus on inklusiivisesti, muiden ryhmämuotoisena.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

”1 luokkalaiset integroituna omien lähikoulujen ryhmiin.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

Näiden vastaajien mukaan esikouluikäiset ja 1. luokkalaiset ovat tarpeeksi nuoria hyötyäkseen integroidusta opetuksesta, kun taas 3. luokkalaisista eteenpäin opetus järjestetään ryhmämuotoisena. Opetusmuotoon voi vaikuttaa, vastaajien mukaan koulujen ja oppilaiden sijainti.

”-- Joillain alueella, josta on pitkä matka ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen kouluun, voi alkuopetusikäiset opiskella myös integroidusti valmistavaa opetusta omassa lähikouluissaan.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

”Joissakin tapauksissa kodin etäisyyden vuoksi valmistava opetus järjestetään integroidusti lähikouluissa (pienet kyläkoulut).” Opetuksen järjestäjä, Länsi- ja Sisä-Suomi

”1 luokkalaiset integroituna omien lähikoulujen ryhmiin.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

Vastausten perusteella lähikouluperiaate ei vaikuta opetusmuodon valitsemiseen kuin yhdessä opetuksen järjestäjän alueella. Toinen vastaaja Etelä-Suomesta mainitsee lähikouluperiaatteen, mutta oppilas käy lähikoulua ainoastaan, jos luokkamuotoiseen valmistavaan opetukseen tulee pitkä matka ja oppilas on alkuopetusikäinen. Opetuksen järjestäjä Länsi- ja Sisä-Suomesta vastaa samantapaisesti, että oppilas käy lähikoulua, jos etäisyys ryhmämuotoiseen opetukseen tulisi liian pitkäksi. Tämä vastaaja ei mainitse käytännön olevan ikäriippuvainen. Opetuksen järjestäjät toivat esiin oppilaiden yksilökohtaisia perusteluja valmistavan opetuksen opetusmuodon perusteiksi.

”Koulutulokkailla oppilaan suomen taidon mukaan: alkeista lähtevät ryhmämuotoiseen valmistavaan ja suomeksi leikkivät inklusiiviseen valmistavaan opetukseen yleisopetuksen ryhmiin.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

”Oppilaiden tarpeet ovat tässä etusijalla. Turvallinen ja hyvä alku on tärkeä.” Opetuksen järjestäjä, Lappi

”Näiden välimuoto. Opettajalla on ryhmä, mutta joissakin oppiaineissa integroidaan.” Opetuksen järjestäjä, Lappi

Opetusmuodon oppilaskohtaisiin päätöksiin vaikuttavat, vastaajien mukaan, oppilaan suomen kielen taitotaso ja oppilaiden tarpeet. Opetuksen järjestäjä Lapista tuo esiin yksilölliset päätökset oppiaineiden opetusmuodoissa. Pääasiassa oppilaat ovat ryhmässä, mutta osassa oppiaineita integroidaan. Päätökset valmistavan opetuksenopetusmuodosta voivat tehdä koulut itse.

”Kouluilla on mahdollisuus ottaa oman oppilaaksiottoalueensa 3-9 vuosiluokkien oppilaita myös inklusiiviseen valmistavaan opetukseen.” Opetuksen järjestäjä, Etelä-Suomi

Yksi opetuksen järjestäjä Etelä-Suomesta kertoo, että koulut voivat ottaa oppilaita lähikouluperiaatteen mukaisesti integroituun yleisopetukseen. Tämä koskee alakoulu- ja yläkouluikäisiä oppilaita. Alueellisia ratkaisuja valmistavan opetuksen opetusmuodosta on useita. Näihin ratkaisuihin vaikuttavat kuntien koko ja valmistavan opetuksen oppilaiden ja koulujen maantieteelliset etäisyydet. Useampi opetuksen järjestäjä kertoi, että integroitua opetusta tarjotaan vain nuorimmille oppilaille. Iän ja sijainnin lisäksi opetusmuotoon voi vaikuttaa jossain alueilla oppilaan yksilölliset taidot ja tarpeet. Lähikouluperiaatetta oppilaiden kohdalla noudatetaan vain yhdellä opetuksen järjestäjän alueella, tämäkin vain 1. - luokan oppilaiden kohdalla.

