

Liisa Tainio & Arto Kallioniemi (toim.)

Koulujen monet kielet ja uskonnot

**Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä
suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen
tilanteesta eri koulutusasteilla**

Tammikuu 2019

Valtioneuvoston selvitys-
ja tutkimustoiminnan
julkaisusarja 11/2019

KUVAILULEHTI

Julkaisija ja julkaisu-aika	Valtioneuvoston kanslia, 24.1.2019		
Tekijät	Liisa Tainio, Arto Kallioniemi & Risto Hotulainen, Maria Ahlholm, Raisa Ahtiainen, Mikko Asikainen, Lotta Avelin, Iina Grym, Jussi Ikkala, Marja Laine, Ninni Lankinen, Katju Lehtola, Esko Lindgren, Irene Rämä, Tuomas Sarkkinen, Marja Tamm, Emilia Tuovila & Niklas Virkkala		
Julkaisun nimi	Koulujen monet kielet ja uskonnot. Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi tai ruotsi toisena kielenä opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla		
Julkaisusarjan nimi ja numero	Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 11/2019		
Asiasanat	vähemmistöäidinkielet, suomi tai ruotsi toisena kielenä, katsomusaineet, opettajankoulutus, maahanmuutto, opettajien täydennyskoulutus		
Julkaisu-aika	Tammikuu, 2019	Sivuja 205	Kieli suomi

Tiivistelmä

Kansojen lisääntynyt liikkuvuus ja globalisaatio moninaistavat yhteiskuntaa ja lisäävät kielten ja uskontojen kirjoa kulttuurissamme. Väestönmuutoksen nopeudesta johtuen suomalainen koulu- ja oppilaitoskulttuuri sekä opettajankoulutus eivät ole vielä ehtineet täysin sopeutua uuteen tilanteeseen. Maahanmuuttajien integroitumisen avainkysymyksiä ovat kielen ja kulttuurin ymmärtäminen sekä sen rinnalla mahdollisuus oman kulttuurin, uskonnon ja äidinkielen ylläpitoon. Yleissivistävän koulutuksen näkökulmasta integroitumista selvimmin tukevia oppiaineita ovat suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2, R2) sekä ns. oman äidinkielen opetus sekä katsomusaineet.

Koulujen monet kielet ja uskonnot on Valtioneuvoston rahoittama ja Helsingin yliopiston kasvatustieteellisessä tiedekunnassa toteutettu tutkimushanke, jossa on tuotettu monipuolista tutkimustietoa vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta, resurssista ja tulevaisuuden tarpeista eri koulutusasteilla. Hankkeen tarkoituksena on auttaa päättäjiä ja koulutuksen suunnittelijoita resursoimaan oikein ja toimimaan konkreettisesti maahanmuuttajien paremman integraation hyväksi. Tutkimus kohdistui varhaiskasvatukseen, esiopetukseen, valmistavaan opetukseen, perusopetukseen, ammatilliseen koulutukseen, lukioon, opettajankoulutukseen ja täydennyskoulutukseen. Aineistonkeruu tapahtui pääasiassa verkkopohjaisilla kyselyillä, jotka suunnattiin opetuksen järjestäjille ja opettajankoulutusyksiköille. Täydennyskoulutuksen osalta aineisto kerättiin osin opettaja-järjestöiltä ja osin yhteistyössä Opetushallituksen kanssa. Lisäksi hyödynnettiin Tilastokeskuksesta saatavia tilastoja ja muita viranomaislähteitä. Hankkeessa pyrittiin myös etsimään opetukseen ajankohtaisia, tutkimusperustaisia ja toimivia malleja, ja näistä kysyttiin esimerkkejä suoraan kouluilta. Kysymykset räätälöitiin koulutusaloittain ja esitettiin kohderyhmissä. Hanke toteutettiin vuosina 2017–2018.

Selvityksen alussa esitetään kootusti keskeiset tulokset eri koulutusaloilta, ja tämän jälkeen esitellään näihin tuloksiin perustuvat suositukset. Suosituksissa painotetaan muun muassa huomion kiinnittämistä vähemmistökielten ja -uskontojen opettajien kelpoisuuksiin kaikilla koulutusasteilla. Pätevöitymiseen tulee luoda monimuotoisia reittejä esimerkiksi täydennyskoulutusta kehittämällä tai tukemalla katsomusaineissa usean eri uskonnon opetuskelpoisuuden hankkimista. Ammatillisessa koulutuksessa tulee lisätä monikulttuurisuuteen ja -kielisyyteen liittyvää ohjausta.

Liitteet 1–7 Perusopetuksen vieraskieliset oppilaat eri aluehallintovirastojen toimialueilla

Liite 8 Lasten yleisimmät kotikieliset varhaiskasvatuksessa

Liite 9 Yleisimmät esiopetukseen osallistuvien lasten kotikieliset

Tämä julkaisu on toteutettu osana valtioneuvoston vuoden 2017 selvitys- ja tutkimussuunnitelman toimeenpanoa (tietokayttoon.fi).

Julkaisun sisällöstä vastaavat tiedon tuottajat, eikä tekstisisältö välttämättä edusta valtioneuvoston näkemystä.

PRESENTATIONSBLAD

Utgivare & utgivningsdatum	Statsrådets kansli, 24.1.2019		
Författare	Liisa Tainio, Arto Kallioniemi & Risto Hotulainen, Maria Ahlholm, Raisa Ahtiainen, Mikko Asikainen, Lotta Avelin, Iina Grym, Jussi Ikkala, Marja Laine, Ninni Lankinen, Katju Lehtola, Esko Lindgren, Irene Rämä, Tuomas Sarkkinen, Marja Tamm, Emilia Tuovila & Niklas Virkkala		
Publikationens namn	Språklig och religiös mångfald i skolan – rapport om situationen i undervisningen i minoritetsspråk som modersmål och i minoritetsreligioner samt i undervisningen i finska och svenska som andra språk på olika utbildningsstadier		
Publikationsseriens namn och nummer	Publikationsserie för statsrådets utrednings- och forskningsverksamhet 11/2019		
Nyckelord	minoritetsspråk som modersmål, finska eller svenska som andra språk, religions- och livsåskådningskunskap, lärarutbildning, invandring, fortbildning för lärare		
Utgivningsdatum	Tammikuu, 2019	Sidantal 205	Språk finska

Sammandrag

Den ökade rörligheten bland folkgrupper och globaliseringen gör samhället mer varierande och ökar mångfalden av språk och religioner i vår kultur. På grund av den snabba förändringen i befolkningen har den finländska kulturen i skolor och läroanstalter samt i lärarutbildningen ännu inte helt hunnit anpassa sig till den nya situationen. En av nyckelfrågorna för integrationen av invandrare är att de tillägna sig språket och kulturen samt parallellt med det har möjlighet att upprätthålla den egna kulturen, religionen och det egna modersmålet. Ur den allmänbildande utbildningens perspektiv stöds integreringen klarast av ämnena finska eller svenska som andra språk och litteratur (F2, S2) samt s.k. undervisning i det egna modersmålet och i religions- och livsåskådningskunskap.

Språklig och religiös mångfald i skolan är ett forskningsprojekt som finansieras av Statsrådet och som genomförts vid pedagogiska fakulteten i Helsingfors universitet. Projektet har producerat mångsidiga forskningsresultat om situationen, resurserna och behoven i framtiden avseende undervisningen i minoritetsspråk som modersmål och i minoritetsreligioner samt i finska eller svenska som andra språk på olika utbildningsstadier. Avsikten med projektet är att hjälpa beslutsfattare och utbildningsplanerare att rikta resurserna rätt och konkret handla för en bättre integration av invandrare. Undersökningen gällde småbarnspedagogik, förskoleundervisning, förberedande undervisning, grundläggande utbildning, yrkesutbildning, gymnasier, lärarutbildning och fortbildning. Materialet samlades huvudsakligen in via nätbaserade enkäter som riktades till utbildningsanordnare och till lärarutbildningsenheterna. Materialet som gäller fortbildning samlades delvis in av läroorganisationer och delvis i samarbete med Utbildningsstyrelsen. Dessutom utnyttjades statistik från Statistikcentralen och andra myndighetskällor. Man ville även söka aktuella, forskningsbaserade och fungerande modeller för undervisningen i projektet. Sådana exempel frågades det om direkt av de skolor som deltog. Frågorna i enkäter skraddarsyddes för olika utbildningsområden och förtestades i målgrupper. Projektet genomfördes 2017–2018.

I början av rapporten framställs (på finska) sammanfattningsvis de centrala resultaten för olika utbildningsområden och därefter presenteras rekommendationer som grundar sig på resultaten. Bland annat betonar rekommendationerna att det bör fästas uppmärksamhet vid behörigheten hos lärarna i minoritetsspråk och minoritetsreligioner på alla utbildningsstadier. Det ska skapas mångsidiga vägar till behörighet till exempel genom att utveckla fortbildningen eller genom att stödja att man inom religions- och livsåskådningskunskap skaffar sig behörighet för undervisning i flera olika religioner. Inom yrkesutbildningen bör man utöka vägledningen om kulturell mångfald och flerspråkighet.

Bilaga 1–7 Eleverna med främmande språk i grundläggande utbildningen inom Regionförvaltningsverkets verksamhetsområden

Bilaga 8 Barnens vanligaste hemspråk inom småbarnspedagogiken

Bilaga 9 Vanligaste hemspråken för barn inom förskoleundervisningen

Den här publikation är en del i genomförandet av statsrådets utrednings- och forskningsplan för 2017 (tietokaytoon.fi/sv).

De som producerar informationen ansvarar för innehållet i publikationen. Textinnehållet återspeglar inte nödvändigtvis statsrådets ståndpunkt

DESCRIPTION

Publisher and release date	Prime Minister's Office, 24.1.2019		
Authors	Liisa Tainio, Arto Kallioniemi & Risto Hotulainen, Maria Ahlholm, Raisa Ahtiainen, Mikko Asikainen, Lotta Avelin, Iina Grym, Jussi Ikkala, Marja Laine, Ninni Lankinen, Katju Lehtola, Esko Lindgren, Irene Rämä, Tuomas Sarkkinen, Marja Tamm, Emilia Tuovila & Niklas Virkkala		
Title of publication	The many languages and religions in schools – An investigation of the teaching of minority mother tongues and religions as well as Finnish and Swedish as a second language at different educational levels		
Name of series and number of publication	Publications of the Government's analysis, assessment and research activities 11/2019		
Keywords	minority languages, Finnish or Swedish as a second language, religion / ethics, teacher education, immigration, in-service teacher education		
Release date	January, 2019	Pages 205	Language Finnish

Abstract

Globalisation and increasing mobility diversify societies and expand the number of languages and religions in the Western countries. With the speed of present demographic change, Finnish schools and other educational institutions, including teacher education, have not been fully able to adapt to this new situation. Key issues in immigrant integration comprise the adoption of the local language and culture while also maintaining the language(s), religion and culture of the country of origin. From the point of view of general education, the school subjects that best support integration are Finnish or Swedish as a second language (S2, R2), the learner's own mother tongue, and religion / ethics.

The many languages and religions in schools is a research project funded by the Finnish Government and carried out in the Faculty of Educational Sciences at the University of Helsinki. The project has generated rich knowledge of the resources and future needs of the teaching of minority languages and religions, and of Finnish and Swedish as a second language, at different levels of education. The goal of the project has been to provide research-based knowledge for decision makers and education administrators to be able to better allocate resources and to take concrete actions toward the successful integration of recent immigrants to the Finnish society. The project covered early childhood education, pre-primary education, instruction preparing for basic education, basic education, vocational education, upper secondary education, and pre-service and in-service teacher education. Data was collected mainly by online surveys sent to education providers and to teacher education departments in the universities. Data regarding in-service education was collected through teacher organisations and the National Agency of Education. Additionally, data supplied by Statistics Finland and other authorities were used. The project also aimed to disclose well-functioning research-based models for teaching. Examples of these were inquired directly from schools. The survey questions were adjusted for the different educational fields and levels, and they were pre-tested with the respective target groups. The project was carried out in 2017–2018.

Key results regarding the different educational fields or levels are summarised (in Finnish) at the beginning of this report, followed by recommendations based on these results. The recommendations emphasise, among other things, that attention should be paid to the qualifications of teachers of minority languages and religions at all levels of education. Furthermore, it is recommended that diverse pathways for acquiring qualifications should be created, for example, through in-service training or by supporting religion and ethics teachers to acquire qualifications for teaching several religions. In vocational training, guidance related to multiculturalism and multilingualism should be increased.

Appendix 1–7 Number of students of other than official mother tongues by Regional State Administrative Agencies

Appendix 8 The most common home languages spoken by children in early childhood education and care

Appendix 9 The most common home languages spoken by children in pre-primary education

This publication is part of the implementation of the Government Plan for Analysis, Assessment and Research for 2017 (tietokayttoon.fi/en).

The content is the responsibility of the producers of the information and does not necessarily represent the view of the Government.



SISÄLLYS

1	Päätulokset	1
2	Suositukset	8
3	Johdanto	18
4	Tutkimuksen toteutus ja aineiston kuvaus	24
4.1	Toteutus	25
4.2	Aineiston kuvaus koulutusasteittain.....	26
5	Kielet: Tulokset koulutusasteittain	31
5.1	Varhaiskasvatus.....	31
5.2	Esiopetus	46
5.3	Perusopetus.....	62
5.4	Ammatillinen koulutus	90
5.5	Lukiokoulutus	99
5.6	Opettajankoulutus	106
6	Katsomukset: Tulokset koulutusasteittain	125
6.1	Varhaiskasvatus.....	125
6.2	Esiopetus	131
6.3	Perusopetus.....	134
6.4	Ammatillinen koulutus	146
6.5	Lukiokoulutus	146
6.6	Opettajankoulutus	154
7	Täydennyskoulutus: kielet ja katsomukset	168
8	Yhteenveto ja johtopäätökset	184
	LÄHTEET	195

1 PÄÄTULOKSET

Varhaiskasvatus ja esiopetus

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on kuntakohtaisesti vaihteleva määrä kaksi- ja monikielisiä lapsia. Suurissa kaupunkimaisissa kunnissa erityisesti Etelä-, Lounais- sekä Länsi- ja Sisä-Suomessa monikielisten lasten määrä voi olla yli 100 lasta ja opetettavien kotikielten määrä useita kymmeniä. Pienissä, maaseutumaisissa kunnissa kaksi- ja monikielisten lasten määrä sen sijaan voi olla hyvin pieni tai olematon.

Kyselyn perusteella kuntien varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa lasten kotikieliä oli yli 59. Näistä eniten puhuttuja olivat suomen jälkeen venäjä, kurdi, arabia, viro ja ruotsi.

Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tuettiin lasten kaksi- tai monikielisyyttä etenkin toimitakieltä (suomi, ruotsi tai saame) tukemalla. Lasten kotikielten tukeminen jäi suurelta osin huoltajien vastuulle.

Moniammatillinen yhteistyö oli tärkeää varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen lasten kielitaidon tukemiseen liittyvissä ratkaisuissa. Muita tärkeitä yhteistyötahoja olivat erityisesti kirjastot ja maahanmuuttajien tukipalvelut sekä neuvolat. Lisäksi tukea antoivat kunnissa toimivat, useammalle yksikölle palvelua tarjoavat henkilöt, kuten kiertävät lastentarhan- ja erityisopettajat. Keskeinen kielentukemisen resurssi varhaiskasvatuksessa näyttikin olevan erityisopettajat, vaikka suomi/ruotsi toisena kielenä -opetus ei kuulu erityisopetuksen piiriin.

Noin puolet varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen järjestäjistä arvioi, että suomi/ruotsi toisena kielenä -opetukselle tarvitaan lisäresursseja. Suurin osa ilmoitti, että suomi/ruotsi toisena kielenä -opetusresurssi puuttuu kokonaan, ja siksi opetus jää usein (kiertävien) erityisopettajien vastuulle. Näyttää siltä, että erityisopetuksen ja suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen tehtäväalueita tulisi varhaiskasvatuksessa selventää.

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen järjestäjät kaipasivat tietoa siitä, mitä uusiin varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin sisältyvä katsomuskasvatus on ja miten sitä tulisi arjessa toteuttaa. Perehdytystä kaivattiin esimerkiksi islamin uskontoon ja erilaisten ruokailuun liittyvien rajoitusten huomioimiseen. Kristillisten uskontojen yhteydessä yhteistyö seurakunnan kanssa korostui, mutta muiden uskontojen osalta tällainen yhteistyö puuttui. Uskontoon ja katsomuksiin liittyviä kysymyksiä käsiteltiin myös vanhempien kanssa.

Lähes kaikki vastaajat arvioivat kielten ja katsomusten moninaisuuden ja niihin liittyvien tarpeiden tulevaisuudessa joko kasvavan tai pysyvän ennallaan, mikä näkyy myös tarpeena kasvattaa resursseja. Kaiken kaikkiaan vastausten perusteella näyttää siltä, että tulevaisuus nähdään varhaiskasvatuksessa yhä moninaisempana kielten ja katsomusten suhteen.

Perusopetus

Kyselyyn vastanneet kunnat mainitsivat järjestävänsä opetusta yhteensä 49:ssä oppilaan omassa äidinkielessä. Eniten opetettiin venäjää, sitten arabiaa, viroa ja englantia. Oma äidinkieltä opiskelevien määrä oli suurin ja kielten kirjo laajin Etelä-Suomessa, jossa opetettavia kieliä oli kyselyn mukaan 46. Länsi- ja Sisä-Suomessa vastaava luku oli 32, Lounais-Suomessa 27 ja Pohjois-Suomessa 13. Muualla Suomessa kielten kirjo oli pienempi.

Oman äidinkielen opettajien kelpoisuuksissa oli huomattavia eroja. Englannin, saksan ja venäjän opettajat olivat pääosin kelpoisia, mutta erityisesti arabian, kiinan, albanian, kurdin, thain ja somalin kelpoisista opettajista oli pulaa. Tämä koettiin suureksi ongelmaksi, mutta muitakin ongelmia tunnistettiin: oppitunnit järjestetään koulupäivän päätteeksi ja usein jossain muualla kuin omassa koulurakennuksessa. Erityisesti pienemmissä kunnissa koettiin haastavaksi se, että oppilaan omien äidinkielten kirjo saattaa olla laaja, mutta oppilasmäärä kussakin kielessä kuitenkin liian pieni. Ratkaisuja on etsitty kuntien välisestä yhteistyöstä sekä etäopetuksesta.

Suomi toisena kielenä (S2) -opetuksessa useimmissa kouluissa oli oma tai kiertävä suomi toisena kielenä -opettaja, eikä kuntien väliseen yhteistyöhön tai etäopetukseen nähty olevan tarvetta. Opetuksen järjestelyissä hyödynnettiin erilaisia ratkaisuja, kuten samanaikaisopetusta esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden (suomi) oppitunneilla tai erityyppisiä ryhmäjätköjä, joista taitotason mukaista jakoa pidettiin parhaana muttei aina mahdollisena järjestää. Toisinaan ongelmaksi nousi se, että huoltajat tai oppilas vastustivat oppimäärään osallistumista.

Ruotsi toisena kielenä (R2) -opetusta järjestettiin kyselyn mukaan selkeästi vähemmän kuin suomi toisena kielenä -opetusta. Ruotsi toisena kielenä -opetus keskittyi Länsi- ja Sisä-Suomeen sekä Ahvenanmaalle. Myös ruotsi toisena kielenä -oppiainetta koskevissa vastauksissa korostuivat pienestä oppilasmäärästä johtuvat ongelmat.

Kunnat arvioivat oppilasmäärän pysyvän suunnilleen samana saamen, romanikielen, viittomakielen sekä ruotsi toisena kielenä -oppiaineen suhteen. Suomi toisena kielenä -oppilaiden ja oman äidinkielen opiskelijoiden määrän taas uskottiin yleisimmin nousevan.

Perusopetuksen katsomusaineiden kirjo oli niin ikään laaja. Kaikki vastaajat ilmoittivat kuntansa tarjoavan evankelisluterilaisen uskonnon opetusta. Yli 70 prosenttia vastaajista tarjosi elämänkatsomustiedon ja ortodoksisen uskonnon opetusta. Näiden kolmen katsomusaineen opetusta tarjottiin kaikilla Suomen AVI-alueilla. Islamin uskonnon opetusta tarjottiin 24 kunnassa ja katolisen uskonnon opetusta 17 kunnassa. Lisäksi muutamassa kunnassa tarjottiin bahá'í- ja krishna-uskonnon opetusta.

Evankelisluterilaisen opetuksen opetusryhmät olivat pääosin suuria (yli 21 oppilasta) mutta muissa katsomusaineissa opetusryhmät olivat yleensä pieniä.

Katsomusaineiden opettajista evankelisluterilaisen uskonnon opettajat olivat lähes kaikki kelpoisia (94 %); myös katolisen uskonnon opettajista enemmistön ilmoitettiin olevan kelpoisia. Ortodoksisen ja islamin uskonnon sekä elämänkatsomustiedon opettajista kelpoisia oli hieman vähemmän ja muiden uskontojen opettajissa erityisen vähän. Kelpoisten islaminopettajien puute koettiin useissa kunnissa suurimmaksi ongelmaksi.

Suurin osa vastaajista koki kuntansa perusopetuksen vastaavan nykyiseen tarpeeseen uskonto-oppiaineiden ja elämänkatsomustiedon opetuksen osalta, mutta vastaajat kuitenkin tiedostivat opetuksen rajalliset resurssit, jos tarve kasvaa. Yleisin syy lisäresurssien tarpeeseen oli pätevien opettajien puute. Enemmistö vastaajista arvioi elämänkatsomustiedon opiskelijamäärien kasvavan, ja noin puolet arvioi islamin uskonnon opetuksen tarpeen kasvavan. Suurin osa vastaajista arvioi juutalaisuuden, katolisen uskonnon ja muiden uskontojen opiskelijamäärien pysyvän samana.

Kaiken kaikkiaan perusopetuksen kielten ja katsomusten kirjon uskottiin tulevaisuudessa laajenevan. Kunnat arvioivat sekä suomi toisena kielenä -opetuksen että oppilaiden omien äidinkielten opetustarpeen ja oppilasmäärien kasvavan. Kyselyn vastaajien mukaan perusopetus

tarvitsee tulevaisuudessa lisää kelpoisia vähemmistökielten ja -uskontojen opettajia sekä yhteistyö- ja erityisjärjestelyjä, kuten etäopetusta ja kuntayhteistyötä.

Valmistava opetus

Valmistavaa opetusta järjestettiin kaikilla Suomen AVI-alueilla. Eniten valmistavaa opetuksen oppilaita oli Etelä-, Lounais- sekä Länsi- ja Sisä-Suomen alueilla. Ryhmäkoot vaihtelivat yhdestä seitsemääntoista.

Valmistavaa opetusta koskevat suuret kysymykset nousivat esiin kyselyssä: integrointi yleisopetukseen, erityistukea tarvitsevien oppilaiden määrä ja opettajan kelpoisuudet. Ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen rooli tulisi olla oppilaan saattaminen onnistuneeseen integroitumiseen perusopetukseen.

Useissa vastauksissa nostettiin esiin moniammatillisen yhteistyön ja erityisopetuksen suoman tuen tarve. Koulut myöntävät osaamisen puutteensa ja lisäävun tarpeen tilanteessa, jossa oppilas aloittaa perusopetuksen vähäisellä koulunkäyntitaustalla ja kielitaidolla kesken peruskouluvuosien. Esiin nousi valmistavan luokan opettajan laajentunut rooli moniammatillisen verkoston luojana ja yhteyshenkilönä sosiaali-, terveys- ja opetusviranomaisten sekä oppilaan vanhempien ja oppilaan välillä.

Kysymys opettajankelpoisuudesta tuotti kirjon vastauksia, sillä valmistavan opettajan kelpoisuutta ei ole määritelty valtioneuvoston asetuksella samalla tavoin kuin muiden opettajien. On selvää, että selkeästi määritelty koulutus vähentäisi opetuksen järjestäjien hämmennystä ja auttaisi rehtoreita rekrytointia koskevassa päätöksenteossa.

Ammatillinen koulutus

Ammatillisen koulutuksen reformin toimeenpaneminen oli kyselyn tekohetkellä ajankohtainen, ja kyselyssä kartoitettiin nimenomaan uuden tutkintorakenteen mukaista tilannetta ja käytänteitä. Ymmärrettävästi kaikki reformin mukanaan tuomat uudet käytännöt eivät olleet kyselyhetkellä tehokkaasti käytössä.

Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetukseen osallistuvien ja siihen tukea saavien ammatillisten perustutkinto-opiskelijoiden sekä VALMA- ja TELMA-koulutukseen osallistuvien opiskelijoiden määrä oli huomattavasti suurempi Etelä-, Lounais- ja Länsi- ja Sisä-Suomessa kuin Pohjois-Suomessa ja Lapissa. Kelpoisten suomi/ruotsi toisena kielenä opettajien saatavuus on kyselyn vastausten perusteella hyvä koko maassa: kaikki kyselyyn vastanneissa ammatillisissa oppilaitoksissa työskentelevät suomi/ruotsi toisena kielenä -opettajat olivat kelpoisia.

Kyselyyn vastanneista ammatillisista oppilaitoksista kaksi oppilaitosta seitsemästätoista tarjosi ammatti- ja erikoisammattitutkinto-opiskelijoilleen mahdollisuuden suorittaa yhteisten tutkinnon osien osa-alue "viestintä ja vuorovaikutus äidinkielellä, suomi/ruotsi toisena kielenä". Kaksi- tai monikielisille opiskelijoille tarjottavia toimintamalleja oli muutenkin niukalti kyselyhetkellä käytössä, eli opiskelijoiden oletettiin pääosin selviävän opiskelusta opetuskielellä (suomi tai englanti).

Perustutkinto- ja VALMA- ja TELMA-koulutukseen osallistuville opiskelijoille oli tarjolla sekä suomi/ruotsi toisena kielenä -opetusta että useita kaksi- ja monikielisiä opiskelijoita tukevia toimintamalleja ja erityisjärjestelyjen mahdollisuuksia "viestintä ja vuorovaikutusosaaminen äidinkielellä" -osa-alueen opetuksen yhteydessä. Muiden yhteisten tutkinnon osien osa-

alueiden tai ammatillisten tutkinnon osien opetuksessa taikka osaamisen osoittamiseen tarkoitetuissa tilaisuuksissa suomi/ruotsi toisena kielenä -tukea tarjosi opiskelijoilleen kuitenkin vain noin puolet kyselyyn vastanneista.

Vuoden 2018 alusta alkaen ammatilliset oppilaitokset ovat voineet tarjota opiskelijoilleen myös mahdollisuuden suorittaa ”viestintä ja vuorovaikutusosaaminen äidinkielellä, opiskelijan oma äidinkieli” -osa-alueen opinnot ammatillisten perustutkintojen yhteisissä tutkinnonosissa sekä ammatillisissa ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa erillisinä tutkinnonosina. Kyselyhetkellä yksikään kahdeksastatoista kyselyyn vastanneesta ammatillisesta oppilaitoksesta ei ollut tarjonnut mahdollisuutta ammatti- tai erikoisammattitutkinto-opiskelijoille. Ammatillisille perustutkinto-opiskelijoille mahdollisuutta oli sen sijaan tarjonnut kaksi oppilaitosta kahdeksastatoista. Tarkempia kuvauksia osa-alueen toteutuksesta ei tässä kyselyssä saatu.

Katsomusaineiden opetusta ammatillisissa koulutuksissa ei ilmoitettu olevan, sillä sitä ei sisällynyt ammatillisten tutkintojen yhteisiin osiin.

Kaikki vastaajat arvioivat, että suomi/ruotsi toisena kielenä -opiskelijoiden lukumäärä sekä suomi/ruotsi toisena kielenä -tuen tarpeen määrä joko kasvaa tai pysyy samana.

Lukio

Koska kyselyn vastaajajoukosta puuttui suuria Etelä- ja Lounais-Suomen monikielisiä kouluja, verrattiin Kuski-kyselyn tuloksia Vipusen tilastoihin. Tulokset kertovat, että valtaosa (80 %) lukioissa suomea toisena kielenä opiskelevista sijoittuu Etelä-Suomen alueelle. Myös Länsi- ja Sisä-Suomen sekä Lounais-Suomen alueilla opiskelijoita on paljon. Opetusryhmien koko vaihtelee eivätkä monet lukiot ole yksilöineet, mitä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän kurseja lukiossa on tarjolla.

Ruotsinkielisten lukioiden vastauksissa tavallisin ”oma äidinkieli” oli suomi, ja siihen oli tarjolla lisätukea muun muassa lukioiden yhteisillä verkkokursseilla tai lukion omassa valikoimassa. Virallisten kansallisten kielivähemmistöjen, viittomakielen ja saamen järjestelyistä oli joitakin mainintoja. Vähemmistöäidinkielistä useimmin oli mainittu venäjä. Yksi tapa järjestää venäjä äidinkielenä -opetusta oli yhdistää venäjä äidinkielenä ja venäjä vieraana kielenä -opetus. Yleensä muiden, Suomessa harvinaisempien äidinkielten opetusta saa peruskoulujen oman äidinkielen ryhmien yhteydessä, jos niitä on.

Kyselyssä paljastui venäjänkielisen oppilaanohjauksen ja opiskelun tuen lisääntynyt tarve. Myös muiden uusien vähemmistöäidinkielten tuen järjestämistä kaivataan. Yksi mahdollinen opetusmetodeja avaava näkökulma löytyy toimivista IB-lukioista, joissa on kehitetty menetelmiä opiskelijoiden omien äidinkielten kirjallisuuden ohjattuun itseopiskeluun.

Vastauksista käy ilmi, että erityisesti lukiokoulutukseen valmistavassa koulutuksessa (LUVA) suomen ja ruotsin kielen opettajat ovat kohdanneet monenlaista opiskelijoiden ohjauksen tarvetta, joka ei varsinaisesti kuulu aineenopettajalle. LUVA-koulutusten kielitietoiseen opintojen ohjaukseen olisi siksi panostettava erityisen huolella. Kysymys valmistavan koulutuksen opettajan erityispätevyydestä nousee esille tälläkin koulutusasteella.

Katsomusaineiden opettajista evankelisluterilaisen uskonnon opettajat olivat melkein kaikki kelpoisia. Elämäkatsomustiedon opettajien kelpoisuuteen tulisi kiinnittää huomiota. Tutkimus vahvisti käsitystä tarpeesta saada vähemmistöuskontoihin lisää päteviä aineenopettajia. Erityisesti päteviä islamin opettajia on ollut hankala saada. Kyselyn vastauksissa yleisimmiksi haasteiksi eri uskontojen ja katsomusten opetuksen järjestelyssä nousivat opetusryhmien

koko ja pätevien opettajien saaminen. Katsomusaineiden opiskelussa opiskelijat ovatkin paikoin epätasa-arvoisessa asemassa, sillä kaikille katsomusaineille ei ole voitu tarjota kurssi-
muotoista opetusta, vaan opiskelijat ovat joutuneet tekemään itsenäisiä kurssisuorituksia ja verkkokursseja.

Lukion rehtoreilta kysyttiin myös näkemyksiä katsomusopetuksen järjestämisestä tulevaisuudessa. Vastaajajoukon näkemyksissä oli eroja katsomusaineiden toteutusmuodosta, mutta valtaosa kannatti lukioon kaikille opiskelijoille yhteistä katsomusainetta.

Yliopistojen opettajankoulutus

Opettajankoulutusta järjestetään 11 yliopistollisessa yksikössä. Åbo Akademi ja Helsingin yliopiston ruotsinkielinen koulutus vastaavat yhdessä ruotsinkielisestä opettajankoulutuksesta.

Suomi toisena kielenä -didaktiikan opetusta annetaan eniten ja se on selkeimmin vakiintunut osaksi opettajankoulutusten ohjelmia Helsingin ja Jyväskylän opettajankoulutusyksiköissä. Muissa opettajankoulutusyksiköissä mahdollisuus perehtyä suomi toisena kielenä -didaktiikkaan on vähäisempi.

Ruotsi toisena kielenä -didaktiikkaan voi perehtyä Helsingin yliopiston ruotsinkielisessä opettajankoulutuksessa vuosittaisilla pakollisilla kursseilla. Muista yliopistoista esimerkiksi Åbo Akademi järjestää ruotsi toisena kielen -opetusta tuntiopetuksena.

Saamen kielen didaktiikan opetuksesta opettajankoulutuksissa vastaavat Oulun yhdessä Lapin yliopiston kanssa. Opetus on vähäistä mutta vastaa tarvetta kohtuullisen hyvin. Suomalaisen viittomakielen opetusta saa Jyväskylän yliopistossa ja romanikielen opetusta Helsingin yliopistossa. Ruotsinkielisen viittomakielen opetusta ei ole tarjolla, mikä koetaan ongelmaksi.

Oppilaan oman äidinkielen opetuksen didaktiikkaan ei opettajankoulutusyksiköissä varsinaisesti ole opetusta. Suurimpiinkaan Suomessa puhuttuihin niin sanottuihin vieraisiin kieliin ja niiden didaktiikkaan ei opettajankoulutuksissa ole mahdollista perehtyä. Kuitenkin monikielisyyspedagogiikan ja toisen tai vieraan kielen oppimisen didaktiikan kautta voi oppia kielenoppimisen prosessista mutta vain yleisellä tasolla.

Opetusharjoittelu kuuluu olennaisena osana opettajankoulutukseen. Suomi toisena kielenä -oppiaineen harjoitteluun on tällä hetkellä mahdollisuus vain Helsingin yliopiston kenttäkouluissa, sillä normaalikoulujen oppilasaines on hyvin yksikielinen. Jyväskylässä suomi toisena kielenä -pedagogiikkaan on mahdollista erikoistua, mutta normaalikoulujen opiskelija-aineksen vuoksi harjoittelu oppiaineessa on lähes mahdotonta. Turussa puolestaan opettajaopinnoissa on tarjolla vain valinnaisia kursseja suomi toisena kielenä -pedagogiikasta, mutta koska normaalikoulujen oppilaissa on paljon monikielisiä, monikielisyyspedagogiikan harjoitteluun on mahdollisuudet. Toistaiseksi ainoastaan Oulun yliopisto tarjoaa mahdollisuuden harjoitella valmistavassa opetuksessa.

Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetushenkilökunnan vakiinnuttaminen yksiköihin toisi selkeästi lisää aktiivisuutta suomi/ruotsi toisena kielenä sekä vähemmistöäidinkielen didaktiikan opetuksen kehittämiseen, yhteistyöhankkeisiin yliopistojen sisällä ja niiden ulkopuolella sekä tutkimustoimintaan. Selkeästi juuri niissä yksiköissä, joissa suomi toisena kielenä -opetuksessa toimii vakinainen toimenhaltija, tutkimus- ja kehittämistyö on aktiivisinta.

Kaikki yksiköt arvioivat, että tulevaisuudessa suomi/ruotsi toisena kielenä -didaktiikan opetuksen tarve lisääntyy. Kaikki yksiköt tarvitsevat ilmoitustensa mukaan siihen lisää resursseja.

Myös oman äidinkielen opetuksen didaktiikkaan tulisi panostaa enemmän opettajankoulutuksissa.

Uskonnon ja katsomuksen didaktiikan opetukseen suunnatut henkilöstöresurssit olivat yksiköissä vähäiset. Useassa yksikössä ei ollut yhtään päätoimista uskonnon ja katsomuksen didaktiikan alaan keskittyvää työtehtävää. Opetusharjoittelut nähtiin kaikissa opettajankoulutusohjelmissa keskeisenä koulutuksen muotona eri uskontoihin ja katsomuksiin liittyvään didaktiikkaan tutustumisen kannalta, mutta siihen ei ollut yksiköissä riittäviä mahdollisuuksia. Uskontoon ja katsomuksiin liittyvät kysymykset opettajankoulutuksessa kattavat huomattavasti laajemman alueen oppilaitosten toimintaan liittyviä kysymyksiä kuin pelkän uskontojen ja katsomusten opetuksen toteuttamisen. Uskonnot ja katsomukset ovat tulleet suomalaisessa yhteiskunnassa vahvasti näkyviksi. Siksi opettajankoulutuksen tulisia antaa perusteelliset valmiudet niiden kohtaamiseen laajassa kasvatustieteellisessä kontekstissa.

Suurin osa opettajankoulutusyksiköistä tekee uskontoihin ja katsomuksiin liittyvää tutkimusta ja kehittämistyötä muiden laitosten tai opintosuuntausten kanssa. Tämän työn yhteys opettajankoulutuksen sisältöihin tai didaktisen tiedon lisäämiseen osana opettajakoulutusta jää kuitenkin pinnalliseksi ja irralliseksi.

Valtaosa vastanneista arvioi yksikkönsä resurssien vastaavan kohtalaisesti uskontoon ja katsomuksiin liittyvään koulutustarpeeseen. Enemmistö opettajankoulutusyksiköistä arvioi evankelisluterilaisen uskonnon ja ortodoksisen uskonnon didaktiikan sekä elämänkatsomustiedon didaktiikan opiskelijamäärien pysyvän samana mutta pienryhmäuskontojen didaktiikan, etenkin islamin, opiskelijamäärien kasvavan.

Ammatillinen opettajankoulutus

Kyselyn vastausten perusteella ammatillisten opettajakorkeakoulujen välillä ei ollut merkittäviä eroja siinä, kuinka kielten ja katsomusten moninaisuuteen liittyvät kysymykset tulivat huomioituiksi opetuksessa ja korkeakoulujen toimintakulttuurissa.

Koska ammatillinen opettajakorkeakoulutus on osaamisperustaista, eli opiskelija opintojen alussa arvioi omaa osaamistaan suhteessa osaamistavoitteisiin ja laatii arvion perusteella henkilökohtaisen oppimissuunnitelman, opintopolusta muodostuu henkilökohtainen ja joustava.

Kielten ja katsomusten moninaisuus tuotiin kaikissa vastauksissa vahvasti esille osana laajempaa moninaisuusteemaa. Vastausten perusteella syntyi kuitenkin vaikutelma, että opettajilla ja ohjaajilla oletetaan olevan valmiuksia ja työkaluja kielten ja katsomusten moninaisuuteen liittyvien kysymysten ja tilanteiden käsittelyyn opiskelijoiden kanssa ilman, että heille tietoisesti tarjotaan ohjausta. Valmiiden toimintamallien puuttuminen saattaa olla osaamisperustaisuuden ja ohjauksen henkilökohtaisuuden haaste. Käytännön todellisuutta vastaavan tilanteen kartoittaminen on vaikeaa, minkä seurauksena mahdollisiin puutteisiin tai haasteisiin ei ole mahdollista tarttua. Ammatilliset opettajakorkeakoulut ovat kuitenkin mukana monissa paikallisissa, kansallisissa ja kansainvälisissä hankkeissa joissa kielten ja katsomusten moninaisuuden teema on jollakin lailla mukana.

Täydennyskoulutus

Täydennyskoulutuksen kenttä on Suomessa hyvin monimuotoinen, ja hankkeessa tietoa hankittiin vain keskeisimpien täydennyskoulutuksen järjestäjien tarjoamista koulutuksesta. Päättös on, että aihealueille suomi/ruotsi toisena kielenä, oman äidinkielen opetus, eri uskonnot

ja katsomukset on olemassa jonkin verran täsmäkoulutusta, mutta valtaosa koulutuksista integroi eri alueita niin, että keskeisimmiksi käsitteiksi nousevat monikulttuurisuus, monikielisyys ja kulttuurien kohtaaminen. Näissä koulutuksissa mainitut kieliä ja katsomuksia koskevat sisällöt voivat jäädä hyvinkin marginaalisiksi.

Sekä varhaiskasvatukseen että esiopetuksen alueilla kaivattiin runsaasti lisää täydennyskoulutusta suomi/ruotsi toisena kielenä -didaktiikkaan. Keskeisenä nähtiin myös henkilöstön arvoihin ja asenteisiin liittyvä koulutus. Erityisen selkeästi tuotiin esiin tarve varhaiskasvatukseen katsomuskasvatukseen täydennyskoulutukseen. Koulutusta kaivattiin varsinkin siihen, että henkilöstö paremmin ymmärtäisi, mitä katsomuskasvatus tarkoittaa varhaiskasvatuksen arjessa. Tälle koulutukselle ilmaistiin tarvetta joka puolella Suomea, kaikenlaisissa kunnissa.

Perusopetuksen järjestäjät järjestävät harvoin täydennyskoulutusta itse tai edes lähikuntien kanssa lukuun ottamatta opettajien virkaehtosopimuksen mukaista koulutusta eli niin sanottuja VESO-päiviä. Perusopetuksen opettajat ottavat kuitenkin usein osaa valtakunnallisiin täydennyskoulutuksiin, esimerkiksi Opetushallituksen, AVI-alueiden tai yliopistojen järjestämiin koulutuksiin. Kaikki kunnat eivät kuitenkaan yhtä aktiivisesti tue opettajien täydennyskoulutusta. Perusopetuksen järjestäjät kaipasivat runsaasti koulutusta suomi/ruotsi toisena kielenä -alueelle. Katsomusaineiden alueelta mainittiin erityisesti elämäkatsomustiedon täydennyskoulutustarpeet. Täydennyskoulutuksen ideaalina pidettiin mahdollisimman lähellä järjestettävää maksutonta opetusta, mutta myös verkkokursseja pidettiin hyvänä vaihtoehtona.

Ammatillisen koulutuksen järjestäjistä puolet ilmoitti, että opettajat ovat saaneet täydennyskoulutusta. Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetukseen ja monikielisyyspedagogiikkaan liittyvää koulutusta kaivattiin lisää. Erityisen vähän oli saatu katsomuskasvatukseen ja -opetukseen liittyvää koulutusta.

Kaikissa ammatillisissa opettajankoulutusyksiköissä täydennyskoulutus liittyi olennaisesti erilaisiin kehittämis- tai tutkimushankkeisiin. Hankkeissa keskeisimmäksi teemaksi näytti nousevan monikulttuurisuus, joka ei välttämättä sisällä täsmällisesti suunnattua sisältöä kieli- tai katsomuskasvatuksesta.

Muista täydennyskouluttajista raportoitiin Opetushallituksen tai Opetus- ja kulttuuriministeriön järjestämä koulutukset. Nämä koulutukset ovat hankepohjaisia, ja niidenkin keskeinen teema on monikulttuurisuus. Vain muutaman hankkeen voi nähdä täsmällisesti kohdistuvan suomi/ruotsi toisena kielenä -alueelle, vähemmistöäidinkielten tai uskontojen ja katsomusten aihealueisiin. Opettajat kuitenkin kaipasivat tällaista koulutusta, mikä käy ilmi oppiaineiden etujärjestöjen kautta opettajille lähetetyistä kyselyistä.

2 SUOSITUKSET

Varhaiskasvatus ja esiopetus

- Kaksi- ja monikielisten lasten kielitaitoa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimintakielessä tulee edelleen tukea. Varhaiskasvatukseen ja esiopetukseen tulee kunnissa taata riittävä ja osaava resurssi suomi/ruotsi toisena kielenä -opetukseen ja monikielisyysasiantuntijuuteen.
- Kaksi- ja monikielisten lasten kotikielen vahvistamiseen tulisi kehittää uusia ja toimivia malleja, jotta kotikielen tukeminen ei jäisi pelkästään lasten vanhempien vastuulle. Kaikissa kodeissa ei ole yhtäläisiä valmiuksia tukea lasten omaa äidinkieltä. Varhaiskasvatuksessa työskentelevien monikielisten aikuisten kielitietoisuuskoulutukseen ja heidän johdolla tapahtuvien kielitietoisuushankkeiden aloittamiseen on varattava erityinen resurssi.
- Moniammatillista yhteistyötä kielenoppimisen tukemisessa kannattaa kehittää edelleen. Erityisopetuksen tarve varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kentillä on suuri, ja erityisopetuksen tehtäviä tulisi selkeyttää. Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetus sekä monikielisyyspedagogiikka eivät kuulu erityisopetuksen piiriin, vaan niiden opettamiseen ja ohjaamiseen tarvitaan suomi/ruotsi toisena kielenä -opettajankoulutuksen saanut henkilö.
- Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimijat tarvitsevat lisää tietoa siitä, mitä katsomuskasvatus on ja millä tavoin katsomuskasvatusta tulisi edistää ja toteuttaa varhaiskasvatuksessa. Erityisesti kulttuurien ja uskontojen kohtaamisesta sekä suurimmista vähemmistöuskonnoista kaivataan arkeen sovellettavaa tietoa. Myös varhaiskasvatussuunnitelmia tulisi täsmentää ja tarkentaa katsomuskasvatuksen osalta.
- Opetuksen järjestäjien tulee tehdä varhaiskasvatussuunnitelmiin ja muihin opetusta ohjaaviin dokumentteihin perustuvat käytännön ohjeistukset siitä, mikä katsomuskasvatuksellinen toiminta on kaikille sopivaa ja millaista korvaavaa toimintaa järjestetään niille lapsille, jotka eivät voi osallistua katsomuskasvatuksen kaikkiin toimintoihin.
- Sekä kieli- että katsomuskasvatuksen resurssien tarve kasvaa lähitulevaisuudessa, ja siihen on sekä valtakunnallisella että kuntien tasolla varauduttava.

Perusopetus

- Opetuksen järjestäjän tulee varmistaa, että kunnassa on oman äidinkielen opettamisesta tehtyihin selvityksiin ja viimeaikaiseen tutkimukseen perehtynyt koulutuksen tai opetuksen asiantuntija, joka toimii yhteistyössä oman äidinkielen opettajien ja rehtorien kanssa, ja jonka toimenkuvaan kuuluu kehittää kunnassa annettavaa omien äidinkielten opetusta. Oman äidinkielen opetuksessa on kehitettävä edelleen myös kuntien välistä yhteistyötä.
- Tehokkain perusopetusikäisten oman äidinkielen opetus on kasvokkaista opetusta, joka järjestetään joustavasti oppilaan koulupäivän aikana mieluiten hänen omassa koulussaan ja jossa opettajana toimii kelpoinen opettaja, jolla on asiantuntemus ope-

tettavasta kielestä. Tämän tulisi olla jokaisen opetuksen järjestäjän ensisijainen vaihtoehto oman äidinkielen opetuksen järjestämisessä. Mikäli tämä on mahdotonta, on tutkittava, perusopetuslain sallimissa puitteissa, mahdollisuuksia koulupäivän aikana omassa koulussa tapahtuvaan etäopetukseen.

- Omien äidinkielten opetus on kasvanut liian hitaasti Suomessa viimeisen kymmenen vuoden aikana siitä huolimatta, että Suomen vieraskielisen väestön määrä on kasvanut huomattavan nopeasti. Siksi omia äidinkieliä pitää pyrkiä opettamaan useammassa kunnissa ja laajemmalla kielivalikoimalla kuin tähän asti. Tätä tukemaan on kehitettävä opettajien täydennyskoulutusta (ks. jäljempänä).
- Oman äidinkielen opetuksen opettajien kelpoisuuteen tulee kiinnittää erityistä huomiota. On huolehdittava valtakunnallisesti siitä, että oman äidinkielen opettajien kelpoisuuskoulutusta järjestetään, ja pedagogisen koulutuksen muualla kuin Suomessa saaneiden opettajien kelpoisuudet varmistetaan nopeasti ja joustavasti.
- On varmistettava, että kaikissa niissä kouluissa, joissa on suomi/ruotsi toisena kielenä -oppimäärää opiskelevia, on riittävät resurssit tähän opetukseen. Opettajien tulee olla kelpoisia suomi/ruotsi toisena kielenä -opettajia, jotta opetuksen laatu varmistetaan. Opetusjärjestelyjen tulee olla joustavia, ja oppilaan edun tulee olla järjestelyjen keskiössä. Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetus on monessa kunnassa liian hajanaisen joukon toteuttamaa. On varmistettava, että suomi/ruotsi toisena kielenä -opetus ei ole koulussa täyteaine, jolla opetusvelvollisuus saadaan täyteen. Suomen/ruotsin opetusta pitää keskittää suomi/ruotsi toisena kielenä -opintoja tehneiden, kielistä oppimisen ytimenä kiinnostuneiden opettajien tehtäväksi, jotta opetus on opetussuunnitelman mukaista ja edistää proaktiivisesti ja kielitietoisesti oppilaiden suomen taidon kehitystä.
- Opetuksen järjestäjien on huolehdittava siitä, että huoltajat saavat suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksesta asiallista ja vastuullista tietoa, jotta he osaavat tehdä oppilaan kannalta parhaat ratkaisut tämän jatko-opiskelun kannalta.
- Koulutuksen järjestäjien, rehtorien ja opettajien on huolehdittava siitä, että kouluissa toteutetaan kielitietoista opetusta, jossa tunnetaan monikielisyyspedagogiikan perusteet ja jossa kaikkiin kouluissa puhuttaviin kieliin suhtaudutaan arvostavasti ja niitä kohdellaan arvokkaana resurssina.
- Katsomusaineiden opetuksessa tulee huolehtia siitä, että kaikkien uskontojen ja katsomusten opettajat ovat kelpoisia opettamaan oppiainettaan. Katsomusaineiden opetuksessa tulee kuntien välistä yhteistyötä edelleen edistää ja tutkia, perusopetuslain sallimissa puitteissa, mahdollisuuksia etä- ja verkko-opetukseen, vaikka samoin kuin oman äidinkielen opetuksessa myös katsomusaineiden opetuksessa hyvin järjestetty kasvokkainen opetus on ensisijainen vaihtoehto.
- Katsomusaineiden opetuksen valtakunnalliseen kehittämiseen tulisi varata määrärahoja ja perustaa työryhmä suunnittelemaan ja pohtimaan eri katsomusaineiden sisältöjä yhdistäviä kursseja, joissa huomioidaan perusopetuslain, tuntijakokehyksen ja opetussuunnitelman perusteiden linjaukset, sillä eri uskontojen opettaminen erillisinä oppimäärinä tuottaa monia käytännöllisiä ongelmia.
- Sekä kieli- että katsomusopetuksen resurssien tarve kasvaa lähitulevaisuudessa, ja siihen on sekä valtakunnallisella että kuntien tasolla varauduttava.

Valmistava opetus

- Valmistavan opetuksen opettajien kelpoisuus tulee määritellä valtakunnallisesti siten, että otetaan huomioon valmistavan opetuksen opettajan tehtävänkuvasta kerätty uusien tutkimustieto. Tämä varmistaa sen, että valmistavassa opetuksessa toimivat tähän tehtävään pedagogisesti pätevät opettajat, jotka pystyvät parhaiten huolehtimaan oppilaiden kielenoppimisen tukemisesta, havainnoimaan mahdollisen erityisopetuksen tarpeen ja arvioimaan sitä, milloin oppilas on valmis siirtymään perusopetukseen.
- Tässä suositustekstissä lähdetään siitä oletuksesta, että valtakunnallinen valmistavan opetuksen opettajan kelpoisuus noudattaa OAJ:n Kotoutumiskompassin¹ ja Suomi toisena kielenä -opettajat ry:n vuonna 2016 tekemää lausuntoa². Sen mukaan valmistavan opetuksen opettajaksi pyrkivän tulee olla opiskellut suomen/ruotsin kielen ja suomen/ruotsin opettamisen perusteita, oppilaan tarvitseman tuen järjestämistä sekä kieli- ja kulttuuritietoista opetusta. On myös huomattava, että suurella osalla isojen kaupunkien valmistavan opetuksen opettajia on näitä opintoja valmiina, ja mahdollisten puuttuvien opintojen suorittamismahdollisuuksia tarpeeksi pitkänä siirtymäaikana (esim. kolme vuotta) pitää lisätä mm. monimuoto-opiskelun keinoin.
- Mahdollisuus alkeista lähtevään, ryhmämuotoiseen valmistavaan opetukseen pitää säilyttää. Ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen aikana tulee pyrkiä riittävään määrään integraatiota, jotta oppilas saa oikean kuvan tulevista kielenkäytön tarpeista yleisopetuksessa. Resursoinnissa on otettava huomioon se, että suurissa alkuopetuksen luokissa aivan alkeista lähtevää valmistavaa opetusta ei pysty toteuttamaan täysimääräisesti eivätkä kaikki oppilaat pysty toimimaan heti yleisopetuksen ryhmän mukana. Lisäksi on erityisesti huomioitava, että ylemmillä luokka-asteilla kielenkäytön tarpeet ovat moninaisia eikä niihin ole mahdollista vastata yleisopetuksen ryhmässä, jos oppilas ei jo osaa suomen/ruotsin kielen perusteita.
- Yleisopetuksen yhteydessä toimiva valmistava opetus on paikallaan silloin, kun oppilaalla on valmiudet vertaistoimintaan suomen/ruotsin kielellä.
- Valmius vastata nopeasti kasvavaan valmistavan opetuksen tarpeeseen pitää varmistaa osana kuntien normaalia opetuksen kehittämistyötä, jotta laadukkaan valmistavan opetuksen tarjoaminen ei olisi sattumanvaraista.
- Vieraskielisten peruskoululaisten määrä kasvaa valtakunnallisesti keskimäärin yhdeksän prosentin vuosivauhtia eli noin 2 800 oppilaan verran, ja kasvu keskittyy suuriin kaupunkeihin (Vipunen: 2011–2017). Kasvu painottuu vastasaapuneiden lisääntyneeseen määrään. Varovaisestikin arvioiden valmistavien luokkien opettajien tarve kasvaa vuosittain 50 opettajalla. Sekä valmistavan luokan opettajien että muiden kielelliseen tukeen erikoistuneiden opettajien koulutusta on lisättävä.
- Kielellistä tukea tarvitsevia vastasaapuneita ei pidä ohjata erityisen tuen piiriin pelkästään koulunkäyntikielen taidon puutteellisuuden vuoksi. Tällä hetkellä vieraskielisistä esiopetukseen osallistuvista lapsista noin neljäsosa on erityisen tuen piirissä ja perusopetuksen oppilaista yli kymmenesosa. Kouluttamalla päteviä valmistavien

¹ <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2015/kotoutumiskompassi/>

² <https://www.s2opettajat.fi/toiminta/kannanotot/>

luokkien opettajia ja kielenopetukseen erikoistuneita luokanopettajia ja aineenopettajia puretaan tällä hetkellä kestävämmäksi kasvanutta erityisopetuksen tarvetta.

- Valmistavan opetuksen tukena toimivien verkostojen rakenne on tehtävä näkyväksi, jotta voidaan luoda hyvät ja toimivat käytänteet moniammatilliselle työlle ja jotta valmistavan opetuksen opettajan työnkuva ei laajene liiaksi pedagogisen tehtävän ulkopuolelle. Valmistavassa opetuksessa toimivien koulunkäynnin ohjaajien/kouluavustajien toimenkuvaa on selkiytettävä ja heille on tarjottava asianmukainen lisäkoulutus.
- Samalla koulukuraattorien ja psykologien koulutukseen on syytä liittää suuri kokonaisuus kieli- ja kulttuuriryhmien oppilaiden tarpeisiin vastaavia opintoja, jotta oppilashuolto todella tulisi tehtävien tasalle kaikkialla Suomessa. Tätä tarvitaan myös täydennyskoulutuksena, sillä oppilashuollon valmiudet tukea kieli- ja kulttuuriryhmien oppilaita ovat liian heikkoja kaikkialla Suomessa.

Ammatillinen koulutus

- Ammatillisessa koulutuksessa tulee kehittää keinoja siihen, että opiskelijan suomen/ruotsin kielen taito aidosti kehittyy niin, että hänellä on mahdollisuudet harjoittaa opiskelemaansa ammattia suomeksi/ruotsiksi ja hakeutua korkea-asteen opintoihin. Suomen/ruotsin opiskelua tulee ohjata suomi/ruotsi toisena kielenä -opetukseen kelpoinen opettaja.
- Opiskelijan omaa äidinkieltä tulee tukea tarjoamalla opiskelijoille ”viestintä ja vuorovaikutusosaaminen äidinkielellä, opiskelijan oma äidinkieli” -osa-alueen opetusta siten, että se järjestetään opiskelijan näkökulmasta joustavasti ja että sitä opettaa asianomaisen kielen opettamiseen pätevöitynyt kelpoinen opettaja. Tästä osa-alueesta tulee jatkossakin voida opiskella rinnakkain sekä suomi/ruotsi toisena kielenä että opiskelijan oma äidinkieli -osaamistavoitteet, jotta voidaan tukea opiskelijan monikielisyttä ja osallisuutta työelämässä ja jatko-opinnoissa. Tällä hetkellä opiskelija voi ammatillisen koulutuksen asetuksen ja perustutkinnon perusteiden mukaan opiskella halutessaan rinnakkain omaa äidinkieltään ja suomea/ruotsia toisena kielenä niin, että hän opiskelee jompaakumpaa näistä yhteisten tutkinnon osien pakollisena osa-alueena ja toista joko yhteisten tutkinnon osien valinnaisina osaamistavoitteina tai tutkintoon sisältyvinä valinnaisina ammatillisina tutkinnon osina.
- Ammatillisen koulutuksen toimintamalli, joka korostaa yksilöllisiä ratkaisuja ja osaamisen tunnistamista, ei saa johtaa siihen, että opiskelijan suomen/ruotsin kielen taidosta tingitään ja jätetään opiskelija opiskelemaan suomea/ruotsia ilman pätevää, suomi/ruotsi toisena kielenä -oppimäärän opettamiseen kelpoista opettajaa tai luotetaan yksinomaan ammattialaan kielitaidon kehittäjänä. Säännöllisen kasvokkaisen suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen tulisi olla ensisijainen vaihtoehto ja se tulee järjestää niin, että opiskelijan etu on järjestelyjen ja ohjauksen resursoinnin keskiössä.
- Opiskelijan suomen tai ruotsin kielen oppimista tulee tukea myös kehittämällä ammatillisten opettajien kielitietoisuutta ja oppilaitoksen monikielisiä pedagogisia käytänteitä. Ammatillisen kielitaidon kehittyminen vaatii tukea myös ammatillisessa koulutuksessa opiskeltaessa eikä sen saavuttamista voi ulkoistaa erilliseen kielikoulutusvaiheeseen, kuten kotoutumis- ja VALMA-koulutuksille, joissa tavoitteet ovat erilaiset kuin tutkintoon opiskeltaessa.

- Ammatillisen koulutuksen järjestäjien tulee ottaa huomioon katsomusaineiden opetuksen tärkeys. On kehitettävä keinoja, joilla eri uskontojen ja katsomusten kohtaamista ja dialogia käsitellään kaikkien opiskelijoiden opinnoissa.
- VALMA- ja TELMA-opiskelijoiden opetusta tulee edelleen kehittää ja lisätä siihen resursseja..
- Opiskeluvalmiuksia tukevien opintojen suomen/ruotsin kielen opetukseen tulisi laatia perusteet ja näiden kieliohjelmien tulisi olla ammattitaitoisen, kelpoisen opettajan ohjaamaa.

Lukio

- Oman äidinkielen opetuksen järjestämistä tulisi lukioissa tehostaa sekä kansallisten vähemmistökielten (saame, romani, viittomakieli) että suurimpien maahan vakiintuneiden maahanmuuttajakielten osalta (venäjä, viro, arabia, somali). Opettajien kelpoisuus tulee varmistaa. Koulujen välistä yhteistyötä tulee kehittää, ja perusopetuslain sallimissa puitteissa tutkia etäopetuksen mahdollisuuksia, mutta kasvokkainen, joustavasti oppilaan edun huomioon ottava opetus on ensisijainen vaihtoehto.
- Koulutuksen järjestäjien, rehtorien ja opettajien on huolehdittava siitä, että kouluissa toteutetaan kielitietoista opetusta, jossa tunnetaan monikielisyyspedagogiikan perusteet ja jossa huolehditaan, että kaikkiin kouluissa puhuttaviin kieliin suhtaudutaan arvostavasti ja niitä kohdellaan arvokkaana resurssina.
- Monikielisen käsitteenoppimisen menetelmiä on kehitettävä oppiainekohtaisesti huomioiden matemaattis-luonnontieteellisten ja humanistis-yhteiskunnallisten aineiden käsitteiden erilaisuus ja erityislaatu. Lukioissa on panostettava siihen, että monikielinen käsitteenoppiminen on kaikkien aineiden opettajien yhdessä jakama tavoite.
- Lukiokoulutukseen valmistavaa koulutusta (LUVA) tulee edelleen kehittää ja sen resurssit on turvattava. LUVA-opettajien pätevyysvaatimukset on valtakunnallisesti määriteltävä, jotta oppilaat saavat pätevää suomi/ruotsi toisena kielenä -opetusta kelpoiselta opettajalta.
- Katsomusaineiden opetuksen valtakunnalliseen kehittämiseen tulisi varata määrärahoja ja perustaa työryhmä suunnittelemaan lukioon yhteisiä kursseja eri katsomusaineisiin. Tutkimuksen mukaan enemmistö lukion rehtoreista kannattaa lukiossa yhteisen katsomusaineen opetusta nykyisen oman uskonnon ja elämänkatsomustiedon asemesta. Asiaa tulisi tarkastella ja tutkia laajemmin ja perusteellisemmin. Olisi myös erittäin tärkeä suunnata resursseja integroidun (yhdistetyn) katsomusopetuksen tarkasteluun, tutkimukseen ja kehittämiseen.
- Lukioiden osalta tulisi tutkia ja kehittää myös perusopetuslain sallimissa puitteissa katsomusaineiden etä- ja verkko-opetusta, jonka toteutusmuodoista ei nyt ole kokonaiskäsitystä.
- Opetushallinnon tilastoinnissa lukiolaisten katsomusaineiden ainevalinnoissa tulisi siirtyä tarkempaan jaotteluun. Tällä hetkellä ”muut katsomusaineet” sisältävät islamin ja katolisen uskonnon sekä kaikki muut mahdolliset uskonnot. Perusopetuksen osalta jaotellussa islam on omana kategorianaan. Luokittelun tulee seurata opetussuunnitelman perusteissa olevia uskonnon eri oppimääriä.

Opettajankoulutus

- Opettajankoulutuksessa on opetusharjoittelun määrää viime vuosina vähennetty resurssien puutteen vuoksi, mutta tarvetta olisi pikemminkin sen lisäämiseen, kuten alla olevat suositukset osoittavat. Lisäksi on varmistettava, että opettajaopiskelijoiden on mahdollista suorittaa ainakin osa opetusharjoittelustaan siten, että he saavat harjoitusta monikielisen ja -katsomuksellisen opetusryhmän opettamisesta.
- Jokaiseen opettajankoulutusyksikköön on varmistettava resurssit vähintään yhdelle vakinaiselle, suomi/ruotsi toisena kielenä -didaktiikkaan perehtyneelle opettajalle. Tämä mahdollistaa sekä opetuksen resurssit että alueen aktiivisen opetuksen kehittämistyön ja tutkimuksen monipuolisuuden. Erityistä huomiota on kiinnitettävä ruotsi toisena kielenä -didaktiikan laajempaan tarjontaan. Viittomakielten ja romanin kielen didaktiikan opetukselle tulee löytää kestävä ratkaisu.
- Suomi/ruotsi toisena kielenä -didaktiikkaan tulee olla mahdollisuus syventyä kaikissa opettajankoulutusyksiköissä ja kaikissa koulutuksissa (varhaiskasvatuksen opettajan, luokanopettajan, erityisopettajan, aineenopettajan). Myös oppimäärän opetusharjoittelumahdollisuudet on varmistettava. Opettajaopiskelijoille on eri yksiköissä pyrittävä järjestämään mahdollisuus opetusharjoitteluun myös valmistavassa opetuksessa. Aineenopettajakoulutuksissa tulisi varmistaa, että kaikki opiskelijat saavat riittävästi tietoa suomi/ruotsi toisena kielenä -didaktiikasta sekä monikielisyyspedagogiikasta sekä riittävästi didaktisia työkaluja käytännön työhön. Erityisesti on kiinnitettävä huomiota muiden kuin kieliaineiden aineenopettajien koulutuksen sisältöön, jotta monikielisen käsitteenoppimisen pedagogiikkaan harjaannutaan jo opettajankoulutuksen aikana.
- Opettajankoulutuksissa on varmistettava, että kaikessa opetuksessa edistetään kielitietoisuutta ja annetaan eväitä monikielisen ja -kulttuurisen opetusryhmän ohjaamiseen. Tämä on tehtävä osoittamalla kaikkien opettajaopiskelijoiden pedagogisiin opintoihin selkeä opintopistemäärä monikielisen ja kielitietoisen pedagogiikan opiskelua varten.
- Aineenopettajan koulutuksissa on pidettävä yllä vuosittainen kiintiö aikuiskoulutuksen suomi toisena kielenä -opettajien pedagogisia opintoja varten (60 op). Kiintiö tarvitaan niille aikuiskoulutukseen - erityisesti työvoimapolitiittiseen kotoutumiskoulutukseen ja vapaan sivistystyön oppilaitoksiin - suuntautuville suomi toisena kielenä -opettajille, joiden pätevyyteen tarvitaan pedagogisten opintojen lisäksi soveltuva ylempi korkeakoulututkinto ja suomen kielen perus- ja aineopinnot (60 op). Erityisesti on huolehdittava, että muualla kuin Suomessa maisterintutkinnon suorittaneet ja itse suomi toisena kielenä -opinnot erinomaisesti suorittaneet maisterit hyötyvät tästä aineenopettajaksi pätevöitymisen linjasta.
- Aineenopettajankoulutuksessa on ylläpidettävä äidinkielen ja kirjallisuuden sekä toisen kotimaisen kielen opiskelijakiintiöt ja vieraan kielen kiintiöt sekä lisättävä oma kiintiönsä oman äidinkielen opetukseen pienissä vähemmistökielissä (esim. yleistä kielididaktiikkaa). Tämä kiintiö on nostettava määräajaksi (vähintään 5 vuotta) kansallisella tasolla jopa 16 opettajaopiskelijaan vuodessa, kunnes saavutetaan taso, jolla pätevien ja alalla pysyvien opettajien määrä vastaa lähelle kysyntää. Tämän jälkeen opiskelijamäärän voi vakiinnuttaa noin 5 opiskelijaan vuodessa riippuen vieraskielisten opiskelijoiden määrästä ja määrän sen hetkisestä kasvuennusteesta.

Pedagogisten aineopintojen sisäänottosuositukset	Sisäänotto- kiintiö: suositus vuosille 2021– 2025
Suomen kieli ja kirjallisuus / Suomi toisena kielenä	150
Ruotsin kieli ja kirjallisuus / Ruotsi toisena kielenä	75
Vieras äidinkieli / vieras kieli (nykyisissä kieltenkoulutusohjelmassa tarjolla olevat)	300
Vieras äidinkieli (ei kielen koulutusohjelmaa Suomessa tarjolla), räätälöity koulutus, jossa pedagogiset opinnot ja pätevyiden antavat kielen opinnot suoritetaan maisteritutkintovaiheessa. Pohjatietovaatimuksena kandidaatin tutkinto Suomesta tai ulkomailta.	15

- Aineiston analyysissä kävi ilmi, että kentän opettajatarve ei ratkea automaattisesti opettajankoulutuspaikkoja tai harvinaisen kielen filologista koulutusta lisäämällä. On huomattava, että nämä väylät tarvitsevat erityistä tukea siihen saakka, kunnes niiltä alkaa valmistua uusia opettajia, joiden ammattitaitoa kentällä odotetaan. Vasta tämän viipeen jälkeen uudet väylät alkavat "vetää" itsestään. Nämä opintopolut on avattava erilaisin pohjatiedoin tuleville opiskelijoille, joilla on selkeä suunnitelma kielen opettajanpätevyyden hankkimiseen.
- Opintopolun avaaminen myös ulkomailta kandidatuksensa suorittaneille opiskelijoille ja heidän maisteritutkintonsa räätälöiminen opettajan pedagogisten opintojen ja oman äidinkielenopintojen tai toisen opetettavan aineen ympärille on mahdollistettava, jotta saadaan tuettua pienten vähemmistökielten opettajien pätevoitymistä vieraan äidinkielen opettajiksi. Oman äidinkielen hallinta tukee merkittävästi oppilaan kotoutumista, joten opettajien kouluttamiseen liittyvät etenemisen esteet on purettava ja opettajaopiskelijoille on tarjottava kohdennettua tukea ja kannustusta vieraan äidinkielen opettajanpätevyyden saavuttamiseen. Usein opettajat työllistävät itsensä vain osa-aikaisesti vieraan äidinkielen opettajina ja tekevät muun osan toista opetettavaa ainetta tai kokonaan muita töitä kuten tulkkausta. Pelkästään kieltä osaavien, mutta muodollisesti epäpätevien opettajien pitäminen kouluissa on haastavaa, kun epäpätevän palkkaus yhdistettynä pieneen tuntimäärään vie osaajat helposti muihin tehtäviin ja päteväkin tunteja on usein tarjolla reilusti alle opetusvelvollisuuden. Pätevien vieraan äidinkielen opettajien opettajankoulutuksen lisääminen tarjoaa tukea myös aikuisena maahan saapuneiden ilman perustutkintoa tulevien kouluttamiseen ja kotouttamiseen. Opettajankoulutus pätevoittää opettajaopiskelijan monipuolisiin tehtäviin, joista opettajuus ei ole ainoa, josta on yhteiskunnalle merkittävää hyötyä, kun puhutaan pienten vähemmistökielten osaajista.
- Vähemmistökielten aineenopettajakoulutuksen erilaisiin tutkinnonosien hyväksilukemiskäytänteisiin kuten kielen oppimäärän todentamiseen ulkomaisin todistuksin tai kielikokein on löydettävä kestäviä ratkaisuita, jotka takaavat kaikkien eri vieraiden kielten opettajille mahdollisuuden pätevoityä opettajaksi Suomessa kohtuullisella opiskelu-/työmäärällä.
- Vieraan äidinkielen hallintaa tukevan tutkinnonosan (esimerkiksi toisen opetettavan aineen opintoja 60 op) suorittamista ulkomailta osaksi suomalaista luokanopettajan-, erityisopettajan- ja aineenopettajankoulutusta tulee mahdollistaa, tukea ja viestiä

vahvasti opettajaopiskelijoille. Tätä tehtävää varten tulee palkata johonkin vastuuyliopistoon suunnittelija, joka hoitaa kansainvälisten opintojen ja opiskeluvaihtojen osuuskien kehittämistä osaksi suomalaista opettajantutkintoa. Tämä koordinointi tulee kytkeä osaksi opettajankoulutuksen kansainvälisyyden kehittämistä. Koordinointia on resursoitava erilaisilla määrärahoilla riittävästi, sillä nämä opettajaopiskelijat tarvitsevat lähes poikkeuksetta yksilöllistä tukea opiskelijavaihtosopimuksiin, tutkinnon hyväksilukemisiin, opintojen suunnitteluun, hakuprosessien toteutukseen ja muihin opintojen yhdistämisestä koituviin kysymyksiin ja etenemisen esteiden purkamiseen. Tätä tehtävää ei voi automatisoida, kun opetettavia vieraita äidinkieliä on jo nyt lähes 50.

- Opettajankoulutusyksiköissä tulisi lisätä opiskelijoiden tietoisuutta uskonnoista ja katsomuksista. Pienryhmäuskontojen pedagoginen kehittäminen tulisi keskittää selkeästi ja tutkia mahdollisuutta hyödyntää digitalisoituvaa yliopistopedagogiikkaa pienryhmäuskontojen didaktiikan opetuksessa.
- Katsomusaineiden didaktiikan resursseja opettajankoulutuksessa tulisi kasvattaa. Kussakin opettajankoulutusyksikössä tulisi olla vähintään yksi katsomusaineiden didaktiikkaan riittävän syvällisesti erikoistunut opetushenkilökunnan jäsen, jonka huolehtii mahdollisimman laaja-alaisesti eri katsomusaineiden opetuksesta ja tutkimuksesta.

Pedagogisten aineopintojen sisäänottosuositukset, katsomukset	Sisäänotto-kiintiö: suositus vuosille 2021–2025
Uskonto, ev.lut.	40
Pienryhmä uskonnot	5
Elämänkatsomustieto	5

- Ammatillisessa opettajankoulutuksessa tulee huolehtia siitä, että opettajilla ja ohjaajilla on riittävät valmiudet ja työkalut kielten ja katsomusten moninaisuuteen liittyvien kysymysten ja tilanteiden käsittelyyn opiskelijoiden kanssa. Tähän tarvitaan ohjausta, jota tällä hetkellä ei ole riittävästi tarjolla.
- Katsomusaineiden opetuksen kasvavan tarpeen mukaan (ks. lukua 6.6) määrällisenä tavoitteena tulee pitää viisi opettajaopiskelijaa pienryhmäuskontojen opetukseen ja viisi opettajaopiskelijaa elämänkatsomustietoon. Erityisesti islamin ja elämänkatsomustiedon opettajien tarve on suurin pääkaupunkiseudulla, jolloin Helsingin yliopisto on edelleen luontevin vaihtoehto näiden koulutusten antajaksi. Opettajaopiskelijoiden määrää tulisi siis kuitenkin lisätä. Opiskelijoiden rekrytoimista koulutukseen pitää vahvistaa, ja pienryhmäopettajien koulutuksesta tulee tehdä houkutteleva vaihtoehto. Pääkaupunkiseudun ulkopuolella mahdollinen koulutustarve tulisi hoitaa niin, että elämänkatsomustiedon aineopintoja järjestetään yliopistopaikkakunnilla avoimena korkeakouluopetuksena ja digitaalisissa oppimisympäristöissä.
- Koska pienryhmäuskontojen ja elämänkatsomustiedon aineenopettajaopiskelijoiden kiintiöitä on ollut hankala saada täyteen, opettajankoulutusyksiköissä tulisi tutkia mahdollisuutta kehittää koulutuksia niin, että uskonnon aineenopettajaksi opiskelevat

sisällyttävät opintoihinsa myös muun kuin evankelisluterilaisen uskonnon sisältöopin-
toja, esimerkiksi islamilaisen uskonnon ja elämäkatsomustiedon aineenopettajan
opintoja, hankkien näin kelpoisuuden usean katsomusaineen opettajaksi. Näin mah-
dollistettaisiin pienryhmäuskontojen ja elämäkatsomustiedon opetus myös suurten
kaupunkien ulkopuolella, jossa näiden aineiden opettamisen oppitunteja voi olla mää-
rällisesti niin vähän, että sivutoiminen opetus ei ole mielekästä.

Täydennyskoulutus

- Lisää täydennyskoulutusta tarvitaan sekä kieli- että katsomuskasvatukseen, erityi-
sesti varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa mutta myös perusopetuksessa. Tarvi-
taan nimenomaan sellaista koulutusta, joka auttaa täsmällisesti suomi/ruotsi toisena
kielenä -opetukseen, lapsen oman äidinkielen tukemiseen tai eri katsomusten ja
uskontojen kasvatukseen liittyvissä tehtävissä. Nykyisin valtaosa koulutuksista integ-
roi eri aihealueita niin, että keskeisimmiksi käsitteiksi nousevat monikulttuurisuus,
monikielisyys ja kulttuurien kohtaaminen, mikä ei aina takaa olennaisen tiedon saa-
mista kieli- ja katsomuskasvatuksesta.
- Täydennyskoulutuksella on lähiaikoina paikattava erityisesti muiden kuin kieliainei-
den aineenopettajien monikielisyyspedagogista osaamista, ja siksi tähän on varat-
tava riittävästi resursseja.
- Nykyinen täydennyskoulutus kieli- ja kulttuuriryhmien opetukseen liittyen on liian ha-
janaista, ja osa opettajista pettyy, kun monista pienistä täydennyskoulutuskokonai-
suuksista ei saa muodollisen pätevyyden antavan opintojakson osasuoritustakaan.
Siksi alan täydennyskoulutusta pitää laajentaa ja monipuolistaa huomattavasti niin,
että koulutuksiin löytävät myös ne opettajat, joille monikielisten oppilaiden opettami-
nen on vierasta eikä valmiiksi mieluisaa. Täydennyskoulutusten tulee olla linjassa uu-
distettävien opettajankoulutusten kanssa.
- Valmistavan opetuksen osalta pitää varmistaa, että työssä toimiville valmistavan ope-
tuksen opettajille tarvitaan joustava täydennyskoulutuskokonaisuus suomen/ruotsin
kielen ja suomen/ruotsin opettamisen perusteita, oppilaan tarvitseman tuen järjestä-
mistä sekä kieli- ja kulttuuritietoista opetusta.
- Suomi/ruotsi toisena kielenä -oppimäärän perus- ja aineopinnojen pitää olla tehtä-
vissä monimuotokoulutuksena pitkän siirtymäajan puitteissa niin, että muodollisesti
epäpätevät suomi/ruotsi toisena kielenä -opettajat voivat suorittaa pätevyyden
aineenopettajan tehtävään.
- Omien äidinkielten opettajien pätevyys kannattaa tällä hetkellä ratkaista niin, että luo-
daan Suomeen 10–15 kielen pätevyysmahdollisuus sekä perus- että täydennys-
koulutukseen (esim. venäjä, viro, diaspora-arabia, somali, kurdin kielet, kiinan kielet,
persia, albania, vietnam, thai, espanja, turkki, puola). Kielivalikoiman tulee olla lin-
jassa Suomen yleisimpien kielten listauksen kanssa. Opintojen tulee sisältää oman
kielen rakenteita, kielitietoisuuden opetuksen didaktiikkaa, kulttuuria, suomalaisen koulu-
järjestelmän sisällä toimimisen harjoituksia sekä tarpeeksi opetusharjoittelua. Vastuu
tämän koulutuksen järjestämisestä voidaan jakaa yliopistojen kesken kielittäin. Kou-
lutusta suunniteltaessa pitää varmistaa, että tarpeeksi suuri osa opiskelusta on teh-
tävissä monimuoto-opiskeluna niin, että työhönsä sitoutuneet nykyiset muodollisesti
epäkelpoiset opettajat voivat täydentää opintojaan tarpeeksi pitkän siirtymäajan

(esim. 3–5 vuotta) puitteissa eivätkä jää työttömiksi. Malleja koulutuksen toteuttamiseen kannattaa hakea Norjan ja muiden Pohjoismaiden yhteisestä somalin kielen opettajan koulutuksesta sekä Turun, Tampereen, Espoon ja Vantaan omien äidinkielten opettajien täydennyskoulutuskäytänteistä. Kun oppilaiden määrä ja opetuksen tarve kasvavat nopeasti, töihin tarvitaan sekä valmiiksi pätevät että uusimuotoisen koulutuksen kautta pätevoityvät opettajat. Samalla tulee huomioida toisen polven maahanmuuttajien kasvava rooli omien äidinkielten tulevinä opettajina. Koulutuksen edetessä pitää varmistaa, että tätä kielivalikoimaa voidaan laajentaa joustavasti oppilasmäärän kasvamisen suunnassa.

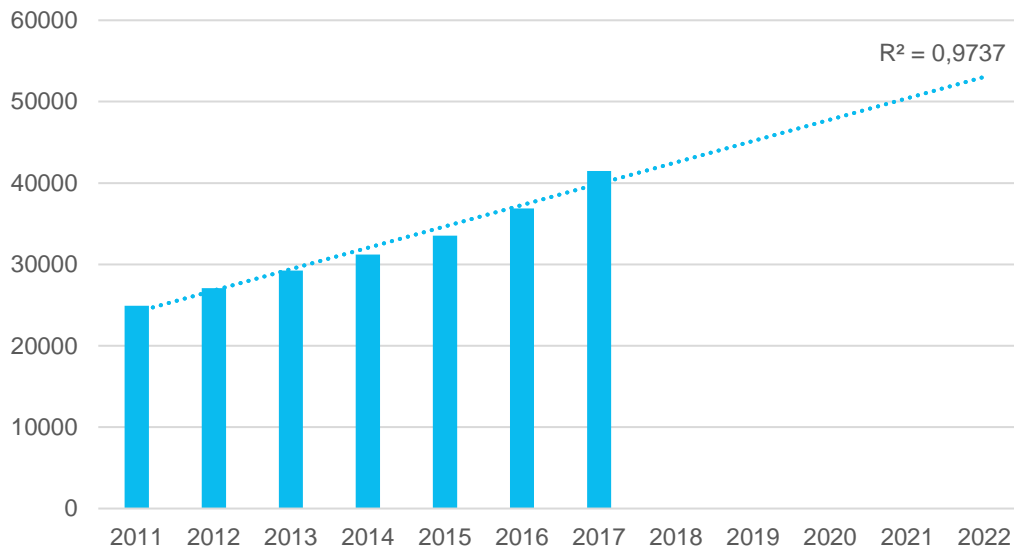
- Erityisesti varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa olisi tärkeää nostaa täydennyskoulutuksissa keskusteluun ja reflektointiin ja kehittämisen kohteeksi henkilöstön kieli- ja katsomuskasvatusta koskevat arvot ja asenteet.

3 JOHDANTO

Kansojen lisääntynyt liikkuvuus ja globalisaatio moninaistavat yhteiskuntaa ja lisäävät kielten ja uskontojen kirjoa kulttuurissamme, jossa suomen- tai ruotsinkielisyys, individualismi ja sekulaari yhteiskuntaelämä ovat totuttuja toiminnan muotoja. Väestönmuutosten aiheuttama tapa- ja arvomaailmoiden kohtaaminen nostaa esiin ristiriitaisia ääniä yhteiskunnallisessa keskustelussa. Tilanteen voi ymmärtää, kun tarkastelee väestörakenteen muutosvauhtia: maahanmuuttajien määrä on Suomessa alkanut kasvaa vasta 1990-luvun alussa, ja esimerkiksi vuonna 2015 Suomeen tuli suhteellisesti enemmän maahanmuuttajia kuin muihin Pohjoismaihin. Tilastokeskuksen mukaan vuonna 2017 Suomen väestöstä noin 384 000 (7 %) oli ulkomaalaistaustaisia, ja esimerkiksi Helsingin väestöstä ulkomaalaistaustaisia oli 100 000 (15,5 %). Puhuttuja kieliä Suomessa on tilastoitu noin 160. Moninaistuminen heijastuu erityisesti yhteiskunnan ylläpitämään yhtenäiseen peruskouluun, jossa kaikki väestöryhmät ja yhteiskuntaluokat ovat edustettuina. Koulu on paikka, jossa maahanmuuttajalasten ja -nuorten tarpeet tulevat ensimmäisinä näkyviksi.

Monikielisyys ja -kulttuurisuus näkyy korostuneesti pääkaupunkiseudulla ja suurissa kaupungeissa. Vieraskielisten lasten osuus suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa on Helsingissä noin 20 prosenttia, ja ulkomaalaistaustaisten helsinkiläisten määrä kasvaa vuoteen 2030 mennessä 25 prosenttiin (Helsingin kaupunki, kasvatus ja koulutus, 2018); Espoossa ja Vantaalla maahanmuuttajataustaisia on vielä enemmän kuin Helsingissä. Helsingin väestöennusteen mukaan tulevaisuudessa nopeimmin kasvavat afrikkalaisten ja aasialaisten maahanmuuttajien ryhmät. Väestönosien ikärakente-eroista johtuen kaikista yhteiskunnan instituutioista juuri peruskoulut ovat monikielistymisen ja -kulttuuristumisen näkyvimpiä airueita. Ulkomaalaistaustaisista noin 42 prosenttia on 24–44-vuotiaita kantaväestön kohdalla luvun ollessa 24 prosenttia, ja ulkomaalaistaustaisista yli 19 prosenttia on 0–14-vuotiaita kantaväestön luvun ollessa alle 16 prosenttia. (Suomen virallinen tilasto: väestörakenne, 2018)

Väestörakenteen muutos heijastuu siis erityisesti kasvatuksen ja koulutuksen arkeen. Esimerkiksi vieraskielisten oppilaiden määrän kehitys on ollut lineaarisessa kasvussa (Kuvio 3.1) vuosien 2011 ja 2017 välillä (Vipunen).



Kuvio 3.1 Kaikkien vieraskielisten oppilaiden määrät perusopetuksessa, mukaan lukien esi- ja lisäopetus, ja aineiston perusteella muodostettu trendiennuste.

Kuvio 3.1 osoittaa, että kaikkien vieraskielisten oppilaiden määrä on Vipusen tilaston mukaan lisääntynyt vuosittain melko tasaisesti vuoden 2011 (N = 24 915) tilastoinnin jälkeen ja saavuttanut vuonna 2017 yli 40 000 oppilaan määrän. Aineiston perusteella muodostetuksi trendikuvaajaksi sopii parhaiten lineaarinen kuvaaja (tarkasti kuvaamaan aineistoa, $R^2 = 0,97$, kun maksimiarvo on 1), jonka mukainen ennuste osoittaa, että vieraskielisten oppilaiden määrä saavuttaa neljän vuoden päästä 50 000 oppilaan rajan, mikä on kaksinkertainen vuoteen 2011 verrattuna. Kun tilannetta tarkastellaan aluehallintovirastojen toimialueiden mukaan, voidaan havaita tilanteen ja trendikuvaajien olevan samansuuntainen eli kasvava kaikilla alueilla, joskin lähtötaso on erilainen (Liitteet 1–7). Nykytilanteen ja trendikuvaajien perusteella noin kaksi kolmasosaa vieraskielisistä oppilaista sijoittuu Etelä-Suomen aluehallintoviraston alueelle. Helsingin kaupungin ja seudun väestöennuste, joka hahmottelee väestörakenteen muutosta vuoteen 2050 asti, osoittaa, että muuttovoitto ulkomailta tulee pysymään melko saman tasoisena kuin viitenä edellisenä vuotena (2012–2017), joskin hienoisesti laskusuuntaisena (7 000–6 000 henkilöä vuodessa) seuraavat viisi vuotta. Muuttovoiton huippuvuonna 2013 kyseinen luku oli 8 500 henkilöä (Helsingin kaupunki, kasvatus ja koulutus 2018). Ennusteen perusteella voidaan kuitenkin arvioida, että vieraskielisten määrä edelleen kasvaa.

Sitä, millaista vieraskielisyyden kasvun kehittyminen on, voidaan arvioida puolestaan tarkastelemalla eri kielten edustavuutta eri-ikäisten lasten ja nuorten ryhmissä. Taulukko 3.1 mukaisesti pääosin Tilastokeskuksen eri kieliryhmien perusteella kuvattuja lukumääriä vuodelta 2017³, joskin on hyvä havaita, että eri kieliryhmien välillä on huomattavaa vaihtelua siinä, kuinka suuri osa kustakin kieliryhmään kuuluvista henkilöistä on 0–14-vuotiaita.

³ <http://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/vieraskieliset.html#maittain>

Taulukko 3.1 Suurimpien vieraskielisten kieliryhmien 0–14-vuotiaiden lukumäärät Suomessa vuonna 2017

Kieli	0–14-vuotiaiden lasten määrä (pyöristys lähimpään kokonaiseen kymmenlukuun)	Suhteellinen osuus prosentteina
venäjä	12190	20,3
viro	8880	14,8
arabia	7780	13,0
somali	7000	11,7
kurdi	3310	5,5
albania	2970	5,0
farsi	2510	4,2
kiina	1700	2,8
turkki	1440	2,4
vietnam	1410	2,3
thai	1020	1,7
espanja	850	1,4
puola	790	1,2
romania	710	1,2
ranska	690	1,1
bengali	690	1,1
swahili, suahili	680	1,1
urdu	670	1,1
saksa	590	1,0
ukraina	580	1,0
bosnia	570	0,9
nepali	450	0,8
bulgaria	450	0,8
tagalog, pilipino	420	0,7
unkari	420	0,7
portugali	400	0,7
hindi	390	0,6
italia	240	0,4
Yhteensä	59800	100,0

Esimerkiksi somalin, swahilin/suahilin, arabian, albanian, kurdin ja bosnian kieliryhmissä kyseiseen ikäryhmään kuuluu huomattavasti enemmän lapsia ja nuoria kuin muissa kieliryhmissä, ja heidän osuutensa vaihtelee 35 prosentista 25 prosenttiin (kielten osuudet esitetty suuruusjärjestyksessä). Vastaavasti tagalogin/pilipinon, nepalin, espanjan, thain, italian ja saksan kieliryhmissä osuus on vain 13–10 %. Taulukon perusteella voidaan arvioida suuntaantavasti, miten eri kieliryhmiin kuuluvat lapset ja nuoret ovat edustettuina varhaiskasvatuksesta aina toiselle asteelle saakka tulevien viiden vuoden aikana. Kun tämän tiedon yhdistää kaikkien vieraskielisten oppilaiden ennustekuvioon (Kuvio 3.1), voidaan muodostaa suuntaantava ennuste vuodelle 2022. Kun Kuvio 3.1 osoittaa vieraskielisten lasten määrän kasvavan 50 000 oppilaaseen, voidaan yllä olevan taulukon perusteella arvioida eri vieraskielisten lasten ja nuorten osuudet kyseisestä kasvusta, jonka voi olettaa hyvin samansuuntainen. Venäjän, viron, arabian ja somalin kieliryhmiin kuuluvat edustavat 60 prosenttia vieraskielisistä oppilaistamme, ja on todennäköistä, että etenkin nämä osuudet tulevat pysymään suhteellisen samoina myös seuraavat viisi vuotta.

Maahanmuuttajien integroitumisen avainkysymyksiä ovat yhteiskunnassa toimimisen kannalta kielen ja kulttuurin ymmärtäminen sekä sen rinnalla mahdollisuus oman kulttuurin, uskonnon ja äidinkielen ylläpitoon. Yleissivistävän koulun näkökulmasta integroitumista selvimmin tukevia oppiaineita ovat suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2, R2), vähemmistöäidinkielet ja uskonnot. Oppimistulosarvioinnin (Kuukka & Metsämuuronen, 2016) mukaan S2-opetuksen tulokset ovat taitotasoina mitattuina hyvät, vaikka suuri osa ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajista jää jälkeen peruskoulun suomen kielen tavoite-

tasosta, joka on Kielten eurooppalaisen viitekehyksen (2001; päivitetty 2018⁴) mukaan määriteltynä B1. Pelkästään S2-opetuksen tulosten mittaaminen ei kuitenkaan kerro koko totuutta, sillä toiselle asteelle siirryttäessä tilastot ja tutkimukset kertovat monikielisten oppijoiden olevan yliedustettuina niiden oppilaiden joukossa, jotka eivät hae toiselle asteelle, epäonnistuvat yhteishaussa ja putoavat muita helpommin jatko-opintopolulta (Hotulainen ym., 2016). Myöskään maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön oppimistuloksia rinnastavissa PISA-tuloksissa tilanne ei näytä yhtä valoisalta kuin S2-arvioinnissa, sillä PISAn mukaan muita kuin kotimaisia kieliä äidinkielenään puhuvat oppilaat jäävät kielivaikeuksien takia kaksi vuosiluokkaa ikätasoaan jälkeen muun muassa matematiikan ja ongelmanratkaisun tehtävissä (Harju-Luukkainen ym., 2014). Syksyllä 2016 voimaan tullut perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) tekee tärkeän linjauksen painottaessaan kielitietoisuutta koko koulun toimintakulttuuria ohjaavana tekijänä.

Maahanmuuton myötä Suomessa asuu uskonnolliselta taustaltaan entistä moninaisempi väestö. Islam on ollut viime vuosina nopeimmin kasvava uskonto Suomessa. Vuonna 2017 Suomessa tilastoitiin noin 15 000 islamin uskontokuntaan kuuluvaa (Suomen virallinen tilasto: väestörakenne, 2018). Tosin Tilastokeskuksen sivuilla on myös tieto, että vieraskielisistä peräti 85 prosenttia ei ole minkään Suomessa rekisteröidyn yhdyskunnan jäsen, eivätkä tilastot näin ollen anna maahanmuuttajien osalta oikeaa kuvaa (Suomen virallinen tilasto: väestörakenne, 2018). Joidenkin arvioiden mukaan (ks. esim. Pansu, 2015; Conrad ym., 2015) islamin uskontokuntaan kuuluvien lukumäärä olisi vuonna 2020 noin 70 000. On kuitenkin huomattava, että arvio perustuu muslimimaista tulleiden ihmisten määrään eikä ennusta uskontokuntiin Suomessa virallisesti rekisteröityvien ihmisten määrää.

Erot islamin pääsuuntausten, sunnalaisuuden ja shiialaisuuden välillä ovat suuret. Enemmistö Suomen muslimeista, mukaan lukien Suomen perinteinen tataariyhteisö, kuuluu sunnimuslimeihin. Shiimuslimien määrä on kasvanut, ja heitä arvioidaan olevan noin 10–15 prosenttia Suomen muslimeista. (Onniselkä 2011, 122–123.) Viime vuosina Suomessa asuvien buddhalaisien ja hindulaisten määrä on kasvanut jonkin verran, yhteensä heitä on arviolta noin 5 000 henkeä.

Uskonnon asema saattaa maahanmuuttajaväestön keskuudessa olla hyvin vaihteleva: osa maahanmuuttajista on muuttanut Suomeen maista, joissa uskonnon rooli on vahva eikä kulttuurisia tapoja voi erottaa uskonnollisista tavoista. Maahanmuutto myös itsessään aktivoi omaan kulttuuriin ja samalla myös uskontoon liittyviä pohdintoja, ja uskonnollisista elementeistä voi muodostua omaa identiteettiä määrittäviä ydinarvoja niillekin maahanmuuttajille, jotka eivät ole lähtömaassaan olleet erityisen uskonnollisia. Maahanmuuttajien uskonnollisten taustojen kirjo tuo pienryhmäuskontojen (eli vähemmistöuskontojen) opetukseen oman haasteensa, ja esimerkiksi uskonnollisten yhteisöjen asenne koulussa annettavaan uskonnonopetukseen voi olla hyvin vaihteleva. (Kallioniemi, 2018.)

Yksi keskeinen piirre vähemmistöuskontojen opetuksessa ovat kiertävät uskonnonopettajat. Opettajien työn rakentuminen eri kouluissa olevista yksittäisistä tunneista asettaa vähemmistöuskontojen opettajille suuria haasteita. Opettajien voi olla esimerkiksi hyvin haasteellista integroitua yksittäisen koulun opettajayhteisöön (ks. esim. Hadi, 2016). Opettajankoulutuksessa yhtenä ratkaisuna on pohdittu mahdollisuutta kouluttaa useamman uskonnon opettajia eli sellaisia uskonnonopettajia, joilla olisi muodollinen pätevyys opettaa useampaa uskontoa.

⁴ https://www.oph.fi/download/190924_CEFR_Companion_volume.pdf

Väestönmuutoksen nopeudesta johtuen suomalainen koulu- ja oppilaitoskulttuuri tai opettajankoulutus eivät ole vielä ehtineet täysin sopeutua uuteen tilanteeseen. Esimerkiksi kielipedagogiikassa isoimpia uusia kysymyksiä ovat ensimmäisen sukupolven maahanmuuttajaoppilaiden koulutus, myöhäiset lukemaanoppijat, toiselle asteelle siirtyminen ilman järjestelmästä putoamista sekä nivelelkohdat perusopetuksen ammatillisten valmentavien koulutusten välillä. Sekä vähemmistöäidinkielen että vähemmistöuskontojen opetusta hidastaa pätevien opettajien puute. Monikielisyteen ja moniuskontoisuuteen liittyvää pedagogiikkaa ollaan vasta istuttamassa opettajankoulutusyksiköihin, eivätkä opettajien lisäkoulutukset riitä kattamaan kaikkien työssä olevien opettajien tarpeita. Monikielisyyspedagogiikassa korostetaan limittäiskielysajattelua ja joustavaa suhtautumista kielenkäyttäjien tilanteisiin kielivalintoihin.

Äidinkieli on osa jokaisen identiteettiä, mutta samalla on nähtävä äidinkielen käsite uudessa valossa: äidinkieli ei aina ole kielenkäyttäjän eniten käyttämä tai parhaiten osaama kieli, ja äidinkieliä voi olla useita. Eri tiedonalojen käsitteiden oppimisessa käsitteen sisältö rakentuu monikielisen oppijan mielessä monen kielen avulla. Oman äidinkielen ja koulusivistyskielen vuorovaikutus on osa normaalia oppimistapahtumaa. Kouluopetuksen on kehitettävä monikielisuuden pedagogiikkaa, jotta voidaan auttaa monikielisiä oppijoita hyvin oppimistuloksiin. Lisäkoulutustarve ja tarve hyvien pedagogisten käytänteiden jakamiseen on suuri.

Maassamme toteutetaan uskonnonopetusta oppilaiden oman uskonnon opetuksena. Oman uskonnon opetuksen käsite otettiin käyttöön vuonna 2003 voimaan tulleen uskonnonvapauslain perusteella: aikaisemmin uskonnonopetus oli luonteeltaan tunnustuksellista. Oppilailla on oikeus saada oman uskontonsa mukaista opetusta, mikäli tietyt reunaehdot täyttyvät: Opetushallitus on hyväksynyt kyseisen uskonnon opetussuunnitelman ja koulutuksen järjestäjän toiminta-alueella on vähintään kolme oppilasta, joiden vanhemmat haluavat saada lapsilleen kyseisen uskonnon mukaista opetusta (Seppo, 2003, 177–179). Opetushallitus on vahvistanut kolmentoista eri uskonnon opetussuunnitelmat (Sakaranaho, 2006, 227, 333–344). Vuonna 2016 perusasteen oppilaista 88,6 prosenttia osallistui luterilaiseen uskonnonopetukseen, 6,6 prosenttia elämänkatsomustiedon opetukseen ja 4,8 prosenttia muiden uskontojen opetukseen (Vipunen, 2017), tosin alueelliset erot ovat huomattavat: esimerkiksi pääkaupunkiseudulla on useita kouluja, joissa opetetaan viittä eri uskontoa (mm. luterilaista, ortodoksisia, katolista, buddhalaista ja islamin mukaista uskontoa) ja lisäksi elämänkatsomustietoa.