6 Yhteenveto ja pohdinta

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää perusopetukseen valmistavan opetuksen järjestämisen alueellista vaihtelua. Halusin selvittää millä tavoin valmistavan opetuksen järjestäjät ovat ratkaisseet valmistavan opetuksen järjestämiseen liittyviä kysymyksiä, kuten resurssien riittävyyttä, opetuksen koordinoitua, opetuksen opetusmuotoa, valmistavan opetuksen kelpoisuusvaatimuksia ja opetuksessa ilmeneviä haasteita. Opetuksen järjestäjien on pitänyt ratkaista näitä kysymyksiä ilman laajaa julkista sääntelyä, sillä lainsäädäntö, asetukset ja opetussuunnitelmat eivät ole näihin kysymyksiin antanut yksiselitteisiä ratkaisuja. Selvitin opetuksen järjestämistä ja alueellisen vaihtelun yhteyksiä sekä opetuksen järjestäjän alueellisen sijainnin (esim. Etelä-Suomi ja Pohjois-Suomi) ja kuntatyyppin (kaupunkimaiset alueet ja muut kuin kaupunkimaiset alueet) mukaan.

Tutkielman ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, että ilmeneekö valmistavan opetuksen järjestämisessä alueellisia eroja, sain vastaukseksi, että kyllä ilmenee ja toisaalta ei ilmene. Tuloksien mukaan opetuksen järjestämiseen vaikuttaa enemmän opetuksen järjestäjän kuntatyyppi kuin järjestäjän alueellinen sijainti Suomessa. Tämä tulos tukee aiempia tutkimuksia liittyen koulutuksen alueelliseen vaihteluun. Suomeen on, tutkimusten mukaan, syntynyt kaupunkien ulkopuolelle syrjäseutuja, jotka eroavat kaupungeista koulutuksen järjestämisen suhteen (Bernelius & Huilla 2021, s. 19). Tutkielmani tuloksien mukaan kaupunkimaisilla alueilla valmistavan opetuksen rahoitus koetaan selkeämpänä, kaupungeissa on useammin nimetty valmistavan opetuksen koordinaattori, on useammin asetettu valmistavan opetuksen opettajille kelpoisuusvaatimukset, kaupunkimaisilla alueilla opettajien rekrytointi on helpompaa ja maahanmuuttotaustaisen oppilaan muuttaessa asumaan kaupunkimaiselle alueelle siellä on todennäköisemmin vakiintuneet prosessit valmistavaan opetukseen siirtymiseen. Aiemmat tutkimukset opettajien rekrytoinnin alueellisista haasteista tukee näitä tuloksia, sillä tutkimuksen mukaan kaupunkien ulkopuolella opettajien rekrytointi on haastavampaa (Kosunen ym. 2024, s. 264).

Opetuksen järjestäjän kuntatyyppi vaikuttaa aineiston mukaan myös opetusmuodon järjestämiseen. Taajamassa sekä maaseudulla valmistavan opetuksen järjestäminen integroituna yleisopetukseen vaikuttaa useammin oppilaiden vähäinen määrä. Tätä tukee jo aiemmissa tutkimuksissa ilmi käynyt seikka vieraskielisten ihmisten asumisalueista Suomessa. Maahanmuuttotaustaiset ihmiset hakeutuvat asumaan useammin kaupunkiseuduille. Tästä voi päätellä, että kaupunkien ulkopuolella valmistavaa opetusta

tarvitsevia oppilaitakin on vähemmän. (Bernelius & Huilla 2021, 21-33.) Perusopetuslain mukaan oppilaan ensisijainen koulu on hänen oma lähikoulunsa ja siitä voi poiketa sen perusteella, että oppilas ei voi opiskella lähikoulussa hänelle soveltuvalla kielellä. Tutkielman tuloksissa ainoastaan yksi opetuksen järjestäjä mainitsi oppilaan opetuspaikan valinnan perusteena oppilaan lähikoulun. Tämän perusteella lähikouluperiaate ei siis päde valmistavan opetuksen oppilaiden kohdalla, joka asettaa heidät epätasa-arvoiseen asemaan.

Tutkielman tuloksista kävi ilmi, että perusteet valmistavan opetuksen opetusmuodon valitsemille vaihtelivat. Suurin osa vastaajista ei ollut valinnut perusteeksi oppilaan siirtoon tiettyyn opetusryhmään oppilaan taitoja tai tuen tarvetta. Perusopetukseen valmistavan opetussuunnitelman perusteiden mukaan ryhmät tulisi muodostaa siten, että se edistää oppilaan kasvua, kehitystä ja mahdollisuuksia oppia. Perusopetuslain mukaan jokaisella oppilaalla on oikeus saada riittävä tuke heti tuen tarpeen ilmetessä, mutta opetuksen tuen tarjoamista valmistavassa opetuksessa ei tueta tukiopetuksen valtionavustuksella. Tutkielman tulosten mukaan opetuksen järjestäjien prosessit vaihtelevat myös siten, että millä tavoin oppilaan alkukartoitus tehdään tai tehdäänkö ollenkaan. Tutkielman tulokset ovat näiltä osin mielestäni ristiriidassa opetussuunnitelman ja perusopetuslain kanssa. Vaikuttaisi siltä, että valmistavan opetuksen järjestämisen käytännöissä ei oteta huomioon oppilaan oppimisen ja kasvun tuen tarvetta tarvittavalla tavalla.

Tutkielman tuloksissa ainoita opetuksen järjestämiseen ja opetuksen järjestäjän alueelliseen sijaintiin vaikuttavia osa-alueita oli opettajan kelpoisuus ja opetuksen opetusmuodon valintaperusteet. Tulosten mukaan Etelä-Suomessa valmistavan opetuksen opettajille on asetettu merkittävästi useammin kelpoisuusvaatimuksia, kuin Pohjois-Suomessa. Tutkielman aineiston mukaan ryhmämuotoisen opetuksen järjestäminen alakouluikäisille on yleisintä Etelä-Suomessa, kun taas muualla yleisintä on ryhmämuotoisen opetuksen järjestäminen yläkouluikäisille oppilaille. Uusimmat trendit isoissa kaupungeissa ovat tämän tuloksen kanssa ristiriidassa, sillä esimerkiksi Espoo ja Turku ovat kertoneet siirtyneensä järjestämään 1. luokkalaisten valmistavan opetuksen integroituna yleisopetuksessa.

Aineiston avovastauksia laadullisesti analysoimalla huomasi, että valmistavan opetuksen opettajille asetetut kelpoisuusvaatimukset ovat hyvin vaihtelevia. Yleisin asetettu kelpoisuus on perusopetuksen opettajan kelpoisuus. Useimmiten kelpoisuusvaatimuksena oli luokanopettaja, aineenopettaja tai erityisopettaja. Kolme vastaajaa mainitsi opettajan kelpoisuutena tai etuna suomi toisena kielenä -opettajan osaamisen. Yksi vastaaja mainitsi

kieli- ja kulttuuriopettajan kelpoisuuden olevan opettajan etuna. Keskenään vaihtelevat valmistavan opetuksen opettajan kelpoisuudet ja alueelliset haasteet rekrytoinnissa viittaavat koulutusjärjestelmän institutionaaliseen eriytymiseen (Bernelius & Huilla 2021, s. 55). Opetuksen pedagogiseen eriytymiseen vaikuttaa se, että valmistavan opetuksen opettajilta ei vaadita tai tarjota koulutusta liittyen valmistavan opetuksen erityiskysymyksiin. Valmistavan opetuksen opettaja tarvitsee tietoa ja taitoa liittyen kielenoppimiseen, kielitietoisuuteen ja toimintaan erilaisissa kulttuurillisissa ympäristöissä. (Salo 2014, s. 17-48.) Puuttuvat ja vaihtelevat kelpoisuudet sekä puutteet opettajien osaamisessa voivat asettaa valmistavan opetuksen oppilaiden oikeuden pedagogisesti laadukkaaseen opetukseen epävarmaan asemaan. Mielestäni olisi tärkeää, että valmistavan opetuksen opettajille asetettaisiin kelpoisuusvaatimukset. Kelpoisuusvaatimuksissa sekä opettajien koulutuksessa tulisi ottaa huomioon valmistavaan opetukseen ja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetukseen liittyvät erityiskysymykset koskien kielen oppimista.