Vähemmistöuskontojen opetukseen kouluissa liittyy lukuisia kysymyksiä, joista yksi koskee opettajien kelpoisuutta. Kelpoisten opettajien puute on ongelma, sillä ei-kelpoiset opettajat eivät välttämättä tunne uskonnonvapauslakia eivätkä toisaalta pysty hahmottamaan uskonnonopetuksen luonnetta sellaisena oman uskonnon opetuksena, joka on kuitenkin luonteeltaan ei-tunnustuksellista. Pienryhmäuskontojen oppimateriaalit eivät välttämättä ole opettajan pätevyyden omaavien opettajien kirjoittamaa, mikä myös aiheuttaa omat haasteensa.

Yksinomaan Helsingissä oli 2016 noin 4 000 islamin opetusta saavaa oppilasta ja arvio tämänhetkisestä muslimioppilaiden kokonaismäärästä on jopa kaksinkertainen. Samaan aikaan kelpoisia islaminopettajia on eri arvioiden mukaan vain 10–20. (Ks. Sundqvist & Puukka, 2015; Mäntymaa, 2017; Tiainen, 2018). On todennäköistä, että islamin opetukseen osallistuvien oppilaiden määrä kasvaa, ja mikäli uskonnonopetusta halutaan toteuttaa mahdollisimman laadukkaasti ja yhtä samanarvoisesti kuin enemmistön uskonnonopetusta, opettajien kelpoisuuteen sekä soveltuviin oppimateriaaleihin ja niiden puuttumiseen on kiinnitettävä vakavasti huomiota. (Kallioniemi, 2016.)

Vähemmistöuskontojen opettajat auttavat estämään yhteiskunnan radikalisoitumista ja ääri-
liikkeiden syntyä. Niissä Euroopan maissa (muun muassa Hollannissa ja Itävallassa), joissa annetaan uskonnonopetusta ryhmiteltynä uskontokunnan mukaisesti, on viime aikoina kiinnitetty varsin paljon huomiota uskontoa opettavien opettajien muodolliseen kelpoisuuteen

(Berglund, 2015). Asianmukaisen opettajankoulutuksen suorittanut uskonnonopettaja pystyy tarkastelemaan omaa tehtäväänsä ja itseään kyseisen ammatin edustajana reflektiivisesti. (Schweitzer, 2002.)

Monikielisyyspedagogiikkaan ja moninaistuvaan uskonnonopetukseen kohdistunut tutkimus on osoittanut edellä mainitut lähtökohdat siksi suunnaksi, jota kohti kouluissa on edettävä yhteiskunnallisen integraation mahdollistamiseksi. Tilanne on useimmissa kouluissa kuitenkin uusi, eivätkä koulujen käytänteet vielä riittävästi tue muutosta. Opettajankoulutuksissa muutos on aluillaan mutta kaipaa vahvistamista. Täydennyskoulutukseen kohdistuu valtavia tarpeita ja paineita, sillä erityisesti ammatissa jo toimivat opettajat kaipaavat tukea muutokseen.

Opetus- ja kasvatustoimen henkilöstökoulutuksen tavoitteena on tukea hallituksen koulutuspoliittisten uudistusten toimeenpanoa ja kehittää tarvittavaa osaamista toimintaympäristön muutoksiin sopeutumisessa sekä ennakoida tulevia tarpeita. Muutoksiin valmistautuminen vaatii aina systemaattista tiedonkeruuta ja sen mukaista ennakkointia. Aina muutostarpeen tiedostaminen ei kuitenkaan johda riittävään valmistautumiseen. Esimerkiksi valmistautuminen uusien opetussuunnitelmien käyttöönottamiseen ja työstämiseen on ollut kuntatasolla hyvin vaihtelevaa, mikä tarkoittaa, että täydennyskoulutukseen on resursoitu eri kunnissa varsin eri tavoin (Lintuvuori, Ahtiainen, Hienonen, Vainikainen & Hautamäki, 2015). Tutkimuksemme osoittaa kuitenkin, että maahanmuuttoon liittyvien opetus- ja kasvatustoimen henkilöstön täydennyskoulutusten laatu ja riittävyys vaihtelevat niin laadullisesti kuin alueellisesti. Opetus- ja kasvatustoimen henkilöstökoulutukseen osallistuneet ovat silti kokeneet täydennyskoulutuksesta olleen hyötyä oman osaamisen kehittämisessä ja päivittämisessä (Lintuvuori ym., 2015). Täydennyskoulutuksen alueellisen ja laadullisen eriytyneisyyden vuoksi opettajat jakavat tietoa ja pedagogisia käytänteitä myös informaalisti, esimerkiksi sosiaalisen median kautta. Näiden käytänteiden ja pedagogisten innovaatioiden hyödyntäminen virallisissa täydennyskoulutuksissa ja opettajankoulutuksissa on kuitenkin vielä puutteellista.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on auttaa päättäjiä ja koulutuksen suunnittelijoita resursoimaan oikein ja toimimaan konkreettisesti maahanmuuttajien paremman integraation edistämiseksi. Tutkimushankkeen päätavoitteena on kuvata suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen, oman äidinkielen opetuksen sekä eri uskontojen ja katsomusten opetuksen tilanne, resurssit ja tulevaisuudennäkymät eri koulutusasteilla. Keskeiset tutkimuskysymykset ovat:

- Opetus: Miten nykyinen opetustarjonta varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa, valmistavassa opetuksessa, perusopetuksessa, ammatillisessa koulutuksessa ja luki-ossa vastaa määrältään ja laadultaan havaittuun tarpeeseen?
- Opettajankoulutus: Mitkä ovat opettajankoulutuksen määrälliset ja laadulliset tarpeet ja miten opettajankoulutus vastaa niihin?
- Täydennyskoulutus: Miten täydennyskoulutus vastaa määrältään ja laadultaan tarpeeseen ja millaista täydennyskoulutusta kaivataan ja tarvitaan?

Raportoimme seuraavassa erikseen kielet ja katsomukset koulutusasteittain. Alaluvut rakentuvat siten, että ensin kerrotaan kyselyn sisällöstä ja vastaajajoukosta yleisemmin, sitten käydään lyhyesti läpi tuon koulutusasteen opetussuunnitelmia, opettajan pätevyysvaatimuksia ja muita dokumentteja. Tämän jälkeen esitetään keskeiset tulokset, koulutusasteen resurssit ja tulevaisuudennäkymät. Vastaajien ääniä tuodaan esiin suorilla lainauksilla. Jokaisen jakson lopussa on yhteenvetoa tuloksista.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA AINEISTON KUVAUS

Koulujen monet kielet ja uskonnot -hanke (Kuski-hanke) on valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan rahoituksella tehty hanke, jonka toteuttamisesta vastasi Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Hankkeen läpivienti sijoittui ajalle 1.1.2017–31.12.2018.

Valtioneuvoston kanslia avasi 3.10.2016 haettavaksi valtioneuvoston päätöksentekoa tukevan selvitys- ja tutkimustoiminnan määrärahat. Haku perustui valtioneuvoston päätöksentekoa tukevaan vuoden 2017 selvitys- ja tutkimussuunnitelmaan. Haku päättyi 16.11. ja Helsingin yliopiston (HY) hakemus Koulujen monet kielet ja uskonnot (Kuski) -hanke sai rahoituksen hakukategoriassa Osaaminen ja koulutus: Äidinkielen ja uskonnon muuttuvat koulutustarpeet VNK/1754/48/2016. Hankkeen vastuuministeriö on opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM). Hankkeen vastuullisina johtajina ovat toimineet apulaisprofessori Risto Hotulainen Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskuksesta (HEA), uskonnon didaktiikan professori Arto Kallioniemi sekä äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan professori Liisa Tainio. Tutkimushanke tukee hallituksen kotouttamista koskevaa toimintasuunnitelmaa ja syventää tietämystä siinä esitetyistä toimenpide-ehdotuksista. Lisäsi tutkimushankkeesta saatavaa tietoa voidaan hyödyntää hyödyntää ”Valtion kotouttamisohjelma vuosille 2016–2019⁵” seurannassa.

Hankkeen etenemistä seuraamaan asetettiin ohjausryhmä, joka muodostettiin hankkeen onnistumisen kannalta keskeisistä toimijoista. Koulujen monet kielet ja uskonnot -hankkeen ohjausryhmän jäsenet valittiin hankkeen vastuuministeriön eli opetus- ja kulttuuriministeriön, edustajien lisäksi työ- ja elinkeinoministeriöstä sekä tutkimuksen toteuttaneen työryhmän jäsenistä Helsingin yliopiston kasvatustieteellisestä tiedekunnasta.

Ohjausryhmän toimintaan osallistuivat osa- tai täysiaikaisesti vuosina 2017–2018 seuraavat henkilöt: puheenjohtaja Armi Mikkola (OKM) ja sihteeri Raisa Ahtiainen (HY) sekä muut ohjausryhmän jäsenet Heli Nederström (OKM), Seija Rasku (OKM), Annika Forsander (TEM), Sari Haavisto (TEM), Liisa Tainio (HY), Maria Ahlholm (HY), Jari Lavonen (HY), Risto Hotulainen (HY), Arto Kallioniemi (HY), Irene Rämä (HY), Jussi Ikkala (HY), Iina Grym (HY), Marja Laine (HY) ja Marja Tamm (HY).

Ohjausryhmä kokoontui kaikkiaan yksitoista kertaa hankkeen toiminnan aikana. Ohjausryhmällä oli keskeinen tehtävä asiantuntijoiden keskusteluareenana tutkimuksen eri vaiheissa.

Kuski-työryhmään kuuluivat Helsingin yliopistosta Risto Hotulainen, Arto Kallioniemi, Liisa Tainio, Maria Ahlholm, Raisa Ahtiainen, Mikko Asikainen, Lotta Avelin, Iina Grym, Jussi Ikkala, Marja Laine, Ninni Lankinen, Katju Lehtola, Esko Lindgren, Irene Rämä, Tuomas Sarkkinen, Marja Tamm, Emilia Tuovila ja Niklas Virkkala. Työryhmä osoittaa kiitokset kaikille tutkimukseen osallistuneille tahoille.

⁵ <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/79075>

4.1 Toteutus

Koulujen monet kielet ja uskonnot (KUSKI) hankkeessa on kerätty aineistoa kyselyiden, tilastotietokantojen (esimerkiksi vipunen.fi), suorapyyntöjen ja muun tiedonhankinnan avulla.

Kyselyaineisto kerättiin sähköisillä lomakkeilla, jotka lähetettiin sähköpostitse vastaanottajille 2017–2018 (Taulukko 4.1). Kyselyt olivat pääasiassa puolistrukturoituja lomakekyselyitä, jossa oli sekä monivalinta- että avokysymyksiä. Suurin osa kyselyistä toteutettiin kahdella kielellä, suomeksi ja ruotsiksi, lukuun ottamatta opettajille suunnattua täydennyskoulutuskyselyä, joka laadittiin vain suomeksi.

Poikkeuksen edellä mainituista muodostivat koonti Opetushallituksen vuosina 2016–2017 järjestämästä täydennyskoulutuksesta, joka koottiin yhteistyössä Opetushallituksen kanssa.

Taulukko 4.1 Kyselyiden toteutus vuosina 2017-2018

Ajankohta	Kysely	Vastaanottaja
Toukokuu 2017	Opettajankoulutus, yliopisto	Opettajankoulutuslaitosten johtajat
Kesäkuu 2017	Opettajankoulutus, AOKK	Ammatillisten opettajakorkeakoulujen johtajat
Lokakuu 2017	Perusopetus	Perusopetuksen järjestäjät
Marraskuu 2017	Lukiokoulutus	Lukioiden rehtorit
Helmikuu 2018	Perusopetus, hyvät käytänteet	Hyvien käytänteiden koulujen rehtorit
Huhtikuu 2018	Täydennyskoulutuksen järjestäjät (yliopistot ja ammattikorkeakoulut)	
	Ammatilliset oppilaitokset	Ammatillisten oppilaitosten rehtorit tai johtajat
	Varhaiskasvatus	Varhaiskasvatuksen järjestäjät
	Esiopetus	Esiopetuksen järjestäjät
Toukokuu 2018	Täydennyskoulutuskysely opettajille	Opettajajärjestöjen jäsenet (opettajat), Opetushallitus ja opetus- ja kulttuuriministeriö

4.2 Aineiston kuvaus koulutusasteittain

Taulukko 4.2 on esitetty eri kyselyiden vastaajamäärät ja vastausprosentit. Tarkemmat kuvaukset kyselyiden vastaajista esitetään alla koulutusasteittain.

Taulukko 4.2 Kyselyiden vastaajamäärät ja vastausprosentit

	Lähetetty N	Vastattu (n)	Vastausprosentti
Varhaiskasvatus	325	63	19,38 %
Esiopetus	325	52	16,00 %
Perusopetus	325	121	37,23 %
Perusopetus, hyvät käytänteet	32	2	6,25 %
Lukiokoulutus	389	94	24,16 %
Ammatillinen koulutus	173	24	13,87 %
Opettajankoulutus, yliopisto	11	11	100,00 %
Opettajankoulutus, AOKK	5	5	100,00 %
Täydennyskoulutuksen järjestäjät	40	2	5,00 %
Täydennyskoulutus, opettajat		28 ⁶	

Varhaiskasvatus

Kyselyllä kartoitettiin vähemmistöäidinkieliin ja katsomuksiin sekä suomi tai ruotsi toisena kielellä opetukseen liittyviä seikkoja kunnallisessa ja kuntayhtymän järjestämässä varhaiskasvatuksessa. Kunnallisella varhaiskasvatuksella tarkoitettiin kyselyssä nimenomaan päiväkodissa ja perhepäivähoidossa annettavaa varhaiskasvatusta sekä kunnan ostopalveluna tuottamia vastaavia palveluja.

Kysymyskokonaisuuksia oli neljä (Taustatiedot; Kielet ja katsomukset; Opetus ja resurssit; Tulevaisuuden näkymät). Erillisiä kysymyksiä oli yhteensä 29, mutta kysymysten kokonaismäärä vaihteli vastausten ja mahdollisten täydentävien kysymysten mukaan.

Suomenkielinen kysely lähetettiin 325 kunnan varhaiskasvatuksesta vastaavalle virkamiehelle huhtikuussa 2018 (viimeiset muistutukset kesäkuussa 2018). Ruotsinkielinen kysely lähetettiin toukokuussa 2018 (muistutus kesäkuussa 2018). Vastauksia saatiin 63 ja vastausprosentti oli 19,38 %.

Esiopetus

Kyselyllä kartoitettiin vähemmistöäidinkieliin ja katsomuksiin sekä suomi tai ruotsi toisena kielellä -opetukseen liittyviä seikkoja kunnallisessa esiopetuksessa. Esiopetuksella tarkoitettiin perusopetuslain (628/1998) 4 §:n mukaista kunnan järjestämää esiopetusta, jonka kunta järjesti itse tai yhdessä muiden kuntien kanssa, tai hankki muulta perusopetuksen järjestäjältä tai muulta julkiselta tai yksityiseltä palvelujen tuottajalta.

⁶ Kysely lähetettiin opettajajärjestöille, jotka välittivät sen jäsenistöilleen. Tarkkoja lukuja siitä, kuinka moni opettaja on saanut vastauspyynnön, ei ole.

Kyselyssä oli neljä kokonaisuutta (Taustatiedot; Kielet ja katsomukset; Opetus ja resurssit sekä Tulevaisuuden näkymät. Erillisiä kysymyksiä oli 29, mutta kysymysten kokonaismäärä vaihteli vastausten ja mahdollisten täydentävien kysymysten mukaan.

Kysely lähetettiin huhtikuussa 2018 sähköpostitse 325 kunnan esiopetuksesta vastaavalle virkamiehelle (viimeiset muistutukset kesäkuussa 2018). Ruotsinkielinen kysely lähetettiin toukokuussa 2018 (muistutus kesäkuussa 2018). Vastauksia kyselyyn saatiin kaikkiaan 58. Vastaajista kuusi oli täyttänyt ainoastaan taustatiedot, joten niiden vastauksia ei otettu raportissa huomioon. Lopullinen vastaajamäärä oli siten 52 ja lopullinen vastausprosentti 16 %.

Perusopetus

Perusopetuksen osalta kyselyllä kartoitettiin, millaisia resursseja Suomen peruskouluissa on vähemmistöäidinkielten, eri uskontojen, elämäkatsomustiedon ja suomi tai ruotsi toisena kielenä -oppiaineiden opetuksessa sekä valmistavassa opetuksessa. Kyselyssä selvitettiin lisäksi, miten opetuksen järjestäjät arvioivat tulevaa kehitystä ja opetustarjontaa yllä mainittujen oppiaineiden osalta seuraavien viiden vuoden aikana (kysely toteutettiin syksyllä 2017). Kyselyn lopuksi pyysimme opetuksen järjestäjiä vielä nimeämään alueensa kouluja, joissa oli käytössä uusia ja hyviksi havaittuja toimintamalleja edellä mainittujen oppiaineiden opetuksessa.

Kyselyssä oli neljä osiota (Taustatiedot; Oppilasmäärät ja opetettavat aineet; Tulevaisuus; Hyvien käytänteiden esimerkkikouluja). Kysely lähetettiin 325 kunnan perusopetuksesta vastaavalle virkamiehelle lokakuussa 2017 (muistutukset marraskuussa 2017). Vastauksia saatiin 121 ja vastausprosentti oli 37,23 %.

Vastaajia pyydettiin myös nimeämään kouluja, joissa oli kyselyn teemoihin liittyviä uusia tai toimivia käytänteitä. Tällaisia kouluja nimettiin kaikkiaan 35, ja koulujen rehtoreille lähetettiin helmikuussa 2018 sähköinen kyselylomake, jolla kartoitettiin käytänteitä sekä uusia ja toimivia toimintamalleja vähemmistöäidinkielten, eri uskontojen, elämäkatsomustiedon ja suomi tai ruotsi toisena kielenä opetuksessa. Kysymyskokonaisuuksia oli kolme (Taustatiedot; Vähemmistöäidinkielten, katsomusten ja S2/R2-oppiaineen opetus sekä Uusia ja toimivia opetusikäntänteitä). Erillisiä kysymyksiä oli 16, mutta kysymysten kokonaismäärä vaihteli vastausten ja mahdollisten täydentävien kysymysten mukaan. Vastauksia kyselyyn saatiin kaksi ja vastausprosentti oli 6,25 %.

Ammatillinen koulutus

Ammatillisen koulutuksen osalta kartoitettiin suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetukseen ja -tukeen sekä katsomuksiin liittyviä seikkoja 1.1.2018 uudistuneen lainsäädännön mukaisessa ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa, ammatti- ja erikoisammattitutkintokoulutuksessa sekä VALMA- (Ammatilliseen koulutukseen valmistava koulutus) ja TELMA- (Työhön ja itsenäiseen elämään valmentava koulutus) koulutuksissa, kotoutumiskoulutuksessa sekä muussa tutkintoon johtamattomassa ammatillisessa suomen/ruotsin kielen koulutuksessa.

Verkkopohjainen kysely rakentui viidestä osa-alueesta (Taustatiedot; Ammatillinen perustutkintokoulutus; Ammatillinen ammatti- ja/tai erikoisammattitutkintokoulutus; VALMA- ja TELMA-koulutus, kotoutumiskoulutus sekä muu tutkintoon johtamaton koulutus ja Tulevaisuuden kehityssuunnat). Kysely lähetettiin 173 ammatillisen oppilaitoksen rehtorille tai johtajalle huhtikuussa 2018. Ruotsinkielinen kysely sekä sähköpostimuistutukset suomenkielisille

vastaajille lähetettiin toukokuussa 2018. Vastauksia saatiin yhteensä 31, ja kun luvusta poistettiin vain taustatiedot ilmoittaneet vastaajat, saatiin vastaajamääräksi 24 ja vastausprosentiksi 13,87 %.

AVI-alueittain jaoteltuna Etelä-Suomen alueelta saatiin 12 vastausta, Lounais-Suomen alueelta 6 vastausta, Länsi- ja Sisä-Suomen alueelta 4 vastausta, Pohjois-Suomen alueelta 2 vastausta ja Lapista 2 vastausta. Itä-Suomen AVI-alueelta ei saatu yhtään vastausta⁷. Vastaajien anonymiteetin suojelemiseksi vastauksia ei raportoida systemaattisesti AVI-alueittain. Alueelliset erityispiirteet otettiin kuitenkin huomioon ja raportoitiin niin, että vastaajien anonymiteetti säilyy.

Lukiokoulutus

Lukiokoulutuksen osalta kyselyssä kartoitettiin lukioissa opetettavia äidinkieliä sekä suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetusta ja katsomusaineita, niiden opetuksen tulevaisuutta koskevia näkemyksiä ja uusien toimintamallien kehittämiseen liittyviä seikkoja.

Kysymyskokonaisuuksia oli kolme (Taustatiedot; Opetettavat aineet ja opiskelijamäärät sekä Tulevaisuus). Erillisiä kysymyksiä oli yhteensä 62 (sisälsi sekä monivalinta- että avovastauksia), mutta kysymysten kokonaismäärä vaihteli edellisiin kysymyksiin annettujen vastausten mukaan. Kysely lähetettiin 389 lukion rehtorille marraskuussa 2017 ja viimeiset sähköpostimuistutukset toukokuussa 2018. Vastauksia saatiin kaikkiaan 107, mutta kun luvusta poistettiin vastaajat, jotka olivat vastanneet vain taustatietokysymyksiin, vastaajamääräksi saatiin 94 ja vastausprosentiksi 24,16 %.

Yliopistojen opettajankoulutuslaitokset

Kyselyiden, suorapyyntöjen ja muun tiedonhankinnan sekä tilastotietokantojen (esimerkiksi Vipunen, 2017i) avulla kartoitettiin yliopistojen opettajankoulutusyksikköjen resursseja tutkittavana oleviin koulutuksiin (suomi tai ruotsi toisena kielenä, vähemmistöäidinkielet sekä katsomusaineet). Lisäksi selvitettiin sitä, miten yksiköt arvioivat tulevaa kehitystä ja opetustarjontaa opettajien koulutuksessa viiden seuraavan vuoden aikana (kysely toteutettiin toukokuussa 2017). Kyselyssä kartoitettiin myös uusia ja hyväksi havaittuja toimintamalleja, joita yksiköt olivat kehittäneet.

Yliopistollisia opettajankoulutusyksiköjä on Suomessa yhdeksän. Lisäksi Jyväskylän alaisena toimii sivutoimipiste Kokkolassa ja Turun yliopiston alaisena Raumalla. Myös Savonlinnassa oli vielä kyselyn aikana Itä-Suomen yliopiston alaisuudessa toiminut yksikkö, mutta koska muutos Joensuuhun pääyliopiston yhteyteen oli lähellä, Itä-Suomen yliopisto vastasi myös sivutoimipisteensä puolesta. Mukaan ei otettu taideyliopistoja, joissa koulutetaan esimerkiksi musiikin- tai kuvataiteen aineenopettajia.

Kysely lähetettiin opettajankoulutuslaitosten johtajille toukokuussa 2017. Kaiken kaikkiaan saimme vastaukset seuraavista 11 yksiköstä:

⁷ Osalla kyselyyn vastanneista oppilaitoksista oli toimipisteitä eri AVI-alueilla. Tästä syystä vastauksia AVI-alueittain vaikuttaa olevan enemmän kuin vastauksia yhteensä.

- Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, kasvatustieteiden osasto (HY)
- Itä-Suomen yliopisto, filosofinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto (ISY)
- Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, opettajankoulutuslaitos (JY)
- Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta (LY)
- Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta (TaY)
- Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, opettajankoulutuslaitos (TY)
- Åbo Akademi, kasvatustieteiden ja hyvinvointialojen tiedekunta / Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier (ÅA)
- Turun yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikkö (TYR)
- Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, Kasvatustieteiden yksikkö / Opettajankoulutus (KYC)
- Helsingin yliopisto, ruotsinkielinen opettajankoulutus (HYrts)
- Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta (OY)

Vastausprosentti oli 100 %. Lisäksi kaikille yliopistoille tehtiin vielä tarkentavat suorapyynnöt vuoden 2017 tilastotiedoista joulukuussa 2018.

Ammattikorkeakoulujen opettajankoulutus

Kyselyssä kartoitettiin, miten ammattikorkeakoulujen opettajankoulutuksessa kehitetään tulevien opettajien valmiuksia kohdata kielten sekä uskontojen ja katsomusten moninaisuutta työssään, ja se lähetettiin ammattikorkeakoulujen ammatillisesta opettajankoulutuksesta vastaaville johtajille tai koulutuspäälliköille kesäkuussa 2017. Lisäksi kerättiin tietoa siitä, mitä uusia ja hyviksi havaittuja toimintamalleja ammatilliset opettajankoulutusyksiköt ovat kehittäneet edellä mainittuihin teemoihin liittyen sekä miten ammatillisissa opettajankoulutusyksiköissä hyödynnetään opettajaopiskelijoiden erilaiset kielelliset ja uskonnolliset tai katsomukselliset taustat.

Suomessa on viisi ammatillista opettajakorkeakoulua, jotka toimivat ammattikorkeakoulujen yhteydessä (kaikki vastasivat kyselyyn):

- Haaga-Helia ammattikorkeakoulun yhteydessä toimiva Ammatillinen opettajakorkeakoulu (Haaga-Helia)
- Hämeen ammattikorkeakoulun yhteydessä toimiva Ammatillinen opettajakorkeakoulu (HAMK)
- Jyväskylän ammattikorkeakoulun yhteydessä toimiva Ammatillinen opettajakorkeakoulu (JAMK)
- Oulun ammattikorkeakoulun yhteydessä toimiva Ammatillinen opettajakorkeakoulu (OAMK)
- Tampereen ammattikorkeakoulun yhteydessä toimiva Ammatillinen opettajakorkeakoulu (TAMK).

Täydennyskoulutus

Täydennyskoulutusta koskevissa kyselyissä keskityttiin keskeisimpiin täydennyskoulutuksen järjestäjiin ja rahoittajiin. Keskeisimmillä järjestäjillä ja rahoittajilla tarkoitettiin tässä Opetushallitusta sekä yliopistoja ja ammattikorkeakouluja.

Kuski-hanke kokosi yhteistyössä Opetushallituksen kanssa listan vuosina 2016–2017 järjestetyistä täydennyskoulutuksista, jotka osuivat suomi tai ruotsi toisena kielenä, vähemmistöäidinkielet, eri uskonnot ja katsomukset -aihealueille.

Informaalia täydennyskoulutusta selvitettiin opettajille suunnatulla kyselyllä. Opettajia lähetettiin eri opettajajärjestöjen kautta: Suomen uskonnonopettajain liitto SUOL ry, Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat FETO ry, Suomen ortodoksisten opettajien liitto ry, Islamin opettajien liitto, Suomen kielten opettajien liitto ry, Suomi toisena kielenä -opettajat ry, Äidinkielen opettajien liitto, Finlands svenska lärarförbund ja Svenska modersmåls läraryöreningen i Finland. Kyselyssä selvitettiin opettajien koulutuksiin ja seminaareihin osallistumisesta sekä muuta omaehtoista ammattitaidon ja oman ammattialan kehittämistä. Lisäksi selvitettiin ammatillisen osaamisen kehittämistarpeita. – Lisäksi varhaiskasvatuksen, esi- ja perusopetuksen, ammatillisen koulutuksen sekä opettajankoulutusten kyselyissä on ollut kysymys/kysymyksiä koskien täydennyskoulutusta.

5 KIELET: TULOKSET KOULUTUSASTEITTAIN

5.1 Varhaiskasvatus

Varhaiskasvatusta koskevassa kyselyssä kartoitettiin vähemmistöäidinkieliin ja -katsomuksiin sekä suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetukseen liittyviä seikkoja kunnan järjestämässä varhaiskasvatuksessa. Kunnilta haluttiin selvittää etenkin niitä toimintatapoja, joilla varhaiskasvatuksessa tuetaan lapsen kotikielen oppimista sekä huomioidaan lapsen kaksi- tai monikielisyttä. Lisäksi kartoitettiin resursseihin liittyviä kysymyksiä sekä selvitettiin tulevaisuuden kehitysnäkymiä kielikysymysten osalta.

Varhaiskasvatuksen kielten osalta vastaajia oli yhteensä 63. Vastausten määrä vaihteli AVI-alueittain. Tulosten tarkastelussa tulee ottaa huomioon, että joitakin suuria kuntia puuttuu vastaajien joukosta eikä vastaajajoukko edusta suoraan kansallista perusjoukkoa. Vastausmäärät vaihtelivat myös kysymyksestä riippuen.

Eniten vastauksia saatiin Etelä-Suomen sekä Länsi- ja Sisä-Suomen AVI-alueilta. Valtaosa (86 %, n = 54) kaikista vastauksista saatiin yksikielisistä suomenkielisistä kunnista. Kaksikielisten kuntien vastauksia saatiin Etelä-Suomen, Länsi- ja Sisä-Suomen sekä Lounais-Suomen alueilta. Määrällisesti eniten kaksikielisten kuntien vastauksia saatiin Etelä-Suomen AVI-alueelta.

Noin puolet vastauksista (n = 30) saatiin maaseutumaisista kunnista. Kolmannes vastauksista saatiin kaupunkimaisista kunnista ja loput taajaan asutuista kunnista. Määrällisesti eniten kaupunkimaisten kuntien vastauksia saatiin Etelä-Suomen alueelta. Etelä-Suomen vastaajista reilusti yli puolet olivat kaupunkimaisia kuntia. Maaseutumaisten kuntien vastauksia oli erityisen suuri osa (70 %) Pohjois-Suomen AVI-alueen vastauksista.

Kunnan ylläpitämään varhaiskasvatukseen osallistuvia lapsia raportoitiin vastanneiden kuntien alueella olevan yhteensä 29 418. Luku sisältää kunnan päiväkodeissa sekä perhepäivähoidossa (ostopalveluna tuotettu varhaiskasvatus mukaan luettuna) järjestettävään varhaiskasvatukseen osallistuvat lapset. Kokopäiväiseen varhaiskasvatukseen (yli 5 tuntia päivässä) osallistuu ilmoitetuista lapsista valtaosa (90 %). Lapsimääriin on laskettu mukaan myös esiopetukseen osallistuvat lapset.

Yksityiseen varhaiskasvatukseen (muuhun kuin ostopalveluna tuotettuun) osallistuvia lapsia ilmoitettiin vastanneiden kuntien alueella olevan huomattavasti vähemmän kuin kunnallisen varhaiskasvatukseen osallistuvia (kaikkiaan 622 lasta).

Osa vastanneista kunnista on laskenut määriin kuuluvaksi esiopetukseen kuuluvat lapset ja osa ei. Joiltakin vastanneista kunnista tiedot myös puuttuvat. Luvut eivät annakaan täysin kattavaa kuvaa vastanneiden kuntien varhaiskasvatukseen osallistuvista lapsista.

Opetussuunnitelma ja opettajien kelpoisuudet

Varhaiskasvatuksen järjestämistä ja kehittämistä ohjaavat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (VASU) (Opetushallitus, 2016c) sekä syksyllä 2018 voimaan tullut varhaiskasvatustalaki (2018/540). Päiväkodeissa toteutettava ryhmämuotoinen varhaiskasvatus on yleisin varhaiskasvatuksen toimintamuoto. Toinen keskeinen muoto on perhepäivähoito, joka on pienessä ryhmässä toteutettavaa varhaiskasvatusta, jota voidaan järjestää perhepäivähoitajan kotona,

lapsen kotona tai ryhmäperhepäivähoitona. Perhepäivähoitajat vastaavat oman ryhmänsä toiminnasta ja perhepäivähoidon johto tukee perhepäivähoitajien tavoitteellista toiminnan suunnittelua ja toteutumista. Muun varhaiskasvatuksen toteutus vaihtelee järjestäjän päätösten mukaan ja voi olla esimerkiksi leikkipuisto- tai kerhotoimintaa. (Opetushallitus, 2016c, 17.)

Tutkimuksen toteuttamisen ajankohtana⁸ voimassa olleen varhaiskasvatustieteen (1973/36) mukaisesti lastentarhanopettajan kelpoisuusvaatimuksena oli kasvatustieteiden kandidaatin tutkinto sisältäen lastentarhanopettajakoulutuksen, taikka sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto, sisältäen varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet opinnot. Lastenhoitajan ja perhepäivähoitajan kelpoisuutena on tehtävään soveltuva sosiaali- ja terveysalan perustutkinto. (2005/272.)

Varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa ja sen toteuttamista kuvaa kokonaisvaltaisuus. Tässä kokonaisuudessa tavoitteellisen toiminnan perustan luovat arvoperusta, oppimiskäsitys, niihin pohjautuva toimintakulttuuri, monipuoliset oppimisympäristöt, yhteistyö ja työtavat. (Opetushallitus, 2016c, 36.) Kieliin, katsomuksiin ja uskontoihin tutustuminen tapahtuu lapselle ominaisten toimintatapojen kautta ottaen huomioon yksilöiden ja ryhmän mielenkiinnonkohteet ja kulttuurilliset ja katsomukselliset taustat. Varhaiskasvatusta ohjaavan arvoperustan mukaan lapsella tulisi olla mahdollisuus kehittää taitojaan ja tehdä valintoja esimerkiksi sukupuolesta, syntyperästä, kulttuuritaustasta tai muista henkilöön liittyvistä syistä riippumatta. Henkilöstön tulee luoda varhaiskasvatuksessa moninaisuutta kunnioittava ilmapiiri ja suhtautua ammatillisesti, avoimesti ja kunnioittavasti monimuotoisiin perheisiin ja erilaisiin kieliin, kulttuureihin, katsomuksiin ja uskontoihin. Toimiva vuorovaikutus erilaisista kulttuuri- ja katsomustaustoista tulevien ihmisten kanssa edellyttää oman ja muiden taustojen ymmärtämistä ja kunnioittamista. (Opetushallitus, 2016c, 22–23)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2016c) linjauksella jokaisella lapsella on oikeus kieli- ja kulttuuritietoiseen varhaiskasvatukseen, jossa kieli, kulttuurit ja katsomukset nivoutuvat yhteen. Kunnan tulee huolehtia siitä, että varhaiskasvatusta voidaan antaa lapsen äidinkielenä suomeksi, ruotsiksi tai saameksi. Tämän lisäksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016c) linjataan romanilasten ja viittomakieltä käyttävien lasten varhaiskasvatuksesta. Muiden kielten osalta linjataan varhaiskasvatuksen tukevan monipuolisesti vieraskielisten ja monikielisten lasten kielitaidon sekä kieli- ja kulttuuri-identiteettien ja itsetunnon kehitystä. Varhaiskasvatuksessa suomen/ruotsin kielen taidon kehittymistä edistetään tavoitteellisesti ja tuetaan lasten kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Lapsille järjestetään mahdollisuuksien mukaan tilaisuuksia käyttää ja omaksua omaa äidinkieltään tai omia äidinkieliään. (Opetushallitus, 2016c, 47–48)

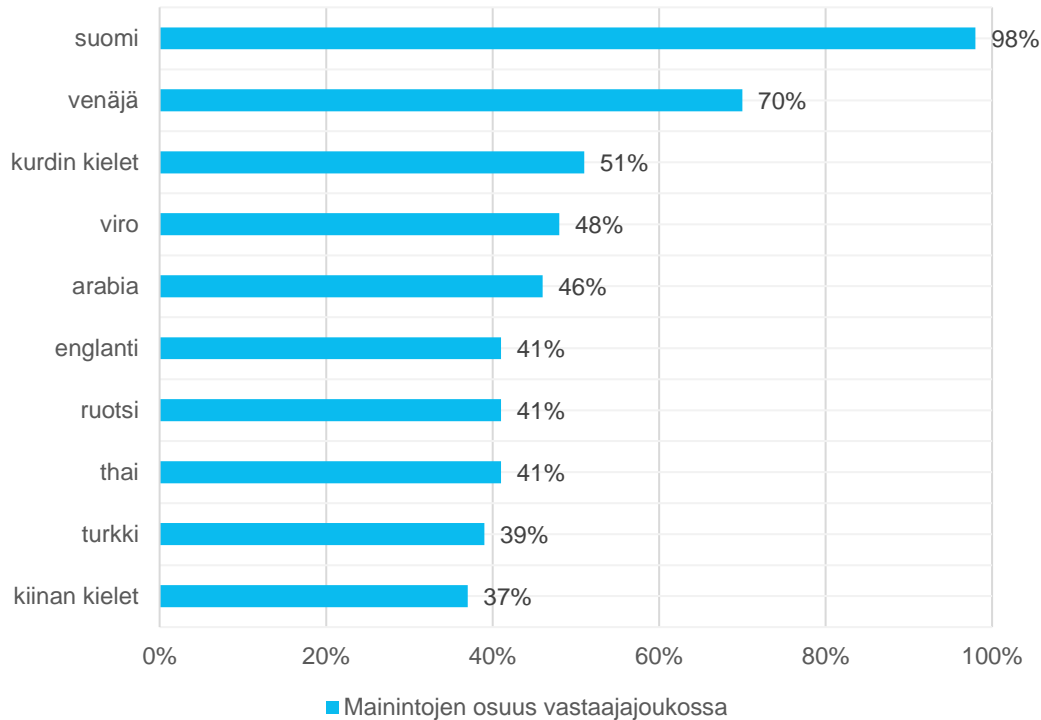
Lasten kotikielien ja monikielisten lasten määrä varhaiskasvatuksessa

Vastaajia pyydettiin ilmoittamaan varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten kotikielien sekä tarkentamaan vastaustaan tarvittaessa. Lisäksi tiedusteltiin kaksi- tai monikielisten lasten lukumäärää. Kotikielten osalta vastauksissa (n = 59) mainittiin yhteensä 98 kieltä.

Kyselyssä tulivat esille sekä kotikielen että kaksi- ja monikielisten lasten määrän tilastointiin liittyvät haasteet. Usea vastaajista nosti tarkennuksissa esille sen, ettei tietoa lasten kotikie-

⁸ 1.9.2018 lähtien astuivat voimaan uudet ammattinimikkeet ja kelpoisuusvaatimukset. Ammattinimikkeet ovat varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen sosionomi, varhaiskasvatuksen lastenhoitaja, perhepäivähoitaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja päiväkodin johtaja. (Varhaiskasvatustalaki 540/2018, luku 6.) Kysely tehtiin huhtikuussa 2018.

listä ole saatavilla, koska lapset tilastoidaan äidinkielen perusteella. Osa vastaajista tarkensikin, että useimmat kunnassa ruotsinkielisiksi tilastoidut lapset ovat käytännössä kaksikielisiä (ruotsi-suomi). Kaksi- ja monikielisten lasten määrän voi siis olettaa olevan ilmoitettua suurempi. Kuviossa 5.1 on esitetty ilmoitusten mukaan yleisimmät kotikieliset varhaiskasvatuksessa. Tarkempi erittely mainituista kotikielistä on liitteenä (Liite 8).



Kuvio 5.1 Yleisimmät varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten kotikieliset

Suomen kielen jälkeen yleisimmiksi varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten kotikieliksi raportoitiin venäjä (70 %), kurdin kielet (51 %), viro (48 %) ja arabia (46 %). Määrät vastaavat melko hyvin myös Tilastokeskuksen tiedoissa ilmeneviä määriä Suomessa eniten puhutuista kielistä (Taulukko 5.1).

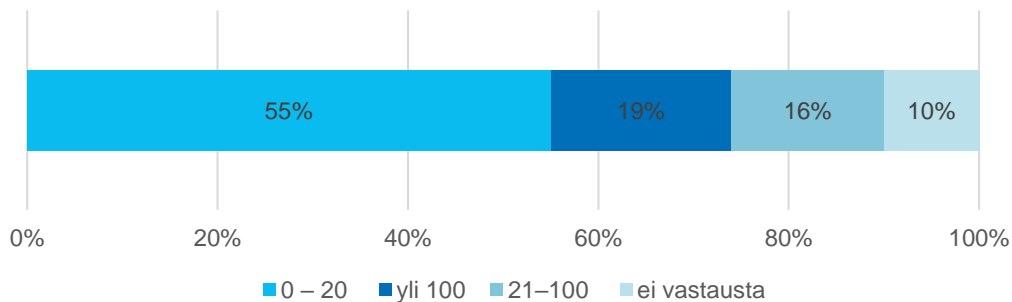
Taulukko 5.1 Puhutuimmat kielet Suomessa vuonna 2017

Äidinkieli	Tilastoitu puhujien määrä 2017
suomi	4 848 761
ruotsi	289 052
saame	1 992
Muita kieliä:	
venäjä	77 177
viro, eesti	49 590
arabia	26 467
somali	20 007
englanti	19 626
kurdi	13 327
persia, farsi	12 090
kiina	11 825
albania	10 391
vietnam	9 872
thai	9 403

Lähde: Tilastokeskus, Väestörakenne, Päivitetty: 4.4.2018

Kyselyn vastauksia ja Tilastokeskuksen tilastoa vertailtaessa käy ilmi, että kurdi painottuu kyselyn vastauksissa: kyselyssä se asettui kolmanneksi puhutuimmaksi kieleksi, kun se Tilastokeskuksen tilastossa on vasta kahdeksanneksi puhutuin. Samoin on käynyt thain ja turkin osalta: thain kieli on kyselyssä kahdeksanneksi puhutuin, kun se Tilastokeskuksen tilastossa on 13; turkin kieli on kyselyssä yhdeksänneksi puhutuin, kun se Tilastokeskuksen tilastoissa on sijalla 15. Näyttääkin siltä, että näiden kielten puhujissa on suhteessa muihin ikäryhmiin paljon varhaiskasvatusikäisiä lapsia. (Vrt. lukuun 3.)

Vastaajia pyydettiin ilmoittamaan kunnan varhaiskasvatukseen osallistuvien kaksi- ja monikielisten lasten lukumäärä sekä tarkentamaan vastaustaan tarvittaessa. Kuntien ilmoittamat lukumäärät on sijoitettu kokoluokkiin (Kuvio 5.2).



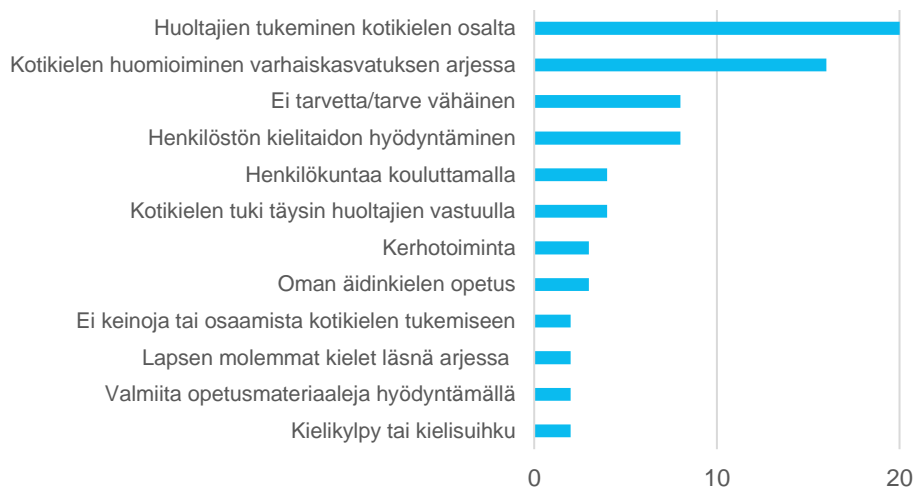
Kuvio 5.2 Kaksi- tai monikielisten lasten lukumäärä vastanneissa kunnissa (%)

Suurimmassa osassa kyselyyn osallistuneista kunnista kaksi- ja monikielisten lasten lukumääräksi oli ilmoitettu alle 20. Tämän perusteella voidaan sanoa kaksi- ja monikielisten lasten olevan varsin pieni ryhmä usean kunnan varhaiskasvatuksessa. Viidesosa vastaajista ilmoitti kaksi- tai monikielisten lasten lukumääräksi yli 100 lasta. Hieman pienempi osuus ilmoitti määrän olevan välillä 21–100.

Kotikielen oppimista tukevat käytännöt ja monikielisuuden huomioiminen varhaiskasvatuksessa

Vastaajilta tiedusteltiin, kuinka kunnan päiväkodeissa ja perhepäivähoidoissa (ostopalveluna tuotettu varhaiskasvatus mukaan luettuna) tuetaan lapsen kotikielen oppimista. Vastauksissa hahmottuu kolme keskeistä näkökulmaa: kielenoppimista tukevat käytännöt varhaiskasvatuksessa, kaksi- tai monikielisuuden huomioiminen lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa sekä se, millaista yhteistyötä varhaiskasvatuksessa tehdään kaksi- tai monikielisuuden tukemiseksi.

Kotikielen tukemisen käytänteitä tarkentavia vastauksia saimme yhteensä 50. Esiin nousi etenkin kolme keskeistä toimintatapaa: huoltajien tukeminen kotikielen osalta, kotikielen huomioiminen varhaiskasvatuksen arjessa sekä kotikielisen henkilöstön hyödyntäminen. Vastauksissa yleisimmin esitetyt toimintatavat on esitelty kuviossa 5.3.



Kuvio 5.3 Kotikielen oppimista tukevat toimintatavat varhaiskasvatuksessa

Vastauksissa etenkin huoltajien rooli korostuu. Kaksi viidesosaa ($n = 20$) kysymykseen vastanneista raportoi kodin tukemisen tai rohkaisun olevan osa kotikielen tukemista. Muutama vastaaja totesi kotikielen tuen olevan täysin kodin vastuulla, ja joissain vastauksissa tuotiinkin esille se, että varhaiskasvatuksen henkilöstöllä ei ole keinoja tukea lasten kotikieltä. Kotia tuetaan esimerkiksi keskustelemalla vahvan äidinkielen merkityksestä toisen kielen oppimiselle, ohjaamalla huoltajia lukemaan lapsille kotikielellä, katsomaan kotikielisiä televisio-ohjelmia sekä rohkaisemalla keskustelemaan päivän aiheista myös kotikielellä kotona. Kodin tukemista kuvataan vastauksissa esimerkiksi näin:

Kannustetaan ja korostetaan vanhempien ja kodin roolia oman äidinkielen vaalimisessa, opettamisessa ja osaamisen vahvistamisessa

Keskusteluissa vanhempien kanssa korostetaan sitä, että lapsen koti- ja tunnekieli on muu kuin suomi ja perheen tulee sitä pitää kodissaan yllä. Vanhemmat pitävät tärkeänä suomen kielen oppimista.

Lapsen kielitausta selvitetään, samoin tarkastellaan lapsen kielen kehittymistä peilaten sitä lapsen omaan kotikieleen.

Kotikielen osaamista tuetaan arjen toimintojen keskellä esim. voidaan käydä sanoja tai sanontoja läpi koko lapsiryhmän kanssa vaikkapa nimeämällä

Kotikielen tukemista varhaiskasvatuksen arjessa voidaan toteuttaa myös erilaisten leikkien, laulujen, kirjojen ja pelien avulla. Vastauksissa painottuu myös avoin ja kannustava asenne lapsen kotikieleen. Myös mahdollisuus osallistua kotikielen opetukseen mainittiin muutamassa vastauksessa.

Mikäli saatavilla on lapsen kotikieltä osaavaa henkilöstöä, tätä käytetään hyväksi kotikielen tukemisessa. Henkilöstön kielitaidon hyödyntämisestä mainitsi usea vastaaja. Lisäksi jotkut vastaajista mainitsivat tulkkipalveluiden käyttämisen sekä kerhotoiminnan lasten kotikieltä tukevinä toimintatapoina.

Eriyisen usein vastauksissa painotettiin kuitenkin varhaiskasvatuksen tehtävää nimenomaan toimintakielen, eli suomen tai ruotsin, tukemisessa. Jotkut vastaajista kertoivat tämän olevan myös kotien toive. Tämä on kirjattu varhaiskasvatuksen tehtäväksi myös valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2016c).

Kaksi- tai monikielisyys huomioiden lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa

Vastaajia pyydettiin myös kuvaamaan niitä tapoja, joilla kaksi- tai monikielisyys huomioidaan lapsen henkilökohtaisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa. Vastauksia saatiin tähän kysymykseen yhteensä 49. Yleisimmin mainitut tavat on esitetty kuviossa 5.4. Monissa vastauksissa mainittiin useita kuvioon listatuista tavoista.



Kuvio 5.4 Kaksi- tai monikielisuuden huomiointi lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa

Erityisen usein esille nousi toimintakielen, eli suomen tai ruotsin, tukemisen huomiointi lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa. Tästä raportoi neljäsosa kyselyyn vastanneista (n = 16). Toimintakieltä huomioitiin muun muassa liittämällä suomi tai ruotsi toisena kielenä -suunnitelma osaksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaa tai kirjaamalla suunnitelmaan tukitarpeet toimintakielen osalta.

Varhaiskasvatuksen suunnitelmat tehdään yhteistyössä huoltajien kanssa. Moni vastaajista nostikin esiin näiden keskustelujen keskeisyyden kaksi- tai monikielisuuden huomioidmisessa. Keskusteluissa pyritään saamaan tietoa lapsen kotikielen osaamisesta sekä kuunnellaan kodin toiveita lapsen kielenoppimisen osalta. Keskusteluissa saatetaan käyttää tulkkipalveluita apuna.

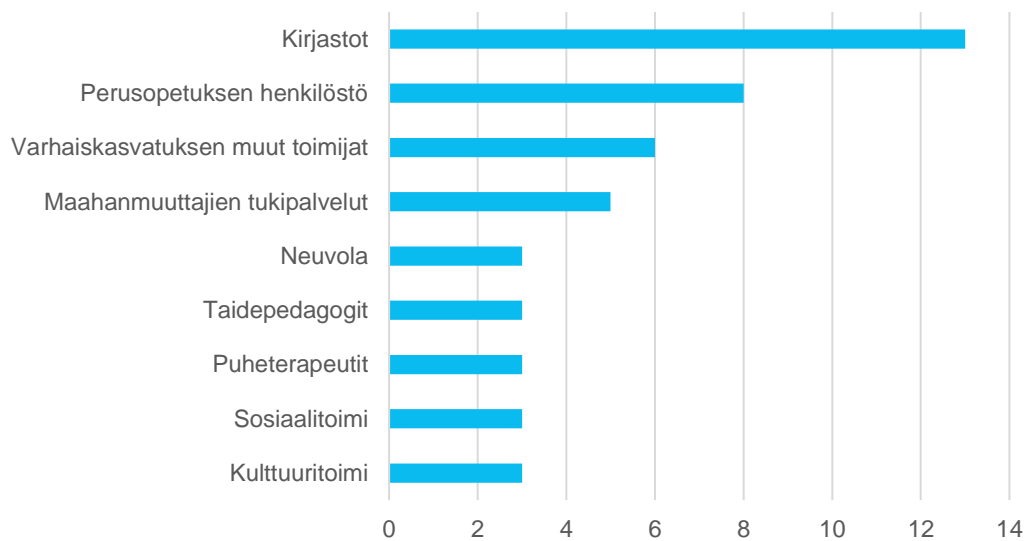
Useat vastaajat kertoivat, että lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan liitetään suunnitelma lapsen kielenkehityksestä. Suunnitelmaan kirjataan oppimistavoitteet sekä tuen tarpeet. Muutamassa vastauksessa kerrottiin myös, että lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan liitetään suunnitelma nimenomaan monikielisuuden tukemisesta. Monikielisuuden suunnitelmassa huomioidaan niin toimintakielen, kotikielen kuin kielellisen identiteetinkin tukeminen. Lisäksi muutama vastaajista mainitsi erityisopetuksen olevan mukana monikielisten lasten varhaiskasvatussuunnitelmatyössä.

Lapsen kaksi- tai monikielisyttä tukeva yhteistyö varhaiskasvatuksessa

Puolet kyselyyn vastanneista kunnista ilmoitti tekevänsä kaksi- tai monikielisyteen liittyvää yhteistyötä varhaiskasvatuksen toimijoiden tai muiden yhteistyötahojen kanssa. Vastaajista 38 % ilmoitti, ettei yhteistyötä tehdä.

Vastausten perusteella näyttää siltä, että yhteistyötä tekevissä kunnissa tehdään aktiivista yhteistyötä yhden tai useamman tahon kanssa. Tarkempia yhteistyökuvauksia saatiin

yhteensä 27. Yleisimmin mainitut yhteistyötahot on esitetty kuviossa 5.5. Moni vastaajista mainitsi useita kuvioon listatuista yhteistyötahoista.



Kuvio 5.5 Lapsen kaksi- tai monikielisyyttä tukeva yhteistyö varhaiskasvatuksessa

Kaiken kaikkiaan vastauksissa esiin nousseiden yhteistyötahojen kirjo on moninainen. Erityisen usein mainittiin yhteistyö kirjaston kanssa. Tästä mainitsi puolet kysymykseen vastanneista (n = 13). Kirjastot korostuivat monikielisyyttä tukevana yhteistyötahona AVI-alueesta riippumatta. Yhteistyö kirjastojen kanssa on vastausten mukaan monipuolista: varhaiskasvatuksessa hyödynnetään erikielisiä materiaaleja, osallistutaan kirjaston satutunneille ja tapahtumiin sekä järjestetään täydennyskoulutusta yhteistyössä kirjaston kanssa.

Moniammatillista yhteistyötä tehdään vastausten mukaan niin varhaiskasvatuksen muiden toimijoiden kuin perusopetuksen ammattilaistenkin kanssa. Kunnan varhaiskasvatuksessa yhteistyötä tehdään esimerkiksi erityislastentarhanopettajien kanssa, alueellisten suomi tai ruotsi toisena kielenä -opettajien kanssa tai varhaiskasvatuksen kieli- ja kulttuuriryön koordinaattoreiden kanssa. Perusopetuksen kanssa yhteistyötä tehdään etenkin erityisopettajien tai suomi/ruotsi toisena kielenä -opettajien kanssa. Seuraavissa esimerkkipastauksissa kuvataan moniammatillista yhteistyötä, joka vastausten mukaan oli luonteeltaan esimerkiksi monikielisyyteen liittyvää konsultointia, lasten kielenopetusta, kielitaidon arviointia tai suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen suunnittelua:

Kiertävä varhaiskasvatuksen erityisopettaja tekee yhteistyötä henkilöstön kanssa konsultoimalla heitä. Kiertävä veo [varhaiskasvatuksen erityisopettaja] antaa tarvittaessa lapsille pienryhmä- tai yksilöohjausta. Esiopetuksessa on käytössä koulujen laaja-alainen S2-opettaja. Yhteistyötä tehdään tarvittaessa myös esiopetuksen kanssa.

Perusopetuksen erityisopettajat ovat ottaneet myös esiopetuksen lapsia mukaan S2-opetukseen mahdollisuuksien ja taitojen mukaan.

Lisäksi moniammatillisen yhteistyön kirjoa täydentää vastausten perusteella yhteistyö etenkin maahanmuuttajille suunnattujen tukipalveluiden sekä neuvolan kanssa. Lisäksi mainituksi tuli kirjava joukko muita yhteistyötahoja, kuten kulttuuritoimi, sosiaalitoimi, taidepedagogit ja järjestöt. Niissä kunnissa, joissa monikielisyyttä tukevaa yhteistyötä tehdään, vaikuttaa yhteistyö olevan monipuolista.

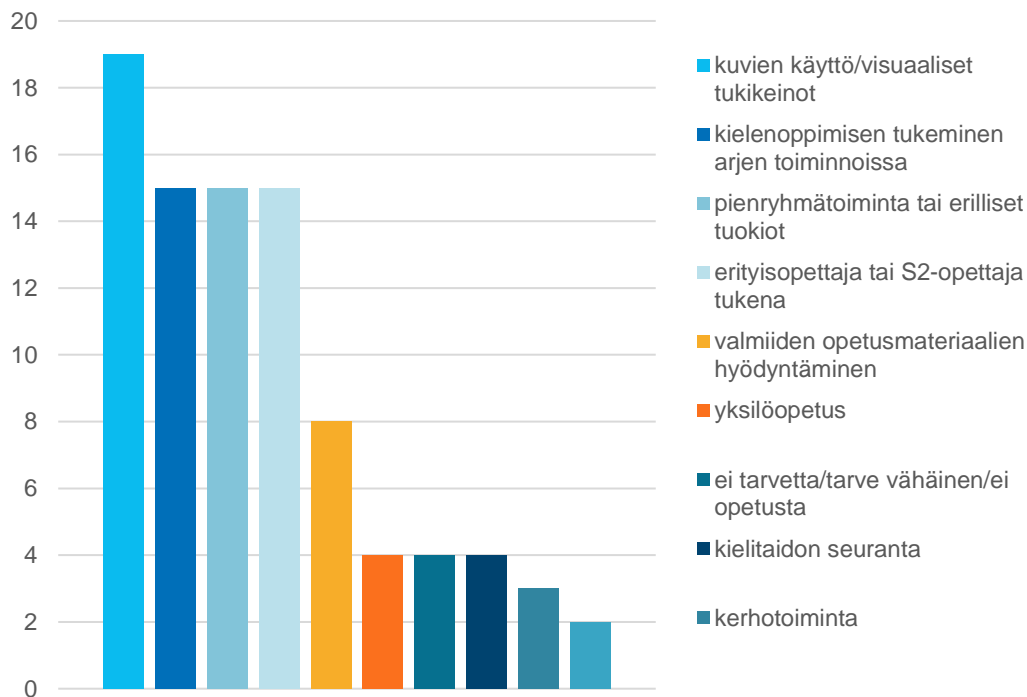
Kyselyn vastausten perusteella varhaiskasvatuksessa tuetaan lapsen kaksi- tai monikielisyyttä erityisesti toimintakielen (suomi tai ruotsi) osalta sekä arjen käytänteissä että lasten

omissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Kotikielen tuki jää lähinnä kotien vastuulle, joskin koteja pyritään tukemaan esimerkiksi keskustelemalla huoltajien kanssa. Toimintakielen painotus monikielisyyden tukemisessa on linjassa myös kansallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2016c) kanssa.

Toimintakielen tukeminen: suomi tai ruotsi toisena kielenä

Varhaiskasvatuksen järjestäjiä pyydettiin kuvaamaan myös niitä käytänteitä, joilla varhaiskasvatuksessa tuetaan lasten toimintakielen oppimista. Käytännössä toimintakielen tukeminen tarkoittaa suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetusta ja muita varhaiskasvatuksen arjessa esiin nousevia käytänteitä.

Suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen käytänteisiin liittyen saimme yhteensä 37 vastausta. Yleisimmin mainitut toteutustavat on esitelty kuviossa 5.6. Monet vastaajista mainitsivat toimintatavoista useita.



Kuvio 5.6 Suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen toteutustavat varhaiskasvatuksessa

Vastausten perusteella suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetusta toteutetaan varhaiskasvatuksessa toisaalta erillisten tuokioiden ja pienryhmätoiminnan muodossa ja toisaalta kiinteänä ja läpäisevänä osana arjen toimintoja. Usein molemmat näkökulmat huomioidaan varhaiskasvatustoiminnassa. Myös valmiita opetusmateriaaleja mainittiin käytettävän usein opetuksessa.

Erityisen monipuolisesti vastauksissa kuvataan arjen toimintoihin nivoutuvaa kielenopetusta. Toimintakielen oppimista tuetaan varhaiskasvatuksessa esimerkiksi lukemalla satuja, laulamalla, loruilemalla ja pelaamalla kielenkehitystä tukevia pelejä lasten kanssa. Yksittäisistä toimintavoista korostuu etenkin kuvien käyttö kielenoppimisen tukena; siitä raportoi lähes puolet vastaajista. Käytössä ovat esimerkiksi opettajien kaulassa kulkevat kuvaniput, jotka on helppo ottaa käyttöön arjen tilanteissa. Lisäksi suomen tai ruotsin kielen sanastoa opetellaan kuvien avulla.

Seuraavassa esimerkkivastauksessa nostetaan esiin arjen vuorovaikutustilanteiden merkitys toimintakielen oppimisessa. Tämän lisäksi opetusta toteutetaan vastanneessa kunnassa viikoittaisen pienryhmätyöskentelyn muodossa.

Perustana on laadukkaasti toteutettu varhaiskasvatus niin, että arjen vuorovaikutustilanteissa voidaan tukea lapsen suomen kielen kehittymistä. Jokainen tilanne on kielenoppimistilanne ja jokainen työntekijä on kielen oppimisen malli. Toimitaan mahdollisimman paljon pienryhmissä. S2-pienryhmiä pidetään kerran viikossa tai useammin, pienissä lyhyempiä hetkiä.

Suomi toisena kielenä -pienryhmäopetuksessa pyritään kyselyn vastausten mukaan huomioimaan kielenkäytön osa-alueet mahdollisimman monipuolisesti. Lasten kanssa harjoitellaan opetuksessa niin puhumista, kuuntelemista, ymmärtämistä kuin keskusteluakin. Lisäksi kasvatetaan lasten sanavarantoa sekä kielellistä tietoisuutta (esimerkiksi sanaluokkien tai sanojen taivutusten osalta). Tuokioiden sisällöt valitaan opetukseen osallistuvien lasten tarpeiden ja suomen kielen kehityksen mukaisesti. Aiheet pyritään valitsemaan niin, että ne kiinnostaisivat mahdollisimman hyvin lasten arkeen. Erilaisia toimintatapoja, kuten leikkiä, pelejä, lauluja, kuvia ja kirjoja, pyritään käyttämään myös tuokioiden toteutuksessa mahdollisimman monipuolisesti. Useassa vastanneista kunnista suomi toisena kielenä -pienryhmiä järjestetään varhaiskasvatuksessa viikoittain.

Pienryhmätyöskentelyn suosiminen on vastausten mukaan yleistä varhaiskasvatuksessa ylipäätään, ei ainoastaan suomi toisena kielenä -aihealueiden osalta. Seuraavassa vastauksessa pienryhmämuotoisen työskentely esitetään yhtenä tapana huomioida yksilöllistä kielenkehitystä varhaiskasvatuksen arjessa.

Käytämme pienten kielireppua lasten kielenkehityksen arvioinnissa. Se on pohja opetuksen suunnittelulle. S2-pienryhmät ovat yleensä kerran viikossa, mutta pyrimme toimimaan aina pienryhmissä, joten se mahdollistaa yksilöllisen tuen kielen oppimiseen. Kuvat, eleet, ilmeet ja tuki- viittomat ovat apuna arjen tilanteissa. Henkilöstö käyttää myös valmiita materiaaleja S2-opetuksessa.

Erityislastentarhanopettajan tai S2-lastentarhanopettajan tuki suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksessa tuotiin myös vastauksissa usein esille (41 % kysymykseen vastanneista mainitsi tämän). Yleistä on, että opetuksen suunnitteluun saadaan tukea erityislastentarhanopettajilta tai että erityisopettaja perehdyttää henkilökuntaa kielenkehityksen asioissa. Myös S2-lastentarhanopettaja toimii vastausten mukaan usein nimenomaan ryhmän lastentarhanopettajia konsultoivana tukihenkilönä. Ryhmän lastentarhanopettajat saattavat silti olla vastuussa varsinaisesta opetuksesta. Joissakin vastanneissa kunnissa toimintakielen opetus näyttäisi tosin olevan täysin erityislastentarhanopettajien vastuulla.

Lisäksi osa vastaajista toi esiin, että toimintakieltä tuetaan kerhotoimintaa järjestämällä tai tekemällä yhteistyötä esimerkiksi taidepedagogien kanssa. Kaiken kaikkiaan suomen tai ruotsin kielen tukemiseen liittyvän yhteistyön kuvaukset vastasivat lähes täysin aiemmin monikielisyden tukemisen yhteydessä esiteltyjä yhteistyötapoja.

Vastausten mukaan toimintakieltä siis tuetaan varhaiskasvatuksessa sekä erillisten suunnitelmallisten tuokioiden että arjen vuorovaikutustilanteet läpäisevän toiminnallisuuden kautta. Usein toimintakielen tukemisen käytänteissä huomioidaan näistä näkökulmista molemmat. Kielenoppimista tukeva toiminnallisuus on vastausten mukaan monipuolista niin S2-tuokioiden toteutuksessa kuin arjen toimintojen yhteydessäkin. Erityislastentarhanopettaja tai kiertävä S2/R2-opettaja tukee usein ryhmän lastentarhanopettajia opetuksen suunnittelussa. Joissakin kunnissa suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetus jää tosin täysin erityisopetuksen vastuulle.

Opetushallitus (Opetushallitus, 2016b) tähdentää suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppi-määrää määritellessään, ettei kyse ole tuki- tai erityisopetuksesta. Varhaisiän S2-opetuksesta ei yhtenäistä ohjeistusta kuitenkaan ole. Varhaiskasvatuksen S2-opetusta koskevan asiantuntijasuosituksen mukaan (Kieli- ja kulttuuritietoinen varhaiskasvatus, 2017) lastentarhanopettaja vastaa toiminnan pedagogisesta suunnittelusta, toteuttamisesta ja kehittämisestä tiiviissä yhteistyössä kasvattajatiimin kanssa. Erityislastentarhanopettaja on osa kasvattajatiimiä, mutta varsinainen vastuu on suosituksen mukaan lastentarhanopettajalla.

Suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen resurssit varhaiskasvatuksessa

Suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen resursseja kunnissa pyrittiin selvittämään kolmen osa-alueen osalta. Ensinnäkin kuntia pyydettiin ilmoittamaan alueellaan toimivien suomi tai ruotsi toisena kielenä -lastentarhanopettajan lukumäärä sekä koulutustiedot. Toiseksi kuntia pyydettiin kuvaamaan resurssien jakautumista ja sen perusteita. Kolmanneksi vastaajia pyydettiin arvioimaan toimintakielen opetuksen riittävyttä varhaiskasvatuksessa.

Alueellinen tai konsultoiva S2-lastentarhanopettaja on toimi, jonka kelpoisuudesta ei ole säädetty laissa, mutta josta S2-opettajat ry:n varhaiskasvatuksen työryhmä on antanut asiantuntijasuosituksen (21.2.2017)⁹. Työryhmän ehdotuksessa suositellaan alueellisen tai konsultoitavan S2-lastentarhanopettajan koulutukseksi esiopetuskelpoisen lastentarhanopettajan koulutusta, jonka lisäksi olisi suoritettuna suomen kielen perusopinnot tai muut vastaavat erikoistumisopinnot. Alueellisen tai konsultoitavan S2-lastentarhanopettajan toimenkuvaan kuuluu varhaiskasvatuksen henkilöstön konsultointi, ohjaus ja kouluttaminen vieraskielisten ja monikielisten lasten tarpeiden osalta. Lisäksi opettajat tekevät monialaista verkostotyötä sekä tukevat huoltajia kieleen, kulttuuriin ja katsomuksiin liittyvissä kysymyksissä. – Kelpoiset varhaiskasvatuksen opettajat ovat kuitenkin lain mukaan kelpoisia antamaan myös suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetusta varhaiskasvatusryhmässä.

Vastaajia pyydettiin ilmoittamaan kunnassaan toimivien alueellisten tai konsultoitavien S2-lastentarhanopettajien lukumäärä. Tämän ilmoitti noin puolet vastaajista (48 %, n = 30). Suuri vastaamatta jättäneiden prosentti saattaa kertoa siitä, ettei kysytty toimi ole vastaajille tuttu tai ettei siihen varattu resurssi ole heidän tiedossaan.

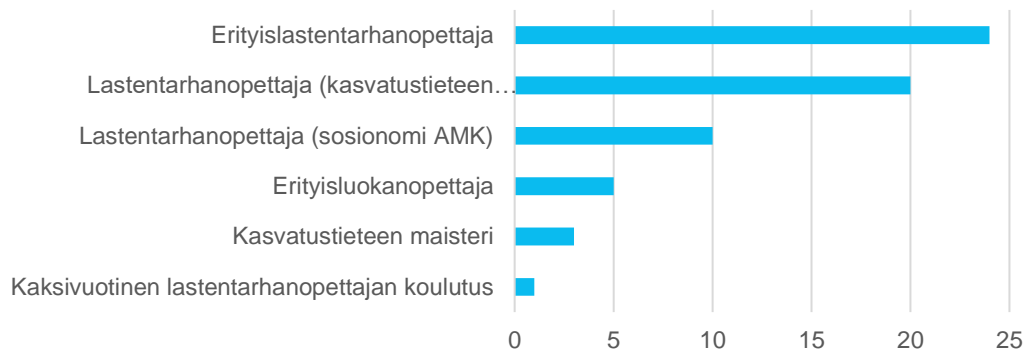
Reilusti yli puolet (65 %) opettajien lukumäärän ilmoittaneista kunnista raportoi, että alueellisia tai konsultoitavia lastentarhanopettajia toimii kunnan alueella yksi. Valtaosa kyselyn vastauksista saatiinkin kunnista, joissa monikielisiä lapsia ilmoitetaan olevan vähän (ks. Kuvio 5.2 Kaksi- tai monikielisten lasten lukumäärä vastanneissa kunnissa). Yhden opettajan ilmoittaneisiin kuului kuitenkin myös muutama suuri kunta, joiden asukasluvut vaihtelivat välillä 39 000–68 500. Kaksi- tai monikielisten lasten ilmoitettu määrä oli näissä vastauksissa noin 100.

Vajaa kolmannes (28 %) opettajien lukumäärän ilmoittaneista kunnista raportoi opettajia olevan kahdesta neljään. Vain muutama kunta (10 % opettajien lukumäärän ilmoittaneista) raportoi alueellisia tai konsultoitavia S2/R2-opettajia olevan kunnassaan kymmenen tai enemmän. Nämä vastaajat olivat poikkeuksetta isoja, yli 19 000 asukkaan kaupunkimaisia kuntia.

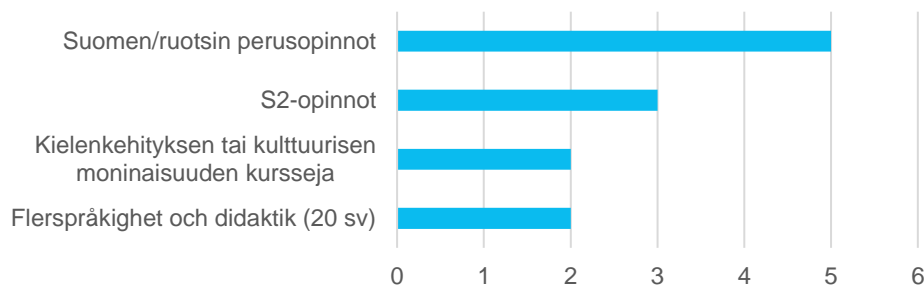
Alueellisia/konsultoitavia suomi tai ruotsi toisena kielenä -lastentarhanopettajia ilmoitettiin olevan vastanneiden kuntien alueella yhteensä 48. Ilmoitettujen opettajien tutkinnot on esitetty

⁹ <https://www.s2opettajat.fi/toiminta/kannanotot/>

kuviossa 5.7 ja muu koulutus kuviossa 5.8. Monilla opettajista oli suoritettuna useita kouluksia.



Kuvio 5.7 Alueellisten/konsultoivien S2-lastentarhanopettajien tutkinnot



Kuvio 5.8 Alueellisten/konsultoivien S2-lastentarhanopettajien muu koulutus

Yleisin koulutus kuntien S2-lastentarhanopettajien keskuudessa oli ilmoitusten mukaan erityislastentarhanopettajan koulutus. Tämän raportoitiin olevan puolella ilmoitetuista opettajista. Lähes kaikilla ilmoitetuista opettajista oli vähintään lastentarhanopettajan (kasvatustieteen kandidaatti tai sosionomi, AMK) tutkinto. Useilla ilmoitetuista opettajista oli tämän lisäksi suoritettuna muu tutkinto tai suomen tai ruotsin perusopinnot.

Alueellisia/konsulttoivia suomi tai ruotsi toisena kielenä -opettajia ilmoitettiin olevan vastanneiden kuntien alueella yhteensä 48. Valtaosa opettajista (85 %) oli kelpoisia opettamaan varhaiskasvatuksen ryhmää. Ne muutamat ilmoitetuista opettajista (4 henkilöä), jotka eivät kuntien antamien tietojen mukaan olleet kelpoisia, olivat koulutukseltaan joko erityisluokanopettajia tai suorittaneet perusopinnot suomen tai ruotsin kielestä. Vaikka opettajissa oli runsaasti varhaiskasvatuksen ammattilaisia, asiantuntijasuosituksen mukaiset kelpoisuusvaatimukset täyttivät kuitenkin opettajista vain seitsemän. Kaikki heistä toimivat Etelä-Suomen AVI-alueella.

Resurssien jakautuminen varhaiskasvatyüksiköiden kesken

Kuvauksia resurssien jakautumisesta varhaiskasvatyüksiköiden kesken saatiin 37. Vastauksissa tuotiin usein ilmi se, ettei kunnan varhaiskasvatyüksiköissä ole erillistä kielenopetuksen resurssia. Sen sijaan tuki toimintakielen opetukseen saatiin usein erityislastentarhanopetta-

jalta tai kunnan monikulttuurisuuskoordinaattorilta. Erityisopetuksen tukitehtävä kielenopetuksessa oli vastausten mukaan vaihteleva. Joissakin vastauksissa todettiin suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen olevan täysin erityisopetuksen vastuulla. Toisinaan erityisopettajan kerrottiin toimivan konsultoivassa roolissa ja esimerkiksi perehdyttävän ryhmän henkilöstöä kielenoppimisen asioista. Seuraavassa esimerkivastauksessa kuvataan kielitaidon tukemista konsultoivien ammattilaisten toimintaa vastaajakunnassa.

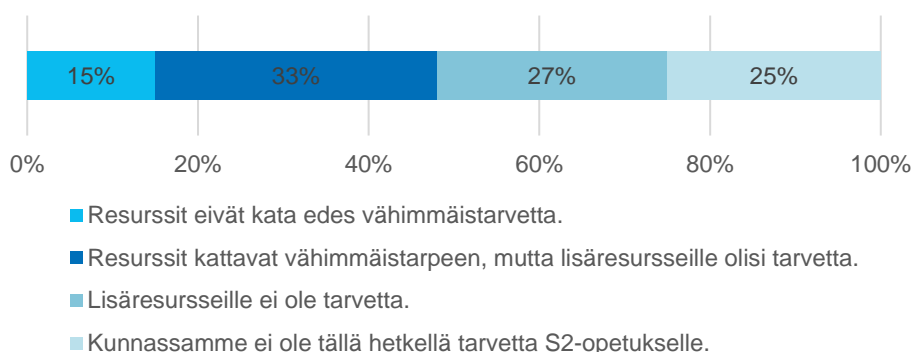
Meillä ei ole erillisiä S2-opettajia. Erityislastentarhanopettajia on joka yksikössä ja he voivat tukea henkilöstöä, mutta eivät sinänsä toteuta S2-opetusta. Kunnassa on yksi varhaiskasvatuksen koordinoiva erityisopettaja, jonka vastuulla on erityisopettajan työn lisäksi vastata kaksi- ja monikielisten lasten varhaiskasvatuksen konsultoinnista, koordinoinnista ja koulutuksesta. Hänellä on työparina resurssierityislastentarhanopettaja, joka on tietoinen näistä asioista ja jonka kanssa koordinaattori tekee yhteistyötä työparina. Koordinaattorin työ on koulutusta, tarpeen tulleen yksittäisen työntekijän tai työyhteisön konsultointia teemaan liittyen ja materiaalien tuottamista. Koordinaattori ei osallistu yksittäisten perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön

Melko usein vastauksissa todettiin resurssien jakautuvan tarpeen tai lasten tarpeiden mukaan asiaa tarkemmin erittelemättä. Muutamat vastaajat tarkensivat resurssien jakautuvan monikielisten lasten lukumäärän perusteella tai alueellisin perustein. Eräässä vastauksessa kerrottiin resurssien jakautuvan kunnassa varhaiskasvatusyksiköiden hakemusten perusteella. Hakemuksessa tulee vastaajan mukaan määritellä haetuksi tukimuodoksi joko tehostettu suomen kielen opetus, S2-lastentarhanopettajan tuki tai S2-konsultaatiokäynnit. Hakiessaan S2-tukea varhaiskasvatusyksikkö sitoutuu samalla suomi tai ruotsi toisena kielenä -käytäntöjen kehittämiseen laajemminkin.

Seuraavassa esimerkivastauksessa kuvataan kielitukena toimivien lastentarhanopettajien tehtävää. Vastaaja kuvaa ruotsi toisena kielenä -opettajien toimivan kielitukena kaikille lapsille, ei ainoastaan niille, jotka puhuvat ruotsia toisena kielenään.

[Kommunen] har två barntädgårdslärare som språkstöd som servar hela det kommunala småbarnspedagogiska fältet och även alla förskolor utgår vi ifrån behovet. Barntädgårdslärarna som språkstöd arbetar med att stärka alla barns svenska språk inte enbart de barn som har svenska som andra språk. I och med att svenska är minoritetsspråk i kommunen och de flesta barn kommer från tvåspråkiga hem där svenska och finska talas är det många barn som har en starkare finska än svenska.

Arvioita suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen resurssien riittävydestä saatiin yhteensä 48. Kuntien ilmoittamat arviot on koottu kuvioon 5.9.



Kuvio 5.9 Kuntien ilmoittamat arviot suomi tai ruotsi toisena kielenä -resurssien riittävydestä varhaiskasvatuksessa

Kysymykseen vastanneista (n = 48) kolmannes arvioi, että nykyiset resurssit kattavat vähimmäistarpeen, mutta lisäresursseille olisi kuitenkin tarvetta. Osa vastaajista ilmoitti, etteivät nykyiset resurssit kata edes vähimmäistarvetta. Näyttääkin siltä, että yhteensä noin puolet

kysymykseen vastanneista arvioi lisäresursseille olevan tarvetta. Hiukan yli puolet toisaalta ilmoitti, ettei tarvetta lisäresursseille tai ylipäätään suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetukselle ole heidän varhaiskasvatyüksiköissään. Näyttääkin siltä, että suunnilleen puolet kysymykseen vastanneista arvioi resurssien olevan riittäviä, puolet pitää resursseja riittämättöminä.

Tarkennuksia resurssien riittävydestä saatiin yhteensä 23. Erityisopetuksen tai monikulttuurisuuskoordinaattorin tarjoama tuki tuotiin vastauksissa esille monessa eri yhteydessä. Seuraavassa esimerkivastauksessa todetaan, ettei kunnassa toimivan monikulttuurisuuskoordinaattorin aika riitä kattamaan S2-opetuksen tarvetta. Tarkennus koskee vastausta, jossa ilmoitettiin, etteivät resurssit kata edes vähimmäistarvetta.

Olisi hyvä, että kunnassa olisi joitakin kiertäviä S2-opettajia, jotka voisivat käydä mallintamassa ja laittamassa alkuun S2-opetusta ja tehdä myös materiaalia yksiköiden käyttöön. Koordinaattorin tehtäväkuvaan tämä ei kuulu eikä ajallisesti mahdu.

Seuraavassa vastauksessa puolestaan mainitaan erityisopetuksen konsultoiva tuki, jota ei vastanneessa kunnassa kuitenkaan yksin koettu riittäväksi. Tarkennus koskee ilmoitusta, jossa todettiin, että lisäresursseille olisi tarvetta, vaikka nykyresurssit kattavatkin vähimmäistarpeen.

VEO [varhaiskasvatuksen erityisopettaja] antaa vinkkejä ja ohjausta ryhmien lastentarhanopettajille, mutta toteutus jää ryhmien lastentarhanopettajien vastuulle. Myös kerhotoimintaa voisi tehostaa, jos olisi enemmän resursseja.

Osa vastaajista totesi, ettei lisäresursseille ole tarvetta, sillä tarve suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetukseen on vähäinen. Seuraavasta vastauksesta käy myös ilmi suomi toisena kielenä -kysymysten mieltäminen erityisopetuksen piiriin kuuluvaksi asiaksi.

Tarve vähäistä, niveltyy muuhun erityisopetukseen luontevasti.

Kasvaviin tarpeisiin pyritään joissakin kunnissa vastaamaan myös kunnan kieli- ja kulttuurityötä kehittämällä. Esimerkiksi seuraavan vastaajan mukaan lisäresursseille ei ole tarvetta, vaan tarpeeseen pyritään vastaamaan suomi tai ruotsi toisena kielenä -konsultointia tehostamalla.

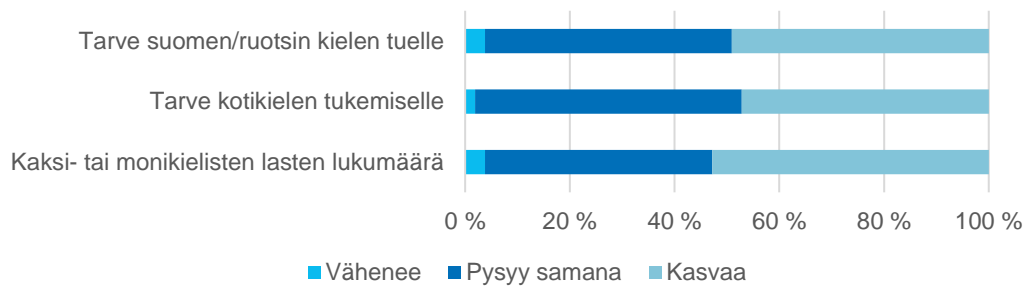
Tällä hetkellä S2-opettajan pienryhmäopetukseen pääsevät vain 4–6-vuotiaat. Halukkuutta olisi enemmän mitä voidaan toteuttaa. Siksi olemme lähteneet kehittämään s2-konsultointia, jotta mahdollisimman monet ryhmät saisivat tukea omaan s2-opetukseensa.

Noin puolet kyselyyn osallistuneista kunnista ilmoitti alueellaan toimivien alueellisten/konsultoitvien S2/R2-lastentarhanopettajien lukumäärän. Ilmoituksista valtaosassa raportoitiin, että opettajia on vain yksi. Arviot resurssien riittävydestä tai riittämättömyydestä jakautuivat tasan. Noin puolet arvion antaneista kertoi lisäresursseille olevan tarvetta ja puolet ilmoitti, ettei tarvetta lisäresursseille tai S2/R2-opetukselle ole. Kaikista arvion antaneista 15 % ilmoitti, etteivät resurssit kata edes vähimmäistarvetta. Moni näin vastanneista toivoi alueelleen suomi tai ruotsi toisena kielenä -opettajaa. Näin vastanneissa kunnissa opettajaa ei useinkaan ennestään ollut tai toimivien opettajien työ ei kattanut tuen tarvetta. Osassa kunnista pyrittiin tällaisessa tilanteessa tehostamaan myös S2-konsultointia.

Tulevaisuuden näkymiä varhaiskasvatuksen kielenopetuksesta

Vastaajia pyydettiin myös arvioimaan tulevaisuuden kehitystä varhaiskasvatuksen kielikysymyksiin liittyen. Kunnilta pyydettiin arviota ensinnäkin kaksi- tai monikielisten lasten lukumäärän ja toiseksi kotikielten tukemisen tarpeen kehityksestä. Kolmanneksi pyydettiin arvioimaan

kaksi- tai monikielisten lasten suomen tai ruotsin kielen tuen tarpeen kehitystä tulevaisuudessa. Lisäksi vastaajat saivat tuoda esiin muita haluamia seikkoja kielikysymysten tulevaisuuteen liittyen. Kuntien ilmoittamat arviot on esitetty kuviossa 5.10.



Kuvio 5.10 Arviot kielitaidon tukemisen tarpeista tulevaisuudessa (n = 53)

Vastanneiden arviot olivat hyvin samansuuntaisia kaikissa kysytyissä osa-alueissa. Noin puolet näihin kysymyksiin vastanneista arvioi lasten lukumäärän tai tuen tarpeen kasvavan ja puolet lukumäärän tai tuen tarpeen pysyvän samana. Vain yksittäiset vastaajat arvioivat tarpeiden vähenevän. Alueellista vaihtelua enemmän tulevaisuuden arvioihin näytti vaikuttavan se, onko kyseessä kaupunkimainen kunta vai ei. Kaupunkimaisten kuntien vastaajista reilusti yli puolet (66 %) arvioivat kaikkien kolmen muuttujan tulevaisuudessa kasvavan. Taajaan asuttujen kuntien vastaajista neljäsosa ja maaseutumaisten kuntien vastaajista kolmasosa arvioivat kaikkien muuttujien pysyvän ennallaan tulevaisuudessa.

Tarkennuksia tulevaisuuden näkymistä saatiin 14 vastaajalta. Useat heistä halusivat tuoda esille asenneilmapiirin tärkeyden kielten ja kulttuurien moninaisuuden kasvaessa. Moninaisuuden kasvaminen tuotiin esiin rikkautena ja voimavarana. Tähän liittyen tuotiin toistuvasti esiin myös tarve päivittää ja ylläpitää henkilökunnan osaamista aiheesta, kuten seuraavista esimerkeistä käy ilmi:

Asenneilmapiiri on tärkeä; moninaisuuden kirjo oltava yhdistävä ei erottava tekijä!

Korostan vielä kieli- ja kulttuurikasvatuksen lisäämistä sekä lastentarhanopettajien että lastenhoitajien peruskoulutukseen. Eri kulttuureista tulevien työntekijöiden merkitys tulee nähdä voimavarana ja rikkautena.

En rikedom för alla att lära känna olika kulturer, språk och åskådningar. Här krävs ett öppet sinne och intresse bland personalen som fungerar som rollmodeller för barnen.

Esiin tuotiin myös toive saada lähiyhteisö ja kodit entistä paremmin mukaan kulttuurien väliseen yhteistyöhön. Tämä käy ilmi muun muassa seuraavasta esimerkistä:

Mielestäni olisi tärkeää saada lapsen huoltajat ja muu lähiyhteisö mukaan varhaiskasvatuksen työhön. Esim. voisivat tulla esittelemään omaa kulttuuriaan, pidettäisiin monikulttuurinen ruokapäivä jne.

Muuttoliikehdintä näkyy Suomessa hyvinkin eri tavoin kunnasta riippuen. Tämä luonnollisesti peilautuu myös näkemyksiin kieli- ja katsomuskysymysten tulevaisuudesta. Seuraavan katkelman esimerkivastauksessa eritellään muuttoliikkeen merkityksiä kielten ja kulttuurien moninaistumisen kehityksessä. Lisäksi tuodaan esille varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamisen tärkeys kieli- ja katsomusasioissa. Vastaus saatiin pienestä alle 5000 asukkaan kunnasta Pohjois-Suomesta.

Kuntamme väestörakenne on painottunut ikäihmisiin ja väestömäärä on laskusuunnassa. Varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten määrä on kunnassamme kuitenkin prosentuaalisesti tällä

hetkellä aika korkea (62%), joten toiveissa on, että lasten määrä varhaiskasvatuksessa pysyisi vielä joitakin vuosia kohtuullisena. Naapurikuntiin on viime vuosina otettu turvapaikanhakijoita ja on hyvinkin mahdollista, että suurten kaupunkien kaltainen monikulttuurisuus tulee näkyväksi kunnassamme jonkin ajan kuluttua. Sitä ajatellen kieliin ja katsomuksiin liittyvät asiat tulisi olla varhaiskasvatuksen työntekijöiden hallussa entistä paremmin.

Vastausten perusteella varhaiskasvatuksessa arvioidaan kaksi- tai monikielisten lasten määrän sekä kielenoppimisen tukemisen tarpeiden joko pysyvän ennallaan tai kasvavan tulevaisuudessa. Nämä arviot jakautuvat keskenään suunnilleen tasan. Vain yksittäiset vastaajat arvioivat tarpeiden vähenevän kunnassaan tulevaisuudessa. Vastauksissa nähdään tärkeänä erityisesti henkilökunnan osaamisen päivittäminen kielten ja kulttuurien moninaisuuden osalta. Vastajien mukaan olisi tärkeää, että varhaiskasvatuksen henkilöstö osaisi nähdä kasvavan moninaisuuden ennen kaikkea voimavarana. Kaiken kaikkiaan tulevaisuus nähdään saatujen avovastausten perusteella yhä moninaisempana varhaiskasvatuksen kieliin ja katsomuksiin liittyvien asioiden osalta.

Yhteenveto tuloksista

Varhaiskasvatuksen vähemmistökieliä koskevassa kyselyssä kartoitettiin ensinnäkin niitä käytänteitä, joilla kaksi- ja monikielisten lasten kielitaitoa tuetaan esiopetuksessa. Toiseksi kartoitettiin suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetukseen varattuja resursseja sekä arvioita resurssien riittävydestä. Lisäksi pyydettiin kuntia arvioimaan kielikysymysten kehitystä tulevaisuudessa.

Vastausten perusteella varhaiskasvatuksessa tuetaan lasten kaksi- tai monikielisyttä etenkin toimintakieltä (suomi, ruotsi tai saame) tukemalla. Lasten kotikielten tukeminen jää suurelta osin huoltajien vastuulle, joskin koteja tuetaan muun muassa keskustelemalla huoltajien kanssa vahvan kotikielen merkityksestä kielenoppimiselle. Esiin tullut painotus on valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2016c) mukainen.

Lasten kielitaitoa tuetaan varhaiskasvatuksessa monipuolisesti arjen toiminnallisuuden kautta. Tämän lisäksi osassa kunnista järjestetään erillisiä suomi tai ruotsi toisena kielenä -tuokioita tai pienryhmätoimintaa. Moniammatillinen yhteistyö näyttäisi vastausten perusteella olevan tärkeä tapa lähestyä kielten kirjoon liittyviä kysymyksiä varhaiskasvatuksessa. Yhteistyötä tehdään vastausten perusteella etenkin muiden varhaiskasvatuksen toimijoiden mutta myös peruskoulun henkilöstön kanssa. Muiden yhteistyötahojen osalta moniammatillista yhteistyötä täydensivät erityisesti kirjaston ja maahanmuuttajien tukipalveluiden sekä neuvolan ammattilaiset.

Erityisopettajat näyttävät kaiken kaikkiaan olevan keskeinen kielentukemisen resurssi varhaiskasvatuksessa. Kiertävät erityislastentarhanopettajat tai peruskoulun erityisopetus ovat vastausten mukaan usein mukana kielenopetuksen suunnittelussa sekä toteutuksessa. Lisäksi erityisopettajat perehdyttävät esiopetuksen opettajia kielenkehitykseen liittyvissä asioissa. Samantyyppistä tukea tarjoavat kunnissa toimivat kiertävät S2/R2-lastentarhanopettajat. Yleisin S2/R2-lastentarhanopettajien koulutuksista onkin juuri erityislastentarhanopettajan koulutus.

Suurin osa kunnista ilmoitti, että niiden alueella toimi yksi kiertävä lastentarhanopettaja. Arviot resurssien riittävydestä jakautuvat kuitenkin suunnilleen puoliksi niihin, jotka arvioivat lisäresursseille olevan tarvetta ja niihin, jotka ilmoittavat, ettei lisäresursseille ole tarvetta. Resurssien riittävyden osalta viitataan erityisopetuksen resursseihin moninaisissa yhteyksissä. Osassa vastauksia S2/R2-opetuksen todettiin jäävän kokonaisuudessaan erityisopetuksen

vastuulle puuttuvasta suomi tai ruotsi toisena kielenä -resurssista johtuen. Osassa vastauksissa suomi tai ruotsi toisena kielenä -asiat puolestaan esitettiin lähtökohtaisesti erityisopetuksen piiriin kuuluvana asiana. Toisaalta myös ilmoitusta siitä, ettei lisäresursseja tarvita, perusteltiin sillä, että erityisopetuksen tuki on suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksessa läsnä. Kyselyn vastauksista käy kaiken kaikkiaan ilmi, että erityisopettajat vastaavat esiopetuksen piirissä verrattain usein suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetukseen liittyvistä asioista.

Opetushallitus (2016b) tähdentää, ettei suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärässä ole kyse tuki- tai erityisopetuksesta. Varhaisiän S2/R2-opetuksesta yhtenäistä ohjeistusta ei kuitenkaan ole. Asiantuntijasuosituksen mukaan (Kieli- ja kulttuuritietoinen varhaiskasvatus, 2017) S2-opetuksen pedagogisesta suunnittelusta, toteuttamisesta ja kehittämisestä vastaa lastentarhanopettaja, joka toimii tiiviissä yhteistyössä kasvattajatiimin kanssa. Erityislastentarhanopettajat ovat yksi osa kasvattajatiimiä. Sen enempää ei erityisopetuksen roolista suosituksessakaan todeta.

Sen lisäksi, että erityisopetuksen rooli korostuu joissain vastauksissa, suhtautuu moni vastaajista suomen/ruotsin oppimiseen toisena kielenä myös kokonaisvaltaisena osana kielenkehitystä. Erityisopetuksen tehtäviin kuuluukin toki omalta osaltaan tukea lasten kokonaisvaltaista kielenkehitystä ja muuta kasvamista. Tässä mielessä erityisopetuksen toistuva mainitseminen S2-opetuksen yhteydessä on ymmärrettävää ja varmasti osittain myös paikallaan. Kyselyn perusteella näyttää joka tapauksessa siltä, että erityisopetuksen roolia varhaisiän S2/R2-opetuksessa tulisi tarkemmin määritellä ja linjata.

Kielten moninaisuus ja siihen liittyvät tarpeet tuntuvat kyselyn perusteella vaihtelevan kunnasta riippuen suurestikin. Vaihtelu näkyy erityisesti isojen kaupunkien ja pienten kuntien välillä ja käy ilmi vastauksissa läpi kyselyn. Varsin suuri osa kunnista raportoi monikielisiä lapsia olevan varhaiskasvatuksensa piirissä vähän. Näin ollen on luonnollista, että myös tarpeet monikielisyyden huomioimiselle ja suomi tai ruotsi toisena kielenä opetukselle ovat näissä kunnissa vähäiset.

Kielten moninaisuuden ja siihen liittyvien kielenoppimisen tarpeiden arvioidaan tulevaisuudessa joko pysyvän ennallaan tai kasvavan. Vain harvat vastanneista kunnista arvioivat kielten moninaisuuden ja siihen liittyvien tukitarpeiden vähenevän tulevaisuudessa. Kaiken kaikkiaan vastausten perusteella näyttää siltä, että tulevaisuus nähdään varhaiskasvatuksessa yhä moninaisempana kieli- ja katsomusasioiden suhteen.

5.2 Esiopetus

Esiopetusta koskevassa kyselyssä kartoitettiin vähemmistöäidinkieliin ja katsomuksiin sekä suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetukseen liittyviä seikkoja kunnallisessa esiopetuksessa. Vastaajina toimivat esiopetusta järjestävät kunnat. Kunnilta haluttiin selvittää etenkin niitä toimintatapoja, joilla esiopetuksessa tuetaan lapsen kotikielen oppimista sekä huomioidaan lapsen kaksi- tai monikielisyyttä. Lisäksi kartoitettiin resursseihin liittyviä kysymyksiä sekä selvitettiin tulevaisuuden arvioita kysytyistä teemoista.

Vastauksia esiopetuksen kielten osalta saatiin yhteensä 58, kaikkiaan 57 kunnasta. Vastausten määrä vaihteli AVI-alueittain. Tulosten tarkastelussa tuleekin ottaa huomioon, ettei vastaajajoukko edusta suoraan perusjoukkoa. Eniten vastauksia saatiin Länsi-Suomen ja Etelä-Suomen alueilta. Vastanneista kunnista valtaosa (n = 48) oli yksikielisiä suomenkielisiä kuntia. Etelä-Suomen AVI-alueen sekä Länsi-Suomen AVI-alueen vastaajiin kuului myös kaksi-kielisiä kuntia sekä yksikielisiä ruotsinkielisiä kuntia. Muiden AVI-alueiden vastaukset tulivat

yksinomaan yksikielisistä suomenkielisistä kunnista. Vastausmäärät vaihtelevat myös kysymyksestä riippuen.

Valtaosa vastanneista kunnista oli kuntaryhmitykseltään maaseutumaisia kuntia (n = 32). Maaseutumaisia kuntia oli erityisen suuri osa (yli 60 %) Länsi- ja Sisä-Suomen AVI-alueen vastaajista. Lounais-Suomen AVI-alueen vastaukset tulivat yksinomaan maaseutumaisista kunnista. Määrällisesti eniten kaupunkimaisten kuntien vastauksia (n = 9) saatiin Etelä-Suomen AVI-alueelta. Tulosten tarkastelussa tulee ottaa huomioon, että joitakin isoja kuntia puuttuu vastaajien joukosta.

Esiopetukseen osallistuvia lapsia raportoitiin olevan vastanneiden kuntien alueella yhteensä 15 015. Näistä 7 170 lapsen esiopetus ilmoitettiin järjestettävän päiväkodin yhteydessä ja 2 684 lapsen esiopetus koulun yhteydessä. Joidenkin vastausten osalta tarkemmat tiedot puuttuivat. Vastausten perusteella näyttää kuitenkin siltä, että suurin osa vastanneiden kuntien esiopetuksesta järjestetään päiväkodin yhteydessä.