Opetuksen järjestäjät vastasivat avovastauksilla mahdollisiin esikouluikäisten ja myöhään maahan tulleiden valmistavan opetuksen haasteisiin. Tuloksissa kävi ilmi, että haasteita koettiin huomattavasti enemmän myöhään maahan tulleiden kohdalla. Tutkimuksissa on havaittu myöhemmin maahan muuttaneiden haasteet koulutuksessa. Heidän oppimistuloksensa ovat heikompia ja heidän toisen asteen koulutuksen loppuun suorittaminen on muita epätodennäköisempää. (Bernelius & Huilla, s. 68-69.) Esiopetuksen haasteet liittyivät suurimmilta osin henkilökunnan osaamisen haasteisiin ja yksi vastaaja mainitsi eritasoiset ryhmät haasteena. Myöhään maahan muuttaneiden kohdalla iso osa haasteista liittyi oppilaisiin ja heidän taustansa liittyviin haasteisiin. Tutkimuksessa on havaittu, että haastavien alueiden ja huonosti menestyneiden koulujen negatiiviset mielikuvat tarttuvat koulua käyviin oppilaisiin (Bernelius & Huilla 2021, s. 85). Tulokset, joissa opetuksen järjestäjät näkevät myöhään maahan tulleiden oppilaiden haasteet isoksi osaksi oppilaista johtuvina on mielestäni tästä näkökulmasta mielenkiintoinen. Voiko olla mahdollista, että kouluvalintaa tekevien vanhempien lisäksi myös koulujärjestelmässä työskentelevät henkilöt stigmatisoivat oppilaita heidän taustansa takia ja paikantaa oppimisen haasteet niistä johtuviksi?

Tutkielman tulokset näyttäytyvät koulutuksellisen tasa-arvon valossa paikoittain epäselvältä. Valmistavan opetuksen julkisen ja kansallisen säätelyn puute voi aiheuttaa epätasa-arvoisia asetelmia oppilaille. Erityisesti valmistavan opetuksen järjestämisen vapaaehtoisuus on ongelmallista. Mielestäni on ilmiselvää, että valmistavan opetuksen järjestäminen sitä

tarvitsevalle oppilaalle on lapsen edun mukaista, joten sen tulisi olla opetuksen järjestäjälle pakollista tarpeen ilmetessä. Samoin pedagogisen laadun turvaamiseksi tulisi laissa säätää valmistavan opettajan kelpoisuusvaatimukset, periaatteet opetusryhmien muodostamiselle ja opetusryhmien enimmäiskoko. Näiden lisäksi mielestäni olisi tärkeää kehittää kansallisesti yhteisiä tapoja uuden valmistavan opetuksen oppilaan alkukartoitukseen, kehityksen seuraamisen ja tuen tarpeen arviointiin.

Se, että julkinen valta ei pidä huolta oikeudesta laadukkaaseen opetukseen ja alueellisesti tasarvoiseen koulutukseen valmistavan opetuksen oppilaiden kohdalla on omiaan sementoimaan epäyhdenvertaisia yhteiskuntarakenteita. Peruskoulun periaatteena on ollut vuosikymmenten ajan kaikille yhtäläiset mahdollisuudet oppia, kehittyä ja osallistua ja siksi onkin miltei uskomatonta, että ilman koulukieltä olevat oppilaat ovat jääneet koulutusjärjestelmän rakenteissa niin pitkäksi aikaa sivurooliin. Julkisen vallan tulisi turvata heidän mahdollisuutensa, kuten kaikkien muidenkin lasten ja nuorten.

6.1 Tutkimuksen arviointi

Tutkielman luotettavuuteen vaikuttaa ensisijaisesti tutkielmani aineiston pieni vastaajamäärä. Vastaajien pieni määrä vaikutti siihen, että minkälaisia tilastollisia testejä aineistolla oli mahdollista tehdä. Määrällisen aineiston lisäksi avovastauksia oli paikoittain vain vähän, joten niidenkin pohjalta on mahdotonta tehdä laajalle yleistettäviä johtopäätöksiä. Toisaalta aineiston kokoon vaikutti se, että tutkielman aineistona oli ainoastaan opetuksen järjestäjien vastaukset. Heidän näkökulmansa on tietysti hyvin erilainen kuin valmistavan opetuksen opettajien, oppilaiden tai vanhempien. Valitsin tutkielman kohteeksi kuitenkin vain opetuksen järjestäjät, sillä olin kiinnostunut opetuksen järjestämisen institutionaalisesta tasosta ja siitä, kuinka kunnissa ja kaupungeissa on opetuksen raamit asetettu. Pieni vastaajamäärä johtuu ennen kaikkea siitä, että valmistavan opetuksen järjestäjiä on vain rajallisesti. Karvi oli lähettänyt kyselyn kaikille valmistavan opetuksen järjestäjille ja vastausprosentti oli hyvä.