Opetussuunnitelma ja opettajien kelpoisuudet

Esiopetuksen opettajien kelpoisuuksista säädetään asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1998/986, § 7–8). Luokanopetuksen antamiseen kelpoiset henkilöt ovat kelpoisia antamaan esiopetusta. Jos opetusryhmään ei kuulu perusopetusta saavia oppilaita, esiopetusta on kelpoinen antamaan myös henkilö, joka on suorittanut soveltuvan kasvatustieteen kandidaatin tai lastentarhanopettajan tutkinnon. Lisäksi kelpoisia ovat tietyin edellytyksin sosiaalikasvattajan, sosiaalialan ohjaajan ja sosionomin (AMK) tutkinnon suorittaneet. Esiopetuksen erityisopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, jolla on esiopetuksen opettajan kelpoisuus ja joka on suorittanut erityisopettajan opinnot.

Esiopetuksesta säädetään perusopetuslaissa (1998/628) ja esiopetuksen valtakunnallisista sisällöistä on määrätty esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016a). Kunnat ovat velvoitettuja järjestämään lapsille oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna esiopetusta (Perusopetuslaki 1998/628). Esiopetusta järjestetään useimmiten koulun tai varhaiskasvatuksen yhteydessä. Esiopetuksen järjestämistä ohjaa Opetushallituksen määräys esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus, 2016a), jonka mukaan kunnat laativat paikallisen esiopetussuunnitelman ja toteuttavat esiopetusta. Opetuksen järjestäjillä on puolestaan vastuu paikallisen esiopetuksen opetussuunnitelman laadinnasta ja kehittämisestä (Perusopetuslaki 1998/628, 15 § 1 momentti).

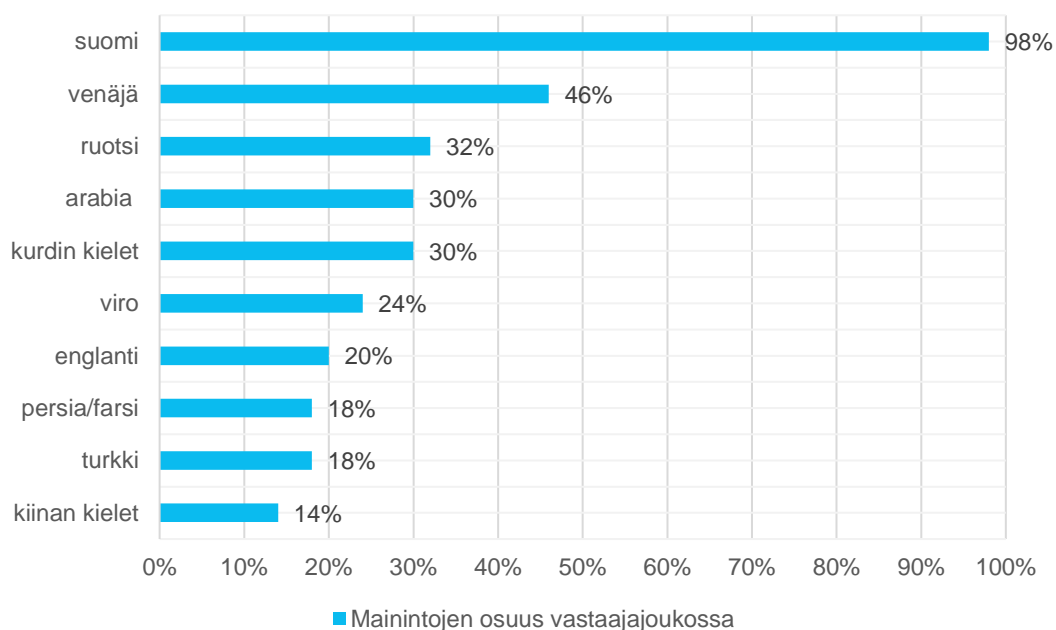
Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 linjataan muiden opetussuunnitelmien tavoin opetuskieliksi suomen viralliset kielet. Kielten ja kulttuurin osalta opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2016a, 39) nostaa erityisesti kaksi- ja monikielisten lasten eri kielten taitojen tukemisen esiopetuksen tavoitteeksi, ja tarkentaa esiopetuksen tavoitteita saamelaiden, romanilaiden ja viittomakieltä käyttävien lasten esiopetuksen osalta. Esiopetuksessa tuetaan vieraskielisten ja monikielisten lasten suomen/ruotsin kielen taidon kehittymistä ohjatusti ja arjessa. Erillistä suomi/ruotsi toisena kielenä -opetusta, lasten oman äidinkielen opetusta ja valmistavaa opetusta tarjotaan mahdollisuuksien mukaan. Perusteissa on kuvailtu myös suppean ja laajan kaksikielisen opetuksen tavoitteet. (Opetushallitus, 2016a, 39–41)

Lasten kotikielet ja monikielisten lasten määrä esiopetuksessa

Vastaajia pyydettiin ilmoittamaan esiopetukseen osallistuvien lasten kotikielet mahdollisimman tarkasti. Lisäksi tiedusteltiin esiopetukseen osallistuvien kaksi- tai monikielisten lasten lukumäärää. Kumpaakin vastausta pyydettiin tarkentamaan tarvittaessa.

Monikielisten lasten tilastointiin liittyvät haasteet tulivat esille myös esiopetuksen vastauksissa. Tietoa lasten kotikielistä ei ole saatavilla, koska lapset tilastoidaan äidinkielen perusteella. Osa vastaajista tarkensikin, että useimmat ruotsinkielisiksi tilastoidut lapset ovat käytännössä kaksikielisiä (ruotsi-suomi). Tämän perusteella voikin olettaa kaksikielisten lasten osuuden olevan jonkin verran ilmoitettua suurempi myös kyselyyn vastanneissa kunnissa.

Kotikielten osalta vastauksissa (n = 49) mainittiin yhteensä 59 kieltä. Vastauksissa eniten mainitut kielet on koottu alle (Kuvio 5.11). Tarkempi erittely mainituista kotikielistä löytyy liitteistä (Liite 9).



Kuvio 5.11 Yleisimmät kotikielet esiopetuksessa kyselyn vastausten perusteella

Vastausten perusteella suomen kielen jälkeen yleisimmiksi lasten kotikieliksi raportoitiin venäjä (46 %), ruotsi (32 %), arabia (30 %) ja kurdi (30 %). Nämä vastaavat melko hyvin myös Tilastokeskuksen tietoja Suomessa eniten puhutuista kielistä (Taulukko 5.2). Kyselyssä ilmoitettujen kielten keskinäinen yleisyysjärjestys tosin poikkeaa tilastoista, kun tarkastellaan kielten puhujamääriä suhteessa koko Suomen väestöön.

Taulukko 5.2 Puhutuimmat kielet Suomessa vuonna 2017

Äidinkieli	Tilastoitu puhujien määrä 2017
Suomi	4 848 761
Ruotsi	289 052
Saame	1 992
Muut kielet:	
Venäjä	77 177
Viro, eesti	49 590
Arabia	26 467
Somali	20 007
Englanti	19 626
Kurdi	13 327
Persia, farsi	12 090
Kiina	11 825
Albania	10 391
Vietnam	9 872
Thai	9 403

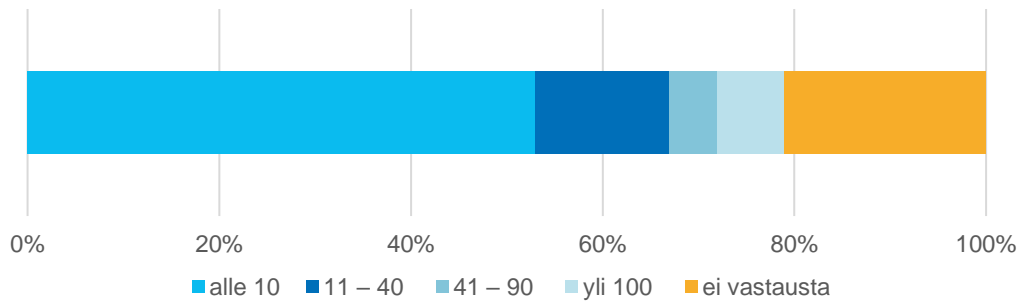
Lähde: Tilastokeskus, Väestörakenne, Päivitetty: 4.4.2018

Tietoja vertailemalla huomataan, että kyselyn vastauksissa venäjän ja ruotsin sekä arabian ja viron keskinäinen järjestys poikkeaa Tilastokeskuksen tilastossa ilmoitetusta järjestyksestä. Erot johtuvat kieliryhmien ikäjakaumista. Esimerkiksi ruotsin puhujissa 65-vuotiaiden tai sitä vanhempien osuus on suuri, kun taas arabian puhujissa isoin ryhmä ovat kouluikäiset ja sitä nuoremmat. Sekä viron että venäjän puhujissa suurin ryhmä ovat työikäiset (25–44-vuotiaat). (Vipunen 2017; ks. myös lukua 3.)

Vastauksista yli puolessa ($n = 28$) lasten kotikieliä ilmoitettiin olevan yksi tai kaksi. Näistä vastauksista valtaosa saatiin alle 5 000 asukkaan maaseutumaisista kunnista. Kysymykseen vastanneista ($n = 50$) eli reilu kolmannes ilmoitti esiopetuksen lasten kotikieleksi ainoastaan suomen. Ne vastaukset, joissa kotikieliä ilmoitettiin olevan runsaasti (välillä $n = 17–100$), saatiin isoista (yli 39 000 asukkaan) kaupunkimaisista kunnista erityisesti Etelä-Suomen AVI-alueelta. Vastauksista erottuvat selvästi pääkaupunkiseudun suuret kaupungit, joissa kotikielten määrän arvioidaan tavoittelevan keskimäärin 100 kieltä. Erityisesti venäjän-, arabian-, vietnamin- ja somalinkielisten lasten määrät ovat suuret. Lisäksi arvellaan kurdin- ja arabiankielisten lasten määrän kasvavan tulevaisuudessa. Tarkentavissa vastauksissa nostettiin esiin paikallisten vastaanottokeskusten vaikutukset kaksi- ja monikielisten lasten määrään.

Kaiken kaikkiaan esiopetukseen osallistuvien lasten kotikieliksi raportoituihin 59 eri kieltä. Ilmoitettujen kielten kokonaismäärään tulee kuitenkin suhtautua varauksella, sillä usea iso kaupunkimainen kunta oli lisännyt tarkennuksiin arvelunsa siitä, että kotikieliä olisi todellisuudessa ilmoitettua enemmän. Kieliä voikin todellisuudessa olettaa olevan enemmän kuin 59 kieltä.

Vastaajia pyydettiin ilmoittamaan erikseen myös esiopetukseen osallistuvien kaksi- tai monikielisten lasten lukumäärä sekä tarkentamaan vastaustaan tarvittaessa. Kuntien ilmoittamat lukumäärät on esitetty kuviossa 5.12.



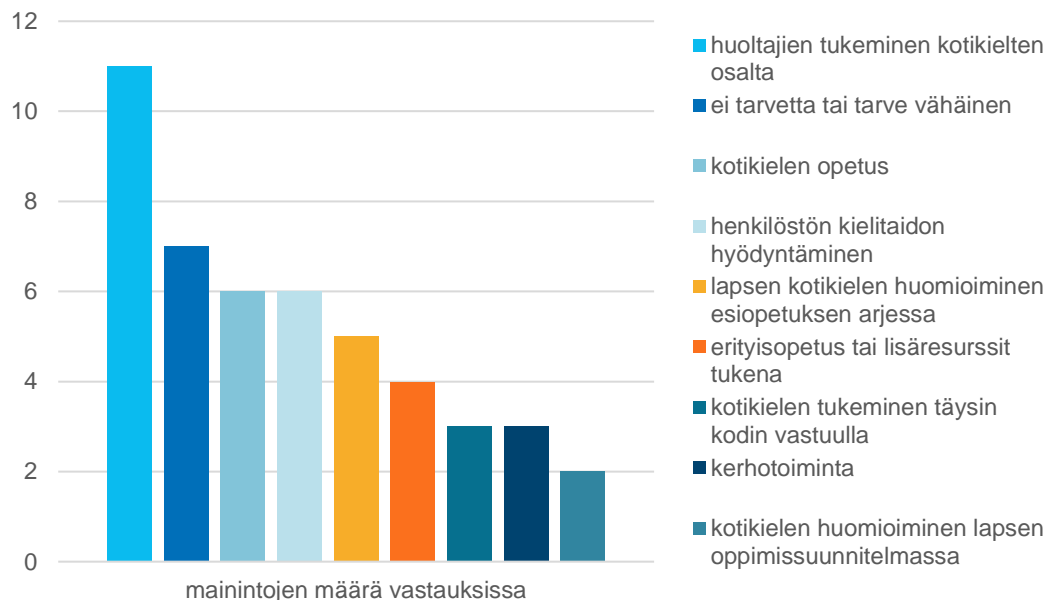
Kuvio 5.12 Kaksi- tai monikielisten lasten lukumäärä esiopetuksessa

Kuviosta käy ilmi, että huomattava osa vastaajista (53 %) ilmoittaa kaksi- tai monikielisten lasten määrän olevan alle kymmenen. Tämä on linjassa sen kanssa, että valtaosa kyselyn vastauksista saatiin pienistä kunnista. Suhteellisesti eniten kaksi- tai monikielisiä lapsia on kyselyn mukaan Etelä-Suomen alueella.

Kotikielen oppimista tukevat käytänteet ja monikielisyyden huomioiminen esiopetuksessa

Kyselyssä pyydettiin vastaajia antamaan esimerkkejä toimintatavoista, joilla esiopetuksessa tuetaan kaksi- tai monikielisten lasten kotikielen osaamista sekä lapsen kaksi- tai monikielisyttä. Vastauksissa hahmottuu kolme näkökulmaa: lapsen kotikielen tukemisen käytänteet, kaksi- tai monikielisyyden huomiointi sekä kaksi- tai monikielisyttä tukeva yhteistyö.

Lasten kotikielen oppimista tukevien toimintatapojen kuvauksissa (n = 38) esiin nousseet käytänteet on esitetty kuviossa 5.13. Monissa vastauksissa esitettiin toimintatavoista useita.



Kuvio 5.13 Kotikielen oppimista tukevat toimintatavat esiopetuksessa

Vastauksissa korostuu erityisesti huoltajien rooli kotikielen tukemisessa. Kolmannes kysymykseen vastanneista mainitsi huoltajien tukemisen; muutama vastaaja totesi kotikielen tukemisen olevan täysin kodin vastuulla. Huoltajia tuetaan esimerkiksi keskustelemalla vahvan äidinkielen merkityksestä kielen oppimiselle sekä kannustamalla aktiiviseen kotikielen

käyttöön muun muassa keskustelemalla lasten kanssa, lukemalla kotikielisiä kirjoja sekä katsomalla kotikielisiä televisio-ohjelmia lasten kanssa. Kodin tukemista kuvataan vastauksissa esimerkiksi näin:

Kotikielen opetus jää suurimmilta osin vanhempien vastuulle. Vanhempia kannustetaan puhumaan lapsilleen omaa äidinkieltä ja s2 opetuksen tavoitteista pyritään keskustelemaan siten, että vanhempien toivotaan vahvistamaan kotona samoin muita kodin kieliä. Poikkeustapauksissa (muutamien kielten osalta) onnistutaan järjestämään kotikielen opetusta.

På svenska förskolor är verksamhetsspråket svenska. Vi synliggör och talar om olika språk som barnen talar hemma. Vi talar om vikten av att föräldrarna använder sitt eget språk med barnen i hemmet, läser på det och samtalar med barnen. Vi talar om vikten av ett starkt modersmål för att lära sig nya språk.

Joissakin vastauksissa ilmoitettiin, että lapsille järjestetään erillistä kotikielen opetusta (16 %). Lapsen oman äidinkielen opetus tuotiin kuitenkin esille poikkeustapauksena tai vain tiettyä kieliryhmää koskevana mahdollisuutena. Muutamassa vastauksessa mainittiin myös erikseen, ettei kotikielen opetusta järjestetä tai ettei kotikielen opettajia ole käytössä.

Vastauksissa kuvailtiin myös muutamia toimintatapoja, joilla lapsen kotikieli tuodaan näkyväksi esiopetuksen arjessa: keskustellaan ryhmässä lasten kotona puhumista kielistä, opetellaan tervehdyksiä, sanontoja tai lauluja lasten kotikielellä sekä tuodaan ryhmään lasten kotikielisiä kirjoja.

Lisäksi nostetaan esille henkilöstön kielitaidon hyödyntäminen sekä kotikielen oppimistavoitteiden huomiointi lapsen oppimissuunnitelmassa, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

Pääasiassa kotikielen tuki on huoltajilla. Mikäli henkilökunnalla on lapsen kotikielen tuntemusta, niin sitä hyödynnetään opetuksessa ja arjen tilanteissa. Lapsen esiopetuksen oppimissuunnitelmaa laadittaessa yhdessä lapsen ja huoltajien kanssa huomioidaan myös kotikielen taito ja kehittyminen.

Muutamissa vastauksissa kerrotaan, että esiopetus järjestetään kaksikielisen päiväkodin yhteydessä, jolloin tiivistä yhteydestä molempiin kieliin huolehditaan. Lisäksi joissain esiopetusyksiköissä opetus järjestetään lapsen kotikielellä (ruotsi, saame).

Kaksi- tai monikielisyttä tukevat käytänteet esiopetuksessa

Kaksi- tai monikielisyttä tukevien käytänteiden osalta vastauksissa nousivat esiin erityisesti seuraavat teemat (Kuvio 5.14). Monissa vastauksissa mainittiin esitetyistä käytänteistä useita.



Kuvio 5.14 Kaksi- tai monikielisyttä tukevat käytänteet esiopetuksessa (mainintojen määrät)

Lasten kaksi- ja monikielisyyttä huomioidaan esiopetuksessa etenkin toimintakieltä (suomi, ruotsi tai saame) tukemalla. Tästä raportoi reilu puolet vastaajista. Toimintakieli huomioidaan esimerkiksi liittämällä suomi tai ruotsi toisena kielenä -oppimisen tavoitteet osaksi lapsen oppimissuunnitelmaa tai järjestämällä toisen kielen opetusta esiopetuksessa. Osa totesi yleisesti pääpainon olevan toimintakielen (suomen) oppimisessa.

Lasten monikielisyys pyritään huomioimaan myös esiopetuksen päivittäisissä arjen toiminnoissa. Yli puolet kysymykseen vastanneista mainitsi tästä. Arjen toiminnassa monikielisyyttä huomioidaan etenkin visuaalisin keinoin. Kieltä tehdään näkyväksi arjen toiminnassa kuvin tai tekstein, esimerkiksi seinille kiinnitettyjen tervehdysten avulla. Myös viittomia käytetään kielen näkyväksi tekemiseen.

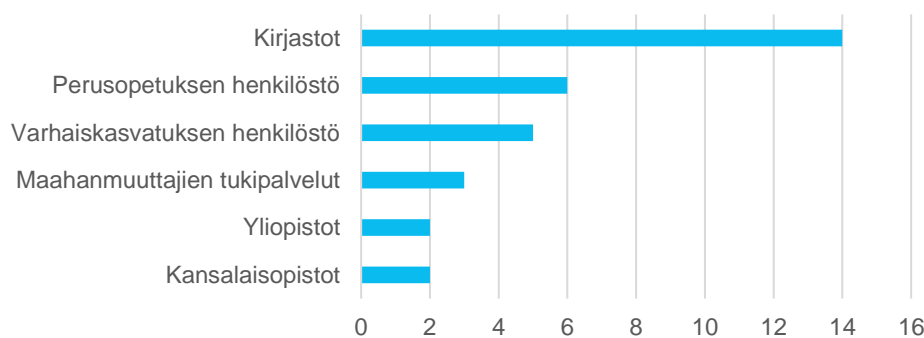
Vastauksissa ilmoitettiin toistuvasti myös kaksi- tai monikielisyyden huomioimisesta lapsen oppimissuunnitelmassa. Monikielisyyttä huomioidaan erityisesti kirjaamalla suomen tai ruotsin oppimistavoitteet lapsen suunnitelmaan. Joissakin tapauksissa lapsen oppimissuunnitelman osaksi liitetään monikielisyysuunnitelma, jossa huomioidaan toimintakielen oppimistavoitteiden lisäksi kotikielen oppimisen sekä kielellisen identiteetin tukemisen tavoitteet.

Toistuvasti mainittiin myös, että lasten kielitaitoa arvioidaan ja kartoitetaan valtakunnallisten testien avulla tai muin sovituin välinein. Valtakunnallisista testeistä ja materiaaleista mainittiin muun muassa Kettu-testi sekä Pienten Kielireppu. Erityisopetuksen ammattilaisten mainittiin olevan tukena kaksi- tai monikielisyyden huomioimisessa.

Oman ryhmänsä näissäkin kuvauksissa muodostivat ne vastaukset, joissa raportoitiin kaksi-kielisestä esiopetuksesta. Näissä vastauksissa ilmoitettiin, että suomen- ja ruotsinkieliset lapset saavat osan opetuksesta päivittäin kahdella kielellä. Vastauksissa kuvattiin myös toimintatapaa, jossa lapsi saa ilmaista itseään omalla kielellään ja aikuinen toistaa saman toimintakiellellä.

Lapsen kaksi- tai monikielisyyttä tukeva yhteistyö esiopetuksessa

Lähes puolet (45 %) kaikista kyselyyn vastanneista kunnista ilmoitti tekevänsä kaksi- tai monikielisyyteen liittyvää yhteistyötä esiopetuksessa. Erityisen yleistä yhteistyötä näytti olevan Etelä-Suomen AVI-alueella, jonka vastaajista selvä enemmistö ilmoitti tekevänsä yhteistyötä. Kaikista kyselyyn vastanneista neljäsosa ilmoitti, ettei yhteistyötä tehdä. Yhteistyöhön liittyviä kuvauksia saimme yhteensä 25. Keskeisimmät yhteistyötahot on esitetty kuviossa 5.15. Näistä mainittiin monessa vastauksessa useita.



Kuvio 5.15 Kaksi- tai monikielisyyttä tukeva yhteistyö esiopetuksessa (mainintojen määrät)

Vastauksista esiin käyvien yhteistyötahojen kirjo on hyvin moninainen. Erityisen usein esille nousi yhteistyö kirjaston kanssa. Tästä mainitsi vastaajista selvästi yli puolet (60 %). Kirjastot korostuivat monikielisyyttä tukevana yhteistyötahona AVI-alueesta riippumatta. Yhteistyö kirjastojen kanssa on monipuolista: esiopetuksessa hyödynnetään kirjastojen erikielisiä materiaaleja sekä osallistutaan kirjaston satutunneille, tapahtumiin ja täydennyskoulutuksiin.

Lisäksi esiin nousi moniammatillinen yhteistyö niin varhaiskasvatuksen kuin perusopetuksenkin ammattilaisten kanssa. Varhaiskasvatuksen osalta yhteistyötä tehdään erityisesti erityislastentarhanopettajien, suomi tai ruotsi toisena kielenä -opettajien sekä kieli- ja kulttuuriryön koordinaattoreiden kanssa. Seuraavassa esimerkkipäätöksessä tuodaan esiin sekä varhaiskasvatuksen sisäinen kulttuuriryö että yhteistyö kirjaston kanssa.

Kirjaston työntekijät hankkivat pyynnöstä eri kielisiä kirjoja, monikulttuurisuuskoordinaattorilta saa tueksi materiaalia tai konsultaatiota arkeen. Päiväkodeissa toimivat monikulttuurisuus-vas-tuhenkilöt, jotka muodostavat työryhmän, jossa käsitellään esiin tulleita haasteita.

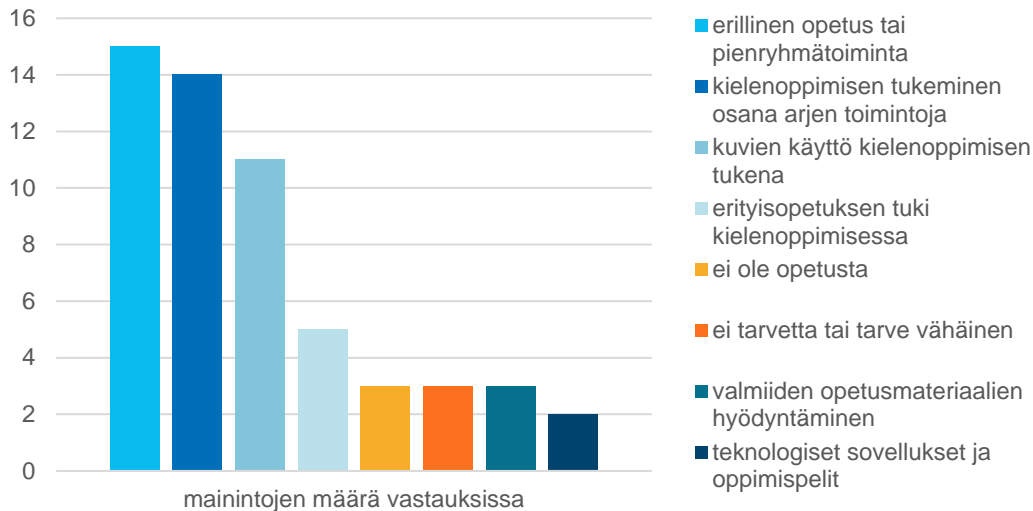
Perusopetuksen toimijoiden osalta esiopetuksessa tehtiin yhteistyötä etenkin erityisopettajien, valmistavan opetuksen opettajien ja rehtorien kanssa. Moniammatillisen yhteistyön kirjoa täydensi yhteistyö maahanmuuttajien tukipalveluiden, kuten vastaanottokeskuksen tai maahanmuuttajatoimiston kanssa. Tämän lisäksi mainituksi tuli kirjava joukko muita yhteistyötahoja. Yhteistyötä ilmoitettiin tehtävän muun muassa museoiden, kulttuurikeskusten, yliopis-tojen, neuvolan, erilaisten yhdistysten ja kansalaisopistojen kanssa.

Kyselyn vastausten perusteella esiopetuksessa tuetaan lasten kaksi- ja monikielisyttä etenkin toimintakielen (suomi, ruotsi, saame) osalta. Kotikielen tuki jää suurimmaksi osaksi kotien vastuulle, joskin koteja tuetaan muun muassa keskustelemalla vahvan kotikielen tärkeydestä huoltajien kanssa. Osittain kotikieliä pyritään tekemään näkyväksi myös esiopetuksen arjessa. Virallisen toimintakielen painottaminen on myös valtakunnallisten esiopetussuunnitelman perusteiden mukaista. Myös kotikielen opetusta järjestettiin vastanneissa kunnissa jonkin verran, mutta se näyttäytyi vastauksissa usein poikkeustapauksena, joka koskee ainoastaan suurimpia kieliryhmiä. Monikielisyttä tukevien yhteistyötahojen osalta esiin nousi erityisesti yhteistyö kirjaston kanssa. Lisäksi moniammatillinen yhteistyö varhaiskasvatuksen sekä perusopetuksen toimijoiden kanssa on vastausten mukaan yleistä.

Toimintakielen tukeminen: suomi tai ruotsi toisena kielenä

Vastaajia pyydettiin kuvaamaan niitä työtapoja, joilla toimintakielen oppimista tuetaan esiopetuksessa. Käytännössä tällä tarkoitetaan suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen käytänteitä sekä muita esiin nousevia toimintatapoja, joilla tuetaan näiden kielten oppimista. S2/R2-opetuksen osalta vastauksista hahmottuu kolme näkökulmaa: opetuksen käytänteet, kielitaidon arviointi sekä tiedonsiirto esiopetuksen ja jatkavan tahon välillä.

Vastaajia pyydettiin kuvailemaan käytössään olevia suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen toimintatapoja konkreettisin esimerkein. Tähän kysymykseen saatiin 27 vastausta. Yleisimmät esiin nousseet toimintatavat on esitetty kuviossa 5.16. Monet vastaajista kuvasivat kuvion käytänteistä useita.



Kuvio 5.16 Suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen käytänteet esiopetuksessa

Vastauksista käy ilmi, että suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetusta järjestetään esiopetuksessa erillisenä opetuksena tai pienryhmätoimintana (hiukan yli puolet vastaajista mainitsi tämän) ja toisaalta tiiviinä osana arjen toimintoja (puolet vastaajista mainitsi). Melko tyypillinen oli vastaus, jonka mukaan molemmat näkökulmista otetaan opetuksessa huomioon (kolmasosassa vastauksista).

Arjen toiminnassa tapahtuvaa kielenopetusta kuvataan vastauksissa esimerkiksi näin:

Arjessa nimetään paljon asioita. Lauletaan, loruillaan, luetaan helposti ymmärrettäviä lauluja, loruja ja kirjoja. Arjessa lasta tuetaan ilmaisussa ja huomaamattomasti korjataan lapsen puhetta oikeaan muotoon/ löytämään oikea sanamuoto.

Valmistettu ryhmään materiaalia: "kauppapeli", "kotipeli", muistipeli, kaulanauha arjen toiminnoista ja tekemisistä. Näiden hyödyntäminen arjen toiminnoissa ja ns. vapaan leikin tilanteissa.

S2/R2-pienryhmätoiminnan raportointiin olevan esiopetuksessa strukturoitua ja säännöllistä. Pienryhmätoimintaa suunniteltiin ja järjestettiin toisinaan S2/R2-oppilaille erikseen; toisinaan myös suomen- tai ruotsinkieliset lapset toimivat pienryhmissä mukana. Muutama vastaajista mainitsikin toimintakielen opetuksessa kiinnitettävän huomiota myös vertaisoppimiseen suomen- tai ruotsinkielisiltä lapsilta. Peruskoulun yhteydessä toimivien esiopetusryhmien S2/R2-opetus järjestettiin usein yhteistyössä koulun S2/R2-opetuksen kanssa.

Kuvien käyttö kielenoppimisen tukena korostui myös toimintakielen tukemisessa: kaksi viidesosaa kysymykseen vastanneista mainitsi tästä (n = 11). Myös kielenoppimiseen tarkoitettuja teknologisia sovelluksia tai oppimispelisiä, viittomia ja nopeita piirroksia käytettiin kielenoppimisen tukena. Toiminnallisia menetelmiä pyritään esiopetuksessa hyödyntämään monipuolisesti. Näin pyritään osaltaan tukemaan myös monikielisten lasten kielenoppimista. Vastauksissa mainittiin myös kielenoppimista tukevan taidetoiminnan järjestämisestä yhteistyössä taidepedagogien kanssa.

Erityisopetuksen henkilöstön tai muiden lisäresurssien kuten koulunkäyntiavustajan mainittiin olevan tukena suomi toisena kielenä -opetuksessa verrattain usein. Erityisopettajan rooli ja vastuu kielenopetuksessa vaihteli. Osassa vastauksista todettiin suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen olevan kokonaisuudessaan erityisopettajan vastuulla. Osassa erityisopettajan kerrottiin puolestaan perehdyttävän tai neuvovan henkilökuntaa kielenoppimisen osalta tai mahdollistavan yksilöllisempää kielenoppimisen tukea ryhmän lapsille.

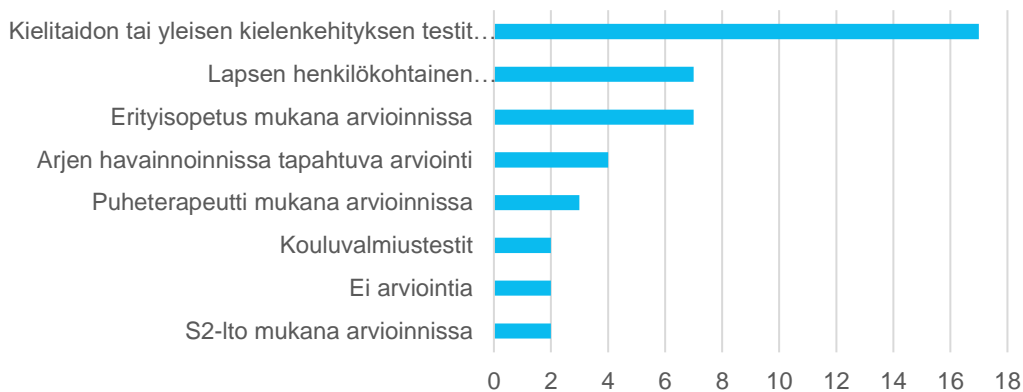
Toimintakielen oppimista tuettiin myös tekemällä yhteistyötä muun muassa taidepedagogien kanssa sekä toteuttamalla taidetoimintaa ryhmässä. Myös henkilökunnan kielitietoisuutta pidettiin vastauksissa tärkeänä laadukkaan kielitaidon tuen toteutumiseksi esiopetuksessa, kuten seuraavasta esimerkistä käy ilmi.

Tavoitteena on, että ne, jotka työskentelevät päivittäin lasten kanssa tulisivat tietoisiksi omasta kielenkäytöstään ollakseen hyviä ja monipuolisia kielenkäytön malleja.

Täydennyskoulutusten ohella henkilökunnan hyvästä osaamisesta pyritään vastausten mukaan huolehtimaan myös tarjoamalla esiopetusyksiköille kunnan monikulttuurisuusvastaavan tukea ja perehdytystä niissä kunnissa, joissa tämä on mahdollista.

Kielitaidon arviointi esiopetuksen lopussa

Arviointikäytänteiden kuvauksia saatiin 35. Esiin nousseista toimintatavoista eniten mainitut on esitetty kuviossa 5.17. Joissakin vastauksissa mainittiin esitetyistä käytänteistä useita.



Kuvio 5.17 Keskeiset kielitaidon arviointikäytännöt esiopetuksen päättyessä (mainintojen määrät)

Puolessa vastauksista (n = 17) raportoitiin arviointia tehtävän erilaisten testien, seuranta-materiaalien tai -lomakkeiden avulla. Mainituista testeistä ja materiaaleista yli puolet olivat erilaisia suomi toisena kielenä -kartoitusaineistoja. Erityisen usein nimeltä mainittiin Pienten kielireppu- ja Lauran päivä -kartoitusaineistot. Käytössä oli jonkin verran myös yleisiä puheen- ja kielenkehityksen arviointimenetelmiä sekä erityisesti nivelvaiheeseen suunniteltuja tehtävämateriaaleja ja testejä.

Viidesosa kysymykseen vastanneista mainitsi erityisopettajan olevan mukana arvioinnissa. Myös lapsen henkilökohtainen oppimissuunnitelma raportoitiin osaksi arviointia viidesosassa vastauksia. Muutamassa vastauksessa mainitaan myös, että puheterapeuttia on mahdollista pyytää mukaan arviointiin.

Myös arjen havainnoinnin ilmoitettiin kuuluvan arviointiin. Näissä vastauksissa tarkennettiin havainnoinnin koskevan mahdollisimman monipuolisia tilanteita läpi vuoden. Osassa mainitaan, että nämä havainnot kirjoitetaan lapsen oppimissuunnitelmaa:

Esiopetuksen omat havainnot ja arviot kielitaidon edistymisestä (kielireppu käytössä), jotka jatkossa kirjataan wilmaan yleisen tuen oppimissuunnitelmaan. Lapsi voi osallistua harkinnanvaraiseen, ryhmämuotoiseen oppimisvalmiuksien kartoitukseen myös jotta saadaan vahvistusta sille, miten lapsi suoriutuu suomenkielisten ohjeiden mukaan työskentelyssä. Kelton [kiertävän erityislastentarhanopettajan] palvelut arvioinnin tueksi käytettävissä.

Eräässä toisessa esimerkivastauksessa puolestaan eritellään kunnan oman S2-havainnointilomakkeen sisältöä tarkemmin.

Lapselle laaditaan S2-oppimissuunnitelma. Meillä on havainnointilomake suomen kielen taidon kehittymisen seurantaan, jossa lapsen kielen oppimista havainnoidaan ja arvioidaan jatkumona. Lomakkeen avulla saadaan pilkottua kielitaito pienempiin osiin, jolloin oppimisen edistyminen ja toisaalta mahdolliset oppimisen haasteet tulevat selkeämmin näkyviksi.

Vanhempien läsnäolosta arviointi- tai oppimiskeskustelussa tai esioppilaiden itsearviointista osana arviointia mainitsi vain muutama vastaaja.

Tiedonsiirto esiopetuksen ja valmistavan opetuksen tai perusopetuksen välillä

Esiopetuksen järjestäjiltä tiedusteltiin myös, miten tiedot lapsen kielitaidosta siirretään valmistavan opetuksen tai perusopetuksen järjestäjälle. Tähän kysymykseen saatiin kaikkiaan 37 vastausta.

Reilusti yli puolessa vastauksista (59 %) ilmoitetaan tarpeellisten tietojen siirtämisestä tiedonsiirto- tai yhteistyöpalaverissa esiopetuksen ja jatkavan tahon välillä. Tärkeänä apuvälineenä palaverien tiedonsiirrossa ovat vastausten mukaan erilaiset tiedonsiirtolomakkeet tai dokumentoidut kartoitukset lapsen kielitaidosta. Tiedonsiirto Wilma-ympäristön kautta mainittiin viidesosassa vastauksia. Vastausten mukaan erityisesti pedagogiset asiakirjat siirtyvät eteenpäin Wilman kautta. Muutamia mainintoja saivat lisäksi ESKO-materiaali (esiopetuksesta kouluun -tehtävämateriaali), moniammatillinen yhteistyö luokkajaossa, vanhempien mukanaolo tiedonsiirrossa sekä jatkuva yhteistyö esiopetuksen ja jatkavan tahon välillä.

Seuraavassa esimerkivastauksessa kuvataan nivelvaiheen tiedonsiirtoa luontevana osana muutoinkin kiinteästi yhteydessä olevien järjestäjien vuorovaikutusta.

Tiedot siirtyvät helposti, sillä järjestäjätaho on sama ja esiopetus on kiinteässä yhteydessä peruskouluun tilojen, henkilökunnan, yhteisen hallinnon jne. kautta

Suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen resurssit esiopetuksessa

S2/R2-opetuksen resurssien osalta kunnilta tiedusteltiin alueellisten/konsultoivien suomi tai ruotsi toisena kielenä -opettajien lukumäärää sekä koulutustietoja. Lisäksi vastaajia pyydettiin kuvamaan, millä perusteilla resurssit kunnassa jakautuvat sekä arvioimaan resurssien riittävyyttä.

Alueellinen/konsultoiva S2-lastentarhanopettaja on toimi, jonka kelpoisuudesta ei ole säädetty laissa, mutta josta S2-opettajat ry:n varhaiskasvatuksen työryhmä on antanut asiantuntijasuosituksen (21.2.2017¹⁰). Työryhmän ehdotuksessa suositellaan alueellisen/konsultoivan S2-lastentarhanopettajan kelpoisuusvaatimukseksi esiopetuskelpoisen lastentarhanopettajan koulutusta, jonka lisäksi olisi suoritettuna suomen kielen perusopinnot tai muut vastaavat erikoistumisopinnot. Alueellisen/konsultoivan S2-lastentarhanopettajan toimenkuvaan kuuluu varhaiskasvatuksen henkilöstön konsultointi, ohjaus ja kouluttaminen vieraskielisten ja monikielisten lasten tarpeiden osalta. Lisäksi opettajat tekevät monialaista verkostotyötä sekä

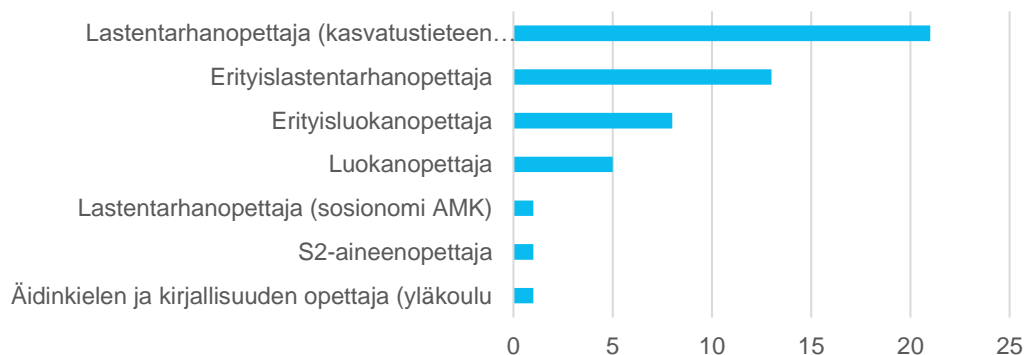
¹⁰ <https://www.s2opettajat.fi/toiminta/kannanotot/>

tukevat huoltajia kieleen, kulttuuriin ja katsomuksiin liittyvissä kysymyksissä. – Esiopetuskel-
poiset opettajat ovat kuitenkin lain mukaan kelpoisia antamaan myös suomi tai ruotsi toisena
kielenä -opetusta esiopetusryhmässä.

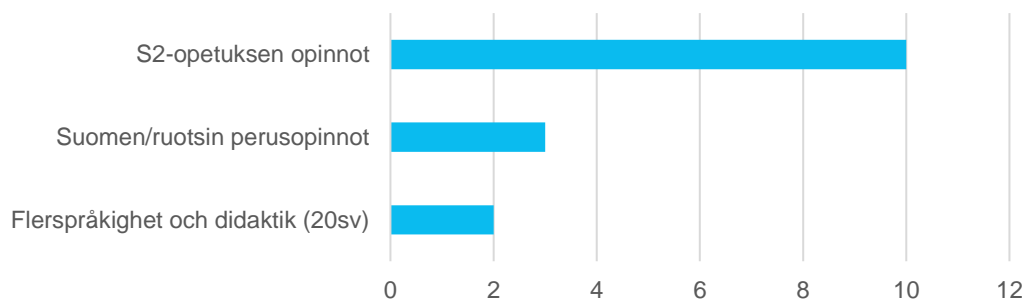
Vastaajia pyydettiin ilmoittamaan kunnassa toimivien alueellisten/konsultoivien S2-lastentar-
hanopettajien lukumäärä. Tämän ilmoitti alle puolet vastaajista (41 %, n = 24). Suuri vastaa-
matta jättäneiden prosentti saattaa kertoa siitä, ettei kysyty toimi ole vastaajille tuttu tai ettei
siihen varattu resurssi ole heidän tiedossaan. Kaiken kaikkiaan alueellisia suomi tai ruotsi
toisena kielenä -opettajia ilmoitettiin olevan vastanneissa kunnissa yhteensä 42.

Valtaosa tähän kysymykseen vastanneista kunnista ilmoitti, että alueellisia/konsulttoivia suomi
tai ruotsi toisena kielenä -opettajia toimii alueella yksi. Noin puolet näistä vastauksista saatiin
maaseutumaisista kunnista. Yhden opettajan ilmoittaneiden vastausjoukkoon mahtui tosin
myös sellaisia kaupunkimaisia kuntia, joiden esiopetukseen osallistuu yli 400 lasta ja joiden
esiopetuksen lapsista kaksikielisiä ilmoitetaan olevan enimmillään 150. Neljäsosa tähän ky-
symykseen vastanneista ilmoitti opettajia olevan kahdesta neljään. Lisäksi yksittäiset kunnat
ilmoittivat opettajia olevan 10 tai enemmän. Kaikki vastaukset, joissa opettajia ilmoitettiin ole-
van 10 tai enemmän, tulivat isoista kaupunkimaisista kunnista.

Alueellisia/konsulttoivia suomi tai ruotsi toisena kielenä -opettajia ilmoitettiin olevan vastan-
neissa kunnissa yhteensä siis 42. Opettajien kelpoisuus- ja koulutustiedot ilmoitettiin yh-
teensä 39 opettajan osalta. Ilmoitettujen opettajien tutkinnot on esitetty kuviossa 5.18 ja muu
koulutus kuviossa 5.19. Monilla ilmoitetuista opettajista oli suoritettuna useita mainituista
opinnoista.



Kuvio 5.18 Alueellisten/konsultoivien S2-lastentarhanopettajien tutkinnot



Kuvio 5.19 Alueellisten/konsultoivien S2-lastentarhanopettajien muu koulutus

Lähes kaikki ilmoitetut opettajat olivat esiopetuskelpoisia, ja näin lain mukaan kelpoisia opettamaan myös suomea tai ruotsia toisena kielenä esiopetuksessa. Puolella ilmoitetuista opettajista (n = 21) oli vähintään lastentarhanopettajan tutkinto (kasvatustieteen kandidaatti); heistä lähes kaikilla oli lisäksi suoritettuna muu tutkinto, kieliopinnot tai S2-opetuksen opinnot. Hyvin yleinen oli vastausten perusteella myös erityislastentarhanopettajan tutkinto (kolmasosalla ilmoitetuista opettajista) ja erityisluokanopettajan tutkinto (viidesosalla ilmoitetuista opettajista). Lisäksi alueellisina/konsultoivina suomi tai ruotsi toisena kielenä -opettajina toimi jonkin verran luokanopettajia sekä yksittäisiä äidinkielen tai suomi toisena kielenä -aineenopettajia.

Varsinainen suomi toisena kielenä -opettajan kelpoisuus näyttäisi ilmoitusten perusteella olevan vain kahdella opettajista. Ne muutamat opettajat (3), jotka eivät kuntien antamien tietojen mukaan ole esiopetuskelpoisia, olivat päteviä suomi toisena kielenä -opettajia tai suorittaneet perusopinnot suomen tai ruotsin kielestä.

Resurssien jakautuminen kunnan esiopetusryhmien kesken

Vastaajia pyydettiin ilmoittamaan, kuinka suomi tai ruotsi toisena kielenä -opettajaresurssit kunnan esiopetuksessa jakautuvat. Tähän kysymykseen saimme yhteensä 30 vastausta.

Noin puolessa vastauksia todettiin resurssien jakautuvan arvioidun tarpeen tai lasten tarpeiden mukaan määrittelemättä perusteita sen tarkemmin. Yksittäiset vastaajat tarkensivat monikielisten lasten lukumäärän tai henkilöstön osaamisen olevan resurssien jakautumisen perusteena.

Reilu neljännes kysymykseen vastanneista totesi, ettei heidän kuntansa esiopetuksessa ole suomi tai ruotsi toisena kielenä -opettajaresurssia. Muutamat kunnat ilmoittivatkin, että S2/R2-opettajan sijaan suomi tai ruotsi toisena kielenä -tuki kuuluu monikulttuurisuuskoordinaattorin tai erityislastentarhanopettajan vastuulle. Muutama vastaajista myös totesi, ettei tarvetta resursseille tällä hetkellä ole tai että tarve on vähäinen. Peruskoulun yhteydessä toimivissa esiopetusyksiköissä S2/R2-opetus järjestettiin usein koulun kanssa yhteistyössä.

Seuraavassa esimerkivastauksessa kuvataan kielitukena toimivien lastentarhanopettajien tehtävää. Vastaaja kuvaa ruotsi toisena kielenä -lastentarhanopettajien toimivan kielitukena kaikille lapsille, ei ainoastaan niille, jotka puhuvat ruotsia toisena kielenään.

[Kommunen] har två barnträdgårdslärare som språkstöd som servar hela det kommunala småbarnspedagogiska fältet och även alla förskolor utgår vi ifrån behovet. Barnträdgårdslärarna som språkstöd arbetar med att stärka alla barns svenska språk inte enbart de barn som har svenska som andra språk. I och med att svenska är minoritetsspråk i kommunen och de flesta barn kommer från tvåspråkiga hem där svenska on finska talas är det många barn som har starkare finska än svenska.

Myös resurssien jakautumisen osalta vastauksista kävi ilmi S2/R2-tuen jääminen erityisopettajan vastuulle. Seuraavista esimerkivastauksista näkee, että suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetus mielletään usein erityisopetuksen piiriin kuuluvaksi. Näin ei kuitenkaan suositusten mukaan tulisi olla.

Kaikki esiopetusryhmät ovat koulujen yhteydessä ja koulun erityisopettajat vastaavat esiopetuksen erityisopetuksesta

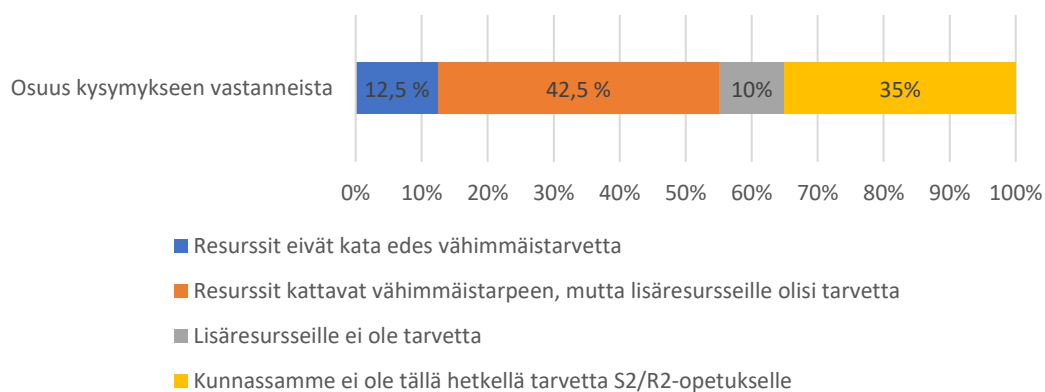
Samalla kuin muukin varhaiserityiskasvatuksen tarve, tarpeen mukaan.

Kyseiset vastaajat siis kertoivat erityisopetuksesta, kun kysyttiin suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksesta. Opetushallitus (2016b) tähdentää suomi toisena kielenä ja kirjallisuus

-oppimäärää määritellesään, ettei kyse ole tuki- tai erityisopetuksesta. Varhaisiän S2-opetuksesta ei kuitenkaan ole yhtenäistä ohjeistusta. Varhaiskasvatuksen S2-opetusta koskevan asiantuntijasuosituksen mukaan (Kieli- ja kulttuuritietoinen varhaiskasvatus, 2017) lastentarhanopettaja vastaa toiminnan pedagogisesta suunnittelusta, toteuttamisesta ja kehittämisestä tiiviissä yhteistyössä kasvattajatiimin kanssa. Erityisopetuksen roolista ei suositus-sakaan kuitenkaan todeta sen enempää.

Arvioita S2/R2-opetuksen resurssien riittävydestä esiopetuksessa

Arvioita resurssien riittävydestä saatiin 40 vastaajalta. Ilmoitetut arviot on esitelty kuviossa 5.20.



Kuvio 5.20 Arviot suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksen resurssien riittävydestä kunnassa

Kuviosta voidaan nähdä, että kysymykseen vastanneista (n = 40) yli puolet kaipaa lisää resursseja S2/R2-opetukseen. Yleisimmin ilmoitettiin nykyisten resurssien kattavan vähimmäistarpeen mutta, että lisäresursseille olisi tarvetta. Noin kymmenesosa vastaajista ilmoitti, etteivät resurssit kata edes vähimmäistarvetta. Esimerkiksi seuraavassa vastauksessa tuodaan esiin muutaman tehtävään resursoitun opettajan vastualueen suuruus. Vastaus saatiin suuresta kaupunkimaisesta kunnasta.

Det skulle vara bra med en tredje person eftersom del språkliga mångfalden ökar ständigt inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen och de två resurser vi har på svenska täcker från 1-6 åringarna

Kaikkiaan yli puolet kysymykseen vastanneista siis koki, että lisäresursseja tarvitaan. Kuitenkin reilu kolmannes arvon antaneista ilmoitti, ettei kunnassa ole tällä hetkellä lainkaan tarvetta suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetukselle, ja kymmenes kysymykseen vastanneista ilmoitti, ettei lisäresursseille ole tarvetta.

Tarkennuksia resurssien riittävydestä tai riittämättömyydestä saatiin 20. Vastauksissa viitataan usein erityisopetuksen resursseihin. Joissain vastauksissa suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetukseen liittyvät asiat esitettiin lähtökohtaisesti erityisopetuksen piiriin kuuluvana asiana. Myös sitä, ettei lisäresursseja S2/R2-opetukseen tarvita, perusteltiin erityisopetuksen tuen saatavuudella. Osassa vastauksia S2/R2-opetuksen puolestaan todettiin jäävän erityisopetuksen vastuulle, koska suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetusresurssi puuttuu. Kyselyn vastauksista käy kaiken kaikkiaan ilmi, että erityisopettajat vastaavat esiopetuksen piirissä verrattain usein suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksesta.

Osa kunnista huomauttaa, että vaikka vieraskielisiä lapsia olisi kunnassa määrällisesti vähän, kielten kirjo heidän keskuudessaan saattaa olla hyvinkin suuri. Tällaisessa tilanteessa pienen kunnan voi olla vaikea vastata kaikkiin lasten kieliin liittyviin tarpeisiin.

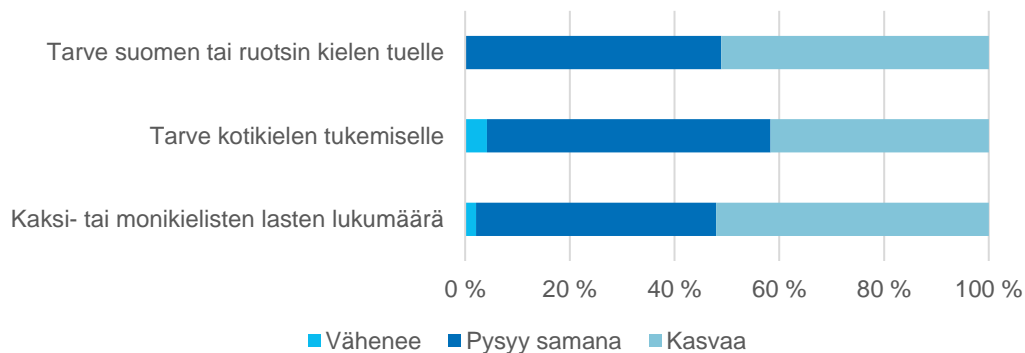
Kasvaviin kielitarpeisiin pyritään joissakin kunnissa vastaamaan myös tiivistämällä yhteistyötä ostopalveluiden kanssa.

Kuntaan alkanut tulla lisää oppilaita joilla S2 tarve, ja siksi tiivistetty yhteistyötä opetuspalveluiden kanssa, jotta saadaan tarpeellinen tietotaito myös lastentarhanopettajille. Eltot [erityislasterhanopettajat] ja erityisopet auttavat. Käytämme [kunnan] S2 materiaalia varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa, luvallisesti.

Arvioita ja näkemyksiä kielikysymysten tulevaisuudesta esiopetuksessa

Vastaajia pyydettiin arvioimaan tulevaisuuden kehitystä kielikysymysten osalta. Kunnilta pyydettiin arviota ensinnäkin kaksi- tai monikielisten lasten lukumäärän muutoksesta. Toiseksi kysyttiin kotikielten tukemisen tarpeesta ja kolmanneksi kaksi- tai monikielisten lasten suomen tai ruotsin kielen tuen tarpeesta tulevaisuudessa. Lisäksi vastaajat saivat tuoda esiin muita haluamiaan seikkoja kielikysymysten tulevaisuuteen liittyen.

Kuntien ilmoittamat arviot monikielisten lasten kielenoppimiseen liittyvien tarpeiden muutoksesta on esitetty kuviossa 5.21.



Kuvio 5.21 Arviot monikielisten lasten kielenoppimisen tarpeista tulevaisuudessa

Lähes kaikki kysymykseen vastanneet arvioivat kaksi- tai monikielisten lasten lukumäärän, kotikielen tukemisen tarpeen ja suomen/ruotsin kielen tukemisen tarpeen joko kasvavan tai pysyvän ennallaan. Vain yksittäiset vastaajat arvioivat monikielisten lasten lukumäärän tai kotikielen tukemisen tarpeen vähenevän kunnassaan.

Alueellisia eroja enemmän näyttäisi näiden kysymysten kohdalla vaikuttavan se, onko kyseessä kaupunkimainen, taajaan asuttu vai maaseutumainen kunta. Kolme neljännestä kyselyyn vastanneista kaupunkimaisista kunnista arvioi, että kaksi- tai monikielisten lasten määrä, kotikielen tuen tarve ja suomen tai ruotsin kielen tuen tarve tulevat vastaisuudessa kasvamaan. Taajaan asuttujen kuntien vastaajista yksikään ei arvioinut kaikkien näiden muututtujen kasvavan. Sen sijaan puolet heistä arvioi kaikkien kolmen muuttujan pysyvän ennallaan. Maaseutumaisissa kunnissa arviot vaihtelivat eniten. Kolmannes maaseutumaisien kuntien vastaajista arvioi kaikkien kolmen muuttujan pysyvän ennallaan, kun maaseutumaisista kunnista 16 % arvioi kaikkien kolmen muuttujan kasvavan.

Näkemykset kielten ja kulttuurien moninaisuuden tulevaisuudesta näyttävät vaihtelevan suu-
resti. Tämä tulee näkyviin esimerkiksi seuraavasta kahdesta esimerkistä. Ylempi vastauksista
saatiin Etelä-Suomen AVI-alueelta ja alempi Itä-Suomen AVI-alueelta.

Muun muuttoliikkeen lisäksi pakolaisstatuksella olevien lasten määrä lisääntyy. Tämä tarkoittaa
sitä, että kielten ja katsomusten määrä lisääntyy. Pakolaisleireillä olleiden lasten tarpeet voivat
olla erilaisia kuin tähän mennessä. Tähän tarvitaan henkilöstölle lisää osaamista.

Täällä [alueella] toimitaan hyvin pitkälle suomen kielellä ja tänne muuttaneet perheet (vaikka
muun kielisetkin) pyrkivät opettelemaan /opettamaan lapsilleen suomen kielen. Monikielisyys on
meillä oikeastaan aika tuntematonta, ainakin vielä. Katsomuskasvatuksessa sama juttu, suurin
osa perheistä on taustaltaan joko luterilaisia tai kirkkoon kuulumattomia, ainoastaan vastaanot-
tokeskus tuottaa eri uskontotaustaisia esikoululaisia 2-5 lasta toimintakaudessa.

Ylemmässä vastauksessa arvioidaan kielten ja katsomusten määrän lisääntyvän ja niihin liit-
tyvien tarpeiden monipuolistuvan, alemmassa taas tuodaan ilmi monikielisyys ja moninaiset
katsomukset hyvin toisenlaisesta näkökulmasta.

Yhteenveto tuloksista

Esiopetuksen kieliä koskevassa kyselyssä kartoitettiin ensinnäkin niitä käytänteitä, joilla
kaksi- ja monikielisten lasten kielitaitoa tuetaan esiopetuksessa. Toiseksi kartoitettiin suomi
tai ruotsi toisena kielenä -opetukseen varattuja resursseja sekä arvioita resurssien riittävyys-
destä. Lisäksi pyydettiin kuntia arvioimaan kielikysymysten kehitystä tulevaisuudessa. Esi-
opetuskyselyn vastauksissa esiin tuli hyvin samanlaisia seikkoja kuin varhaiskasvatuksen
kyselyssä.

Vastausten perusteella esiopetuksessa tuetaan lasten kaksi- tai monikielisyyttä etenkin toi-
mintakieltä (suomi, ruotsi tai saame) tukemalla. Kotikielten tukeminen jää suurelta osin huol-
tajien vastuulle, joskin koteja tuetaan muun muassa keskustelemalla huoltajien kanssa vah-
van kotikielen merkityksestä kielenoppimiselle. Kotikielen opetusta järjestetään esiopetuk-
sessa jonkin verran, joskin kotikielen opetus tuodaan esille vain suurimpia kieliryhmiä koske-
vana poikkeustapauksena. Esiin tullut painotus on valtakunnallisten esiopetussuunnitelman
perusteiden mukainen.

Lasten kielitaitoa tuetaan esiopetuksessa monipuolisesti arjen käytänteiden kautta. Tämän
lisäksi osassa kunnista järjestetään erillistä suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetusta tai
-pienryhmätoimintaa. Moniammatillinen yhteistyö näyttäisi vastausten perusteella olevan tär-
keä tapa lähestyä kielten kirjoon liittyviä kysymyksiä esiopetuksessa. Yhteistyötä tehdään niin
varhaiskasvatuksen kuin peruskoulunkin toimijoiden kanssa. Muiden yhteistyötahojen osalta
moniammatillista yhteistyötä täydensivät erityisesti kirjaston ja maahanmuuttajien tukipalve-
luiden ammattilaiset.

Erytisopettajat näyttävät olevan keskeinen kielenoppimisen tukiresurssi esiopetuksessa.
Kiertävät erityislastentarhanopettajat tai peruskoulun erityisopettajat ovat vastausten perus-
teella usein mukana kielenopetuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa. Lisäksi
erityisopettajat perehdyttävät esiopetuksen opettajia kielididaktiikkaan liittyvissä asioissa. Sa-
mantyyppistä tukea tarjoavat kunnissa toimivat alueelliset/konsultoivat S2/R2-lastentarhan-
opettajat. Huomionarvoista on, että alueellisina/konsultoivina S2/R2-opettajina toimivatkin
usein juuri erityislastentarhanopettajat. Niissä esiopetussyksiköissä, jotka toimivat peruskou-
lun yhteydessä, vastaa esiopetuksenkin S2/R2-opetuksesta usein koulun S2/R2-opettaja.

Suurin osa kunnista ilmoittaa, että alueellisia/konsultoivia S2/R2-lastentarhanopettajia toimii
alueella yksi. Arviot resurssien riittävydestä jakautuvat kuitenkin suunnilleen puoliksi niihin,

jotka arvioivat lisäresursseille olevan tarvetta ja niihin, jotka ilmoittavat, ettei lisäresursseille ole tarvetta. Resurssien riittävyyden osalta viitataan erityisopetuksen resursseihin moninlaisissa yhteyksissä. Osassa vastauksia S2/R2-opetuksen todettiin jäävän kokonaisuudessaan erityisopetuksen vastuulle puuttuvasta suomi tai ruotsi toisena kielenä -resurssista johtuen. Osassa vastauksissa suomi tai ruotsi toisena kielenä -asiat puolestaan esitettiin lähtökohtaisestikin erityisopetuksen piiriin kuuluvana asiana. Toisaalta myös ilmoitusta siitä, ettei lisäresursseja tarvita, perusteltiin sillä, että erityisopetuksen tuki on suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetuksessa läsnä. Kyselyn vastauksista käy kaiken kaikkiaan ilmi, että erityisopettajat vastaavat esiopetuksen piirissä verrattain usein suomi tai ruotsi toisena kielenä asioista.

Opetushallitus (2016b) tähdentää, ettei suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärässä ole kyse tuki- tai erityisopetuksesta. Varhaisiän S2/R2-opetuksesta yhtenäistä ohjeistusta ei kuitenkaan ole. Asiantuntijasuosituksen mukaan (Kieli- ja kulttuuritietoinen varhaiskasvatus, 2017) S2-opetuksen pedagogisesta suunnittelusta, toteuttamisesta ja kehittämisestä vastaa lastentarhanopettaja, joka toimii tiiviissä yhteistyössä kasvattajatiimin kanssa. Erityislastentarhanopettajat ovat yksi osa kasvattajatiimiä. Sen enempiä ei erityisopetuksen roolista suosituksessakaan todeta.

Sen lisäksi, että erityisopetuksen rooli korostuu joissain vastauksissa, suhtautuu moni vastaajista suomen/ruotsin oppimiseen toisena kielenä myös kokonaisvaltaisena osana kielenkehitystä. Erityisopetuksen tehtäviin kuuluukin toki omalta osaltaan tukea lasten kokonaisvaltaista kielenkehitystä. Tässä mielessä erityisopetuksen toistuva mainitseminen S2-opetuksen yhteydessä on ymmärrettävää ja varmasti osittain myös paikallaan. Kyselyn perusteella näyttää joka tapauksessa siltä, että erityisopetuksen roolia varhaisiän S2/R2-opetuksessa tulisi tarkemmin määritellä ja linjata.

Kielten moninaisuus ja siihen liittyvät tarpeet tuntuvat kyselyn perusteella vaihtelevan kunnasta riippuen suurestikin. Vaihtelu näkyy erityisesti isojen kaupunkien ja pienten kuntien välillä ja käy ilmi vastauksissa läpi kyselyn. Varsin suuri osa kunnista raportoi monikielisiä lapsia olevan esiopetuksensa piirissä vähän. Näin ollen on luonnollista, että myös tarpeet monikielisuuden huomioimiselle ja suomi tai ruotsi toisena kielenä opetukselle ovat näissä kunnissa vähäiset.

Kielten moninaisuuden ja siihen liittyvien kielenoppimisen tarpeiden arvioidaan tulevaisuudessa joko kasvavan tai pysyvän ennallaan. Vain harvat vastanneista kunnista arvioivat kielten moninaisuuden ja siihen liittyvien tukitarpeiden vähenevän tulevaisuudessa. Alueellista vaihtelua enemmän asiaan näyttäisi tämän kyselyaineiston perusteella vaikuttavan kunnan koko sekä se, onko kyseessä kaupunkimainen kunta: suurissa kaupunkimaisissa kunnissa arvellaan tukitarpeiden kasvavan. Kaiken kaikkiaan vastausten perusteella näyttää siltä, että tulevaisuus nähdään varhaiskasvatuksessa yhä moninaisempana kieli- ja katsomusasioiden suhteen.

5.3 Perusopetus

Perusopetuksen kielten osalta kyselyssä kartoitettiin nykyistä opetustarjontaa sekä uusia toimintamalleja. Kyselyn avulla pyrittiin selvittämään, mitä oppilaan omia äidinkieliä opetetaan eri alueilla Suomessa. Vähemmistökielten osalta pyrittiin myös selvittämään opetusryhmien kokoa sekä opettajien määriä ja koulutus pohjaa. Toiseksi kyselyssä kartoitettiin suomi toisena kielenä (S2) ja ruotsi toisena kielenä (R2) -opetustarjontaa ja sitä, millaisia alueellisia eroja opetustarjonnassa on. Myös S2- ja R2-opetusryhmien kokoa kartoitettiin, samoin opettajien määrää ja koulutus pohjaa. Kyselyssä pyrittiin selvittämään, miten kunnat arvioivat tulevaa

kehitystä kielten kirjon, oppilasmäärien sekä opettajien kelpoisuusvaatimusten täyttymisen osalta. Lisäksi otettiin selvää, minkälaisia uusia ja hyviksi havaittuja toimintamalleja kunnat olivat ottaneet käyttöön vähemmistöäidinkielten sekä S2- ja R2-opetuksessa.

Kysely lähetettiin 325 kunnalliselle perusopetuksen järjestäjälle, joista 121 (37,2 %) vastasi kyselyyn määräaikana. Vastaajat edustavat aluehallintovirastoittain tarkasteltuna kaikkia alueita (Taulukko 5.3). Noin 90 % vastaajista vastasi koko kyselyyn.

Taulukko 5.3 Perusopetus, vastaajien määrä AVI-alueittain

AVI-alue	Vastaajien määrä
Etelä-Suomi	27
Lounais-Suomi	17
Itä-Suomi	22
Länsi- ja Sisä-Suomi	29
Pohjois-Suomi	17
Lappi	7
Ahvenanmaa	2

Opetussuunnitelma ja opettajien kelpoisuudet

Tutkimuksen teon hetkellä uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) olivat olleet käytössä vuosiluokilla 1–7. Katsomusten ja kielten osalta uudet perusteet tarkastelevat kyselyn teemoja poistuvia perusteita laajemmin. Esimerkiksi Kielten ja kulttuurien opetus -luvun Maahanmuuttaja-osion on korvannut Muut monikieliset oppilaat -osio, ja uskonnon opetuksen oppimääräkuvauksessa listattujen uskontojen määrä on kasvanut kahdesta viiteen.

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen (ÄI) suomen kielen oppimäärää on perusopetuksen luokka-asteilla 1–6 kelpoinen opettamaan henkilö, jolla on luokanopettajan kelpoisuus. Yläkoulun opettajalta vaaditaan aineenopettajan kelpoisuus. Aineenopettajan kelpoisuuteen vaaditaan peruskoulussa ylempi korkeakoulututkinto, 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogiset opinnot, 60 opintopisteen laajuiset perus- ja aineopinnot suomen kielessä sekä 60 opintopisteen laajuiset perus- ja aineopinnot kotimaisessa kirjallisuudessa tai yleisessä kirjallisuustieteessä. Lukion ja aikuislukion opettajalta vaaditaan lisäksi 120 opintopisteen laajuiset syventävät opinnot joko suomen kielessä, kotimaisessa kirjallisuudessa tai yleisessä kirjallisuustieteessä (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986 5 §). Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineelle on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, 102–103) lueteltu kaksitoista mahdollista oppimäärää, ja seitsemälle niistä on luotu opetussuunnitelman perusteet:

1. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärä (ÄI)
2. Ruotsin kieli ja kirjallisuus -oppimäärä (MO)
3. Saamen kieli ja kirjallisuus -oppimäärä (ÄIS)
4. Romanikieli ja kirjallisuus -oppimäärä (ÄIR)
5. Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärä (ÄIV)
6. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä (S2)
7. Ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä (R2)
8. Suomi saamenkielisille -oppimäärä
9. Ruotsi saamenkielisille -oppimäärä
10. Suomi viittomakielisille -oppimäärä
11. Ruotsi viittomakielisille -oppimäärä
12. Muu opiskelijan äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärä

Luettelon aluksi on lueteltu valtakunnan kansalliskielten (lyhenteet ÄI, MO) ja kansallisten vähemmistökielten asemassa olevien kielten oppimäärät (lyhenteet ÄIS, ÄIR, ÄIV). Kansallisten kielten aineenopettajien kelpoisuusehdot ovat yksiselitteiset. Suomen/ruotsin kieli ja kirjallisuus -oppiaineen aineenopettajan kelpoisuuteen vaaditaan ylempi korkeakoulututkinto, 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogiset opinnot sekä 60 opintopisteen laajuiset perus- ja aineopinnot suomen/ruotsin kielessä sekä 60 opintopisteen laajuiset perus- ja aineopinnot kotimaisessa kirjallisuudessa tai yleisessä kirjallisuustieteessä. Kansallisten vähemmistökielten aineenopettajien kelpoisuudet noudattavat samaa mallia.

Toisena ryhmänä luettelossa ovat suomi ja ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärät (lyhenteen S2 ja R2), jotka eivät ole kohderyhmän kannalta "äidinkielen" oppimääriä, vaikka ne kuuluvat äidinkielen oppiaineen oppimäärien kirjoon. Kolmantena ryhmänä ovat saamen- ja viittomakielen puhujille tarkoitetut suomen ja ruotsin oppimäärät, jotka nekään eivät ole oppimäärän kohderyhmän äidinkielten oppimääriä ja joille ei ole laadittu valmiita opetussuunnitelmia, vaan ne laaditaan tarpeen mukaan, soveltaen suomen/ruotsin kieli ja kirjallisuus -oppimäärän perusteita. Suomi toisena kielenä -aineenopettajan kelpoisuus on identtinen äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajan kelpoisuuden kanssa (ks. Suomi toisena kielenä -opettajat ry, 2018), ja vastaavasti ruotsi toisena kielenä -aineenopettajaksi pätevoidytään samoin kuin ruotsi äidinkielenä -aineenopettajaksi. Aineenopettajan kelpoisuuteen ei vaikuta se, onko suomen/ruotsin opiskelijan oppimäärä tarkoitettu saamenkieliselle, viittomakieliselle tai muuta kieltä äidinkielenään puhuvalle opiskelijalle. (Poikkeuksena ovat kuitenkin suomi toisena kotimaisena kielenä ja ruotsi toisena kotimaisena kielenä, jotka eivät kuulu äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineeseen; näiden kieliaineiden aineenopettajien kelpoisuusehdot noudattavat vieraan kielen aineenopettajan kelpoisuusehtoja.)

Neljännän ryhmän muodostaa "muu opiskelijan äidinkieli ja kirjallisuus". Opiskelijan omaa äidinkieltä voidaan opettaa äidinkieli ja kirjallisuus -oppimääränä valtioneuvoston asetuksen¹¹ mukaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ei tarjoa valmiita opetussuunnitelmia näille äidinkielille, vaan ne laaditaan kielikohtaisesti soveltaen suomen/ruotsin kieli ja kirjallisuus -oppimäärään laadittuja perusteita. Aineenopettajan kelpoisuus on tässä tapauksessa luettava yleisistä kelpoisuusehdoista ja sovellettava niiden mukaan.

Suomi toisena kielenä -aineenopettajan pätevyyteen vaaditaan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kelpoisuus. Luokanopettaja, jolla ei ole aineenopettajan pätevyyttä, on kelpoinen opettamaan omalle luokalleen sekä toisen opettajan luokalle suomi toisena kielenä -oppiainetta.

¹¹ Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (2012/422). Annettu 28.6.2012. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>

Perusopetusopetuslain mukaan perusopetuksessa käytettävä kieli on suomi tai ruotsi. Opetuskielenä voi olla myös saame, romani tai viittomakieli. Tämän lisäksi opetuskielenä voidaan käyttää myös muita kieliä, kun se ei vaaranna opetussuunnitelman perusteissa asetettujen tavoitteiden toteutumista. Monikielisiä oppilaita rohkaistaan käyttämään osaamiaan kieliä monipuolisesti eri oppiaineissa ja muussa koulun toiminnassa. Oppilaille pyritään tarjoamaan oppilaan oman äidinkielen opetusta. (Opetushallitus, 2014, 86–87.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman linjauksen mukaan paikallisen opetussuunnitelman laadinnassa tulee ottaa huomioon paikalliset, kieleen ja kulttuuriin liittyvät erityiskysymykset ja ratkaista se, miten opetus järjestetään. Opetussuunnitelmassa tulee myös kuvata, minkälaisin toimenpitein oppilaiden kieli- ja kulttuuri-identiteetin kehittymistä tuetaan, sekä käytetäänkö oppimissuunnitelmaa oppilaan opiskelun tukena sekä mikä on oppimissuunnitelman rakenne ja keskeinen sisältö. (Opetushallitus, 2014, 88).

Ahvenanmaan ruotsinkielisellä itsehallintoalueella kielellinen konteksti on erilainen. Suomi ei ole Ahvenanmaalla "toinen kotimainen kieli" samalla tavalla kuin se on manner-Suomen ruotsinkielisissä kunnissa. Ahvenanmaalla käytössä olevan opetussuunnitelman mukaan englanti on kaikille pakollinen A1-kieli, ja suomi on perusopetuksessa vapaaehtoinen A2-kieli, kuten saksa ja ranska (Landskapet Ålands läroplan för grundskolan 1995/2015, 25). Termi "suomi toisena kielenä" ei siksi sovellu Ahvenanmaan koulujen sociolingvistiseen kontekstiin. Ahvenanmaan maakunta oli kuitenkin kyselyssä mukana, ja sieltä saatuja vastauksia on raportoitu avovastausten ohessa.

Suomi, ruotsi, saame, romanikieli ja viittomakieli

Kyselyssä kartoitettiin aluksi suomen ja ruotsin sekä muiden opetussuunnitelmassa mainittujen kielten (saamen, romanikielen ja viittomakielen) opetusta äidinkielenä. Kunnilta kysyttiin näiden kielten opetukseen osallistuvien oppilaiden määrää, opetusryhmien kokoa sekä opettajien määrää ja kelpoisuutta. Lisäksi vastaajat saivat kertoa näiden kielten opetukseen liittyvistä erityisjärjestelyistä.

Ahvenanmaata lukuun ottamatta kaikilta AVI-alueilta löytyi kuntia, jotka vastasivat opettavansa suomea äidinkielenä. Kyselyyn vastanneista kunnista yhteensä 11 ei maininnut suomen kieltä opettettavien äidinkielen joukossa. Opettajia raportoitiin olevan yhteensä 6 988. Valtaosa (92,0 %) suomea äidinkielenä opettavista opettajista oli kelpoisia.

Ruotsin opetus äidinkielenä painottui Etelä-Suomen, Lounais-Suomen, Länsi- ja Sisä-Suomen sekä Ahvenanmaan AVI-alueille ja opettajia ilmoitettiin olevan yhteensä 598. Opettajien määrissä ja kelpoisuuksissa oli havaittavissa alueittaista vaihtelua. Eniten opettajia raportoitiin olevan Etelä- sekä Länsi- ja Sisä-Suomessa, ja suhteellisesti tarkasteltuna kelpoisten osuus oli suurin Lounais-Suomessa.

Kyselyaineiston perusteella saamea opetetaan äidinkielenä AVI-alueista Etelä-Suomessa, Länsi- ja Sisä-Suomessa sekä Lapissa. Saamea ilmoitettiin opettettavan äidinkielenä Etelä-Suomen, Länsi- ja Sisä-Suomen sekä Lapin AVI-alueilla. Kunnat raportoivat yhteensä 12 saamen opettajaa. Opettajien koulutustaustat vaihtelivat jonkin verran. Osalla korkeakoulutetuista opettajan pätevyyden omaavista opettajista oli myös saamen kielen opinnot sisällytettynä tutkintoon, osalla ei. Kaikkien saamen kielen opettajien osalta koulutustaustoista ei ollut tarjolla tarkempaa tietoa.

Romanikielen opetusta kerrottiin annettavan Etelä-Suomessa, Lounais-Suomessa sekä Länsi- ja Sisä-Suomessa. Romanikielen opettajien määrä jää kuntien vastauksissa reilusti

alle kymmenen ja opettajilla ei mainittu olevan kielen vaadittavia korkeakouluopintoja, ylempää korkeakoulututkintoa eikä pedagogisia opintoja.

Alueellisesti samalla seudulla järjestetään myös viittomakielen opetusta. Opetuksen järjestäjien kertoman mukaan opettajien lukumäärä jää alle kymmenen. Koulutustaustan tarkastelu osoittaa, että valtaosa opettajista on pedagogisesti päteviä korkeakoulutettuja opettajia, joista yli puolella on myös vaadittavat korkeakouluopinnot viittomakielestä.

Oppilaiden omat äidinkielet

Kyselyssä selvitettiin myös kunnissa opetettavia oppilaiden omia äidinkieliä. Oppilaan omalla äidinkielellä tarkoitetaan tutkimuksessa muita oppilaiden äidinkieliä kuin opetussuunnitelmassa mainittuja suomea, ruotsia, saamea, romanikieltä ja viittomakieltä.

Vipusen tilastojen mukaan vieraskielisiä oppilaita oli vuonna 2017 koko maassa 40 278. Heistä yli puolet (noin 22 000) asui Uudellamaalla¹². Opetushallituksen mukaan oman äidinkielen opetusta järjestetään noin 50 kielessä¹³.

Helsingin koko perusopetuksessa oli äidinkieleltään muita kuin suomen, ruotsin tai saamenkielisiä Väestörekisterin äidinkielitiedon mukaan 9 780 vuoden 2017 syksyllä. Osuus kaikista oppilaista oli 19 prosenttia, ja suurimmillaan osuus oli valtion ylläpitämissä peruskouluissa ja kaupungin ylläpitämissä suomenkielisissä peruskouluissa. Vieraskielisten oppilaiden määrä on kasvanut kolmanneksella 2010-luvulla. Suurinta kasvu on ollut kaupungin kouluissa. Oman äidinkielen opetuksessa oli Helsingin kaupungin ylläpitämissä peruskouluissa 4 250 oppilasta syksyllä 2017. Ylivoimaisesti suurimmat ryhmät olivat somalia ja venäjää omana äidinkielenään opiskelevat. Seuraavaksi suurimmat ryhmät olivat arabiaa, viroa, englantia ja kurdia opiskelevat.¹⁴

Näin ollen Helsingissä oman äidinkielen opetukseen osallistuu vieraskielisistä oppilaista 43 prosenttia. Espoossa vastaavat luvut ovat elokuulta 2018 vähän suuremmat: 7 378 vieraskielisestä 3 902 osallistui oman äidinkielen opetukseen, eli 53 prosenttia.

Jos kaikkialla maassa oman äidinkielen opetukseen osallistumisaktiivisuus noudattelee Helsingin tasoa, on oman äidinkielen opetukseen osallistunut yli 17 000 oppilasta vuonna 2017; jos taas osallistumisaktiivisuus on Espoon tasolla, osallistujia on ollut 21 000.

Näiden tietojen perusteella voisi arvioida, että vuonna 2018 oman äidinkielen opetukseen osallistuu maanlaajuisesti noin 20 000 peruskoululaista.

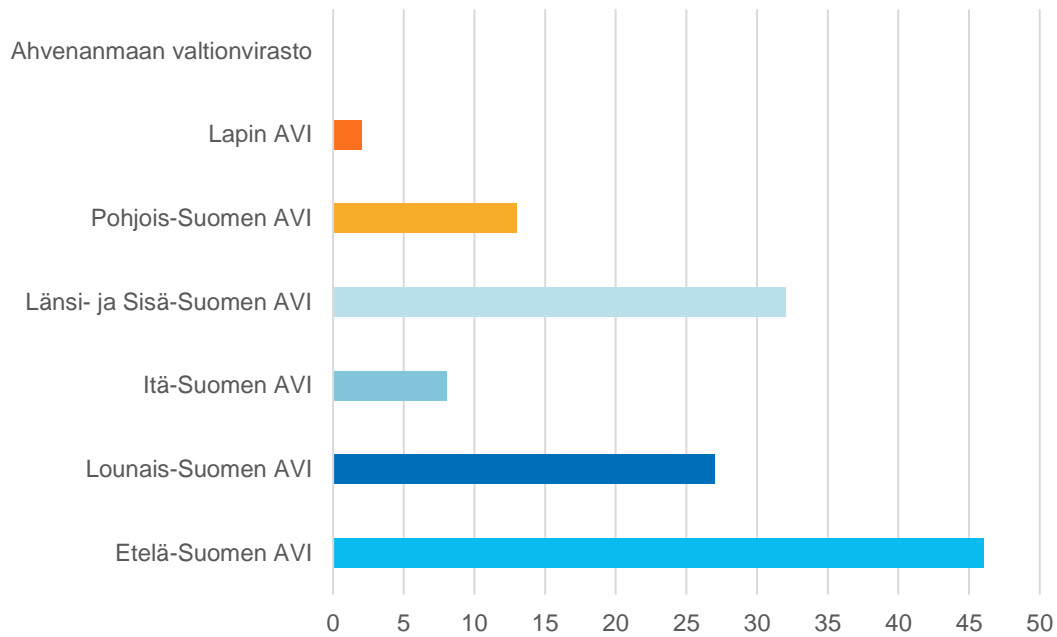
Kyselyyn vastanneet kunnat mainitsivat järjestävänsä opetusta yhteensä 49:ssä oppilaan omassa äidinkielessä (Kuvio 5.22). Erilaisten opetettavien kielten kirjo oli selkeästi suurimmillaan Etelä-Suomessa, jossa oman äidinkielen opetusta järjestetään 46 eri kielessä. Länsi- ja Sisä-Suomessa vastaava luku on 32, Lounais-Suomessa 27 ja Pohjois-Suomessa 13. Itä-Suomessa, Lapissa ja Ahvenanmaalla oppilaan omien äidinkielten opetuksen määrä jää kyselyn mukaan alle kymmeneen kieleen.

¹²Vipusen tilastosta "Vieraskieliset erityisen tuen oppilaat", keskimäinen sarake,

https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Erityisopetus%20-%20Vieraskieliset%20-%20Aikasarja.xlsb

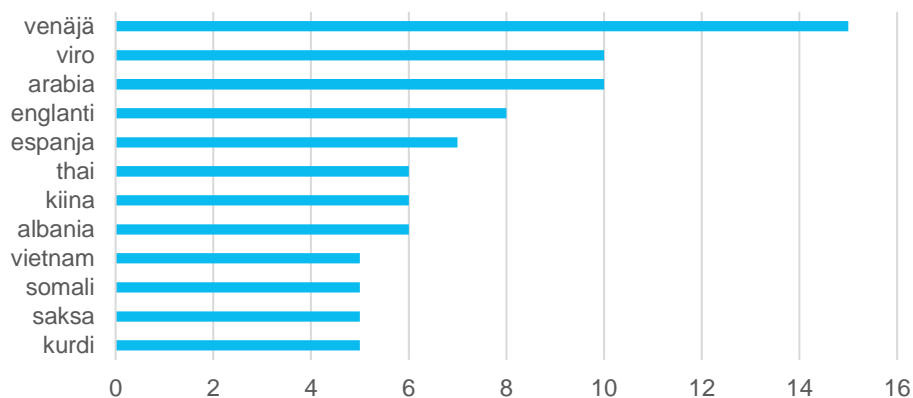
¹³https://www.oph.fi/koulutus_ ja_tutkinnot/perusopetus/kieli- ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat

¹⁴<https://ulkomaalaistaustaiset helsingissa.fi/fi/opetusjakoulutus>



Kuvio 5.22 Oppilaiden omien äidinkielten määrä

Oppilaiden omista äidinkielistä opetettiin eniten venäjää, joka mainittiin kyselyssä 15 kertaa. Venäjän opetusta järjestetään Ahvenanmaata ja Lappia lukuun ottamatta koko maassa, ja opetuksen painopiste on selkeästi Etelä-Suomessa. Toiseksi yleisimmät opetettavat oppilaan omat äidinkielet olivat arabia ja viro, jotka nousivat kyselyssä esiin kymmenen kertaa. Seuraavaksi eniten opetettiin englantia, jonka vastaajat mainitsivat kahdeksan kertaa. Espanja mainittiin seitsemän vastaajan vastauksissa – albania, kiina¹⁵ ja thai taas kuudesti. Kurdi¹⁶, saksa, somali ja vietnam nousivat esiin viiden eri kunnan vastauksissa. Nämä kyselyssä nousseet 12 yleisintä oppilaan omaa äidinkieltä sisältyvät myös opetushallinnon tilastopalvelu Vipusen tilastoissa 15 eniten puhutun äidinkielen joukkoon, joskin niiden keskinäinen järjestys poikkeaa toisistaan. Erityisesti somalin kielen yleisyys oli kyselyssä selkeästi pienempi kuin Vipusen tilastossa, jossa somalin puhujia on eniten heti venäjän, viron ja arabian puhujien jälkeen. (Vipunen, 2017.)



Kuvio 5.23 Eniten opetetut oppilaan omat äidinkielet

¹⁵ Vastaajat mainitsivat mandariinikiinan, kantonin kiinan ja kiinan ilman tarkennusta. Tämä luku sisältää kaikki em. vastaukset.

¹⁶ Vastaajat mainitsivat kurmandžin, soranin ja kurdin ilman tarkennusta. Tämä luku sisältää kaikki em. vastaukset.

Muita kyselyssä esiin nousseita kieliä ovat pashto, amhara, assyria, bengali, bosnia, bulgaria, dari, filipino (tagalog), hindi, hollanti, igbo, indonesia, islanti, italia, japani, kreikka, liettua, nepali, norja, persia (farsi), portugali, puola, ranska, romania, serbia, suahili, tamili, tanska, tigrinja, tsekki, turkki, unkari ja urdu. Kokonaisuutta tarkasteltaessa on oleellista huomioida se, että saadut vastaukset kertovat suurten kaupunkimaisten kuntien tilanteesta pääpiirteittäin ja tarkempi tieto opetettavista kielistä on luettavista Opetushallituksen lukuvuositolastoineista kootusta taulukosta (seuraavalla sivulla). Oppilaiden oman äidinkielen opetusta sai syksyllä 2017 tilaston mukaan n. 18 000 oppilasta/opiskelijaa, kun vieraskielisiä n. 7–16 vuotiaita lapsia on Suomessa arviolta noin 50 000.

Seuraavan sivun taulukossa on esitetty omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuosina 2011–2017. Tilasto kuvaa erillisen valtionavun turvin järjestettyä maahanmuuttajien, saamenkielisten ja romanikielisten oppilaiden äidinkielen opetusta perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa, sekä suomen- tai ruotsinkielisten kielitaidon ylläpitämiseen tähtäävää opetusta.¹⁷

¹⁷ https://www.oph.fi/tietopalvelut/tilastotiedot/muita_koulutustilastoja/maahanmuuttajien_koulutus

Taulukko: Oman äidinkielen opetukseen osallistuneet.

Kieli	S2011	S2012	S2013	S2014	S2015	S2016	S2017
venäjä	3770	4056	4551	4746	5051	5106	5193
somali	2197	2199	2084	2290	2414	2333	2321
arabia	1,098	1,154	1,319	1,434	1,574	1,791	2,198
viro	740	841	1088	1214	1386	1480	1348
albania	775	829	803	849	901	916	949
engalanti	386	438	535	591	654	700	782
kiina	334	391	388	482	472	549	586
persia	351	276	259	426	398	463	545
kurdi	454	410	427	471	473	451	506
espanja	262	293	289	339	360	487	498
saksa	192	180	231	277	284	342	408
vietnam	476	490	513	494	503	485	351
ranska	164	154	195	197	205	222	274
thai	285	245	315	287	292	310	272
dari	169	222	206	171	237	234	246
turkki	173	192	174	181	178	220	210
italia	104	120	112	127	139	163	177
puola	73	101	131	151	168	178	159
hindi	24	30	56	77	106	112	132
portugali	33	44	48	72	100	106	127
unkari	85	83	102	105	131	139	120
bosnia	127	146	134	134	138	136	106
filipino	53	44	51	52	55	61	90
romania	18	26	55	57	58	73	87
urdu	77	52	11	45	64	82	86
kreikka	63	66	56	56	63	72	74
tamili	14	32	43	42	47	51	71
bengali	68	86	97	90	89	92	68
nepali	44	53	53	34	50	55	68
hollanti	18	42	48	65	72	69	67
romani	164	138	126	85	107	98	56
saame	44	32	49	30	53	43	56
japani	46	36	42	79	43	44	51
pastu	22	21	18	19	23	38	43
liettua	4	13	19	21	34	36	39
serbia	5	4	8	19	20	12	30
heprea	28	31	42	38	41	37	28
tigrinja	20	32	29	36	28	28	24
amhara	14	10	14	15	15	17	19
burma	103	167	111	109	88	19	19
tsekki	7	4	-	11	6	15	18
norja	27	30	29	24	11	13	14
ukraina	4	0	-	-	-	8	8
tsetseeni	25	0	9	7	5	5	5

Opetuksen järjestäjien mukaan venäjän kielen opettajat (n = 29) ovat pääosin korkeakoulutettuja, ja suurella osalla (80 %) heistä on kelpoisuusvaatimukset täyttävät opinnot suoritetuna, eli heillä on sekä ylempi korkeakoulututkinto, opettajan pedagogiset opinnot että vaadittavat venäjän kielen korkeakouluopinnot (Taulukko 5.4).

Arabian äidinkielistä opetusta järjestettiin kyselyn mukaan Lappia ja Ahvenanmaata lukuun ottamatta kaikilla AVI-alueilla. Myös arabian opetus näyttäisi painottuvan Etelä-Suomeen. Kunnat ilmoittivat arabian opettajien lukumääräksi yhteensä kymmenen. Suurin osa (80 %) opettajista ei ollut suorittanut kelpoisuusvaatimusten mukaisia opintoja.

Huoli arabian kielestä nousikin esiin kuntien avoimissa vastauksissa. Opetuksen järjestäjät mainitsivat vastauksissaan yhtäältä opettajien koulutustaustaan ja saatavuuteen ja toisaalta palkkausresursseihin liittyviä haasteita. Huolta herättää myös se, etteivät kunnissa opetetvat kielet ja juuri maahan tulleiden pakolaisten kielet aina välttämättä kohtaa.

Juuri tulleiden pakolaisten kielten osaajia (arabia, kurdi) ei ole kunnassa.

Emme ole saaneet päteviä tai kelpoisia opettajia rekrytoitua oman äidinkielen opetukseen. Esim. arabian kieleen emme saaneet opettajaa ollenkaan.

Viroa opetettiin äidinkielenä Ahvenanmaata ja Pohjois-Suomea lukuun ottamatta kaikilla AVI-alueilla. Selkeästi eniten viroa opetettiin Etelä-Suomessa. Hieman yli puolet kaikista mainituista opettajista (n = 11) täytti kelpoisuusvaatimukset.

Kunnat mainitsivat englannin opetettavana äidinkielenä kolmella AVI-alueella. Vastaajat antoivat tiedot yhteensä 18 englannin kielen opettajasta. Heistä selkeästi suurin osa (89 %) oli suorittanut kaikki kelpoisuusvaatimusten mukaiset opinnot.

Espanjaa opetettiin äidinkielenä neljällä AVI-alueella. Kunnat mainitsivat alle kymmenen espanjan opettajaa, joista suurimmalla osalla täytyvät kelpoisuusvaatimukset.

Kaikki kyselyssä albanian maininneet kunnat sijaitsevat Etelä-Suomessa. Vastausten perusteella yksikään albanian opettajista (n < 10) ei täyttänyt kelpoisuusvaatimuksia ja suurin osa heistä ei ollut suorittanut mitään kelpoisuusvaatimusten mukaisia opintoja.

Vastauksissa mainitut kiinan opettajat (n < 10) olivat pääsääntöisesti korkeakoulutettuja, mutta heistä selvästi suurin osa ei kuitenkaan täyttänyt kelpoisuudelle asetettuja ehtoja.

Yksikään kuntien mainitsemista thain opettajista (n < 10) ei ollut suorittanut ylempää korkeakoulututkintoa. Kukaan heistä ei täyttänyt kelpoisuusvaatimuksia, ja suurimmalla osalla heistä ei ollut suoritettuna mitään kelpoisuusvaatimusten mukaisia opintoja.

Kuntien vastauksissa mainittiin reilusti alle kymmenen kurdin opettajaa. Kurdin kielen opettajan kelpoisuusvaatimukset jäivät täyttymättä kaikilla mainituilla opettajilla.

Myös saksan opettajia mainittiin reilusti alle kymmenen. Heistä suurin osa oli suorittanut kaikki kelpoisuusvaatimusten mukaiset opinnot.

Kunnat antoivat koulutustiedot alle kymmenestä somalin kielen opettajasta. Suurin osa opettajista ei täyttänyt kelpoisuusehtoja. Valtaosa opettajista ei ollut suorittanut myöskään ylempää korkeakoulututkintoa. Osa ei ollut suorittanut mitään kelpoisuusvaatimusten mukaisia opintoja.

Opetuksen järjestäjät mainitsivat reilusti alle kymmenen vietnamin kielen opettajaa. Kelpoisia opettajia oli kyselyn mukaan vähän. Kyselyssä mainituista opettajista valtaosa ei ole suorittanut mitään kelpoisuusvaatimusten mukaisia opintoja.

Kyselyn yleisimpien omien äidinkielten osalta englannin opettajien keskuudessa näyttää olevan eniten kelpoisia opettajia (88,9 %). Myös venäjän (79,3 %), saksan (75,0 %), espanjan (71,4 %) ja viro (54,5 %) opettajista yli puolet oli kelpoisia. Arabian (20,0 %), kiinan (20,0 %), somalin (12,5 %) ja vietnamin (25,0 %) opettajista taas alle puolet täyttivät kelpoisuusvaatimukset. Albanian, thain ja kurdin opettajista yksikään ei täyttänyt kelpoisuusvaatimuksia.

Taulukko 5.4 Oman äidinkielen opettajien kelpoisuus

Kieli	Kelpoiset opettajat %
venäjä	79,3 %
arabia	20,0 %
viro	54,5 %
englanti	88,9 %
espanja	71,4 %
albania	0,0 %
kiina	20,0 %
thai	0,0 %
kurdi	0,0 %
saksa	75,0 %
somali	12,5 %
vietnam	25,0 %

Kuntien vastauksissa nousi monen kielen (viro, albania, kiina, thai ja kurdi) kohdalla esiin tilanne, jossa opettaja oli kotimaassaan kelpoinen äidinkielen opettaja, mutta Suomessa kelpoisuusvaatimukset eivät täytyneet. Tutkinto oli usein rinnastettu alempaan korkeakoulututkintoon tai sille ei ollut annettu lainkaan Opetushallituksen rinnasteisuuspäätöstä. Vastauksissa nousi myös huoli siitä, että muiden kuin Suomen yliopistoissa opetettavien kielten opettajat eivät saa lain mukaan kelpoisuutta ollenkaan.

Muiden kuin Suomessa yliopistossa opetettavien kielten opettajat eivät saa Suomessa kelpoisuutta lain mukaan (ongelma!).

Opetusryhmien koko

Opetuksen järjestäjiä pyydettiin myös kertomaan opetusryhmien tyypillinen koko kunkin ilmoitetun kielen osalta. Yleisesti ottaen voidaan sanoa, että monen kielen osalta tyypillinen opetusryhmäkoko vaihteli hyvin paljon kunnittain. Esimerkiksi venäjän kielen opetusryhmäkoon vaihteluväli oli alakoululuokkien osalta 1–20 ja yläkoulussa 5–20. Tilanne on samanlainen lähes kaikkien oppilaiden omien äidinkielten osalta. Keskimääräinen ryhmäkoko oli sekä yläkoulussa että alakoulun puolella lähes kaikkien oppilaiden omien äidinkielten osalta noin kymmenen oppilasta. Venäjän ja vietnamin kielen opetusryhmäkoot olivat keskimääräisesti hieman pienempiä kuin muiden kielten (< 9 oppilasta). Somalin ja kurdin kielen keskimääräiset ryhmäkoot taas erottuivat joukosta hieman muita kieliä suurempina (> 13 oppilasta). Tyypillisessä ryhmäkoossa ei ollut havaittavissa selkeitä eroja ala- ja yläkoulujen välillä. Osa opetuksen järjestäjistä kertoi, että kunnassa on yhteisiä opetusryhmiä ala- ja yläkoulun oppilaille.

Oppilaiden omien äidinkielten opetusryhmäkokoihin nähden kyselyssä ilmoitetut saamen, romanikielen sekä viittomakielen ryhmäkoot olivat hyvin pieniä. Kaikki vastauksissa mainitut ryhmät olivat alle kymmenen oppilasta ja suurin osa jopa alle viiden oppilasta.

Yhteistyö- ja erityisjärjestelyt sekä hyvät käytänteet

Kyselyssä opetuksen järjestäjiä pyydettiin kertomaan kunnassa olevista yhteistyö- ja erityisjärjestelyistä koskien vähemmistökielten opetusta (Kuvio 5.24). Mainintoja vastauksissa saivat esimerkiksi kuntien välinen yhteistyö, jonka myötä on mahdollista hyödyntää lähikunnan opetustarjontaa tai perustaa kuntien keskinäisiä keskitettyjä kielten opetusryhmiä, jos omassa kunnassa ei ole tarjota oppilaalle oman äidinkielen opetusta.

– – Pääkaupunkiseudun kuntien (Helsinki, Vantaa, Espoo, Kauniainen) kesken on sovittu, että jos omassa kunnassa ei järjestetä jotakin kieltä, niin kunnan koulun oppilas voi osallistua opetukseen naapurikunnassa.

– – Opetusta on 2h/vko ja siihen voivat osallistua kaikki kunnan ja seudun oppilaat. – –

Myös kunnan koulujen välinen yhteistyö mainittiin useasti. Oman äidinkielen opetusryhmien kerrottiin olevan esimerkiksi peruskoulujen yhteistyössä keskenään muodostamia tai kunnan tasolla tehtyjä erillisryhmiä. Sopivan ja toimivan ryhmäkoon takaamiseksi samassa opetusryhmässä saattoi olla oppilaita eri kouluista. Oman äidinkielen opettaja saattoi myös opettaa useammassa kunnassa päätoimisuuden täyttymiseksi.

Oman äidinkielen opetuksessa opetusryhmissä voi olla oppilaita eri kouluista, jotta ryhmäkoot ovat toimivia eivätkä liian pieniä. Eri koulujen rehtorit huomioivat oman äidinkielen opetustunnit suunnitellessaan koulunsa lukujärjestyksiä. Peruskoulut tekevät yhteistyötä opetusryhmien perustamisessa. – –

– – Kaikissa kielissä opetus järjestetään keskitettynä oppilaitosyhteistyönä erillisissä ryhmissä koulupäivän jälkeen.

Oman äidinkielen opetus on järjestetty erillisessä ryhmässä muun lukujärjestyksen ulkopuolella koko kaupungin yhteisenä ryhmänä.

Myös etäopetusta kerrottiin hyödynnettävän oman äidinkielen opetuksessa jonkin verran.

Ostamme etäopetuksena oppilaiden opetuksen – – yliopistolta

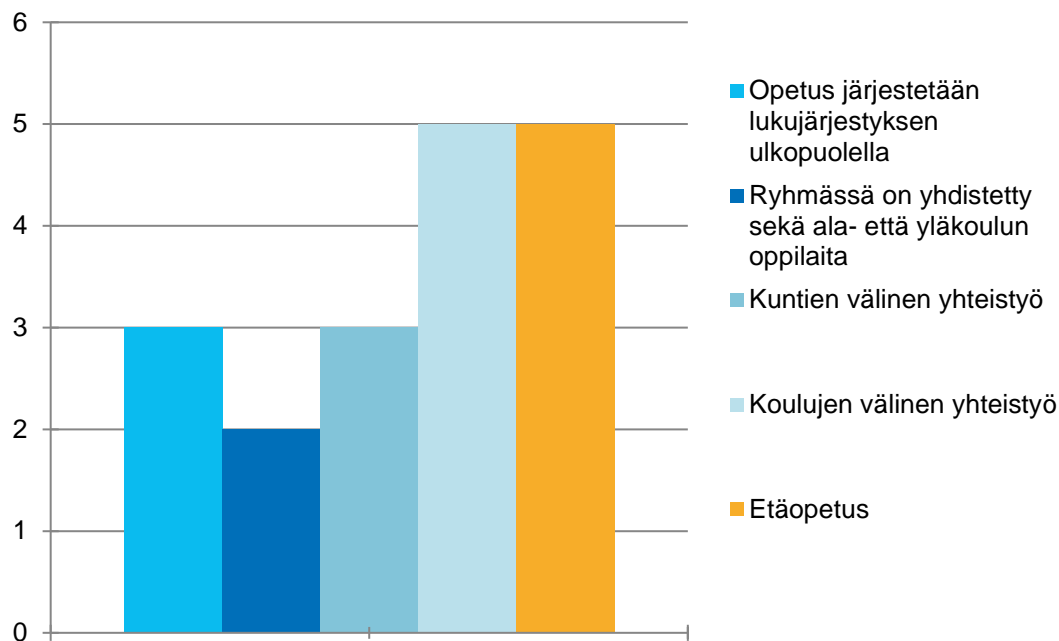
– – Arabian ja venäjänkielissä on etäopetusta 6 kuntaan. – –

Useissa vastauksissa nousi esiin myös se, että oppilaiden omien äidinkielten opetus järjestettiin koulun lukujärjestyksen ulkopuolella, tyypillisesti iltapäivällä koulupäivän jälkeen. Yksi vastaaja selittää oppituntien epäedullista sijaintia lukujärjestyksessä ”OKM:n säädöksellä” tarkoittaen mahdollisesti sitä, että opetussuunnitelman mukaan vapaaehtoisena järjestettävä oman äidinkielen opetus ei ole oppiaineena tasaveroisessa asemassa niiden oppiaineiden kanssa, jotka ovat oppilaille pakollisia.

Perusopetusta täydentävä oman äidinkielen, kotikielen ja ylläpitokielen opetus toteutetaan OKM:n säädöksen mukaisesti muun koulutyön ulkopuolella – –

Hyvät käytänteet -kyselyssä nousi esiin järjestely, jonka avulla koulussa pyrittiin lisäämään kielitietoisuutta. Kyseinen koulu huomioi kaikki koulussa puhuttavat äidinkielet yksi kerrallaan niin, että koko koulu harjoittelee noin kuukauden ajan yhtä koulun äidinkielistä. Kielten sanastoa myös kerätään koulun seinille näkyviin.

Avoimia vastauksia tuli vähemmistökielten yhteistyö- ja erityisjärjestelyjen osalta katsomusten vastauksiin verrattuna suhteellisen vähän. Opetuksen järjestäjillä ei välttämättä ole tietoa oppilaiden omien äidinkielten järjestämisestä yhtä paljon kuin katsomusaineiden järjestelyistä ja käytännöistä. Tähän syynä saattaa olla se, että katsomusaineet kuuluvat opetussuunnitelmassa pakollisiin aineisiin, oppilaiden omat äidinkielet taas eivät.



Kuvio 5.24 Yhteistyö- ja erityisjärjestelyt vähemmistökielissä

Perusopetus: suomi toisena kielenä ja kirjallisuus

Suomi toisena kielenä (S2) -opetusta järjestävien kuntien suhteellinen määrä vaihteli aluehallintovirastoittain (Taulukko 5.5). Kyselyn mukaan eniten S2-opetusta järjestäviä kuntia oli Etelä-Suomessa (70,4 %) ja vähiten Itä-Suomessa (54,6 %). Ahvenanmaalla S2-opetusta ei anneta (ks. alaluvun 5.3 alussa: Opetussuunnitelma ja opettajien kelpoisuudet).

Taulukko 5.5 S2-opetuksen järjestäminen kunnissa

AVI	Kunnat yhteensä	Kunnat, joissa järjestetään S2-opetusta	Kunnat, joissa järjestetään S2-opetusta %
Etelä-Suomi	27	19	70,4 %
Lounais-Suomi	17	11	64,7 %
Itä-Suomi	22	12	54,6 %
Länsi- ja Sisä-Suomi	29	17	58,6 %
Pohjois-Suomi	17	11	64,7 %
Lappi	7	4	57,1 %
Yhteensä	119	74	62,2 %

Opetusryhmät

Kyselyn perusteella S2-oppimäärän mukaan opiskelevien oppilaiden lukumäärä oli vastaavasti ylivoimaisesti suurimmillaan Etelä-Suomessa. Vähiten S2-oppilaita oli Lapissa. Kyselyssä selvitettiin myös, kuinka moni oppilas opiskelee kokonaan tai osittain erillisessä S2-ryhmässä. Vastaukset tähän kysymykseen vaihtelivat suuresti kunnittain ja aluehallintovirastoittain (Taulukko 5.6). Lapin vastausten mukaan peräti 99 prosenttia S2-oppilaista opiskeli erillisessä ryhmässä, kun taas Pohjois-Suomen vastauksissa vastaava luku oli vain 25 prosenttia. Moni vastaaja olikin jättänyt tähän kysymykseen kokonaan vastaamatta, mikä voitaneen tulkita epätietoisuutena koulujen käytänteistä S2-opetuksen järjestämisessä. Avoimissa vastauksissa todettiin, että koulut päättävät itsenäisesti S2-opetuksen järjestelyistä eikä niistä ole saatavilla tietoja oppilastietorekisteristä.

Taulukko 5.6 S2-oppilaat

AVI	S2-oppilaat yhteensä	Erillisessä S2-ryhmässä opiskelevat	Erillisessä S2-ryhmässä opiskelevat
Etelä-Suomi	15459	5166	33,4 %
Lounais-Suomi	1586	1237	78,0 %
Itä-Suomi	894	829	92,7 %
Länsi- ja Sisä-Suomi	2674	2254	84,3 %
Pohjois-Suomi	704	176	25,0 %
Lappi	149	148	99,3 %
Yhteensä	21466	9810	45,7 %

Tarkentavissa vastauksissa selvisi myös, että erillisen S2-opetusryhmän sijaan hyödynnettiin usein luokanopettajan ja S2- tai erityisopettajan samanaikaisopetusta. Pieni oppilasmäärä oli johtanut joissakin kunnissa siihen, että S2-oppilaat integroituivat suomen kielen ja kirjallisuuden tunneille mutta saivat tarvittaessa tuki- sekä eriytettyä opetusta yksilöllisten tarpeidensa mukaan. Osa kunnista ei tällaista tukea pystynyt S2-oppilaille antamaan, ja ongelmaksi nostettiin mm. keskustan ulkopuolella olevien koulujen yksittäiset S2-oppilaat. Yksittäisille S2-oppilaille ei aina kyetty tarjoamaan erillistä S2-opetusta.

Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän mukaan opiskelevat oppilaat ovat eri-ikäisiä, integrointi äidinkieli- ja kirjallisuus opetusryhmiin on katsottu olevan tehokkain oppimisen näkökulmasta. Suomi toisena kielenä -oppilaille annetaan tukiopetusta ja järjestetään omaa opetusta periodimaisesti kunkin oppilaan kohdalla yksilöllisen tarpeen mukaisesti. Järjestely on toimiva, sillä ko. oppilaita on lukumäärällisesti vähän ja he kaikki ovat hyvin eri tasoisia suomen kielen opinnoissaan.

Keskusta ulkopuolella olevilla kouluilla on yksittäisiä oppilaita, jotka opiskelevat suomi toisena kielenä -oppimäärää, jolloin ryhmää ei synny eikä oppilas voi matkojen takia mennä muun koulun ryhmään.

Kyselyssä selvitettiin myös, jaetaanko S2-opetusta taitotason mukaisiin ryhmiin. Vastauksista selvisi, että taitotason mukainen ryhmäjako ei ollut kovin yleistä, mutta vastaukset vaihtelivat alueittain (Taulukko 5.7). Kokonaisuudessaan S2-opetusta järjestettiin taitotason mukaisissa ryhmissä 28,4 prosentissa kysymykseen vastanneista opetuksen järjestäjistä.

Taulukko 5.7 S2-opetuksen jako taitotason mukaisiin ryhmiin

AVI	Kyllä	Ei	Ei vastausta	%
Etelä-Suomi	6	13	8	31,6 %
Lounais-Suomi	5	8	4	38,5 %
Itä-Suomi	4	9	9	30,8 %
Länsi- ja Sisä-Suomi	5	14	10	26,3 %
Pohjois-Suomi	1	11	5	9,1 %
Lappi	2	3	2	40,0 %
Yhteensä	23	58	38	28,4 %

Avoimista vastauksista selvisi, että useissa kouluissa S2-oppilaat jaettiin ryhmiin ikänsä tai luokka-asteensa perusteella taitotason sijaan. Vastauksissa korostettiin myös oppilasmäärän vaikutusta taitotason mukaisiin ryhmiin: taitotasojen mukainen ryhmäjako onnistui niissä kouluissa, joissa on paljon oppilaita ryhmämuotoisessa S2-opetusta. Pienet S2-oppilasmäärät taas vaikeuttivat oppilaiden jakamista taitotasonryhmiin. Taitotason mukaiseen ryhmäjakoon kuitenkin usein ensisijaisesti pyrittiin, joskaan sen toteuttaminen ei ollut aina mahdollista. Moni

vastaaja kertoi, että S2-oppilaat integroituivat äidinkielen tunnille ja heidän opetustaan eriytettiin taitotason mukaan tunnilla. Osa kertoi myös, että opetusta eriytettiin taitotason mukaan S2-ryhmän sisällä.

On kokeiltu sekä taitotason että ikätason ryhmiä - ryhmät ovat jääneet hyvin pieniksi, sillä tasoerot osaamisessa ovat olleet liian isot samoin ikähaarukka on ollut liian laaja

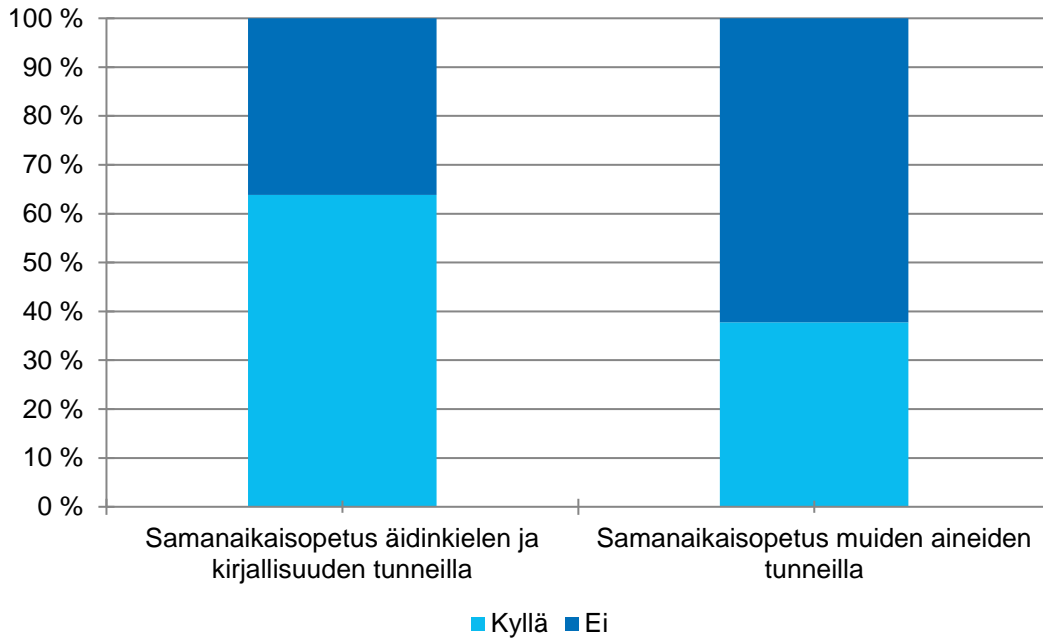
Yleensä ei, koska oppilaita on niin vähän kussakin koulussa, ettei se ole mahdollista. Joissakin yksittäisissä kouluissa on saatu muodostettua ryhmiä tason mukaan.

Useimmissa kouluissa S2-oppimäärän opetus toteutuu integroituneena suomi äidinkielenä -oppimäärän ryhmän tunneilla. Niissä kouluissa, missä S2-opetusta tarjotaan erillisissä ryhmissä, oppitunnit järjestetään yleensä luokka-asteittain järjestetyille oppilasryhmille. Opetus toteutuu lähtökohtaisesti oppilaiden yksilöllisten taitotasojen mukaisesti.

S2-opetusryhmien koko vaihteli luokilla 1–6 välillä 1–15 oppilasta ja luokilla 7–9 välillä 1–20 oppilasta. Keskimäärin ilmoitetut ryhmäkoot näyttivät olevan selkeästi pienempiä kuin kuntien ilmoittamat omien äidinkielten ryhmäkoot, sillä keskimääräinen ryhmäkoko oli noin viisi oppilasta. Yläkoulun opetusryhmät näyttivät vastausten perusteella olevan keskimäärin hieman suurempia kuin alakoulun ryhmät. Etelä-Suomen vastaajat ilmoittivat keskimäärin suurimmat ryhmäkoot, Pohjois-Suomen vastaajat taas pienimmät.

Samanaikaisopetus

Kyselyssä selvitettiin myös S2-opetuksen järjestämistä samanaikaisopetuksena äidinkielen ja kirjallisuuden tai muiden aineiden tunneilla (Kuvio 5.25). Suurin osa (63,8 %) kysymykseen vastanneista kertoi S2-opetusta järjestettävän äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla, joskin toisissa aluehallintovirastoissa samanaikaisopetus näytti olevan selkeästi yleisempää kuin toisilla. Eniten samanaikaisopetusta äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla raportoitiin Lounais-Suomessa (84,6 %), vähiten taas Lapissa (16,7 %). Samanaikaisopetus muiden aineiden tunneilla näytti taas olevan selvästi harvinaisempaa: vain 37,8 % vastanneista kertoi järjestävänsä S2-opetusta näiden tuntien aikana. Suosituinta samanaikaisopetus muiden aineiden tunneilla oli Lounais-Suomessa (53,8 %). Suhteessa vähiten sitä taas hyödynnettiin Pohjois-Suomessa (23,1 %). Kaiken kaikkiaan S2-opetusta järjestettiin eniten samanaikaisopetuksena Lounais-Suomessa (69,2 %) ja vähiten Lapissa (27,3 %).



Kuvio 5.25 S2-opetus samanaikaisopetuksena äidinkielen ja kirjallisuuden sekä muiden aineiden tunneilla

Vastauksista kävi ilmi, että kunnat hyödyntävät usein monia erilaisia S2-opetuksen toteutustapoja rinnakkain. Toteutustavan valinta vaihteli tarpeen ja tilanteen mukaan. Mainittuja toteutustapoja olivat samanaikaisopetuksen lisäksi pienryhmäopetus sekä eriytetty opetus. Samanaikaisopetusta kerrottiin myös hyödynnettävän osittain, ja koulujen kerrottiin päättävän samanaikaisopetuksesta itsenäisesti. Samanaikaisopetuksella pyrittiin siihen, että S2-oppilaat saataisiin integroitua yleisopetuksen ryhmiin mahdollisimman usein. Toisaalta samanaikaisopetuksen järjestäminen koettiin raskaaksi, sillä se vaati opettajilta runsaasti huolellista yhteissuunnittelua. Samanaikaisopetuksen esteeksi mainittiin myös se, että S2-oppilaat ovat eri luokilla ja luokka-asteilla.

S2-oppimäärän opetuksen toteutustapoja on monia - pienryhmä, samanaikaisopetus ja eriytetty opetus. S2-opetusta voidaan antaa myös muiden aineiden tunneilla samanaikaisopetuksena esim. ilmiökokonaisuuksissa. Uuden opetussuunnitelman mukaisesti oletamme kaikilta opettajilta kielitietoista opetusta, joka huomioi myös S2-oppilaat.

S2-opetusta ei yleensä pidetä samanaikaisopetuksena kahden opettajan voimin. Opettajat ovat kokeneet sen resurssien hukkaamisena, jos kuitenkin on tarve opettaa asiat oppilaalle erikseen myöhemmin. Tunnit tulisi suunnitella hyvin yhdessä. Riippuu myös oppilaan kielitaidosta, milloin on hyötyä samanaikaisopetuksesta. Luokan-/aineenopettaja, jonka ryhmässä on A1- ja S2-oppilaita, eriyttää opetusta oppilaiden tarpeen mukaan.

Oppilaat käyvät erillisillä S2-tunneilla. Tunnit ovat yleensä samaan aikaan kuin suomen kieli ja kirjallisuus. Koska oppilaita tulee erillisille S2-tunneille eri luokilta ja luokka-asteilta, ei samanaikaisopetusta ole saatu onnistumaan.

Opetuksen järjestäjiltä kysyttiin myös kunnassa laadittuja arviointiohjeita samanaikaisopetukseen. Yleisimmin kunnassa ei ollut laadittuna erillisiä arviointiohjeita vaan noudatettiin opetussuunnitelman ohjeita ja linjauksia. Muutama vastaaja mainitsi, että kunnallisissa tai koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa oli tarkennettu koulun samanaikaisopetuksen periaatteita. Hyvin yleistä oli se, että kaikki oppilasta opettavat opettajat arvioivat oppilasta yhdessä. Luokanopettaja tai äidinkielen opettaja oli kuitenkin useimmiten päävastuussa arvioinnista. S2-opettajan tukea kerrottiin hyödynnettävän erityisesti suullisissa kokeissa tai muissa opetusjärjestelyissä. Vastauksissa korostettiin, että kaikkien oppilasta arvioivien opettajien tulisi olla tietoisia eri oppimäärien yhtenevistä ja eriävistä tavoitteista sekä arvioinnin kriteereistä.

Ei erillisiä ohjeita. Toimimme uuden opetussuunnitelman mukaan. Samanaikaisopetukseen osallistuneet opettajat osallistuvat molemmat arviointiin. Koulukohtaisissa opetussuunnitelmassa on tarkennettu koulun samanaikaisopetuksen periaatteita.

Paikallinen S2-opetussuunnitelma laadittu valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta. Kaikki oppilaalle S2-opetusta antavat opettajat arvioivat yhteistyössä.

Samanaikaisopetuksessa oleellista on, että opettajat ovat tietoisia eri oppimäärien yhtenevistä ja eriävistä tavoitteista ja mm. arvioinnin kriteereistä. Hyvä myös on, että oppilaat ovat tietoisia eri oppimäärien tavoitteista. Opettajat suunnittelevat ja toteuttavat arviointia yhteistyössä.

S2-opettajat

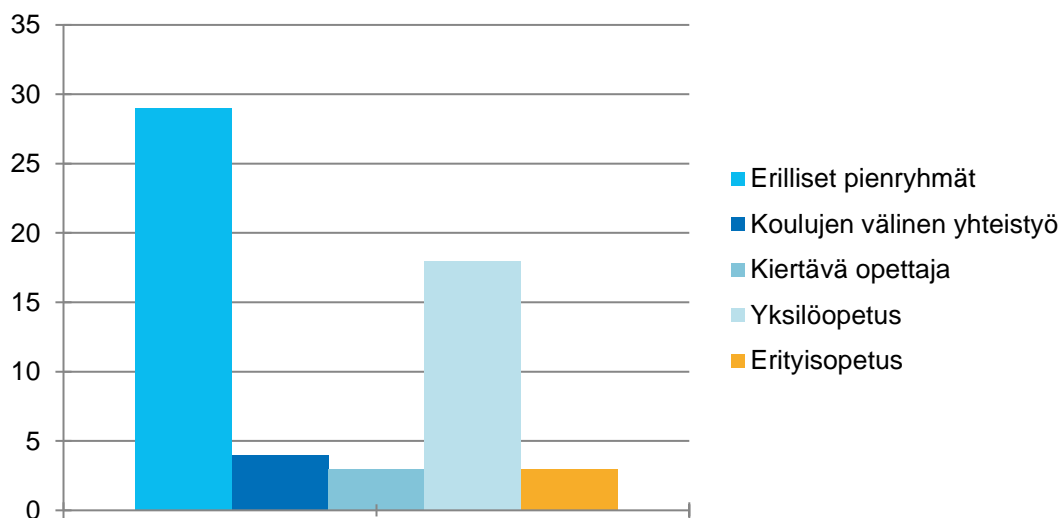
Kunnat ilmoittivat yhteensä 401 S2-opettajaa. S2-opettajien alueelliset määrät olivat linjassa ilmoitettujen oppilasmäärien kanssa. Eniten opettajia mainittiin olevan Etelä-Suomessa ja vähiten Lapissa. Opettajista 74,1 % oli kelpoisia, mutta kelpoisuusaste vaihteli suuresti alueittain. Eniten kelpoisia S2-opettajia raportoitiin olevan Itä-Suomessa (90,9 %) ja vähiten Lapissa (54,5 %). (Taulukko 5.8)

Taulukko 5.8 S2-opettajat

AVI	Opettajia yhteensä	Kelpoisia opettajia	Kelpoisuusprosentti
Etelä-Suomi	167	128	76,6 %
Lounais-Suomi	54	39	72,2 %
Itä-Suomi	44	40	90,9 %
Länsi- ja Sisä-Suomi	89	64	71,9 %
Pohjois-Suomi	36	20	55,6 %
Lappi	11	6	54,5 %
yht.	401	297	74,1 %

Yhteistyö- ja erityisjärjestelyt

Kyselyssä selvitettiin myös, minkälaisia yhteistyö- ja muita erityisjärjestelyitä kunnassa on S2-opetuksen järjestämisen osalta (Kuvio 5.26).



Kuvio 5.26 Kuntien yhteistyö- ja erityisjärjestelyt suomi toisena kielenä -opetuksessa

Kunnat mainitsivat yleisimmin toteuttavansa S2-opetusta osittain tai kokonaan erillisissä pienryhmissä. Myös yksilöopetus mainittiin usein. Yleisesti kunnat kertoivat järjestävänsä S2-opetusta ensisijaisesti pienryhmissä, mutta yksilöopetusta hyödynnettiin tarpeen mukaan. Oppilaan kerrottiin siirtyvän usein yksilöopetuksesta pienryhmäopetukseen tämän taitotason noustessa. Myös S2-oppilaiden määrä vaikutti järjestelyihin.

S2 -opetusta on järjestetty oppilasmäärästä riippuen erillisissä pienryhmissä. S2 -oppilaat saavat aina vähintään pienen periodin myös yksilöopetusta. Tämä on hyvä sillä oppilaat ovat hyvin eri tasoisia ja eri ikäisiä.

Pienessä alakoulussa yksilöopetuksena tukiovetuksena, yläkoulussa ja isossa alakoulussa erillisissä pienryhmissä.

Paljon yksilöopetuksena alkuvaiheessa, myöhemmin taitojen karttuessa ryhmässä.

Muita vastauksissa nousseita erityisjärjestelyjä olivat erityisopettajan tuki ja laaja-alainen erityisopetus, koulujen välinen yhteistyö kunnan sisällä sekä kiertävä S2-opettaja. Yksittäisiä mainintoja olivat mm. tulkkauspalvelut, samanaikaisopetus sekä yhteistyö naapurikunnan kanssa. Toisin kuin oppilaiden omien äidinkielten opetuksen suhteen, S2-opetuksessa ei juuri hyödynnetty kyselyn mukaan etäopetusta. Etäopetuksen ainoa maininta oli aikuisten perusopetuksen yhteydessä.

Ajoittain erillisessä pienryhmässä + laaja-alaisessa erityisopetuksessa

Läheisistä koulutaloista saattaa tulla oppilaita toiseen kouluun, mutta useimmissa kouluissa on omaa S2-opetusta. S2-opettajalla saattaa olla useita kouluja. Etäopetusta ei ole käytetty S2-opetuksessa. Suurin osa opetuksesta toteutetaan pienryhmissä.

S2-opetuksen haasteet

Kyselyn avoimissa vastauksissa nostettiin erikseen esiin muutamia S2-opetuksen järjestämiseen liittyviä haasteita. Haasteiksi mainittiin mm. huoltajien vastustus oppimäärää kohtaan, epäpätevä opettaja sekä kielitietoisuuden puute:

– – Suomi toisena kielenä opetuksen osalta haasteena on muun muassa: 1) huoltajien vastustus oppimäärää kohtaan (koetaan erityisopetuksena, tukiovetuksena, ym.) sekä väärä tieto S2-oppimäärän vaikutuksista jatko-opintoihin 2) koulujen epätasaisesti jakautunut tieto-taito oppimäärän suhteen -> epätietoisuus oppimäärän tavoitteista, opetuksen kohdistaminen väärille oppilaille (saatetaan roikuttaa oppilaita S2-oppimäärässä liian pitkään), opetuksen järjestelyt voivat ontua mm. epäpätevän opettajan, lukujärjestyksen palkittamisen, ym. suhteen. 3) muiden kuin S2-opettajien osaamisen puute opettaa kielitietoisesti omaa ainettaan -> eli S2-oppilaan huomioiminen muussa opetuksessa

Perusopetus: ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus

Ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus (R2) -oppimäärän järjestäminen oli kyselyssä selkeästi harvinaisempaa kuin suomi toisena kielenä ja kirjallisuus (S2) -oppimäärän. Sitä järjestettiin yhteensä yhdeksässä kyselyyn vastanneessa kunnassa. Yhtä kuntaa lukuun ottamatta kaikki kunnat olivat joko kaksikielisiä kuntia tai yksikielisiä ruotsinkielisiä kuntia. R2-oppimäärän opetus näytti kyselyn perusteella painottuvan Ahvenanmaalle sekä Länsi- ja Keski-Suomeen. Lisäksi sitä opetettiin Etelä- ja Lounais-Suomessa.

Opetusryhmät

Vastaajat mainitsivat yhteensä 279 R2-oppilasta. Erillisessä R2-ryhmässä opiskelevia oppilaita oli suhteessa vähemmän kuin erillisessä S2-opetusryhmässä opiskelevia: kaikista R2-oppilaista 68 (24,4 %) opiskeli kokonaan tai osittain erillisessä R2-ryhmässä. R2-opetusryhmien tyypillinen koko vaihteli välillä 1–15, ja keskimääräinen ryhmäkoko oli noin kuusi oppilasta.

Samanaikaisopetus

Kunnilta kysyttiin myös, järjestetäänkö R2-opetusta samanaikaisopetuksena äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla. Kyselyyn vastanneista R2-opetuksen järjestäjistä kolme (33,3 %) vastasi järjestävänsä R2-opetusta tällä tavalla, viisi (55,6 %) taas ei. Yksi kunta ei vastannut kysymykseen. Kunnat vastasivat täysin samalla tavalla kysymykseen siitä, järjestetäänkö R2-opetusta samanaikaisopetuksena muiden aineiden tunneilla.

R2-opettajat

Vastaajat ilmoittivat yhteensä 33 R2-opettajaa. Heistä kelpoisia oli 28 (84,8 %).

Yhteistyö- ja erityisjärjestelyt

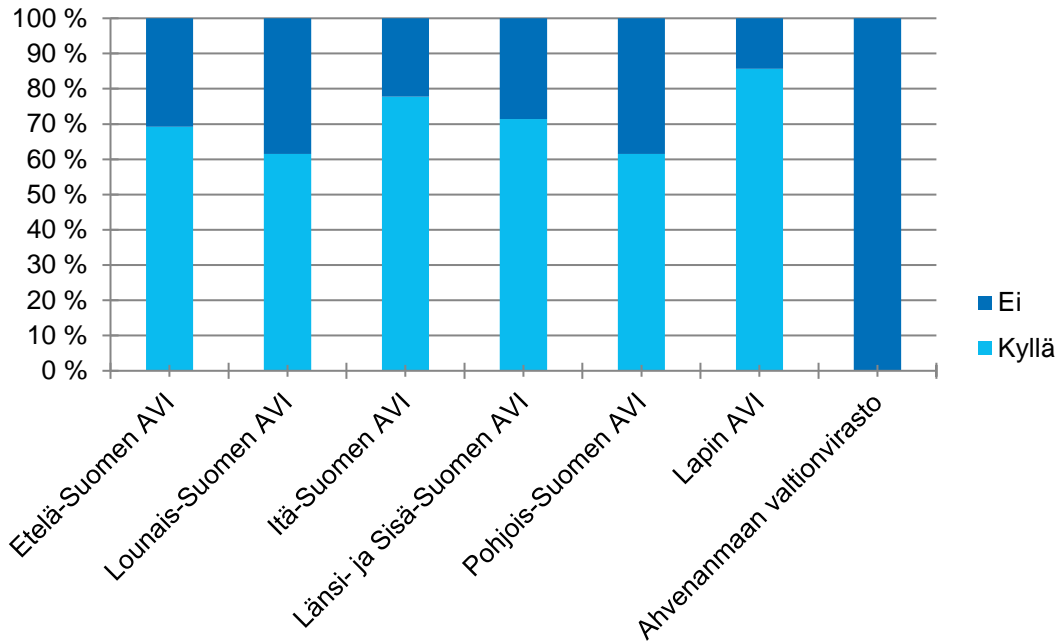
Kuntien vastauksissa R2-oppiaineen yhteistyö- ja erityisjärjestelyistä korostui oppilaiden pieni määrä. Opetusta kerrottiin räätälöitävän oppilaan yksilöllisen tarpeen sekä lähtötason mukaan. Kuten S2-oppiaineen kohdalla, myös R2-oppiaineessa mainittiin, että erillisiä ryhmiä oli vaikea muodostaa pienen oppilasmäärän takia.

Eftersom S2-undervisningens volym på svenska är så liten, skräddarsys alltid undervisningen i S2-svenskan utgående från elevens behov och startnivå.

Undervisningen ordnas då tex åk 1 har svenska och litteratur så går de elever som skall läsa svenska som andra språk med en egen lärare och har sin undervisning. I mindre skolor kan det vara tex att åk 1-2 samtidigt undervisas i svenska som andra språk.

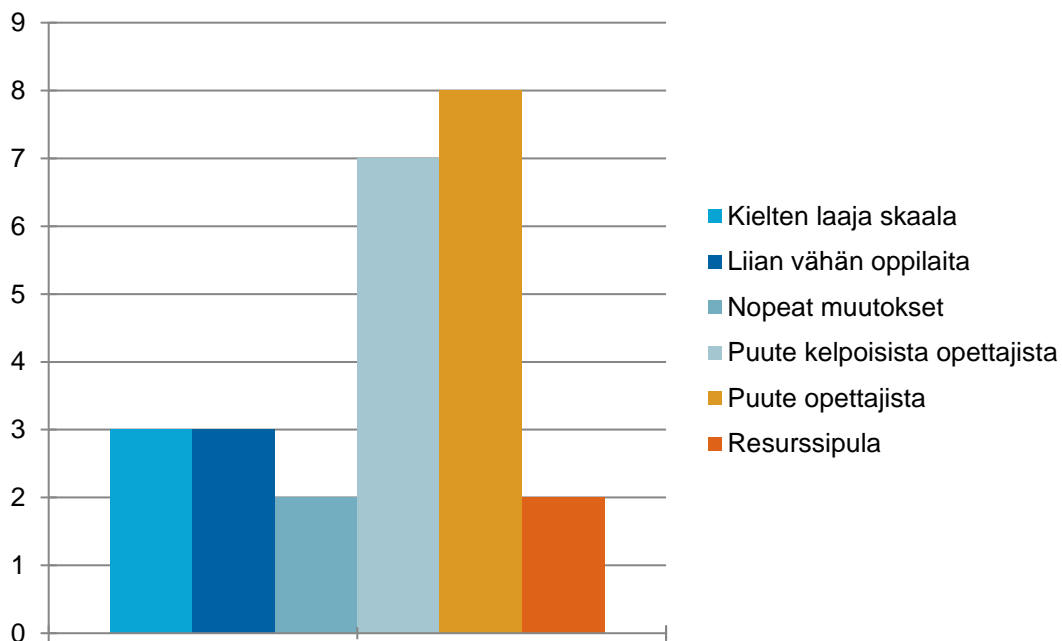
Opetuksen resurssit ja riittävyys

Kunnilta kysyttiin, kokevatko he opetuksen järjestäjinä pystyvänsä vastaamaan nykyisiin tarpeisiin vähemmistökielten osalta. Suurin osa opetuksen järjestäjistä totesi, että tarpeisiin pystytään vastaamaan. Vastauksissa oli kuitenkin jonkin verran alueellisia painotuseroja, ja eniten epäilyjä kyvystä vastata tarpeisiin esiintyi Lounais- ja Pohjois-Suomessa. Parhaiten taas tarpeisiin pystyttiin vastaamaan Lapissa (Kuvio 5.27).



Kuvio 5.27 Tarpeisiin vastaaminen vähemmistökielten opetuksen osalta

Vastaajien mukaan riippuu pitkälti kielestä, miten hyvin opetustarpeisiin pystytään vastaamaan. Tarpeisiin vastaamiseen vaikuttivat mm. oppilasmäärä, resurssit sekä opettajien määrä ja kelpoisuus (Kuvio 5.28).



Kuvio 5.28 Haasteet vähemmistökielten opetuksen tarpeisiin vastaamisessa

Useat kunnat kertoivat, että vähemmistökielten opetukselle olisi tarvetta, mutta opettajia on vaikea löytää. Osa vastaajista kertoi, että tiettyjen kielten opettajia on ylipäänsä vaikea löytää useista rekrytointiyrityksistä huolimatta. Osan kielistä taas mainittiin olevan sellaisia, joihin on vaikeaa löytää kelpoista opettajaa. Se, minkä kielten opettajien löytämisen vastaajat kokivat haastavaksi, vaihteli suuresti kunnittain. Selkeästi eniten vastauksissa nousi kuitenkin arabian

kieli. Kelpoisuuden lisäksi oltiin huolissaan siitä, miten vähemmistökielen opettajan mahdollinen eri kulttuuritausta voi vaikeuttaa opetussuunnitelman toteuttamista ja arvioinnin lainmukaisuutta.

Tarvetta olisi oman äidinkielen opetukseen portugalin ja englannin kielessä. Sen sijaan mm. albaniaa opiskelevien oppilaiden määrä on vähentynyt ja vähenee edelleen siten, ettei tämän lukuvuoden jälkeen ko. kielen opetusta – – järjestetä.

Vaikeus löytää kelpoisia opettajia, mahdollinen eri kulttuuritausta voi vaikeuttaa opsin toteuttamista ja arvioinnin lainmukaisuutta

Juuri tulleiden pakolaisten kielten osaajia (arabia, kurdi) ei ole kunnassa.

Emme ole saaneet päteviä tai kelpoisia opettajia rekrytoitua oman äidinkielen opetukseen. Esim. arabian kieleen emme saaneet opettajaa ollenkaan.

Toisaalta liian vähäinen oppilasmäärä mainittiin useasti opetuksen toteutumisen esteeksi. Opetuksen toteutumisen alarajaksi mainittiin 4–6 oppilasta. Vastaajat kertoivat, että erilaisten kielten laaja kirjo vaikeuttaa opetuksen järjestämistä, ja erityisesti harvinaisimpien kielten osalta ei ole mahdollisuuksia järjestää opetusta. Myös palveluverkoston haasteet (opetuksen keskittäminen ja oppilaiden kuljettaminen) mainittiin esteenä oman äidinkielen opetuksen järjestämiselle. Haasteeksi koettiin myös tilanteen nopea vaihtelu. Kuntien mukaan uusia vähemmistökielten puhujia saapuu kuntaan yhä enemmän kesken kouluvuoden, ja tarpeet voivat esimerkiksi pakolaistilanteesta riippuen muuttua nopeasti.

Vähemmistön kieliä on monta (maahanmuuttajat), emme pysty tarjoamaan niitä kaikille Välttävästi, räätälöiden aina oppilaskohtaisesti tuen ja koulupolun etenemisen. Uusia eri äidinkielen omaavia oppilaita kuitenkin putkahtelee yhä enemmän ja kesken kouluvuoden ja kun valmistavan opetuksen ryhmää ei ole, niin aina joudutaan etsimään vaikeastikin tukimuodot.

Harvinaisempien kielten osalta ei mahdollisuuksia.

Kunnat kertoivat etäopetuksen sekä kuntayhteistyön toimineen apuna ongelmiin opetuksen järjestämiseen liittyen. Etäopetuksesta on ollut apua tilanteissa, joissa kelpoisia opettajia on ollut vaikea löytää. Pienemmät kunnat taas olivat hyötäneet yhteistyöstä isomman lähikunnan kanssa. Vastauksissa ehdotettiin seudullisen tai valtakunnallisen etäopetuksen kehittämistä. Sen avulla voisi toteuttaa opetusta pienille kieliryhmille, joiden opetukseen eivät resurssit muuten riittäisi.

Pienten (alle 6 oppilasta) kieliryhmien opetusta ei pystytä nykyresursseilla toteuttamaan. Tähän olisi hyvä kehittää esim. seudullista tai valtakunnallista etäopetusta, jossa tosin oppituntien aikaisen valvonnan järjestäminen tuo kustannuksia jotka voivat olla tällaisen kehittämisen este.

Kaupungissa on selkeä tahtotila monipuoliseen oppilaan oman äidinkielen tukemiseen. Haasteita kuitenkin riittää. Esimerkiksi päteviä opettajia on hyvin haastava löytää. Etäopetusmahdollisuus on osin vastaus tähän kysymykseen, mutta vain osin. Harmillista on aina pienessä kaupungissa, että monissa kielissä oppilasmäärä jää alle neljään, jolloin opetusta ei voida järjestää resurssien vuoksi.

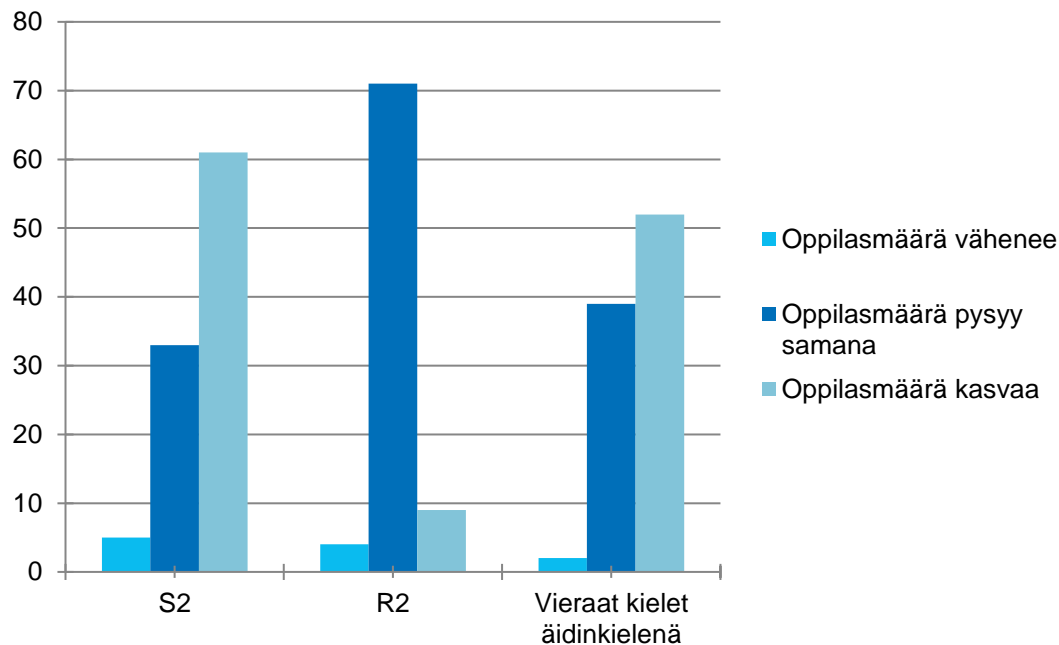
Arviot oppilasmäärän kehityksestä

Kunnilta pyydettiin myös arviota oppilasmäärän kehityksestä seuraavan viiden vuoden aikana eri kielissä. Saamen kielen suhteen lähes kaikki kunnat uskoivat oppilasmäärän pysyvän samana (Kuvio 5.29). Oppilasmäärän nousuun tai vähenemiseen uskoi reilusti alle kymmenen vastaajaa. Sama pätee romanikieleen ja viittomakieleen, joiden oppilasmäärän yksikään vastaaja ei uskonut kasvavan ja huomattavasti alle kymmenen uskoi vähenevän.

Suomi toisena kielenä -oppiaineen suhteen tilanne on erilainen. Lapin ja Ahvenanmaan AVI-alueita lukuun ottamatta kunnissa oltiin yleisimmin sitä mieltä, että oppilasmäärä kasvaa. Kaiken kaikkiaan 61,6 prosenttia kysymykseen vastanneista oli sitä mieltä, että oppilasmäärä tulee kasvamaan. Vastaavasti vain 5,1 prosenttia vastaajista uskoi oppilasmäärän vähenevän tulevan viiden vuoden aikana.

Kuntien arviot R2-oppiaineen oppilasmäärän kehityksestä muistuttivat vastauksia saamen, romanikielen ja viittomakielen osalta. Suurin osa vastaajista (84,5 %) uskoi oppilasmäärän pysyvän samana tulevan viiden vuoden aikana. Oppilasmäärän nousuun uskottiin eniten Etelä-Suomessa ja Ahvenanmaalla, vähiten taas Pohjois-Suomessa ja Lapissa.

Vieraiden kielten suhteen suurin osa (55,9 %) kysymykseen vastanneista kunnista oli sitä mieltä, että oppilasmäärä tulee tulevaisuudessa kasvamaan. Vain 2,2 prosenttia vastaajista taas uskoi oppilasmäärän vähenevän tulevaisuudessa. Kasvuun uskottiin eniten Lapissa sekä Etelä-Suomessa ja vähiten Pohjois- sekä Itä-Suomessa.



Kuvio 5.29 Oppilasmäärän kehityksen arvio: suomi toisena kielenä, ruotsi toisena kielenä ja vieraat kielet äidinkielenä

Kunnat perustelivat arviotaan oppilasmäärän kehityksestä eri tavoin. Arvio perustettiin usein yleiseen tietoon tai ennusteeseen kunnan väestörakenteen muutoksesta sekä kokemuksiin. Ennusteet taas perustuivat mm. muuttoliikkeeseen, kunnan maahanmuuttaja- ja pakolaiskiintiöihin ja edellisten vuosien kehitykseen. Arviota perusteltiin myös vierastyövoiman tarpeella ja työperäisellä kuntaan muutolla, matkailulla ja turismilla sekä kansainvälistymisellä ja monikulttuurisuudella. Huoltajien lisääntynyt tietoisuus tarjolla olevista mahdollisuuksista mainittiin oppilasmäärää lisäävänä tekijänä. Turvapaikanhakijoiden epätasaisen kuntaan saapumisen taas koettiin aiheuttavan yllättäviä oppilasmäärän nousuja. Oppilasmäärän vähäisiä muutoksia perusteltiin kunnan pienellä koolla, jonka takia muutokset väestörakenteessa ovat vähäisiä. Viittomakielen suhteen oppilasmäärän laskua perusteltiin sisäkorvaistutusten yleistymisellä.

Maahanmuuton lisääntymisellä, turvapaikanhakijat saavat myönteisen päätöksen oleskelulle Suomessa

Vieraskielisten osuus kaupungissa kasvaa tasaisesti – – Huoltajien tietoisuus tarjolla olevista mahdollisuuksista kasvaa.

Perustuu edellisen viiden vuoden ajanjaksoon, jonka aikana S2-oppilasmäärä on kasvanut koko ajan.

Yleiseen kehitykseen ja maahanmuuttoon sekä paikallisen vierastyövoiman tarpeeseen.

Olettavasti muualta tulevien määrä kasvaa, kunnassa meneillään suuria turismihankkeita, joissa yleensä paljon työvoimaa muualta

Pieni kunta, todennäköisesti muita muutoksia ei tule kuin kuntaan tulleiden maahanmuuttajien vaikutus.

Yhteenveto tuloksista

Peruskoulun kieliä koskevassa kyselyssä kartoitettiin koulujen nykyistä opetustarjontaa ja uusia toimintamalleja. Kyselyssä selvitettiin ensinnäkin eri puolella Suomea opetettavia vähemmistökieliä, niiden opetusryhmien kokoa sekä opettajien määrää ja kelpoisuutta. Toiseksi kyselyssä kartoitettiin suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen järjestämiseen liittyviä asioita. Kuntia pyydettiin myös arvioimaan tulevaa kehitystä kielten kirjjon, oppilasmäärien sekä opettajien kelpoisuusvaatimusten täyttymisen suhteen.

Kyselyn perusteella vähemmistökielten opetustarjonnassa oli selkeitä alueellisia eroja. Opetettavien kielten kirjo oli selvästi suurimmillaan Etelä-Suomen alueella. Myös S2-oppilaiden määrä oli selkeästi suurin Etelä-Suomessa.

Vastausten perusteella näyttäisi siltä, että vähemmistökielten opettajien kelpoisuudessa oli huomattavia eroja eri kielten välillä. Kelpoisten opettajien puute nousikin kyselyssä suureksi huolenaiheeksi, joskin monilla paikkakunnilla jo kielitaitoisen opettajan saaminen tiettyjen kielten opetukseen koettiin haastavaksi. Se, minkä kielen opettajista oli pulaa, vaihteli kunnittain. Yleisesti ottaen kielet, joihin oli kuntien mukaan vaikea löytää opettajaa, olivat kuitenkin samoja kieliä, joissa oli kyselyn mukaan eniten epäkelποisia opettajia (esim. arabia). Epäkelποisuuden pelättiin johtavan mm. vaikeuksiin opetussuunnitelman toteutuksessa sekä arvioinnin lainmukaisuudessa. Lisäksi vastaajat olivat huolissaan siitä, että useilla opettajilla oli kelpoisuus kotimaassaan, mutta Suomessa kelpoisuusvaatimukset eivät täytyneet. Vastauksissa nousi myös tilanteita, joissa kelpoisuusongelma oli ratkennut Opetushallituksen rinnasteisuuspäätöksellä.

Vähemmistökielten suhteen suurin osa kunnista koki pystyvänsä vastaamaan nykyisiin tarpeisiin. Vastaajat kokivat kuitenkin haastavaksi sen, että oppilaan omien äidinkielten kirjo on niin laaja, mutta oppilasmäärä kussakin kielessä jää usein kuitenkin liian pieneksi. Erityisesti pienemmissä kunnissa oli paikoittain vaikeaa järjestää vähemmistökielten opetusta, sillä oppilaita ei ollut tarpeeksi opetusryhmän muodostamiseen. Tähän ongelmaan oli saatu ratkaisu kuntien välisellä yhteistyöllä. Myös seudullinen ja valtakunnallinen etäopetus nousi kyselyssä ratkaisuehdotuksena vähäisen oppilasmäärän tai kelpoisen opettajan puutteen tuomiin ongelmiin. Etäopetusta hyödynnettiin vähemmistökielten opetuksessa jo jonkin verran, mutta tarve sille nousi vastauksista selvästi. Lisäksi vastaajat olivat kokeneet koulujen välisen yhteistyön toimivaksi ratkaisuksi mm. sopivien opetusryhmien luomisen kannalta.

S2-opetuksen suhteen tilanne näytti hieman erilaiselta. Useimmissa kouluissa oli oma tai kiertävä S2-opettaja, eikä kuntien väliseen yhteistyöhön tai etäopetukseen ollut tarvetta. S2-opetusta saattoi järjestää myös luokan-, erityis- tai äidinkielen opettaja omien tuntiensa ohella.

Myös samanaikaisopetusta hyödynnettiin. Opetusryhmien muodostamisessa pyrittiin tyypillisesti ensisijaisesti taitotason mukaiseen ryhmäjakoon, joka tosin onnistui vain niissä kouluissa, joissa S2-oppilaita oli paljon. Kaikki kunnat eivät kuitenkaan olleet pystyneet tarjoamaan yksittäisille S2-oppilaille erillistä S2-opetusta lainkaan.

Kyselyn mukaan S2-oppiaineessa hyödynnettiin jonkin verran myös samanaikaisopetusta. Samanaikaisopetus näytti olevan selkeästi yleisempää äidinkielen ja kirjallisuuden kuin muiden oppiaineiden tunneilla. Opetus toteutettiin yleisimmin erillisessä pienryhmässä, mutta myös yksilöopetusta suosittiin. Oppilasmäärän kerrottiin tässäkin tapauksessa vaikuttavan siihen, missä muodossa S2-opetusta oli mahdollista toteuttaa. S2-opetukseen liittyvinä haasteina mainittiin mm. huoltajien vastustus oppimäärää kohtaan, epäpätevä opettaja sekä kieli-tietoisuuden puute. R2-opetusta järjestettiin kyselyn mukaan selkeästi vähemmän kuin S2-opetusta. Toisin kuin S2-oppiaineen sekä oppilaiden omien äidinkielten opetus, R2-opetus ei keskittynyt Etelä-Suomeen vaan Länsi- ja Sisä-Suomeen sekä Ahvenanmaalle. Myös R2-oppiainetta koskeissa vastauksissa korostuivat pienestä oppilasmäärästä johtuvat ongelmat.

Kunnat arvioivat oppilasmäärän pysyvän suunnilleen samana saamen, romanikielen, viittomakielen sekä R2-oppiaineen suhteen. S2-oppilaiden määrän taas uskottiin yleisimmin nousevan, ja vain harva uskoi S2-oppilasmäärän laskevan tulevaisuudessa. Sama pätee oppilaan omiin äidinkieliin. Kunnat perustelivat vastauksiaan luonnollisesti maahanmuuttajien määrän nousulla. Maahanmuuton taustatekijöiksi mainittiin mm. työperäinen kuntaan muutto sekä pakolaiskiintiöt.

Kaiken kaikkiaan perusopetuksen kielten uskottiin tulevaisuudessa lisääntyvän. Kunnat uskoivat juurikin S2-opetuksen sekä oppilaiden omien äidinkielten kasvuun. Kyselyn mukaan perusopetus tarvitsee tulevaisuudessa lisää kelpoisia vähemmistökielten opettajia sekä yhteistyö- ja erityisjärjestelyjä, kuten etäopetusta ja kuntayhteistyötä.

Perusopetukseen valmistava opetus

Valmistavalla opetuksella tarkoitetaan vastasaapuneen oppilaan opetusta ensimmäisen vuoden aikana maahanmuuton jälkeen. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2015b) mukaan tavoitteena on "antaa oppilaille tarvittavat valmiudet suomen tai ruotsin kielessä ja tarpeelliset muut valmiudet esiopetukseen tai perusopetukseen siirtymistä varten sekä edistää oppilaiden tasapainoista kehitystä ja kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan". Lisäksi halutaan "tukea ja edistää oppilaiden oman äidinkielen hallintaa ja oman kulttuurin tuntemusta". Nuorimmat oppilaat eli 6–10-vuotiaat ovat oikeutettuja saamaan valmistavaa opetusta vähintään 900 tuntia ja sitä vanhemmat 1000 tuntia, mutta yleisopetuksen ryhmään siirtyminen on mahdollista ennen tuntimäärien täyttymistä, mikäli tavoitteet saavutetaan.

Opetussuunnitelmassa muistutetaan, että myös valmistavan opetuksen oppilaita koskee perusopetuslain kohta, jonka mukaan opetukseen osallistuvilla on oikeus saada paitsi opetussuunnitelman mukaista opetusta ja oppilaanohjausta myös "riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä". Opetusryhmien muodostamisessa on runsaasti koulukohtaisia eroja, koska ryhmämuodoista päättää aina opetuksen järjestäjä. Opetussuunnitelmassa todetaan väljästi ryhmämuodostusperusteiden oppilaslähtöisyys: "ryhmät muodostetaan - - siten, että ryhmäjako edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä". Kysymyksessä integroinnista opetussuunnitelma on yksiselitteinen: integrointi oppilaan ikätasoa vastaaviin suomen- tai ruotsinkielisiin opetusryhmiin on erottamaton osa valmistavaa opetusta. (Opetushallitus, 2015b, 5.)

Kuski-hankkeen kyselyssä kuntien opetustoimilta tiedusteltiin, miten opetussuunnitelmassa mainitut lähtökohdat toteutuvat valmistavassa opetuksessa. Kysymyksen koskivat perusopetukseen valmistavan opetuksen järjestämisen määrää, tapoja, ryhmäkokoa, opettajan kelpoisuutta ja opettajien lukumääriä.

Valmistavan opetuksen opettajan kelpoisuutta ei ole määritelty asetuksella. Asia on pohdituttanut alan opettajia usean vuoden ajan: missä määrin painotetaan suomen kielen opintoja, missä määrin yleispedagogista pätevyyttä tai jopa erityispedagogista koulutusta (esim. Kytälä, Sinkkonen & Hautala, 2011). Suomi toisena kielenä -opettajat on kesäkuussa 2016 antanut julkilausuman, jossa se ehdottaa perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajille asetettavaksi kelpoisuusvaatimuksia "joiden perusteella opettajankoulutusten on mahdollista suunnitella ja järjestää kelpoisuusvaatimukset täyttävää koulutusta". Koulutuksen tulisi sisältää "riittävästi opintoja suomen kielestä, sen oppimisesta ja opettamisesta, kieli- ja kulttuuri-tietoisuudesta sekä maahanmuuttajaoppilaiden erityisen tuen tarpeesta". (Suomi toisena kielenä -opettajat ry, 2016.) Kyselyllä etsittiin rehtorien näkemyksiä valmistavan opetuksen opettajan kelpoisuudesta.

Valmistavan opetuksen määrä

Valmistavaa opetusta järjestettiin kyselyyn vastanneissa kunnissa seuraavasti (Taulukko 5.9).

Taulukko 5.9 Perusopetukseen valmistavassa opetuksessa opiskelevien oppilaiden lukumäärä

AVI	Ryhmämuotoinen valmistava opetus	Suora yleisopetukseen sijoittaminen	Yhteensä
Etelä-Suomen AVI	123	25	174
Lounais-Suomen AVI	122	16	133
Itä-Suomen AVI	33	47	85
Länsi- ja Sisä-Suomen AVI	205	18	223
Pohjois-Suomen AVI	132	1	133
Lapin AVI	35	5	40

Ryhmämuotoinen ja yleisopetuksen yhteydessä annettava valmistava opetus

Opetus voidaan järjestää erillisessä valmistavan opetuksen ryhmässä tai kokonaan yleisopetuksen yhteydessä, mutta opetuksen järjestäjällä on vapaat kädet yhdistellä malleja. Järjestelystä riippumatta opetuksen tavoitteena on toteuttaa integraation ja inklusion periaatteita. Opetussuunnitelma (Opetushallitus, 2015b) ei käytä termiä "inklusiivinen opetus" viittaamassa suoraan yleisopetukseen sijoittamiseen. Valmistavan opetuksen keskustelussa käytetään kuitenkin kuntatasolla usein termiä "inklusiivinen valmistava opetus" vastakohtana "ryhmämuotoiselle valmistavalle opetukselle" (esim. Helsingin kaupungin suomenkielisen perusopetuksen perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma 2016¹⁸).

Kysymykseen, toteutetaanko kunnan perusopetukseen valmistava opetus ryhmämuotoisena, yleisopetuksen yhteydessä ("inklusiivisesti") vai molemmilla tavoilla, vastattiin kaikkien aluehallintovirastojen alueelta, että mallien yhdistelmä on tavallisin opetuksen järjestämisen tapa.

¹⁸ <https://www.hel.fi/static/liitteet/opev/valmistava-opetus-ops010816.pdf>

Toiseksi painottui ryhmämuotoinen valmistava opetus, ja sitä vähemmän oli suoraan yleisopetuksen ryhmään sijoitettuja vastasaapuneita.

Avovastauksista kävi ilmi, että suoraan yleisopetuksen ryhmään sijoittaminen tehtiin tavallisesti niissä kouluissa, joissa vastasaapunut oppilas oli yksittäinen harvinaisuus; etenkin ruotsinkielisissä kouluissa ja Pohjois-Suomen alueella tämä oli käytäntönä muuten pitkiksi muodostuvien koulumatkojen takia. Ruotsinkielisiä valmistavan opetuksen ryhmiä on ylipäätään vaikea muodostaa vähäisen oppilasmäärän vuoksi. Muutamissa kunnissa sijoitettiin pienimmät oppilaat, tavallisesti esiopetusikäiset ja ensiluokkalaiset, suoraan yleisopetukseen. Koulut olivat lähteneet kokeilemaan suoraa yleisopetukseen sijoittamista harkiten:

Tänä vuonna kokeilemme ensimmäistä kertaa 1. luokan inklusiivista valmistavaa opetusta, koska kyseiset oppilaat ovat tulleet Suomeen jo esikouluikässä ja lähikoulu katsottiin heille parhaaksi vaihtoehdoksi eri koulussa järjestettävän ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen sijaan. Keräämme kokemuksia kielen ja työskentelytaitojen vertaisoppimisesta sekä kaverisuhteiden muodostumisesta inklusiivisessa opetuksessa.

Ykkösluokille menevät valmistavan opetuksen oppilaat arvioidaan moniammatillisissa työryhmissä ja arvioiden perusteella lapset sijoitetaan joko ryhmämuotoiseen tai inklusiiviseen opetukseen. Esiopetusikäiset valmistavan oppilaat sijoitetaan inklusiivisiin lähipäiväkotien ryhmiin. Kesken perusopetusta tulevat oppilaat sijoitetaan pääsääntöisesti aina ryhmämuotoisiin.

Isompia oppilaita sijoitettiin suoraan yleisopetukseen poikkeustapauksissa. Esimerkiksi paluumuuttajaoppilaat tai kesken valmistavan opetuksen paikkakunnalle muuttaneet oppilaat voitiin sijoittaa yleisopetukseen myös ylemmillä luokka-asteilla.

Mallien yhdistämistä kommentoitiin muun muassa siten, että taito- ja taideaineissa opetus annetaan alusta saakka yhteisissä ryhmissä.

Taito- ja taideaineiden osalta on ajateltu, että ne ovat helpompia ymmärtää koska siellä tehdään käsillä konkreettisia asioita.

Osa kouluista suunnitteli tuntikehyksen varassa laskennallisesti, esimerkiksi siten että viisi viikkotuntia opetettiin ryhmämuotoisesti ja muu osa yleisopetuksessa.

Muutamissa vastauksissa ”inklusiiviseen” opetukseen liittyvä kysymyksenasettelu nähtiin arvolatautuneena, ja kysymykseen vastattiin kriittisesti:

[Kunnassa X] valmistavan opetuksen ryhmiä on kolmella koululla: kahdella alakoululla ja yhdellä yläkoululla. Näissä valmistava opetus on pääosin ryhmämuotoista. On hyvä kuitenkin muistaa, että näillä kouluilla on pitkä kokemus valmistavan opetuksen järjestämisestä ja inklusion merkitys ymmärretään. Ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen oppilaat integroituvat siis mahdollisimman paljon suomenkieliseen luokkaan ikätasonmukaisesti.

Myös pienimpien oppilaiden ryhmämuotoinen opetus perusteltiin:

Jos lasten kouluvalmiudet [alkuopetukseen] eivät ole vielä riittävät tai tuen tarve on suuri, pienryhmäopetus toimii paremmin.

Valmistavan opetuksen ryhmäkoko

Valmistavan opetuksen ryhmäkoko vaihteli yhdestä oppilaasta seitsemääntoista. Taulukossa 5.10 on esitetty lukuina ryhmäkoon vaihtelu kyselyyn vastanneissa kunnissa aluehallintovirastojaon mukaisesti.

Taulukko 5.10 Valmistavan opetuksen ryhmäkoon vaihtelu

AVI	Vuosiluokat 1–6	Vuosiluokat 7–9
Etelä-Suomen AVI	3–13	1–17
Lounais-Suomen AVI	2–10	5–8
Itä-Suomen AVI	5–15	5–15
Länsi- ja Sisä-Suomen AVI	2–14	2–10
Pohjois-Suomen AVI	9–yli kymmenen	7–14
Lapin AVI	1–13	1–12

Yleisesti ottaen ryhmäkoko oli tavallisimmin esitetty selittävä tekijä ryhmämuodon valinnalle:

Koulussa, joissa oppilaita on enemmän, kootaan ryhmä. Yksittäiset oppilaat sijoitetaan suoraan luokkaan, jos he sijoittuvat lähikouluperiaatteen mukaisesti oman asuinpaikkansa lähimpään kouluun.

Kaikilla kouluilla ei ole mahdollisuutta omiin ryhmiin, mikäli valmistavan opetuksen oppilaita on vähän. Oppilaan valmiudet toimia/opiskella inklusiivisesti ovat myös päätöksen teon kriteereitä.

Jälkimmäinen esimerkki kiteyttää myös toiseksi yleisimmän ryhmien muodostamisen perusteen, joka on oppilaantuntemukseen perustuva pedagoginen harkinta. Ratkaisujen tapauskohtaisuuteen viitataan vastauksissa useasti: oppilaat ”integroidaan yksilöllisesti”, ryhmämuotoon siirrytään ”tarvittaessa” ja käytännöt vaihtelevat ”tapauskohtaisesti” ja sen mukaan, mikä on ”tarkoituksenmukaista”.

Integraatio tapahtuu asteittain oppilaan kielitaidon karttumisen mukaan.

län ja suomen kielen osaamisen perusteella.

Lähtökohta on mahdollisimman nopeasti integroida oppilaat.

Oppilaat pyritään integroimaan yleisopetuksen ryhmiin heti kun sen on järkevää, alakouluissa toteutetaan joustavan ryhmittelyn toimintatapaa.

Oppilaan yksilölliset tarpeet otetaan huomioon opetuksen järjestämisessä. Oppilas aloittaa opiskelun aina ryhmämuotoisessa valmistavassa opetuksessa, josta siirrytään osittain tai kokonaan inklusiiviseen muotoon.

Harvoissa vastauksissa todetaan suoraan, että kyse on myös opettajaresurssin saatavuudesta.

Ekaluokan inklusiivinen opetus syntyi syksyllä 2017, kun valmistavan opetuksen oppilaiden lukumäärä väheni turvapaikanhakija-aallon pienennyttyä ja yhdellä valmistavan opetuksen opettajalla oli mahdollisuus siirtyä luokanopettajaksi ja ottaa ryhmäänsä edellisenä keväänä tulleita valmistavan opetuksen oppilaita ryhmäänsä jatkamaan tutun opettajan kanssa.

Esiopetusikäisille järjestetty valmistava opetus on kyselyn mukaan harvinaista. Kuudessa kyselyyn vastanneessa kunnassa oli kuitenkin kokeiltu myös esiopetusikäisille omaa valmistavan opetuksen ryhmää. Avovastauksissa vastaajat totesivat, että opetusta on vaikea suunnitella pitkäjänteisesti, kun oppilasmäärät vaihtelevat paljon. Valmistavaksi opetuksiksi katsottiin joissain vastauksissa myös päiväkodissa järjestettävät erilliset S2-oppitunnit.

Valmistavan opetuksen opettajat: lukumäärä ja kelpoisuus

Valmistavan opetuksen opettajille ei ole määritelty yhteisiä kelpoisuusehtoja. Kunnat ovat tehneet näissä omia ratkaisujaan.

Valmistavan luokan opettajan kelpoisuudeksi oli vastanneissa kunnissa sekä vuosiluokilla 1–6 että vuosiluokilla 7–9 tavallisesti katsottu luokanopettajan kelpoisuus. Harvemmin oli mainittu aineenopettajan tai erityisluokanopettajan kelpoisuus. Vastauksissa oli vaihtelevasti ilmaistu suomi toisena kielenä -opintojen tarve: joissain vastauksissa puhuttiin "S2-pätevyydestä" tai mainittiin, että opettajalla tulee olla "opintokokonaisuuksia S2-kielen opettamisesta"; "S2-opettajan kelpoisuus katsotaan eduksi"; "luokanopettaja, jolla on kokemusta/koulutusta S2-opetuksessa".

Kyselyn mukaan etenkin Etelä-Suomen alueella on kuitenkin melko suuri joukko valmistavien luokkien opettajia, joiden koulutus ei täytä kunnan määrittelemiä kelpoisuusehtoja. Taulukossa 5.11 on alueittain esitettyä valmistavien luokkien opettajien määrä, kunnan määrittelemät kelpoisuusehdot täyttävien opettajien lukumäärä.

Taulukko 5.11 Valmistavien luokkien opettajien lukumäärä ja kunnan kelpoisuusehdot täyttävien opettajien määrä

AVI	Valmistavien luokkien opettajia	Kunnan kelpoisuusehdot täyttäviä opettajia
Etelä-Suomi	59	45
Lounais-Suomi	19	15
Itä-Suomi	36	35
Länsi- ja Sisä-Suomi	38	35
Pohjois-Suomi	14	13
Lappi	7	6

Yhteistyö ja erityisjärjestelyt

Kysymykseen valmistavan opetuksen erityisjärjestelyistä ja yhteistyötahoista tavallisin vastaus oli kuvata kuntatasoista tai seutukunnan yhteistyötä.

Valmistavan opetuksen opettajat käyvät mahdollisuuksien mukaan muillakin kouluilla kuin omassa pääkoulussaan. Seutukunnallista ops- ym. työtä.

Opettajien kuntatasoinen ohjaus kasvatuksen ja opetuksen toimialalta.

Hyvä yhteistyö varhaiskasvatuksen koordinaattorin kanssa esiopetuksesta tulevien maahanmuuttajataustaisten lasten sijoittamisesta joko valoryhmään tai perusopetukseen omaan lähikouluun.

Koulutason erityisjärjestelyitä kuvailevissa vastauksissa korostuu usein valmistavan opetuksen opettajien laajentunut toimenkuva. Yhdysopettajan vastuulla on yhteydenpito yleisopetuksen opettajien ja oman äidinkielen opettajien kanssa mutta myös ulkomaalaistoimiston ja vastaanottokeskuksen kanssa. VALO-opettajat myös liikkuvat ryhmien välillä.

Valmistavassa opetuksessa on yhdysopettaja, joka on tiiviissä yhteistyössä muihin valmistavan opetuksen opettajiin ja opetusvirastoon sekä mm. S2 ja oman äidinkielen opetuksen yhdysopettajiin. Hän tekee myös yhteistyötä mm. Ulkomaalaistoimiston ja vastaanottokeskuksen kanssa sekä sijoittaa oppilaat ryhmiin. Jokaisessa valmistavan opetuksen ryhmässä on opettajan lisäksi koulunkäynninohjaaja. Tiivis yhteistyö myös [XX] yliopiston kanssa.

Tiivis yhteistyö [kunnan nimi] vastaanottokeskuksen ja maahanmuuttopalveluiden kanssa oppilaiden koulunkäynnin toteutuksessa.

Valmistavan opetuksen opettajat tekevät paljon yhteistyötä muiden opettajien kanssa.

Perusopetuksen valmistavan opettajat antavat myös opetusta esiopetuksen inklusiivisissa ryhmissä.

Valmistavaa opetusta koordinoi toinen valmistavan opetuksen opettajista. Sama henkilö koordinoi myös S2-opetusta. Työ tapahtuu kasvatus- ja opetusjohtajan määrittelemien resurssien puitteissa.

Vastauksissa kuvataan myös valmistavan luokan avustajatarvetta.

Jokaisessa valoryhmässä on sekä opettaja että koulunkäynninohjaaja.

Koulunkäynnin ohjaajaa käytetään, ja pakolaisten kieltä hieman osaava henkilö on otettu avustamaan muutamaksi tunniksi viikossa.

Oppilaan koulupolun nivelvaiheet aina varhaiskasvatuksesta peruskoulun jälkeiseen koulutukseen on vastauksissa tunnistettu erityistä tukea vaativiksi kohdiksi.

Yhteistyötä varhaiskasvatuksen kanssa.

Valmistavan opetuksen jälkeen yläkoululaisilla, paljon kielellistä tukea tarvitsevilla on mahdollisuus siirtyä nivelryhmään (oppilas kuuluu yleisopetuksen ryhmään), jossa on oma opettaja.

Nivelvaiheessa koulunkäynninohjaajan tuki.

Valmistava opetus tekee mm. myöhään tulleiden opetuksen suhteen tiivistä yhteistyötä aikuisten perusopetuksen ja joustavan perusopetuksen kanssa. Erityisesti nivelvaiheisiin kiinnitetään erityistä huomiota oppijan koulupolulla.

Yhdessä vastauksessa oli mainittu yhteydenpidon ja opetuksen kehittämisen olevan kunnassa toimivan kokopäiväisen koordinaattorin vastuulla. Toisessa vastauksessa suunnittelu- ja kehittämistyön kuvataan olevan opettajien lisäksi moniammatillisen ryhmän vastuulla.

Kokopäiväinen kulttuuriryhmien opetuksen koordinaattori, joka vastaa oppilaiden sijoittumisesta valmistavaa opetusta tarjoaviin kouluihin ja kehittää valoryhmien pedagogiikkaa yhteistyössä opettajien kanssa.

En yrkesövergripande grupp (moku) bestående av personal från flyktingbyrån, flyktingförläggningen, omsorgsavdelningen, finska bildningsväsendet, svenska bildningsväsendet och flyktingkoordinatör.

Yhteenvetoa valmistavasta opetuksesta

Valmistavaa opetusta koskevat suuret kysymykset nousivat esiin kyselyssä: integrointi yleisopetukseen, erityistukea tarvitsevien oppilaiden määrä, opettajan kelpoisuudet. Vastaajista erottuivat ne, joilla oli pitkä kokemus valmistavan opetuksen järjestämisestä. Kokeneita opetuksen järjestäjiä ei hämmentänyt kyselyssä esiintynyt termi "inklusiivinen opetus", jota oli käytetty suoran yleisopetukseen sijoittamisen synonyyminä. Avovastauksissa selitettiin, että inklusio ei aina toteudu suoran yleisopetukseen sijoittamisen kautta. Vastauksissa ymmärrettiin ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen rooli onnistuneeseen integroitumiseen saattajana.

Useissa vastauksissa nostettiin esiin moniammatillisen yhteistyön ja erityisopetuksen suoman tuen tarvetta. Koulut myöntävät osaamisen puutteensa ja lisäavun tarpeen tilanteessa, jossa perusopetus aloitetaan vähäisellä koulunkäyntitauksella kesken peruskouluvuosien. Seikka,

jota ei kysytty mutta joka nousi esiin, oli valmistavan luokan opettajan laajentunut rooli moniammatillisen verkoston luojana ja yhteyshenkilönä sosiaali-, terveys- ja opetusviranomaisten sekä oppilaan vanhempien ja oppilaan välillä.

Opettajankelpoisuus tuotti kirjon vastauksia, joiden taustalla käyty keskustelu ei kokonaan tiiviistä vastauksista avaudu. On selvää, että S2-opettajayhdistyksen kannanotossa (Suomi toisena kielenä -opettajat ry, 2016) kuvailtu koulutus vähentäisi opetuksen järjestäjien hämmennystä ja auttaisi rehtoreita päätöksenteossa.

Myös Kuukan ja Metsämuurosen (2016) selvitys nostaa esiin valmistavan opetuksen nopean vaikutuksen kielitaitoon. Selvityksen (Kuukka & Metsämuuronen, 2016, 92, 99, 100) mukaan yläkoulun valmistavalla opetuksella on selkeä tilastollinen yhteys menestymiseen yläkoulun päättövaiheessa. Yläkoulun aikana maahan muuttaneiden oppilaiden taitotaso oli B1.1, jos he olivat osallistuneet valmistavaan opetukseen. Jos valmistavaan opetukseen ei oltu osallistuttu, taitotaso oli A2.2, eli peruskoulun päättötaitotaso jäi todennäköisemmin saavuttamatta. Koulupolun alussa maahan muuttaneiden lasten osallistuminen valmistavaan opetukseen ei Kuukan ja Metsämuurosen (2016, 100) selvityksen mukaan näkynyt enää peruskoulun päättövaiheessa parempana kielitaitona. Myös kielitaidon varhennetun opetuksen tutkimuksista tiedetään, että pelkkä varhainen tuki ei takaa hyvää osaamista myöhemmällä iällä, vaan kielitaitoon on panostettava tasaisesti kaikilla luokka-asteilla.

5.4 Ammatillinen koulutus

Kysely ammatillisista koulutuksista lähetettiin 173 suomen- ja ruotsinkielisille ammatillisen oppilaitoksen rehtoreille tai johtajille huhtikuussa 2018. Vastauksia saatiin yhteensä 31, ja kun luvusta poistettiin vain taustatiedot ilmoittaneet vastaajat, saatiin vastaajamääräksi 24.

Ammatillisen koulutuksen reformin uudistukset astuivat ammatillisen perustutkintokoulutuksen osalta voimaan 1.1.2018. Ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa uudistukset astuvat voimaan porrastetusti viimeistään 1.1.2019. Uudistukset koskevat ammatillisen koulutuksen ohjausta ja rahoitusta sekä koulutuksen järjestämistä ja tutkintoja. Keskeistä reformissa on kehittää ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuutta ja lisätä yksilöllisiä opintopolkuja sekä työpaikalla tapahtuvaa oppimista. (Reformin tuki -sivusto: Opetushallitus.)

Opetussuunnitelmat ja opettajien kelpoisuudet ammatillisessa koulutuksessa

Ammatilliseen perustutkintokoulutukseen kuuluu ammatillisia tutkinnon osia ja yhteisiä tutkinnon osia. Yhteisiä tutkinnon osia ovat viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, matemaattis-luonnontieteellinen osaaminen sekä yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittava osaaminen (Reformin tuki -sivusto: Opetushallitus).

Valtioneuvoston asetuksen opetushenkilöstön kelpoisuusvaatimusten muuttamisesta (2017/1150) mukaisesti yhteisten tutkinnon osien opetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon, johon sisältyvät vähintään 120 opintopisteen tai vähintään 55 opintoviikon laajuiset tai niitä vastaavat opinnot yhdessä opetettavassa osa-alueessa ("viestintä ja vuorovaikutusosaaminen äidinkielellä, suomi" -osa-alueen opettajalla esimerkiksi suomen kielessä) ja vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset tai niitä vastaavat opinnot muissa opetettavissa osa-alueissa ("viestintä ja vuorovaikutusosaaminen äidinkielellä, suomi" -osa-alueen opettajalla esimerkiksi puheviestinnässä,

viestinnässä tai kirjallisuudessa) tai joka on suorittanut diplomi-insinöörin tutkinnon soveltuvassa koulutusohjelmassa. Lisäksi edellytetään vähintään 60 opintopisteen tai 35 opintoviikon laajuisten opettajan pedagogisten opintojen suorittamista.

Vuoden 2018 alusta alkaen ”viestintä ja vuorovaikutusosaaminen äidinkielellä” -osa-alue on ollut mahdollista suorittaa myös opiskelijan omalla äidinkielellä. Viestintä- ja vuorovaikutusosaamisen tutkinnon osan opettajan kelpoisuusasetus koskee myös ”viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen äidinkielellä, opiskelijan oma äidinkieli” -osa-alueen opetusta¹⁹.

Ammatillisten tutkinnon osien opetusta on pääsääntöisesti kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut koulutuksen järjestäjän päättämän opetustehtävän kannalta soveltuvan korkeakoulututkinnon, vähintään 60 opintopisteen tai 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot ja jolla on vähintään kolmen vuoden pituinen käytännön työkokemus opetustehtävän sisältöä lähinnä vastaavissa tehtävissä sekä pätevyys- tai lupakirja, jos alan tehtävissä toimiminen edellyttää pätevyys- tai lupakirjaa²⁰.

Korkeakoulututkintoa koskevasta vaatimuksesta voidaan poiketa opetuslalla, joihin liittyvää korkeakoulutusta ei ole tarjolla.

VALMA-koulutusta on kelpoinen antamaan henkilö, jolla on ammatillisten tai yhteisten tutkinnon osien opettajan kelpoisuus.

TELMA-koulutusta on kelpoinen antamaan henkilö, jolla on vaativaa erityistä tukea antavan opettajan kelpoisuus, eli jolla on joko ammatillisten tai yhteisten tutkinnon osien opettajan kelpoisuus sekä vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuisen ammatillisen koulutuksen erityisopettajan opinnot tai erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot²¹.

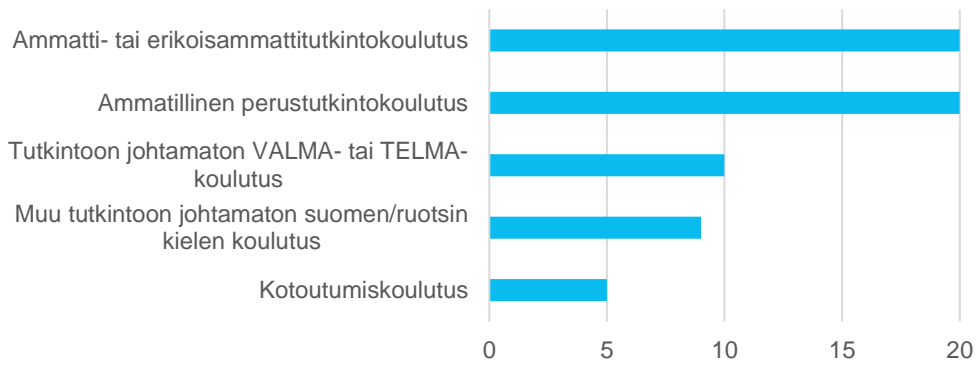
Oppilaitoksissa järjestettävät tutkinto- ja tutkintoon johtamattomat koulutukset

Kyselyyn vastanneista oppilaitoksista 20:ssä annettiin ammatillista perustutkintokoulutusta, 20:ssä ammatti- ja/tai erikoisammattitutkintokoulutusta, 10:ssä tutkintoon johtamatonta VALMA- tai TELMA-koulutusta, 5:ssä kotoutumiskoulutusta ja 9:ssä muuta tutkintoon johtamatonta suomen/ruotsin kielen koulutusta (Kuvio 5.30). Useimmissa oppilaitoksissa järjestettiin useampaa kuin yhtä koulutusta, kuitenkin niin, että vain yksi oppilaitos järjesti kaikkia viittä eri koulutusta.

¹⁹ Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1998/986 § 14). Annettu 14.12.1998. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>

²⁰ Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta (2017/1150). Annettu 28.12.2017. Saatavilla <http://finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20171150>

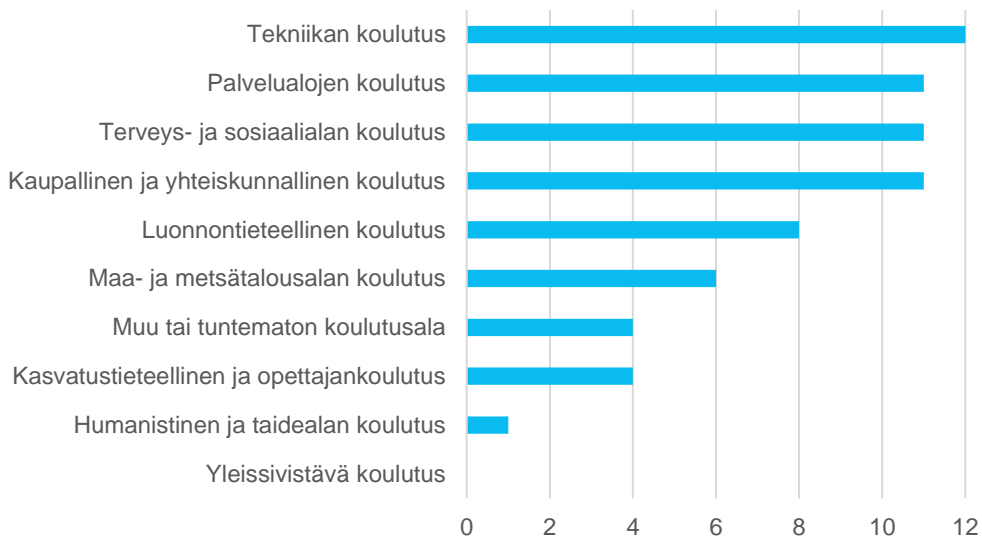
²¹ Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista (2004/794). Annettu 19.8.2004. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>



Kuvio 5.30 Koulutukset, joita ammatilliset oppilaitokset järjestävät

Lisäksi osassa ammatillisista oppilaitoksista järjestettiin muuta tutkintoon johtamatonta koulutusta. Kielten ja katsomusten moninaisuuteen liittyvistä koulutuksista mainittiin muun muassa maahanmuuttajille kohdistetut koulutusaloille suuntaavat koulutukset, joissa suoritettiin yksi tutkinnon osa, sekä kotoutumiskoulutuksiin rinnastettavat omaehtoiset suomen kielen koulutukset ja kotoutumisajan jälkeiset koulutukset.

Kartoitukseen osallistuneista ammatillisista peruskoulutusta järjestävistä oppilaitoksista yksikään ei järjestänyt kyselyhetkellä yleissivistävää koulutusta (Kuvio 5.31). Kasvatustieteellistä ja opettajankoulutusta järjestettiin neljässä, humanistista ja taidealan koulutusta yhdessä, kaupallista ja yhteiskunnallista koulutusta 11:ssä, luonnontieteellistä koulutusta 8:ssa, tekniikan koulutusta 12:ssa, maa- ja metsätalouden koulutusta 6:ssa, terveys- ja sosiaalialan koulutusta 11:ssä, palvelualojen koulutusta 11:ssä ja muuta koulutusala 4:ssä oppilaitoksessa.



Kuvio 5.31 Perustutkintokoulutuksen alat ammatillisessa koulutuksessa

Ammatillisissa oppilaitoksissa annettava S2/R2-opetus ja -tuki²²

Ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa sekä VALMA/TELMA- ja kotoutumiskoulutuksessa tai muussa tutkintoon johtamattomassa suomen tai ruotsin kielen koulutuksessa

²² S2/R2-opetus ja tuki ammatillisten perustutkintojen yhteisissä ja ammatillisissa tutkinnon osissa, ammatillisten ammatti- tai erikoisammattitutkintojen erillisissä tutkinnoissa sekä VALMA/TELMA- ja kotoutumiskoulutuksessa tai muussa tutkintoon johtamattomassa suomen tai ruotsin kielen koulutuksessa

S2/R2-opetusta tai -tukea saavien opiskelijoiden lukumäärät on ilmoitettu AVI-alueittain taulukossa 5.12. Itä-Suomen AVI-alueelta ei saatu vastauksia.

Taulukko 5.12 S2/R2-opetukseen osallistuvien ja S2/R2-tukea saavien opiskelijoiden lukumäärä ammatillisessa koulutuksessa

AVI	Ammatillinen perustutkintokoulutus	VALMA/TELMA-koulutus, kotoutumiskoulutus	Yhteensä
Etelä-Suomi	338	369	707
Lounais-Suomi	417	92	509
Länsi- ja Sisä-Suomi	140	460	600
Pohjois-Suomi	0	0	0
Lappi	16	10	26
Yhteensä	911	931	1842

Lisäksi ammatilliset oppilaitokset voivat tarjota ammatillisten ammatti- tai erikoisammattitutkintojen opiskelijoille mahdollisuuden suorittaa erillisinä tutkinnon osina ”viestintä ja vuorovaikutusosaaminen äidinkielellä, suomi/ruotsi toisena kielenä” -osa-alueen opinnot. Valtaosa kyselyyn vastanneista oppilaitoksista (88 %, n = 15) ei kuitenkaan tätä mahdollisuutta kyselyhetkellä tarjonnut. Yksi vastaaja kertoi, että mahdollisuus oli tulossa ammatillisen koulutuksen reformin myötä.

Taulukko 5.13 Niiden ammatillisten oppilaitosten lukumäärä, joissa on erillisiä S2/R2-ryhmiä, koulutuksittain esitettynä

	Ammatillinen perustutkintokoulutus		VALMA/TELMA-koulutus, kotoutumiskoulutus	
	Lukumäärä	%	Lukumäärä	%
Kyllä	4	20	7	58,33
Ei	16	80	5	41,67
Yhteensä	20	100	12	100

Kaikissa oppilaitoksissa, joissa kyselyn mukaan oli erillisiä S2/R2-opetusryhmiä ammatillisessa perustutkintokoulutuksessa, oli niitä myös VALMA/TELMA- tai kotoutumiskoulutuksessa (Taulukko 5.13). Sen lisäksi jotkin oppilaitokset, jotka järjestivät sekä ammatillista perustutkintokoulutusta että VALMA/TELMA- tai kotoutumiskoulutusta, järjestivät kyselyn perusteella S2/R2-opetusta erillisissä opetusryhmissä osana VALMA/TELMA- tai kotoutumiskoulutusta, mutta eivät osana ammatillista perustutkintokoulutusta.

Ammatilliset oppilaitokset ovat voineet 1.1.2018 alkaen tarjota perustutkinto-opiskelijoille mahdollisuutta suorittaa yhteisten tutkinnon osien ”viestintä ja vuorovaikutusosaaminen äidinkielellä, opiskelijan oma äidinkieli” -osa-alue osana yhteisiä tutkinnon osia. Kyselyhetkellä kaksi oppilaitosta oli tarjonnut tätä mahdollisuutta ja 16 oppilaitosta ei ollut.

Kun vastaajia pyydettiin arvioimaan niiden opiskelijoiden lukumäärä, jotka opiskelevat kokonaan tai osittain erillisessä S2/R2-ryhmässä, saatiin ammatillisen perustutkintokoulutuksen osalta vain kaksi vastausta. Niissä ilmoitettu S2/R2-opiskelijoiden arvioitu lukumäärä oli noin 100. VALMA/TELMA- tai kotoutumiskoulutuksen osalta vastauksia saatiin kuusi, joissa ilmoitettu S2/R2-opiskelijoiden yhteenlaskettu lukumäärä oli 706.

Näiden lukujen valossa vaikuttaa siis siltä, että suomea/ruotsia toisena kielenä opiskeltiin erillisissä opetusryhmissä huomattavasti enemmän VALMA/TELMA- ja kotoutumiskoulutuksissa kuin osana ammatillista perustutkintokoulutusta. VALMA/TELMA- tai kotoutumiskoulutukseen

osallistuvien opiskelijoiden suomen kielen taitotaso on usein lähtökohtaisesti heikompi kuin ammatilliseen perustutkintokoulutukseen osallistuvien.

Erillisten S2/R2-opetusryhmien tyypillinen koko VALMA/TELMA- ja kotoutumiskoulutuksissa vaihteli kyselyhetkellä välillä 15–20. Kartoitukseen osallistuneista oppilaitoksista 83 prosentissa S2/R2-opetus oli jaettu taitotason mukaisiin ryhmiin, kun taas 17 prosentissa oppilaitoksista näin ei ollut tehty. Jos opiskelijoita oli vähän, opetusta eriytettiin S2-opetusryhmien sisällä.

Taulukko 5.14 Ammatillisen koulutuksen osa-alueet, joissa annetaan S2/R2-opetusta tai muuta S2/R2-tukea

	Kyllä		Ei		Yhteensä	
	Lukumäärä	Osuus	Lukumäärä	Osuus	Lukumäärä	Osuus
Viestintä ja vuorovaikutusosaaminen äidinkielellä, suomi -osa-alueen opetuksessa	14	74 %	5	26 %	19	100 %
Muiden yhteisten tutkinnon osien osa-alueiden opetuksessa	11	58 %	8	42 %	19	100 %
Ammatillisten tutkinnon osien opetuksessa	11	58 %	8	42 %	19	100 %
Työpaikalla järjestettävän koulutuksen yhteydessä	9	47 %	10	53 %	19	100 %
Näytöissä tai muussa osaamisen osoittamisessa	10	53 %	9	47 %	19	100 %
Yhteensä	55	58 %	40	42 %	95	100 %

Taulukosta 5.14 näkyy, että S2/R2-tuki näyttää painottuvan ”viestintä ja vuorovaikutusosaaminen äidinkielellä, suomi” -osa-alueen opetuksen yhteyteen. 74 prosentissa kyselyyn vastanneista oppilaitoksista annettiin S2/R2-opetusta tai -tukea ”viestintä ja vuorovaikutusosaaminen äidinkielellä, suomi” -osa-alueen opetuksen yhteydessä. Myös muussa oppilaitoksessa annettavassa opetuksessa sekä näytöissä ja muissa osaamisen osoittamisen yhteyksissä S2/R2-tukea oli tarjolla hieman yli puolessa vastanneista oppilaitoksista, kun taas vain hieman alle puolet kyselyyn vastanneista oppilaitoksista ilmoitti, että S2/R2-tukea oli tarjolla työpaikalla järjestettävän koulutuksen yhteydessä.

S2-ohjauksen ja -opetuksen viikkotuntimääriä vastaajien oli hankala ilmoittaa, sillä yhteisiä tutkinnon osia opiskeltiin jaksoittain, ei viikoittain. Lisäksi valtaosa annetusta S2-tuesta ja -ohjauksesta oli integroitu osaksi muuta koulutusta.

On kuitenkin merkillepantavaa, että noin puolet (42–53 %) kyselyyn vastanneista ammattioppilaitoksista ei tarjoa minkäänlaista S2-opetusta tai -tukea muiden yhteisten tutkinnon osien kuin ”viestintä ja vuorovaikutusosaaminen äidinkielellä, suomi” -osa-alueen opetuksessa tai ammatillisten tutkinnon osien opetuksessa, näytöissä tai muissa yhteyksissä, joissa opiskelija osoittaa osaamisensa, tai työpaikalla järjestettävän koulutuksen yhteydessä. Osa vastaajista ostaa S2-opetuksen toisesta oppilaitoksesta, mutta se ei oletettavasti selitä tilannetta kuin erillisten S2-opetustuntien osalta, mikä kattaa vain pienen osan ammatillisen perustutkinto-opiskelijan kaikista opinnoista. ”Viestintä ja vuorovaikutusosaaminen äidinkielellä, suomi” -osa-alueen opetus kattaa vain murto-osan koko tutkinnosta, joten kaksi- ja monikielisille opiskelijoille annettavan S2/R2-tuen määrä ei ole riittävä. Osassa oppilaitoksista tilanteen hälyttävyyteen on havahduttu ja S2-opetusta ja -ohjausta pyritään kehittämään tulevaisuudessa.

Suomi/ruotsi toisena kielenä -opettajat

Kysymme ammatillisen koulutuksen järjestäjiltä, kuinka monta suomi/ruotsi toisena kielenä -opetusta antavaa opettajaa oppilaitoksissa on sekä mikä on opiskelijoiden ja opettajien määrän suhde (Taulukko 5.15).

Taulukko 5.15 S2/R2-opiskelijoiden ja -opettajien suhde alueittain ammatillisessa koulutuksessa

AVI	S2/R2-opetukseen osallistuvien ja S2/R2-tukea saavien opiskelijoiden lukumäärä	S2/R2-opettajien lukumäärä	Opiskelijoiden lukumäärä/opettaja
Etelä-Suomi	338	12	28
Lounais-Suomi	417	20	21
Länsi- ja Sisä-Suomi	140	8	18
Pohjois-Suomi	0	0	0
Lappi	16	4	4
Yhteensä	911	44	21

Etelä-Suomen AVI-alueella opiskelijoiden lukumäärä yhtä opettajaa kohden oli suurin, kun taas Lapin AVI-alueella opiskelijoiden lukumäärä yhtä opettajaa kohden oli pienin. Etelä-Suomessa S2/R2-opiskelijoita oli opettajaa kohti seitsenkertaisesti verrattuna Lapin tilanteeseen.

Kaikissa kyselyyn vastanneissa ammatillisissa oppilaitoksissa työskentelevät S2/R2-opettajat olivat kyselyhetkellä kelpoisia.

Ammatillisissa oppilaitoksissa annettava muunkielinen tuki²³

Kokemuksia tai kokeiluja kaksi- tai monikielisestä opetuksesta tai ohjauksesta ei kartoitukseen osallistuvissa ammatillisissa oppilaitoksissa juurikaan ollut (ks. Taulukko 5.16). Joitakin kokemuksia oli englannin kielen käyttämisestä opetuskielenä silloin, kun tarvetta siihen oli joko opiskelijoiden tai opettajien kielitaidon vuoksi. Muiden kielten käytöstä opetuksen tukena ei saatu tietoa.

Taulukko 5.16 Kokemukset ja kokeilut kaksi- tai monikielisestä opetuksesta ja ohjauksesta ammatillisessa koulutuksessa

	Ammatillinen perustutkintokoulutus		Ammatillinen ammatti- tai erikoisammattitutkintokoulutus		VALMA/TELMA- tai kotoutumiskoulutus	
	Oppilaitosten lukumäärä	%	Oppilaitosten lukumäärä	%	Oppilaitosten lukumäärä	%
On ollut	4	22	1	6	0	0
Ei ole ollut	14	78	17	94	3	100
Yhteensä	18	100	18	100	3	100

²³ Muut kielet ja opiskelijoiden muut omat äidinkielet ammatillisten perustutkintojen yhteisissä ja ammatillisissa tutkinnonosissa, ammatillisten ammatti- tai erikoisammattitutkintojen erillisissä tutkinnonosissa sekä VALMA/TELMA- ja kotoutumiskoulutuksessa tai muussa tutkintoon johtamattomassa suomen tai ruotsin kielen koulutuksessa

Vuoden 2018 alusta alkaen ammatilliset oppilaitokset ovat voineet tarjota opiskelijoilleen mahdollisuuden suorittaa ”viestintä ja vuorovaikutusosaaminen äidinkielellä, opiskelijan oma äidinkieli” -osa-alueen opinnot ammatillisten perustutkintojen yhteisissä tutkinnonosissa sekä ammatillisissa ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa erillisinä tutkinnonosina. Kyselyhetkellä yksikään kahdeksastatoista kyselyyn vastanneesta ammatillisesta oppilaitoksesta ei ollut tarjonnut mahdollisuutta ammatti- tai erikoisammattitutkinto-opiskelijoille, kun taas kaksi oppilaitosta kahdeksastatoista oli tarjonnut mahdollisuutta ammatillisille perustutkinto-opiskelijoille.