Aineiston vastaajien pieni määrä vaikutti myös siihen, että päätin yhdistää eri alueiden vastaajia yhteen isommiksi alueiksi. Tämä johti siihen, että verrattavat alueet ovat isompia, joten yksittäisiä eroja tai samankaltaisuuksia on mahdoton tarkastella tarkasti. Aineiston alueet on jaettu myös siten, että ei ollut mahdollista tutkia koulujen välisiä eroja, vaikka koulusegregaatio onkin yksi alueellisen vaihtelun muoto kaupungeissa.

Tutkielmani aineisto on valmis aineisto, joka väistämättä johtaa siihen, että en ole voinut itse vaikuttaa siihen mitä vastaajilta on kysytty ja millä tavalla. Toisaalta kyselyn on tehnyt ja aineiston kerännyt Kansallinen arviointikeskus, joka on arvostettu toimija koulutuksen kentällä. Tämän takia koen voivani luottaa siihen, että niin kysely kuin aineistokin on luotettavasti muodostettu ja kerätty. Karvi on varmasti saanut myös enemmän vastaajia tähän kyselyyn, kuin minulla olisi ollut koskaan mahdollista saada.

Sain aineiston jo valmiiksi siten, että kaikki tiedot, joista olisi mahdollista tunnistaa jokin tietty opetuksen järjestäjä oli poistettu, joten minulla itsellenikään ei ollut missään vaiheessa tiedossa, että kuka on tarkalleen antanut minkäkin vastauksen. Tämä on mielestäni tukenut tutkielman luotettavuutta ja eettisyyttä, sillä omat ennakko-oletukseni tai tietoni tiettyjen alueiden valmistavan opetuksen toimijoista ei ole vaikuttanut siihen, kuinka analysoin aineistoa.

6.2 Jatkotutkimus

Tutkielman teon jälkeen minua jäi erityisesti vielä kiinnostamaan oppilaan tuen arviointi ja saaminen valmistavassa opetuksessa. Tulosten pohjalta vaikutti siltä, että oikeus oppimisen tukeen, tuen rahoitus ja käytännön haasteet valmistavassa opetuksessa ovat ristiriidassa keskenään. Laissa jokaisella oppilaalla on oikeus oppimisen tukeen, mutta kuitenkin valmistavassa opetuksessa siihen ei ole mahdollista saada erityistä rahoitusta. Opetuksen järjestäjät taas mainitsivat valmistavan opetuksen haasteissa oppilaiden monitahoiset tuen tarpeet. Mielenkiintoista olisi myös tutkia sitä, että miten oppimisen tuen tarpeita oppilailta kartoitetaan ja arvioidaan ja missä vaiheessa opetusta. Jatkotutkimuksessa voisi tutkia, että miten tähän ongelmaan on missäkin vastattu ja saako valmistavan opetuksen oppilas oppimiseen ja koulunkäyntiin tukea ja jos saa, niin minkälaisista.

Opetuksen järjestäjän lisäksi mielenkiintoinen näkökulma tähän valmistavan opetuksen järjestämiseen, onnistumiseen ja haasteisiin olisi mielestäni oppilaiden vanhempien näkemykset ja kokemukset valmistavasta opetuksesta. Tämänkin tutkielman aineistossa vastaajat kertoivat, että heidän mielestään vanhemmat ei ymmärrä valmistavan opetuksen merkitystä ja se tuottaa haasteita opetukseen, joten olisi kiinnostavaa selvittää onko asia vanhempien mielestä todella näin.

Kolmantena mahdollisena jatkotutkimuksena tähän aiheeseen voisi aineistoon lisätä koulujen ja kuntien valmistavan opetuksen opetussuunnitelmia. Opetussuunnitelmat ovat lain mukaan

opetuksen järjestäjän pakko tehdä, joten olisi mielenkiintoista vertailla suunnitelmia keskenään ja tutkia minkälaisia eroja ja samankaltaisuuksia niistä löytyy.

Opetussuunnitelmista voisi olla mahdollista saada vielä erityyppistä tietoa opetuksen järjestämisestä, kuin kyselyllä opetuksen järjestäjille.