Kysymykseen, järjestetäänkö ammatillisissa oppilaitoksissa kielikoulutusta opiskeluvaiheeseen tukevana opintoina, 47 prosenttia (n = 9) perustutkintokoulutusta tarjoavista ja 28 prosenttia (n = 5) ammatti- tai erikoisammattitutkintokoulutusta tarjoavista oppilaitoksista vastasi myönteisesti ja vastaavasti 53 prosenttia (n = 10) / 72 prosenttia (n = 13) vastasi kielteisesti. Osassa perustutkintokoulutusta tarjoavista oppilaitoksista opiskeluvaiheeseen tukevia opintoja pilotoitiin kyselyhetkellä ja osassa vastaavat opinnot olivat suunnitteluvaiheessa ja tulossa toteutukseen elokuussa 2018. Osana perustutkintokoulutusta opiskeluvaiheeseen tukevat opinnot olivat siis kyselyhetkellä suunnittelu- ja testausvaiheessa.

Kaksi- ja monikielisiä opiskelijoita tukevia toimintamalleja

Yksi Kuski-hankkeen tavoitteista oli kerätä tietoa kaksi- ja monikielisiä opiskelijoita tukevista käytännöistä ja toimintamalleista, joita oppilaitoksissa on käytössä. Ammatillisissa oppilaitoksissa käytössä olevista toimintamalleista kerrotaan tarkemmin alla.

Perustutkintokoulutuksessa

Perustutkintokoulutuksessa S2/R2 -opintoja pyrittiin tarjoamaan mahdollisimman paljon opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden mukaan. Toimintamalleista mainittiin S2-opintojen tarjoaminen verkko-opintoina ja valinnaisina opintoina. Niissä toimipisteissä, joissa oli paljon maahanmuuttajaopiskelijoita, järjestettiin S2-opetusta erillisissä ryhmissä. Pienemmissä toimipisteissä S2-opetukseen resursoitu opettaja kiertää toimipisteissä ohjaamassa opiskelijoiden S2-suorituksia. ”Viestintä ja vuorovaikutusosaaminen äidinkielellä, suomi” -osa-alueen opettajat eriyttivät opetustaan ja arvioivat S2-opiskelijat tutkinnon perusteiden mukaisin kriteerein. Joissain toimipisteissä S2-opetusryhmät koottiin eri koulutusaloilta, jos ne eivät muuten olisi toteutuneet.

Ammatillisissa opinnoissa oli käytössä tiimi- tai samanaikaisopettajuusmalleja, jossa S2-opettaja ja ammattiohjaaja työskentelevät yhdessä ryhmissä, joissa on maahanmuuttajaopiskelijoita. Myös opiskelijoita tukevat ammatilliset ohjaajat mainittiin.

Työpaikalla järjestettävässä koulutuksessa

Työpaikalla tapahtuvan oppimisen aikana opiskelijoille tarjottiin lisäohjausta ja tukiopetusta. Joissakin vastauksissa mainittiin S2-opettaja, joka oli opiskelijan mukana kielellisenä tukena ammatillisessa oppimisympäristössä. Tarvittaessa opiskelijalle laadittiin kuvalliset ohjeet ja työpaikan sanastoa selkokielistettiin.

Yhdessä vastauksista nousseessa mallissa opiskelijat jatkoivat suomen kielen opintoja oppilaitoksessa yhtenä päivänä viikossa. Toimintamalli oli todettu toimivaksi, koska se tiivistä yhteydenpitoa työpaikan, oppilaitoksen ja opiskelijan välillä.

Osaamisen osoittamisessa ja osaamisen arvioinnissa voitiin käyttää apuna tukimateriaaleja, kuten selkokielisiä tekstejä. Näyttöön kuuluvat suoritusta täydentävät kirjalliset osiot opiskelija voi korvata suullisella suorituksella, mikäli tutkinnon perusteet sen mahdollistivat. Tehtävien suunnitteluun ja kirjallisten osuukseen suorittamiseen annettiin tarvittaessa lisäaikaa.

Ammatti- ja erikoisammattitutkintokoulutuksessa

Ammatti- ja erikoisammattitutkintokoulutuksissa kaksi- ja monikielisille opiskelijoille tarjottavia toimintamalleja ei juurikaan ollut kyselyhetkellä käytössä. 28% oppilaitoksista järjesti kuitenkin kielikoulutusta opiskelunvalmiuksia tukevana opintoina. Useammasta vastauksesta nousi oletus, että opiskelijat selviäisivät opiskelusta suomen kielellä, ja niillä aloilla, joilla englanti on työskentelykieli, englannin kielellä. Joillakin yrityksillä, joiden kanssa oppilaitokset tekivät yhteistyötä, oli tietty vaatimustaso kielitaidon osalta, ja kielitaito myös kartoitettiin opintoihin haakeutumisen aikana. Yhdessä vastauksista viitattiin OKM:n opetuksenjärjestämislupaan, jossa koulutus- ja tutkintokieleksi määritellään suomi. Kielelliset haasteet pyrittiin huomioimaan kuitenkin tapauskohtaisesti.

Yhdessä oppilaitoksessa oli ollut projektiluontoisesti S2-kouluttajia 2000-luvun alusta lähtien. Kyselyhetkellä nuorten aikuisten osaamisohjelmassa mukana olevat opiskelijat osallistuivat kerran viikossa päivän mittaiseen S2-koulutukseen. S2-kouluttaja oli myös tarvittaessa mukana työpaikoilla tapahtuvassa koulutuksessa. Toimintamalli oli vastaajan mukaan helpottanut ammatillisten aineiden opettajien työtä ja parantanut oppimistuloksia.

VALMA/TELMA-koulutuksessa, kotoutumiskoulutuksessa sekä muussa tutkintoon johtamattomassa suomen/ruotsin kielen koulutuksessa

Useista vastauksista nousi VALMA-koulutuksessa oleville maahanmuuttajille tarjottu S2-opetus, ammatillisen suomen opetus, sanasto- ja termistöharjoitukset sekä muut suomen kielen taitoa kehittävät tehtävät. Lisäohjaus, koulunkäynninohjaajan tuki ja opettajan vahva tuki sekä oppilaitoksessa että työpaikalla järjestettävässä koulutuksessa mainittiin myös usein. Tuki oli esimerkiksi sitä, että opiskelijaa autettiin valitsemaan omalle kielitaitotasolle sopiva työpaikka, tai että opettaja oli työpaikalla mukana tavallista useammin.

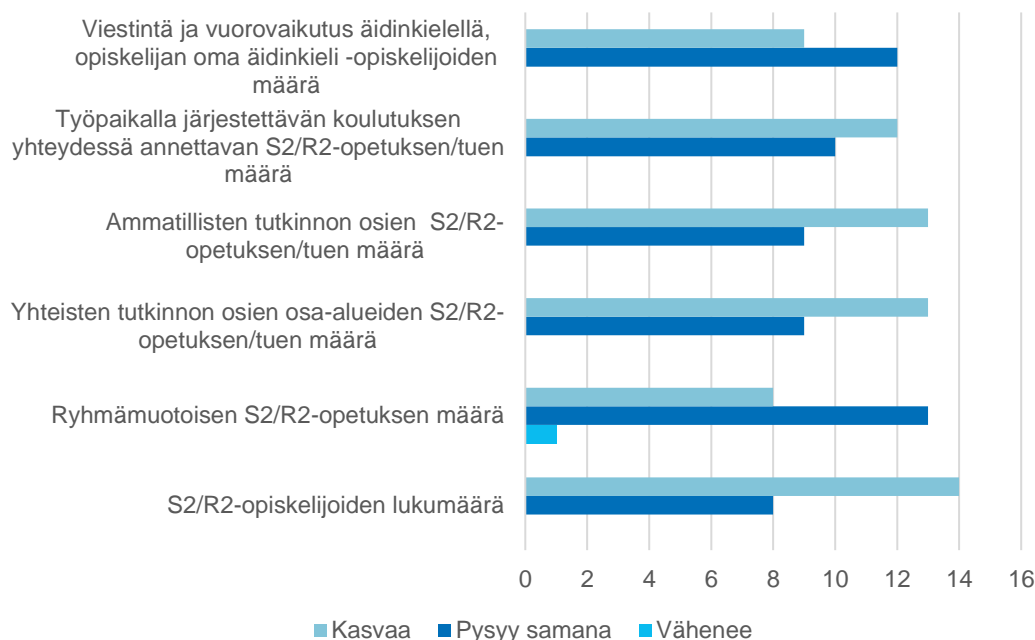
Yhdessä vastauksessa esiteltiin malli, jossa opiskelijalle tarjottiin henkilökohtaista tukea: yksi tarvitsi rohkaisua puhumiseen ja toinen tarvittavan sanaston oppimiseen. Työpaikalla järjestettävien koulutusten jälkeen kokemukset käytiin ryhmässä läpi. Prosessia kuvailtiin hyödylliseksi, ja osa opiskelijoista työllistyi työssäoppimispaikkaansa jo VALMA-koulutuksen aikana.

Eräässä oppilaitoksessa oli laadittu yhdessä työelämän kanssa työnantajille osoitettu infopaketti, jossa tarkennettiin työpaikalla järjestettävän koulutuksen tavoitteita sekä sopivia työtapoja opiskelijalle. Vastaajan kokemuksen mukaan infopaketista oli ollut hyötyä työpaikan hankinnassa. Toisessa vastauksessa mainittiin työpaikoilla järjestettävä monikulttuurisen ohjauksen moduuli, mutta sen sisällöstä ei kerrottu enempää.

TELMA-koulutuksessa suurella osalla kaksi- ja monikielisistä opiskelijoista on myös laajoja oppimisen vaikeuksia. TELMA-koulutuksessa suomen kielen opiskelua yhdistettiin käytännön taitojen harjoitteluun. Tällöin S2-opettajat toimivat ensisijaisesti konsultoivassa roolissa ja tukivat kielitietoista opetusta. Ensisijainen kielen oppimisen väylä oli toiminnallinen opiskelu. Lisäksi käytettiin vaihtoehtoisen kommunikaation keinoja, kuten kuvallista struktuuria.

Tulevaisuuden kehityssuunnat

Ammatillisten oppilaitoksen johtajilta ja rehtoreilta kysyttiin, miten he arvioivat kielten ja kat-somusten moninaisuuteen liittyvien asioiden kehittyvän oppilaitoksissaan seuraavan viiden vuoden aikana (2018–2023). Vastaukset näkyvät kuviossa 5.32.



Kuvio 5.32 Arviot S2/R2-opetuksen ja -opiskelijoiden määrien kehityksestä 2018–2023 ammatillisessa koulutuksessa

Kaikkien kyselyssä tiedusteltujen asioiden kehitys pysyy vastaajien mukaan joko samana tai kasvaa. Vain yksi vastaaja arvioi, että ryhmämuotoisen S2/R2-opetuksen määrä tulee vähene-mään seuraavan viiden vuoden aikana. ”Viestintä ja vuorovaikutusosaaminen äidinkielellä, opiskelijan oma äidinkieli” -osa-alueen opiskelu on ollut mahdollista ammatillisissa oppilaitok-sissa vasta vuoden 2018 alusta lähtien. Sen kohdalla vastaus pysyy samana, mikä tarkoittaa siis, että osa-alueen opetukseen ei arvioida osallistuvan opiskelijoita seuraavan viiden vuo-den aikanakaan. Vastauksissa ei näkynyt alueellisia eroja.

Yhteenvetoa tuloksista

Ammatillisen koulutuksen reformin toimeenpaneminen oli kyselyn tekohetkellä ajankohtainen, ja kyselyssä kartoitettiin nimenomaan uuden tutkintorakenteen mukaista tilannetta ja käytän-teitä. Ymmärrettävästi kaikki reformin mukanaan tuomat uudet käytännöt eivät olleet kysely-hetkellä tehokkaasti käytössä.

S2/R2-opetukseen osallistuvien ja S2/R2-tukea saavien ammatillisten perustutkinto-opiskeli-joiden sekä VALMA- ja TELMA-koulutukseen osallistuvien opiskelijoiden määrä oli huomattavasti suurempi AVI-alueista Etelä-, Lounais- ja Länsi- ja Sisä-Suomessa kuin Pohjois-Suo-messa ja Lapissa. Etelä-Suomessa S2/R2-opiskelijoita oli yhtä opettajaa kohden seitsenker-taisesti verrattuna Lappiin. Lukujen valossa eteläsuomalaiset perustutkinto- ja VALMA- ja TELMA-opiskelijat ovat siis kovin eriarvoisessa asemassa lappilaisiin opiskelijoihin verrat-tuna. Kelpoisten S2/R2-opettajien saatavuus sen sijaan on kyselyn vastausten perusteella

hyvä koko maassa: kaikki kyselyyn vastanneissa ammatillisissa oppilaitoksissa työskentelevät S2/R2-opettajat olivat kelpoisia.

Yksikään kyselyyn vastanneista ammatillisista oppilaitoksista ei tarjonnut kyselyhetkellä ammatti- tai erikoisammattitutkinto-opiskelijoilleen mahdollisuutta suorittaa yhteisiä tutkinnon osien ”viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen äidinkielellä” -osa-aluetta. Tilanne saattaa kuitenkin muuttua reformin myötä.

Sen sijaan kaksi kahdeksastatoista vastaajasta oli tarjonnut perustutkinto-opiskelijoilleen mahdollisuutta opiskella ”viestintä ja vuorovaikutusosaaminen äidinkielellä, opiskelijan oma äidinkieli” -osa-aluetta, kun taas yksikään ei ollut tarjonnut tätä mahdollisuutta ammatti- tai erikoisammattitutkinto-opiskelijoilleen tai VALMA- tai TELMA-koulutukseen osallistuville opiskelijoilleen. Tarkempia kuvauksia osa-alueen toteutuksesta ei tässä kyselyssä saatu.

Kaksi- ja monikielisiä opiskelijoita tukevista toimintamalleista mainittiin perustutkinto-opiskelijoille sekä VALMA- ja TELMA-koulutukseen osallistuville opiskelijoille tarjottavat S2/R2-opinnot, joita pyrittiin tarjoamaan opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden mukaan muun muassa verkko-opintoina ja valinnaisina opintoina. Myös tiimi- ja samanaikaisopettajuus sekä opiskelijoita tukevien ammatillisten ohjaajien käyttö mainittiin. Työpaikalla järjestettävässä koulutuksessa opiskelijoille tarjottiin lisä- ja tukiopetusta. Myös osaamisen osoittamisen yhteydessä mainittiin mahdollisuus erityisjärjestelyihin. Ammatti- ja erikoisammattitutkintokoulutuksen yhteydessä sen sijaan ei mainittu kaksi- ja monikielisten opiskelijoiden tukemiseen tarkoitettuja erityisjärjestelyitä. Oletuksena tuntui olevan, että opiskelijat selviäisivät opinnoista opetuskielillä.

Kaikki vastaajat arvioivat, että vuosina 2018–2023 sekä S2/R2-opiskelijoiden lukumäärä että S2/R2-tuen tarpeen määrä joko pysyy samana tai kasvaa.

5.5 Lukiokoulutus

Kuski-hankkeessa etsittiin tietoa siitä, onko lukioissa tarjolla vähemmistöäidinkielillä tukiopetusta tai varsinaista kielenopetusta, ja siitä, millaisia ratkaisuja lukioissa on tehty suomi/ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän järjestämiseksi. Omassa osiossa kysyttiin lisäksi lukioon valmistavan koulutuksen järjestämisestä.

Kysely lähetettiin yhteensä 389 lukion rehtorille ja siihen saatiin 107 vastausta. Vastausten jakautuminen AVI-alueittain oli seuraavanlainen: Etelä-Suomi 29, Lounais-Suomi 14, Itä-Suomi 14, Länsi- ja Sisä-Suomi 23, Pohjois-Suomi 16, Lappi 7 ja Ahvenanmaa 1. Lisäksi tuli kolme vastausta ilman mainintaa kunnasta. Vastausprosentti oli 27,51 prosenttia. Kyselyyn vastanneista lukioista osa oli erityisen koulutustehtävän saaneita lukioita (9,3 %), ja aikuisluokioita aineistossa oli 10,3 prosenttia. Raportissa keskitytään avovastauksista saadun tiedon kuvaamiseen.

Opetussuunnitelma ja opettajien kelpoisuudet (äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen oppimäärien mukaan tarkasteltuna)

Lukiokoulutuksen opetussuunnitelmajärjestelmän osia ovat lukiolaki²⁴ ja -asetus²⁵, valtioneuvoston asetus lukiolaissa tarkoitetun koulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta²⁶, Opetushallituksen määräys lukion opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus, 2015a), koulutuksen järjestäjän hyväksymä opetussuunnitelma sekä lukioasetuksen 3 §:n mukainen vuosittainen suunnitelma. Lukion opetussuunnitelman perusteet sisältää linjaukset koskien lukiokoulutuksen järjestämistä kansallisesti, ja kaikki nuorten lukiokoulutuksen järjestävät laativat oman opetussuunnitelmansa lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan. Opetussuunnitelmaa laadittaessa tulee ottaa huomioon opetukseen, lukioon ja paikkakuntaan liittyvät erityispiirteet ja ajankohtaistaa perusteissa määrättyjä sisältöjä. (Opetushallitus, 2015a, 9–10.)

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2015a) linjataan oppilaitoksen opetuskielen joko suomi tai ruotsi. Tämän lisäksi opetuskielenä voi olla saame, romani ja viittomakieli. Lukiolain 6 §:n 1 momentin mukaisesti opetusta voidaan antaa myös muulla kielellä, jolloin opetussuunnitelmaan tulee kirjata, miten kyseistä kieltä käytetään opetuksessa tai opiskelussa. (Opetushallitus, 2015a, 28.) Opiskelijan omaa äidinkieltä voidaan opettaa äidinkieli ja kirjallisuus -oppimääränä lukiolain 8 §:n mukaan. Koulutuksen järjestäjä päättää, miten suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetus, opiskelijan omakielinen opetus ja opiskelijan oman äidinkielen opetus järjestetään ja milloin sitä on tarkoituksenmukaista toteuttaa useiden oppilaitosten yhteistyönä. (Opetushallitus, 2015a, 31.)

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineelle on lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2015a, 40–86) lueteltu kaksitoista mahdollista oppimäärää, ja seitsemälle niistä on luotu opetussuunnitelman perusteet:

1. Suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärä (ÄI)
2. Ruotsin kieli ja kirjallisuus -oppimäärä (MO)
3. Saamen kieli ja kirjallisuus -oppimäärä (ÄIS)
4. Romanikieli ja kirjallisuus -oppimäärä (ÄIR)
5. Viittomakieli ja kirjallisuus -oppimäärä (ÄIV)
6. Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä (S2)
7. Ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä (R2)
8. Suomi saamenkielisille -oppimäärä
9. Ruotsi saamenkielisille -oppimäärä
10. Suomi viittomakielisille -oppimäärä
11. Ruotsi viittomakielisille -oppimäärä
12. Muu opiskelijan äidinkieli ja kirjallisuus -oppimäärä

Luettelon aluksi on lueteltu valtakunnan kansalliskielten (lyhenteet ÄI, MO) ja kansallisten vähemmistökielten asemassa olevien kielten oppimäärät (lyhenteet ÄIS, ÄIR, ÄIV). Kansalliskielten lukion aineenopettajien kelpoisuusehdot ovat yksiselitteiset. Suomen/ruotsin kieli ja kirjallisuus -oppiaineen lukion ja aikuislukion aineenopettajan kelpoisuuteen vaaditaan ylempi korkeakoulututkinto, 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogiset opinnot, 60 opintopisteen laajuiset perus- ja aineopinnot suomen/ruotsin kielessä sekä 60 opintopisteen laajuiset perus- ja aineopinnot kotimaisessa kirjallisuudessa tai yleisessä kirjallisuustieteessä. Lukion ja aikuislukion opettajalta vaaditaan lisäksi 120 opintopisteen laajuiset syventävät opinnot

²⁴ (1998/629). Voimaantulo 1.1.1999. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629>

²⁵ (1998/810). Annettu 6.11.1998. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980810>

²⁶ (2014/942) Annettu 13.11.2014. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140942>

joko suomen kielessä, kotimaisessa kirjallisuudessa tai yleisessä kirjallisuustieteessä (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986 5 §). Kansallisten vähemmistökielten aineenopettajien kelpoisuudet noudattavat samaa mallia.

Toisena ryhmänä luettelossa ovat suomi ja ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärät (lyhenteet S2 ja R2), jotka eivät ole kohderyhmän kannalta ”äidinkielen” oppimääriä, vaikka ne kuuluvat äidinkielen oppiaineen oppimäärien kirjoon. Kolmantena ryhmänä ovat saamen- ja viittomakielen puhujille tarkoitettut suomen ja ruotsin oppimäärät, jotka nekään eivät ole oppimäärän kohderyhmän äidinkielten oppimääriä. Näille oppimäärille ei ole laadittu valmiita opetussuunnitelmia, vaan ne laaditaan tarpeen mukaan, soveltaen suomen/ruotsin kieli ja kirjallisuus -oppimäärän perusteita. Suomi toisena kielenä -aineenopettajan kelpoisuus on identtinen äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajan kelpoisuuden kanssa (ks. Suomi toisena kielenä -opettajat ry, 2018), ja vastaavasti ruotsi toisena kielenä -aineenopettajaksi pätevöidytään samoin kuin ruotsi äidinkielenä -aineenopettajaksi. Aineenopettajan kelpoisuuteen ei vaikuta se, onko suomen/ruotsin opiskelijan oppimäärä tarkoitettu saamenkieliselle, viittomakieliselle tai muuta kieltä äidinkielenään puhuvalle opiskelijalle. (Poikkeuksena ovat kuitenkin suomi toisena kotimaisena kielenä ja ruotsi toisena kotimaisena kielenä, jotka eivät kuulu äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineeseen; näiden kieliaineiden aineenopettajien kelpoisuusehdot noudattavat vieraan kielen aineenopettajan kelpoisuusehtoja.)

Neljännän ryhmän muodostaa ”muu opiskelijan äidinkieli ja kirjallisuus”. Opiskelijan omaa äidinkieltä voidaan opettaa äidinkieli ja kirjallisuus -oppimääränä lukiolain 8 §:n mukaan. Lukion opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2015a) ei tarjoa valmiita opetussuunnitelmia näille äidinkielille, vaan ne laaditaan kielikohtaisesti soveltaen suomen/ruotsin kieli ja kirjallisuus -oppimäärään laadittuja perusteita. Aineenopettajan kelpoisuus on tässä tapauksessa luettava yleisistä kelpoisuusehdoista ja sovellettava niiden mukaan. Aineenopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon, vähintään 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogiset opinnot sekä vähintään 120 opintopisteen laajuiset aineenopettajan koulutukseen kuuluvat opetettavan aineen opinnot yhdessä opetettavassa aineessa ja vähintään 60 opintopisteen laajuiset vastaavat opinnot muissa opetettavissa aineissa.

Vähemmistöäidinkielet

Lukioiden rehtoreilta kysyttiin lukioissa opetettavia vähemmistöäidinkieliä. Siitä huolimatta valtaosa kuvasi vastauksissaan yksinomaan suomen ja ruotsin kielen opetusta, ja kysymys vähemmistöäidinkielten opettamisesta lukiossa ohitettiin tai todettiin, että järjestetään ”suomi toisena kielenä -opetusta”. Yksi vastaajista onkin suoraan ihmetellyt kysymystä: ”Eihän äidinkielen opetukseen tarvita erityisjärjestelyitä – mitä tällä kysymyksellä tarkoitetaan?”

Osassa vastauksista kuvattiin kuitenkin vähemmistöäidinkielten opetusta lukiossa. Ruotsinkielisten lukioiden vastauksissa tavallisin ”oma äidinkieli” oli suomi, ja siihen oli tarjolla lisätukea muun muassa lukioiden yhteisillä verkkokursseilla tai lukion omassa valikoimassa. Virallisten kansallisten kielivähemmistöjen, viittomakielen ja saamen järjestelyistä oli joitakin mainintoja. Pohjois-Suomen alueelta kerrottiin, että ”viittomakielisten mukana tunneilla on henkilökohtaiset tulkit”. Yhdestä pohjoissuomalaisesta lukiosta kerrotaan, että heillä opetetaan äidinkielenä sekä pohjoissaamea että inarinsaamea. Saamen kielen opetuksesta kerrottiin Lapista kahdessa vastauksessa; toisessa niistä todettiin, että ”oppimateriaaleja ostetaan myös Norjan puolelta, Saamelaiskäräjien toimittaman oppimateriaalien lisäksi”. Toinen vastaus kuvaa saamen opetuksen volyymin olevan vastaajan kunnassa pieni: ”saamea opetetaan äidinkielenä yhdessä lukiossa ja sitä opiskelee (äidinkielenä) yksi opiskelija”.

Useimmin vastauksissa nimetty vähemmistöäidinkieli on kuitenkin venäjä. Vastaaajat kertovat etäopetuksen ostamisesta, suomenkielisiin ryhmiin sulauttamisesta, koulujenvälisestä yhteistyöstä sekä tukiopetustarpeiden ratkaisemisesta.

On ostettu etäopetuksena venäjää venäläisille opiskelijoille.

Meillä on ollut joitakin opiskelijoita, joilla on venäjän kielen taustaa, mutta heidänkin äidinkielekseen on merkattu suomi.

Venäjää äidinkielenä puhuva osallistui kunnan yhteiseen VE-äidinkielenä opetukseen, jossa oli eri-ikäisiä oppijoita.

Yksi tapa järjestää venäjä äidinkielenä -opetusta on yhdistää venäjä äidinkielenä ja venäjä vieraana kielenä -opetus: "Äidinkieleltään venäjänkieliset saavat halutessaan opiskella B2- tai A-venäjää". Tässä järjestelyssä venäjänkieliset lukiolaiset ohjataan siis "venäjä vieraana kielenä" -kursseille opiskelemaan omaa äidinkieltään – sama malli oli käytössä ruotsin kielen osalta lukiossa, jossa "toisen kotimaisen kielen (ruotsi) opetukseen on integroitu yksi ruotsin kieltä äidinkielenään puhuva".

Yhdessä koulussa venäjänkielisille lukiolaisille kerrottiin järjestettävän omakielistä tukiopetusta, ja yhdessä opiskelija on osallistunut kunnan toisen lukion venäjän opetukseen. Tukiopetustyyppistä apua on järjestetty myös ratkaisulla, jossa "S2-opettajaksi pyydetty peruskoulun tuntiopettajaa, joka osaa auttavasti venäjää". Yhdessä vastauksessa mainittiin venäjän rinnalla viron kieli:

Koulussamme on ollut muutamia opiskelijoita, joiden äidinkieli on viro tai venäjä. Heillä on kuitenkin ollut myös sujuva suomen kielen taito, joten he ovat osallistuneet muiden opiskelijoiden mukana suomen opetukseen. Koulumme opinto-ohjaajalla on valmiuksia tukea äidinkielenään viroa/venäjää puhuvia.

Yhdessä eteläsuomalaisessa lukiossa opetetaan somalin kieltä, ja muiden äidinkielten opetusta saa peruskoulujen oman äidinkielen ryhmien yhteydessä. Yksi maininta oli "study cafe" -toiminnasta. Yhdessä pohjoissuomalaisessa lukiossa on järjestetty oma tutor-opettaja "muille kuin suomen ja englannin kieltä äidinkielenään opiskeleville". Länsi- ja Sisä-Suomen alueella muuta kuin suomea tai ruotsia äidinkielenään puhuvilla on mahdollisuus valita alueen koulutuskuntayhtymän lukioista "muun äidinkielen kurseja, mikäli opiskelijoita on tarpeeksi".

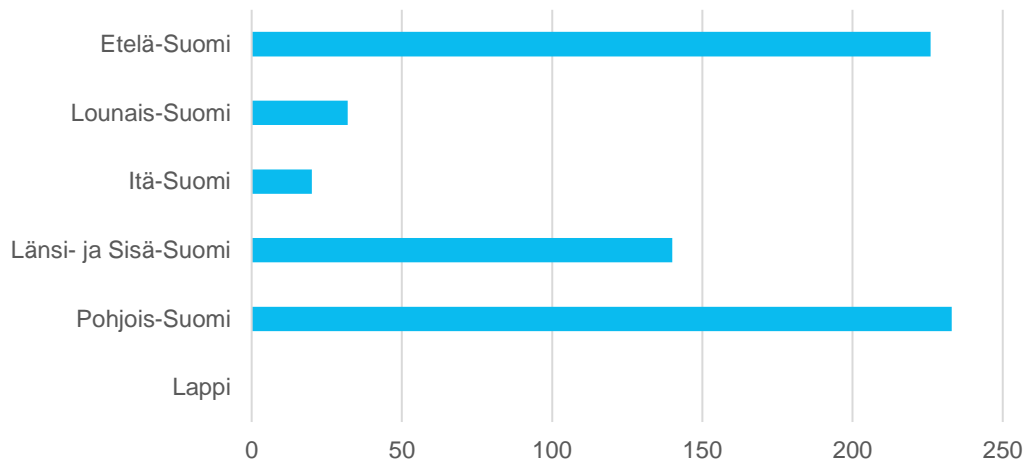
Vastauksista erottuivat eri puolilla maata järjestettävät IB-linjat, joissa englantia on mahdollista opiskella äidinkielenomaisesti. Samalla muiden kielten opiskelu on järjestetty siten, että omaa äidinkieltä voi opiskella itsenäisesti mutta ohjelman tukemana ("self taught" -kielenä).

Suomi/ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärä

Opetushallinnon tilastopalvelu Vipusen mukaan lukion oppimäärän suorittaneista on suomi toisena kielenä -oppimäärän mukaan opiskellut yhteensä 693 opiskelijaa, ja 70 prosenttia (484) valinnoista on tehty Uudellamaalla (Vipunen, 2017). Suomi toisena kielenä -oppimäärän valinnat keskittyvät suuriin ja keskisuuriin kaupunkeihin siten, että miltei puolet (46 %, n = 320) opiskelijoista on Helsingistä, 13 prosenttia Vantaalta ja 8 prosenttia Espoosta. Sen jälkeen tulevat Turku (6 %), Tampere (5 %), Kokkola (3 %), Oulu (2 %), Jyväskylä (2 %), Kouvolaa (1 %), Lahti (1 %), Lappeenranta (1 %), Mikkeli (1 %) ja Vaasa (1 %). Jäljelle jäävä kymmenesosa oppimäärän valinnoista jakautuu tasaisesti eri puolille maata. Ruotsi toisena kielenä -oppimäärän suorittaneita valmistui vuonna 2017 Vipusen mukaan yhteensä 132.

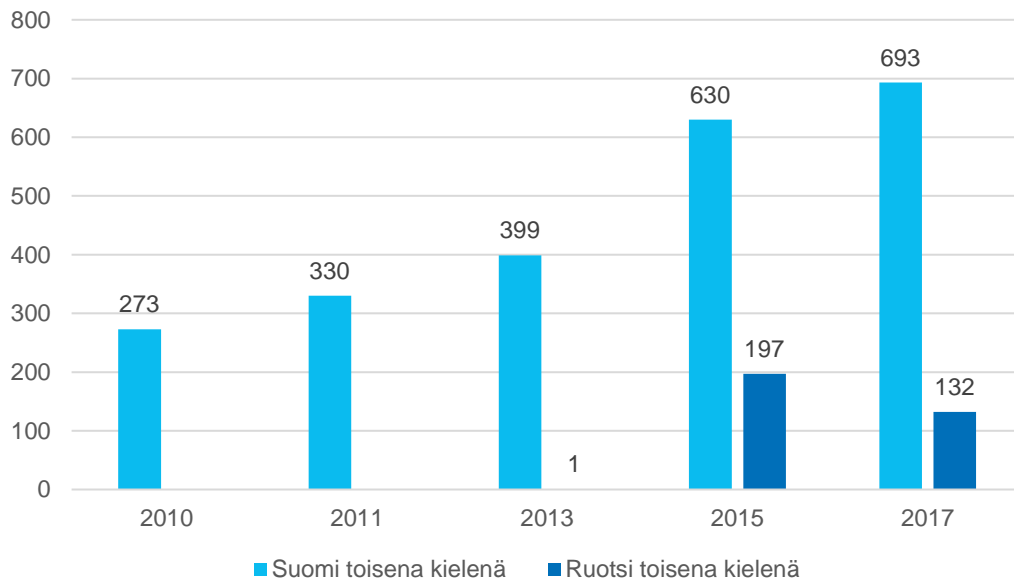
Kuski-kyselyn tulokset perustuvat lukioiden rehtorien vapaaehtoisesti antamiin vastauksiin. Vastauksista puuttuu erityisesti Etelä- ja Lounais-Suomen suurten kuntien tuloksia, ja siksi

S2-oppimäärää opiskelevien lukumäärää esittävässä kuviossa 5.33 kolmannes lukiolaisista on Etelä-Suomesta, kolmannes Pohjois-Suomesta ja kolmannes muilta alueilta yhteensä. Muista tilastoista (ks. Vipunen) tiedämme kuitenkin, että todellisen jakauman mukaisesti noin 80 prosenttia lukioissa suomea toisena kielenä opiskelevista opiskelijoista sijoittuu Etelä-Suomen alueelle, ja sen jälkeen kaksi suurinta aluetta ovat Länsi- ja Sisä-Suomi (sis. Tampereen, Kokkolan ja Jyväskylän) sekä Lounais-Suomi (sis. Turun); niiden jälkeen tulevat muut alueet (Pohjois-Suomi, Itä-Suomi ja Lappi). Kuski-hankkeen avovastaukset antavat kuitenkin arvokasta tietoa lukion opetuskäytänteistä.



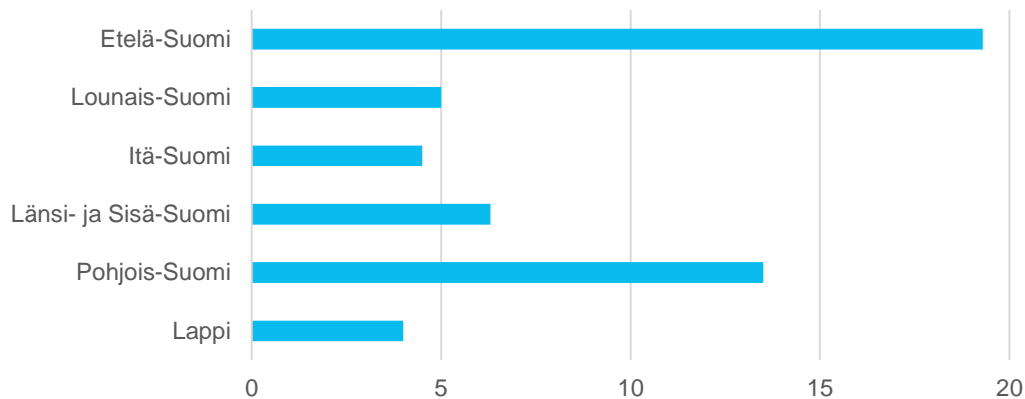
Kuvio 5.33 Suomea toisena kielenä opiskelevien lukiolaisten määrä AVI-alueittain

Opetushallinnon tilastopalvelu Vipusen mukaan suomea toisena kielenä lukiossa opiskelevien määrä on 2010-luvulla tasaisesti kasvanut, kun taas ruotsi toisena kielenä -opiskelun määrä on ollut vuonna 2017 vähäisempi kuin vuonna 2015 (Kuvio 5.34).



Kuvio 5.34 Suomea tai ruotsia toisena kielenä opiskelleet, lukion suorittaneet opiskelijat. (Lähde: Vipunen, 2017)

Ryhmiä keskimääräinen koko vaihtelee Itä-Suomen ja Lapin muutamasta opiskelijasta Etelä-Suomen 19 opiskelijaan (Kuvio 5.35).



Kuvio 5.35 Suomi toisena kielenä -opetusryhmien koko lukiossa

Lukion opetussuunnitelmassa on seuraavat valtakunnalliset pakolliset S2-kurssit:

1. Tekstit ja vuorovaikutus (S21)
2. Kieli, kulttuuri ja identiteetti (S22)
3. Kirjallisuuden keinoja ja tulkintaa (S23)
4. Tekstit ja vaikuttaminen (S24)
5. Teksti ja konteksti (S25)
6. Nykykulttuuri ja kertomukset (S26)

Lisäksi opetussuunnitelmassa on valtakunnalliset syventävät kurssit:

7. Puhe- ja vuorovaikutustaitojen syventäminen (S27)
8. Kirjoittamistaitojen syventäminen (S28)
9. Lukutaitojen syventäminen (S29)

On kuitenkin lukiosta kiinni, järjestetäänkö näitä kursseja erillisinä opintoina vai suorittavatko S2-oppimäärää opiskelevat opiskelijat kurssit suomen kieli ja kirjallisuus -oppimäärän kursseilla käyden. Kyselyyn vastanneista lukioista monet jättivät vastaamatta lukion kurssitarjontaa koskevaan kohtaan. Vain muutamassa vastauksessa yksilöitiin, mitä S2-kursseja järjestetään. Esimerkiksi Etelä-Suomen AVIn alueelta viisi vastaajaa ilmoitti, että oppilaitoksessa tarjotaan S2-kursseja. Tarjottavien kurssien lukumäärä vaihteli yhdestä kuuteen. Vastaajista 11 ilmoitti, että heillä ei tarjota S2-kursseja ollenkaan, ja 11 jätti vastaamatta. Pohjois-Suomen alueelta yksi vastaaja ilmoitti, että heidän oppilaitoksessaan tarjotaan S2-kursseja myös kunnan muiden lukioiden opiskelijoille. Lukuvuonna 2017–2018 oppilaitoksessa järjestettiin kurssit 1–8.

Tarkentavissa kysymyksissä tiedusteltiin, miten äidinkielen opettajia tuetaan kahden eri oppimäärän opettamisessa yhtä aikaa (esim. henkilöstöresurssein, ohjeistuksin tms.). Seitsemästä lukiosta kerrottiin, että tällöin maksetaan ylimääräinen korvaus esimerkiksi tukiopetus-tunteina. Viidestä lukiosta vastattiin, että opettajia ohjeistetaan ja koulutetaan tai ”pyritään tukemaan kaikin mahdollisin tavoin”.

Lisäksi kysyttiin, miten opettajia tuetaan kahden erilaisen arviointiasteikon toteuttamisessa (esim. henkilöstöresurssein, ohjeistuksin tms.). Rehtoreiden mukaan ”tämä neuvotellaan sit-

ten, kun tarve ilmenee”, ” keskustellaan ongelmista”, toimitaan opetussuunnitelman tai Opetushallituksen ohjeiden mukaan. Muutamat totesivat suoraan, että asiaa ei ole erityisemmin pohdittu eikä tilanteessa erityisesti tueta.

Lukioita pyydettiin nimeämään S2-opetuksen toimivia ja hyviksi havaittuja käytänteitä. Vastaa- jia rohkaistiin kertomaan myös kokeiluasteella tai kehitteillä olevia toimintatapoja ja pyy- dettiin kuvaamaan erityisiä haasteita, joita varten uusia toimintamalleja on alettu ideoida. Osa lukioista (20) vastasi kysymyksiin koskien S2-opetuksessa hyviksi havaittuja käytänteitä. Vas- taukset koskivat lähinnä opetuksen järjestämistä silloin, kun S2-oppilaita ei ole lukiossa kovin monta. Kuuden vastaajan mukaan S2-opetus keskitetään tiettyyn kunnan lukioon, ja yhdessä vastauksessa kerrottiin S2-opetuksen järjestämisestä kokonaan etäopintoina. Yhteistyötä tehtiin myös eri organisaationa toimivan aikuislukion kanssa ja jopa yläkoulun S2-opetuksen kanssa. Niissä lukioissa, joissa S2-oppimäärää suorittavia opiskelijoita on koulussa vain ajoit- tain eikä kouluun ole muotoutunut omia opetuskäytänteitä, korostui koulujenvälisen kollegi- aalisen verkoston merkitys erilaisten kysymysten ratkaisemisessa. Vastaajien mukaan S2- oppimäärää suorittavien oppilaiden taitotasot vaihtelevat paljon, ja vain osa suomea toisena kielenä puhuvista tarvitsee suomi äidinkielenä -tunneista eriytettyä oppiryhmää. Yhden vas- taajan mukaan käytäntönä onkin suorittaa lukion suomen kielen opinnot yhdessä suomi äi- dinkielenä -oppimäärän kanssa, mutta ylioppilaskirjoitusten lähestyessä tarvittaessa anoa tut- kinnon suorittamista S2-oppimäärän mukaisesti. Kysymykseen ei saatu vastauksia varsinais-ista hyvistä pedagogisista käytänteistä.

Lukioon valmistava koulutus (LUVA)

Lukioon valmistava koulutus (LUVA) on kyselyn mukaan toistaiseksi pienimuotoista toimintaa: vain neljä prosenttia (n = 4) vastaajista ilmoittaa järjestävänsä LUVA-koulutusta. Vastaajat arvioivat LUVA-koulutuksen tarpeen pysyvän samana tai kasvavan lähivuosien aikana. Haki- joita LUVA-koulutuksiin on ollut kaksinkertainen määrä suhteessa aloittaneisiin. Kyselystä ei käy ilmi, onko karsinta tehty aloituspaikkojen niukkuuden vai karsittujen hakijoiden puutteel- listen valmiuksien vuoksi.

Suurin vastanneista lukioista kertoo, että ryhmäkokoo on kahden viime vuoden aikana ollut 17–18 oppilasta, LUVA-vuoden keskeyttäneitä on ollut yksi tai kaksi henkeä ryhmää kohden, ja miltei puolet LUVA-vuoden suorittaneista on jatkanut opintojaan lukiossa. Hallitseva äidin- kieli tässä lukiossa on ollut arabia. Kaikki vastaajat kertovat LUVA-koulutuksen opettajien ole- van aineenopettajia, joilla on lukion opettajan kelpoisuus. Monikielisiä avustajia ei lukioon val- mistavassa opetuksessa ole käytetty, vaikka yhden vastaajan mukaan LUVA-koulutuksessa oleva nuori tarvitsisi ennen muuta "kielellistä tukea ja ohjausta, opinnollista tukea, vierellä istumista". Yhden vastaajan mukaan LUVA-opiskelijoiden ongelmissa korostuvat kielellisten haasteiden lisäksi elämänhallinnan vaikeudet.

Lukioiden rehtorit arvioivat suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän mukaan opiske- levien lukumäärän kasvavan tai pysyvän samana. Arviot vaihtelivat siten, että AVI-alueista Pohjois-Suomen ja Lapin alueilla rehtorit arvioivat tarpeen ennemmin pysyvän samana kuin kasvavan, kun taas kaikilla muilla alueilla (Etelä-, Lounais-, Itä-, Länsi- ja Sisä-Suomen sekä Ahvenanmaan aluehallinnoissa) tarpeen arvioitiin mieluummin kasvavan kuin pysyvän sa- mana. Tarkentavissa kysymyksissä pyydettiin rehtoreita arvioimaan suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän ryhmäjärjestelyitä lukiossa: kasvaako, pysyykö samana vai vähe- neekö erillisessä S2-ryhmässä järjestettävän opetuksen osuus ja toisaalta suomen kielen ja kirjallisuuden yleisen oppimäärän kanssa samoilla tunneilla järjestettävän opetuksen osuus. Keskimäärin rehtorit arvioivat tarpeen molemmissa tapauksissa pysyvän samana tai hiukan

kasvavan. Neljässä vastauksessa kuitenkin arvioitiin, että suomen kielen ja kirjallisuuden valtavirtaryhmän yhteydessä järjestettävä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -opetus tulee vähenemään. Kelpoisuusvaatimukset täyttävien suomi toisena kielenä -opettajien osuuden arvioitiin yleisesti ottaen pysyvän samana tai kasvavan maltillisesti.

Maltillisia muutostarvioita selitettiin muun muassa sillä, että yhteistyö lähilukioiden kanssa on mahdollista ja tasaa pikaisia muutostarpeita. Kasvua perusteltiin tarkastelemalla peruskoulun oppilaiden demografiaa – maahanmuuttajien määrä perusopetuksessa tulee ennen pitkää näkymään lukiossa. Myös elinkeinorakenne mainittiin joidenkin alueiden S2-opetuksen tarvetta lisäävänä tekijänä – matkailupainotteisuus lisää muualta muuttavien siirtotyöläisten määrää, mikä näkyy myös lukiossa. Paikkakunnan vastaanottokeskuksenkin arveltiin lisäävän lukion suomi toisena kielenä -opetuksen tarvetta.

Yhteenveto tuloksista

Kysely auttaa tunnistamaan lukion monikielisten opiskelijoiden opettamiseen liittyviä uusia kysymyksiä. Yksi niistä on venäjänkielisen oppilaanohjauksen ja opiskelun tuen lisääntynyt tarve, johon joissain lukioissa on vastattu. Myös muiden uusien vähemmistöäidinkielen tuen järjestämistä on joissain kouluissa organisoitu esimerkiksi kielikahvilatoiminnan kautta. Tämän tyyppisiä malleja on jalostettava ja levitettävä edelleen. Yksi mahdollinen opetusmetodeja avaava näkökulma saattaa löytyä toimivista IB-lukioista, joissa on kehitetty menetelmiä opiskelijoiden omien äidinkielten kirjallisuuden ohjattuun itseopiskeluun.

Vastauksista käy ilmi, että erityisesti LUVA-koulutuksessa suomen ja ruotsin kielen opettajat ovat kohdanneet monenlaista opiskelijoiden ohjauksen tarvetta, joka ei varsinaisesti kuulu aineenopettajalle. LUVA-koulutusten kielitietoiseen opintojen ohjaukseen olisi siksi panostettava erityisen huolella. Kysymys valmistavan koulutuksen opettajan erityispätevyydestä nousee esille tälläkin koulutusasteella (vrt. Opetushallitus, 2015b, 84).

5.6 Opettajankoulutus

Yliopistojen opettajankoulutus

Kyselyssä kartoitettiin yliopistojen opettajankoulutusyksikköjen resursseja tutkittavana oleviin koulutuksiin (suomi tai ruotsi toisena kielenä-, vähemmistöäidinkielen sekä katsomusaineiden didaktiikka). Kartoitimme myös sitä, millaista opetuksen kehittämis- ja tutkimustoimintaa yksiköissä on meneillään. Lisäksi on selvitetty sitä, miten yksiköt arvioivat tulevaa kehitystä opiskelijamäärien ja opetustarjonnan suhteen opettajien koulutuksessa viiden seuraavan vuoden aikana (kysely toteutettiin syksyllä 2017). Tässä esitetyt tiedot perustuvat pääosin yksiköiden omiin ilmoituksiin, mutta tietoa on haettu myös suorapyyntöjen ja muun tiedonhankinnan sekä tilastotietokantojen (esim. Vipunen, 2017) avulla.

Yliopistolain (2009/558) momentin 31 mukaan yliopiston henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista ja valintamenettelystä määrätään tarkemmin yliopiston johtosäännössä. Yliopistojen johtosäännöissä on yleensä ensin määriteltävä yleiset kelpoisuusvaatimukset, joissa tehtävään valettavalta edellytetään sellaista koulutusta, kokemusta ja muiden kuin kotimaisten kielten taitoa kuin kyseisen tehtävän menestyksellinen hoitaminen edellyttää. Yliopisto-opettajan tehtävissä edellytetään johtosääntöjen mukaan pääsääntöisesti soveltuvaa ylempää korkeakoulututkintoa ja kokemusta opetustyöstä tai hyvää opetustaitoa. Yliopistonlehtorin tehtävissä valettavalta edellytetään johtosääntöjen mukaan soveltuvaa tohtorintutkintoa sekä kykyä antaa laadukasta tutkimukseen perustuvaa opetusta ja ohjata opinnäytteitä. (OAJ, 2018.)

Pedagogista koulutusta yliopistojen opetustehtävissä ei vielä vaadita, mutta tilanne on muuttumassa. Esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa uusilta professorin, yliopistonlehtorin, yliopistotutkijan ja yliopistonopettajan tehtävään valituilta aletaan edellyttää yliopistopedagogisten tai niihin rinnastettavien opintojen suorittamista. (OAJ, 2018.)

Yliopistollisia opettajankoulutusyksiköitä on Suomessa yhdeksän. Lisäksi Jyväskylän alaisena toimii sivutoimipiste Kokkolassa ja Turun yliopiston alaisena Raumalla. Myös Savonlinnassa oli vielä kyselyn aikana Itä-Suomen yliopiston alaisuudessa toiminut yksikkö, mutta koska muutos Joensuuhun pääyliopiston yhteyteen oli lähellä, ISY vastasi myös sivutoimipisteensä puolesta. Mukaan ei otettu taideyliopistoja, joissa koulutetaan esimerkiksi musiikin- tai kuvataiteen aineenopettajia.

Kaiken kaikkiaan saimme vastaukset seuraavista 11 yksiköstä:

- Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, kasvatustieteiden osasto (HY)
- Itä-Suomen yliopisto, filosofinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto (ISY)
- Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, opettajankoulutuslaitos (JY)
- Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta (LY)
- Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta (TaY)
- Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, opettajankoulutuslaitos (TY)
- Åbo Akademi, kasvatustieteiden ja hyvinvointialojen tiedekunta / Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier (ÅA)
- Turun yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikkö (TYR)
- Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, Kasvatustieteiden yksikkö / Opettajankoulutus (KYC)
- Helsingin yliopisto, ruotsinkielinen opettajankoulutus (HYrts)
- Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta (OY)

Ensimmäiseksi kartoitimme, mitä opettajankoulutuksia yksiköt tarjoavat. Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus yliopistojen koulutusvastuun täsmentämisestä, yliopistojen koulutusohjelmista ja erikoistumiskoulutuksista annetun opetusministeriön asetuksen muuttamisesta (1040/2013) määrittää ne suomalaiset yliopistot jotka tarjoavat koulutuksenjärjestäjänä opettajan pedagogisia opintoja. Tiedot on kerätty opettajankoulutusyksiköistä ja tarkistettu Opetus- ja kulttuuriministeriön asetuksesta²⁷. Opettajankoulutusten jakauma on näkyvillä taulukossa 5.17.

²⁷ Opetus- ja kulttuuriministeriön asetus yliopistojen koulutusvastuun täsmentämisestä annetun opetus- ja kulttuuriministeriön asetuksen liitteen muuttamisesta 29/2017; <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170029>

Taulukko 5.17 Opettajankoulutukset yliopistoissa opettajankoulutusyksiköittäin²⁸

	AO	EO	ELO	ELTO	LTO	LO	OO	KÄÄ	KOA	Muu
HY	x	x	x	x	x	x		x	x	
ISY	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
JY	x	x	x	x	x	x	x			
LY	x					x				x ¹
TaY	x				x	x				
TY	x	x	x	x	x	x				
ÅA	x	x		x	x	x	x	x	x	
TYR				x	x	x		x		x ²
KYC						x				
HYrts	x				x	x				
OY	x	x	x	x	x	x				x ³

- 1 Erilliset opettajan pedagogiset opinnot
 2 Kansainvälinen luokanopettajakoulutus (Bachelor's of Arts)
 3 Musiikinopettajan koulutus

Jokainen yhdestätoista opettajankoulutusyksiköstä kouluttaa siis luokanopettajia (LO). Kahta yksikköä lukuun ottamatta kaikissa koulutetaan myös aineenopettajia ja lastentarhanopettajia. Erityisopettajia koulutetaan viidestä kuuteen yksikössä. Opinto-ohjauksen sekä käsityön ja kotitalouden aineenopettajakoulutusta annetaan vain muutamassa yksikössä. Laajimman variaation opettajankoulutuksista tarjoaa Åbo Akademin yksikkö, joka, yhdessä Helsingin yliopiston ruotsinkielisen opettajankoulutusyksikön kanssa, huolehtii ruotsinkielisestä opettajankoulutuksesta. Myös Helsingin ja Turun yliopistojen tarjoama koulutusvariaatio on laaja; jotkut yksiköt puolestaan ovat keskittyneet vain yhteen tai muutamaankin opettajankoulutukseen.

Aineenopettajaksi on siis mahdollista opiskella Helsingin yliopistossa, Itä-Suomen yliopistossa, Jyväskylän yliopistossa, Lapin yliopistossa, Oulun yliopistossa ja Tampereen sekä Turun yliopistoissa. Laajin aineenopettajaopinnojen koulutustarjonta on Helsingissä. Lapin yliopistossa ei ole kuvataidekasvatuksen lisäksi erillisiä sisäänottoja aineenopettajakoulutukseen, vaan koulutus järjestetään erillisillä opettajan pedagogisilla opinnoilla, joista opiskelijat sijoittuvat vaihtelevasti eri koulutusasteille, myös aineenopettajiksi.

Erillisten opettajan pedagogisten opintojen kautta valmistuu vuosittain lisäksi noin parikymmentä aineenopettajaa.

²⁸ Lyhenteet:

Aineenopettajan pedagogiset opinnot (AO)
 Erityisopettajankoulutus (EO)
 Erityisluokanopettajakoulutus (ELO)
 Erityislasterhanopettajakoulutus (ELTO)
 Lastentarhanopettajakoulutus (LTO)
 Luokanopettajakoulutus (LO)
 Opinto-ohjaajakoulutus (OO)
 Käsityön aineenopettajakoulutus (KÄÄ)
 Kotitalouden aineenopettajakoulutus (KOA)

Selvitys yliopistokohtaisista toteutuneista sisäänotoista tehtiin kyselyn avulla sekä suorapyynnöillä jokaiselta yliopistolta (Taulukko 5.18). Määrät pohjaavat yliopistojen itse ilmoittamiin toteutuneisiin sisäänottoihin sekä VAKAVA-koulutuksen tilastointiin hyväksytyjen hakijoiden määristä vuonna 2017.

Taulukko 5.18 Opiskelijamäärät eri opettajankoulutusyksiköiden opettajan-koulutuksissa (2017)

	AO	EO	ELO	ELTO	LTO	LO	OO	KÄÄ, KOA ja muut	yhteensä
HY	400	50	50	30	144	122		65	861
ISY	217		57	25	61	142	21	50	573
JY	260	45			80	91	20		496
LY						92		30	122
TaY	125				80	80			285
TY	200	40	50	35	80	85		39	529
ÄA	48	25		16		72		24	185
TYR				35	83	60		40	218
KYC						40			40
HYrts	35				10	40			85
OY	173	20		30	90	121		20	454
yhteensä	1458	180	157	171	628	945	41	268	3848

Taulukosta voi nähdä, että aineen- ja luokanopettajan koulutuksissa opiskelijamäärät ovat suurimmat. Opettajaopiskelijoita on erityisen runsaasti Helsingin yliopistossa (HY 861 + HYrts 85) ja Turun yliopistossa (TY 529 +TYR 218), mutta myös Jyväskylän (JY 535 + KYC 40) ja Itä-Suomen (573) sekä Oulun (454) yliopiston opiskelijamäärät ovat suuret. Tutkintorakenteiden uudistuminen koulutusohjelmiksi näyttäytyy vuoden 2017 valintatilastoissa erityisesti erityispedagogiikan tutkintonimikkeissä. Täten koulutusten tuottamat opettajankelpoisuudet vaihtelevat opiskelijan suorittamien opintokokonaisuuksien mukaan. Erityispedagogiikan hakuväylän kautta voi useimmissa yliopistoissa saada erityisopettajan, erityisluokanopettajan ja erityislastentarhaopettajan pätevyyden. Toteutuneet kokonaissisäännotot ovat tarkasteltavissa kunkin yliopiston hakijapalveluiden tuottamista vuosittaisista tilastoista, mutta erikoistumiset eivät vuonna 2017 ole pääteltävissä kaikkien yliopistojen valintatilastoissa.

Eri kielten opiskelumahdollisuudet

Jotta koulutusjärjestelmään saataisiin päteviä oman äidinkielen opettajia, tulee heillä olla mahdollisuus opiskella opettamaansa kieltä yliopistotasolla. Esimerkiksi Helsingin yliopiston kielten kandi- ja maisteriohjelmassa on mahdollista opiskella 24 kieltä, joista 15 kielen opiskelu aloitetaan alusta eikä opiskelijalta edellytetä aiempaa kielitaitoa.

Helsingin yliopisto tarjoaa mahdollisuuden opiskella maailman kielistä arabiaa, eteläslaavilaisia kieliä, hepreaa, hindiä, kiinaa, koreaa, latviaa, liettuaa, somalin kieltä, suahilia/swahilia, puolaa ja tšekkiä yliopistotason opintosuuntina. Taulukkoon 5.19 on koottu kahden viimeisen sisäänoton tiedot, sillä kyseessä olevien kielten haut toteutuvat joka toinen vuosi.

Tässä tarkastelussa listauksen maailma kielistä ulkopuolelle on jätetty englantia, espanjaa, italiaa, japania, kiinaa, latinaa, portugalia, ranskaa, saksaa ja venäjää, sillä näille kielille on opettajankoulutuksessa allokoitu ainekohtainen, humanistisen tiedekunnan kanssa vuosittain sovittava, enimmäismäärä. Näitä kieliä opiskellaan lisäksi muuallakin kuin Helsingin yliopistossa. Vuonna 2019 HY:n humanistisen tiedekunnan kokonaiskiintiö oli 45 aloituspaikkaa. Samoin mukaan ei ole luettu klassista kreikkaa, sillä siitä ei järjestetä opettajankoulutusta. Jos enimmäismäärää verrataan vuoden 2017 toteutuneisiin sisäänottoihin, luku vastaa humanistisen tiedekunnan kanssa sovittua kiintiötä. Portugalin ja viron kieltenopiskelijoista ei ollut opettajainopintoja aloittaneita vuonna 2017. Kielten kandiohjelmista raportoidut aloituspaikkojen määrät on tilastoitu vuosilta 2017 ja 2018 taulukossa 5.19. Perustuen kahden viime vuoden lukuihin maailman kielten sisäänottoissa näyttäytyvät yhtäältä pienet hakijamäärät ja toisaalta kelpoisten hakijoiden puuttuminen niissä tapauksissa, kun hakijamäärä on suurempi.

Kielten kandiohjelmissa maailman kielten opiskelu kiinnittyy yhteen kulttuurintutkimuksen sisältöjen kanssa. Kielen opiskeluun kuuluu keskeisesti kulttuurin, kirjallisuuden, yhteiskunnan, historian ja uskonnon suhde itse kieleen sekä sen murteisiin ja vaihteluihin. Humanistisen tiedekunnan kulttuurintutkimuksen opintosuuntia suosittellaan valitsemaan kielen opiskelun tueksi ja kandiohjelmat tekevät läheistä yhteistyötä. Monet opiskelijat opiskelevat myös lingvistiikkaa.

Taulukko 5.19 Kielten kandiohjelma Helsingin yliopistossa. Hakukohde: Maailman kielet ja kielitieteet. Aloituspaikat ja hyväksytyt 2017-2018.

	Aloituspaikat 2018	Hakijat 2018	Hyväksytyt 2018	Aloituspaikat 2017	Hakijat 2017	Hyväksytyt 2017
lingvistiikka	18	137	20	18	?	18
somali	6	5	1	6	5	1
antiikin kreikka / latina	10	35	antiikin kreikka: 5	10	?	antiikin kreikka: 1
			latina: 1			latina: 4
kiina / korea	14	210	Kiina: 8	ei hakua 2017	–	–
			korea: 7			
heprea / swahili	10	20	heprea: 4	ei hakua 2017	–	–
			swahili: 1			
latvia / puola	10	19	5	ei hakua 2017	–	–
japani	ei hakua 2018	–	–	12	189	12
arabia / hindi	ei hakua 2018	–	–	10	43	arabia: 9
						hindi: 2
tšekki / eteläslaavilaiset kielet / liettua	ei hakua 2018	–	–	10	19	tšekki: 0
						eteläslaavilaiset kielet: 2
						liettua: 1

Lähde: Kielten kandi- ja maisteriohjelmat, HY humanistisen tiedekunnan opiskelijapalvelut 4.12.2018.

Taulukossa 5.20 on esitetty eri kielten aineenopettajakoulutusten sisäänottomäärät vuonna 2017 eri yliopistoissa. Selvitys yliopistokohtaisista toteutuneista sisäänottoista tehtiin kyselyn avulla sekä suorapyynnöllä jokaiselta yliopistolta. Taulukossa sarake HY 19 viittaa vuoden 2019 Helsingin yliopiston sisäänotton enimmäismääriin aineenopettajakoulutuksessa.

Taulukko 5.20 Kielten aineenopettajaopiskelijoiden toteutuneet sisäänottomäärät vuonna 2017 koulutusvastuiden mukaisesti

Sisäänottomäärät 2017	HY	TY	ISY	JY	LY	OY	TaY	HY19
Tutkinto-opiskelijat / suoravalinta								
Aidinkieli ja kirjallisuus	39	24	17	30		14	16	28
S2	10	-	-	-	-	-	-	14
Englanti	22	25	22	30		23	13	45*
Ruotsi (toinen kotimainen)	17	10	13	14		15	5	
Ranska	12	6	-	4		-	3	
Saksa	9	6	7	4		3	3	
Venäjä	11	8	5	1		-	3	
Italia	3		-	-		-	-	
Espanja	6		-	-		-	-	
Latina	1		-	-		-	-	
Portugali	-	-	-	-		-	-	
Kiina	1	-	-	-		-	-	
Japani	2	-	-	-		-	-	15
Viro	0	-	-	-		-	-	15
Saame	-	-	-	-	-	2	-	

* Ainekohtainen enimmäismäärä sovitaan aina erikseen humanistisen tiedekunnan kanssa

Opettajankoulutusyksiköistä kerrotaan, että valmistuneiden opiskelijoiden sijoittumista työelämään seurataan useimmissa yksiköissä yliopiston oman, kaikille tiedekunnille yhteisten järjestelmien kautta, eli opettajankoulutusyksiköillä ei ole omaa seurantaa. Joillakin yksiköillä on tässä yhteistyötä kuntien kanssa.

Suomi tai ruotsi toisena kielenä -didaktiikka

Opettajankoulutukseen resursoidaan lukuvuositason eri tavoin eri yksiköissä. Taulukosta 5.21 nähdään, millaisilla pätevyyksillä ja opettajaresursseilla suomi tai ruotsi toisena kielenä -didaktiikan opetusta yksiköissä annetaan vuonna 2017 yksiköiden ilmoitusten mukaan.

Taulukko 5.21 Opettajankoulutusyksiköissä toteutettavan suomi (S2) ja ruotsi (R2) toisena kielenä -didaktiikan opetusresurssit yksiköiden ilmoituksen mukaan.

	Nimike (S2)	Koulutus (S2)	Tuntiopetus (S2)	Nimike (R2)	Koulutus (R2)	Tuntiopetus (R2)
HY	yliopistonlehtori	FT	ei			
ISY						
JY	lehtori	FL				
LY						
TaY	yliopistonlehtori	FT	ei	yliopisto-opettaja	FM	ei
TY	yliopisto-opettaja	FM & KM	ei			
ÅA						kyllä
TYR						
KYC	yliopistonlehtori	KT				
HYrts			ei	yliopiston-lehtori		ei
OY			kyllä			ei

Taulukosta huomataan, että vain Helsingissä, Tampereella ja Kokkolan yksikössä on suomi/ruotsi toisena kielenä -didaktiikan opetusta antamassa tohtorintutkinnon suorittanut yliopistonlehtori. Turussa ja Jyväskylän opettajankoulutusyksikössä opetusta antaa lehtori tai yliopisto-opettaja. Suurin osa vakinaisesti opettavista suomi/ruotsi toisena kielenä -didaktiikan opetusta antavista opettaa toimessaan enimmäkseen muuta kuin mainittua aluetta. Huomattava on, että Oulun yliopistossa (S2) ja Åbo Akademiassa (*modersmålsinriktad svenska*) on jouduttu hoitamaan opetusta myös tuntiopetuksella. Itä-Suomen ja Lapin yliopistoissa ei ole varattu resursseja S2/R2-didaktiikan opetukseen.

Saadaksemme mahdollisimman konkreettisesti selville sen, kuinka paljon opettajaopiskelijat saavat oppia suomi/ruotsi toisena kielenä -didaktiikasta tai vähemmistöäidinkielten opetuksesta, pyysimme yksikköjä kertomaan tarjolla olevien kurssien määrän, järjestämistiheyden ja sen, onko kurssi pakollinen vai valinnainen. Pyysimme myös summittaisesti kuvaamaan kurssin nimen avulla tai muuten, millaisilla opintojaksoilla opiskelu toteutuu. Raportoimme näitä tietoja seuraavaksi.

Aineenopettajakoulutukset

Seuraavassa taulukossa 22 kerrotaan, millaisia vaihtoehtoja aineenopettajakoulutukset tarjoavat suomi tai ruotsi toisena kielenä -didaktiikan opetukseen. Mukana ei ole HYrts, jossa suomi toisena kielenä -didaktiikan kursseja ei tarjota. ÅA:n tässä taulukossa mainittu kurssi on *modersmålsinriktad finska*. Taulukossa on kysymysmerkki, mikäli yksikön antamista tiedoista ei selviä kysytty seikka. Kurssin määränä ilmoitettu ”alle 1” tarkoittaa, että sisältö on integroituna jonkin muun aiheeseen opetusjaksoon. Yleensä suomi/ruotsi toisena kielenä -opetus on integroituna äidinkielen ja kirjallisuuden ainedidaktisille kursseille tai kielididaktiikkaa, kielenoppimista tai opettajuuden kehittymiseen liittyvää kurssia.

Taulukko 5.22 Aineenopettajakoulutus: kurssitarjonta, suomi toisena kielenä -didaktiikka (2017)

	Kurssien määrä	Mahdollisuus erikoistua S2-didaktiikan opintoihin	Mahdollisuus harjoitella S2-oppimäärässä	Kurssin järjestäminen	Pakollinen (P) vai valinnainen (V)
HY	0-4	on	on	vuosittain	P + V
ISY	alle 1	ei	ei	vuosittain	P
JY	0-3	on	on	vuosittain	P + V
TaY	alle 1	ei	ei	vuosittain	V
TY	alle 1	ei	ei	vuosittain	P
ÄA	1				
OY	alle 1	ei	ei	vuosittain	P

Vain Helsingin ja Jyväskylän yliopistoissa on selvät ja vakiintuneet käytännöt suomi toisena kielenä -didaktiikan opiskelemiseen osana aineenopettajakoulutusta. Lisäksi näissä yksiköissä paitsi tarjotaan tietoa kaikille äidinkielenopettajaksi opiskeleville, niissä on mahdollista erikoistua nimenomaan suomi toisena kielenä -didaktiikkaan. Se, että tällaisia yksiköitä on vain kaksi, on aivan selvä puute. Vaikka äidinkielenopettajan pätevyyden kautta opiskelija saa automaattisesti myös S2-opettajan pätevyyden, ja tällaiseen erikoistumiseen on tarjolla hankerahoituksella tarjottavia kursseja (esim. TY) tai didaktisia sisältöjä suomen kielen oppiaineen tarjonnassa (esim. OY), on itsestään selvää, että toimiakseen pätevästi S2-opettajana opiskelijan tulee saada riittävästi nimenomaan sen didaktiikkaan liittyvää tietoa ja opetusta. Lisäksi on erittäin tärkeää, että opiskelijat saavat myös harjoitella opetettavaa ainetta. Suomi toisena kielenä -opetuksen harjoittelu näyttää siis olevan mahdollista vain Helsingin yliopistossa. Vaikka Jyväskylän yliopisto ilmoittaa myös, että S2-harjoittelu on mahdollista, he myös kertovat harjoittelun ongelmaksi sen, että S2-oppimäärän opiskelijoita on harjoittelukouluissa hyvin vähän, joten käytännössä harjoittelu on hyvin hankalaa. Samoin Helsingin yliopiston harjoittelukouluissa on riittämätön määrä S2-oppimäärää opiskelevia, mutta harjoittelu järjestetään kenttäkouluissa.

Ruotsi toisena kielenä -didaktiikkaa opetettiin yksiköiden ilmoituksen mukaan vain Helsingin yliopiston ruotsinkielisessä opettajankoulutusyksikössä sekä Tampereen yliopistossa. Helsingissä kurssi on 5 opintoviikon pituinen, ja se on pakollinen ja järjestetään vuosittain. Tampereen yliopistossa ruotsi toisena kielenä -didaktiikan aines sisältyy kieliaineiden aineenopettajakoulutuksen kurssiin. Kyselyyn tulleiden vastausten perusteella näyttää siis siltä, että ruotsi toisena kielenä -didaktiikan opintoja tarjotaan todella niukasti, lähinnä vain Helsingissä osana ruotsinkielistä aineenopettajakoulutusta.

Erityisluokanopettajan koulutus

Erityisluokanopettajankoulutusta annetaan kuudessa opettajankoulutusyksikössä, joista neljä ilmoittaa antavansa opetusta suomi toisena kielenä -didaktiikasta. Helsingin yliopistossa opiskelijoiden on mahdollista osallistua 25 opintopisteen suomi toisena kielenä -opintokokonaisuuteen; Turun yliopistossa järjestetään vuosittain kaksi vapaavalintaista kurssia, joissa S2-

didaktiikka on integroituna, ja myös Rauman yksikössä on tarjolla vuosittainen vapaavalintainen kurssi, johon S2-didaktiikkaa on integroitu. Åbo Akademiassa on vapaavalintaisena kursseina mahdollista opiskella *modersmålsinriktad finska* -didaktiikkaa.

Erityislastentarhanopettajien koulutus

Erityislastentarhanopettajan koulutusta annetaan kuudessa opettajankoulutusyksikössä. Näistä Turun yliopisto mainitsee, että suomi toisena kielenä -didaktiikan opetusta on integroitu vapaavalintaiseen kurssiin, joka on vuosittain tarjolla. Oulun yliopistossa erityislastentarhanopettajien opintopolkuun kuuluu pakollisena erityispedagogiikan opintojaksoja, joissa perehdytään mm. viittomakielten didaktiikkaan.

Lastentarhanopettajien koulutus

Lastentarhanopettajan koulutusta annetaan yhdeksässä yksikössä. Näistä neljä ilmoittaa kyselyssä tarjoavansa suomi toisena kielenä -didaktiikan opetusta. Helsingin yliopiston suomenkielisessä koulutuksessa opiskelijoiden on mahdollista osallistua suomi toisena kielenä -opintokokonaisuuteen (25 op). HY:n ruotsinkielinen koulutus tarjoaa ruotsi toisena kielenä -didaktiikkaa osana kahta vuosittain tarjottua pakollista kurssilla. Tampereen yliopistossa tarjotaan vuosittain opiskelijoille kaksi pakollista kurssia (5 op), joissa suomi toisena kielenä -didaktiikka on integroitu osaksi muuta opetusta. Turun yliopistossa tarjotaan varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijoille vuosittain pakollinen kurssi, jossa suomi toisena kielenä -didaktiikka on integroituna osaksi monikulttuurisuus- ja monikielisyys-, oppimisen haasteet-, esi- ja alkuopetus, maahanmuuttajaoppilait-

Luokanopettajien koulutus

Luokanopettajakoulutusta tarjoavat kaikki 11 kyselyyn vastannutta opettajankoulutusyksikköä. Suomi toisena kielenä -didaktiikan opetuskäytänteistä kertoi kahdeksan yksikköä. Neljä yksikköä ilmoittaa, että S2-didaktiikan opetusta on integroitu osaksi vuosittain järjestettävää äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan pakollista kurssia (HY, TaY, TY, KYC). Äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan kurssien opintopistemäärät vaihtelevat välillä 5-8 op. Lisäksi monissa yksiköissä on tarjolla yksittäisiä luentoja tai integroitua sisältöä suomi toisena kielenä -tematiikasta muillakin pakollisilla tutkintoon kuuluvilla kursseilla (HY, JY, TaY, TY). Yksiköistä kaikki (ISY:a ja TYR:a lukuun ottamatta) ilmoittavatkin, että suomi toisena kielenä -didaktiikka on otettu huomioon kehitettäessä luokanopettajan monialaisia opintoja.

Lisäksi Helsingin yliopistossa järjestetään vapaavalintainen kurssikokonaisuus (ns. sivuaine, 25 op), jossa opiskelijan on mahdollista perehtyä suomi toisena kielenä -didaktiikkaan. Monissa yksiköissä on lisäksi tarjottu vapaavalintaisia kursseja, joissa suomi toisena kielenä -didaktiikkaa on integroitu osaksi esim. monikulttuurisuuteen ja -kielisyys-teen, oppimisen haasteisiin sekä maahanmuuttajaoppilaisiin keskittyviä kursseja (HY, JY, TaY, TYR). Lisäksi Turku järjestää opettajien erikoistumiskoulutusta, jossa on mahdollista perehtyä esimerkiksi tematiikkaan Monikulttuurisuus opetustyössä (30 op). Oulun opettajankoulutusyksikössä on tarjolla 5-vuotinen kansainvälinen luokanopettajakoulutus (*Intercultural Teacher Education*), jonka opetustarjonnassa on monikielisyyspedagogiikkaan ja toisen kielen pedagogiikkaan liittyviä sisältöjä.

Ruotsi toisena kielenä -didaktiikkaa opetetaan Helsingin ruotsinkielisessä koulutuksessa osana kahta äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikkaan liittyvää vuosittain järjestettävää pakol-

lista kurssia (5 op ja 5 op). Lapin yliopistossa luokanopettajaopiskelijat osallistuvat pakolliselle, vuosittain järjestettävälle kurssille vieraan kielen didaktiikasta, ja sen osana he opiskelevat myös ruotsi toisena kielenä -didaktiikkaa. Helsingin ruotsinkielinen koulutus ja Åbo Akademin yksikkö ilmoittavat myös, että ovat ottaneet ruotsi toisena kielenä -didaktiikan opetuksen huomioon kehittäessään monialaisia opintoja.

Yhteenvetona todettakoon, että aineenopettajakoulutuksissa suomi toisena kielenä -didaktiikan opetustarjontaa on enemmän kuin muissa opettajankoulutuksissa. Kahdessa yliopistossa (HY, JY) on myös mahdollista erikoistua S2-didaktiikkaan, mutta vain Helsingissä tarjotaan myös opetusharjoittelua S2-oppiaineessa. Luokanopettajakoulutuksissa S2-didaktiikkaa on tarjolla lähinnä osana pakollista äidinkielen ja kirjallisuuden didaktiikan kurssia. lastentarhanopettajan koulutuksissa tarjonta on tätäkin vähäisempää. Monissa yliopistoissa S2-didaktiikkaa on integroitu kuitenkin osaksi muita pakollisia tai vapaavalintaisia luokan- tai lastentarhanopettajakoulutuksen kursseja. Helsingin yliopistossa voivat sekä luokan-, lastentarhanopettaja erityisopettajaksi opiskelevat valita 25 op:n S2-didaktiikkaan perehdyttävän opintokokonaisuuden. On selkeä puute, että muissa opettajankoulutusyksiköissä tällaista mahdollisuutta ei ole. Erityisen huolestuttavaa on, että erityisopettajan koulutuksissa suomi/ruotsi toisena kielenä -didaktiikan opetustarjonta näyttää olevan yksiköiden ilmoitusten mukaan melkoisen niukkaa. Ruotsi toisena kielenä -didaktiikan opetus on kaiken kaikkiaan hyvin vähäistä, ja tämä on selkeästi ongelma.

Romanin, saamen kielten ja viittomakielten sekä muiden vähemmistökielten didaktiikka

Selvitimme myös opettajankoulutusyksiköiden resursseja vähemmistöäidinkielten didaktiikan opettamiseen. Kysyimme Perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainittujen äidinkielten opetuksesta (romani, saamen kielet, viittomakielet) sekä muiden Suomessa puhuttavien vähemmistökielten, ns. oman äidinkielen opetuksen didaktiikkaan suunnattuja resursseja.

Yksiköiden ilmoitusten mukaan romanin, saamen kielten, viittomakielten tai muiden vähemmistökielten didaktiikasta ei ollut tarjolla omia kursseja. Esimerkiksi saamen kielen pedagogiikkaa on kuitenkin mahdollista opiskella Oulun ja Lapin yliopistossa, joissa on vakinaisessa työsuhteessa saamen kielen ja kulttuurin yliopistonlehtori. Lisäksi Oulussa on aineenopettajakoulutukseen varattu kiintiö (5 opiskelijaa) saamen aineenopettajaopiskelijoille. Näin ollen voi todeta, että saamen kielten osalta tilanne on kohtalainen. Myös saamen kielen opetuksesta ja osaamisesta selvityksen tehneet Huhtanen ja Puukko (2016a) ovat varovaisen optimistisia saamen kielten opetuksen mahdollisuuksien kehittymisestä.

Viittomakieliä on mahdollista opiskella Jyväskylän yliopistossa, ja maisteriopinnon suorittaneiden on mahdollista suorittaa opettajan pedagogiset opinnot ja saada näin viittomakielten aineenopettajan pätevyys (Huhtanen, Puukko, Rainò, Sivunen & Vivolin-Karén, 2016). Åbo Akademin yksikkö ilmoittaa, että suomenruotsalaisen viittomakielen opetukseen kaivataan kiipeästi resursseja, joita tällä hetkellä ei ole.

Romanin kielen opetuksen laita herättää erityistä huolta. Helsingin yliopistossa on mahdollista suorittaa romanikielen ja -kulttuurin opintoja, mutta didaktiikan opetusta ei näytä olevan tarjolla yliopistojen opettajankoulutusyksiköissä (Huhtanen & Puukko, 2016b, luku 3).

Muiden vähemmistöäidinkielten, ns. oman äidinkielen opetuksen didaktiikan opetusta ilmoittaa antavansa Turun yliopisto, jossa tehtävässä toimii yliopisto-opettaja. Åbo Akademiassa tätä opetusta antaa tuntiopettaja. Kyseessä ovat kielididaktiikan kurssit, joissa käsitellään muun muassa äidinkielten merkitystä ja monikielisyyspedagogiikkaa.

Kyselymme perusteella missään yksikössä ei ole otettu huomioon vähemmistöäidinkielten didaktiikan opetusta kehitettäessä luokanopettajan monialaisia opintoja. Muiden vähemmistöäidinkielten kuin saamen didaktiikan opetukseen on tarjolla lähinnä täydennyskoulutusta. Huomattava toki on, että laaja-alaisten opettajan pedagogisten opintojen tarkoitus on antaa perusteet kaikkien aineiden opettamiseen alakoulussa; yläkoulusta eteenpäin pätevyyden ehtona on riittävä määrä sisältöopintoja opetettavasta oppimäärästä tai -aineesta.

Opetusharjoittelut perus- ja valmistavassa opetuksessa

Opetusharjoittelut ovat olennainen osa opettajaopintoja. Aiemmin jo kävi ilmi, että suomi toisena kielenä -oppimäärää voi harjoitella Helsingin yliopiston aineenopettajakoulutuksessa; muiden yliopistojen aineenopettajakoulutuksissa tämä on sattumanvaraista, jopa Jyväskylän yliopistossa, jossa muuten on mahdollista suuntautua suomi toisena kielenä -didaktiikkaan. Turun normaalikoulu on varsin monikielinen, joten aineenopettajaharjoittelijat pääsevät siellä käytännössä tutustumaan monikielisyyspedagogiikkaan.

Muissa opettajankoulutuksissa suomi/ruotsi toisena kielenä -opetusharjoittelun toteutuminen on lähinnä kiinni siitä, sattuuko harjoittelukouluissa olemaan monikielisiä oppilaita. Esimerkiksi Helsingissä normaalikouluissa on melko vähän monikielisiä oppilaita, ja vain osa luokanopettajien harjoitteluista on mahdollista suorittaa kenttäkouluissa, joista oppilasaines voi olla monikulttuurisempi. Myös HY:n ruotsinkielisen koulutuksen harjoittelukouluissa on runsaasti kaksi- ja monikielisiä oppilaita. Turun ja myös Oulun normaalikoulun monikielisen oppilasaineuksen vuoksi opetusharjoittelussa on monikielisyyspedagogiikalle paitsi aineen- myös luokanopettajakoulutuksessa hyvät mahdollisuudet.

Valmistavan opetuksen opetusharjoittelun suhteen Oulun opettajankoulutusyksikössä on poikkeuksellisen hyvä tilanne. Oulun normaalikouluun kuuluva Koskelan yksikkö oli kyselyhetkellä maan ainoa harjoittelukoulu, jossa järjestetään valmistavaa opetusta. Lisäksi Turussa ja Itä-Suomessa on tarjolla mahdollisuus harjoitella valmistavassa opetuksessa. Tampereen yksikön Kuulumisia-hanke, opettajan pedagogisten opintojen kokonaisuus, joka on tarkoitettu maahanmuuttajataustaisille tai heitä opettaville lähinnä täydennyskoulutuksena, järjestää opetusharjoittelua myös valmistavassa opetuksessa. Helsingin yksikössä S2-didaktiikkaan suuntautuvat opiskelijat tutustuvat valmistavaan opetukseen, vaikka harjoittelu ei toistaiseksi ole mahdollista. Muissa yksiköissä perehdytään jonkin verran valmistavaan opetukseen, mutta harjoittelua ei ole tarjolla.

Yhteenvetona voi todeta, että opettajankoulutusyksiköille tulisi mahdollistaa paremmat resurssit suomi/ruotsi toisena kielenä -opetusharjoittelun järjestämiseksi. Joissain yksiköissä harjoittelu on hankalaa siksi, että normaalikouluissa tai harjoittelukouluissa ei ole riittävästi monikielisiä oppilaita. Tämäntapaisissa yksiköissä tulisi opetusharjoittelukäytänteitä kehittää entistä joustavammiksi, tai, kuten monissa yksiköissä on tehtykin, toteuttaa toisen kielen tai vähemmistökielen didaktiikan opetusta muulla tavoin osana opetusta. Olennaista on, että opettajaopiskelija pääsee harjoittelemaan didaktiikkaa eikä vain tutustu siihen teoreettisesti.

Opetuksen kehittäminen ja tutkimustoiminta

Ne opettajankoulutusyksiköt, jotka antavat aineenopettajakoulutusta, tekevät yleensä tiivistä yhteistyötä ns. ainelaitosten kanssa. Esimerkiksi suomi tai ruotsi toisena kielenä -opettajankoulutusta antavat yksiköt (esim. HY, TY, ISY, JY, OY) kertovat selkeästi työnjaosta: ainelaitoksissa opiskellaan sisältöjä, opettajankoulutuksessa didaktiikkaa. Ylipäätään yksiköiden

vastauksista on luettavissa toimiva ja selkeä yhteistyö ainelaitosten ja opettajankoulutusyksikköjen välillä.

Myös muunlaista opetuksen kehittämissyhteistyötä suomi/ruotsi toisena kielenä -didaktiikan alueelta on vireillä eri yksiköissä opettajankoulutusyksikköjen ja ns. ainelaitosten välillä. Esimerkkialueina yksiköt mainitsevat kielitietoisuuden aineopetuksen, koulun opetuskielen oppimisen, koulujen monikielisyyden sekä kouluun ja muihin yhteisöihin integroitumisen, kotikielen opetuksen sekä kieli- ja kulttuuritietoisuuden kasvatuksen kehittämisen. Yksiköt raportoivat myös yhteistyöstä harjoittelukoulujen kanssa. Yliopiston ulkopuolisista yhteistyökumppaneista mainitaan nimeltä esimerkiksi vastaanottokeskukset, Brahea-keskus, Siirtolaisuusinstituutti sekä MC-net.

Oulun yliopistossa on saamen kielen opetuksen osalta yhteistyötä Lapin, Helsingin ja Turun yliopistojen kanssa. Helsingin yliopiston ruotsinkielinen yksikkö tekee opetuksen kehittämissyötä Tukholman yliopiston kanssa. Lastentarhanopettajakoulutuksen osalta heillä on kiinteää yhteistyötä Göteborgin yliopiston kanssa.

Kyselyyn tulleista vastauksista voi päätellä, että huolimatta suhteellisen niukoista resursseista etenkin suomi tai ruotsi toisena kielenä -didaktiikan alueella on halua ja tarvetta monipuoliseen yhteistyöhön sekä yliopistoyhteisössä että sen ulkopuolella. Vakiinnutetut resurssit kaikissa opettajankoulutuksissa takaisivat vielä monipuolisemman yhteistyön kehittämisen ja myös sen systematisoimisen ja organisoimisen eri opettajankoulutusyksikköjen välillä. Ne takaisivat myös sen, että kaikissa yksiköissä virittyisi opetuksen kehittämistoimintaa: nyt näyttää siltä, että kaikki yksiköt eivät ole yhtä aktiivisia esimerkiksi S2/R2-opetuksen kehittämisessä.

Kartoitimme myös sitä, millaista tutkimustoimintaa opettajankoulutusyksiköissä oli meneillään kyselyn aikaan (vuonna 2017). Yksiköt ilmoittivat useasta tutkittavien alueiden kielididaktiikkaan liittyvistä kansallisista tai kansainvälisistä hankkeista. Ne liittyivät mm. valmistavaan opetukseen, monikielisyyspedagogiikkaan ja kielitietoiseen opetukseen.

Opettajankoulutusyksikköjen näkemyksiä nykytilasta ja tulevaisuudesta

Kysyimme yksiköiltä, millä tavoin he näkevät sen, miten opettajankoulutusyksiköissä pystytään vastaamaan nykyisiin koulutustarpeisiin suomi ja ruotsi toisena kielenä- tai vähemmistöäidinkielten didaktiikan osalta. Suurin osa yksiköistä koki tämän ongelmana ja kehittämis-kohteena. Lapin ja Tampereen yliopistot ilmoittavat lakonisesti, että kehittämistä tarvitaan. Jyväskylässä koetaan ongelmaksi se, että opettajat eivät pääse harjoittelemaan suomi toisena kielenä -didaktiikkaa. Oulussa koetaan, että tarpeeseen pystytään vastaamaan kohtalaisesti mutta että kehittämiseen on tarvetta. Helsingissä (suomenkielisessä koulutuksessa) on vakinainen suomi toisena kielenä -didaktiikan yliopistonlehtorin vakanssi, joten siellä tilanne on kohtalaisen hyvä; ruotsinkielisessä koulutuksessa koetaan kehittämisen tarvetta. Kokkolan yksikössä ja Turun yliopiston yksikössä koetaan, että pystytään hyvin vastaamaan S2-didaktiikan ja monikielisyyspedagogiikan opettamiseen. Åbo Akademiassa koetaan tarvetta saada lisää resursseja ruotsi toisena kielenä -didaktiikan opetukseen. Heillä ei myöskään ole resursseja suomenruotsalaisen viittomakielen didaktiikan opetukseen, johon tarvetta olisi. Åbo Akademi myös katsoo, että näiden oppiaineiden didaktiikalla on tulevaisuudessa yhä enemmän kysyntää, johon olisi koulutuksessa vastattava.

Yksiköiltä kysyttiin myös sitä, miten he arvelevat opiskelijamäärien kehittyvän tulevaan viiden vuoden aikana. Suurin osa yksiköistä ja niissä annetuista koulutuksista arvelee, että opiskelijamäärät pysyvät samoina. Toisaalta esimerkiksi Helsingin yliopistossa vähennetään

aineenopettajakoulutusta opetus- ja kulttuuriministeriön tekemän kehotuksen mukaisesti. Vähennykehotuksen kohteina ovat ne humanististen koulutuksen alat, joissa on jo pitkään ollut ylikoulutusta. Etenkin historiassa ja osassa kielistä ylikoulutus on ollut jo pitkään haasteena. On kuitenkin ongelmallista, että Helsingin yliopiston tekemät vähennykset kohdentuvat myös suomi toisena kielenä -opettajiksi suuntautuvien kiintiöihin. Useat yksiköt myös mainitsevat, että erityisopetuksen ja lastentarhanopettajien koulutuksen lisäämiseen olisi tarvetta.

Kysyimme yksiköiltä myös sitä, miten he arvelevat suomi tai ruotsi toisena kielenä -didaktiikan opiskelijoiden määrästä tulevana viitenä vuotena. Lähes kaikki yksiköt ja koulutukset mainitsevat, että S2/R2-opiskelijoiden määrä tulee kasvamaan, joten opetustakin tulisi voida tarjota nykyistä enemmän. Tämä on yksi kyselymme selkeistä tuloksista: S2/R2-opetuksen määrään tulisi saada enemmän resursseja, jotta yksiköt voisivat täyttää tulevaisuudessa näiden opetusten kasvavan tarpeen.

Lopuksi kysyimme yksiköiltä sitä, onko heillä käytössä hyväksi havaittuja toimintamalleja tai pedagogisia ratkaisuja, joita he ovat hyödyntäneet S2/R2-didaktiikan opetuksessa tai vähemmistöäidinkielen didaktiikan opetuksessa. Yksiköt mainitsivat verkko-opetuksen käytäntöön ottamisesta; mainittiin myös erilaisia pedagogisia malleja ja käytänteitä (esim. käänteinen opetus, tutkiva oppiminen, yhteiskuntayhteistyö, vertaisarviointi, yhteisöllinen oppiminen, ilmiölähtöinen pedagogiikka, monimuotokoulutus, ongelmalähtöinen opetus, design-pohjainen opetus, kieli- ja kulttuuritietoinen opetus, sulautuva oppiminen). Lisäksi esiin nostettiin moniammatillinen yhteistyö. Nämä yksiköiden mainitsemat menetelmät, käytänteet ja mallit ovat käytössä pedagogisissa koulutuksissa, joten erityisiä ratkaisuja nimenomaan toisen kielen tai vähemmistöäidinkielen didaktiikan opetukseen ei noussut esiin. Myöskään uudesta, avoimesti tarjolla olevasta opetusmateriaalista ei ollut mainintoja.

Yhteenveto tuloksista

Opettajankoulutusta järjestetään 11 yliopistollisessa yksikössä, joista kaikista saimme vastaukset. Yksiköt ovat Helsingin yliopisto (suomen- ja ruotsinkielinen koulutus), Itä-Suomen yliopisto (vastasi myös Savonlinnan sivutoimipisteen puolesta), Jyväskylän yliopisto (ja sen sivutoimipiste Kokkolassa), Lapin yliopisto, Tampereen yliopisto, Turun yliopisto (ja sen sivutoimipiste Raumalla), Åbo Akademin Vaasan yksikkö ja Oulun yliopisto. Näistä hyvin laaja opettajankoulutusten kirjo on Helsingin, Åbo Akademin, Itä-Suomen ja Oulun yliopistoissa. Laajimmat opiskelijoiden sisäännotot ovat Helsingin, Turun, Jyväskylän, Itä-Suomen ja Oulun yliopistot, tässä järjestyksessä. Åbo Akademi ja Helsingin yliopiston ruotsinkielinen koulutus vastaavat yhdessä ruotsinkielisestä opettajankoulutuksesta.

Suomi toisena kielenä - didaktiikan opetusta annetaan eniten ja se on selkeimmin vakiintunut osaksi opettajankoulutusten ohjelmia Helsingin ja Jyväskylä opettajankoulutusyksiköissä. Niissä suomi toisena kielenä -didaktiikkaa opettaa tähän tehtävään nimetty lehtori tai yliopistonlehtori. Näissä yksiköissä voi myös erikoistua suomi toisena kielenä -didaktiikkaan. Myös Turun yliopistossa on nimettyä yliopisto-opettaja, jonka pääasiallisena tehtävänä on suomi toisena kielenä -didaktiikan opettaminen, mutta itse opettajankoulutuksissa ei alaan voi erikoistua. Muissa opettajankoulutusyksiköissä mahdollisuus perehtyä suomi toisena kielenä -didaktiikkaan on vähäisempi.

Ruotsi toisena kielenä -didaktiikkaan voi perehtyä Helsingin yliopiston ruotsinkielisessä opettajankoulutuksessa vuosittaisilla pakollisilla kursseilla. Åbo Akademin opettajankoulutusyksikkö järjestää ruotsi toisena kielen -opetusta tuntiopetuksena ja Tampereen yliopistossa sitä opiskellaan osana muuta kurssia. Ruotsi toisena kielenä -didaktiikan opetusta on siis tarjolla kaiken kaikkiaan hyvin vähän.

Saamen kielen didaktiikan opetuksesta opettajankoulutuksissa vastaa Oulun yliopisto yhdessä Lapin yliopiston kanssa. Opetus on vähäistä mutta ilmeisesti vastaa tarvetta kohtuullisen hyvin. Suomalaisen viittomakielen opetusta saa Jyväskylän yliopistossa, ja oppiainetta opiskelleet voivat suorittaa opettajaopinnot, jolloin pätevyys saavutetaan. Muista perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) mainituista kielistä romanikielen opetusta on tarjolla Helsingin yliopistossa. Ruotsinkielisen viittomakielen opetusta ei ole tarjolla.

Oppilaan oman äidinkielen opetuksen didaktiikkaan ei opettajankoulutusyksiköissä varsinaisesti ole opetusta. Suurimpiinkin Suomessa puhuttuihin niin sanottuihin vieraisiin kieliin ja niiden didaktiikkaan ei opettajankoulutuksissa ole mahdollista perehtyä. Kuitenkin yksiköt raportoivat monikielisyyspedagogiikasta ja toisen tai vieraan kielen oppimisen didaktiikasta, jotka auttavat ymmärtämään kielenoppimisen prosessia.

Oman äidinkielen opetukselle on nähtävissä merkittävä lisäyksen tarve useissa eri kielissä, sillä tällä hetkellä omaa äidinkieltä opiskelee keskimäärin alle puolet vieraan äidinkielen oppilaista / opiskelijoista ja opiskelijamäärät ovat tasaisessa kasvussa. Oman äidinkielen hallinta tukee myös oppilaan kotouttamista ja oppimista eri oppiaineissa. Pätevien opettajien saaminen kentälle on monen tekijän vuoksi haastavaa: pienten ja harvinaisten kielten aineopintojen puute ja järjestämisen on liian suuri tai jopa mahdoton resurssivaade suhteessa opettajatarpeeseen, pohjakoulutuksen puute muuten kieltä hyvin hallitsevilla, mutta epäpäteville opettajilla, kielten runsas moninaisuus, oppilaiden alueellinen jakautuminen, pienet ryhmäkoot ja suhteellisen pienet opetusmäärät yhdellä opettajalla vuoksi. Pätevän opettajan palkkaaminen esimerkiksi yhdelle ryhmälle ei riitä takaamaan kyseiselle opettajalle täysipäiväistä työtä ja kulkeminen eri koulujen välillä saattaa tehdä vieraan äidinkielen opetuksesta erittäin raskaan tehtävänkuvan, kun opetusmateriaalia ja vertaistukea oman työn kehittämiseen on vähän tarjolla. Pätevien opettajien saaminen kouluihin olisi kuitenkin koko yhteiskunnan etu ja tukisi oppilaiden kotoutumista Suomeen ja opinnoissa menestymistä.

Opetusharjoittelu kuuluu olennaisena osana opettajankoulutukseen. Suomi toisena kielenä -oppiaineen harjoitteluun on tällä hetkellä mahdollisuus vain Helsingin yliopiston yksikössä mutta lähinnä vain kenttäkouluissa, sillä normaalikoulujen oppilasaines on hyvin yksikielinen. Jyväskylässä suomi toisena kielenä -pedagogiikkaan on mahdollista erikoistua, mutta normaalikoulujen opiskelija-aineksen vuoksi harjoittelu oppiaineessa on lähes mahdotonta. Turussa puolestaan opettajaopinnoissa on tarjolla vain valinnaisia kursseja suomi toisena kielenä -pedagogiikasta, mutta koska normaalikoulujen oppilaisissa on paljon monikielisiä, harjoitteluun on mahdollisuudet. Toistaiseksi ainoastaan Oulun yliopisto tarjoaa mahdollisuuden harjoitella valmistavassa opetuksessa, mutta myös joissain muissa yksiköissä se on jossain määrin mahdollista.

Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetushenkilökunnan vakiinnuttaminen yksiköihin toisi selkeästi myös lisää aktiivisuutta suomi/ruotsi toisena kielenä- sekä vähemmistöäidinkielen didaktiikan opetuksen kehittämiseen, yhteistyöhankkeisiin yliopistojen sisällä ja niiden ulkopuolella sekä tutkimustoimintaan. Selkeästi vain niissä yksiköissä, joissa suomi toisena kielenä -opetuksessa toimii vakinainen toimenhaltija, tutkimus- ja kehittämistyö on aktiivista.

Kaikki yksiköt arvioivat, että tulevaisuudessa suomi/ruotsi toisena kielenä -didaktiikan opetuksen tarve lisääntyy. Kaikki yksiköt tarvitsevat ilmoitustensa mukaan siihen lisää resursseja. Myös oman äidinkielen opetukseen tulisi panostaa enemmän opettajankoulutuksissa.

Ammatillisten korkeakoulujen opettajankoulutus

Kyselyssä kartoitettiin, miten ammatillisessa opettajankoulutuksessa kehitetään tulevien opettajien valmiuksia kohdata kielten sekä uskontojen ja katsomusten moninaisuutta työssään. Kysely lähetettiin ammattikorkeakoulujen ammatillisesta opettajankoulutuksesta vastaaville johtajille tai koulutuspäälliköille. Lisäksi kerättiin tietoa siitä, mitä uusia ja hyviksi havaittuja toimintamalleja ammatilliset opettajankoulutusyksiköt ovat kehittäneet edellä mainittuihin teemoihin liittyen sekä miten ammatillisissa opettajankoulutusyksiköissä hyödynnetään opettajaopiskelijoiden erilaiset kielelliset ja uskonnolliset tai katsomukselliset taustat.

Ammatillisen opettajankoulutuksen lehtorin ja tuntiopettajan kelpoisuusvaatimuksena on soveltuva ylempi korkeakoulututkinto ja kelpoisuuksista määrätään tarkemmin valtioneuvoston asetuksessa ammattikorkeakouluista (1129/2014). Lisäksi kunkin ammattikorkeakoulun johdosäännöissä voi olla asetuksen lisäksi kelpoisuusvaatimuksia kuten pedagoginen pätevyys (OAJ, 2018).

Suomessa on viisi ammatillista opettajakorkeakoulua, jotka toimivat ammattikorkeakoulujen yhteydessä.

- Haaga-Helia ammattikorkeakoulun yhteydessä toimiva Ammatillinen opettajakorkeakoulu (Haaga-Helia)
- Hämeen ammattikorkeakoulun yhteydessä toimiva Ammatillinen opettajakorkeakoulu (HAMK)
- Jyväskylän ammattikorkeakoulun yhteydessä toimiva Ammatillinen opettajakorkeakoulu (JAMK)
- Oulun ammattikorkeakoulun yhteydessä toimiva Ammatillinen opettajakorkeakoulu (OAMK)
- Tampereen ammattikorkeakoulun yhteydessä toimiva Ammatillinen opettajakorkeakoulu (TAMK).

Kaikki edellä mainitut ammatilliset opettajakorkeakoulut tarjosivat kyselyhetkellä ammatillista opettajankoulutusta, ammatillista erityisopettajankoulutusta, ammatillista opinto-ohjaajan koulutusta sekä erilaisia täydennyskoulutuksia. Kaikki viisi myös vastasivat kyselyyn.

Opetussuunnitelma ja valmistuvien opettajien kelpoisuus

Ammatillisen opettajan pedagogisten opintojen laajuus on 60 opintopistettä. Valtioneuvoston asetuksen ammattikorkeakouluista (A 1129/2014, 6 §) mukaan ammatillisen opettajankoulutuksen opintojen tavoitteena on, että opettajankoulutuksen suorittaneella on valmiudet ohjata erilaisten opiskelijoiden oppimista ja kehittää opetusalaansa ottaen huomioon työelämän ja ammattien kehittyminen. Opintoihin kuuluu (A 1129/2014, 2 §) kasvatustieteellisiä perusopintoja, ammattipedagogisia opintoja, opetusharjoittelua sekä muita opintoja. Opinnot suoritettuaan on oikeutettu käyttämään virallista nimikettä AmO.

Ammatillinen opettajankoulutus on osaamisperustaista, mikä tarkoittaa, että opintojen aluksi opiskelija arvioi osaamistaan suhteessa ammatillisen opettajakorkeakoulun osaamistavoitteisiin ja niiden arviointikriteereihin. Arvion perusteella opiskelija laatii yhdessä ohjaajan kanssa henkilökohtaisen oppimissuunnitelman (HOPS) tai henkilökohtaisen kehityssuunnitelman (HEKS).

Osaamistavoitteet ja arviointikriteerit vaihtelevat opettajakorkeakouluittain, ja niihin voi tutustua oppilaitosten internetsivuilla.²⁹ Kokonaisuutta tarkasteltaessa vaikutti siltä, että ammatillisten opettajakorkeakoulujen välillä ei ollut merkittäviä eroja siinä, kuinka kielten ja katsomusten moninaisuuteen liittyvät kysymykset huomioidaan opetuksessa. Opintopolun henkilökohtaisuus ja monenlainen yksilöllinen joustavuus tuntuvat olevan ominaista ammatilliselle opettajankoulutukselle riippumatta siitä, missä yksikössä opiskelee.

Opiskelijoiden kielitaustat

Ensimmäiseksi kysyttiin ammatillisten opettajakorkeakoulujen opiskelijoiden kielellisiä taustoja. Kaikissa yksiköissä on selvästi eniten suomenkielisiä opiskelijoita. Kaksi vastaajaa ilmoitti suomenkielisten opiskelijoiden osuuden erikseen: Haaga-Helia 85 prosenttia ja OAMK n. 95 prosenttia. JAMK:n lukuihin sisältyivät myös englanninkieliset opiskelijat³⁰ ja ne vaihtelivat 97,2 prosentista 98,1 prosenttiin vuosina 2014–2016. TAMK:ssa oli vastaajan arvion mukaan vuosittain muutamia (n. 5–10) muita kuin suomenkielisiä opiskelijoita. HAMK ilmoitti vieraskielisten opiskelijoiden osuuden vaihtelevan vuosittain.

Muista kieliryhmistä mainittiin ruotsi, venäjä, turkki, kiina (ei määritelty tarkemmin) ja twin. Vastaajista kaksi arvioi, että vieraskielisistä venäjänkielisten osuus olisi muita suurempi.

Kaikissa ammatillisissa opettajakorkeakouluissa oli englanninkielinen koulutusohjelma, jolle muut kuin suomenkieliset opiskelijat useimmiten hakeutuivat. Opiskelijoilla oli pääsääntöisesti hyvä kielitaito, mutta yhdessä yksikössä heikommin kieltä osaavia tuettiin henkilökohtaisella ohjauksella ja yksilöllisillä aineistoilla. Kielen oppimista tuettiin jossain määrin myös ryhmiä yhdistämällä. Yksi vastaaja ilmoitti, että mikäli ongelmia ilmeni, oli mahdollista käyttää muita opettajakorkeakoulun opettajien hallitsemia kieliä.

Virallisia kielitaitovaatimuksia koulutuksiin ei ollut yhden vastaajan ilmoittamaa *International Professional Teacher Education* -ryhmää lukuun ottamatta. Siihen kielitaitovaatimuksena oli eurooppalaisen viitekehyksen taso B2 englannin kielessä. Kielitestejä ei ollut suomen- tai englanninkielisiin koulutuksiin, mutta vastauksista nousi hakuohjeisiin kirjattuja ohjeita, joiden mukaan opiskelijan pitää pystyä toimimaan vuorovaikutuksessa koulutusohjelman kielellä ja tuottamaan sillä myös oppimistehtävät.

Opiskelijoiden kielitaustojen vaikutukset opetuksessa

Aineistosta ei noussut esiin esimerkkejä tilanteista, joissa opiskelijoiden puutteellinen kielitaito olisi aiheuttanut ongelmia. Yksi vastaajista kertoi esimerkin ammatillisesta erityisopettajan koulutuksesta, jota järjestettiin pääsääntöisesti vain suomenkielisenä. Kahden opiskelijan kohdalla oli toimittu niin, että heille oli tarjottu mahdollisuus opiskella englanniksi: he tekivät tehtävät englanniksi, heille annettiin etukäteismateriaalia ja osa opetuksesta tulkattiin heille

²⁹ HAAGA-HELIA http://www.haaga-helia.fi/sites/default/files/Kuvat-ja-liitteet/Koulutus/AOKK/60op/2017-2018_ope_kehittymisohjelma.pdf?userLang=fi
HAMK <https://www.hamk.fi/wp-content/uploads/2018/06/opet-opinto-opas-2018-2019.pdf>
JAMK <https://opinto-opaat.jamk.fi/fi/aokk/ope/opinnot-2017-2018/>
OAMK http://www.oamk.fi/files/1215/0305/1766/OPS_2017-2018_AMOK.pdf
TAMK <http://opinto-opas-ops.tamk.fi/index.php/fi/175/fi/12/16OPKOU/year/2018>

³⁰ Kaikissa Suomessa toimivissa ammatillisissa opettajakorkeakouluissa toimii myös englanninkielinen koulutusohjelma ja siinä opiskelevat englanninkieliset ovat mukana luvuissa.

englanniksi. Toinen opiskelijoista oli sittemmin työllistynyt ammatilliseen oppilaitokseen erityisopettajaksi, joten voi tulkita, että esimerkissä esitetyn kaltaiset yksilölliset järjestelyt olivat hyödyttäneet opiskelijaa.

HAMK toi esille julkaisut, joita se oli tuottanut monikulttuuristen ryhmien ohjauksesta³¹. Vastauksista ei kuitenkaan käy ilmi, ovatko julkaisussa mainitut käytännöt käytössä, ja jos ovat, niin missä määrin.

Usea vastaaja ilmoitti, että koulutuksessa hyödynnetään opiskelijoiden erilaisia kielellisiä taustoja, kokemuksia ja kulttuuripiirteitä, koska koulutukset valmistivat toimimaan monikulttuurisissa ympäristöissä. Vastauksissa raportoitiin muun muassa, että opiskelijat jakoivat osaamistaan muiden opiskelijoiden kanssa, mikä lisäsi pedagogisista teemoista keskustelua vierailta kielillä. Samalla pedagogisiin ilmiöihin ja metodeihin liittyvien asioiden kääntäminen vieraille kielille helpottui.

Yksi vastaaja ilmoitti toteuttavansa opiskelijoidensa opetusharjoitteluita kotouttamiskoulutuksen ohjaajina. Siinä opiskelijoiden kieli- ja kulttuuritaustat tulivat hyödynnettyä tietoa ja kokemuksia jakamalla.

Ammatillisten opettajaopiskelijoiden valmiudet kohdata kielellistä moninaisuutta työssään

Vastauksissa raportoitiin, että eettiset tavoitteet, ihmisoikeudet ja yhdenvertaisuus kuuluvat ammatillisen opettajankoulutuksen tavoitteisiin³². Yhdeksi opetusharjoittelun tavoitteeksi ilmoitettiin kyky opettaa ja ohjata erilaisia opiskelijoita. Toisesta ammatillisesta opettajakorkeakoulusta vastattiin kuitenkin, että 60 opintopisteen laajuinen toteutuksen puitteissa on vain rajallisesti mahdollisuuksia kehittää tulevien opettajien valmiuksia kohdata kielellistä moninaisuutta. Tutkimuksen ja kehitystyön kohteena oli kyselyhetkellä CLIL-pedagogiikan³³ toteuttaminen. Kyselyhetkellä käynnissä oli myös pilotti toimintamallista, joka integroi ammatillisen sisällön kielen oppimiseen ja sopii muihin kielisiin kuin ruotsiin ja englantiin.

Vastauksista kävi ilmi toisaalta, että kielellisen moninaisuuden kohtaamiseen liittyvät valmiudet ja niiden kehittäminen aktivoituivat erityisesti silloin, kun ne nousivat opetusharjoitteluissa käytännön tilanteissa esille. Yksi vastaaja kertoi myös tarjolla olevista neljästä valinnaisesta viiden opintopisteen laajuisesta opintojaksosta, joissa käsiteltiin kielellistä moninaisuutta osana laajempaa kulttuuria ja viestintää, monikulttuurisuutta ja erityistä tukea koskevaa asiakokonaisuutta.

Verkkoa käytettiin kaikissa yksiköissä melko runsaasti opetus- ja ohjausvälineenä. Verkko-opetuksessa ja -ohjauksessa noudatettiin samoja käytänteitä kuin opetuksessa ja ohjauksessa yleensäkin.

³¹ Esimerkiksi Metsänen, R. ja Nikander, L. (toim.) 2012. Realistista aikuispedagogiikkaa monikulttuurisissa toimintaympäristöissä. HAMK. Kirsi Napola kirjoittaa siinä opiskelijoiden erilaiset kulttuuriset ja kielelliset taustat huomioivan ja huolellisesti suunnitellun orientaatiovaiheen merkityksestä erityisesti monikulttuurisissa ryhmissä artikkelissaan *Orientaatiota englanniksi ammattikorkeakoulussa – miksi, mitä ja kenelle?* (s. 131–140).

³² Kielellinen moninaisuus sisältyy tähän.

³³ ks. esim. <https://blog.edu.turku.fi/kieliuokat/fi/mita/menetelmat-ja-kasitteet/clil-menetelma/>

Opetus- ja ohjauskäytänteet

Kysyttäessä käytössä olevista toimivista opetus- ja ohjauskäytänteistä vastauksissa mainittiin CLIL-mallit, vieraskielisen ja suomen kieltä puhuvan opettajan pariopettajuus, henkilökohtainen ohjaus ja opintopiirit, joiden ryhmäjako on suunniteltu kielellisin perustein. Eräässä mallissa opiskelijat suunnittelivat opetussuunnitelman tehtävänantojen mukaisia aihealueita ja ilmiöitä, joissa kielellisten, kulttuuristen ja katsomuksellisten taustojen merkitys korostui. Tuotokset itsearvioitiin ja vertaisarvioitiin pienryhmissä, ja kaikkien pohdinnat tulivat jaetuiksi koko ryhmän opiskelijoiden kesken keskustelevalta tavalla.

Ohjaavien opettajien perehdytyksessä oli eroja ammatillisten opettajakorkeakoulujen välillä. Haaga-Heliassa hakijoiden suhtautuminen kielelliseen moninaisuuteen huomioitiin jo rekrytointivaiheessa. Avoin suhtautuminen oli itsestään selvyys. Lisäksi Haaga-Heliassa panostettiin kielikoulutukseen.

OAMK järjesti koulutusta ohjaaville opettajille säännöllisesti, ja TAMK kertoi pitävänsä moninaisuusteemaa esillä ohjaavien opettajien koulutuspäivillä, tosin vain yhtenä teemana monien joukossa.

HAMK tarjosi ohjaaville opettajille säännöllisesti perehdytysaineistoa ja julkaisi blogeja. HAMK:n vastauksesta nousi kuitenkin esille, että kyselyhetkellä keskeisin haaste ohjaavien opettajien koulutuksessa oli ammatillisen koulutuksen reformi ja kielellisen moninaisuuden näkökulmasta erilaisten oppijoiden integraatio. Kielelliset kysymykset eivät kyselyhetkellä olleet vahvimman kiinnostuksen kohteena, sillä reformin toimeenpano vaati huomionsa.

JAMK sen sijaan kertoi, että ohjaavat opettajat työskentelevät omissa oppilaitoksissaan, joten opettajakorkeakoulun puolelta heitä ei perehdytetä lainkaan. Oletuksena oli, että ohjaavat opettajat olivat perehtyneet teemoihin jo työnsä kautta ja että heillä oli tarvittava osaaminen, mikäli kielelliset kysymykset nousivat opetusharjoitteluissa esille.

Muita aineistosta nousseita huomioita

Useista vastauksista nousi esiin huomio, että niin kielellinen, katsomuksellinen kuin vaikkapa ammatillinen moninaisuus ja sen kohtaamiseen liittyvät valmiudet sekä opiskelijoiden yksilöllisyys opintojen suunnittelussa tulevat käsitellyiksi yksilöllisesti osana osaamistavoitteita. Kysymyksiin reagoidaan siis opiskelijan itsearvioinnin perusteella henkilökohtaisella ohjauksella.

Tutkimustoiminta ja yhteistyöhankkeet

Yksi hankkeen tavoitteista oli selvittää, minkälaista ja minkä tahojen kanssa ammatilliset opettajakorkeakoulut tekevät kielten ja katsomusten moninaisuuteen liittyvää kansallista tai kansainvälistä tutkimus- tai kehittämissyhteistyötä.

Vastauksissa mainittiin runsaasti niin käynnissä olevia kuin päättyneitäkin hankkeita, joista osassa kielten ja katsomusten moninaisuus on keskiössä ja toisissa se liittyy aiheeseen jonkin verran. Niin ammattikorkeakoulujen kuin yliopistojenkin tutkimustoiminta on ylipäättänsä hanketapaistunut.

Yhteenveto tuloksista

Kyselyn vastausten perusteella ammatillisten opettajakorkeakoulujen välillä ei ollut merkittäviä eroja siinä, kuinka kielten ja katsomusten moninaisuuteen liittyvät kysymykset tulivat huomioituiksi opetuksessa ja korkeakoulujen toimintakulttuurissa.

Kaikissa korkeakouluissa suomenkielisten opiskelijoiden osuus oli huomattavan suuri, ja muun kuin suomenkielisille opiskelijoille tarjottiin kaikissa yksiköissä englanninkielistä koulutusohjelmaa.

Koska ammatillinen opettajakorkeakoulutus on osaamisperustaista, eli opiskelija opintojen alussa arvioi omaa osaamistaan suhteessa osaamistavoitteisiin ja laatii arvion perusteella henkilökohtaisen oppimissuunnitelman, opintopolusta muodostuu henkilökohtainen ja joustava.

Kielten ja katsomusten moninaisuus tuotiin kaikissa vastauksissa vahvasti esille osana laajempaa moninaisuusteemaa. Vastausten perusteella syntyi kuitenkin vaikutelma, että opettajilla ja ohjaajilla oletetaan olevan valmiuksia ja työkaluja kielten ja katsomusten moninaisuuteen liittyvien kysymysten ja tilanteiden käsittelyyn opiskelijoiden kanssa ilman, että heille tietoisesti tarjotaan ohjausta. Valmiiden toimintamallien puuttuminen saattaa olla osaamisperustaisuuden ja ohjauksen henkilökohtaisuuden haaste. Käytännön todellisuutta vastaavan tilanteen kartoittaminen on vaikeaa, minkä seurauksena mahdollisiin puutteisiin tai haasteisiin ei ole mahdollista tarttua.

Ammatilliset opettajakorkeakoulut ovat mukana monissa paikallisissa, kansallisissa ja kansainvälisissä hankkeissa joissa kielten ja katsomusten moninaisuuden teema on jollakin lailla mukana.

6 KATSOMUKSET: TULOKSET KOULUTUS-ASTEITTAIN

6.1 Varhaiskasvatus

Kyselyllä tarkasteltiin katsomusten opetukseen liittyviä näkökulmia kunnallisessa ja kuntayhtymän järjestämässä varhaiskasvatuksessa. Kunnallisella varhaiskasvatuksella tarkoitettiin kyselyssä nimenomaan päiväkodissa ja perhepäivähoidossa annettavaa varhaiskasvatusta sekä kunnan ostopalveluna tuottamia vastaavia palveluja.

Kysymyskokonaisuuksia oli neljä (Taustatiedot; Katsomukset; Opetus ja resurssit; Tulevaisuuden näkymät). Varhaiskasvatuksen uskonto- ja katsomuskysymyksiin saatiin varhaiskasvatuksen järjestäjiltä 63 vastausta. Tulosten tarkastelussa tulee ottaa huomioon, että joitakin suuria kuntia puuttuu vastaajien joukosta, eikä vastaajajoukko edusta suoraan kansallista perusjoukkoa. Vastausmäärät vaihtelivat myös kysymyksestä riippuen.

Eniten vastauksia saatiin Etelä-Suomen sekä Länsi- ja Sisä-Suomen AVI-alueilta. Valtaosa (86 %, n = 54) kaikista vastauksista saatiin yksikielisistä suomenkielisistä kunnista. Kaksikielisten kuntien vastauksia saatiin Etelä-Suomen, Länsi- ja Sisä-Suomen sekä Lounais-Suomen alueilta. Määrällisesti eniten kaksikielisten kuntien vastauksia saatiin Etelä-Suomen AVI-alueelta.

Noin puolet vastauksista (n = 30) saatiin maaseutumaisista kunnista. Kolmannes vastauksista saatiin kaupunkimaisista kunnista ja loput taajaan asutuista kunnista. Määrällisesti eniten kaupunkimaisten kuntien vastauksia saatiin Etelä-Suomen alueelta. Etelä-Suomen vastaajista reilusti yli puolet olivat kaupunkimaisia kuntia. Maaseutumaisten kuntien vastauksia oli erityisen suuri osa (70 %) Pohjois-Suomen AVI-alueen vastauksista.

Kunnan ylläpitämään varhaiskasvatukseen osallistuvia lapsia raportoitiin vastanneiden kuntien alueella olevan yhteensä 29 418. Luku sisältää kunnan päiväkodeissa sekä perhepäivähoidossa (ostopalveluna tuotettu varhaiskasvatus mukaan luettuna) järjestettävään varhaiskasvatukseen osallistuvat lapset. Kokopäiväiseen varhaiskasvatukseen (yli 5 tuntia päivässä) osallistuu ilmoitetuista lapsista valtaosa (90 %). Lapsimääriin on laskettu mukaan myös esiopetukseen osallistuvat lapset.

Yksityiseen varhaiskasvatukseen (muuhun kuin ostopalveluna tuotettuun) osallistuvia lapsia ilmoitettiin vastanneiden kuntien alueella olevan huomattavasti vähemmän kuin kunnallisen varhaiskasvatukseen osallistuvia (kaikkiaan 622 lasta).

Osa vastanneista kunnista on laskenut määriin kuuluvaksi esiopetukseen kuuluvat lapset ja osa ei. Joitakin vastanneista kunnista tiedot myös puuttuvat. Luvut eivät annakaan täysin kattavaa kuvaa vastanneiden kuntien varhaiskasvatukseen osallistuvista lapsista.

Opetussuunnitelmat ja opettajien kelpoisuus

Varhaiskasvatuksen järjestämistä ja kehittämistä ohjaa varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2016c) sekä syksyllä 2018 voimaan tullut varhaiskasvatustalaki (2018/540). Päiväkodeissa toteutettava ryhmämuotoinen varhaiskasvatus on yleisin varhaiskasvatuksen toimintamuoto. Toinen keskeinen muoto on perhepäivähoito, joka on pienessä

ryhmässä toteutettavaa varhaiskasvatusta, jota voidaan järjestää perhepäivähoitajan kotona, lapsen kotona tai ryhmäperhepäivähoitona. Perhepäivähoitajat vastaavat oman ryhmänsä toiminnasta ja perhepäivähoidon johto tukee perhepäivähoitajien tavoitteellista toiminnan suunnittelua ja toteutumista. Muun varhaiskasvatuksen toteutus vaihtelee järjestäjän päätösten mukaan ja voi olla esimerkiksi leikkipuisto- tai kerhotoimintaa. (Opetushallitus, 2016c, 17.)

Kyselyn toteuttamisen ajankohtana³⁴ voimassa olleen varhaiskasvatuslain (1973/36) ja lasten päivähoidosta annetun valtioneuvoston asetuksen (1973/239) mukaisesti lastentarhanopettajan kelpoisuusvaatimuksena oli kasvatustieteiden kandidaatin tutkinto sisältäen lastentarhanopettajakoulutuksen, taikka sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinto sisältäen varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikkaan suuntautuneet opinnot. Lähihoitajan ja perhepäivähoitajan kelpoisuutena on tehtävään soveltuva sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinto (Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 2005/272).

Varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa ja sen toteuttamista kuvaa kokonaisvaltaisuus. Tässä kokonaisuudessa tavoitteellisen toiminnan perustan luovat arvoperusta, oppimiskäsitys, niihin pohjautuva toimintakulttuuri, monipuoliset oppimisympäristöt, yhteistyö ja työtavat. (Opetushallitus, 2016c, 36.) Kieliin, katsomuksiin ja uskontoihin tutustuminen tapahtuu lapselle ominaisten toimintatapojen kautta ottaen huomioon yksilöiden ja ryhmän mielenkiinnonkohteet ja kulttuurilliset ja katsomukselliset taustat. Varhaiskasvatusta ohjaavan arvoperustan mukaan lapsella tulisi olla mahdollisuus kehittää taitojaan ja tehdä valintoja esimerkiksi sukupuolesta, syntyperästä, kulttuuritaustasta tai muista henkilöön liittyvistä syistä riippumatta. Henkilöstön tulee luoda varhaiskasvatuksessa moninaisuutta kunnioittava ilmapiiri ja suhtautua ammatillisesti, avoimesti ja kunnioittavasti monimuotoisiin perheisiin ja erilaisiin kieliin, kulttuureihin, katsomuksiin ja uskontoihin. Toimiva vuorovaikutus erilaisista kulttuuri- ja katsomustaustoista tulevien ihmisten kanssa edellyttää oman ja muiden taustojen ymmärtämistä ja kunnioittamista. (Opetushallitus, 2016c, 22–23)

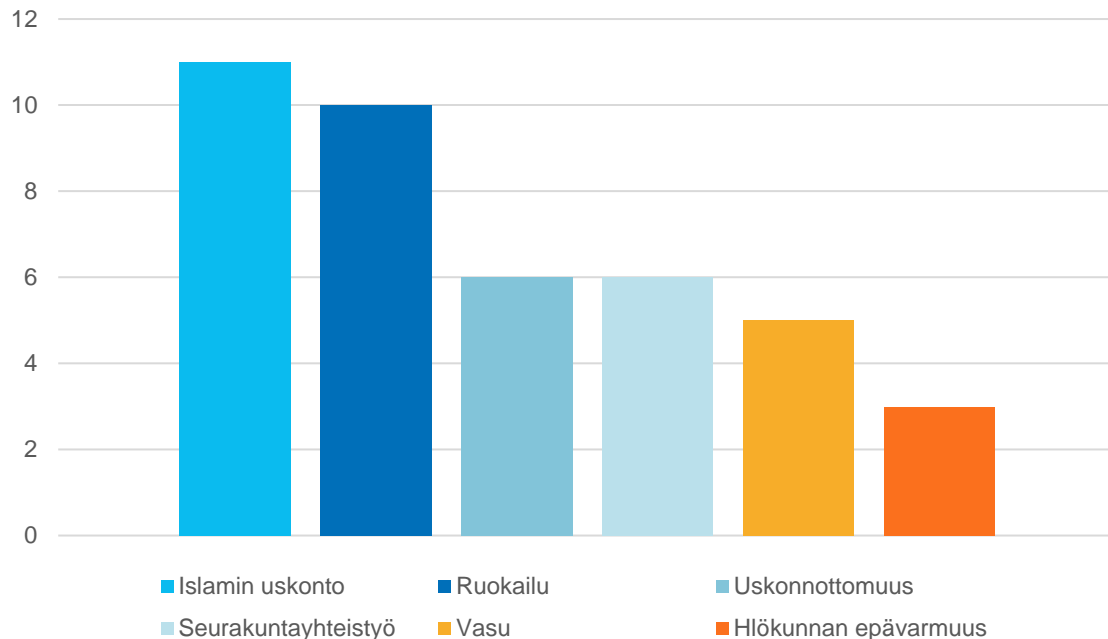
Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016c) linjauksella jokaisella lapsella on oikeus kieli- ja kulttuuritietoiseen varhaiskasvatukseen, jossa kieli, kulttuurit ja katsomukset nivoutuvat yhteen. Kunnan tulee huolehtia siitä, että varhaiskasvatusta voidaan antaa lapsen äidinkielenä suomeksi, ruotsiksi tai saameksi. Tämän lisäksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016c) linjataan romanilasten ja viittomakieltä käyttävien lasten varhaiskasvatuksesta. Muiden kielten osalta linjataan varhaiskasvatuksen tukevan monipuolisesti vieraskielisten ja monikielisten lasten kielitaidon sekä kieli- ja kulttuuri-identiteettien ja itsetunnon kehitystä. Varhaiskasvatuksessa suomen/ruotsin kielen taidon kehittymistä edistetään tavoitteellisesti ja tuetaan lasten kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Lapsille järjestetään mahdollisuuksien mukaan tilaisuuksia käyttää ja omaksua omaa äidinkieltään tai omia äidinkieliään. (Opetushallitus, 2016c, 47–48)

Varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen osiossa uskonnot, muut katsomukset sekä uskonnottomuus ovat yhteisen tutustumisen kohteena lapsiryhmässä. Katsomuskasvatuksen tavoitteena on edistää keskinäistä kunnioitusta ja ymmärrystä eri katsomuksia kohtaan sekä tukea lasten kulttuurillisten ja katsomuksellisen identiteetin muodostumista. (Opetushallitus, 2016c, 43–44.)

³⁴ 1.9.2018 lähtien astuivat voimaan uudet ammattinimikkeet ja kelpoisuusvaatimukset. Ammattinimikkeet ovat varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen sosionomi, varhaiskasvatuksen lastenhoitaja, perhepäivähoitaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja päiväkodin johtaja. (Varhaiskasvatustilasto 540/2018, luku 6.) Kysely tehtiin huhtikuussa 2018.

Katsomuskasvatuksen korostuminen nyt ja tulevaisuudessa

Vastaaajia pyydettiin kertomaan minkälaisia uskontoihin ja katsomuksiin liittyviä asioita on tullut esiin heidän kuntansa varhaiskasvatuksessa, varhaiskasvatuskeskusteluissa, lasten tulo-keskusteluissa ja varhaiskasvatuksen järjestelyissä. Lisäksi heitä pyydettiin kertomaan, jos jokin tietty uskonto tai maailmankatsomus oli korostunut esiin nousseissa asioissa. Avovastaukset luokiteltiin alla olevan kuvion 6.1 osoittamalla tavalla.



Kuvio 6.1 Uskontoihin ja katsomuksiin liittyvät aiheet varhaiskasvatuksessa

Eniten mainintoja vastauksissa saivat islamin uskonto (n = 11), ruokaan liittyvät kysymykset (n = 10), seurakuntayhteistyö (n = 6) ja uskonnottomuus (n = 6). Osassa vastauksista nousi esiin se, että henkilökunta oli epävarma katsomuksiin liittyvien kysymysten käsittelyssä (n = 3).

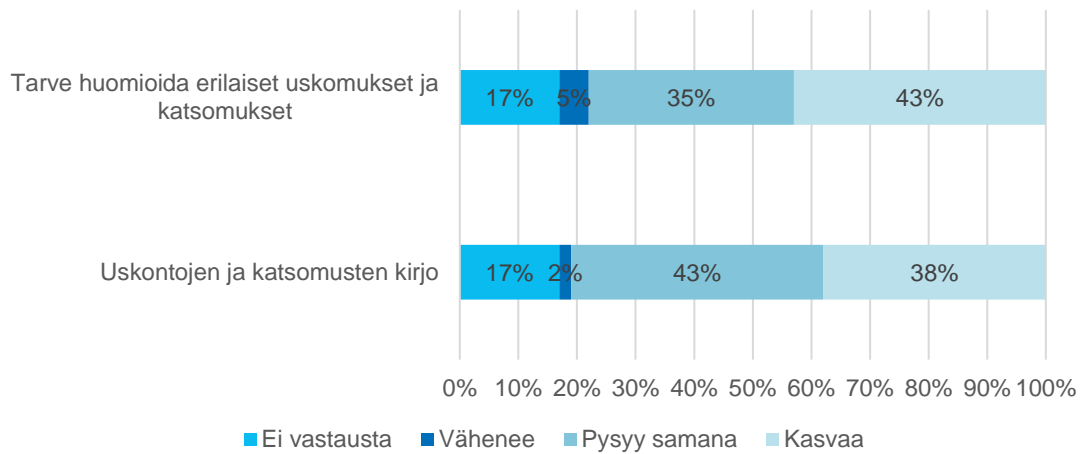
Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin viitattiin kuvailtaessa katsomuskasvatukseen liittyvää toimintaa sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin liittyvää epäselvyyttä (n = 5).

- islam - jonkin verran kieltoja lasten osallistumisesta tiettyihin toimintoihin, jotka koettu oman uskonnon kannalta ongelmallisiksi tai uskonnottomat vanhemmat eivät halua lapsen osallistuvan uskonnolliseksi koettuun toimintaan

Valtakunnallinen vasu ja paikallinen vasu ohjeistavat asiaa.

Mikään uskonto tai maailmankatsomus ei ole korostunut. Nyt on keskusteluttanut se, mitä uskonnollisina pyhinä voi juhlissa tehdä, miten osallistutaan joulu- ja pääsiäiskirkkoon, voiko seurakunta käydä pitämässä pyhäkoulua ja kenen kanssa eskarit osallistuvat kevään siunauksiin kirkossa. Varmaan haetaan myös sitä tapaa miten eri kulttuurien ja katsomusten tavat ja juhlat huomioitaisiin paremmin ryhmien toiminnassa.

Vastaajia pyydettiin arvioimaan uskontojen ja katsomusten kirjon kehitystä tulevaisuudessa (Kuvio 6.2).

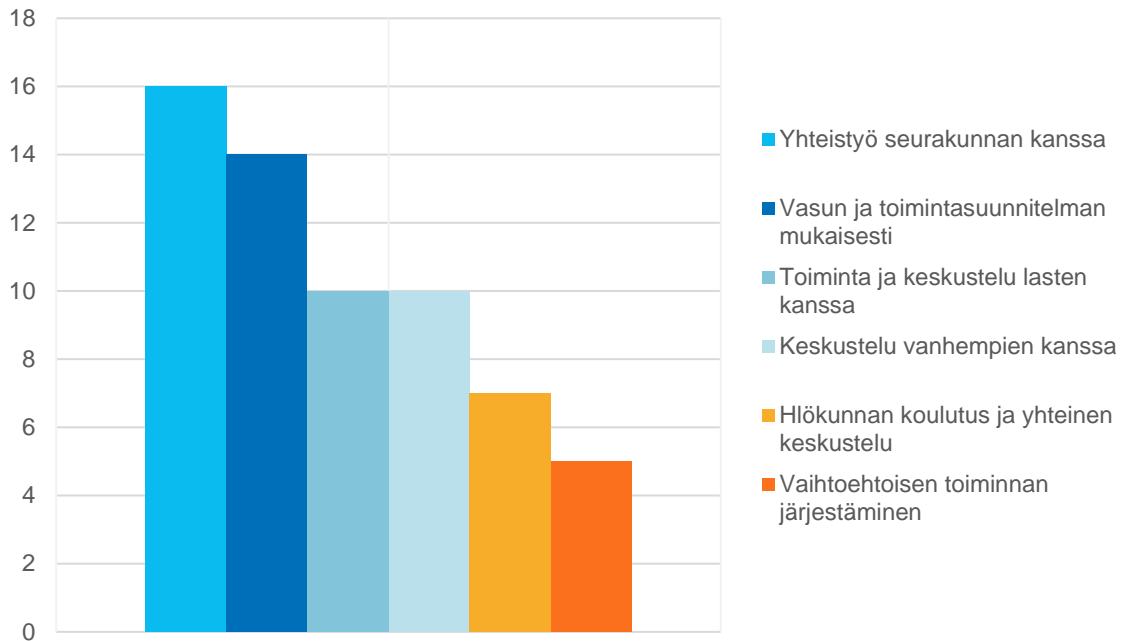


Kuvio 6.2 Uskonto- ja katsomuskasvatuksen kehitys tulevaisuudessa varhaiskasvatuksessa

Vastaajista hieman yli 40 prosenttia arvioi uskontojen ja katsomusten kirjon varhaiskasvatuksessa pysyvän samana. Hieman alle 40 prosenttia arvio niiden kirjon kasvavan ja ainoastaan kaksi prosenttia arvioi kirjon vähenevän. Viidesosa vastaajista ei ilmaissut käsitystään. Vastaajien käsitys tarpeesta huomioida erilaiset uskonnot ja katsomukset päiväkotien arjessa on hyvin samansuuntainen. Hieman yli 40 prosenttia arvioi tarpeen kasvavan, hieman alle 40 prosenttia arvioi tarpeen pysyvän samana ja ainoastaan muutama vastaaja arvioi tarpeen vähenevän.

Katsomuskasvatuksen toteutuminen

Vastaajilta tiedusteltiin sitä, miten heidän kuntiensä päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa tuetaan katsomuskasvatuksen toteutumista. Heitä pyydettiin myös antamaan esimerkkejä käytössä olevista toimintatavoista. Avovastausten teemat on ryhmiteltyinä kuviossa 6.3. Osa vastauksista sisälsi useampia esimerkkejä, joten mainintojen määrä kuviossa on suurempi kuin vastausten määrä).



Kuvio 6.3 Miten varhaiskasvatuksessa tuetaan katsomuskasvatuksen toteutumista

Vastauksissa (n = 43) esiin nousseiden teemojen perusteella kunnat tukevat katsomuskasvatuksen toteutumista yhteistyöllä seurakunnan kanssa (n = 16), aiheeseen liittyvällä toiminnalla ja keskustelulla lasten kanssa (n = 10) sekä keskustelemalla vanhempien kanssa (n = 10). Vastauksissa viitattiin useasti varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden eri osiin tai yksikön omaan toimintasuunnitelmaan (n = 14), mutta ei avattu tarkemmin toteutumisen sisältöä. Vastauksissa nousi esiin myös aiheeseen liittyvät koulutukset ja keskustelut henkilökunnan kanssa (n = 7) sekä vaihtoehtoisen toiminnan järjestäminen evankelisluterilaiseen uskontoon liittyvälle toiminnalle (n = 5). Uskonnottomuuden käsittelystä katsomuskasvatuksessa ei erikseen kysytty, eivätkä vastaajat toisaalta tuoneet esiin siihen liittyviä teemoja kuvatessaan katsomuskasvatuksen toteutumista. Kyselyn vastauksissa tuli myös esiin tulkinallisia epäselvyyksiä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden ja Opetushallituksen ohjeiden soveltamisessa suhteessa katsomuskasvatukseen.

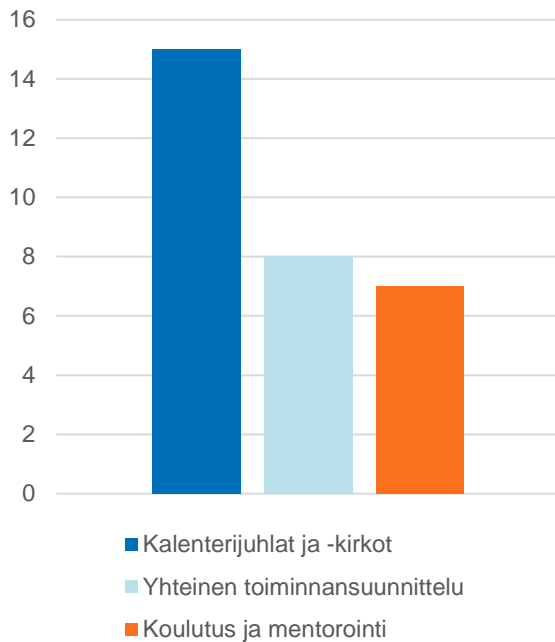
Opetushallituksen ohjeiden mukaisesti (kohdat 1 ja 2). Uskonnolliset tilaisuudet ja toimitukset (ohjeen kohta 3) eivät ole nyt kuuluneet varhaiskasvatuksen toimintaan, koska ohjeen mukaisesti kunta voi siitä päättää itsenäisesti. Painostusta kuntaa kohtaan em. asiassa on ollut ja joulukirkko/pääsiäiskirkko pitäisi joidenkin henkilöiden mukaan palauttaa toimintaan. Kunnan linjaus kuitenkin helpottaa mm. sitä, että muiden uskontojen ja katsomusten lapsille ei tarvitse järjestää erillisiä tilaisuuksia tai vastaavaa toimintaa em. kirkossakäyntien ajaksi, koska kaikki lapset saavat kulttuurista tai uskonnosta riippumattomasti katsomuskasvatusta.

Jokaisen omaa uskontoa kunnioitetaan. Vanhemmat ovat tietoisia ja heitä tiedotetaan esimerkiksi retkestä paikkakunnan kirkkoon jne. Osallistuminen on aina vapaaehtoista. Tutustutaan lasten mielenkiinnon mukaan heidän uskontoihinsa. Arjessa olevat painotukset tietylle uskonnolle on karsittu.

Katsomuskasvatus ja yhteistyö varhaiskasvatuksessa

Vastaajilta tiedusteltiin, missä määrin he tekevät katsomuskasvatuksen tukemiseen liittyvää yhteistyötä varhaiskasvatuksessa tai muiden yhteistyötahojen, kuten järjestöjen tai seurakunnan kanssa. Lisäksi heitä pyydettiin kertomaan, minkälaista yhteistyötä he tekevät, kenen kanssa, miten paljon ja miksi. Kysymykseen vastanneista (N = 51) suurin osa (n = 40) vastasi tekevänsä yhteistyötä katsomuskasvatukseen liittyen, ja yleisin nimetty yhteistyötaho oli

evangelisluterilainen seurakunta (24 mainintaa). Muut yhteistyötahot kuten ortodoksinen seurakunta, urheiluseurat, vanhustentalon yhdistys tai yhteistyö kunnallisen ja yksityisen päivähoidon välillä saivat yksittäisiä mainintoja.



Kuvio 6.4 Yhteistyömuodot seurakunnan kanssa

Kuviossa 6.4 on luokiteltuna erilaiset yhteistyömuodot seurakunnan kanssa. Eniten mainintoja ovat saaneet kalenterivuoteen liittyvät juhlat ja niihin liittyvät kirkkovierailut (n = 15). Useat vastaajat kuvailivat kalenterijuhliin liittyvän seurakuntayhteistyön olevan osa suomalaista kulttuuria:

Seurakunnan kanssa tehdään yhteistyötä lähinnä kaksi kertaa vuodessa: joulun ja pääsiäisen tiimoilta. Katsomme, että kyseiset pyhät kuuluvat vahvasti suomalaiseen kulttuuriperintöön.

Seurakuntayhteistyö: syyshartaus, adventtikirkko, pääsiäishartaus ja kevätkirkko. Hartaudet järjestetään yleensä lähiseurakuntatalossa ja kirkot kirkossa. Kaikista kysytään erikseen vanhemmilta osallistumisesta ja muille järjestetään vastaavaa toimintaa esim. kävelyretki johonkin toiseen kohteeseen.

Avovastauksissa mainittiin yhteistyömuotoina myös säännölliset, yleensä kerran kuukaudessa tapahtuva toiminta kuten kerho tai muskari. Noin puolet toiminnasta mainittiin järjestettävän seurakunnan tiloissa (n = 5) tai vaihtoehtoisesti seurakunnan työntekijä vieraili päiväkodissa (n = 7). Osassa maininnoista kuvailtiin toiminnan olevan tunnustuksetonta, kaikille sopivaa toimintaa. Kuitenkin useassa vastauksessa tuotiin esiin toiminnan tunnustuksellisuus avaamatta kuitenkaan vaihtoehtoisen toiminnan mahdollisuutta tai sisältöjä. Vaihtoehtoisia toimintoja ei tosin myöskään erikseen kysytty kyselyssä, joten aineiston perusteella ei voida selkeästi vastata kysymyksiin vaihtoehtoisen toiminnan järjestämisen osalta vastauksunnissa.

Vastaajat mainitsivat myös erilaiset seurakunnan järjestämät koulutukset ja mentoroinnin (n = 7) yhteistyömuotona. Koulutusten aiheina oli esimerkiksi surun kohtaaminen, kriisityö ja keinot kertoa kirkkopyhiin sisällöistä lapsille. Avovastauksissa korostui myös pitkäkestoinen ja säännöllinen toiminnansuunnittelu (n = 8), jossa seurakunnan kanssa suunniteltiin katso-muskasvatuksen toteuttamista toimintakaudelle:

Seurakunnan kanssa tehdään vuosittainen suunnitelma seurakunnan vierailuista päiväkodeissa ja yhteisistä lasten tapahtumista ja suunnitelmassa huomioidaan tarvittaessa lapset, joilla sovittu erikseen asioita tähän liittyen.

Evankelisluterilainen seurakunta on selkeästi yleisin yhteistyötaho ja yhteistyö seurakunnan kanssa olennainen osa varhaiskasvatuksen uskonto- ja katsomuskasvatuksen toteuttamista. Muiden uskontojen yhteistyötahot saivat avovastauksissa vain yksittäisiä mainintoja. Pari vastaajaa kuvaili evankelisluterilaisen seurakunnan järjestävän koulutusta ja konsultointia myös muihin uskontoihin liittyen. Kolme vastaajaa ilmaisi avovastauksessaan toiveen yhteistyöstä myös muiden uskonnollisten yhteisöjen kanssa.

Yhteenveto tuloksista

Yhteenvetona voidaan todeta, että vastaajakuntien varhaiskasvatuksessa yleisimmät esiin nousseet asiat uskontoihin ja katsomuksiin liittyen ovat islamin uskontoon ja ruokailuun liittyvät asiat. Yhteistyö seurakunnan kanssa korostui useassa eri kohdassa ja yhteistyön voidaan nähdä olevan keskeinen osa varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen toteutumista. Varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksessa korostuu varhaiskasvatukselle ominainen kokonaisvaltaisuus. Uskontoon liittyviä kysymyksiä käsitellään lasten kanssa yhdessä toimimalla ja keskustelemalla, kalenterijuhlia juhlimalla ja vanhempien kanssa asiasta keskustelemalla. Merkittävä osa vastaajista arvioi uskontojen ja katsomusten kirjon ja niiden huomioimisen tarpeen kasvavan tulevaisuudessa tai pysyvän samana.

6.2 Esiopetus

Esiopetuksen katsomuskasvatusta kartoitettiin 325 kunnalle lähetetyssä kyselyssä. Vastauksia saatiin 58, joista katsomuksiin liittyviin kysymyksiin vastanneita oli 55. Suurin osa vastaajista oli AVI-alueista Etelä-Suomesta (n = 16) tai Länsi- ja Sisä-Suomesta (n = 18). Vastaajilta tiedusteltiin lasten katsomusten näkymisestä esiopetuksen arjessa (esimerkiksi lasten tai vanhempien kanssa käydyissä keskusteluissa, varhaiskasvatuksen järjestelyissä), katsomuskasvatuksen toteutuksesta sekä vastaajien näkemyksiä esiopetuksen katsomuskasvatuksen tulevaisuudennäkymistä.

Opetussuunnitelman ja opettajien kelpoisuudet

Esiopetuksen opettajien kelpoisuuksista säädetään asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1998/986, 7–8 §). Luokanopetuksen antamiseen kelpoiset henkilöt ovat kelpoisia antamaan esiopetusta. Jos opetusryhmään ei kuulu perusopetusta saavia oppilaita, esiopetusta on kelpoinen antamaan myös henkilö, joka on suorittanut soveltuvan kasvatustieteen kandidaatin tai lastentarhanopettajan tutkinnon. Lisäksi kelpoisia ovat tietyin edellytyksin sosiaalikasvattajan, sosiaalialan ohjaajan ja sosionomin (AMK) tutkinnon suorittaneet. Esiopetuksen erityisopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, jolla on esiopetuksen opettajan kelpoisuus ja joka on suorittanut erityisopettajan opinnot.

Esiopetuksesta säädetään perusopetuslaissa (1998/628) ja esiopetuksen valtakunnallisista sisällöistä on määrätty esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Kunnat ovat veloitettuja järjestämään lapsille oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna esiopetusta. Esiopetusta järjestetään useimmiten koulun tai varhaiskasvatuksen yhteydessä. Esiopetuksen järjestämistä ohjaa Opetushallituksen määräys esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2016a), jonka mukaan kunnat laativat paikallisen esiopetussuunnitelman ja

toteuttavat esiopetusta. Opetuksen järjestäjillä on vastuu paikallisen esiopetuksen opetussuunnitelman laadinnasta ja kehittämisestä (Perusopetuslaki 1998/628, 15 § 1 momentti).

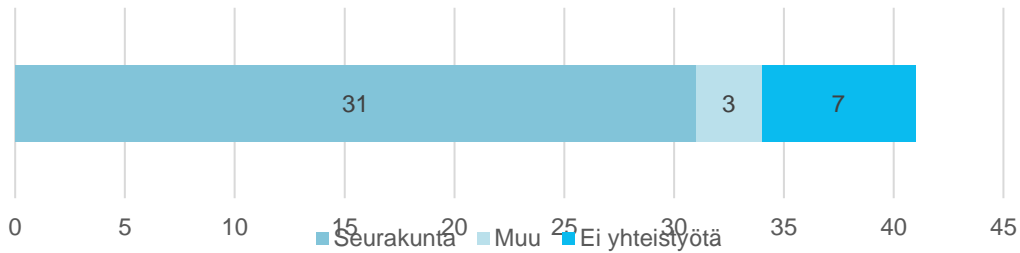
Esiopetuksessa ei järjestetä varsinaista uskonnonopetusta vaan kaikille yhteistä katsomuskasvatusta. Kaiken esiopetuksen on oltava lapsia uskonnollisesti ja katsomuksellisesti sitouttamatonta. Katsomuskasvatuksen tavoitteena on antaa lapsille mahdollisuus tutustua lapsiryhmässään läsnä oleviin uskontoihin ja katsomuksiin, myös uskonnottomuuteen. Katsomuskasvatus liitetään arjen asioihin, juhliin ja tapahtumiin, joilla on uskonnollista tai katsomuksellista merkitystä. Opetuksessa hyödynnetään vierailuja ja lähiympäristön tapahtumia, ja lapsia rohkaistaan erilaisten elämänskysymysten pohdintaan yhdessä toisten kanssa toimien. (Opetushallitus, 2016a, 35.) Katsomuksia voidaan käsitellä esimerkiksi uskonnollisesti tärkeiden juhlapyhien aikana tai vierailuilla (Opetushallitus, 2016a, 35). Uskonnollisia tilaisuuksia voidaan järjestää, mutta niiden ajaksi on järjestettävä vaihtoehtoisesta toimintaa niille lapsille, joiden vanhemmat eivät halua lapsensa osallistuvan kyseiseen tilaisuuteen. Opetushallitus antoi vuoden 2018 alussa tästä tarkentavan ohjeen otsakkeella ”Ohje perusopetuksen uskonnon ja elämänskatsomustiedon sekä esiopetuksen katsomuskasvatuksen järjestämisestä sekä uskonnollisista tilaisuuksista esi- ja perusopetuksessa” (Opetushallitus 12.1.2018).

Katsomuskasvatuksen toteuttaminen

Esiopetuksen järjestäjiltä tiedusteltiin, miten kunnassa toteutetussa esiopetuksessa tuetaan katsomuskasvatuksen toteutumista. Vastaaajia pyydettiin myös antamaan esimerkkejä käytössään olevista toimintatavoista. Vastaaajat mainitsivat yhteistyön vanhempien kanssa (n = 8), yhteistyön seurakunnan kanssa (n = 7) ja toiminnan eriyttämisen, jos lapsi ei voi osallistua toimintaan (n = 4).

Vastaaajat totesivat myös toteuttavansa toimintaa opetussuunnitelman mukaan (n = 6) ja kouluttavansa henkilökuntaa aihepiiristä (n = 5). Jotkut esiopetuksen järjestäjät olivat tehneet oman erityisen suunnitelman katsomuskasvatusta varten. Jotkut mainitsivat katsomuskasvatusta toteutettavan eri juhlapyhien aikaan (esimerkiksi kristillisten juhlien aikaan). Osa vastaajista toteutti katsomuskasvatusta keskustelemalla lasten kanssa esimerkiksi eettisistä kysymyksistä. Loput vastaajien maininnat (paikallisiin kohteisiin tai toimijoihin tutustuminen, alan kirjallisuuden hankkiminen) jäivät yksittäisiksi.

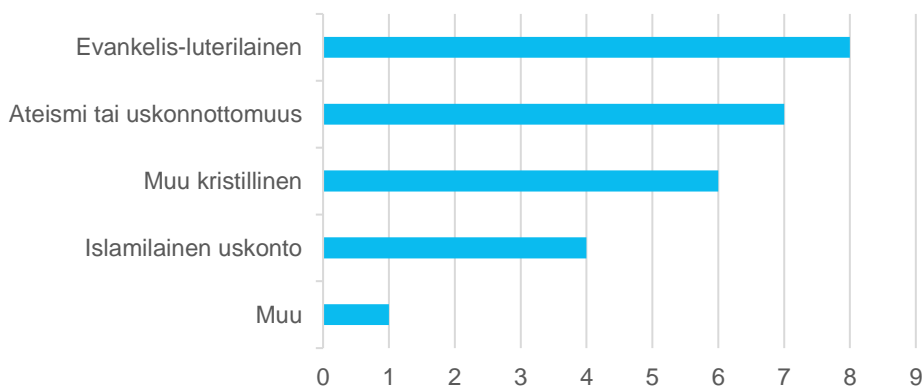
Esiopetuksen järjestäjiltä tiedusteltiin, missä määrin he tekevät esiopetuksen katsomuskasvatuksen tukemiseen liittyvää yhteistyötä varhaiskasvatuksen sisäisten toimijoiden tai muiden yhteistyötahojen (esim. järjestöt, seurakunnat) kanssa. Vastaaajista suurin osa (n = 34) ilmoitti tekevänsä yhteistyötä joidenkin tahojen kanssa (Kuvio 6.5), joista suuri enemmistö (n = 31) ilmaisi tekevänsä yhteistyötä paikallisen evankelisluterilaisen seurakunnan kanssa. Hyvin harvat ilmaisivat tekevänsä yhteistyötä muiden opetuksen tasojen tai muiden paikallisten uskontokuntien kanssa. Yhteistyön muodoista nousivat esille esimerkiksi joulun ja pääsiäisen viettoon liittyvät järjestelyt (n = 4), vierailut kirkoissa ja seurakunnissa (n = 6) ja seurakuntien työntekijöiden vierailut (n = 3).



Kuvio 6.5 Kuntien esiopetuksen katsomuskasvatuksen yhteistyötahot

Katsomuskasvatuksen korostuminen nyt ja tulevaisuudessa

Esiopetuksen järjestäjiltä tiedusteltiin, mitkä uskonnot tai katsomukset korostuivat erityisesti. Eniten mainintoja saivat kristilliset katsomukset (n = 14), joista evankelisluterilaisuus mainittiin useimmin (Kuvio 6.6). Muista esille nousseista kristillisistä katsomuksista muutamia mainintoja sai evankelisluterilaisen kirkon herätysliikkeisiin kuuluva lestadiolaisuus. Muut uskonnot tai katsomukset saivat yksittäisiä mainintoja.



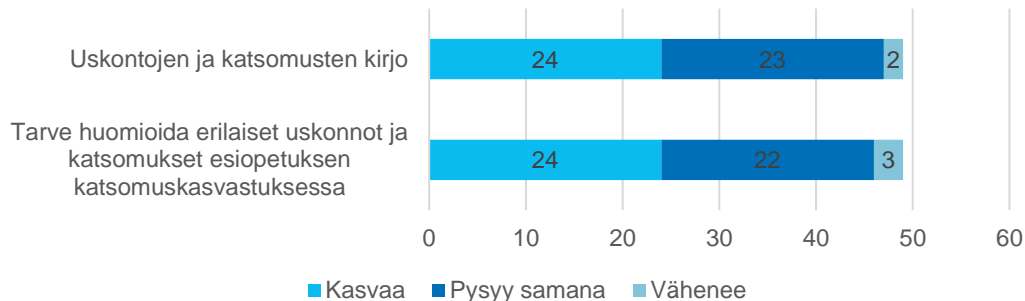
Kuvio 6.6 Kunnan esiopetuksessa esiin nousseet uskonnot ja katsomukset

Ateismin tai uskonottomuuden mainittiin nousevan esille opetuksen järjestämisessä seitsemässä kunnassa. Islamilainen uskonto tai muslimit mainittiin neljän kunnan vastauksissa, pääasiassa Etelä-Suomen alueella. Lisäksi yhdessä kunnassa sijaitsevan vastaanottokeskuksen lasten uskontojen huomioiminen haluttiin nostaa esille.

Katsomukset ja niiden huomioon ottaminen näkyivät vastaajien mukaan esiopetuksessa sekä arjen toiminnoissa että mahdollisissa erityistilanteissa. Esimerkkeinä mainittiin etenkin vierailut kirkossa (n = 5) tai kristillisten juhlapyhien (etenkin joulun ja pääsiäisen) viettäminen (n = 4). Vähemmistökatsomuksia edustavien lasten mahdollisuus ottaa osaa toimintaan ja korvaavan toiminnan järjestäminen mainittiin seitsemässä vastauksessa, ruokailuun ja ruokavalioiden liittyvät järjestelyt kolmessa vastauksessa. Kolme vastaajaa nosti esiin pohdinnan siitä, mikä on esiopetuksen katsomuskasvatusta ja mikä on tutustumista suomalaiseen kulttuuriperintöön. Kahdeksan vastaajaa halusi korostaa, että minkäänlaisia katsomuksiin liittyviä erityis- huomiota vaativia asioita ei ole noussut esiin.

Esiopetuksen järjestäjiltä kysyttiin myös uskontojen ja katsomusten kirjon ja niiden huomioonottamisen tarpeen kehitystä. Vastaajista noin puolet (n = 24) arvioi katsomusten kirjon kasvavan, lähes sama määrä (n = 23) arvioi niiden pysyvän samana ja kaksi arvioi niiden vähentyvän (Kuvio 6.7). Vastaajilta tiedusteltiin myös, miten tarve huomioida erilaiset uskonnot ja

katsomukset esiopetuksen katsomuskasvatuksessa tulee muuttumaan. Tulos oli hyvin samansuuntainen: lähes puolet (n = 24) arvioi tarpeen kasvavan, miltei sama määrä (n = 22) arvioi tarpeen pysyvän samana ja kolme vastaajaa arvioi määrän vähenevän. Tarpeen vähenemistä arvioitiin tapahtuvan pienissä Länsi- ja Lounais-Suomen kunnissa.



Kuvio 6.7 Uskontojen ja katsomusten kirjon ja niiden huomioonottamisen tarpeen kehitys

Vastaajille annettiin myös mahdollisuus kertoa, mitä muuta he halusivat sanoa tulevaisuuden näkymistä liittyen katsomuksiin esiopetuksen kontekstissa. Vastaajista vain yhdeksän toi esille näkemyksiään ja näkemykset hajosivat melkoisesti. Silmiinpistävää oli kuitenkin vastaajien käsitys katsomuksien määrän kasvusta ja niihin liittyvän tiedon tarpeesta.

Yhteenvetoa tuloksista

Tällä hetkellä katsomusten kirjo esiopetuksessa ei ole vastaajajoukon vastausten perusteella kovin laaja. Tämä ei toisaalta heijasta samaa todellisuutta, kuin mitä tiedetään perusopetuksen järjestäjien vastausten perusteella. Suurin osa lapsista edustaa joko kristillistä tai uskonnotonta maailmankatsomusta. Monet vastaajat jopa korostivat, ettei heidän kunnassaan ole noussut pinnalle lainkaan aiheeseen liittyviä asioita. Lähes kaikki ulkopuolisten tahojen kanssa tehtävä yhteistyö tapahtuu yhdessä kristillisen seurakunnan kanssa. Kuitenkin vakiintuneista toimintamalleista ja -tavoista poikkeavat järjestelyt tulevat esiin vastauksissa. Esiopetuksessa uskottiin katsomusten kirjon kasvavan, ja siksi tietoa katsomuskasvatuksesta ja eri uskontojen käytännöistä, esimerkiksi juhlapyhien suhteen, kaivattiin lisää.

6.3 Perusopetus

Perusopetuksen osalta kyselyllä kartoitettiin, millaisia resursseja Suomen peruskouluissa on eri uskontojen ja elämäntietämisen oppiaineiden opetuksessa. Kyselyssä selvitettiin lisäksi, miten opetuksen järjestäjät arvioivat tulevaa kehitystä ja opetustarjontaa mainittujen oppiaineiden osalta seuraavien viiden vuoden aikana. Kysely lähetettiin 325 kunnan perusopetuksesta vastaavalle virkamiehelle lokakuussa 2017. Katsomuksien opetukseen liittyviin kysymyksiin perusopetuksessa vastasi yhteensä 113 opetuksen järjestäjää.

Opetussuunnitelma ja opettajien kelpoisuudet

Tutkimuksen teon hetkellä uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2014) ovat olleet käytössä vuosiluokilla 1–7. Katsomusten ja kielten osalta uudet perusteet tarkastelevat kyselyn teemoja poistuvia opetussuunnitelman perusteita laajemmin. Esimerkiksi Kielten ja kulttuurien opetus -luvun Maahanmuuttaja-osion on korvannut Muut monikieliset oppilaat -osio, ja uskonnon opetuksen oppimääräkuvauksessa listattujen uskontojen

määrä on kasvanut kahdesta viiteen. Nyt perusteissa mukana olleiden katolisen, juutalaisen ja islamin uskonnon opetussuunnitelmien perusteet annettiin aikaisemmin erillisellä päätöksellä (Opetushallitus, 2006b).

Perusopetuslain (1998/628) mukaisesti perusopetuksessa oppiaineena on uskonto tai elämäkatsomustieto. Elämäkatsomustiedon opetukseen voivat osallistua sellaiset oppilaat, jotka eivät kuulu Suomen evankelisluterilaiseen kirkkoon tai ortodoksiseen kirkkoon. Oppilaiden uskonnonopetus toteutetaan uskonnollisen yhdiskunnan mukaisesti oman uskonnon opetuksena erillisten oppimäärien mukaan. Oppiaineen yhtenäisyyden takaamiseksi kaikille oman uskonnon opetuksen muodoille on laadittu yhteiset tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Uskontojen oppimääräkuvauksissa nimetyt uskonnot ovat evankelisluterilainen uskonto, ortodoksinen uskonto, katolinen uskonto, islamin uskonto ja juutalainen uskonto. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellään oppiaineiden tehtävä, tavoitteet ja tavoitteisiin liittyvät keskeiset sisältöalueet vuosiluokittain 1–2, 3–6 ja 7–9 (Opetushallitus, 2014).

Eri uskonnoissa ja elämäkatsomustiedossa opettajana voivat toimia peruskoulussa sekä aineenopettaja että luokanopettaja. Luokanopettaja on kelpoinen antamaan evankelisluterilaisen tai ortodoksinen uskonnon ja/tai elämäkatsomustiedon opetusta vuosiluokilla 1–6, kun asianomaisen aineen opintojakso on kuulunut osaksi suoritettuja luokanopettajan monialaisia opintoja tai kun hän on suorittanut muut yliopiston tutkintovaatimusten mukaiset, vähintään vastaavan laajuiset asianomaisen uskonnon opinnot. Muun uskonto-oppiaineen luokanopetusta voi antaa henkilö, joka täyttää muut luokanopettajalta vaadittavat kelpoisuusehdot ja jolla on asianomaisessa uskonnossa suoritut korkeakouluopinnot tai muulla tavoin hankitut riittävät tiedot ja asianomaisen uskonnon tuntemus.³⁵

Aineenopettaja opettaa peruskoulun vuosiluokilla 7–9. Joissain kouluissa, erityisesti yhtenäisissä peruskouluissa, aineenopettaja opettaa myös vuosiluokkien 1–6 katsomusainetta. Aineenopettajan kelpoisuuden määrittää asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1998/986, 5§):

Yleisesti ottaen aineenopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut

1. Ylemmän korkeakoulututkinnon;
2. kussakin opetettavassa aineessa vähintään 60 opintopisteen laajuiset aineenopettajan koulutukseen kuuluvat opetettavan aineen opinnot, jotka ovat oppiaineen tai siihen rinnastettavan kokonaisuuden perusopinnot ja aineopinnot; sekä
3. vähintään 60 opintopisteen (tai vähintään 35 opintoviikon) laajuiset opettajan pedagogiset opinnot

Opetettavat uskonnot ja katsomukset

Katsomuksien opetukseen liittyviin kysymyksiin perusopetuksessa vastasi yhteensä 113 opetuksen järjestäjää. Kaikkien kyselyn kohtien täyttö ei ollut pakollista, joten vastausmäärät vaihtelevat kysymyksittäin. Yksi keskeisistä kysymyksistämme oli, mitä uskontoja ja katsomuksia kyselyyn vastanneiden kuntien peruskouluissa opetetaan (Taulukko 6.1).

³⁵ Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998). Annettu 21.8.1998. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1998/19980986>

Taulukko 6.1 Opetettavat uskonnot ja katsomukset vastaajien mukaan

Uskonto	Opetusta (n = kuntien määrä)
Evangelisluterilainen uskonto	109
Elämäkatsomustieto	80
Ortodoksinen uskonto	77
Islamin uskonto	24
Katolinen uskonto	17

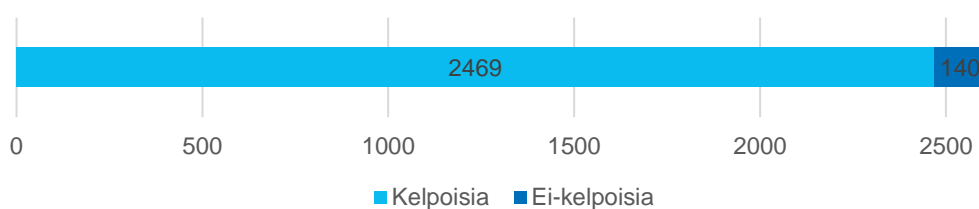
Kaikki vastaajat ilmoittivat kuntansa tarjoavan evangelisluterilaisen uskonnon opetusta (n = 109). Yli 70 prosenttia vastaajista ilmoitti kuntansa tarjoavan elämäkatsomustiedon (n = 80) ja ortodoksinen uskonnon (n = 77) opetusta. Näiden kolmen katsomuksen opetusta tarjotaan myös kaikilla Suomen AVI-alueilla. Islamin uskonnon opetusta tarjottiin 24 kunnassa ja katolisen uskonnon opetusta 17 kunnassa. Lisäksi muutamassa kunnassa tarjottiin bahá'í- ja krishna -uskonnon opetusta.

Katsomusopetuksen ryhmien tyypillinen koko

Evangelisluterilaista uskontoa opetetaan pääosin suurissa opetusryhmissä (yli 16 oppilaan ryhmä, n = 156). Yhdessäkään kunnassa ei ole alle kuuden oppilaan evangelisluterilaisen uskonnon opetusryhmää. Ainoat yli 21 oppilaan ryhmät löytyvät evangelisluterilaisen uskonnon opetuksesta, muutaman kunnan elämäkatsomustiedon opetuksesta sekä yhden kunnan osalta useamman koulun kootusta islamilaisen uskonnon opetuksesta. Vähemmistökatso-
musten opetus tapahtuu pääosin pienissä ryhmissä, 86 prosenttia kaikista vähemmistökatso-
musten opetusryhmistä on kooltaan kymmenen oppilasta tai pienempiä.

Opettajien kelpoisuus: evangelisluterilainen uskonto

Kyselyssä selvitettiin opettajien kelpoisuuksia. Suurin osa (94 %, n = 2469) kyselyyn osallistuneiden kuntien perusopetuksen evangelisluterilaisen uskonnon opettajista ovat kelpoisia opettamaan kyseistä oppiainetta (Kuvio 6.8). AVI-alueittain kelpoisien opettajien määrät olivat samansuuntaisia kuin yhteistuloksissa, ja kaikilla AVI-alueilla evangelisluterilaisen uskonnon opettajien kelpoisuus oli yli 92 prosenttia.



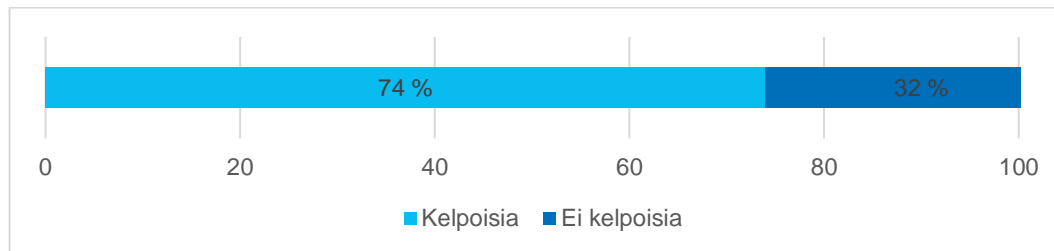
Kuvio 6.8 Opettajien kelpoisuus: evangelisluterilainen uskonto

Evangelisluterilaisen uskonnon opettajien kelpoisuutta tarkasteltaessa on muistettava, että kyselyyn vastattiin sekä ala- että yläkoulun näkökulmasta. Alakoulun luokanopettajia työskentelee vuosi kerrallaan erilaisissa sijaisuuksissa henkilöitä, joilla ei välttämättä ole perusasteen luokanopettajan kelpoisuutta. Näin heille ei myöskään ole kelpoisuutta opettaa uskontoa. Yläkoulussa taas uskonto on melko pienituntinen oppiaine: opetusta annetaan kolme vuosiviikkotuntia luokkien 7–9 aikana. Käytännössä tämä tarkoittaa yhtä vuosiviikkotuntia kullakin yläkoulun luokalla. Jos esimerkiksi perusasteen yläkoulussa on kuusi opetusryhmää, uskonnon

tunteja on faktisesti kuusi, eikä näin pieneen opetusmäärään ole useinkaan mahdollista rekrytoida pätevää opettajaa. Näiden seikkojen ja nyt saatujen tietojen pohjalta tarkasteltuna on kuitenkin todettava, että perusasteella opettaa uskontoa todella harvoin epäpätevä opettaja.

Opettajien kelpoisuus: ortodoksinen uskonto

Vastausten perusteella kyselyyn osallistuneissa kunnissa oli yhteensä 106 ortodoksinen uskonnon opettajaa. Opettajista kelpoisia oli noin 70 prosenttia (n = 74), jolloin ei-kelpoisia opettajia oli noin 30 prosenttia (n = 32) (Kuvio 6.9).



Kuvio 6.9 Opettajien kelpoisuus: ortodoksinen uskonto

AVI-alueittain kuntien ilmoittamat opettajamäärät ja heidän kelpoisuutensa ovat vaihtelevia, joten niitä ei tulisi suoraan verrata keskenään tai opettajien kokonaismäärään. Kyselytulosten perusteella Etelä-Suomen AVI-alueen ortodoksinen uskonnon opettajista yli puolet (54 %, n = 24) on vastausten perusteella kelpoisia. Lounais-Suomen AVI-alueella ortodoksinen uskonnon opettajia oli ilmoitettu vähän (alle kymmenen) ja melkein kaikkien ilmoitettiin olevan kelpoisia. Itä-Suomen AVI-alueen opettajista (n = 27) suurin osa (80 %, n = 22) oli kelpoisia. Muilla AVI-alueilla ortodoksinen uskonnon opettajien lukumäärät olivat pieniä. Länsi- ja Sisä-Suomen AVI-alueen ilmoitetuista opettajista suurin osa oli kelpoisia. Pohjois-Suomen AVI-alueelta ilmoitetuista ortodoksinen uskonnon opettajista puolet oli kelpoisia ja Lapin AVI-alueelta ilmoitetuista opettajista samaten noin puolet oli kelpoisia.

Tiivistettynä kyselyvastausten perusteella voi sanoa, että noin joka kolmas ortodoksinen uskonnon opettaja on kelpoinen. Alueellinen vaihtelu ei ole kovin merkittävää ja kelpoisten määrä on suunnilleen sama kuntakoosta tai AVI-alueesta riippumatta.

Opettajien kelpoisuus: juutalaisuus

Juutalaisuuden opettajien kelpoisuuteen liittyviä vastauksia oli aineistossa hyvin vähän eikä niitä eritelty raporttia varten. Voidaan kuitenkin todeta, että kaikilla ilmoitetuilla juutalaisuuden opettajilla oli ylempi korkeakoulututkinto, ja he olivat suorittaneet opettajan pedagogiset opinnot ja korkeakouluopinnot kyseisessä oppiaineessa.

Opettajien kelpoisuus: katolinen uskonto

Kahdeksassa kunnassa ilmoitettiin työskentelevän katolisen uskonnon opettajia. Kuntien lukumäärää voi luonnehtia vähäiseksi, kun ottaa huomioon, että kysyttäessä eri pienryhmäuskontojen opetusmääriä katolista uskontoa vastattiin opetettavan 17 kunnassa. Katolisen uskonnon opettajista enemmistöllä vastattiin olevan korkeakoulututkinto. Kymmenellä opettajalla olivat opettajan pedagogiset opinnot suoritettuna ja yhtä lukuun ottamatta vastanneet ilmoittivat opettajan suorittaneen korkeakouluopinnot kyseisessä oppiaineessa tai omaavan muuten tarvittavat tiedot.

Osa vastaajista kuvaili ei-kelpoisten opettajien koulutustaustaa avovastauksin:

Teologian maisteri, ev. lut. pappi

Suomenkielisissä kouluissa on kaksi katolisen uskonnon opettajaa, joista toisella on aineenopettajan kelpoisuus (ei katolisen uskonnon) ja toisella ei ole kelpoisuutta. Ruotsinkielisissä kouluissa on yksi katolisen uskonnon opettaja, jolla ei ole kelpoisuutta.

Katolilainen uskonto. Yksi alakoulun oppilas etäopetuksessa muiden kuntien oppilaiden kanssa. Koululla 4 oppilaan ryhmä: oppilaita luokilla 5, 7 ja 8. Opettajalla on tuntemus roomalaiskatoliseen uskontoon ja tiivis yhteys seurakuntaan. Hän on osallistunut kaupungin opetussuunnitelmatyöhön.

Opettajan kelpoisuus: islamin opetus

Taulukossa 6.2 on koottuna vastaukset kysymyksiin islamin opettajien koulutustaustoista. Vastaajista 24 ilmoitti kuntansa järjestävän islamin uskonnon opetusta. Ilmoitettu islamin uskonnon opettajamäärä oli 31. Osa vastaajista oli jättänyt opettajamäärän ilmoittamatta mutta silti vastannut muihin osion kysymyksiin. Teeman raportointi on siis suhteutettu aineiston hajanaisuuteen eikä lukumääriä tule suoraan verrata toisiinsa.

Taulukko 6.2 Opettajien koulutustausta: islamin uskonto

Kysymys	Kyllä	Ei	Ei vastausta
ylempi korkeakoulututkinto	13	5	6
opettajan pedagogiset opinnot	13	5	6
opinnot kyseisessä aineessa tai muuten riittävä osaaminen	10	9	4

Enemmistö (72 %) kysymykseen vastanneista sanoi kunnan islamin uskonnon opettajien suorittaneen ylempään korkeakoulututkintoon ja opettajan pedagogiset opinnot (Taulukko 6.3). Kyselyssä kysyttiin myös, onko opettaja suorittanut korkeakouluopinnot asianomaisessa oppiaineessa tai onko opettajalla muuten riittävät tiedot ja oppiaineen tuntemus. Vastaajista 10 ilmoitti vähintään yhden kuntansa islamin opettajan kohdalla, ettei opettajalla ole korkeakouluopintoja asianomaisessa oppiaineessa tai muulla tavalla hankittuja riittäviä tietoja ja asianomaista oppiaineen tuntemusta. Kyselyaineisto ei mahdollistanut tarkkaa kelpoisten ja ei-kelpoisten opettajien lukumäärän vertailua. Avovastauksien perusteella opettajien koulutustaustat olivat vaihtelevia, ja niihin sisältyy esimerkiksi ylioppilas-, tekniikan alan, englannin kielen ja liikunnanopettajan sekä erityis- ja luokanopettajan tutkintoja.

Islamin opetuksen vastauksia ei raportoitu AVI-alueittain vastausmäärien vähyyden takia, mutta kaikilla alueilla oli samantapaista vaihtelua opettajien koulutustaustoissa. Yhteenvetona voidaan siis todeta, että tähän kyselyyn osallistuneissa kunnissa suurimmalla osalla ilmoitettuihin islamin uskonnon opettajista oli ylempi korkeakoulututkinto ja opettajan pedagogisen opinnot suoritettuna. Vain kahdella islamin opettajalla oli suoritettuna ainoastaan ylioppilastutkinto. Opettajien koulutustaustoissa on kuitenkin paljon vaihtelua, ja usealla islamin uskonnon opettajista ei vastaajien mukaan ole uskontoon liittyviä korkeakouluopintoja tai muulla tavalla hankittua riittävää tuntemusta oppiaineesta.

Opettajan kelpoisuus: elämäkatsomustieto

Vastaajista 81 ilmoitti kuntansa järjestävän elämäkatsomustiedon opetusta. Elämäkatsomustiedon opettajia kunnissa ilmoitettiin yhteensä olevan 96, mutta tarkentavien kysymysten vastausten perusteella määrä on todennäköisesti korkeampi (esimerkiksi kelpoisuuskohtiin

vastauksia tuli enemmän). Taulukossa 6.3 raportoidut luvut ovat vastaajien itse ilmoittamia määriä.

Taulukko 6.3 Opettajien koulutustausta: elämäkatsomustieto

Kysymys	Kyllä	Ei	Ei vastausta
ylempi korkeakoulututkinto	56	1	25
opettajan pedagogiset opinnot	56	1	25
opinnot kyseisessä aineessa tai muuten riittävä osaaminen	44	17	27

Vastausten mukaan miltei kaikki elämäkatsomustiedon opettajat olivat suorittaneet korkeakoulututkinnon, sillä ainoastaan yksi vastaaja ilmoitti, että opettaja ei ole suorittanut korkeakoulututkintoa. Tulos oli sama opettajan pedagogisten opintojen osalta. Samaten vain yksi vastaaja ilmoitti, että elämäkatsomustiedon opettaja ei ole suorittanut opettajan pedagogisia opintoja. Kun vastaajilta tiedusteltiin, olivatko elämäkatsomustiedon opettajat suorittaneet korkeakouluopintoja kyseisessä aineessa, oli 17 vastaajaa vastannut *ei* vähintään yhden opettajan kohdalla. Vastausten vaihtelevuudesta ja luotettavuudesta riippuen tätä lukua ei tule suoranaisesti rinnastaa ilmoitettuun opettajamäärään. Vastausten lukumäärän perusteella voidaan kuitenkin tulkita ainakin osan vastaajista kokevan, että kyseisen kunnan elämäkatsomustiedonopettajat eivät omaa riittäviä tietoja oppiaineesta tai heiltä puuttuu elämäkatsomustiedon opetettavan aineen opinnot. Kysymyksenasettelu ei mahdollista erotella luokan- ja aineenopettajien välillä. Alla olevat tarkennukset kuitenkin tukevat käsitystä siitä, että kyselyssä ei-kelpoiset opettajat ovat pääosin luokanopettajia, joilla on didaktisia opintoja kyseisessä aineessa.

Vastaajia pyydettiin myös ilmoittamaan elämäkatsomustiedon opettajan koulutustausta, mikäli hänellä ei ole muodollista kelpoisuutta. Annetujen avovastausten pohjalta hahmottui, että suurin ammattiryhmä oli luokanopettajat (12 mainintaa) ja muiden aineiden aineenopettajia toimi ei-kelpoisina elämäkatsomustiedon opettajina (4 mainintaa). Luokanopettajien kohdalla mainittiin usein heillä olevan opintoja elämäkatsomustiedon opetukseen liittyen. Maininnat muista kelpoisuuksista jäivät yksittäisiksi.

Opettajan kelpoisuus: Muut uskonnot

Juutalaisuuden ja katolisen uskonnon opetuksen tavoin vastaukset muiden uskontojen opetuksesta jäivät vähäisiksi (alle kymmenen). Muiksi uskonnoiksi nimettiin Krishna-uskonto, buddhalaisuus ja bahá'í. Opetusryhmät näissä uskonnoissa olivat kuitenkin melko pieniä eivätkä vastaajat arvioineet kyseisten uskontojen opettajien kelpoisuutta. Kunnissa oli pohdittu muiden uskontojen opetusta, ja yksi vastaaja kommentoikin kunnassa tehtävää yhteistyötä muiden uskontojen osalta seuraavasti:

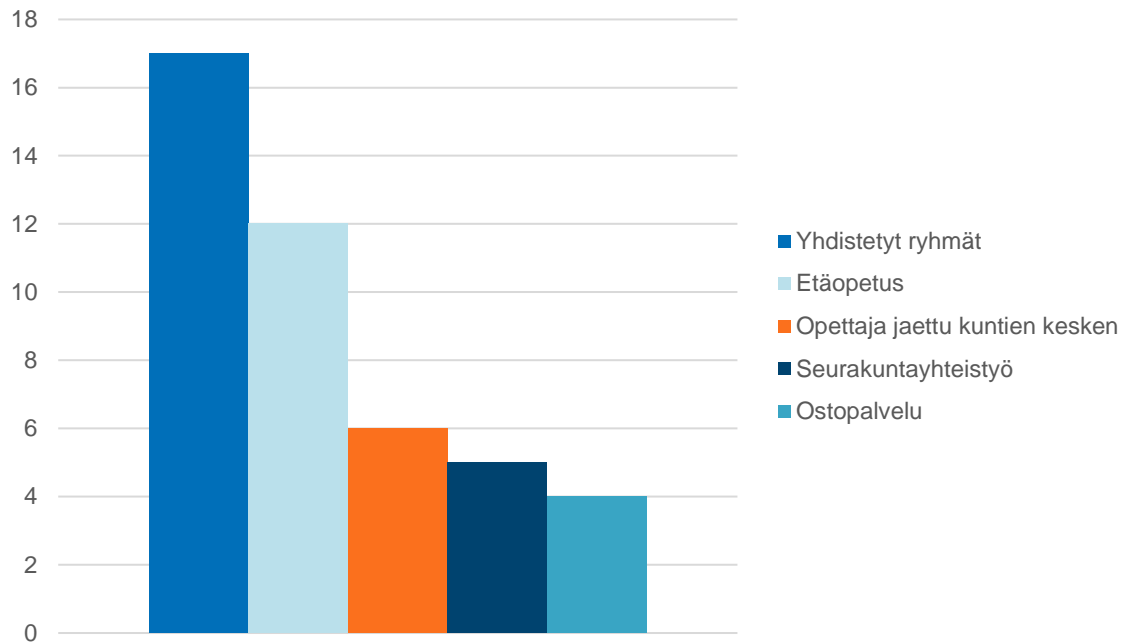
Suomenkielissä peruskouluissa on 8 muun uskonnon opettajaa (muu kuin ev.lut, katolinen, ortodoksi, islam), joista neljällä on jonkin uskonnon opettajan kelpoisuus. Buddhalaisuus ja Krishna opetus: Opetus toteutetaan alueellisissa opetusryhmissä.

Yhteistyö- ja muut erityisjärjestelyt

Vastaajilta tiedusteltiin, minkälaisia yhteistyö- tai muita erityisjärjestelyitä kunnassa (opetuksen järjestäjällä) on eri katsomusten opetuksen järjestämisen osalta. Vastauksia saatiin ortodoksisesta, katolisesta ja islamin uskonnoista.

Yhteistyö- ja muut erityisjärjestelyt: ortodoksinen uskonto

Vastaajilta tiedusteltiin, minkälaisia yhteistyö- tai muita erityisjärjestelyitä kunnassa (opetuksen järjestäjällä) on ortodoksien uskonnonopetuksen järjestämisen osalta (Kuvio 6.10). Heitä pyydettiin myös mainitsemaan esimerkkejä.

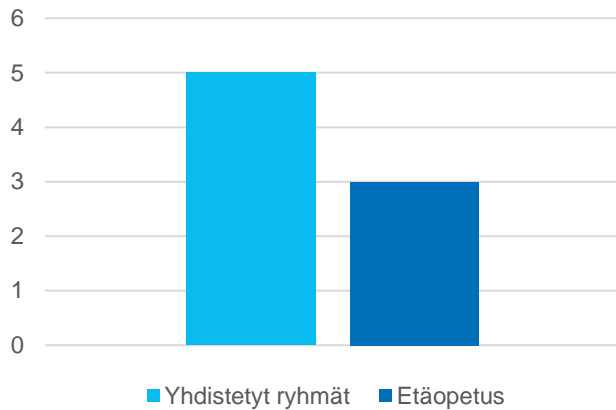


Kuvio 6.10 Yhteistyöjärjestelyt ortodoksien uskonnon opetuksessa

Avovastausten (n = 38) perusteella useassa kunnassa on ortodoksien uskonnon opetuksen osalta yhteistyö- ja erityisjärjestelyjä. Opetusteknologia ja etäopetus (n = 12) mainittiin useasti erityisjärjestelymuotona. Useat vastaajat ilmoittivat kuntansa yhdistävän ryhmiä koulu-, kaupunki- tai kuntatasolla (n = 17). Muita useasti mainittuja yhteistyö- tai erityisjärjestelymuotoja oli seurakuntayhteistyö (n = 5), usean kunnan kesken jaettu opettaja (n = 6) ja opetuksen hankkiminen ostopalveluna (n = 4).

Yhteistyö- ja muut erityisjärjestelyt: katolinen uskonto

Katolisen opetuksen yhteistyö- tai erityisjärjestelyitä avaavia vastauksia oli vähemmän kuin esimerkiksi ortodoksien opetuksen vastauksia, mutta vastauksissa painottuivat samanlaiset teemat.



Kuvio 6.11 Yhteistyöjärjestelyt katolisen uskonnon opetuksessa

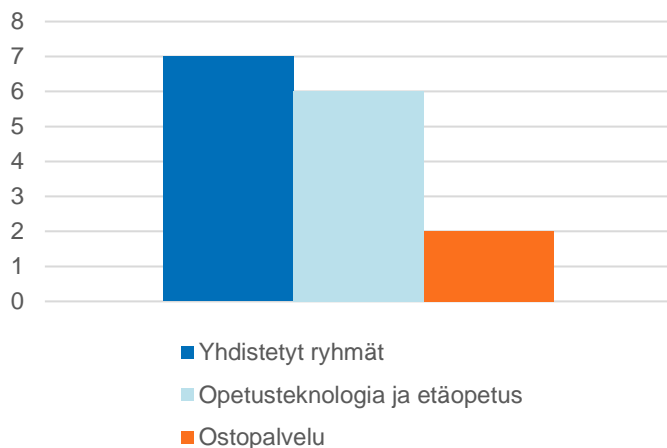
Kuviossa 6.11 on luokiteltuna avovastausten maininnat yhteistyöjärjestelyistä katolisen uskonnon opetuksessa. Kuten ortodoksisen uskonnon opetuksen myös katolisen uskonnon opetuksen yhteistyö- ja erityisjärjestelyn avovastauksissa (n = 7) painotettiin etäopetusteknologiaa (n = 3) ja yhdistettyjä opetusryhmiä (n = 5). Opetusryhmien yhdistämisessä oli useimmiten kyseessä oppilaiden yhdistäminen eri vuosiluokilta samassa koulussa tai kaupungissa:

Opetus on järjestetty etäopetuksena koulujen kesken yhteistyössä. Ohjaaja apuna.

Katolisen uskonnon opetuksessa opetus on etäopetusta vuosiluokilla 1–6. Luokkien 7–9 opetus em. uskontojen osalta toteutetaan lähiopetuksena eri koulujen oppilaista muodostetuissa koon-tiryhmissä.

Yhteistyö- ja muut erityisjärjestelyt: islamin uskonto

Vastaajilta tiedusteltiin, minkälaisia yhteistyö- tai muita erityisjärjestelyitä kunnassa (opetuksen järjestäjällä) on islamin uskonnon opetuksen järjestämisen osalta. Heitä pyydettiin myös mainitsemaan esimerkkejä. Vastausten määrä oli esimerkiksi ortodoksiuskontoa koskeviin vastauksiin verrattuna vähäisempi (n = 11), joten selkeiden teemojen määrä oli myös pienempi (Kuvio 6.12).



Kuvio 6.12 Yhteistyöjärjestelyt islamin uskonnon opetuksessa

Kuten ortodoksisessa ja katolisessa opetuksessa myös islamin opetuksessa hyödynnettiin opetusteknologiaa ja etäopetusta (n = 6):

Opetus hoidetaan etäopetuksena yhdessä muiden kuntien kanssa

Hyödynnetään etäopetusteknologiaa

Useassa vastauksessa todettiin myös, että opetusta toteutetaan eri tavoin yhdistetyissä ryhmissä (n = 7):

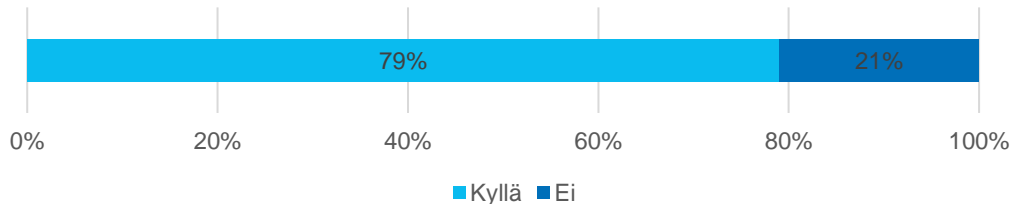
Opetusta toteutetaan koulukohtaisissa ja alueellisissa opetusryhmissä

Opetus järjestetään keskitetysti niin, että oppilaat kulkevat oppitunnille tarvittaessa toiseen kouluun”.

Kiinnostavaa on, ettei islamin opetuksessa näytetä tekevän yhteistyötä islamilaisten seurakuntien kanssa. Syitä voi olla monia, ja osa niistä saattaa liittyä kielitaitoon tai siihen, että koulujen uskonnonopetus on tunnustuksetonta.

Nykyisyys ja tulevaisuuden kehitysnäkymät

Vastaajilta tiedusteltiin, missä määrin he kokevat, että pystyvät opetuksen järjestäjinä vastaamaan nykyiseen tarpeeseen uskontojen ja katsomusten osalta. Kysymykseen vastasi suurin osa (n = 107) kyselyyn osallistuneista (Kuvio 6.13).



Kuvio 6.13 Katsomusten opetustarpeeseen vastaaminen

Suurin osa (79 %, n = 85) kysymykseen vastanneista koki kykenevänsä vastaamaan nykyiseen katsomusten opetuksen tarpeeseen. Loput (n = 22) vastasivat kieltävästi. Kyselyn perusteella alueellisia tai kunnan kokoon liittyviä eroja ei näy tämän kysymyksen vastauksissa.

Tarkentavissa avovastauksissa osa myöntävästi vastanneista kertoi, ettei tarve omassa kunnassa ole tällä hetkellä suuri:

Nykyiseen tarpeeseen kyllä, koska sitä ei toistaiseksi ole ollut.

Nykyisellään kyllä. Ei kuitenkaan ole valmiuksia opettaa vähemmistöuskontoja jos niiden kysyntä lisääntyy

Useat myöntävästi vastanneet nostivat esiin nykyisen tilanteen muutosalttiuden ja mahdolliseen tarpeen lisääntymiseen liittyvät haasteet:

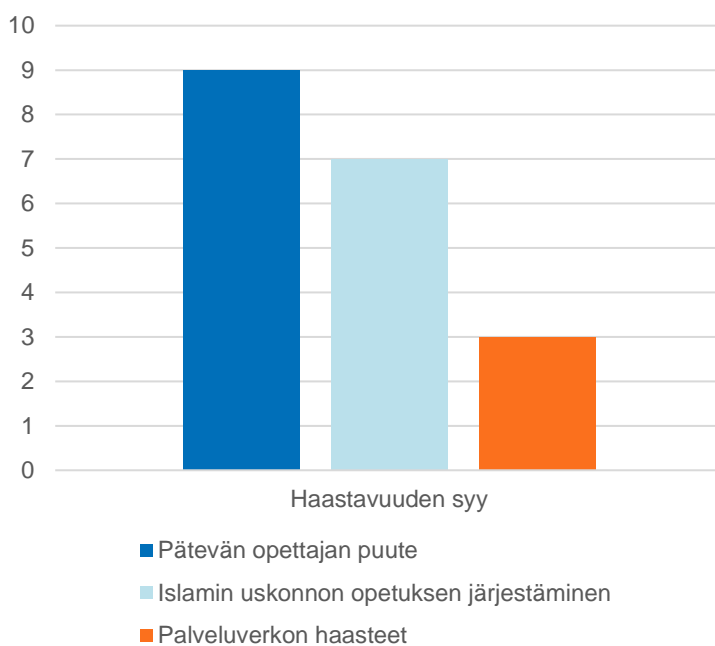
Toistaiseksi, mutta tilanne käy koko ajan haastavammaksi moninaisuuden lisääntyessä. Uskontojen toteuttaminen lukujärjestyksissä on monimutkaista ja vaatii monenlaisia kuljetus- yms. järjestelyjä.

Yhteistyössä [toinen kaupunki] kanssa tarpeeseen pystytään vastaamaan. Ilman tätä yhteistyötä se ei olisi mahdollista.

Yksi vastaaja nosti esiin oman kuntansa pienryhmäuskontojen opettajien yhteistyön toistensa kanssa:

Uskonto- ja katsomusaineissa järjestetään ev.lut lisäksi tällä hetkellä islamin, et:n ja ortodoksisuuskonnon opetusta. Välillä on järjestetty mm. buddhalaisuuden opetusta. Positiivista on se, että näissä oppiaineissa opettajat tekevät keskenään enenevässä määrin yhteistyötä niiltä osin, kun aihepiirit opseissa yhtenevät ja keskustelulle halutaan antaa tilaa.

Valtaosa vastaajista siis kokee pystyvänsä vastaamaan nykyiseen tarpeeseen, mutta samalla useat vastaajat tiedostivat, että kunnan mahdollisuudet vastata kasvaviin tarpeisiin ovat rajoitetut. Useat niistä vastaajista, jotka vastasivat, etteivät pysty vastaamaan kasvaviin tarpeisiin katsomusaineiden opetuksessa (n = 22), perustelivat arviotaan avovastauksissa, jotka on luokiteltuina kuviossa 6.14.



Kuvio 6.14 Syitä katsomusaineiden opetuksen tarpeisiin vastaamisen haastavuuteen

Yleisin avovastauksissa toistunut perustelu oli pätevien opettajien puute (n = 9):

Kaikkiin katsomusaineisiin ei löydy kelpoista opettajaa. Uskontokunnat järjestävät itse opetusta

Emme ole saaneet päteviä tai kelpoisia opettajia rekrytoitua islamin opetukseen.

kelpoisen ortodoksiopettajan saaminen kuntaan on vaikeaa.

Useat (n = 7) mainitsivat erityisesti islamin uskontoon liittyvän opetuksen järjestämisen keskeisenä haasteena:

Islam on meille tässä tilanteessa mahdoton opettaa

Islamin opettajaa, jota tultaneen tarvitsemaan, ei ole kunnassa.

Erikoisesti yhdessä kunnassa vastaaja kertoi, että islamin opetus on korvattu suomen kielen opetuksella:

Ryhmissä oppilaita eri luokkatasoilta ja päteviä opettajia vaikea saada. Islamin opetusta ei vielä aloitettu, oppilaat opiskelevat katsomusaineen tunnin ajan suomea.

Kolmas esiin noussut teema oli palvelun järjestämiseen liittyvät haasteet kuten ryhmien muodostaminen ja etäopetus (n = 3):

Pienille pitäisi olla lähiopetus

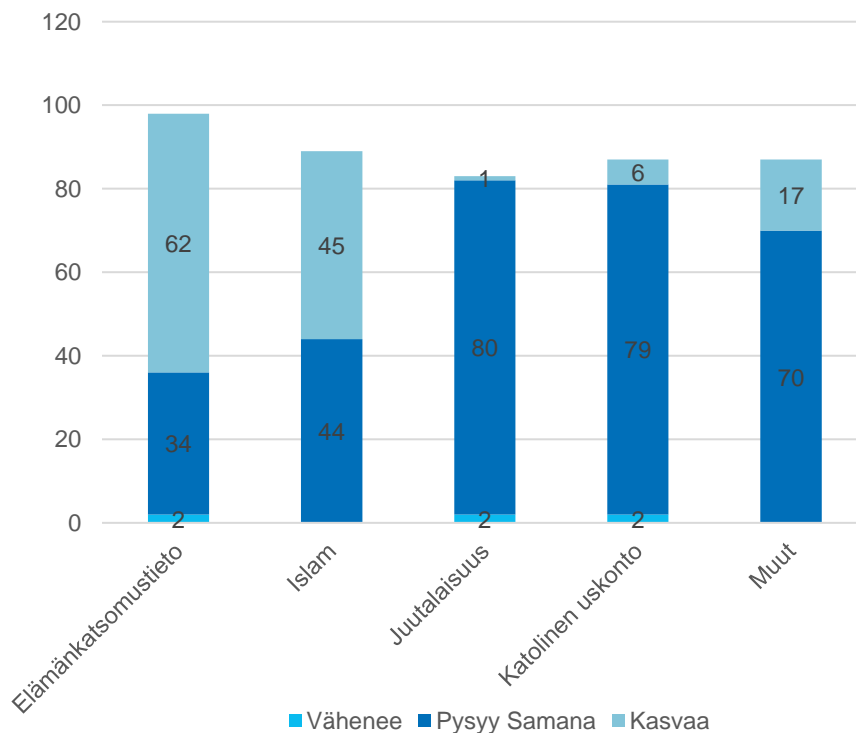
palveluverkon haasteet --> keskittäminen, kuljettaminen

Määrä, jotka opiskelevat elämäkatsomustietoa on pieni ja yhteisten tuntien järjestäminen haasteellista, koska oppilaat hajallaan laajassa kunnassa

Yhteenvetona voidaan todeta, että suurin osa kyselyyn vastanneista kokee kuntansa pystyvän vastaamaan nykyiseen tarpeeseen uskontojen ja katsomusten osalta perusopetuksessa. Noin joka viides vastanneista ei kuitenkaan koe kuntansa pystyvän vastaamaan tarpeeseen. Kieltävää vastausta perusteltiin usein uskonto- ja katsomusaineiden pätevien opettajien puutteella ja etenkin islamin opetukseen liittyvillä haasteilla. On myös huomionarvoista, että osa myöntävästi vastanneista arvioi silti avovastauksissa tarpeen tulevaisuudessa kasvavan yli nykyisen kapasiteetin.