Lähteet

- Aaltonen, J. (2024, 30.9.). Opetusministeri: Koulushoppailu kärjistää maahanmuuttajalasten oppimisvaikeuksia. Helsingin Sanomat. Verkkojulkaisu. Viitattu 21.11.2025.
<https://www.hs.fi/politiikka/art-2000010730535.html>
- Aamuset. (2025, 26.02.). Turku pilotoi inklusiivista perusopetukseen valmistavaa opetusta. Verkkojulkaisu. Viitattu 21.11.2025. <https://aamuset.fi/artikkeli/6580439>
- Ahlholm, M., Piippo, I. & Portaankorva-Koivisto, P. (toim.). (2023). Vastasaapuneet luokkahuoneissa. Tampere: Vastapaino.
- Ahlholm, M. & Lomama, S. (2023). Vastasaapuneiden opetus Suomessa: käytänteet ja ideaalit. Teoksessa Vastasaapuneet luokkahuoneissa. Ahlholm, M., Piippo, I. & Portaankorva-Koivisto, P. (toim.). Tampere: Vastapaino.
- Alisaari, J. & Vigren, H. (2023). Pohdintoja valmistavan luokan opettajan pätevyydestä. Teoksessa Vastasaapuneet luokkahuoneissa. Ahlholm, M., Piippo, I. & Portaankorva-Koivisto, P. (toim.). Tampere: Vastapaino.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986. Annettu Helsingissä 14.12.1998. Viitattu 2.5.2024. Saatavilla sähköisesti:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Beach, D., From, T., Johansson, M. & Öhrn, E. (2018). Educational and spatial justice in rural and urban areas in three Nordic countries. A meta-ethnographic analysis. Education Inquiry. Vol. 9(1).
- Bernelius, V. & Huilla, H. (2021). Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:7. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Eskenen, J. (2023, 6.3.). Kuopioon väliaikaisesti tulevat ulkomaalaiset alakoululaiset saavat opetusta uudella mallilla. Englanninkielinen opetus alkaa syksyllä. YLE. Verkkojulkaisu. Viitattu 21.11.2025. <https://yle.fi/a/74-20020686>
- Grönholm, P. (2025, 16.1.). Espoo kokeilee uutta tapaa opettaa maahanmuuttajataustaisia lapsia. Tulokset loistavia. Helsingin Sanomat. Verkkojulkaisu. Viitattu 21.11.2025.
<https://www.hs.fi/pkseutu/art-2000010952033.html>
- Hakalehto, S. (2018). Lapsioikeuden perusteet. Helsinki: Alma Talent.
- Hallberg, P. (2010). Perusoikeusjärjestelmä. Teoksessa Perusoikeudet. Hallberg, P., Karapuu, H., Ojanen, T., Scheinin, M. & Viljanen, V-P. (toim.). Helsinki: Alma Talent Oy. Verkkojulkaisu. Viitattu 2.5.2024.

[https://verkkokirjahylly.almatalent.fi/teos/EAHBGXCTDG#kohta:PERUSOIKEUDE
T/piste:t3](https://verkkokirjahylly.almatalent.fi/teos/EAHBGXCTDG#kohta:PERUSOIKEUDE
T/piste:t3)

- Jakku-Sihvonen, R. (2009). Tasa-arvo ja laatu koulutusjärjestelmän kehittämisperusteina. Teoksessa Alueellinen vaihtelu koulutuksessa. Temaattinen tarkastelu alueellisen tasa-arvon näkökulmasta. Nyssölä, K. & Jakku-Sihvonen, R. (toim.). Helsinki: Opetushallitus.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. (2012). Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. Kasvatus & Aika. Vol. 6 (1).
- Kantola, J., Nousiainen, K. & Saari, M. (toim.). (2012). Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus.
- Karvonen, U. (2023). Koulunkäynninohjaajan koulutus ja pätevyys. Teoksessa Vastasaapuneet luokkahuoneissa. Ahlholm, M., Piippo, I. & Portaankorva-Koivisto, P. (toim.). Tampere: Vastapaino.
- Kosunen, S., Saari, J., Huilla, H. & Hienonen, N. (2024). Uupuvat opettajat. Rekrytointivaikeudet ja opettajasegregaatio Suomessa. Yhteiskuntapolitiikka. Vol. 89 (3).
- Kuntaliitto. (2024). Valtionosuudet. Verkkojulkaisu. Viitattu 24.7.2025.
<https://www.kuntaliitto.fi/talous-ja-elinvoima/kuntatalous-ja-valtio/valtionosuudet>
- Laki kulttuuri- ja opetustoimen rahoituksesta 1705/2009. Annettu Helsingissä 1.1.2010. Viitattu 2.5.2024. Saatavilla sähköisesti:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20091705#L2P5>
- Mäkelä, M. (2013). Yhdenvertainen oikeus sivistykseen. Tutkimus sivistyksellisen yhdenvertaisuuden perusoikeuden sisällöstä erityisesti yhdenvertaisessa oikeudessa perusopetukseen, taiteen perusopetukseen ja kuntien kulttuuripalveluihin. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Nykänen, H. (2025, 7.3.) Kuopion kouluihin tulee yhteisöohjaajia ja perhekerhoja tukemaan maahanmuuttajia. YLE. Verkkojulkaisu. Viitattu 21.11.2025. <https://yle.fi/a/74-20147328>
- OAJ. (2022). OAJ: Valmistavasta opetuksesta pitää tehdä oppijan subjektiivinen oikeus. Verkkojulkaisu. Viitattu. 8.12.2023. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/oaj-valmistavasta-opetuksesta-pitaa-tehda-oppijan-subjektiivinen-oikeus/>
- OAJ. (2023). OAJ:n ratkaisut maahanmuuttotasaisten koulutuksen ja työllistymisen edistämiseksi. Verkkojulkaisu. Viitattu 10.12.2023.