Nykyisyys ja tulevaisuuden kehitysnäkymät

Vastaajilta tiedusteltiin, miten he arvioivat oppilasmäärien kehittyvän elämäkatsomustiedon ja muiden katsomusaineiden opetuksessa seuraavan viiden vuoden aikana. Vastausmäärät vaihtelivat hieman kysymyksittäin, mutta vastausprosentti oli kaikissa kysymyksissä yleisesti hyvä (vähintään 83 %; Kuvio 6.15).

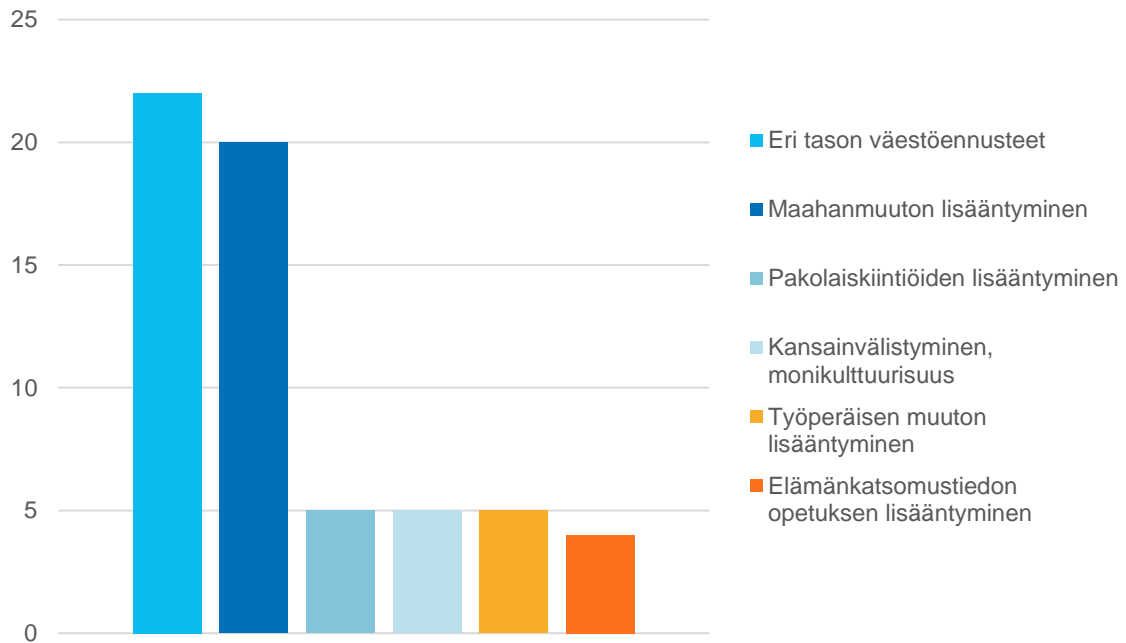


Kuvio 6.15 Oppilasmäärien kehitys uskontojen ja elämäkatsomustiedon opetuksessa

Suurin osa vastaajista arvioi juutalaisuuden, katolisen uskonnon ja muiden uskontojen opiskelijamäärien pysyvän samana kuntansa perusopetuksessa. Enemmistö vastaajista arvioi

elämäkatsomustiedon opiskelijamäärien kasvavan, ja noin puolet arvioi islamin uskonnon opetuksen kasvavan. Vain muutama vastaaja arvioi aineiden opetuksen vähenevän.

Kunnat perustelivat arvioitaan opetusmäärien kehityksestä avovastauksilla (N = 69). Osa vastauksista laskettiin mukaan useampaan kuin yhteen kategoriaan, jos vastaus sisälsi useita perusteluita (Kuvio 6.16).



Kuvio 6.16 Perustelut arvioille opetusmäärien kasvusta perusopetuksen katsomuskasvatuksessa

Yleisimmäksi syyksi opetusmäärän kasvulle nähtiin kaupunki-, kunta- tai kansallistasoinen väestöennuste (n = 22). Arviot siis perustuivat:

Kunnan väestöennusteeseen ja maahanmuuttajakiintiöiden vastaanottoon.

Kunnan arvioihin väestökehityksestä alueellamme.

Toiseksi useimmin mainittu syy oli maahanmuuton lisääntyminen (n = 20) omassa kunnassa tai yleisesti:

Oletettavasti maahanmuutto kasvaa vuosittain.

Viime vuosien kehitys oppilasmäärissä. Maahanmuuttajien määrän kasvu lisää vähemmistöuskontojen opiskelijamääriä

Maahanmuuttajaoppilaiden määrä kasvaa vuosittain.

Jossain määrin mainintoja sai myös pakolaiskiintiöiden lisääntyminen (n = 5), kansainvälistymisen ja monikulttuurisuuden lisääntyminen (n = 5), työperäisen muuton lisääntyminen (n = 5) sekä elämäkatsomustiedon lisääntyminen (n = 4). Tämän lisäksi oli muita yksittäisiä mainintoja eri syistä. Yleisesti ottaen vastaajat siis perustavat arvionsa tarpeen kasvusta aikaisempaan tietoon kunnan väestönkehityksestä sekä arvioon tulevasta kehityksestä. Selkeästi keskeisin syy vastaajien mielestä opetusmäärien kasvuun on maahanmuuton lisääntyminen.

Vastaajat, jotka arvioivat opetusmäärän omassa kunnassaan vähenevän, eivät juurikaan olleet avanneet arvionsa syitä. Yleisin mainittu syy vähenemiselle oli kunnan pieni koko tai syrjäinen sijainti sekä näistä johtuva negatiivinen muuttoliike.

Yhteenvetoa tuloksista

Yhteenvetona voidaan todeta, että tämän aineiston perusteella perusopetuksen katsomusaineiden opettajien kelpoisuudet vaihtelevat uskonto-oppiaineiden välillä jonkin verran. Esimerkiksi katolisen uskonnon opettajat ovat pääosin kelpoisia, mutta ortodoksisen ja islamin uskonnon sekä elämäntiedon opettajista harvempi on kelpoinen tai omaa riittävät tiedot opetettavasta aineesta. Yhteistyö- ja erityisjärjestelyissä painottuivat samanlaiset teemat kaikkien uskontojen osalta, ja eniten mainintoja sai etäopetusteknologia ja ryhmien yhdistäminen eri tasoilla. Suurin osa vastaajista kokee kuntansa perusopetuksen vastaavan nykyiseen tarpeeseen uskonto- ja katsomusopetuksen osalta tiedostaen kuitenkin opetuksen rajalliset resurssit, jos tarve kasvaa. Yleisin syy resurssien riittämättömyyteen oli pätevien opettajien puute, ja erityisesti islamin opetuksen järjestämisen resurssit. Suurin osa vastaajista arvioi juutalaisuuden, katolisen uskonnon ja muiden uskontojen opiskelijamäärien pysyvän samana kuntansa perusopetuksessa. Enemmistö vastaajista arvioi elämäntiedon opiskelijamäärien kasvavan, ja noin puolet arvioi islamin uskonnon opetuksen kasvavan. Useimmat perustivat arvionsa väestöennusteeseen tai arvioon maahanmuuton lisääntymisestä omassa kunnassa tai yleisesti.

6.4 Ammatillinen koulutus

Ammatilliseen perustutkintokoulutukseen kuuluu ammatillisia tutkinnon osia ja yhteisiä tutkinnon osia. Yhteisiä tutkinnon osia ovat viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, matemaattis-luonnontieteellinen osaaminen sekä yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittava osaaminen (Reformin tuki -sivusto: Opetushallitus).

Aiemmissä tutkinnon perusteissa yhteiseen tutkinnon osaan sosiaalinen ja kulttuurinen osaaminen on sisällytetty valittavana osiona etiikkaa käsitteleviä opintoja, jossa opiskelija pohti arvojen, normien ja katsomusten merkitystä omassa elämässään ja ihmisten välisissä suhteissa. Sosiaalisen ja kulttuurisen osaamisen tutkinnon osaa ei uusissa tutkinnon perusteissa ole, vaan osa sen sisällöistä on sisällytetty kolmeen yhteiseen tutkinnon osaan. Ammatillisen perustutkinnon yhteisiin tutkinnon osiin ei kuulu lainkaan erillistä katsomusaineiden opetusta.

Voimassa olevien tutkinnon perusteiden yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavan osaamisen tutkinnon osassa on kestävän kehityksen edistämisen osa-alueen pakollisena osaamistavoitteena ”opiskelija osaa pohtia ratkaisuja eettisistä näkökulmista”. Lisäksi etiikkaa ja katsomusaineisiin liittyvää tiedonainesta voi sisältyä alakohtaisesti ammatillisiin tutkinnon osiin.

Katsomusaineisiin liittyvän tiedonaineksen osuus on siten hyvin marginaalinen ammatillisessa koulutuksessa, vaikka esimerkiksi sosiaali- ja terveysalalla maailmanuskontojen tuntemiselle olisi monikulttuuristuvassa Suomessa tarvetta.

6.5 Lukiokoulutus

Lukiokoulutuksen osalta kyselyssä selvitettiin uskontojen ja elämäntiedon opetus- ja tarjontaa eri alueilla, opetusryhmien kokoja sekä opettajien koulutus- ja työelämätaustaa. Kyselyssä kartoitettiin myös vastaajien arviota opetettavien uskontojen kirjon ja opiskelijamäärien kehityk-

sestä sekä opettajien kelpoisuusvaatimusten täyttymisestä. Lisäksi vastaajilta kysyttiin näkemyksiä katsomusaineiden merkityksestä oppiaineena ja miten katsomusopetus tulisi tulevaisuudessa järjestää sekä pyydettiin arvioita tarpeesta avata mahdollisuus suorittaa ylioppilastutkinnon reaalikokeessa vähemmistöuskonnon (esimerkiksi islam, katolinen uskonto) ylioppilaskoe. Lukiokoulutuksen kysely suunnattiin lukioiden rehtoreille, ja kysely lähetettiin 389 lukioon. Katsomusaineisiin liittyviin kysymyksiin saatiin 85 vastausta.

Katsomusaineiden opetussuunnitelmat, tuntijako ja opettajien kelpoisuus

Opetushallitus hyväksyi vuonna 2015 uudet valtakunnalliset lukion opetussuunnitelman perusteet, jotka otettiin käyttöön 1.8.2016 aloittavilla opiskelijoilla. Uudet opetussuunnitelman perusteet ja kunta- ja lukiokohtaiset opetussuunnitelmat otetaan käyttöön vuosiluokka kerrallaan. Opetussuunnitelman perusteet sisältävät katsomusaineisiin kaksi rinnakkaista oppiainetta ja opetussuunnitelmaa, uskonnon ja elämäkatsomustiedon. Uskonto-oppiaine jakaantuu viiteen oman uskonnon eri oppimäärään eli evankelisluterilaisen, ortodoksisen, katolisen ja juutalaisen uskonnon sekä islamin oppimääriin. (Opetushallitus, 2015a, 182–203.)

Edellinen, vuoden 2003 lukion opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2003) sisälsi vain evankelisluterilaisen ja ortodoksisen uskonnon sekä elämäkatsomustiedon opetussuunnitelmien perusteet, ja muiden uskonto-aineiden osalta opetussuunnitelman perusteita täydennettiin erillisellä määräyksellä (Opetushallitus, 2006a). Uusissa opetussuunnitelman perusteissa on maininta muiden kuin perusteissa mainittujen uskontojen opetuksesta seuraavaa: opetuksessa on noudatettava opetussuunnitelman perusteissa olevien uskontojen opetussuunnitelmien perusteiden periaatteita ja erityisesti kaikkien oppimäärien yhteisiä opetuksen tavoitteita. Muiden uskontojen opetusta varten opetussuunnitelman perusteet annetaan erillisillä päätöksillä (Opetushallitus, 2015a, 198).

Valtioneuvoston asetuksessa lukiolaissa tarkoitetun koulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta (2014/942) määritellään uskonnon/elämäkatsomustiedon opintojen laajuudeksi nuorille annettavassa lukiokoulutuksessa kaksi pakollista kurssia ja neljä syventävää kurssia. Aikuisille annettavassa lukiokoulutuksessa on yksi pakollinen uskonnon tai elämäkatsomustiedon kurssi. Uskonto-oppiaineiden asema eroaa keskenään siinä, että ylioppilastutkinnossa voi suorittaa ainoastaan evankelisluterilaisen tai ortodoksisen uskonnon ylioppilaskokeen. Katsomusaineista ylioppilastutkinnossa voi suorittaa myös elämäkatsomustiedon ylioppilaskokeen.

Opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen (998/986) 10 §:n mukaisesti lukiossa aineenopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut 1) ylemmän korkeakoulututkinnon, 2) opettajan pedagogiset opinnot sekä 3) yhdessä opetettavassa aineessa aineenopettajan koulutukseen kuuluvat opetettavan aineen opinnot, jotka ovat perus- ja aineopinnot sekä syventävät opinnot tutkinnon pääaineessa tai siihen rinnastettavassa kokonaisuudessa, laajuudeltaan vähintään 120 opintopistettä, ja kussakin muussa opetettavassa aineessa aineenopettajan koulutukseen kuuluvat opetettavan aineen opinnot, jotka ovat perus- ja aineopinnot yliopiston oppiaineessa tai siihen rinnastettavassa kokonaisuudessa, laajuudeltaan vähintään 60 opintopistettä.

Uskonnon opetuksen osalta asetusta kelpoisuusvaatimuksista on myöhemmin täsmennetty pykälällä 21 a, jossa todetaan, että muuta kuin evankelisluterilaista tai ortodoksisista uskontoa opettavalta henkilöltä vaaditaan aineenhallinnan osalta opetettavassa uskonnossa suoritettua korkeakouluopinnot tai muulla tavoin hankitut riittävät tiedot ja asianomaisen uskonnon tuntemus. Tällä tavalla on käytännössä mahdollistettu sellaisen opetussuunnitelman perusteissa mainitun muun uskonnon opetus, josta ei ole Suomessa tarjolla korkeakoulutasoisia opintoja.

Oppilaitokset tai opetuksen järjestäjät voivat opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksesta annetun asetuksen 23 §:n nojalla palkata antamaan väliaikaisesti opetusta henkilön, jolla on riittävä koulutus ja tehtävän edellyttämä taito. Tällainen henkilö voidaan palkata enintään vuodeksi kerrallaan. Oppilaitokset / opetuksen järjestäjät määrittelevät itse, mikä on henkilöltä vaadittava riittävä koulutus ja tehtävän edellyttämät taito. Asetuksen pykälää on sovellettu erityisesti islamin opetuksen järjestelyn yhteydessä, kun päteviä islamin opettajia ei ole ollut saatavilla (Uittamo 2007, 138; Sundqvist & Puukka 2015; Karjalainen, 2018).

Lukioissa opetettavat katsomusaineet ja opettajien kelpoisuus

Kaikissa kyselyyn vastanneessa 85:ssä lukiossa opetettiin evankelisluterilaista uskontoa. Katsomusaineista seuraavaksi eniten opetettiin elämänkatsomustietoa (n = 47). Ortodoksista uskontoa opetettiin myös melko monessa lukiossa (n = 28), islamilaista (n = 6) ja katolista uskontoa (n = 3) harvemmassa lukiossa. Kooltaan lukiot edustivat sekä pieniä (opiskelijamäärä alle 50) että suuria lukioita (n. 1000 opiskelijaa). Saadut vastaukset heijastavat erilaisia alueellisia todellisuuksia: esimerkiksi 28:ssa lukiossa opetettiin ainoastaan evankelisluterilaista uskontoa ja 22:ssa lukiossa ainoastaan evankelisluterilaista uskontoa ja elämänkatsomustietoa. Väkiluvultaan suurissa kunnissa katsomusten monimuotoisuus näkyi myös lukiossa opetettavissa katsomusaineissa: eräässä Etelä-Suomen AVIn toimialueella sijaitsevan kunnan lukiossa opetettiin evankelisluterilaista, ortodoksista, katolista ja islamin uskontoa sekä elämänkatsomustietoa.

Saadut vastaukset käsittävät vain osan Suomen ja kunkin AVI-alueen lukioista. Opetushallinnon tilastopalvelu Vipuseen on koottu tietoa lukiolaisten ainevalinnoista, mikä auttaa katsomusopetuksen tarjonnan kokonaiskuvan hahmottamisessa. Vipusen tilastojen pohjalta on koottu oheiseen taulukkoon kooste AVI-alueittain vuoden 2017 keväällä lukion oppimäärän päättäneiden ainevalinnoista (Taulukko 6.4). Vipusen tiedot ja Kuski-kyselyn vastaukset ovat samansuuntaisia katsomusaineiden opiskelijajoukon suhteen: suurin opiskeltu katsomusaine lukiossa on evankelisluterilainen uskonto ja toiseksi suurin on elämänkatsomustieto. Tutkimuskyselyn vastaajajoukossa ortodoksinen uskonto oli vahvemmin edustettuna kuin ryhmä, johon on Vipusen tilastoinnissa koottu muut uskonnot. Vuoden 2017 Vipusen tilastossa muiden uskontojen yhteenlaskettu opiskelijamäärä (n = 466) lukiossa oli kuitenkin suurempi kuin ortodoksinen uskonnon opiskelijamäärä (n = 380). Lukion osalta Vipusen tilastoissa ei ole kuitenkaan eritelty ”muita katsomusaineita” tarkemmin – perusopetuksen puolella Vipusessa islam on luokiteltu omana kategorianaan vuodesta 2012 lähtien. Kuski-kyselyn aineistossa islam oli suurin muu katsomusaine, sen jälkeen tuli katolinen uskonto.

Taulukko 6.4 Lukion oppimäärän keväällä 2017 suorittaneista katsomusaineita opiskelleet

AVI-alue	Evanke- lisluteri- lainen	Ortodok- sinen	Elämäkatsomus- tieto	Muut us- konnot	Eivät osallistuneet katsomusaineiden opiskeluun	Yhteensä
Etelä-Suomen	10 569	199	1 208	328	182	12 486
Lounais-Suomen	3 550	26	137	67	51	3 831
Itä-Suomen	2 481	109	113	5	20	2 728
Länsi- ja Sisä-Suomen	6 053	24	232	52	39	6 400
Pohjois-Suomen	2 492	15	67	9	46	2 629
Lapin	765	6	22	5	1	799
Ahvenanmaan valtionvirasto	137	-	3	-	-	140
Ulkomaat	5	1	-	-	-	6
Yhteensä	26 052	380	1 782	466	339	29 019
	89,8 %	1,3 %	6,1 %	1,6 %	1,2 %	100 %

Lähde: Tilastokeskus - Vipunen - opetushallinnon tietopalvelu

Tutkimuskyselyyn vastanneissa eri AVI-alueiden lukioissa lähes kaikki evankelisluterilaisen ja ortodoksisen uskonnon opettajat olivat kelpoisia antamaan opetusta oppiaineessaan. Näiden oppiaineiden kohdalla tilanne on hyvä. Tulokset vastaavat hyvin opettajien muodollisista kelpoisuuksista tehtyä kartoitusta (Kumpulainen 2017, 51, 73).

Aineistossa katolisen uskonnon ja islamin opettajien määrä oli pieni. Katolisen uskonnon opettajilla oli korkeakoulututkinto, opettajan pedagogiset opinnot sekä oman oppiaineensa korkeakouluopinnot (katolinen uskonto opetettavana aineena -opinnot) tai oppiaineen tuntemus. Islamin opettajien osalta kaikilla lukioilla ei ollut käsitystä opettajan kelpoisuudesta: ”En tiedä opettajamme kelpoisuudesta, koska hän on monen koulun yhteinen eikä koulumme ole hänen pääkoulunsa.” Osalla islamin opettajista oli ulkomailla suoritettu korkeakoulututkinto muttei Suomessa tunnustettua opettajan pätevyyttä. Kyselyyn vastanneista lukioista löytyi myös joitakin islamin opettajaksi kelpoisia aineenopettajia. Katolisen uskonnon ja islamin opettajien kohdalla saaduista vastauksista ei voi tehdä yleistettäviä johtopäätöksiä opettajien pätevyyksistä aineiston suppeuden takia. Katolisen uskonnon, islamin sekä muiden uskontojen opettajista tulisikin tehdä tarkempi selvitys, joka voisi keskittyä suuriin kuntiin, joissa muiden uskontojen opettajille on eniten tarvetta.

Kun vertaa elämäkatsomustiedon opettajien pätevyksiä suurimman katsomusopetusryhmän eli evankelisluterilaisen uskonnon opettajiin, kelpoisten opettajien osuuksissa on aineiston mukaan selkeä ero. Aineistossa kelpoisia evankelisluterilaisen uskonnon opettajia oli 97,5 %, mikä vastaa hyvin aikaisempaa selvitystä (Kumpulainen 2017, 73). Elämäkatsomustiedon opettajista kelpoisia oli aineistossa 86 %. Lukion elämäkatsomustiedon opettajien kelpoisuuksista ei ole tehty tarkkaa selvitystä. Kumpulaisen (2017, 70) kartoituksessa tiedot elämäkatsomustiedon opettajista olivat suppeat eikä niiden perusteella voi tehdä yleistystä. Kyseisessä selvityksessä opettajien kelpoisuutta oli tarkasteltu opettajan eniten opettaman aineen kannalta. Elämäkatsomustieto on kuitenkin usein aineenopettajan toinen, kolmas tai neljäs opetettava aine, eikä siitä voi tehdä lainkaan syventäviä opintoja yliopistossa, jolloin käytännössä lukioissa ei ole opettajia, joiden ensimmäinen opetettava aine olisi elämäkatsomustieto (Salmenkivi 2007, 91). Salmenkiven ja Sakaranahon (2009, 452) aikaisemman arvion mukaan noin puolet elämäkatsomustiedon aineenopettajista ei täyttänyt vuonna 2009 opetustoimen henkilöstön kelpoisuudesta annetun asetuksen vaatimuksia.

Tutkimuskyselyn aineistossa muodollista elämäkatsomustiedon opettajan kelpoisuutta vailla olevat oppiainetta opettaneet opettajat olivat pääsääntöisesti jonkin muun aineen tai aineiden

aineenopettajia. Tyypillisiä esimerkkejä olivat historian ja yhteiskuntaopin tai uskonnon, psykologian ja filosofian aineenopettajat. Joillakin epäpätevistä opettajista oli suoritettuna osa elämänkatsomustiedon opettajan opinnoista (esimerkiksi perusopinnot).

Näkemyksiä katsomusaineiden merkityksestä

Vastaajilta kysyttiin viisiportaisella Likert-asteikolla heidän näkemyksiään katsomusopetuksen merkityksestä. Vastaajista 77,7 prosenttia (n = 63) oli täysin samaa mieltä tai melko samaa mieltä siitä, että uskontojen ja katsomusten tunteminen ehkäisee yhteiskunnallista radikalisaatiota. Vastaajista 82,7 prosenttia (n = 67) oli täysin samaa mieltä tai melko samaa mieltä siitä, että lukion katsomusopetuksen tulee tarjota opiskelijoille rakennusaineita maailmankatsomuksen muodostamiseen.

Vastaajilta kysyttiin myös eri vaihtoehtojen kautta näkemyksiä katsomusopetuksen järjestämisestä. Vaikka vastaajajoukon näkemyksissä oli eroja katsomusaineiden toteutusmuodosta tulevaisuudessa, valtaosa (71,6 % täysin samaa tai melko samaa mieltä, n = 58) kannatti kaikille opiskelijoille yhteistä katsomusainetta. Vastaajista 25,9 prosenttia kannatti (täysin samaa tai melko samaa mieltä, n = 21) nykyisen kaltaisen katsomusopetusmallin säilyttämistä. Elämänkatsomustiedon säilyttäminen erillisenä oppiaineena ja uskonto-oppiaineiden yhdistäminen yhteiseksi uskonto-aineeksi ei saanut vahvaa kannatusta.

Vastaajista 32 prosenttia (n = 26) oli täysin samaa mieltä tai melko samaa mieltä siitä, ettei yhteiskunnan ylläpitämässä lukioissa pitäisi olla lainkaan uskontojen opetusta. Toisaalta vain 12,3 prosenttia (n = 10) vastaajista oli täysin samaa mieltä tai melko samaa mieltä siitä, ettei yhteiskunnan ylläpitämässä lukioissa pitäisi olla lainkaan katsomusopetusta.

Ylioppilaskirjoitusten reaalikokeessa voi tällä hetkellä suorittaa kokeen evankelisluterilaisessa ja ortodoksisessa uskonnossa sekä elämänkatsomustiedossa. Suurin osa vastaajista ei nähnyt tarpeellisuutta laajentaa ainereaalien koetta uskonnoissa siten, että esimerkiksi islamissa tai katolisessa uskonnossa voisi suorittaa oman kokeensa.

Katsomusopetuksen järjestämiseen liittyvät haasteet

Kyselyn vastauksissa yleisimmiksi haasteiksi eri uskontojen ja katsomusten opetuksen järjestyksessä nousivat opetusryhmien koko ja pätevien opettajien saaminen. Liian pienet opetusryhmät mainittiin vastauksissa kaikilla muilla AVI-alueilla paitsi Lapin AVI-alueella. Kyselyn aineistossa lähes kaikki opiskelijat Lapin AVI-alueella opiskelivat evankelisluterilaista uskontoa (Vipusen tilaston mukaan keväällä 2017 lukion päättäneistä evankelisluterilaisen uskonnon opiskelijoiden osuus oli 95,7 %). Lukion sijainti asukasluvultaan suuressa kunnassa ja opiskelijoiden edustamien katsomusten määrä vaikuttivat oleellisesti koettuihin haasteisiin. Niissä lukioissa, joissa opetettiin lähinnä opiskelijoiden enemmistön mukaista evankelisluterilaista uskontoa, haasteet koettiin vähäisemmiksi.

Tällä hetkellä haasteet eivät ole kovin suuria, koska valtaosa opiskelijoista opiskelee ev.lut uskontoa.

Ei mitään haasteita. Nytkin on 85 lukion aloittavaa, ja kaikki ovat evankelisluterilaisia. Kaikissa kouluissa, joissa olen ollut rehtorina, (13 vuotta) ei ole koskaan ollut mitään ongelmia uskonnon opetuksen suhteen. Pitää muistaa uudistuksia suunnitellessa se, että suuressa osassa maata ei ole mitään haasteita eikä vaikeuksia.

Opetusryhmien pieneen kokoon liittyvä haaste koski vastauksissa elämänkatsomustiedon ja ortodoksisen uskonnon sekä muun uskonnon opetusta. Useampi vastaaja koki ongelmaksi

opetuksen kalleuden suhteessa opiskelijamäärään. Ongelmaa oli pyritty ratkaisemaan itsenäisillä kurssisuorituksilla ja verkkokursseilla. Pienille opiskelijamäärille ei voida myöskään tarjota valtakunnallisia syventäviä kursseja, jolloin oppiaineen kirjoittaminen ylioppilaskirjoituksissa ei ole mahdollista, ellei opiskelija suorita kursseja itsenäisesti.

Muutamien opiskelijan ryhmät ovat varsin kallista kunnalle.

Det ringa antalet studerande som läser livsåskådning, ortodox religion eller någon annan religion gör att vi aldrig får ihop grupper utan att undervisningen ordnas som distanskurser eller tas hand om av respektive trossamfundets församling själv.

Elämäkatsomuksen opiskelijoita on vuosittain 1–3 ja tälle ryhmälle on tavattomasti kallista järjestää erillistä opetusta.

Elämäkatsomustiedon opiskelijoita vähän, kurssien suorittamismahdollisuus järjestetään itsenäisellä suorituksella.

Pienissä lukioissa mahdotonta löytää opettajia eri uskonnoille. Rahakysymys myös.

Opetusryhmiä ei synny elämäkatsomustietoon vähäisen opiskelijamäärän takia.

- - Muutamien opiskelijan vähemmistöryhmien opetus hoidetaan itsenäisinä suorituksina tai verkko-opintoina. Nämä syövät resursseja koulutuksen järjestäjiltä eikä ylioppilaskirjoituksiin asti riittävää opetusta ole käytännössä tarjolla.

Elämäkatsomustiedon opetus järjestetään etälukion kurssien kautta, koska omassa lukiossamme ei ole riittävästi opiskelijoita. Tämä on joskus haasteellista joillekin opiskelijoille.

Pätevän opettajan löytäminen koettiin haasteelliseksi muissa kuin evankelisluterilaisessa uskonnossa. Opiskelijamäärältään pienten katsomusaineiden ryhmien sijoittaminen lukujärjestykseen koettiin myös hankalaksi. Islamin opetuksen osalta muutamassa vastauksessa eri AVI-alueilta nousi esiin opettajan ja opiskelijan edustamien islamin suuntauksien välinen jännite. Opiskelijan huoltajat eivät aina hyväksyneet eri suuntausta edustavaa opettajaa tai opiskelija oli kokenut ahdistavaksi toista suuntausta edustavan opettajan opetuksen. Vastauksissa mainittiin islamin pääsuuntauksen sunnalaisuus ja shiialaisuus.

Islamin opetuksessa on tullut minulle joskus esiin se, että opettaja on ollut sunni- tai shia-muslimi ja opiskelijan oma uskonto onkin ollut toiseen suuntaukseen islamin uskontoa. Opiskelija on tämän takia suorittanut uskonnon kurssit itsenäisesti, sillä on kokenut olonsa ahdistuneeksi, eikä ole halunnut osallistua opetukseen. Tällä hetkellä tätä ristiriitaa ei ole, sillä opettaja on suomalainen, jolla on täysi pätevyys opettaa islamin uskontoa (aineenopettajan opinnot suoritettuna).

Vanhemmat eivät aina hyväksy islaminopettajaa johtuen tämän taustasta shiia/sunni.

Islamin opetukseen liittyvä sunnalaisten ja shiialaisten välinen jännite on havaittu myös muussa tutkimuksessa. Islamin uskonnon opetus on luonteeltaan niin sanottua ”yleisislamia”, eli islamille on vain yksi oppimäärä, kun taas kristinuskossa on tarjolla luterilainen, ortodoksinen ja katolinen uskonto. Kaikki muslimiopiskelijat ohjataan edustamastaan islamin suuntauksesta riippumatta samaan opetukseen. (Sakaranaho 2013, 239.)

Toimivia ja hyväksi havaittuja käytänteitä

Uskontojen ja katsomusaineiden opetuksessa ja opetuksen järjestelyissä eniten mainintoja toimivista ja hyväksi havaituista käytänteistä sai lukioiden välinen yhteistyö sekä verkko-opetuksen hyödyntäminen. Joissakin kunnissa lukiot olivat jakaneet vastuuta katsomusaineiden opetuksesta. Näin on voitu mahdollistaa pienempien uskonto-oppiaineiden opetus kontaktiopetuksena, vaikka yhdessä lukiossa ei olisi ollut riittävästi opiskelijoita.

[Kaupungin] työnjako on ollut niin, että päivälukiot tarjoavat vain ev.lut. uskonnon opetusta, muut järjestetään iltalukion toimesta.

- - kaupungin lukioissa A:ssa järjestetään islamin opetus, B:n lukiossa ortodoksiuskonnon opetus ja meidän lukiossamme C:ssä ET-opetus. Osa opiskelijoista pitää kulkemista toiseen lukioon niin hankalana (vaikka etäisyydet lukioiden välillä lyhyet), että lukiolaiset anovat kurssien suorittamista itsenäisesti.

Kootaan ryhmä yhteen ja kiertävä opettaja opettaa.

Kyselyn vastausten perusteella verkko-opetusta tai etäopetusta hyödynnettiin erityisesti elämäntietämisen ja ortodoksisen uskonnon opetuksessa. Verkko-opetusta järjestettiin myös yli kuntarajojen. Verkko-opetus on mahdollistanut myös sen, että oppiaineelle on saatu muodollisen kelpoisuuden täyttävä aineenopettaja.

ET -verkko-opetus, samanlaisen soisi toteutuvan myös ortodoksiuskonnolle.

Vi ordnar distanskurser i livsåskådning tillsammans med andra gymnasier. Den ortodoxa församlingen har en lärare som håller den undervisningen som närundervisning i schema i vår skola.

Itsenäiset opinnot, verkkokurssit alueellisesti.

Meillä on pätevä ortodoksisen uskonnon opettaja, joka pitää verkkokursseja muidenkin lukioiden opiskelijoille. Tarjonta on ilmeisesti johtanut joissakin kunnissa siihen, että aiemmin koulussa opettaneelle opettajalle ei ole annettu tunteja vaan ne on siirretty verkkoon.

Pohjois-Pohjanmaan etälukioverkostossa tarjotaan elämäntietämisen kurssit kaikille 22 luokille. Niinpä meilläkin on pätevä opettaja verkon kautta.

Yhdessä vastauksessa tuotiin esille myös kristillisen opiston yhteydessä toimivan aikuislukion eri katsomustaustoista tulleiden opiskelijoiden yhteinen opetus. Opiskelijat ovat osallistuneet käytännössä enemmistön mukaiseen evankelisluterilaisen uskonnon opetukseen, mutta opetuksessa oli huomioitu opiskelijoiden uskonnollinen moninaisuus.

Uskonnon tunnit ovat yhteisiä eri taustoista tuleville (luterilaiset, katoliset, ortodoksit, helluntailaiset, vapaakirkkolaiset, ateistit ym.), mikä tekee vuorovaikutuksen ja -puhelun kiinnostavaksi. Toki on tarjolla mahdollisuus myös elämäntietämisen opiskeluun.

Miten lukion katsomusopetus tulisi tulevaisuudessa järjestää

Katsomusopetuksen järjestämismuodosta tulevaisuudessa eniten mainintoja (n = 21) sai kaikille opiskelijoille yhteinen oppiaine. Osassa vastauksista korostui tarve oppiaineen pakollisuudelle, jolloin kaikki opiskelijat saisivat saman yleissivistävän koulutuksen, osassa vastauksista toivottiin vapaaehtoista yhteistä katsomusainetta. Mahdollisen yhteisen oppiaineen profiilissa oli jonkin verran eroja vastaajien välillä. Uskontojen historiaa esitettiin yhdessä vastauksessa siirrettäväksi osaksi historiaa, toisessa vastauksessa katsomusaineen profiiliksi ehdotettiin enemmän nykyisen kaltaista elämäntietämistä. Muutaman vastaajan (n = 5) mielestä lukiossa ei tulisi olla lainkaan katsomusopetusta, tai sen pitäisi olla täysin vapaaehtoista (n = 4).

Yksi yhteinen vakaumusopetus oppiaine kaikille

Kaikille yhteinen katsomusaine ja luovutaan uskonnonopetuksesta.

Gemensam trosneutral undervisning för alla studerande.

Lukioissa pitäisi olla yksi yhteinen katsomusopetus pakollisena kaikille opiskelijoille. Se käsittelee eri uskontoja yleissivistyksen kannalta, mutta pääpaino olisi nykyisen kaltaisessa elämäntietämisen oppisisällöissä.

Tunnustuksellisen uskonnonopetuksen sijaan (jota lukiossa ei enää käytännössä edes ole) pitäisi olla uskontojen ja katsomusaineiden kaikille yhteinen oppimäärä (johon voisi liittyä myös valinnaisia kursseja)

Ei lainkaan tai yhteisenä yhtenä oppiaineena, joka ei kuitenkaan olisi pakollinen.

Yksi katsomusaine kaikille omasta uskonnosta riippumatta

Kaikille yhteinen uskontotieto olisi hyvä.

Yksi yhteinen katsomusoppiaine kaikille pakollisena

Joistakin vastauksista heijastui, ettei vastaaja ollut täysin tietoinen nykyisten opetussuunnitelmien perusteiden mukaisen katsomusopetuksen tavoitteista, vaan uskonnonopetuksen ja katsomusopetuksen ajateltiin kytkeytyvän kirkkojen tai perheen uskonnolliseen kasvatukseen.

Lukiossa ei pitäisi lainkaan opettaa uskontoja tai katsomusaineita. Ne ovat kirkkokuntien asioita.

Mahdollistettaisiin yhteinen katsomusopetus ja uskonnon opetus jätettäisiin perheiden tehtäväksi.

Yhteisen katsomusopetuksen rinnalla nähtiin toisaalta tärkeänä säilyttää elementtejä nykyisen kaltaisesta oman uskonnon opetuksesta. Tällöin osa lukion katsomusaineen kursseista voisi keskittyä opiskelijan "omaan uskontoon" ja esimerkiksi etiikkaa ja maailmanuskontoja voisi käsitellä yhteisillä kursseilla.

Det får gärna finnas kurser i den egna religionen eftersom man behöver känna till sitt eget för att förstå andra. Alla samfund undervisar inte sina medlemmar på ett teoretiskt plan. Åtminstone bör det finnas en kurs i den egna religionen. Kursen i etik och kursen om världsreligioner kan gärna vara gemensam. Med tanke på att utvecklingen inom gymnasiet går mot ämnesöverskridande undervisning kan man fundera på i vilken mån man kunde integrera världsreligionerna i undervisningen i historia eller geografi när det gäller obligatoriska kurser. Sedan kan man ha fördjupade kurser för dem som vill fördjupa sig.

Pitää opettaa jokaisen omaa uskontoa tai uskonottomille elämäkatsomustietoa. Jos opetettaisiin samaa katsomusaineita, kyse olisi samasta asiasta kuin vieraita kieliä opetettaisiin samassa ryhmässä, koska niissä on samoja elementtejä. Näinä maailman aikoina yleissivistys eri uskonnoista on erittäin tärkeää, mutta ennen kaikkea on tärkeää tietää oman uskontonsa perusteet.

peruskurssit yhteisiä, eri katsomuksille lisänä omansa

Maailmanuskonnot olisi kaikille sopiva kurssi. Eettinen pohdinta kuuluu myös kaikille. Eli ne voisi tarjota ihan uskonnosta riippumatta.

Opiskelijoiden kirkkokunta tai kirkkoon kuulumattomuus tulisi huomioida, mutta osa kursseista sopii erittäin hyvin kaikille yhteisiksi.

Tulevaisuuden kehitysnäkymät

Kyselyyn vastanneista rehtoreista 15,8 prosenttia (n = 13) arvioi, että heidän lukiossaan opettavien uskontojen ja katsomusten kirjo kasvaa. Opiskelijamäärän kehityksen suhteen arvio oli korkeampi: 37 prosenttia (n = 30) vastaajista arvioi, että vähemmistöuskonnon tai -katsomusaineen opetukseen osallistuvien opiskelijoiden lukumäärä kasvaa seuraavan viiden vuoden aikana. Erityisesti monikulttuurisuuden ja maahanmuuton lisääntymisen ajateltiin vaikuttavan tähän kehitykseen.

Yhteenveto tuloksista

Saadut vastaukset kattoivat vain osan lukiokentästä, mutta vahvistivat aikaisempaa näkemystä: osassa kunnista opetetaan lähes yksinomaan evankelisluterilaista ja ortodoksista uskontoa sekä elämäkatsomustietoa; suuremmissa kunnissa katsomusten moninaisuus on laajempi, jolloin lukiokoulutuksessa on myös tarvetta ainakin islamin uskonnon ja katolisen uskonnon opetukselle. Tutkimusaineistossa evankelisluterilaisen uskonnon opettajien kelpoisuus on hyvin korkea, 97,5 prosenttia. Ero elämäkatsomustiedon opettajiin oli selvä, sillä heistä kelpoisia oli 86 prosenttia. Vähemmistöuskontojen opettajien pätevyyksistä ei voi tehdä yleistettäviä johtopäätöksiä aineiston suppeuden takia. Vähemmistöuskontojen opettajien kelpoisuuksia tulisikin selvittää tarkemmin kultakin koulutuksen järjestäjältä.

Katsomusopetuksen järjestämiseen liittyvä suurin haaste oli pätevien opettajien löytäminen, mikä koski muita kuin evankelisluterilaisen uskonnon opettajia. Opiskelijamäärältään pienten katsomusaineryhmien toteuttaminen koettiin myös haastavaksi lukujärjestysteknisistä syistä. Islamin opetuksen osalta erityispiirteenä mainittiin muutamassa vastauksessa eri AVI-alueilla sunnalaisen ja shiialaisen islamin tulkinnan jännite, kun koulussa opetetaan niin sanottua ”yleisislamia”, johon osallistuvat eri islamin suuntauksista tulevat opiskelijat. Myös opettajan ja vanhempien erilainen vakaumus nousi esiin.

Vastaajilta kysyttiin myös näkemyksiä katsomusopetuksen järjestämisestä tulevaisuudessa. Vastaajajoukon näkemyksissä oli eroja katsomusaineiden toteutusmuodosta, mutta valtaosa kannatti lukioon kaikille opiskelijoille yhteistä katsomusainetta. Elämäkatsomustiedon säilyttäminen erillisenä oppiaineena ja uskonto-oppiaineiden yhdistäminen yhteiseksi uskonto-aineeksi ei saanut vahvaa kannatusta. Suurin osa vastaajista ei nähnyt tarpeellisenä laajentaa ainerealin koetta uskonnoissa siten, että esimerkiksi islamissa tai katolisessa uskonossa voisi suorittaa oman kokeensa.

6.6 Opettajankoulutus

Yliopistojen opettajankoulutus

Kyselyssä kartoitettiin yliopistojen opettajankoulutusyksikköjen resursseja ja mahdollisia uusia toimintamalleja liittyen katsomusaineiden didaktiikkaan osana opettajankoulutusta. Kartoitimme myös sitä, millaista opetuksen kehittämis- ja tutkimustoimintaa yksiköissä on meillä. Lisäksi on selvitetty sitä, miten yksiköt arvioivat tulevaa kehitystä opiskelijamäärien ja opetustarjonnan suhteen opettajien koulutuksessa viiden seuraavan vuoden aikana (kysely toteutettiin syksyllä 2017). Tässä esitetyt tiedot perustuvat yksiköiden omiin ilmoituksiin.

Yliopistolain (2009/558) 31 §:n mukaan yliopiston henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista ja valintamenettelystä määrätään tarkemmin yliopiston johtosäännössä. Yliopistojen johtosäännöissä on yleensä ensin määritelty yleiset kelpoisuusvaatimukset, joissa tehtävään valittavalta edellytetään sellaista koulutusta, kokemusta ja muiden kuin kotimaisten kielten taitoa kuin kyseisen tehtävän menestyksellinen hoitaminen edellyttää. Yliopisto-opettajan tehtävissä edellytetään johtosääntöjen mukaan pääsääntöisesti soveltuvaa ylempää korkeakoulututkintoa ja kokemusta opetustyöstä tai hyvää opetustaitoa. Yliopistonlehtorin tehtävissä valittavalta edellytetään johtosääntöjen mukaan soveltuvaa tohtorintutkintoa sekä kykyä antaa laadukasta tutkimukseen perustuvaa opetusta ja ohjata opinnäytteitä. (OAJ, 2018)

Pedagogista koulutusta yliopistojen opetustehtävissä ei vielä vaadita, mutta tilanne on muuttumassa. Esimerkiksi Jyväskylän yliopistossa uusilta professorin, yliopistonlehtorin, yliopistotutkijan ja yliopistonopettajan tehtävään valituilta aletaan edellyttää yliopistopedagogisten tai niihin rinnastettavien opintojen suorittamista. (OAJ, 2018)

Kaiken kaikkiaan saimme vastaukset seuraavista 11 yksiköstä:

- Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, kasvatustieteiden osasto (HY)
- Itä-Suomen yliopisto, filosofinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto (ISY)
- Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta, opettajankoulutuslaitos (JY)
- Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta (LY)
- Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta (TaY)
- Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, opettajankoulutuslaitos (TY)

- Åbo Akademi, kasvatustieteiden ja hyvinvointialojen tiedekunta / Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier (ÅA)
- Turun yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen Rauman yksikkö (TYR)
- Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, Kasvatustieteiden yksikkö/Opettajankoulutus (KYC)
- Helsingin yliopisto, ruotsinkielinen opettajankoulutus (HYrts)
- Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta (OY)

Resurssit teemojen osalta eri yksiköissä

Uskonnon aineenopettajien koulutusta evankelisuterilaisessa uskonnossa annetaan suomeksi tällä hetkellä Helsingin yliopistossa, Itä-Suomen yliopistossa ja Turun yliopistossa.

Helsingin yliopistossa uskonnon aineenopettajankoulutuksessa on 25 aloituspaikkaa teologisessa tiedekunnassa. Lisäksi humanistisessa ja valtiotieteellisessä tiedekunnassa on yhteensä 14 aloituspaikkaa katsomusaineissa. Tähän kiintiöön voidaan ottaa opiskelijoita myös erillisinä suorittamaan opettajan pedagogiset opinnot perustutkinnon jälkeen. Lisäksi tutkinnon suorittamisen jälkeen erillisiä aineenopettajan opintoja suorittamaan otetaan 5 opiskelijaa evankelisuterilaisessa uskonnossa.

Itä-Suomen yliopistossa evankelisuterilaisessa uskonnonopetuksessa on vuosittain 10 aloituspaikkaa. Turun yliopiston humanistisessa tiedekunnassa on evankelisuterilaisessa uskonnonopetuksessa 5 aloituspaikkaa, ja tutkinnon suorittamisen jälkeen erilliset uskonnon aineenopettajan opinnot voi suorittaa Turussa 2 opiskelijaa.

Ruotsinkielisiä evankelisuterilaisen uskonnon opettajia koulutetaan sekä Helsingin yliopistossa (vuosittain noin yksi opiskelija) että Åbo Akademiassa (3–5 opiskelijaa).

Vastaajia pyydettiin kertomaan yksikön opettajankoulutuksen resursseista lukuvuosisitasolla ortodoksisen uskonnon didaktiikan, pienryhmäuskontojen didaktiikan ja elämäntutkimuksen didaktiikan opetuksessa. Vain yhdessä yliopiston opettajankoulutusyksikössä, Itä-Suomen yliopistossa, toimii ortodoksisen uskonnon didaktiikan lehtori. Ortodoksisen uskonnon didaktiikan ja siihen liittyvän opettajankoulutuksen valtakunnallinen opetus-, tutkimus-, ja kehittämisvastuu onkin Itä-Suomen yliopistolla. Muiden opettajankoulutusyksiköiden opiskelijat voivat halutessaan suorittaa ortodoksisen uskonnon didaktiikan opinnot etäopiskeluna.

Itä-Suomen yliopiston ortodoksisessa aineenopettajakoulutuksessa on kolme aloituspaikkaa. Tässä koulutuksessa annetaan itäisen ortodoksisen perinteen mukaista teologista opetusta.

Vain Helsingin yliopistossa on mahdollista opiskella pienryhmäuskontojen (esimerkiksi islamin, buddhalaisuuden ja katolisuuden) didaktiikkaa. Tämä opetus on sisällytetty katsomusaineiden didaktiikan lehtorin työtehtäviin. Kuitenkin myös Oulun yliopisto ilmoitti tuntiopetuksesta pienryhmäuskontojen didaktiikan opetuksen resursseissa.

Ruotsinkielisiä pienryhmäuskontojen opettajia ei juurikaan kouluteta eikä tälle opettajankoulutukselle ole ilmaistu tarvetta.

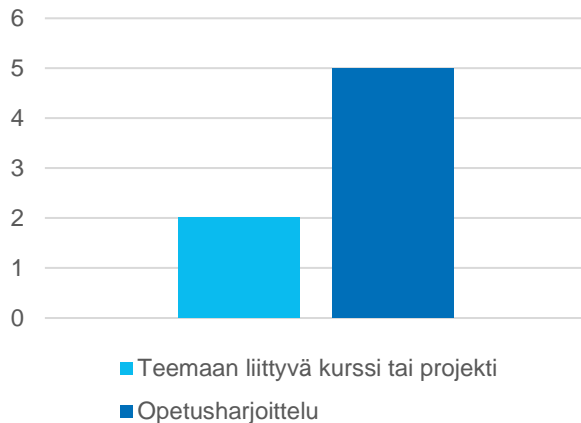
Valtakunnan tasolla Helsingin yliopisto on ainoa yliopisto, jossa järjestetään pienryhmäuskontojen ja elämäntutkimuksen pedagogisia opintoja aineenopettajakoulutuksessa. Pienryhmäisten uskontojen ja elämäntutkimuksen aineenopettajan pedagogiset opinnot suoritetaan joko osana maisterin koulutusohjelmaa tai erillisinä tutkinnon suorittamisen jälkeen. Helsingin yliopistossa katsomusaineiden aineenopettajakoulutuksen aloituspaikat täytetään humanistisen tiedekunnan uskontotieteen ja pienryhmäuskontojen opiskelijoista sekä filosofian ja elämäntutkimuksen ja pienryhmäuskontojen opettajaksi opiskelevista, joiden koulutus tapahtuu humanistisen ja valtiotieteellisen tiedekunnan yhteistyönä. Aikaisemmin paikat oli jaettu yksilöidysti eri katsomusaineisiin, mutta kun aloituspaikkoja ei useana vuonna ole saatu täytettyä, yhteinen kiintiö on todettu valintojen ja koulutuksen kannalta toimivimmaksi käytännöksi. Viime vuosina käytännössä elämäntutkimuksen aineenopettajan pedagogisiin opintoihin on valittu vuosittain kaksi tai kolme opiskelijaa ja pienryhmäuskontojen opintoihin kaksi opiskelijaa.

Elämäntutkimuksen didaktiikan opetus vaihteli eri opettajankoulutusyksiköissä. Ne yksiköt, jotka tarkensivat henkilöresurssinimikkeitä (Itä-Suomen, Jyväskylän, Tampereen ja Turun yliopistot sekä Helsingin yliopiston ruotsinkielinen opettajankoulutus) ilmoittivat elämäntutkimuksen didaktiikan vastuuhenkilön nimikkeeksi yliopistonlehtorin tai -opettajan. Kolme vastaajaa ilmoitti vastuupettajan koulutustasoksi tohtorintutkinnon, yksi maisteritutkinnon ja yksi lehtorin. Vastausten perusteella noin puolet opettajankoulutusyksiköistä oli resursoinut elämäntutkimuksen didaktiikan opetukseen tuntiopetusta. Helsingissä elämäntutkimuksen didaktiikan opetukseen on varattu puolet päätoimisen yliopistolehtorin työpanoksesta. Muissa yksiköissä, jos alan opetuksesta vastasivat päätoimiset työntekijät, se oli liitetty jonkun lehtorin tehtäväalueeseen ja muodosti usein melko pienen prosenttiosuuden kyseisen lehtorin työpanoksesta.

Islamilaisen teologian opintosuunta aloittaa uutena opintosuuntana 1.8.2019 Helsingin yliopistossa. Islamin uskonnon aineenopettajaopintojen sisäännotot sisältyvät humanistisen tiedekunnan pienryhmäisten uskontojen kiintiöön opettajan pedagogisiin opintoihin haettaessa.

Tutustuminen eri uskontoihin ja katsomuksiin osana opettajankoulutusta

Opettajankoulutusyksiköiltä tiedusteltiin, missä määrin ja millä tavoin opiskelijat tutustuvat eri uskontoihin tai katsomuksiin ja/tai harjoittelevat eri uskontoihin ja katsomuksiin liittyvissä opetus- ja kasvatustyöympäristöissä. Hieman yli puolet (n = 6) kyselyyn osallistuneista avasi oman yksikkönsä toimintaa avovastauksin (Kuvio 6.17).



Kuvio 6.17 Opiskelijoiden tavat tutustua uskontoihin opetus- ja kasvatustyöympäristöissä

Kaksi vastaajaa mainitsi yksittäisen kurssin tai syventävän projektin yksikön opetustarjonnasta. Suurin osa (n = 5) vastanneista nimesi opetusharjoittelut keskeisenä muotona eri uskontoihin ja katsomuksiin tutustumisen kannalta:

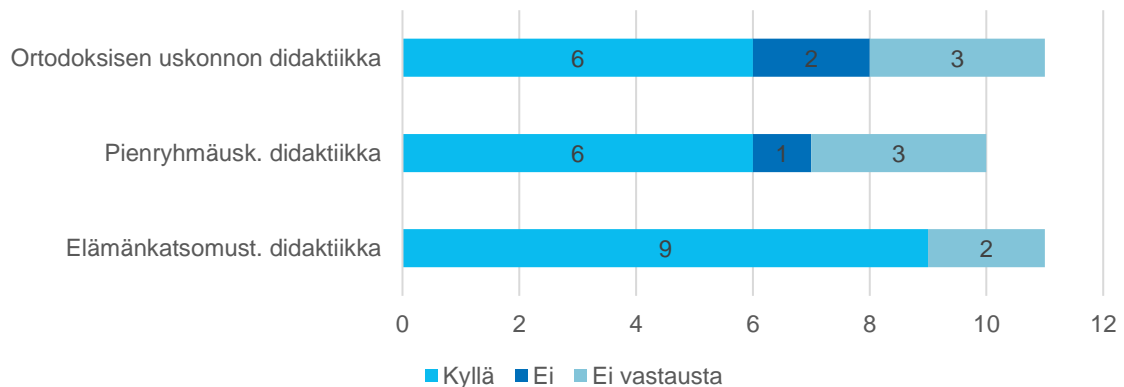
Turun yliopisto: Turun normaalikoulu on Suomen mittakaavassa poikkeuksellisen monikielinen ja -uskontoinen koulu, jossa kaikki luokanopettajaopiskelijat ja aineenopettajaopiskelijat suorittavat harjoittelunsa

[Helsingin yliopiston] Viikin normaalikoulussa on eri katsomusten opetusta, normaalilyseossa ei juurikaan ole. Viikin norssi moniuskontoinen ympäristö. Luokanopettajaksi opiskelijat kaikki harjoittelevat tällä hetkellä Viikissä.

Vastausten perusteella opetusharjoittelut ovat siis keskeinen osa opiskelijoiden tutustumista eri uskontoihin ja katsomuksiin.

Luokanopettajakoulutuksen monialaiset opinnot ja erilaisten katsomusten huomioonotto

Kyselyssä pyydettiin arvioimaan, ottavatko yksiköt luokanopettajankoulutuksen monialaisissa opinnoissa huomioon erilaiset katsomukset. Vastausmäärät vaihtelivat teemasta riippuen kahdeksan ja yhdeksän vastauksen välillä (Kuvio 6.18).



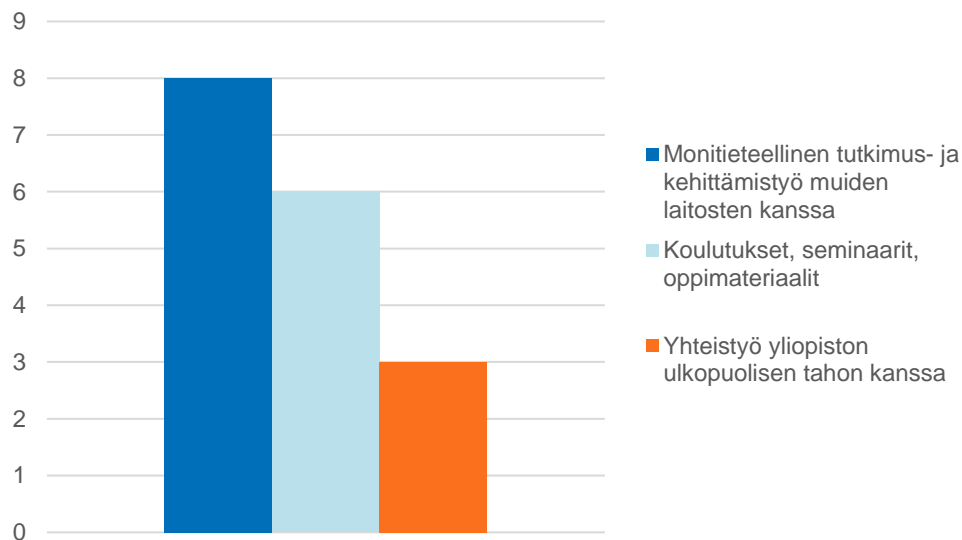
Kuvio 6.18 Katsomuskasvatuksen teemojen huomiointi luokanopettajan monialaisten opintojen kehittämisessä

Suurin osa (n = 6) ilmoitti huomioivansa ortodoksisen uskonnon didaktiikan monialaisten opintojen kehittämisessä. Pienryhmäuskontojen osalta samaten suurin osa (n = 7) vastasi

myöntävästi ja yksi kieltävästi. Elämänkatsomustiedon osalta kaikki vastanneet (n = 9) ilmoittivat ottavansa oppiaineen huomioon osana monialaisia opintojaan. Vastaukset osoittavat karkeasti arvioiden, että opettajankoulutusyksiköt ovat huomioineet pienryhmäuskontoihin ja elämänkatsomustiedon opetukseen osana monialaisia opintoja liittyvät tarpeet. Huomioiminen ei sinällään kerro, mitä toimenpiteitä asian suhteen on opettajankoulutusyksiköissä tehty.

Teemoihin liittyvä tutkimus- ja kehittämistyö

Yksiköitä pyydettiin kertomaan teemoihin liittyvästä tutkimus- ja kehittämistyöstä. Suurin osa yksiköistä kuvaili yksikkönsä toimintaa tältä osin ainakin jossain määrin. Kaksi yksikköä (Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos ja Kokkolan yliopistokeskus Chydenius) ei vastannut kysymyksiin. Iso osa yksiköiden tutkimus- ja kehittämistyöstä liittyi kyselyn toiseen teemaan eli kieliin.



Kuvio 6.19 Tutkimus- ja kehittämistyö teemoihin liittyen

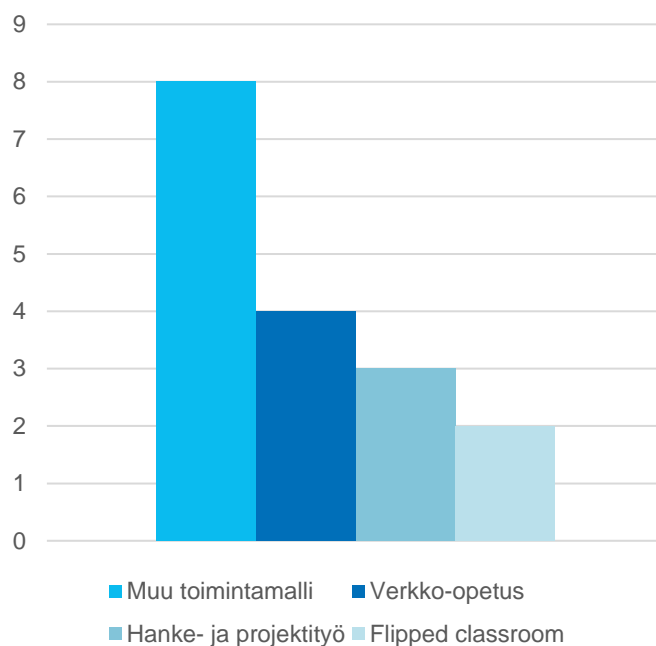
Kuviossa 6.19 on luokiteltuna yksiköiden avovastaukset tutkimus- ja kehittämistyöstä teemoihin liittyen. Eniten mainintoja saivat erilaiset yhteistyömuodot muiden laitosten, tai opetus- ja tutkimuslaitosten kanssa (n = 8). Esimerkiksi Helsingin yliopisto mainitsee tekevänsä yhteistyötä teologisen tiedekunnan kanssa opiskelijavalintojen ja niiden kehittämisen osalta sekä hakeamalla erilaisia koulutus- ja kehittämishankkeita. Tampereen yliopisto mainitsee tekevänsä tutkimusyhteistyötä ainelaitoksen kanssa kotikielenopetuksen lisäksi erityisesti kieli- ja kulttuuritieteiden kasvatuksen kehittämisessä. Koulutukset, seminaarit ja oppimateriaalit (n = 6) pitivät sisällään esimerkiksi oppimateriaalin tuottamista liittyen suomen kielen oppimiseen (Jyväskylän yliopisto) tai ortodoksiseen uskontoon (Itä-Suomen yliopisto). Yliopiston ulkopuolisista tahoista mainittiin esimerkiksi vastaanottokeskus, Brahea-keskus ja siirtolaisinstituutti sekä Nordplus-hanke.

Elämänkatsomustiedon opetuksessa tehtiin valtakunnallisesti jossakin määrin yhteistyötä ainelaitosten kanssa. Åbo Akademi mainitsi avoimen yliopiston keskeiseksi yhteistyökumppaniksi. Opettajankoulutusyksiköt eivät juuri maininneet tekevänsä uskontojen ja elämänkatsomustiedon osalta liittyvästä tutkimus- ja kehittämissyhteistyöstä ainelaitosten kanssa. Tosin esimerkiksi Åbo Akademi mainitsi tekevänsä laajasti yhteistyötä eri aineiden osalta ainelaitosten ja normaalikoulun kanssa. Oulun yliopisto totesi vastauksessaan, että heillä on opettajankoulutuksen neuvottelukunta, joka osaltaan vastasi aineenopettajankoulutuksen kehittämisestä.

Yhteenvetona voi kuitenkin todeta, että useasta opettajankoulutusyksiköstä löytyy teemojen kehittämiseen liittyvää tutkimus- ja kehittämistoimintaa. Samaten useat yksiköt tekevät yhteistyötä eri oppiaineiden ja laitosten välillä. Tämän kyselyaineiston perusteella niiden yhteys opettajankoulutuksen sisältöihin tai didaktisen tiedon lisäämiseen osana opettajakoulutusta jää kuitenkin pinnalliseksi, joten lisätieto tutkimus- ja kehittämishankkeiden roolista osana opettajankoulutusta ja teemojen edistämistä on tarpeen.

Opetuksen kehittäminen ja tutkimustoiminta

Vastaajia pyydettiin kertomaan, millaisia uusia ja hyväksi havaittuja toimintamalleja yksikössä on käytössä katsomusten ja uskontojen opetuksen osalta osana opettajakoulutusta. Melkein kaikki (n = 10) vastaajat nimesivät vähintään yhden yksikkönsä toimintamallin (Kuvio 6.20).



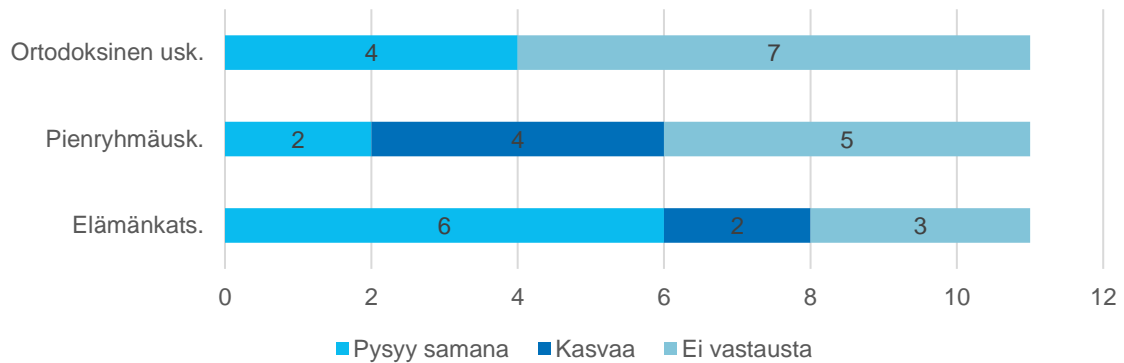
Kuvio 6.20 Hyväksi havaitut toimintamallit katsomusaineiden didaktisessa opetuksessa

Vastausten perusteella voidaan sanoa, että opettajankoulutusyksiköt käyttävät aktiivisesti erilaisia toimintamalleja opetuksessa ja pyrkivät monialaiseen ja merkitykselliseen opetukseen. Vastaajajoukon pienen koon ja menetelmien suuren määrän takia aineistosta ei verkko-opetuksen lisäksi noussut esiin yhtä yleisesti käytössä olevaa menetelmää. Useassa vastauksessa painotettiin opetuksen monipuolisuuden ja integroimisen merkitystä esimerkiksi muiden oppiaineiden, opiskelijaryhmien ja muun yhteiskunnan kanssa. Kyselyaineiston perusteella ei saatu syvempää tietoa siitä, miten nämä toimintamallit toteutuvat käytännössä tai miten opettajat ja opiskelijat kokevat mallien hyödyllisyyden teemojen opetuksen osalta. Tämän osalta tarvittaisiin syventävää tutkimusta.

Kyselyyn vastanneet yksiköt nostivat esiin muitakin tutkimus- ja kehittämissynteistyön muotoja. Itä-Suomen yliopiston yhteistyö liittyi uskonnonopetuksen oppimateriaaleihin, Lapin yliopiston yhteistyö liittyi vähemmistökielen opetukseen ja Jyväskylän ja Åbo Akademin yhteistyö liittyi vähemmistöpedagogiikkaan ja moninaisuuteen. Näyttäisi siis siltä, että usealla yksiköllä on aiheeseen liittyvää tutkimus- tai kehittämistyötä mutta niiden yhteys opettajankoulutukseen jää tämän kyselyn perusteella epäselväksi. Tulevissa kyselyissä tulisi kiinnittää huomiota yksityiskohtaisemmin yksiköiden tutkimus- tai kehittämistyön yhteyttä kyseisen teeman opettajankoulutuksen didaktiikan opetukseen.

Yksiköiden arviot opettajaksi opiskelevien opiskelijoiden määrän kehityksestä

Vastaajien pyydettiin arvioimaan koulutusohjelmittain opiskelijamäärien kehitystä ortodoksisen uskonnon didaktiikassa, pienryhmäuskontojen didaktiikassa ja elämäkatsomustiedon didaktiikassa. Vastausten määrä vaihteli kysymysten välillä, joten eri koulutussuuntien tai teemojen vastauksia ei tule suoraan verrata keskenään (Kuvio 6.21).



Kuvio 6.21 Arvio opiskelijamäärien kehityksestä aineenopettajakoulutuksessa katsomuskasvatuksen teemojen osalta

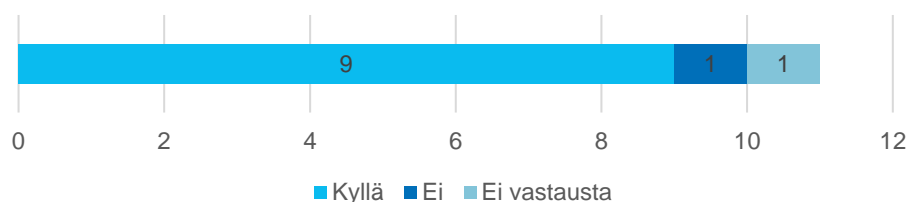
Aineenopettajakoulutuksen ortodoksisen uskonnon didaktiikan opiskelijamäärien osalta kaikki vastanneet (n = 4) arvioivat opiskelijamäärän pysyvän samana. Enemmistö (n = 4) pienryhmäuskontojen kohtaan vastanneista näki opiskelijamäärien kasvavan, ja enemmistö (n = 6) elämäkatsomustiedon kohtaan vastanneista arvioi opiskelijamäärien pysyvän samana.

Loput koulutusohjelmakohtaiset tulokset olivat samansuuntaisia. Esimerkiksi erityisopettajakoulutuksen osalta kaikki vastanneet (n = 4) näkivät ortodoksisen uskonnon didaktiikan opiskelijamäärien pysyvän samana. Suurin osa (n = 3) vastanneista näki pienryhmäuskontojen didaktiikan opiskelijamäärien kasvavan ja elämäkatsomusdidaktiikan opiskelijamäärien pysyvän samana (n = 5). Samaten muiden koulutusohjelmien vastauksissa ortodoksisen uskonnon didaktiikan opiskelijamäärien arvioitiin pysyvän samana, pienryhmäuskontojen opiskelijamäärien kasvavan ja elämäkatsomustiedon opiskelijamäärien pysyvän samana.

Yhteenvetona voidaan siis todeta, että enemmistö opettajakoulutusyksiköistä arvioi ortodoksisen uskonnon didaktiikan opiskelijamäärien pysyvän samana, pienryhmäuskontojen opiskelijamäärien kasvavan ja elämäkatsomustiedon opiskelijamäärien pysyvän samana. Arvioissa ei ollut merkittäviä koulutusohjelmakohtaisia eroja.

Huomautettakoon, että elämäkatsomustietoa koskeviin kysymyksiin vastattiin enemmän kuin muihin kysytyihin alueisiin. Samaten luokanopettajakoulutusta koskeviin kysymyksiin vastasi suurempi määrä kuin muihin koulutuksiin. Tähän voi olla useita syitä, mutta voisi olettaa vastaajien näkevän tämän koulutussuunnan kyselyn teemojen kannalta muita keskeisempänä tai ajatuksia herättävänä. Osa myös vastasi vain yhteen kohtaan, yleensä silloin nimenomaan elämäkatsomustietoon. Elämäkatsomustiedon statuksen arviointi näyttää siis olevan helpompaa kuin muiden katsomusaineiden.

Yksiköiden seuranta liittyen valmistuneiden sijoittumisessa työelämään



Kuvio 6.22 Valmistuneiden seuranta heidän sijoittumisestaan työelämään

Melkein kaikki kyselyyn vastanneet yksiköt seuraavat yksiköstä valmistuneiden sijoittumista työelämään (Kuvio 6.22). Samaten melkein kaikki kertovat käyttävänsä seurantaan yliopiston keskitettyjä palveluja:

Itä-Suomen yliopisto: Yliopistotasoinen seuranta valmistuneiden työllistymisestä

Oulun yliopisto: Yliopiston tasolla seurataan valmistuneiden sijoittumista

Osa vastaajista kertoi tekevänsä seurannassa yhteistyötä kunnan kanssa, ja osa ilmoitti opiskelijoiden itsenäisesti päivittävän tietojaan valmistumisen jälkeen. Ei-vastauksissa tuotiin esiin koulutuksen uutuus jolloin asiaa ei ole vielä ehditty kunnolla miettiä:

Helsingin yliopisto: yhteistyössä pääkaupunkiseudun kuntien kanssa.

Kokkolan yliopistokeskus: Viimeinen harjoittelu omaluokkaharjoitteluna ja opiskelijat päivittävät tietonsa ensimmäisen vuoden ajan. Sen jälkeen JYn normaali seuranta.

Helsingin yliopisto: Vi har nog funderat på alumniverksamhet men eftersom våra utbildningarna är nya så har vi inte ännu hunnit fundera på det så mycket.

Opettajankoulutusyksiköiden näkemyksiä nykytilasta ja tulevaisuudesta

Opettajankoulutusyksiköjä pyydettiin myös arvioimaan avovastauksin heidän yksikkönsä valmiuksia nykyisiin koulutustarpeisiin vastaamisesta muun muassa eri uskontojen ja elämänkatsomustiedon osalta.

Viisi yksikköä luonnehti valmiuksia hyväksi tai kohtalaisiksi, ja neljä yksikköä arvioi yksikössä olevan kehittämisen tai resurssien lisäyksen tarvetta. Kaksi yksikköä ei vastannut kysymyseen. Hyvin tai kohtalaisesti valmiuksia arvioineet perustelivat vastauksiaan opetusresurssien ja opintotarjonnan riittävyydellä sekä aktiivisella kehittämisellä:

Helsingin yliopisto: kohtuullisen hyvin. Esimerkiksi katsomusaineissa professori ja 3 lehtoria. Mukana kaikki opettajankoulutuksen muodot (lastentarhanopettajakoulutus, luokanopettajankoulutus ja aineenopettajankoulutus).

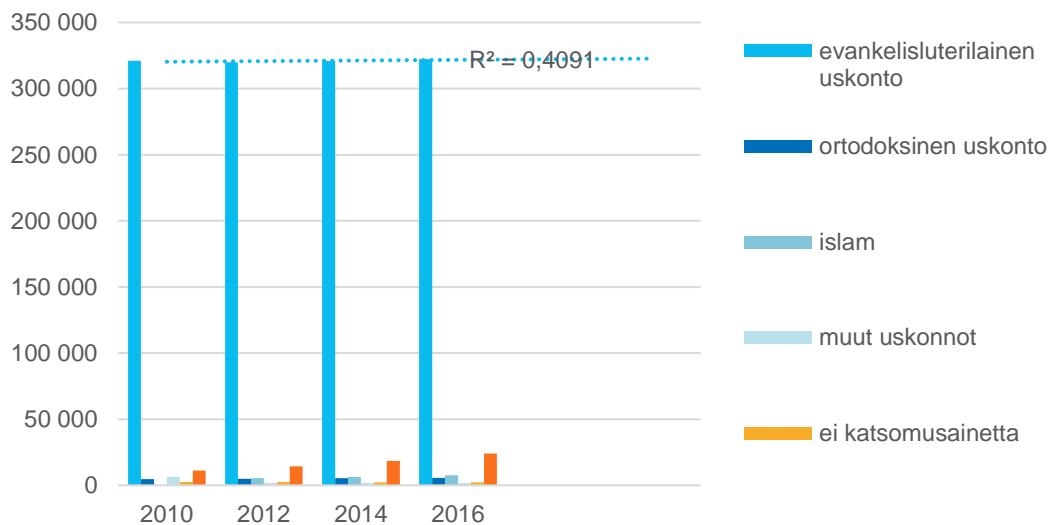
Turun yliopisto: Elämänkatsomustiedosta tarjotaan perus- ja aineopinnot (Hum & Yht. tdk) eli kysyntään nähden riittävästi. Luokanopettajan monialaisissa opinnoissa ET:n sisällöt tarjotaan yhtä laajana kuin ev.lut. Olemassaolevilla resursseilla on kehitetty opetusta sekä opettajankoulutuksessa että opettajien täydennyskoulutuksessa. Kasvavaan islamin opettajien tarpeeseen pyritään aktiivisesti vastaamaan yhteistyössä Helsingin yliopiston ja Turun normaalikoulun kanssa.

Kaikki kehittämisen tarpeen ilmaisseet yksiköt eivät avanneet kehittämisen syitä tarkemmin ja totesivat resurssien riittämättömyyden tai kyselyn teemojen olevan kehittämiskohde. Jyväskylän yliopisto luonnehti keskeisiä haasteita seuraavasti:

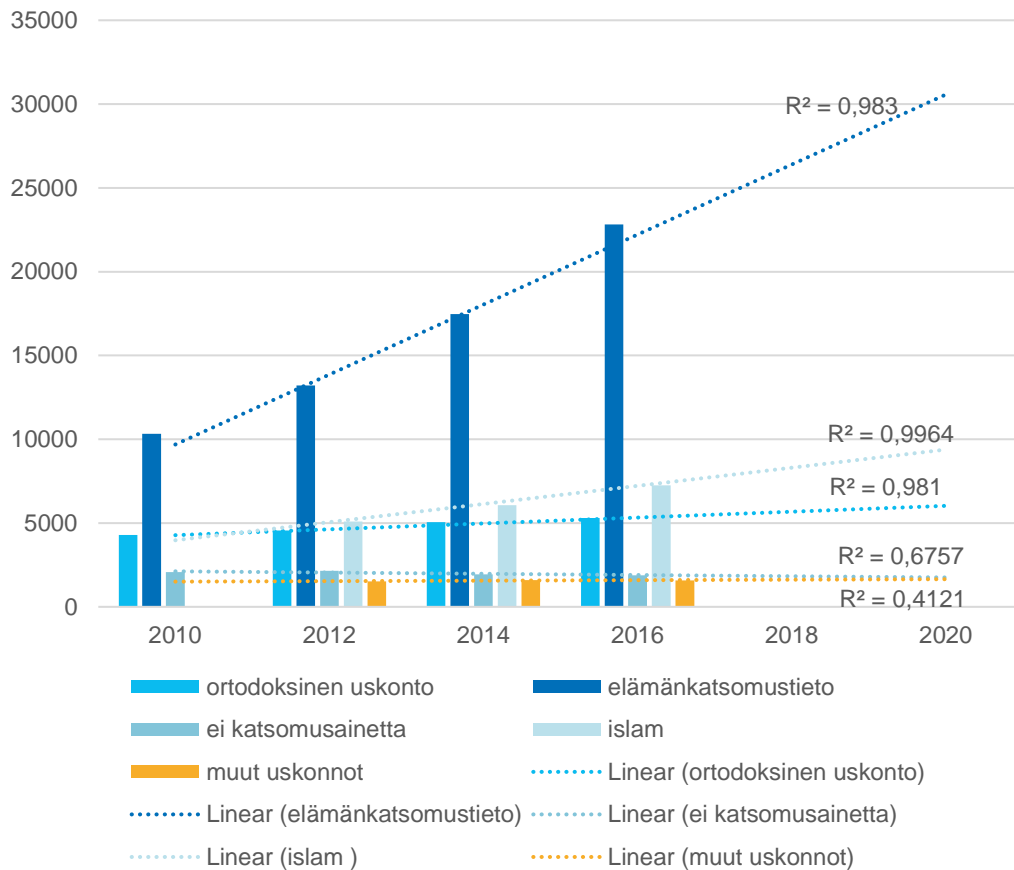
Aiheeseen liittyen valmistuu joka vuosi muutamia pro gradu -tutkielmia, joissa aineisto on kerätty eri metodein koulusta. Nähdäkseni opetuksen haasteena on se, että opiskelijoilla ei ole kattavammin mahdollisuutta harjoitella monikielisissä ja -kulttuurisissa ryhmissä. Jyväskylän normaalikoulussa ei useimmiten ole maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vähyyden vuoksi tarjolla edes S2-opetusta.

Suurin osa opettajankoulutusyksiköistä siis arvioi vastaavansa hyvin tai kohtalaisesti uskoon ja moninaisuuteen liittyvän koulutustarpeen osalta. Vastaajat arvioivat yksiköidensä olevan tietoisia teemojen kehityksestä ja ottavan ne huomioon kehitystyössä. Useimmat niistä vastaajista, jotka ilmaisivat tarpeen kehittämiseksi yksikössä, ilmaisivat myös yksikön tietoisuuden teemoista kehittämiskohteena. Kyselyvastauksista ei kuitenkaan selviä syvemmin, mitä tarpeeseen vastaamisella tarkoitetaan, joten yksityiskohtaisemmasta tiedosta tarpeisiin liittyen olisi hyötyä.

Hankkeessa haluttiin kuitenkin arvioida myös tarkemmin sitä, mikä on tulevaisuudessa eri uskontojen ja katsomusten opettajien koulutustarve. Tämä arvioinnin perustana ovat pääasiassa Vipunen-sivuston tilastotiedot. Katsomusaineiden tulevaisuuden opettajatarvetta on kuitenkin hyvin hankala arvioida. Tarpeeseen liittyy useita tekijöitä. Ensinnäkin pienryhmäuskontoihin ja elämäntietämystiedon opiskelijoiden määrä: Kuten kuvio 6.26 osoittaa, perusopetuksen vuosiluokilla 1–6 katsomusaineiden opiskeluun osallistuvista selkeä enemmistö kuuluu evankelis-luterilaiseen uskoon. Osallistumismäärien perusteella muodostettu ennuste-suora osoittaa, että määrä tulee pysymään seuraavat neljä vuotta suunnilleen samalla tasolla ja tulee jopa hieman kasvamaan. Lineaarisen regression selitystarkkuus on toisaalta heikko ($R^2 = 0.41$).

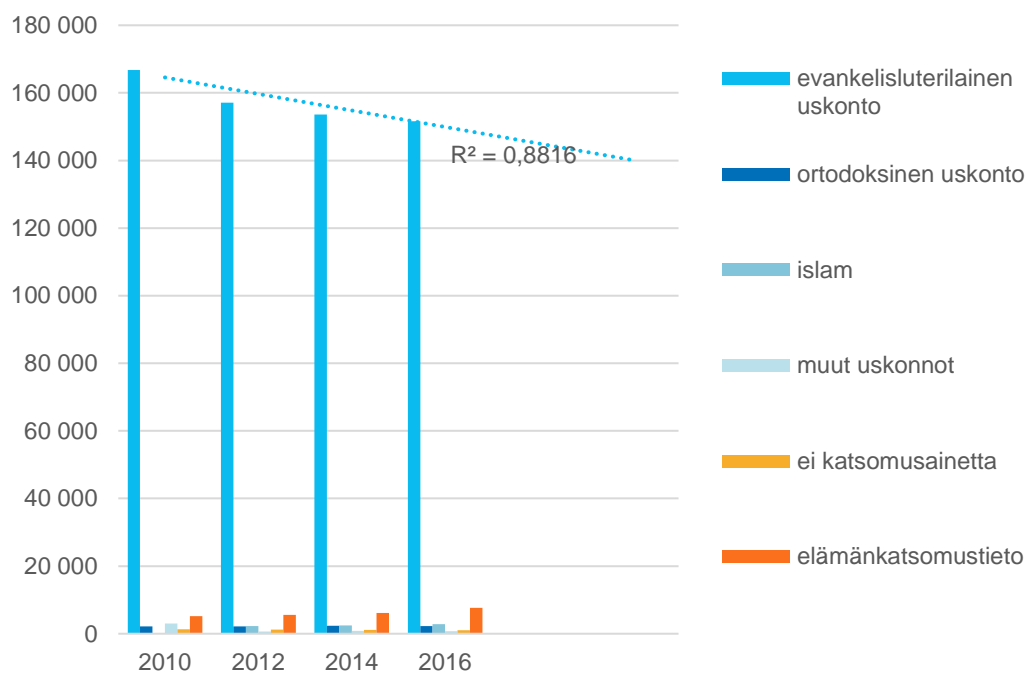


Kuvio 6.26. Perusopetuksen 1.–6.-luokilla katsomusainetta opiskelleet ja evankelis-luterilaisten uskonnon tulevaisuuden ennuste



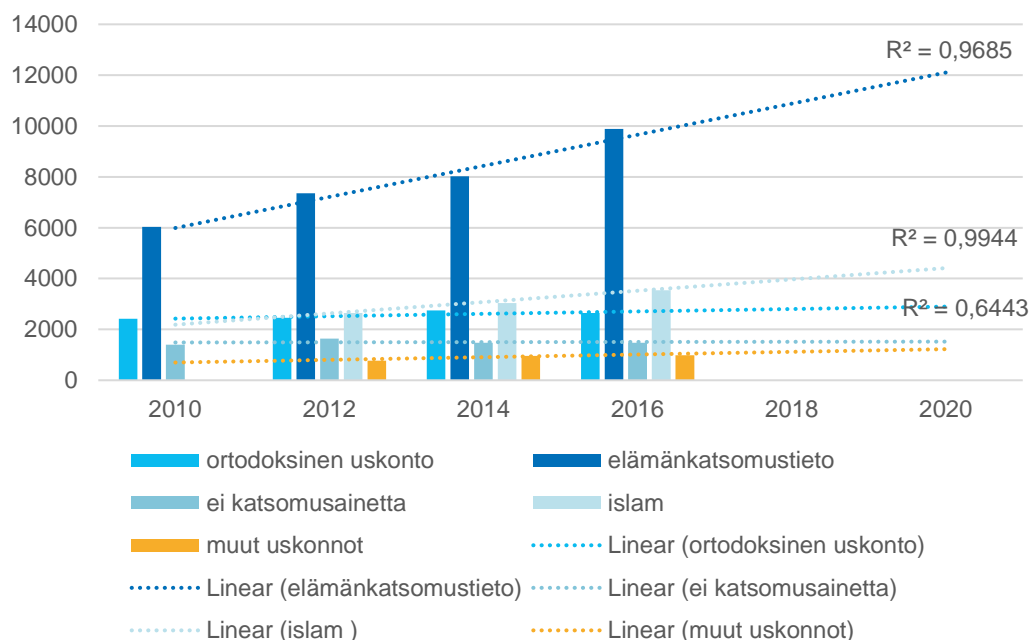
Kuvio 6.27. Katsomusaineita opiskelleiden luokitteluja ja määrätrendit (Huomio: Vuoden 2010 tiedoissa islam sisältyy ryhmään muu uskonto ja tästä syystä sekä islam että muut uskonnot -kuvaajapalakit kuvataan vasta vuodesta 2012.)

Kuvion 6.27 perusteella voidaan nähdä, että vuosiluokilla 1–6 selkeä enemmistö evankelisluuterilaiseen uskontoon osallistuneiden jälkeen osallistuu elämäkatsomustiedon opetukseen. Kerätyn aineiston perusteella määrä näyttää olevan lineaarisessa kasvussa ja saavuttaa ennusteen mukaan 30 000 oppilaan määrän vuonna 2020. Myös islamin ja ortodoksiseen uskontoon osallistuvien määrä aineiston perusteella kasvussa: islam (2016, N = 7 258), aineiston mukainen trendi yli 9 000 oppilasta vuonna 2020, ortodoksinen uskonto (2016, N = 5 300), aineiston mukainen trendi noin 6 000 oppilasta vuonna 2020. Ryhmien muut uskonnot ja ei katsomusainetta -määrä näyttää pysyvän suhteellisen muuttumattomana, joskin kummallekin ryhmälle tuotetut trendikuvaajat ovat huomattavasti edellisiä epätarkempia (selitysosuudet < 70 %). Vuosiluokkien 7–9 (Kuvio 6.28) tarkastelu noudattaa samaa järjestystä, eli ensin kuvataan kaikki katsomusaineet, mutta trendiviiva luodaan ainoastaan suurimman katsomusaineen eli evankelisluuterilaisen uskonnon ainevalinnan mukaan.



Kuvio 6.28 Perusopetuksen 7.–9.-luokilla katsomusaineita opiskelleet ja evangelisluterilaisen uskonnon trendikuvaaja

Kuvion 6.28 mukaan evangelisluterilaiseen uskonnon opetukseen osallistuvien oppilaiden määrä on laskussa ja näyttää trendikuvaajan mukaan laskevan vuonna 2020 noin 140 000 oppilaan tasolle. Oppilasmäärän näyttäyty toteutuessaan seuranta-ajanjakson (2010–2020) aikana huomattavalta tarkoittaen yli kymmenen prosentin laskua oppilasmäärässä.



Kuvio 6.29. Perusopetuksen 7.–9. luokilla muita katsomusaineita kuin evangelisluterilaista uskontoa opiskelleet ja trendikuvaajat

Kuvion 6.29 perusteella myös vuosiluokilla 7–9 toiseksi suurin katsomusaineita opiskelleiden ryhmä on elämänkatsomustieto. Kerätyn aineiston perusteelle määrä näyttää olevan lineaarisessa kasvussa ja saavuttaa ennusteen mukaan 12 000 oppilaan määrän vuonna 2020. Myös islamin ja ortodoksiseen uskontoon osallistuvien määrä aineiston perusteella kasvussa: islamia opiskelevien määrä saavuttaa vuonna 2020 yli 4 000 opiskelijan määrän ja vastaavasti ortodoksisen uskonnon opiskelijoiden määrä kasvaa hienokseltaan saman aikajakson aikana lähelle 3 000 opiskelijaa. On huomioitava, että jälkimmäisen trendikuvaajan tarkkuus on epätarkka, kuten ei katsomusaineita ja muut uskonnot -ryhmien trendikuvaajienkin, jotka osoittavat jälkimmäisten ryhmien oppilasmäärän pysyvän alle 2 000 opiskelijan tasossa.

Lukion osalta tarpeeseen liittyy osaltaan lukion tulevaisuuden tuntijako ja mahdollisen valinnaisuuden lisääntyminen. Lisäksi vaikuttavat osittain myös ylioppilaskirjoituksissa mahdollisesti tulevaisuudessa kirjoitettavat aineet. Mikäli ylioppilastutkinnon reaalikoe tullaan avaamaan myös pienryhmäisille uskonnoille, esimerkiksi islamin opiskelijoille, halu opiskella islamia lukiossa laajemmin voi kasvaa.

Kokoavasti arvioiden ennusteiden pohjalta on vaikea ennustaa tulevaisuuden katsomusopettajien määriä. Ennusteet osaltaan vahvistavat tässä kyselyssä esille tulleita näkemyksiä siitä, että elämänkatsomustiedon ja islamin opetukseen osallistuvien oppilaiden määrä kasvaa.

Maahanmuuttajien määrän kasvu suomalaisessa yhteiskunnassa lisää osaltaan pienryhmäuskontojen opettajien tarvetta, jos maahanmuuttajataustaiset oppilaat osallistuvat oman uskontonsa opetukseen. Esimerkiksi ortodoksisen uskonnon oppilaiden määrään voivat vaikuttaa useat hyvin ennakoimattomatkin tekijät. Esimerkiksi Moskovan ja Konstantinopolin patriarkaattien ajautuminen kriisiin on aiheuttanut sen, että osa Moskovan patriarkaattiin kuuluvista oppilaista ei enää osallistu ortodoksiseen uskonnonopetukseen. Islamin osalta tilanteeseen vaikuttanee osaltaan se, minkä tyyppistä islamin traditiota maahanmuuttajat edustavat. Suomen islamilainen väestö on jo nyt varsin heterogeenistä. Esimerkiksi osa islamilaisista huoltajista haluaa lasten osallistuvan islamin opetukseen yksinomaan moskeijassa eikä välttämättä hyväksy eri traditiota edustavaa islamin opettajaa tai opettajaa, joka ei ole itse islamin uskonnon edustaja. (Ks. Kallioniemi, 2018.)

Lisäksi maassamme käydään jatkuvaa yhteiskunnallista kansalaiskeskustelua katsomusopetuksen toteuttamisperiaatteista: toteutetaanko katsomusopetus eritettynä oman uskonnon mukaisessa opetuksessa vai integroituna opetuksena, jolloin samanaikaisesti opetetaan katsomusopetuksen eri muotoja kuitenkin seuraten kunkin katsomusopetuksen omaa opetussuunnitelmaa. Lisäksi yksi vaihtoehto on osittainen integraatio. Tällä hetkellä maassamme on useita kymmeniä peruskouluja, joissa katsomusopetusta toteutetaan eri tavalla integroidusti. Näiden peruskoulujen määrä on kasvanut viime vuosina huomattavasti. Muun muassa tästä syystä tarkkojen ennusteiden suorittaminen on hankalaa, käytännössä jopa mahdotonta. (Kimanen & Poulter, 2018; Åhs & Kallioniemi, 2018)

Tulevaisuuden määrällisenä tavoitteena aineenopettajakoulutuksessa voidaan valtakunnallisesti pitää viittä pienryhmäuskontojen opettajaopiskelijaa ja viittä elämänkatsomustiedon opettajaopiskelijaa. Opiskelijoiden rekrytoimista koulutukseen pitää vahvistaa, ja pienryhmäopettajien koulutuksesta tulee tehdä houkutteleva vaihtoehto. Pääkaupunkiseudulla pienryhmäuskontojen (erityisesti islamin) ja elämänkatsomustiedon opettajien tarve on suurin. Siksi näiden opettajien kouluttaminen pääkaupunkiseudulla on perusteltua. Pääkaupunkiseudun ulkopuolella mahdollinen koulutustarve tulisi hoitaa niin, että elämänkatsomustiedon aineopintoja järjestetään yliopistopaikkakunnilla avoimena korkeakouluopetuksena ja digitaalisissa oppimisympäristöissä. Pienryhmäuskontojen sisällöllisiä opintoja opetettavassa ai-

neessa (esimerkiksi islamilaisessa uskonnessa) tulisi harkita järjestettäväksi myös digitaalisissa oppimisympäristöissä. Näin sekä elämäkatsomustietoon että islamiin saataisiin opettajiksi aineenopettajia, jotka muiden aineidensa ohella voisivat opettaa näitäkin aineita, ja voisivat näin osaltaan vastata kasvavaan opettajatarpeeseen.

Katsomusaineiden opettajatarpeeseen pienryhmäuskunnoissa ja elämäkatsomustiedossa yhtenä ratkaisuna voisi myös olla, että uskonnon aineenopettajaksi opiskelevat sisällyttävät opintoihinsa myös muun kuin evankelisluterilaisen uskonnon sisältöopintoja, esimerkiksi islamilaisen uskonnon ja elämäkatsomustiedon aineenopettajan opintoja, hankkien näin kelpoisuuden usean aineen opettajaksi. Elämäkatsomustiedon osalta tämä on jo osittain toteutunut: useat uskonnon aineenopettajaksi opiskelevat ovat esimerkiksi Helsingin yliopistossa suorittaneet sivuaineena elämäkatsomustiedon opintoja. Yliopistotasolla olisi syytä myös pohtia, missä määrin evankelisluterilaisen uskonnon ja elämäkatsomustiedon sisältöopinnoista voitaisiin rakentaa integroitunut kokonaisuus, joka antaisi samanaikaisesti valmiudet molempien oppiaineiden opetukseen.

Kun tarkastellaan elämäkatsomustiedon ja pienryhmäisten uskontojen opettajatarvetta tulevaisuudessa on syytä pitää mielessä, että harvalla paikkakunnalla pääkaupunkiseutua ja suuria kaupunkeja lukuun ottamatta näiden aineiden opetuksesta muodostuu opettajan päätoimisuus. Useilla pienemmillä paikkakunnilla elämäkatsomustiedon ja pienryhmäisten uskontojen oppitunteja voi olla määrällisesti niin vähän, että niiden opettaminen sivutoimisena opetuksena on mielekästä. Tämä tarkoittaa myös sitä, että olisi toivottavaa, että aineenopettajakoulutuksen suorittavat opiskelijat voisivat liittää elämäkatsomustiedon tai esimerkiksi islamin aineopintoja tutkintoonsa ja näin saavuttaa näiden aineiden opettajan kelpoisuuden.

Yhteenvetoa tuloksista

Tämän kyselyaineiston perusteella yliopistojen henkilöstöresurssit liittyen uskonnon ja katsomuksen didaktiikan opetukseen ovat vähäiset mutta lisäselvitys tarvittaisiin yksiköiden henkilöstöresurssin tarkemmasta toteutumisesta näiden aineiden osalta. Opetusharjoittelut nähtiin opettajaopiskelijoiden koulutuksen keskeisenä muotona eri uskontoihin ja katsomuksiin tutustumisen kannalta, mutta niihin ei aina ollut riittävästi resursseja.

Suurin osa yksiköistä ilmoitti huomioivansa ortodoksi- ja pienryhmäuskontojen didaktiikan sekä elämäkatsomustiedon didaktiikan osana luokanopettajakoulutuksen monialaisten opintojen kehittämistä, tosin kyselyssä ei kartoitettu huomioimisen konkreettisia toimenpiteitä.

Suurin osa yksiköistä tekee uskontoihin ja katsomuksiin liittyvää tutkimus- ja kehittämistyötä muiden laitosten tai opintosuuntausten kanssa. Melkein kaikki yksiköt ilmoittivat seuraavansa jollain tavalla opiskelijoidensa sijoittumista työelämään.

Valtaosa vastanneista arvioi yksikkönsä resurssien vastaavan hyvin tai kohtalaisesti uskontoon ja katsomuksiin liittyvään koulutustarpeeseen. Enemmistö opettajankoulutusyksiköistä arvioi evankelisluterilaisen uskonnon, ortodoksisen uskonnon didaktiikan ja elämäkatsomustiedon opiskelijamäärien pysyvän samana mutta pienryhmäuskontojen opiskelijamäärien kasvavan. Arvioissa ei ollut merkittäviä koulutusohjelmakohtaisia eroja.

Ammatillinen opettajankoulutus

Katsomusten osalta kyselyssä kartoitettiin, miten ammatillisessa opettajankoulutuksessa kehitetään tulevien opettajien valmiuksia kohdata uskontojen ja katsomusten moninaisuutta työssään. Kysely lähetettiin ammattikorkeakoulujen ammatillisesta opettajankoulutuksesta vastaaville johtajille tai koulutuspäälliköille. Lisäksi kerättiin tietoa siitä, mitä uusia ja hyviksi havaittuja toimintamalleja ammatilliset opettajankoulutusyksiköt ovat kehittäneet edellä mainittuihin teemoihin liittyen sekä miten ammatillisissa opettajankoulutusyksiköissä hyödynnetään opettajaopiskelijoiden erilaiset kielelliset ja uskonnolliset tai katsomukselliset taustat.

Ammatillisen opettajankoulutuksen lehtorin ja tuntiopettajan kelpoisuusvaatimuksena on soveltuva ylempi korkeakoulututkinto ja kelpoisuuksista määrätään tarkemmin valtioneuvoston asetuksessa ammattikorkeakouluista (A 1129/2014). Lisäksi kunkin ammattikorkeakoulun johtosäännöissä voi olla asetuksen lisäksi kelpoisuusvaatimuksia kuten pedagoginen pätevyys (OAJ, 2018).

Opiskelijoiden uskonnolliset ja katsomukselliset taustat

Ensimmäiseksi kysyttiin opettajaopiskelijoiden uskonnollisista ja katsomuksellisista taustoista, esimerkkejä tilanteista, joissa uskonto- tai katsomustaustat ovat olleet jollakin tavalla merkityksellisiä, sekä tapoja, joilla opiskelijoiden uskonto- ja katsomustaustoja hyödynnetään opetuksessa.

Osassa vastauksista korostui, että uskonto- ja katsomustaustoilla ei ollut juurikaan merkitystä opiskelussa. Yhdessä vastauksessa kerrottiin periaatteesta, jonka mukaan opiskelijoiden erilaisia taustoja pyritään olemaan tuomatta esille koulutusprosessissa.

Toisaalta osassa vastauksista kerrottiin, että uskonto- ja katsomustaustoja oli käsitelty dialogisissa opetuskeskusteluissa ja että ne olivat usein olleet hyvin hedelmällisiä.

Yhdessä vastauksessa tuotiin esille opiskelijoiden uskonto- ja katsomustaustojen vaikutus siihen, miten opettajan auktoriteettiin ja käsitykseen tiedosta suhtauduttiin. Vastauksen mukaan ulkomaisille opettajaopiskelijoille oli ollut vaikeaa hyväksyä suomalaista ajatusta opettajasta ohjaajana ja tiedon tuottajana, ja he olisivat toivoneet opettajan olevan autoritaarisempi. Muita haastavia tilanteita ei raportoitu.