- <https://www.oaj.fi/politiikassa/maahanmuuttajien-koulutus-ja-tyollistyminen/#1-perusopetukseen-valmistavasta-opetuksesta-tulee-tehda-oppilaan-lakisaateinen-oikeus>
- OAJ. (2025, 29.09.). Ensi vuoden koulutusleikkaukset ovat suuremmat kuin uudet satsaukset. Uutiset ja tiedotteet. Verkkojulkaisu. Viitattu 21.11.2025.
- <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2025/ensi-vuoden-koulutusleikkaukset-ovat-suuremmat-kuin-uudet-satsaukset/>
- Opetushallinnon tilastopalvelu. Oppilaat kansalaisuuden mukaan. Verkkojulkaisu.
- https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Esi-%20ja%20perusopetus%20-%20oppilaat%20-%20kansalaisuus%20-%20aikasarja.xlsb Viitattu 17.11.2025.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Verkkojulkaisu.
- https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2015). Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015. Verkkojulkaisu.
- https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- Opetushallitus. (2017). Perusopetukseen valmistava opetus. Opetushallitus 4:2017. Verkkojulkaisu. Viitattu 8.12.2023 <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/perusopetukseen-valmistava-opetus>
- Opetushallitus. (2022). Varhaiskasvatuksessa ja koulutuksessa aloitti syyslukukauden alussa lähes 5600 ukrainalaista. Tiedote. Verkkojulkaisu. Viitattu 8.12.2023.
- <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2022/varhaiskasvatuksessa-ja-koulutuksessa-aloitti-syyslukukauden-alussa-lahes-5600>
- Opetushallitus. (2024). Esi- ja perusopetuksen valtionosuusrahoituksen määrättyminen ja laskenta. Verkkojulkaisu. Viitattu. 24.7.2024.
- https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/2024s_EOPO_vos_KP.pdf
- Opetushallitus. (2025). Perusopetukseen valmistava opetus. Verkkojulkaisu. Viitattu 22.7.2025. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetukseen-valmistava-opetus>
- Oppivelvollisuuslaki 1214/2020. Annettu Helsingissä 1.8.2021, osin jo 1.1.2021. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>
- Perusopetusasetus 1998/852. Annettu Helsingissä 20.11.1998. Viitattu 3.5.2024. Saatavilla sähköisesti: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>

- Perusopetuslaki 628/1998. Annettu Helsingissä 01.01.1999. Viitattu 2.5.2024. Saatavilla sähköisesti: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L2P4>
- Pynnönen, L., Kallo, J. & Silvennoinen, H. (2022). Tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeuksia edistävä peruskoulu? Oikeudelliset normit osana koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden uudelleenmäärittelyä. *Kasvatus*. Vol. 53 (4).
- Rinne, R., Lempinen, S., Haltia, N. & Kaunisto, T. (2018). Tasa-arvo, koulutustutkimuksen merkitys ja ”totuuden jälkeinen maailma”. Teoksessa *Eriarvoistuva maailma – Tasa-arvoistava koulu?* Risto, R., Haltia, N., Lempinen, S. & Kaunisto, T. (toim.). Joensuu: Kasvatustieteellinen seura.
- Salo, R. (2014). Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Salonen, A. (2025, 11.1.). Valmistava opetus muuttuu Tampereella. Suomea osaamattomat aloittavat paikoin samassa luokassa muiden kanssa. *Helsingin Sanomat*. Verkkojulkaisu. Viitattu 21.11.2025. https://www.hs.fi/suomi/art-2000010954669.html?utm_term=Autofeed&utm_campaign=hs_echo&utm_medium=Toimitus&utm_source=Facebook#Echobox=1736645306
- Sinkkonen, H-M., Kyttälä, M., Karvinen, O. & Aunio, P. (2011). Maahanmuuttajalasten erityisluokkasiirrot. Syynä todelliset oppimisvaikeudet vai huono kielitaito? *NMI-bulletin*. Vol. 21:1.
- Suomen perustuslaki 1999/731. Annettu Helsingissä 11.6.1999. Viitattu 2.5.2024. Saatavilla sähköisesti: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., & Broberg, M. (2020). Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. *Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja C:22*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012. Annettu Helsingissä 28.6.2012. Viitattu 3.5.2024. Saatavilla sähköisesti: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>
- Valtioneuvosto. (2023). *Vahva ja välittävä Suomi*. Pääministeri Petteri Orpon hallituksen ohjelma 20.6.2023. Valtioneuvoston julkaisuja 2023:58. Verkkojulkaisu. Viitattu 8.12.2023 <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/165042>
- 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 tila ja vaikuttavuus -arviointi. Julkaisut 19:2022. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Venäläinen, S., Laimi, T. & Seppälä, S. (2023). Kielellisiä taitoja ja koulunkäytövalmiuksia. Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus -arviointi. Tiivistelmät 1:2023. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_T0123.pdf

Viljanen, V-P. (2011). Perusoikeuksien soveltamisala. Teoksessa. Perusoikeudet. Hallberg, P., Karapuu, H., Ojanen., T., Scheinin., M. & Viljanen. V-P. Helsinki: Alma Talent Oy. Viitattu 2.5.2024. Verkkojulkaisu.

<https://verkkokirjahylly.almatalent.fi/teos/EAHBGXCTDG#kohta:PERUSOIKEUDET/piste:t3>

Liite

Taulukko 1. Rahoituksen selkeys -summamuuttujan osamuuttujien korrelaatiomatriisi.

Kuinka selkeitä opetuksen rahoitusperusteet ovat?	Rahoitus kokonaisuutena	Rahoituksen suuruuden määräytyminen	Rahoituksen sitominen läsnäolokuukausiin	Rahoituksen hakeminen
Rahoitus kokonaisuutena	1	0.87	0.67	0.68
Rahoituksen suuruuden määräytyminen	0.87	1	0.75	0.76
Rahoituksen sitominen läsnäolokuukausiin	0.67	0.75	1	0.53
Rahoituksen hakeminen	0.68	0.76	0.53	1

Taulukko 2. Resurssien riittävyys -summamuuttujan osamuuttujien korrelaatiomatriisi

Tämänhetkisillä valmistavan opetuksen resursseilla pystymme huolehtimaan:	Riittävästä opetushenkilöstön määrästä	Riittävästä tuesta oppilaille	Opetushenkilöstön riittävästä täydennyskoulutuksesta
Riittävästä opetushenkilöstön määrästä	1	0,49	0.50
Riittävästä tuesta oppilaille	0.49	1	0.49
Opetushenkilöstön riittävästä täydennyskoulutuksesta	0.50	0.49	1

Taulukko 9. Opettajien kelpoisuusvaatimuksien asettamisen alueellisen vaihtelun ristiintaulukoinnin tulokset.

Onko kunnassanne määritetty opetuksen opettajan kelpoisuusvaatimuksia?		Etelä-Suomi	Lounais-Suomi	Keski-Suomi	Pohjois-Suomi	Yhteensä
Ei	Havaittu frekvenssi	5 a	7 a,b	13 a,b	8 b	33
	Teor. frekvenssi	10.8	5.4	11.3	5.4	33
	%	15.2 %	21.2 %	39.4 %	24.2 %	100 %
	Jäännös	-3.0	1.0	0.9	1.7	
Kyllä	Havaittu frekvenssi	17 a	4 a,b	10 a,b	3 b	34
	Teor. frekvenssi	11.2	5.6	11.7	5.6	34.0
	%	50 %	11.8 %	29.4 %	8.8 %	100 %
	Jäännös	3.0	-1.0	-0.9	-1.7	
Yhteensä	Havaittu frekvenssi	22	11	23	11	67
	Teor. frekvenssi	22.0	11.0	23.0	11.0	67.0
	%	32.8 %	16.4 %	34.3 %	16.4 %	100 %
	Jäännös					