Valmiudet kohdata uskontojen ja katsomusten moninaisuutta

Vastauksista saattoi päätellä, että tulevien opettajien valmiuksia kohdata erityisesti uskontojen ja katsomusten moninaisuutta työssään ei tietoisesti kehitetä. Eettiset tavoitteet, ihmisoi-keudet ja yhdenvertaisuus opettajankoulutuksen tavoitteina sekä opettajan tietoisuus yksilöllisistä oppijoista samoin kuin kunkin opettajaopiskelijan henkilökohtainen osaamistavoitteisiin ja itsearviointiin perustuva opintosuunnitelma sen sijaan tuotiin esille useassa vastauksessa.

7 TÄYDENNYSKOULUTUS: KIELET JA KATSO- MUKSET

Täydennyskoulutuksen kenttä on Suomessa hyvin monimuotoinen ja koulutusta järjestävät hyvin erilaiset tahot eri tasoisesti ja eri laajuuksin. Tässä raportissa keskitytään keskeisimpiin täydennyskoulutuksen järjestäjiin ja rahoittajiin. Raportissa on kartoitettu vuosina 2016–2018 Suomessa järjestettyä täydennyskoulutusta, jossa koulutuksen sisältönä on kartuttaa opettajien tietotaitoa toisen kielen (S2 ja R2), vähemmistöäidinkielten ja katsomusten opettamisen alueilta.

Koulujen monet kielet ja uskonnot -hankkeen kyselyissä on täydennyskoulutuksen osalta lähestytty varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen sekä ammatillisen koulutuksen järjestäjiä. Lisäksi täydennyskoulutuksesta on kysytty sekä yliopistojen että ammattikorkeakoulujen opettajankoulutusyksiköiltä. Tämän lisäksi täydennyskoulutusta on kartoitettu Opetushallituksen sekä opetus- ja kulttuuriministeriön järjestämien koulutusten osalta sekä muilta opetus- ja kasvatustieteiden täydennyskouluttajilta. Myös useille opettajajärjestöille on lähetetty kysely välitettäväksi jäsenistölleen.

Kyselyn ulkopuolelle ovat jääneet esimerkiksi erilaisten kansalaisjärjestöjen ja yhdistysten tarjoama täydennyskoulutus. AVI-alueiden järjestämä koulutus jää myös tämän raportin ulkopuolelle, sillä vaikka AVI-alueilta on saatavilla koulutuskalentereiden tarjoamaa tietoa, tämä tieto ei kuitenkaan ollut yhteismitallista Kuski-kyselyissä hankitun tiedon kanssa. Siksi sen mukaan ottaminen tähän raporttiin ei ollut aika- ja resurssirajoitusten vuoksi mahdollista.

Yleisvaikutelma täydennyskoulutuksista on, että osa koulutuksista asettuu Kuski-hankkeessa määritellyille yksittäisille alueille (suomi/ruotsi toisena kielenä, vähemmistöäidinkielet, uskonnot ja katsomukset), mutta koulutuksissa on useimmiten yhdistetty sekä useille näille alueille luokiteltavaa sisältöä että muuta täydennyskouluttajan tarpeelliseksi katsomaa sisältöä. Siksi täydennyskoulutuksen osalta eritellään kielten ja katsomusten alueet vain osassa vastausten raportointia.

Seuraavassa nostetaan esiin ensin edellä raportoitujen kyselyjen täydennyskoulutukseen liittyviä vastauksia eli varhaiskasvatuksen, esiopetuksen, perusopetuksen sekä ammatillisen koulutuksen järjestäjien sekä yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opettajankoulutusyksiköiden näkemyksiä. Tämän jälkeen siirrytään muuhun täydennyskoulutuksesta saadun tiedon raportointiin.

VARHAISKASVATUS

Varhaiskasvatuksen järjestäjät vastasivat kysymyksiin siitä, kokevatko he, että varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on riittävä osaamista lasten kaksi- tai monikielisyys- ja lasten erilaisten katsomusten tukemiseen. Pyysimme myös arvioita siitä, millaisesta koulutuksesta järjestäjät arvioivat henkilöstön hyötyvän eniten.

Kysymykseen varhaiskasvatuksen henkilöstön kaksi- ja monikielisyyspedagogiikan osaamisesta vastasi 46 varhaiskasvatuksen järjestäjää. Vastajia pyydettiin myös tarkentamaan, millainen täydennyskoulutus hyödyttäisi henkilöstöä eniten.

Vastaajista 32 kertoi selkeästi, että täydennyskoulutusta tarvitaan ja että koko henkilöstö tai osa henkilöstöstä kaipaa ja tarvitsee lisää koulutusta. Muutama (4) yksikkö ilmoitti täydennyskoulutuksen olevan aina tarpeen, mutta 28 yksikköä eritteli tarvetta muun muassa seuraavilla alueilla: suomi toisena kielenä -pedagogiikka, kielitietoisuus, monikielisyyspedagogiikka, tiedollinen ja menetelmällinen koulutus monikulttuurisuuden kohtaamisesta sekä koulutus asenteiden ja kulttuurisen sensitiivisyyden kehittämiseen. Monet kaipasivat tiedollista ja menetelmällistä opetusta, jotkut painottivat konkreettisia neuvoja ja käytännönläheistä toimintatapojen mallintamista, tukea ”arjen hetkiin”. Eteläsuomalainen kaupunkimainen kunta tarkensi tarpeitaan näin:

Arvoihin ja asenteisiin pitäisi pystyä vaikuttamaan. Koulutusta tarvitaan eniten yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon ja osallisuuden määrittämistä ja miten ne huomioidaan arvoissa ja lasten kohtaamisessa. Kun asenteet kunnossa on myös kielen oppimisen tukeminen helpompaa.

Isoissa kaupungeissa, joissa monikielisiä ja -kulttuurisia lapsia on paljon, raportoitiin erityisen suuresta täydennyskoulutustarpeesta ja kaivattiin koulutuksen järjestämiseen muita tahoja kuin kunnallinen:

Henkilökunta tarvitsisi monikielisyyttä tukevan pedagogiikan täydennyskoulutusta. Kieli- ja kulttuuritietoinen varhaiskasvatus tulisi ehdottomasti kuulua peruskoulutukseen. Kunnilla on liian suuri ja aikaa vievä tehtävä yrittää täydennyskoulutuksen avulla pätevoittää henkilökuntaa ainakin täällä pääkaupunkiseudulla, jossa kaksi- ja monikielisten lasten määrä on suuri.

Jotkut varhaiskasvatuksen järjestäjät (n = 11) eivät kaivanneet kyselyn toteutusaikana täydennyskoulutusta lasten kaksi- ja monikielisyyden tukemiseen. Useimmissa tapauksissa syy oli se, ettei kyseisen kunnan varhaiskasvatuksen piirissä ollut kaksi- tai monikielisiä lapsia. Viisi näistä vastaajista huomautti kuitenkin, että täydennyskoulutusta tarvitaan, jos tilanne muuttuu.

Kaiken kaikkiaan näyttää siltä, että suurissa kaupungeissa tiedostetaan vahvasti varhaiskasvattajien täydennyskoulutustarpeet ja kaivataan systemaattista koulutusta kielitietoisuudesta ja kielipedagogiikasta. Monet vastaajista etenkin pienemmissä kunnissa eivät vielä ole kohdanneet monikielisyyttä varhaiskasvatuksen arjessa mutta kaipaavat tulevaisuutta varten sekä tiedollista ja menetelmällistä koulutusta että käytännönläheistä opastusta arkeen. Lastentarhanopettajan koulutuksissa nämä tarpeet olisi siten huomioitava entistä paremmin. Toisaalta täydennyskoulutuksen tarve tuskin loppuu, vaikka lastentarhanopettajan koulutuksissa otettaisiin entistä päämäärätietoisemmin koulutusohjelmiin nyt jo ammatissa toimivien kaipaamaa koulutusta. Perheiden ja yhteisöjen tilanteet kielten ja kulttuuritaustojen moninaistuuksessa muuttuvat, ja varhaiskasvatuksen tulee voida vastata muuttuviin tarpeisiin.

Varhaiskasvatuksen järjestäjiltä kysyttiin lisäksi erikseen sitä, kokevatko he, että henkilöstöllä on riittävää osaamista lasten erilaisten katsomusten tukemiseen. Myös tässä yhteydessä kysyttiin, millainen täydennyskoulutus hyödyttäisi henkilöstöä eniten. Kysymykseen saatiin 48 tarkentavaa vastausta.

Vastaajista 34 ilmaisi selkeästi, että osaamista tarvitaan lisää ja että kunnissa on tarvetta täydennyskoulutukselle. Kaivattiin sekä menetelmällistä että tiedollista koulutusta. Kunnissa toivottiin tietoa eri katsomuksista ja kulttuureista, ja ehdotettiin esimerkiksi ”Kulttuurit tutuksi” -koulutusta. Varhaiskasvatuksen järjestäjät mainitsivat erikseen, että kun uusi lapsi tulee varhaiskasvatuksen piiriin, tulisi henkilöstön etsiä tietoa hänen kulttuuristaan ja käydä keskusteluja katsomuksen huomioimisesta myös lapsen vanhempien kanssa. Kaivattiin pedagogisia perusteluja erilaisille katsomuskasvatuksen käytänteille ja tietoa katsomusten välisen dialogin kehittämiseen. Myös ihmisoikeuskysymyksiin perehdyttämistä haluttiin. Yksi vastaaja kiteytti katsomuskasvatuksen päämäärän näin: ”Oleellista saavuttaa kaikkia arvostava asenne!”

Useissa vastauksissa kaivattiin kuitenkin tietoa siitä, mitä katsomuskasvatuksella varsinaisesti tarkoitetaan. Mitä se on teoriassa, mitä käytännössä? Itäsuomalainen kunta huomauttaakin:

Ei ole riittävää ja tarvittavaa osaamista oikein millään henkilöstöryhmällä. Ongelmana on myös, ettei tietoa osata itsenäisesti hakea. Koulutusta muista katsomuksista ja uskonnoista tarvitaan. Puuttuu uskallusta puhua katsomuskasvatukseen liittyvistä asioista. Monella ei ole myöskään selkeää kuvaa mitä katsomuskasvatuksella tarkoitetaan. Oph:n [Opetushallituksen] ohjeet koetaan sekavina ja epämääräisinä.

Eteläsuomalainen kunta korostaa varhaiskasvatustajien asennekasvatuksen tärkeyttä:

Valmiudet vaihtelevat paljon, joissakin yksiköissä ei ole vielä jouduttu kohtaamaan asiaa tai ei ole ajateltu, miten erilaiset katsomukset tulisi huomioida toiminnassa. Henkilökohtaiset asenteet ja näkemykset vaikuttavat tässä kysymyksessä vahvasti. Tiedollista ja menetelmällistä osaamisen vahvistamista mutta ennen kaikkea asenteisiin ja kulttuuriseen sensitiivisyyteen vaikuttavaa koulutusta.

Yksitoista vastaajaa koki, että katsomuskasvatukseen ei tällä hetkellä tarvita täydennyskoulutusta; muutama huomautti kuitenkin siitä, että tulevaisuudessa sille saattaa olla tarvetta, kun eri katsomuksia omaavia lapsia tulee varhaiskasvatukseen piiriin.

Kaiken kaikkiaan vastauksista ilmenee, että katsomuskasvatuksen täydennyskoulutukselle koetaan olevan tarvetta niin suurissa kuin pienissäkin kunnissa ympäri Suomen. Kuitenkin kaivataan lisää tietoa siitä, mitä katsomuskasvatuksella tarkoitetaan varhaiskasvatuksessa. Siihen kaivataan sekä menetelmällistä että tiedollista koulutusta. Jotkut vastaajat kaipasivat käytännönläheistä otetta, mutta yleisvaikutelmana on kuitenkin, että erityisesti tarvitaan tietoa eri kulttuureista, uskonnoista ja katsomuksista sekä menetelmällistä pohdintaa siitä, miten tämä tieto asettuu osaksi varhaiskasvatuksen käytänteitä.

ESIOPETUS

Esiopetuksen järjestäjistä (kunnista) 58 vastasi kyselyyn. Täydennyskoulutuksen osalta heiltä kysyttiin, kokevatko he, että esiopetuksen henkilöstöllä on riittävää osaamista lasten kaksikielisen tai monikielisuuden sekä lasten erilaisten katsomusten tukemiseen. Pyysimme myös arvioita siitä, millaisesta koulutuksesta järjestäjät arvioivat henkilöstön hyötyvän eniten.

Kaksi- ja monikielisyyteen liittyviin täydennyskoulutuskysymyksiin vastasi 36 esiopetuksen järjestäjää. Heistä 23 ilmaisi selkeästi, että koulutukseen on tarvetta. Vastaajista 11 näki, ettei täydennyskoulutuksen tarvetta ole, mutta heistä viisi huomautti, että tulevaisuudessa tilanne voi olla toinen, jos esiopetukseen tulee monikielisiä lapsia.

Koulutusta kaivattiin suomi toisena kielenä -pedagogiikkaan, kieli- ja kulttuuritietoisuuden kehittämiseen ja inklusiivisen toimintakulttuurin toteuttamiseen. Kaivattiin erityisesti menetelmällistä tietoutta, ja monet toivoivat käytännönläheistä koulutusta, jossa saataisiin lisää vinkkejä ja ideoita siitä, miten monikielisyyspedagogiikkaa voisi toteuttaa. Monissa kunnissa on käytössä suomi toisena kielenä -opetuksen yhdyshenkilö, mutta tämän ei yksi koettu riittävän opetuksen tueksi. Länsisuomalainen kaupunkimainen kunta ilmaisee asian näin:

Osaamisen vahvistaminen tulee olla jatkuva prosessi, henkilöstöä vaihtuu ja osaamista pitää ylläpitää. Kaupungissa s2-yhdyshenkilötoiminnan kautta pyritään osaamisen jatkuvaan päivittämiseen, mutta muutakin täydennyskoulutustarvetta on.

Myös kaksi- ja monikielisyyspedagogiikkaa tukevaa oppimateriaalia kaivattiin. Yksittäisenä huomautuksena toivottiin uusia ideoita satujen ja laulujen käyttöön toiminnan tukemisessa. Pohjanmaalla kaivattiin sekä oppimateriaalia että lyhyitä koulutuksia:

Henkilöstömme on kaksikielistä, mutta sopivia aineistoja kaksikieliseen opetukseen, kielitandemiin ja muuhun kielisensitiiviseen opetukseen on vaikea löytää. Sopivia lyhyempiä koulutuksia aiheesta Pohjanmaalla on liian vähän.

Kaiken kaikkiaan voi siis sanoa, että esiopetuksen järjestäjät kaipaavat täydennyskoulutusta kaksi- ja monikielisyyspedagogiikkaan joka puolella Suomea. Muutamissa kunnissa esiopetuksen oppilaat ovat valtaosin yksikielisiä, mutta myös näissä kunnissa yleisesti ottaen ajatellaan, että tilanne tulee muuttumaan ja kaksi- ja monikielisyyspedagogiikkaan sekä suomi tai ruotsi toisena kielenä -pedagogiikkaan kaivataan lisää tietotaitoa.

Kyselyssä etsittiin tietoa myös siitä, miten esiopetuksen järjestäjät kokevat henkilöstön osaamisen riittävän erilaisten katsomusten tukemiseen. Heitä pyydettiin myös tarkentamaan, millainen koulutus olisi kaikkein hyödyllisintä. Katsomuskasvatuksen tarpeita eritteli tarkemmin 35 vastaajaa. Heistä 21 ilmaisi selkeästi, että koulutustarvetta on. Vastaajista 11 piti henkilöstön osaamista riittävänä.

Vastaajista monet kaipasivat selkeytystä katsomuskasvatukseen: mitä se on ja miten sen tulisi näkyä esiopetuksen arkipäivässä. Monet painottivat esiopettajien asennekasvatusta ja käytännön yhteistyötä oppilaiden vanhempien kanssa. Eteläsuomalainen keskisuuri kaupunki ilmaisee asian näin:

Vanhemmilta kysytään heidän tarpeistaan ja toiveistaan Valmiudet vaihtelevat paljon, joissakin yksiköissä ei ole vielä jouduttu kohtaamaan asiaa tai ei ole ajateltu, miten erilaiset katsomukset tulisi huomioida toiminnassa. Henkilökohtaiset asenteet ja näkemykset vaikuttavat tässä kysymyksessä vahvasti.

Asennekasvatuksen tärkeyttä korostaa myös pääkaupunkiseudun suuri kunta:

Katsomuskasvatuksessa tarvitaan filosofista ennakkoluulotonta ajattelua, rohkeutta ymmärtää ja ottaa puheeksi.

Myös aivan konkreettista, käytännönläheistä tietoa sekä vinkkejä kaivattiin. Kunnissa esimerkiksi koettiin, että ”erilaisten katsomusten ja uskontojen kulttuuriin liittyvistä tavoista, tilaisuuksista ja juhlista olisi tärkeää saada tietoa muutenkin kuin netistä etsimällä”. Vastaajista useita askarrutti se, miten esiopetuksessa osattaisiin toimia niin, että kunnioitetaan kaikkia, ollaan tasapuolisia ja ymmärretään, mikä on soveliasta toimintaa, mikä vältettävää. Kaiken kaikkiaan näyttää siltä, että tarve katsomuskasvatukseen täydennyskoulutukseen nähdään tarpeellisenä, sillä vastaajia pohditutti, miten katsomuskasvatus eroaa aiemmasta uskontokasvatuksesta. Kuitenkin suhteessa melko suuri osa (19 %) kaikista esiopetuskyselyyn vastanneista katsoi, että henkilöstöllä on riittävä tietotaito katsomusten tukemiseen.

PERUSOPETUS

Perusopetuksen järjestäjiltä saatiin kaikkiaan 121 vastausta. Perusopetuksen järjestäjille kohdistetussa kyselyssä oli kaksi kysymystä, jotka liittyivät suoraan täydennyskoulutukseen. Kysymme, millaista ja kenen järjestämää täydennyskoulutusta kunnassa järjestetään suomi toisena kielenä (S2) -oppiaineen opettajille, ruotsi toisena kielenä (R2) -oppiaineen opettajille, vähemmistöäidinkielten opettajille, vähemmistöuskontojen ja katsomusaineiden opettajille sekä valmistavassa opetuksessa työskenteleville. Lisäksi kysymme, millaisia opettajien täydennyskoulutukseen liittyviä tarpeita tai toiveita kunnissa on ilmennyt.

Täydennyskoulutuksen järjestämiseen liittyvään kysymykseen vastasi tarkemmin 73 kuntaa. Näistä kuitenkin 51 ilmoitti, ettei kunta itse järjestä täydennyskoulutusta opettajille. Muutamat mainitsivat, että VESO-päivissä on käsitelty myös mainittuja kieliin ja katsomuksiin liittyviä aiheita, mutta muuten kunnat eivät juurikaan eritelleet täydennyskoulutusten aiheita. Neljä

kuntaa ilmoitti, että he järjestävät koulutusta yhdessä lähikuntien kanssa, ja muutama kunta kertoi järjestävänsä itse täydennyskoulutusta. Esimerkiksi keskisuuri itäsuomalainen kaupunki vastasi näin:

Kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen koordinaattorin järjestämää jatkuvaa koulutusta. Hankkeiden kautta järjestettävää koulutusta sekä valtakunnallisiin koulutuksiin osallistumista.

Vaikka kunnissa järjestetään varsin vähän täydennyskoulutusta, perusopetuksen järjestäjät mainitsivat kuitenkin monia muita tahoja, joilta opettajien on mahdollista saada täydennyskoulutusta. Usein mainittiin valtakunnalliset täydennyskouluttajat, erityisesti Opetushallitus. Myös AVI-alueiden täydennyskoulutukset mainittiin useissa vastauksissa. Opettajat hyödynsivät myös yliopistojen ja erityisesti kesäyliopistojen täydennyskoulutustarjontaa. Joissain kunnissa näyttää täydennyskoulutukseen osallistuminen olevan systemaattisempaa, joissain kunnissa näyttää siltä, että täydennyskoulutukseen hakeutuvat aktiiviset opettajat itse. Tällaisissa kunnissa opetuksen järjestäjät mainitsivat suhtautuvansa myönteisesti täydennyskoulutukseen sekä tiedottavansa siitä, ja osassa kunnista ilmoitettiin myös tuettavan taloudellisesti täydennyskoulutukseen haluavia. Vain muutaman kunnan vastauksesta kävi ilmi, että kunnissa ei katsota olevan tarvetta tämän tapaisille täydennyskoulutuksille.

Perusopetuksen järjestäjiltä tiedusteltiin myös sitä, millaisia tarpeita tai toiveita heillä on opettajien täydennyskoulutukseen liittyen. Näitä tarpeita ja toiveita saatiin 45 vastaajalta.

Eniten täydennyskoulutusta kaivattiin suomi toisena kielenä -opetukseen. Itse perusopetukseen kaipasi usea vastaaja lisäresursseja, mutta myös täydennyskoulutuksessa ilmeni lisätarvetta. Erityisesti mainittiin, että luokanopettajat tarvitsisivat lisää suomi toisena kielenä -pedagogista koulutusta. Suomi toisena kielenä -pedagogiikan täydennyskoulutuksen lisäksi vastaajat mainitsivat tarpeen saada lisää tietoa ja menetelmällistä harjaantumista kielitietoisuudesta ja kielitietoisesta opetuksesta sekä aineen- että luokanopettajille. Myös arviointiin liittyvää koulutusta kaivattiin. Lisäksi oppilaan oman äidinkielen opetukseen toivottiin lisää täydennyskoulutusta.

Katsomuskasvatuksen osalta mainittiin useampaan kertaan elämänkatsomustiedon täydennyskoulutuksen tarve. Katsomusopetuksesta kirjoittaessaan opetuksen järjestäjät ottivat kantaa myös siihen, millaiseksi he haluaisivat katsomusopetuksen kehittyvän. Useampi vastaaja esitti, että uskonnonopetuksen tulisi olla kaikille yhteistä uskontotietoa; esitettiin myös, että uskontojen ja elämänkatsomustiedon opettaminen tulisi yhdistää yhdeksi oppiaineeksi. Oppilaiden jakamista erillisiin ryhmiin katsomuksen perusteella ei pidetty järkevänä ratkaisuna. Syynä mainittiin muun muassa, että vähemmistöuskonnon opetusjärjestelyt eivät toimi: opetuksen järjestäminen on varsin haasteellista erityisesti niissä uskonnoissa, joissa on vain yksittäisiä oppilaita.

Kielitietoiseen opetukseen ja katsomusopetukseen liittyvää täydennyskoulutustarvetta kommentoitiin myös yleisellä tasolla puhumalla maahanmuuttajien koulutukseen sekä monikulttuurisuuskoulutukseen liittyvistä täydennyskoulutustarpeista. Vastauksissa kannettiin huolta maahanmuuttajaoppilaiden integrointiin liittyvistä ongelmista, joihin toivottiin saatavan apua täydennyskoulutuksesta, puhuttiin pakolaisuuteen liittyvien mielenterveyden riskitekijöiden tunnistamisesta, mielenterveyden tukemisesta koulussa, moniammatillisesta yhteistyöstä ja oppimisvaikeuksien arvioinnista. Kyselystä kävi ilmi, että kunnissa kaivattiin täydennyskoulutusta myöhään maahan tulleiden (yli 10-vuotiaiden) oppimisen tukemisesta, etenkin silloin kun oppilaan koulutausta on hajanainen tai puutteellinen. Täydennyskoulutuksesta toivottiin myös toimintamalleja siihen, miten kodin ja koulun yhteistyö voidaan järjestää, jos opettajalla ja oppilaan kotiväellä ei ole yhteistä kieltä.

Vastaajat nostivat esiin täydennyskoulutukseen osallistumisen ongelmia ja esteitä. Niistä tärkeimmät liittyivät osallistumisen rahoittamiseen sekä pitkiin matkoihin. Täydennyskoulutuksiin toivottiin lisää alueellisuutta, jotta matkustamiseen liittyvät aika- ja kustannusresurssit pysyisivät mahdollisimman pieninä. Ihanteena pidettiin lähellä järjestettävää maksutonta täydennyskoulutusta. Myös verkkopohjaisia koulutuksia ehdotettiin lisättäväksi, yhtenä esimerkkinä webinaari-koulutukset. Erityisesti oppilaan oman äidinkielen opetuksen täydennyskoulutukseen suositeltiin niin sanottua *coaching*-menetelmää, jossa oppiminen tapahtuu omassa työssä vertaisohjaajan avulla.

Vastaajat nostivat esiin myös muita tarkasteltavina olevien oppiaineiden tai koulutusten haasteita kuin suoraan täydennyskoulutukseen liittyviä. Esiin nousivat ongelmat opettajien pätevyyksissä ja niiden määrittelyissä. Vastauksissa esimerkiksi ehdotettiin, että vähemmistökielten opettajille tulisi valtakunnallisesti määritellä kelpoisuus siten, että tehtävään riittää yleinen opettajan pätevyys Suomessa ilman opetettavan aineen opintoja ja että vähemmistökielten opetus pitäisi saada osaksi perusopetusta. Valmistavan opetuksen opettajilla tulisi puolestaan olla valtakunnallisesti määritelty erityisopettajan/erityisluokanopettajan kelpoisuus.

Myös suomi toisena kielenä -opetuksen nykyistä rahoitusmallia moitti yksi pääkaupunkiseudun isoista kunnista:

S2-opetus rahoitus ei vasta nykypäivää: opsin mukainen toimintakulttuuri tukee inklusiivisuutta ja joustavia opetusjärjestelyjä, valtionavustusta maksetaan erillisten opetusryhmien määrän perusteella, S2-opetuksen tulisi olla luonnollinen osa äidinkielen opetusta ja toteuttaa sitä mahdollisimman pitkälti samanaikaisopetuksena äidinkielen tunneilla.

AMMATILLINEN KOULUTUS

Ammatillisen koulutuksen järjestäjiltä saatiin Kuski-kyselyyn vastauksia 22 yksiköstä. Koulutuksen järjestäjiltä kysyttiin opettajien täydennyskoulutuksesta useita kysymyksiä. Sekä suomi tai ruotsi toisena kielenä (S2/R2) -opetukseen ja vähemmistöäidinkielten sekä oman äidinkielen opetukseen että eri uskontojen ja katsomusten opetukseen liittyen kysyttiin, ovatko opettajat osallistuneet täydennyskoulutuksiin. Myönteinen vastaus johti jatkokysymykseen, millaisiin koulutuksiin he olivat osallistuneet. Lisäksi kysyttiin ammatillisen koulutuksen järjestäjiltä arviota siitä, millaisena he näkevät täydennyskoulutustarpeet seuraavien viiden vuoden aikana (kysely toteutettiin keväällä 2018).

Kysymykseen, onko oppilaitosten opettajille tarjottu S2/R2-opetukseen tai kaksi- ja monikielisten opiskelijoiden tukemiseen liittyvää täydennyskoulutusta ja ovatko he osallistuneet siihen, puolet (n = 11) vastasi kyllä ja puolet (n = 11) ei. Koulutusta tarjonneista yhdeksän tarkensi koulutuksen sisältöjä ja/tai mainitsi koulutuksen järjestäjän. Useat ammatillisten oppilaitosten opettajista olivat osallistuneet koulutukseen kielitietoisesta opetuksesta, ja moni yksikkö mainitsi myös monikulttuurisuuskoulutuksen tässä yhteydessä. Myös selkosuomen täydennyskoulutusta oli saatu. Koulutuksen järjestäjinä mainittiin yliopistojen täydennyskoulutuksia, Opetushallituksen koulutuksia, ammatillisia opettajakorkeakouluja, ammattiopistoja, erilaisia yhdistyksiä ja yksittäisiä toimijoita. Täydennyskoulutusta oli saatu myös erilaisten hankkeiden kautta.

Kysymykseen, onko ammatillisten oppilaitosten opettajille tarjottu eri uskontoihin ja katsomuksiin liittyvää täydennyskoulutusta, 6 vastaajaa vastasi kyllä, 16 vastasi ei. Vain kolme ammatillisen koulutuksen järjestäjää tarkensi koulutuksen sisältöjä tai muotoa. Täydennyskoulu-

tusta oli annettu sisäisenä järjestelyinä, ottaen osaa monikulttuurisuushankkeisiin tai työpaikkaohjauskoulutuksena. Yhtenä erityisenä yksikön sisäisenä täydennyskoulutusmuotona mainittiin Pedatreffit:

Olemme järjestäneet Pedatreffejä, jotka ovat osaamisen jakamisen ja kehittämisen vertaistapaamisia henkilökunnalle. Yhtenä aihepiirinä on ollut monikulttuurinen ohjaus. Asiantuntijana aihepiiriin käsittelyssä on toiminut erityisopettaja.

Vaikuttaa kuitenkin siltä, että ammatillisessa koulutuksessa katsomuskasvatukselliseen täydennyskoulutukseen ei juurikaan panosteta.

Kysymykseen, millaiseen kieli- tai katsomuskasvatuksen täydennyskoulutukseen henkilöstöllä olisi tarvetta seuraavien viiden vuoden aikana (2018–2023), valtaosa vastanneista mainitsi kielen oppimiseen liittyviä asioita: kielen oppimisen tukeminen osana ammatin opetusta, kielitaidon arviointi, kielitaitoon liittyvien vaikeuksien erottaminen oppimisvaikeuksista sekä kielitietoinen opetus ja ohjaus. Toivottiin myös koulutusta kulttuurisensitiivisen työotteen kehittämiseen. Erilaisten uskontojen ja katsomusten kohtaamisen mainitsivat suoraan vain muutamamat vastaajat, mutta sen sijaan monikulttuurisuuteen ja erilaisiin kulttuurien kohtaamiseen liittyvät koulutukset mainittiin usein. Siihen liittyy myös erilaisten katsomusten kohtaamisen tematiikka.

Ammatillisen koulutuksen reformin mukaisen koulutuksen alkamisen jälkeen (1.8.2018) on tilanne kuitenkin saattanut muuttua ammatillisessa koulutuksessa. Tässä raportissa esiin nousseet tarpeet ja toiveet täydennyskoulutuksesta lienevät kuitenkin niitä, jotka kantavat rakenneuudistusten yli.

OPETTAJANKOULUTUSYKSIKÖT

Myös opettajankoulutusyksiköiltä yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa kysyttiin niiden järjestämästä opettajien täydennyskoulutuksesta, joka liittyi Kuski-hankkeen teemoihin (suomi/ruotsi toisena kielenä, vähemmistöäidinkielet, erilaiset uskonnot ja katsomukset). Yleislinjana oli, että yliopistojen opettajankoulutusyksiköissä annetaan vain vähän täydennyskoulutusta, sillä yliopistoissa on yleensä omat erilliset yksikkönsä täydennyskoulutuksen järjestämiseen. Yliopistojen opettajankoulutusyksiköt ovat yhteistyössä näiden täydennyskoulutusyksiköiden kanssa. Ammattikorkeakouluissa täydennyskoulutus puolestaan kuuluu opettajankoulutusyksikköjenkin perustoimintaan. Kaikissa opettajankoulutusyksiköissä on meneillään Opetushallituksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön erillisiä hankkeita, joissa täydennyskoulutus kohdistuu Kuski-hankkeen vastaaviin teemoihin.

Yliopistojen yksiköt antoivat sekä yleisluontoisia vastauksia että mainitsivat joitain yksittäisiä hankkeitaan. Esimerkiksi Helsingin yliopiston opettajankoulutus kertoi järjestävänsä täydennyskoulutusta suomi toisena kielenä -didaktiikasta (Vastaantulo-hanke³⁶). Turun yliopistossa raportoitii järjestettävän erikoistumiskoulutusta opettajille (Erko-hanke³⁷); osa koulutuksesta asettuu koulutusjaksoon nimeltä Monikulttuurisuus opetustyössä. Lisäksi Turussa oli kyselyn toteuttamisajankohtana meneillään erillishankkeen tiimoilta täydennyskoulutusta maahanmuuttajataustaisille opettajille, suomi toisena kielenä -pedagogiset opinnot sekä muita tähän aiheeseen liittyviä täydennyskoulutuskursseja (Kieli- ja kulttuuritietoinen opetus -hanke³⁸). Myös Tampereen yliopisto mainitsi tarjoavansa pedagogisia opintoja maahanmuuttajataustaisille opettajille ja sellaisille opettajille, jotka työskentelevät maahanmuuttajaoppilaiden

³⁶ <https://vastaantulo.fi/>

³⁷ <http://www.utu.fi/fi/yksikot/edu/yksikot/okl/sivustot/mmo/Sivut/home.aspx>

³⁸ <http://www.utu.fi/fi/yksikot/edu/yksikot/okl/sivustot/mmo/Sivut/home.aspx>

kanssa (Kuulumisia-hanke³⁹). Oulun yliopisto kertoi tekevänsä yhteistyötä Turun yliopiston kanssa ja aloittelevansa uusia teemaan liittyviä hankkeita. Lapin yliopisto raportoi saamen kielen opettamiseen liittyvästä täydennyskoulutuksesta. Jyväskylän yliopisto kertoi panostavansa yhteisöhankeisiin ja Åbo Akademi raportoi olevansa aktiivinen pohjoismaisissa alan verkostoissa. Kokkolan Chydenius-instituutti kertoi puolestaan hyödyntävänsä Opetushallituksen koulutuksia.

Ammattikorkeakoulujen opettajankoulutusyksiköiltä kysyttiin, miten yksiköiden täydennyskoulutukseen on sisällytetty kielellisen moninaisuuden kohtaamiseen liittyviä teemoja. Lisäksi kysyttiin, miten yksiköiden mielestä täydennyskoulutusta tulisi kehittää kielellisen sekä uskontojen ja katsomusten moninaisuuden kohtaamiseen liittyvien teemojen osalta.

Osa yksiköistä mainitsi vain yleisluontoisesti, että monikulttuurisuus on täydennyskoulutuksissa huomioitu. Koulutuksia on ollut sekä lähiopetuksena että verkkovälitteisesti. Oulun ammattikorkeakoulu mainitsi erikseen demokratiaan ja ihmisoikeuksiin liittyvän täydennyskoulutuksen. Hämeen ammattikorkeakoulu nosti esiin täydennyskoulutuksen järjestämisen ongelmia (kysely tehtiin keväällä 2017, jolloin ammattikoulujen reformiuudistus oli vielä tekeillä):

Tarjoamme säännöllisesti aiheeseen erityisesti syventäviä koulutuksia sekä OPH:n [Opetushallituksen] rahoittamina että omarahoitteisina. Kysyntä ei tällä hetkellä ole kovin voimakasta omarahoitteisten osalta. Se johtuu koulutuksen järjestäjien rahoituksen heikkenemisestä ja reformin toimeenpanon ensisijaisuudesta uuden lainsäädännön astuessa voimaan 1.1.2018.

Ammattikorkeakoulut näkivät, että täydennyskoulutusta tulisi kehittää niin, että kieli- ja katsomuskasvatukselliset tavoitteet tulisivat reformin toimeenpanoa koskeviin sisältöihin. Hämeen ammattikorkeakoulu nosti esiin opettajien tuolloisia ajatuksia, kun uutta lainsäädäntöä odoteltiin:

Reformin keskeinen idea on, että opinnot ovat henkilökohtaiset ja silloin se kattaa myös kielellisen ja katsomuksellisen moninaisuuden. Tällä hetkellä opettajien huoli tuntuu olevan vain säädöksissä ja niiden oikein toteuttamisessa. Paneudumme mallien kehittämiseen niin että näitä asioita ei aina käsiteltäisi erikseen.

Jyväskylän ammattikorkeakoulu huomautti, että koulutusosiot elävät asiakastarpeen ja tilaajien kanssa sovittavissa raameissa. He huomauttivat, että ”keskeinen asia on huolehtia, että kouluttajien osaaminen ja sisältöjen suunnittelu ovat, ei pelkästään ajan tasalla, vaan mieluummin ennakoimassa muuttuvia tarpeita”.

Ammattikorkeakoulujen osalta täydennyskoulutuksessa, kuten myös perusopetuksessa, on saattanut tapahtua monia muutoksia uuden lainsäädännön astuessa voimaan. Olennaiselta osin ammattikorkeakoulujen paneutuminen monikulttuuriin sisältöihin pysynee kuitenkin samana, sillä käsitykset näiden aihealueiden täydennyskoulutusten tarpeellisuudesta olivat vankkoja ja perusteltuja. Ammattikorkeakoulujen täydennyskoulutusvastauksissa mainittiin hyvin ylimalkaisesti, jos ollenkaan, suomi/ruotsi toisena kielenä -opetukseen liittyviä teemoja. Muiden koulutussektorien tarpeissa ja toiveissa juuri kielididaktiikkaan ja kielitietoisuuteen liittyvät asiat nousivat keskeisinä esiin, joten tässä saattaisi olla myös ammattikorkeakouluissa tekemistä ja kehittämisen varaa.

TÄYDENNYSKOULUTUSTEN MUITA JÄRJESTÄJIÄ

Kuski-hankkeen kyselyissä on täydennyskoulutuksen osalta keskitytty keskeisiin täydennyskoulutusten järjestäjiin ja rahoittajiin, koska täydennyskoulutusta järjestävät niin monet eri-

³⁹ <https://sites.uta.fi/kuulumisia-hanke/>

laiset tahot. Esimerkiksi vapaan sivistystyön kentällä voi olla tarjolla yksittäisiä täydennyskoulutuksia, mutta tällaisia koulutuksia järjestävät tahot on jätetty kartoituksen ulkopuolelle. Keskeisimmillä järjestäjillä ja rahoittajilla tarkoitetaan tässä Opetushallitusta sekä yliopistojen täydennyskoulutusyksiköitä ja ammattikorkeakouluja. Näiden toimijoiden ohella opetus- ja kulttuuriministeriö rahoittaa suoraan täydennyskoulutusta tarjoavia hankkeita. Lisäksi osa opetus- ja kulttuuriministeriön täydennyskoulutuksiin tarkoitetuista varoista jaetaan aluehallintovirastojen (AVI) kautta, joskin suurin osa varoista jaetaan Opetushallituksen kautta. On myös syytä huomata, että osa Opetushallituksen rahoittamista hankkeista on yliopistojen, ammattikorkeakoulujen tai kesäyliopistojen järjestämiä samoin kuin (osa) opetus- ja kulttuuriministeriön suoraan rahoittamista hankkeista. Täydennyskoulutuksen lisäksi opettajien osaamisen tukemiseksi on tarjolla kehittämishankkeita. Näitä hankkeita ovat esimerkiksi rakennerahastojen rahoittamat kieltenopetukseen liittyvät hankkeet. Aluehallintovirastojen järjestämät täydennyskoulutukset on siis jätetty tämän kartoituksen ulkopuolelle.

Opetushallituksen järjestämät täydennyskoulutukset

Koska Opetushallitus on yksi keskeisimpiä täydennyskoulutuksen järjestäjiä, Kuski-hanke pyysi Opetushallitusta lähettämään listan heidän järjestämistään täydennyskoulutuksista. Listat toimitettiin vuosilta 2016 ja 2017. Opetushallitus myös itse arvioi, mitkä täydennyskoulutuksista osuvat täsmällisesti suomi/ruotsi toisena kielenä, vähemmistöäidinkielet, eri uskonnot ja katsomukset -aihealueille.

Opetushallituksen koulutuksista on nostettu esiin niitä täydennyskoulutuksiin liittyviä hankkeita, joissa on suomi/ruotsi toisena kielenä, vähemmistöäidinkielet, eri uskonnot ja katsomukset -teemojen opettamiseen liittyvää koulutusta. Seuraavista kahdesta taulukosta (7.1 ja 7.2) on nähtävissä koulutuksen tarjoaja sekä koulutuksen nimi. Opetushallituksen arvioimina näihin aihealueisiin täsmällisesti asettuvat hankkeet on merkitty tähdellä (*).

Taulukko 7.1 Vuonna 2016 hyväksytyt Kuski-hankkeen teemoihin liittyvät täydennyskoulutukset

Koulutuksen järjestäjä	Koulutus
Tampereen kesäyliopistoyhdistys ry	Valmiuksia ja osaamista valmistavaan opetukseen
Diakonia-ammattikorkeakoulu Oy (Diak)	*Kulttuurien ja uskontojen välinen vuorovaikutus oppilaitoksissa (5op)
Oulun yliopisto, Täydentävien opintojen keskus	Koko koulu kotouttaa
Centret för livslångt lärande vid Åbo Akademi och Yrkeshögskolan Novia	Interkulturell kompetens och språkutvecklande arbetssätt
Itä-Suomen yliopisto / Aducate	Maahanmuuttajalapset varhaiskasvatuksessa
Turun yliopisto (Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö)	Osaamista kulttuurisesti moninaiseen kouluun ja päiväotiin
Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu	Moninaisuuden kohtaaminen ja johtaminen
Haaga-Helia Ammatillinen opettajakorkeakoulu	DigiOstu - maahanmuuttajien osaamisen tunnistaminen
Tampereen yliopisto	Tavoitteena kestävästi monikulttuurinen ja moniarvoinen koulu (18op)
Tampereen ammattikorkeakoulu Oy	Moninaisuusosaaja
Jyväskylän kaupunki- Sivistyksen toimiala	Kohti kieli- ja kulttuuriryhmien yhteistä opettajuutta
Jyväskylän yliopiston kielikampus	Monessa kielessä monella tavalla - näkökulmia kielitietoiseen kielikoulutukseen
Itä-Suomen yliopisto	Iloa kielten oppimiseen
Toimihenkilöjärjestöjen Opintoliitto ry / Helsingin aikuisopisto	Aikuisten maahanmuuttajien luku- ja kirjoitustaidon opettajaksi valmentava koulutus

Taulukko 7.2 Vuonna 2017 hyväksytyt, Kuski-hankkeen teemoihin liittyvät täydennyskoulutukset

Koulutuksen järjestäjä	Koulutus
Diakonia-ammattikorkeakoulu Oy (Diak)	*Monikulttuurinen opetus ja ohjaus - aliedustetut ryhmät koulutuksessa
Oulun yliopisto, Täydentävien opintojen keskus	*Murrosikäisenä kahden kulttuurin välissä
Turun yliopisto (Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö)	Kieli- ja kulttuuritietoinen opetus 15 op
Itä-Suomen yliopisto, koulutus- ja kehittämispalvelu Aducate	Traumojen ja kriisien kohtaaminen maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus- ja ohjaustyössä (8 op)
Tampereen kesäyliopistoyhdistys ry	*Valmiuksia ja osaamista monikulttuuriin kohtaamisiin
Centret för livslångt lärande vid Åbo Akademi och Yrkeshögskolan Novia	Flerspråkighetsdidaktik och interkulturell pedagogik
Itä-Suomen yliopisto, koulutus- ja kehittämispalvelu Aducate	Koulun ja kodin yhteistyö monikulttuurisessa ja -kielisessä toimintaympäristössä (10 op)
Turun yliopisto (Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö)	*Suomen kielen oppija opetusryhmässäni
Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämispalvelut HY+	*Voimaa ohjaukseen ja opetukseen!
Oulun yliopisto, Täydentävien opintojen keskus (TOPIK)	*Tunnista, tiedosta, toimi - yksilöllisestä kohtaamisesta onnistuneeseen oppimiseen
Itä-Suomen yliopisto, koulutus- ja kehittämispalvelu Aducate	Maahanmuuttajien opinto- ja urapolkujen tukeminen ohjauksessa 10 op
Itä-Suomen yliopisto, Koulutus- ja kehittämispalvelu Aducate	Kielitietoisuusagentit (9 op)
Metropolia ammattikorkeakoulu Oy	Toiminnalliset menetelmät valmentavien ja valmistavien luokkien opetuksessa
Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämispalvelut HY+ Oy	*Moninaisuuden rikkaus opetuksessa
Centret för livslångt lärande vid Åbo Akademi och yrkeshögskolan Novia	Uptäck helheter och sammanhang inom läroämnet omgivningslära
Touko Voutilaisen koulusäätiö	Kieli- ja lukutaitotietoisuus aikuisten perusopetuksessa
Jyväskylän ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu	Tunne-, turva- ja sosiaaliset taidot oppimisen, pitkäjänteisen yhteistyön ja kotoutumisen tukena
Axxell Utbildning Ab	EVÄITÄ MOPVAAN - maahanmuuttajien oppimisvalmiuksien kehittäminen ammatillisessa koulutuksessa

Koulutuksista huomaa, että suurin osa keskittyy monikulttuurisuuteen ja moninaisuuden kohtaamiseen. Pieni osa keskittyy täsmällisesti kielididaktiikkaan, mutta vain yksi hanke on selkeästi suunnattu katsomusaineiden opetukseen, katsomusten keskinäisen dialogin edistämiseen. Vaikka moninaisuuden kohtaamiseen ja monikulttuurisuuteen liittyvät koulutukset ovat tärkeitä, on mahdollista, että näiden yleisotsikkojen alla täsmällisesti kielididaktiikkaan tai katsomuskasvatukseen liittyvät sisällöt jäävät vähäisiksi.

Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamat täydennyskoulutushankkeet

Opetus- ja kulttuuriministeriö rahoittaa useita suomi/ruotsi toisena kielenä (S2/R2) -opetukseen, vähemmistöäidinkielten opetukseen ja eri katsomusten opetukseen liittyviä täydennyskoulutus- ja kehittämishankkeita. Erilaisia rahoituksia on ollut haettavissa Kuski-hankkeen aikana, ja niihin ovat useat tahot kunnista järjestöihin saaneet avustuksia.

Tietyt hankkeet ovat nousseet tärkeinä esiin opetuksen järjestäjille osoitetuissa Kuski-hankkeen kyselyissä, joten mainitsemme muutaman niistä. Opettajankoulutuksen kehittämishankkeita olivat kartoituksen tekemisen aikana (kevät 2018) esimerkiksi Kulttuuri- ja katsomussen-

sitiivistä opetusta ja ohjausta kehittämässä (KuKas-hanke⁴⁰), Suullisen kielitaidon opettamisen kehittämishanke (Väiski⁴¹) ja Kieli- ja kulttuuritietoinen opetus -hanke⁴². Korkeakoulujen opettajankoulutuksen kehittämishanke -rahoituksen on saanut Turun yliopiston Kieli- ja kulttuuritietoisen opettajuuden ja opettajankoulutuksen kehittäminen -hanke⁴³ (DivEd).

Yliopistojen täydennyskoulutusyksiköiden ja ammattikorkeakoulujen järjestämät täydennyskoulutukset

Sen lisäksi, että yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opettajankoulutusyksiköiltä kysyttiin niiden tarjoamasta täydennyskoulutuksesta sekä siihen liittyvistä tarpeista ja toiveista, myös yliopistojen täydennyskoulutusyksiköille ja kaikille ammattikorkeakouluille lähetettiin kysely täydennyskoulutuksen järjestämisestä ja sen sisällöistä. Kyselyjä lähetettiin 40 mutta vastauksia saatiin vain viideltä yksiköltä.

Kolme vastaajista oli yliopistojen täydennyskoulutusyksikköjä, kaksi ammattikorkeakouluja. Missään yksikössä ei tarjottu täydennyskoulutusta uskontojen tai katsomusten taikka vähemmistöäidinkielten opetukseen. Sen sijaan yhtä lukuun ottamatta kaikissa oli täydennyskoulutusta suomi toisena kielenä -opettamisesta. Lisäksi yksi yksikkö tarjosi täydennyskoulutusta ruotsi toisena kielenä -opetukseen.

Kysyimme myös, millaista täydennyskoulutusta osallistujat ovat toivoneet yksiköiltä, mutta vain suomi/ruotsi toisena kielenä -koulutuksista oli tullut toiveita. Yksiköiltä oli toivottu täydennyskoulutusta esimerkiksi suomi toisena kielenä -opetuksen perusasioista (esim. suomen kielen ominaispiirteet ja kielen rakenne toisen kielen oppimisen näkökulmasta), kielitietoisesta opetuksesta ja ohjaamisesta, monilukutaidosta, aineenopettajien roolista kielen opettajina ja monikielisyyspedagogiikasta (esim. toiminnallisista ja kehollisista oppimismenetelmistä sekä digitaalisista välineistä, tarinoista ja peleistä). Erityisesti huomautettiin, että ruotsi toisena kielenä -opetuksen kentällä on paljon täydennyskoulutuksen ja tuen tarvetta. Huomautettiin myös siitä, että verkkovälitteinen opetus yltää joka puolelle Suomea, mikä on sen etu.

Vaikka täydennyskoulutusten osallistujat eivät olleet kaivanneet katsomuskasvatukseen täydennyskoulutusta, järjestävissä yksiköissä oltiin sitä mieltä, että täydennyskoulutusta olisi hyvä järjestää esimerkiksi monikulttuurisen ryhmän opettamisesta ja ohjaamisesta ”haastavista tilanteista myönteisiin kohtaamisiin”. Arveltiin myös, että moninaisten kulttuuriperinteiden, äidinkielten, uskontojen ja katsomusten kohtaamiseen kaivattaisiin täydennyskoulutusta, ja myös uskontojen moninaisuuteen liittyvää tietämystä ja ymmärrystä arveltiin tarvittavan lisää.

INFORMAALI TÄYDENNYSKOULUTUS

Tässä hankkeessa informaalilla täydennyskoulutuksella tarkoitetaan opettajien omaehtoista ja epävirallisia kanavia pitkin saavutettua oppimista. Tietoa opettajien informaalista täydennyskoulutuksesta kerättiin vähemmistöäidinkielten, suomi tai ruotsi toisena kielenä -oppiaineen sekä uskontojen ja katsomusten opettajille suunnatulla kyselylomakkeella. Lomake lähetettiin aineopettajajärjestöjen yhteyshenkilöille ja heitä pyydettiin välittämään se jäsenille sähköpostitse. Opettajajärjestöt, joita lähestyttiin, olivat Suomen uskonnonopettajain liitto SUOL ry, Filosofian ja elämänkatsomustiedon opettajat FETO ry, Suomen ortodoksisten

⁴⁰ <https://blogs.helsinki.fi/kulttuuri-ja-katsomussensitiivisyys/>

⁴¹ <https://blogs.helsinki.fi/vaiski-projekti/>

⁴² <http://www.utu.fi/fi/yksikot/edu/yksikot/okl/sivusto/mmo/Sivut/home.aspx>

⁴³ <http://dived.fi/>

opettajien liitto ry, Islamin opettajien liitto, Suomen kielten opettajien liitto ry, Suomi toisena kielenä -opettajat ry, Äidinkielen opettajien liitto, Finlands svenska lärarförbund ja Svenska modersmåls lärarföreningen i Finland.

Kyselyssä selvitettiin koulutuksiin ja seminaareihin osallistumista sekä muuta omaehtoista ammattitaidon ja oman ammattialan kehittämistä. Lisäksi selvitettiin ammatillisen osaamisen kehittämistarpeita.

Saimme kyselyyn kaikkiaan 22 vastausta eri puolilta Suomea, eniten (12) Etelä-Suomen AVI-alueelta. Vastaaajien opettajatyökokemuksen määrä vaihteli puolesta vuodesta 30 vuoteen. Keskimäärin vastanneilla oli kokemusta opettajan työssä toimimisesta 8,4 vuotta.

Kaikista vastaajista 19:llä oli aineenopettajan, kolmella luokanopettajan, kahdella erityisopettajan, yhdellä lastentarhanopettajan ja yhdellä yliopisto-opettajan koulutus. Joillakin vastaajista oli siis enemmän kuin yksi opettajankoulutus. Aineenopettajista seitsemällä oli äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan, kuudella uskonnon opettajan ja viidellä elämäntutkimustieteen opettajan koulutus, neljä identifioituu suomi toisena kielenä (S2) -oppiaineen opettajaksi, kaksi filosofian opettajaksi, kahdella on jonkin vieraan kielen (espanja, saksa, ranska, ruotsi) opettajan, yhdellä psykologian opettajan ja yhdellä matematiikan opettajan koulutus. Vastanneista suomi toisena kielenä -oppimäärää opettaa 13 opettajaa, katsomusaineita opettaa niin ikään 13 opettajaa (elämäntutkimustieto: 5, evankelisluterilainen uskonto: 4, ortodoksinen uskonto: 3, islam: 1), suomen kieltä ja kirjallisuutta opettaa yksi ja filosofiaa yksi opettaja.

Vastaajista 13 kertoi osallistuneensa viimeisen kahden vuoden aikana ammattitaitoa kehittävään koulutukseen tai seminaariin (kysely tehtiin keväällä 2018). Valtakunnallisiin, kunnan, yliopistojen tai ammattikorkeakoulujen, Opetushallituksen tai AVI-alueiden järjestämiin täydennyskoulutuksiin oli osallistunut 12 vastanneista; täydennyskoulutuksista vain osassa keskiössä olivat suomi/ruotsi toisena kielenä -opetus, vähemmistöäidinkielten tai -uskontojen tai katsomusten opetus. Muutamissa koulutuksissa käsiteltiin suomi toisena kielenä -opetusta, maahanmuuttajaoppilaiden opetusta tai kielitietoisuutta. Joissain koulutuksissa mainittiin myös valmistava opetus. Opettajat raportoivat myös täydennyskouluttautuneensa yliopistojen perusopetuksessa, esimerkiksi suomi toisena kielenä -oppiaineessa tai erityisopetuksen oppiaineissa tai monikulttuurisuuskoulutuksissa.

Oppiaineiden etujärjestöjen järjestämiin koulutuksiin tai seminaareihin oli vastaajista osallistunut kahdeksan opettajaa. Ylivoimaisesti eniten oli osallistuttu Suomen uskonnonopettajien liiton (SUOL) järjestämiin seminaareihin (kuusi vastannutta), joissa on käsitelty muun muassa uskonnon ja politiikan suhdetta, uskontoa populaarikulttuureissa, uskontoa ja aatteita sata-vuotiaassa Suomessa ja reformaation vaikutuksia. Kiinnostavaa on, että juuri katsomusaineiden alueella hyödynnetään vahvasti oppiaineiden etujärjestöjen täydennyskoulutuksia – niin sanotussa 'virallisessa' täydennyskoulutustarjonnassa katsomuksiin ja uskontoihin liittyvää koulutusta on huomattavan vähän verrattuna vaikkapa kielididaktiseen koulutukseen. On kuitenkin huomioitava, että SUOL:n täydennyskoulutusten korostuminen voi johtua myös siitä, että vastanneiden joukossa saattaa satunnaisesti syistä olla mukana erityisen paljon katsomusaineiden opettajia. Joka tapauksessa tämä kertoo siitä, että tarvetta katsomuksiin liittyvälle koulutukselle on kenties enemmän kuin virallisilla tahoilla on havaittu.

Opettajilta kysyttiin myös, millä muulla tavoin he ovat kehittäneet ammattitaitoaan tai vaikuttaneet oman alansa kehittämiseen viimeisen kahden vuoden aikana. Vastaajista 22 kertoi kehittäneensä ammattitaitoaan omaehtoisella tiedonhankinnalla, joka kyselyssä oli eritelty muun muassa verkkosivujen, kirjallisuuden tai sosiaalisen median kautta saaduksi tiedoksi. Ylivoimaisesti tärkeimmäksi kanavaksi vastaajat mainitsivat opettajajärjestöjen Facebook-

ryhmät tai muut sosiaalisen median keskusteluryhmät, joista opettajat saavat tietoa ajankohtaisista asioista ja meneillään olevista keskusteluista. Opettajat kertoivat myös löytäneensä internetin kautta tärkeää kirjallisuutta, yliopistojen verkkokursseja ja kurssimateriaaleja sekä alan tutkimustietoa. Monet mainitsivat myös kirjastot. Muista ammattitaidon kehittämiseen liittyvistä kanavista opettajat mainitsivat omaehtoisen verkko-opiskelun tai muun etäopiskelun (12 opettajaa; esimerkiksi teologian, filosofian ja erityispedagogiikan opintoja oli suoritettu).

Ammattitaitoa kehitetään myös silloin, kun osallistutaan opetuksen kehittämiseen. Useat vastanneista raportoivat osallistuvansa oman oppilaitoksensa suunnittelu- ja kehittämispäiviin (11 opettajaa) ja osa osallistuu myös muihin oman oppilaitoksensa työryhmiin tai hankkeisiin (11 opettajaa). Suunnittelu- ja kehittämispäivissä suunnitellaan opettajien mukaan opetusjärjestelyjä lyhyemmällä ja pidemmällä aikavälillä sekä uudistetaan opetussuunnitelmia. Muista työryhmistä mainittiin muun muassa perusopetuksen, varhaiskasvatuksen ja kotouttamishankkeen pakolaistyöryhmät sekä tutor-toimintaan liittyvät ryhmät.

Opettajilta kysyttiin myös sitä, millaista täydennyskoulutusta, ammatillista yhteistyötä tai muita ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksia he kaipaisivat suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen, vähemmistöäidinkielten opetuksen tai uskontojen ja katsomusten opetuksen tueksi.

Suomi toisena kielenä -opetuksen tueksi kaivattiin lisää täydennyskoulutusta. Osalla opettajista ei ollut suomi toisena kielenä -opettajan koulutusta, vaikka he sitä työtä tekivätkin. Monien toiveissa oli toiminnallinen S2-opetus sekä käytännön vinkit ja ideat. Koulutusta kaivattiin kielitietoiseen opetukseen eri aineissa. Täsmäkoulutusta kaivattiin mm. *Reading to learn*-metodista, S2-ylioppilaskokeesta ja S2-kursseista lukiossa. Ammatillista yhteistyötä kaivattiin myös lisää: tietoa oppilashuollon palveluista ja toimivuudesta maahanmuuttajaoppilaiden tukena, yhteistyötä eri aineenopettajien kanssa keskeisten sisältöjen ja opetussuunnitelmatyön tiimoilta, oppimateriaalien tekemistä yhdessä sekä yhteistyötä erityisopettajan kanssa. Lisäksi lukion S2-opettajille kaivattiin omaa verkostoa. Myös valmistavaan opetukseen toivottiin koulutusta. Yhtenä ongelmana nostettiin esiin S2-oppilaiden kuormittavat elämäntilanteet ja vaikeat kokemukset, joiden käsittelemiseen opettajilla ei ole koulutusta tai resursseja.

Vähemmistöäidinkielen opetuksen kehittämiseen ei saatu vastauksia, sillä vastaajista kukaan ei ilmoittautunut oppilaan oman äidinkielen opettajaksi. Vastaajat kuitenkin raportoivat, että ovat kiinnostuneita vastatulleiden kielistä (esim. arabia, somali, farsi ja albania) ja toivoisivat tietoa niistä.

Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tuomat vaatimukset ja niihin vastaminen mainittiin useissa vastauksissa. Lisäksi eri uskontojen ja katsomusten sekä filosofian ja elämäntutkimustiedon opetuksen tueksi kaivattiin täydennyskoulutusta. Erityisesti islamista kaivattiin lisää tietoa ja sen opetukseen tukea, mutta myös monia muita uskontoja mainittiin. Yksi opettaja kiteyttää täydennyskoulutustarpeensa näin:

Uuden opsin tuoma globaali kristinusko luo haasteita aineenhallinnassa. Teologian maisterin koulutuksessa ei käsitelty kyllä juuri lainkaan kristinuskoa muilla mantereilla ja eikä muihin uskontoihin juuri perehdytty. Kaipaisin lisäkoulutusta esim. Mormonien ja Jehovan todistajien opeista/oleellisista teologiset eroista ja yhtäläisyyksistä kristinuskoon verrattuna. Maailmanuskonnoista myös haluaisin koulutuksia, esim. taolaisuus, bahai-uskonto, sikhiläisyys...

Täydennyskoulutusta kaivattaisiin myös uuden sähköisen ylioppilaskokeen vuoksi, ja katsomusaineiden opettamisessa raportoitiin myös halukkuutta erilaisten, etenkin toiminnallisten, metodien täydennyskoulutuksiin. Lisäksi toivottiin esimerkiksi arviointiin liittyvää koulutusta, opetuksen eriyttämiseen liittyvä tukea, ideapajoja, vertaistukea ja kokemusten vaihtoa uuden opetussuunnitelman hengessä, oppimateriaalin valmistusta yhdessä sekä tukea digiloikkaan.

Katsomusaineiden opettajat kaipasivat kyselymme perusteella ammatilliselta yhteistyöltä eniten aikaa ja mahdollisuuksia tehdä yhteistyötä muiden kollegojen kanssa, miettiä oppimateriaaleja ja suunnitella opetusta. Monessa vastauksessa nousi esiin tarve uusille, monimuotoisille oppimateriaaleille. Opettajien toiveista voidaan päätellä, että katsomusaineiden täydennyskoulutukseen on ilmeisen paljon enemmän tarvetta kuin virallisissa täydennyskoulutuksissa on havaittu.

Yhteenvetoa tuloksista

Täydennyskoulutuksen kenttä on Suomessa hyvin monimuotoinen, ja tässä raportissa kerrotaan vain keskeisimpien täydennyskoulutuksen järjestäjien koulutuksesta Kuski-hankkeen kiinnostuksen kohteena olevista aihealueista (suomi/ruotsi toisena kielenä, vähemmistöäidinkieli, eri uskonnot ja katsomukset). Keskeinen tulos on, että näille aihealueille on olemassa jonkin verran täsmäkoulutusta, mutta valtaosa koulutuksista integroi eri alueita niin, että keskeisimmiksi käsitteiksi nousevat monikulttuurisuus, monikielisyys ja kulttuurien kohtaaminen. Näissä koulutuksissa voidaan saada olennaista tietoa aihealueista, mutta toisinaan Kuski-hankkeen aihealueet saattavat olla hyvinkin marginaalisesti mukana.

Sekä varhaiskasvatukseen että esiopetuksen alueilla kaivattiin runsaasti lisää koulutusta suomi/ruotsi toisena kielenä -didaktiikkaan. Keskeisenä nähtiin myös henkilöstön arvoihin ja asenteisiin liittyvä koulutus. Etenkin isoissa kunnissa, joissa monikielisiä lapsia on paljon, kaivattiin uusia keinoja S2/R2-koulutuksen järjestämiseen, mutta myös monissa niistä kunnista, joissa monikielisiä lapsia on vähän tai ei ollenkaan, toivottiin tällaisia koulutuksia vastaisuuden varalle. Erityisen selkeästi tuotiin esiin tarve katsomuskasvatukseen täydennyskoulutukseen. Koulutusta kaivattiin varsinkin siihen, että henkilöstö paremmin ymmärtäisi, mitä katsomuskasvatus tarkoittaa varhaiskasvatuksen arjessa. Tälle koulutukselle ilmaistiin tarvetta joka puolella Suomea, kaikenlaisissa kunnissa, mutta esiopetuksessa katsomuskasvatukseen liittyvää täydennyskoulutusta kaivattiin harvemmin kuin varhaiskasvatuksessa.

Perusopetuksen järjestäjät järjestävät harvoin täydennyskoulutusta itse, tai edes lähikuntien kanssa, lukuun ottamatta VESO-päiviä. Perusopetuksen opettajat ottavat kuitenkin usein osaa valtakunnallisiin täydennyskoulutuksiin, esimerkiksi Opetushallituksen, AVI-alueiden tai yliopistojen järjestämiin koulutuksiin. Kaikki kunnat eivät kuitenkaan yhtä aktiivisesti tue opettajien täydennyskoulutusta. Perusopetuksen järjestäjät kaipaavat runsaasti koulutusta suomi/ruotsi toisena kielenä -alueelle. Myös kielitietoisesta opetuksesta kaivataan menetelmällistä ja teoreettista tietoa. Katsomusaineiden alueelta mainittiin erityisesti elämäntutkimustiedon täydennyskoulutustarpeet. Perusopetuksen järjestäjät nostivat esiin myös ongelmia, jotka liittyvät täydennyskoulutustarpeisiin. Nykyistä uskonnonopetusten järjestelmää kritisoitiin: parempana pidettäisiin yhtä, kaikille yhteistä oppiainetta, sillä vähemmistöuskontojen opetuksen järjestämiseen liittyy monia ongelmia. Vähemmistöäidinkielten ja valmistavan opetuksen opettajien pätevyys herätti monessa vastaajassa huolta; tähän ehdotettiin monia ratkaisuja, kuten pätevyiden määrittäminen uudella tavalla. Myös suomi toisena kielenä -opetuksen nykyinen rahoitusmalli sai kritiikkiä. Itse täydennyskoulutukseen toivottiin mahdollisimman lähellä järjestettävää maksutonta opetusta. Myös verkkokursseja pidettiin hyvänä vaihtoehtona.

Ammatillisen koulutuksen järjestäjistä puolet ilmoitti, että opettajat ovat saaneet täydennyskoulutusta, puolet taas ilmoittivat, että opettajat eivät ole osallistuneet täydennyskoulutukseen. Suurin osa opettajista oli osallistunut kieliin liittyvään koulutukseen (esim. S2/R2 tai monikielisyyspedagogiikka). Tällaista koulutusta kaivattiin myös lisää. Erityisen vähän oli saatu katsomuskasvatukseen liittyvää koulutusta, eikä sitä myöskään osattu kaivata.

Opettajankoulutusyksiköistä yliopistot tekevät yhteistyötä täydennyskoulutusyksiköiden kanssa, mutta ammatillisen opettajankoulutuksen yksikköihin kuuluu myös täydennyskoulutuksen antaminen. Kaikissa opettajankoulutusyksiköissä täydennyskoulutus liittyi olennaisesti erilaisiin kehittämis- tai tutkimushankkeisiin. Hankkeissa keskeisimmäksi teemaksi näyttää nousevan monikulttuurisuus, joka ei välttämättä tarkoita täsmäopetusta kieli- tai katsomuskasvatuksen alueilta.

Muista täydennyskouluttajista raportoitiin Opetushallituksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön järjestämä koulutukset. Nämä koulutukset ovat hankepohjaisia, ja niidenkin keskeinen teema on monikulttuurisuus. Vain muutaman hankkeen voi nähdä täsmällisesti kohdistuvan suomi/ruotsi toisena kielenä, vähemmistöäidinkielet tai uskonnot ja katsomukset -aihealueisiin. Opettajat kuitenkin kaipaavat tällaista koulutusta, mikä käy ilmi oppiaineiden etujärjestöjen kautta opettajille lähetetystä kyselystä. Opettajat täydennyskouluttautuvat myös informaalisti erilaisten Facebook-ryhmien ja sosiaalisen median keskusteluryhmien avulla ja innoittamina. Myös oppiaineiden etujärjestöjen koulutuksiin osallistuttiin ahkerasti.

8 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Koulujen monet kielet ja uskonnot -hanke on kerännyt tietoa laajasti, kaikilta koulutusasteilta koko Suomen alueelta. Tietoa on hankittu varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen järjestäjiltä, ammattikoulujen ja lukioiden rehtoreilta, yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opettajankoulutusyksiköiltä ja keskeisimmiltä täydennyskoulutuksen järjestäjiltä. Tietoa on hankittu suomi/ruotsi toisena kielenä-, oman äidinkielen sekä eri uskontojen ja katsomusten opetuksesta, sen nykytilasta, resursseista ja tulevaisuudennäkymistä. Vastausprosentti vaihteli keskeisten koulutusasteiden kyselyissä 14 prosentista (ammattillinen koulutus) 100 prosenttiin (opettajankoulutukset). Vaikka joillain koulutusasteilla olisi voinut toivoa suurempaa vastausprosenttia, saatiin kyselyssä runsaasti tietoa eri koulutusasteiden tilanteista ja tarpeista. Seuraavassa vedetään yhteen kyselyjen tuloksia koulutusasteittain; lisäksi raportoidaan erikseen tuloksia valmistavasta opetuksesta, joka raportissa esitetään perusopetuksen yhteydessä (ks. luku Perusopetukseen valmistava opetus, s. 84).

Varhaiskasvatus

Varhaiskasvatuksessa on kyselyn mukaan monikielisiä lapsia Suomen kunnissa enenevässä määrin. Viidesosa vastaajista ilmoitti kaksi- tai monikielisten lasten lukumääräksi varhaiskasvatuksessa yli 100 lasta. Nämä kunnat olivat pääosin suuria kaupunkimaisia kuntia. Vajaa viidesosa vastaajista ilmoitti kaksi- tai monikielisten lasten määräksi 21–100. Suurimmassa osassa kyselyyn vastanneista kunnista kaksi- ja monikielisten lasten lukumääräksi oli ilmoitettu alle 20. Nämä kunnat olivat usein pieniä, maaseutumaisia kuntia.

Kyselyn perusteella kuntien varhaiskasvatuksissa lasten kotikieliä on yli 59. Näistä eniten puhuttuja ovat suomen jälkeen venäjä, kurdin kielet, viro ja arabia. Tilastojen perusteella on pääteltävissä, että erityisesti turkin, kurdin ja thain puhujissa on paljon varhaiskasvatukseenikäisiä lapsia.

Vastausten perusteella varhaiskasvatuksessa tuetaan lasten kaksi- tai monikielisyyttä etenkin toimintakieltä (suomi, ruotsi tai saame) tukemalla. Lasten toimintakielen taitoa tuetaan monipuolisesti arjen käytänteissä ja lisäksi osassa kunnista järjestetään erillisiä suomi tai ruotsi toisena kielenä -tuokioita tai pienryhmätoimintaa. Lasten kotikielten tukeminen jää suurelta osin huoltajien vastuulle, joskin koteja tuetaan muun muassa keskustelemalla oman äidinkielen tukemisen tärkeydestä huoltajien kanssa.

Moniammatillinen yhteistyö näyttäisi olevan tärkeää varhaiskasvatuksen vastausten perusteella olevan tärkeä tapa lähestyä kielten kirjoon liittyviä kysymyksiä varhaiskasvatuksessa. Muita tärkeitä yhteistyötahoja ovat erityisesti kirjastot ja maahanmuuttajien tukipalvelut sekä neuvolat. Lisäksi tukea antavat kunnissa toimivat, useammalle yksikölle palvelua tarjoavat henkilöt, kuten kiertävät lastentarhan- ja erityisopettajat. Keskeinen kielentukemisen resurssi varhaiskasvatuksessa näyttävätkin olevan erityisopettajat, vaikka suomi/ruotsi toisena kielenä ei periaatteessa kuulu erityisopetuksen piiriin.

Noin puolet vastanneista arvioi, että suomi/ruotsi toisena kielenä -opetukselle tarvitaan lisäresursseja. Suurin osa kunnista ilmoittaa, että suomi/ruotsi toisena kielenä -opetusresurssi puuttuu kokonaan. Siksi opetus jää kiertäviä lastentarhanopettajia, joita ei aina ole riittävästi tai ollenkaan, sekä erityisopettajien vastuulle. Moni vastaajista suhtautuuakin S2/R2-opetukseen osana erityisopetusta huomaamatta, ettei erityisopettaja välttämättä ole erikoistunut suomen/ruotsin opettamiseen. Ajatellaan, että kielenoppiminen tapahtuu ikään kuin itsestään

ja keskeistä on lapsen kokonaisvaltainen kasvun tukeminen. Näyttää siltä, että erityisopetuksen ja suomi/ruotsi toisena kielenä -opetuksen tehtäväalueita tulisi varhaiskasvatuksessa selvittää.

Katsomuskasvatuksen suhteen varhaiskasvatuksessa arjessa yleisimmät esiin nousseet teemat liittyivät islamin uskontoon ja ruokailuun liittyvät rajoitukset. Varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksessa korostuu varhaiskasvatukselle ominainen kokonaisvaltaisuus, ja uskontoon liittyviä kysymyksiä käsitellään lasten kanssa yhdessä toimimalla ja keskustelemalla, kalenterijuhlia juhlimalla ja vanhempien kanssa asiasta keskustelemalla. Kristillisten uskontojen yhteydessä yhteistyö seurakunnan kanssa korostui, mutta muiden uskontojen osalta tällainen yhteistyö puuttui.

Lähes kaikki vastaajat arvioivat kielten ja katsomusten moninaisuuden ja niihin liittyvien tarpeiden tulevaisuudessa joko kasvavan tai pysyvän ennallaan, mikä näkyy myös tarpeena kasvattaa resursseja. Kaiken kaikkiaan vastausten perusteella näyttää siltä, että tulevaisuus nähdään varhaiskasvatuksessa yhä moninaisempaa kielten ja katsomusten suhteen.

Esiopetus

Esiopetuksesta saadut tulokset ovat varsin samankaltaisia kuin varhaiskasvatuksesta saadut tulokset. Monikielisiä lapsia on paljon, vaikkakin eri kyselyjen vastaajakuntien eroista johtuen esimerkiksi kaksi- ja monikielisten lasten määrä näyttää vähemmältä esiopetuksessa kuin varhaiskasvatuksessa. Kuitenkin etenkin Etelä-Suomessa suurissa kaupunkimaisissa kunnissa on runsaasti kaksi- tai monikielisiä esiopetusikäisiä lapsia; pienissä maaseutumaisissa kunnissa kaksi- ja monikielisten lasten määrä taas on usein varsin pieni tai heitä ei ole.

Esiopetusikäisten lasten kotikielten määräksi saatiin 59. Suomen kielen jälkeen yleisimmiksi lasten kotikieliksi raportoitiin venäjä, ruotsi, arabia ja kurdi. Lisäksi usein puhuttuina kielinä nousivat esiin vietnam ja somali. Erityisesti kurdin- ja arabiankielisten lasten määrän arvioitiin kasvavan tulevaisuudessa. Tarkentavissa vastauksissa nostettiin esiin paikallisten vastaanottokeskusten vaikutukset kaksi- ja monikielisten lasten määrään.

Myös esiopetuksessa lasten kaksi- tai monikielisyttä tuetaan etenkin toimintakieltä (suomi, ruotsi tai saame) tukemalla monipuolisesti arjen käytänteiden kautta. Lisäksi osassa kunnista järjestetään erillistä suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetusta tai -pienryhmätoimintaa. Kotikielten tukeminen jääkin suurelta osin huoltajien vastuulle, joille painotetaan kotikielen osamisen merkitystä lasten kielenkehityksessä. Poikkeuksina mainitaan muutamien kuntien järjestämä eniten puhuttujen kielten kotikielen opetus.

Esiopetuksessakin tukeudutaan moniammatilliseen yhteistyöhön lasten kielitaidon tukemisessa ja yhteistyötahot ovat pääosin samoja kuin varhaiskasvattajilla. Myös esiopetuksessa erityisopettajat ovat keskeinen kielenoppimisen tukiresurssi, vaikka suomi/ruotsi toisena kielenä -opetus ei sinänsä kuulu erityisopetuksen piiriin. Silti esimerkiksi alueellisina/konsulttoivina S2/R2-opettajina toimivat usein juuri erityislastentarhanopettajat, ja niissä esiopetusyksiköissä, jotka toimivat peruskoulun yhteydessä, vastaa esiopetuksenkin S2/R2-opetuksesta usein koulun S2/R2-opettaja.

Suurin osa kunnista ilmoittaa, että alueellisia/konsulttoivia S2/R2-lastentarhanopettajia toimii alueella yksi. Puolet kunnista arvioi, että lisäresursseja suomi/ruotsi toisena kielenä -opetukseen tarvitaan. Kielten moninaisuus ja siihen liittyvät tarpeet tuntuvat kyselyn perusteella vaihtelevan kunnasta riippuen suurestikin. Vaihtelu näkyy erityisesti isojen kaupunkimaisten ja pienten maaseutumaisten kuntien välillä.

Katsomusten kirjo esiopetuksessa ei kyselyn mukaan tällä hetkellä ole kovin laaja. Suurin osa lapsista edustaa joko kristillistä tai uskonnotonta maailmankatsomusta. Monet vastaajat jopa korostivat, ettei heidän kunnassaan ole noussut pinnalle lainkaan aiheeseen liittyviä asioita. Katsomuskasvatuksessa tehdään yhteistyötä kristillisten katsomusten osalta seurakuntien kanssa, mutta muiden uskontojen osalta tällaista yhteistyötä ei ollut. Esiopetuksessa kuitenkin uskottiin katsomusten kirjon kasvavan ja siksi tietoa katsomuskasvatuksesta kaivattiin lisää.

Lähes kaikki kunnat arvioivat kielten ja katsomusten moninaisuuden ja niihin liittyvien kielenopetuksen ja katsomuskasvatuksen tarpeiden joko kasvavan tai pysyvän ennallaan tulevaisuudessa. Alueellista vaihtelua enemmän asiaan näyttäisi tämän kyselyaineiston perusteella vaikuttavan kunnan koko sekä se, onko kyseessä kaupunkimainen kunta: suurissa kaupunkimaisissa kunnissa arvellaan tukitarpeiden kasvavan. Kaiken kaikkiaan vastausten perusteella näyttää siltä, että tulevaisuus nähdään esiopetuksessa yhä moninaisempana kielten ja katsomusten suhteen.

Perusopetus

Kyselyssä kartoitettiin suomi/ruotsi toisena kielenä -opetusta, oman äidinkielen opetusta sekä eri katsomusten oppilasmääriä, opetuksen käytänteitä, resursseja ja tarpeita.

Omaa äidinkieltä opiskelevien määrä oli selkeästi suurin Etelä-Suomessa. Myös opetettavien omien äidinkielten kielten kirjo oli Etelä-Suomen alueella selvästi suurimmillaan. Koko Suomen osalta kyselyyn vastanneet kunnat mainitsivat järjestävänsä opetusta yhteensä 49:ssä oppilaan omassa äidinkielessä. Etelä-Suomessa oman äidinkielen opetusta järjestetään 46 eri kielessä. Länsi- ja Sisä-Suomessa vastaava luku on 32, Lounais-Suomessa 27 ja Pohjois-Suomessa 13. Itä-Suomessa, Lapissa ja Ahvenanmaalla oppilaan omien äidinkielten opetuksen määrä jää kyselyn mukaan alle kymmeneen kieleen. Oppilaiden omista äidinkielistä opetettiin eniten venäjää. Seuraavaksi yleisimpiä oppilaan omia äidinkieliä olivat arabia, viro ja englantia.

Vastausten perusteella näyttäisi siltä, että oppilaiden omien äidinkielen opettajien kelpoisuudessa oli huomattavia eroja eri kielten välillä. Kelpoisten opettajien puute nousikin kyselyssä suureksi huolenaiheeksi. Englannin, saksan ja venäjän opettajat olivat pääosin kelpoisia, mutta erityisesti kelpoisista arabian, kiinan, albanian, kurdin, thain ja somalin opettajista on valtava pula. Vastaajat pelkäsivät, että epäpätevät opettajat kohtaava vaikeuksia opetussuunnitelman toteutuksessa sekä arvioinnin lainmukaisuudessa. Ongelmaksi koettiin myös se, että useilla opettajilla oli kelpoisuus kotimaassaan, mutta Suomen tiukat kelpoisuusvaatimukset eivät täytyneet.

Oman äidinkielen opetuksen suhteen suurin osa kunnista koki pystyvänsä vastaamaan nykyisiin tarpeisiin. Oppilaiden oman äidinkielen opetusryhmien koot vaihtelivat suuresti eri kunnissa ja eri kielissä. Monet kunnat tekevät yhteistyötä, mutta silti oman äidinkielen opetukseen liittyy suuria ongelmia: oppitunnit järjestetään koulupäivän päätteeksi, usein muualla kuin omassa koulurakennuksessa ja toisinaan opettajat eivät ole pedagogisesti koulutettuja.

Vastaajat kokivat haastavaksi sen, että oppilaan omien äidinkielten kirjo on niin laaja, mutta oppilasmäärä kussakin kielessä jää usein kuitenkin liian pieneksi. Erityisesti pienemmissä kunnissa oli paikoittain vaikeaa järjestää vähemmistökielten opetusta, sillä oppilaita ei ollut tarpeeksi opetusryhmän muodostamiseen. Tähän ongelmaan oli saatu ratkaisu kuntien välisellä yhteistyöllä. Myös seudullinen ja valtakunnallinen etäopetus nousi kyselyssä ratkaisueh-

dotuksena vähäisen oppilasmäärän tai kelpoisen opettajan puutteen tuomiin ongelmiin. Etäopetusta hyödynnettiin vähemmistökielten opetuksessa jo jonkin verran, mutta tarve sille nousi vastauksista selvästi. Lisäksi vastaajat olivat kokeneet koulujen välisen yhteistyön toimivaksi ratkaisuksi mm. sopivien opetusryhmien luomisen kannalta.

Suomi toisena kielenä -opetuksen suhteen tilanne näytti hieman erilaiselta. Useimmissa kouluissa oli oma tai kiertävä S2-opettaja, eikä kuntien väliseen yhteistyöhön tai etäopetukseen ollut tarvetta. S2-opetusta saattoi järjestää myös luokan-, erityis- tai äidinkielen opettaja omien tuntiensa ohella. Myös samanaikaisopetusta hyödynnettiin. Opetusryhmien muodostamisessa pyrittiin tyypillisesti ensisijaisesti taitotason mukaiseen ryhmäjakoon, joka tosin onnistui vain niissä kouluissa, joissa S2-oppilaita oli paljon. Kaikki kunnat eivät kuitenkaan olleet pystyneet tarjoamaan yksittäisille S2-oppilaille erillistä S2-opetusta lainkaan.

Kyselyn mukaan suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärässä hyödynnettiin jonkin verran myös samanaikaisopetusta. Samanaikaisopetus näytti olevan selkeästi yleisempää äidinkielen ja kirjallisuuden (suomi) kuin muiden oppiaineiden tunneilla. Opetus toteutettiin yleisimmin erillisessä pienryhmässä, mutta myös yksilöopetusta suosittiin. Oppilasmäärän kerrottiin tässäkin tapauksessa vaikuttavan siihen, missä muodossa S2-opetusta oli mahdollista toteuttaa. S2-opetukseen liittyvinä haasteina mainittiin mm. huoltajien vastustus oppimäärää kohtaan, epäpätevä opettaja sekä kielitietoisien opetuksen puute.

Ruotsi toisena kielenä -opetusta järjestettiin kyselyn mukaan selkeästi vähemmän kuin S2-opetusta. R2-keskittyi Länsi- ja Sisä-Suomeen sekä Ahvenanmaalle. Myös R2-oppiainetta koskeissa vastauksissa korostuivat pienestä oppilasmäärästä johtuvat ongelmat.

Kunnat arvioivat oppilasmäärän pysyvän suunnilleen samana saamen, romanikielen, viittomakielen sekä ruotsi toisena kielenä -oppiaineen suhteen. Suomi toisena kielenä -oppilaiden määrän taas uskottiin yleisimmin nousevan, ja vain harva uskoi S2-oppilasmäärän laskevan tulevaisuudessa. Sama pätee oppilaan omiin äidinkieliin. Kunnat perustelivat vastauksiaan luonnollisesti maahanmuuttajien määrän nousulla. Maahanmuuton taustatekijöiksi mainittiin mm. työperäinen kuntaan muutto sekä pakolaiskiintiöt.

Perusopetuksen katsomuskasvatuksen kirjo on niin ikään laaja. Kaikki vastaajat ilmoittivat kuntansa tarjoavan evankelisluterilaisen uskonnon opetusta. Yli 70 prosenttia vastaajista ilmoitti kuntansa tarjoavan elämäkatsomustiedon ja ortodoksisen uskonnon opetusta. Näiden kolmen katsomuksen opetusta tarjotaan kaikilla Suomen AVI-alueilla. Islamin uskonnon opetusta tarjottiin 24 kunnassa ja katolisen uskonnon opetusta 17 kunnassa. Lisäksi muutamassa kunnassa tarjottiin baha'i- ja krishna -uskonnon opetusta.

Evankelisluterilaisen opetuksen opetusryhmät ovat pääosin suuria (yli 21 oppilasta) mutta muissa katsomuksissa opetusryhmät ovat yleensä pieniä.

Katsomuskasvatuksen opettajien kelpoisuudet vaihtelevat uskonnoittain jonkin verran. Evankelisluterilaisen uskonnon opettajista lähes kaikki olivat kelpoisia. Myös katolisen uskonnon opettajat ovat pääosin kelpoisia, mutta ortodoksisen ja islamin uskonnon sekä elämäkatsomustiedon opettajista kelpoisia on vähemmän.

Yhteistyö- ja erityisjärjestelyissä painottuivat samanlaiset teemat kaikkien uskontojen osalta, ja muiden kuin evankelisluterilaisen uskonnonopetuksen osalta eniten mainintoja sai etäopetusteknologia ja ryhmien yhdistäminen eri tasoilla.

Suurin osa vastaajista kokee kuntansa perusopetuksen vastaavan nykyiseen tarpeeseen uskonto- ja katsomusopetuksen osalta, mutta he tiedostavat kuitenkin opetuksen rajalliset resurssit, jos tarve kasvaa. Yleisin lisäresurssien tarpeeseen oli pätevien opettajien puute, ja erityisesti islamin opetuksen järjestämisen ongelmat. Suurin osa vastaajista arvioi juutalaisuuden, katolisen uskonnon ja muiden uskontojen opiskelijamäärien pysyvän samana kuntansa perusopetuksessa. Enemmistö vastaajista arvioi elämäkatsomustiedon opiskelijamäärien kasvavan, ja noin puolet arvioi islamin uskonnon opetuksen kasvavan. Useimmat perustivat arvionsa väestöennusteeseen tai arvioon maahanmuuton lisääntymisestä omassa kunnassa tai yleisesti.

Kaiken kaikkiaan perusopetuksen kielten ja katsomusten kirjon uskottiin tulevaisuudessa laajenevan. Kunnat arvioivat sekä S2-opetuksen että oppilaiden omien äidinkielten opetustarpeen ja oppilasmäärien kasvavan. Kyselyn mukaan perusopetus tarvitsee tulevaisuudessa lisää kelpoisia vähemmistökielten ja -uskontojen opettajia sekä yhteistyö- ja erityisjärjestelyjä, kuten etäopetusta ja kuntayhteistyötä. Etäopetukseen liittyvien toiveiden osalta on kuitenkin todettava, että perusopetuslaki lähtee oppilaan läsnäolosta ja kyseinen laki ei sisällä kirjauksia etäopetuksesta. Etäopetus voisi esimerkiksi heikentää opetuksen laatua tilanteissa, joissa kunta pyrkisi säästämään opetuksen ja tukipalveluiden (mm. kuljetus) kuluissa järjestämällä etäopetusta.

Valmistava opetus

Valmistavaa opetusta järjestettiin kaikilla Suomen AVI-alueilla. Eniten valmistavaa opetuksen oppilaita oli Etelä-, Lounais- sekä Länsi- ja Sisä-Suomen alueilla. Ryhmäkoot vaihtelivat runsaasti, yhdestä seitsemääntoista.

Valmistavaa opetusta koskevat suuret kysymykset nousivat esiin kyselyssä: integrointi yleisopetukseen, erityistukea tarvitsevien oppilaiden määrä, opettajan kelpoisuudet. Avovastauksista kävi ilmi, että integrointi ei aina toteudu suorana yleisopetukseen sijoittamisena vaan ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen rooli ymmärretään saattajaksi onnistuneeseen integroitumiseen.

Useissa vastauksissa nostettiin esiin moniammatillisen yhteistyön ja erityisopetuksen suoman tuen tarvetta. Koulut myöntävät osaamisen puutteensa ja lisäavun tarpeen tilanteessa, jossa perusopetus aloitetaan vähäisellä koulunkäyntitauksella kesken peruskouluvuosien. Seikka, jota ei kysytty mutta joka nousi esiin, oli valmistavan luokan opettajan laajentunut rooli moniammatillisen verkoston luojana ja yhteyshenkilönä sosiaali-, terveys- ja opetusviranomaisien sekä oppilaan vanhempien ja oppilaan välillä.

Opettajankelpoisuus tuotti kirjon vastauksia, joiden taustalla käyty keskustelu ei kokonaan tiiviistä vastauksista avaudu. On selvää, että S2-opettajajyhdistyksen kannanotossa (Suomi toisena kielenä -opettajat ry, 2016) kuvailtu koulutus vähentäisi opetuksen järjestäjien hämmennystä ja auttaisi rehtoreita päätöksenteossa.

Ammatillinen koulutus

Ammatillisen koulutuksen reformin toimeenpaneminen oli kyselyn tekohetkellä ajankohtainen, ja kyselyssä kartoitettiin nimenomaan uuden tutkintorakenteen mukaista tilannetta ja käytänteitä. Ymmärrettävästi kaikki reformin mukanaan tuomat uudet käytännöt eivät olleet kyselyhetkellä tehokkaasti käytössä.

Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetukseen osallistuvien ja siihen saavien ammatillisten perustutkinto-opiskelijoiden sekä VALMA- ja TELMA-koulutukseen osallistuvien opiskelijoiden määrä oli huomattavasti suurempi Etelä-, Lounais- ja Länsi- ja Sisä-Suomessa kuin Pohjois-Suomessa ja Lapissa. Etelä-Suomessa suomi/ruotsi toisena kielenä -opiskelijoita oli yhtä opettajaa kohden seitsenkertaisesti verrattuna Lappiin. Lukujen valossa eteläsuomalaiset perustutkinto- ja VALMA- ja TELMA-opiskelijat ovat siis kovin eriarvoisessa asemassa lappilaisiin opiskelijoihin verrattuna. Kelpoisten S2/R2-opettajien saatavuus sen sijaan on kyselyn vastausten perusteella hyvä koko maassa: kaikki kyselyyn vastanneissa ammatillisissa oppilaitoksissa työskentelevät S2/R2-opettajat olivat kelpoisia.

Yksikään kyselyyn vastanneista ammatillisista oppilaitoksista ei tarjonnut kyselyhetkellä ammatti- tai erikoisammattitutkinto-opiskelijoilleen mahdollisuutta suorittaa yhteisten tutkinnon osien viestintä- ja vuorovaikutus äidinkielellä, suomi/ruotsi toisena kielenä -osa-alueita erillisinä tutkinnon osina. Perustutkinto- ja VALMA- ja TELMA-koulutukseen osallistuville opiskelijoille oli sen sijaan tarjolla sekä S2/R2-opetusta että useita kaksi- ja monikielisiä opiskelijoita tukevia toimintamalleja ja erityisjärjestelyjen mahdollisuuksia ”viestintä ja vuorovaikutusosaaminen äidinkielellä, suomi -osa-alueen” opetuksen yhteydessä.

Kaksi- ja monikielisiä opiskelijoita tukevista toimintamalleista mainittiin perustutkinto-opiskelijoille sekä VALMA- ja TELMA-koulutukseen osallistuville opiskelijoille tarjottavat S2/R2-opinnot, joita pyrittiin tarjoamaan opiskelijoiden yksilöllisten tarpeiden mukaan muun muassa verkko-opintoina ja valinnaisina opintoina. Myös tiimi- ja samanaikaisopettajuus sekä opiskelijoita tukevien ammatillisten ohjaajien käyttö mainittiin. Työpaikalla järjestettävässä koulutuksessa opiskelijoille tarjottiin lisä- ja tukiopetusta. Myös osaamisen osoittamisen yhteydessä mainittiin mahdollisuus erityisjärjestelyihin. Ammatti- ja erikoisammattitutkintokoulutuksen yhteydessä sen sijaan ei mainittu juurikaan kaksi- ja monikielisten opiskelijoiden tukemiseen tarkoitettuja erityisjärjestelyitä. Kaksi kahdeksastatoista oppilaitoksesta ilmoitti tarjonneensa ammatti- ja erikoisammattitutkinto-opiskelijoilleen mahdollisuutta suorittaa ”viestintä ja vuorovaikutusosaaminen äidinkielellä, suomi toisena kielenä -osa-alueen”, ja yhdessä oppilaitoksessa oli ollut projektiluontoisesti S2-kouluttajia 2000-luvun alusta lähtien. Kyselyhetkellä nuorten aikuisten osaamishjelmassa mukana olevat opiskelijat osallistuivat kerran viikossa päivän mittaiseen S2-koulutukseen. S2-kouluttaja oli myös tarvittaessa mukana työpaikoilla tapahtuvassa koulutuksessa. Suurimmassa osassa oppilaitoksia tuntui kuitenkin olevan oletuksena, että opiskelijat selviäisivät opinnoista opetuskielellä. Katsomuskasvatusta ammatillisissa koulutuksissa ei ilmoitettu olevan.

Kaikki vastaajat arvioivat, että suomi/ruotsi toisena kielenä -opiskelijoiden lukumäärä suomi/ruotsi toisena kielenä -tuen tarpeen määrä joko kasvaa tai pysyy samana.

Lukio

Lukion osalta kysyttiin, millaisia ratkaisuja lukioissa on tehty suomi/ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän järjestämiseksi. Lisäksi kartoitettiin, onko lukioissa tarjolla vähemmistöäidinkielillä tukiopetusta tai varsinaista kielenopetusta. Omassa osiossa kysyttiin lisäksi lukioon valmistavan koulutuksen järjestämisestä.

Ruotsinkielisten lukioden vastauksissa tavallisin ”oma äidinkieli” oli suomi, ja siihen oli tarjolla lisätukea muun muassa lukioden yhteisillä verkkokursseilla tai lukion omassa valikoimassa. Virallisten kansallisten kielivähemmistöjen, viittomakielen ja saamen järjestelyistä oli joitakin mainintoja. Vähemmistöäidinkielistä useimmin vastauksissa nimetty oli kuitenkin venäjä. Vastaajat kertovat etäopetuksen ostamisesta, suomenkielisiin ryhmiin sulauttamisesta, koulujen välisestä yhteistyöstä sekä tukiopetustarpeiden ratkaisemisesta. Yksi tapa järjestää venäjä

äidinkielenä -opetusta oli yhdistää venäjä äidinkielenä ja venäjä vieraana kielenä -opetus. Yhdessä lukiossa opetetaan somalin kieltä, toisessa mainitaan tutor-toiminta. Yleensä muiden äidinkielten opetusta saa peruskoulujen oman äidinkielen ryhmien yhteydessä, jos niitä on.

Kuski-kyselyn tulokset perustuvat lukioiden rehtorien vapaaehtoisesti antamiin vastauksiin. Koska kyselyyn vastaajajoukosta puuttui suuria Etelä- ja Lounais-Suomen monikielisiä kouluja, verrattiin Kuski-kyselyn tulosta Vipusen tilastoihin. Ne kertovat, että noin 80 % lukioissa suomea toisena kielenä opiskelevista opiskelijoista sijoittuu Etelä-Suomen alueelle, ja sen jälkeen kaksi suurinta aluetta ovat Länsi- ja Sisä-Suomi (sis. Tampereen, Kokkolan ja Jyväskylän) sekä Lounais-Suomi (sis. Turun); niiden jälkeen tulevat muut alueet (Pohjois-Suomi, Itä-Suomi ja Lappi).

Opetusryhmien koko vaihtelee esimerkiksi Pohjois-Suomen muutaman oppilaan ryhmistä Etelä-Suomen 19 oppilaan ryhmään. Monet lukiot eivät ole yksilöineet, mitä suomi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärän kursseja lukiossa on tarjolla.

Kuski-hankkeen avovastaukset antavat arvokasta tietoa lukion opetuskäytänteistä ja auttaa tunnistamaan lukion monikielisten opiskelijoiden opettamiseen liittyviä uusia kysymyksiä. Yksi niistä on venäjänkielisen oppilaanohjauksen ja opiskelun tuen lisääntynyt tarve, johon joissain lukioissa on vastattu. Myös muiden uusien vähemmistöäidinkielten tuen järjestämistä on joissain kouluissa organisoitu esimerkiksi kielikahvilatoiminnan kautta. Tämän yyppisiä malleja on jalostettava ja levitettävä edelleen. Yksi mahdollinen opetusmetodeja avaava näkökulma saattaa löytyä toimivista IB-lukioista, joissa on kehitetty menetelmiä opiskelijoiden omien äidinkielten kirjallisuuden ohjattuun itseopiskeluun.

Vastauksista käy ilmi, että erityisesti LUVA-koulutuksessa suomen ja ruotsin kielen opettajat ovat kohdanneet monenlaista opiskelijoiden ohjauksen tarvetta, joka ei varsinaisesti kuulu aineenopettajalle. LUVA-koulutusten kielitietoiseen opintojen ohjaukseen olisi siksi panostettava erityisen huolella. Kysymys valmistavan koulutuksen opettajan erityis pätevydestä nousee esille tälläkin koulutusasteella.

Katsomusaineiden opetuksessa lukiossa havaittiin alueellista vaihtelua. Väkiluvultaan suurissa kunnissa katsomusaineiden moninaisuus tuli esille lukiossa opetettavissa katsomusaineissa. Esimerkiksi yhdessä Etelä-Suomen lukiossa opetettiin viittä eri katsomusainetta: evankelisluterilaista, ortodoksista, katolista ja islamin uskontoa eikä elämänkatsomustietoa. Kyselyyn vastasi myös useita lukioita, joissa opetettiin ainoastaan evankelisluterilaista uskontoa. Pienryhmäuskontojen toteutuksen osalta yleisimmiksi haasteiksi nousi eri uskontojen ja katsomusten opetuksen järjestelyissä opetusryhmien koko ja pätevien opettajien saanti. Evankelisluterilaisen uskonnon opettajat olivat pääsääntöisesti päteviä tehtäviinsä, kuten myös elämänkatsomustiedon opettajat.

Kiintoisaa on, että enemmistö rehtoreista katsoi uskontojen ja katsomusten tuntemuksen ehkäisevän yhteiskunnallista radikalisaatiota. Vaikka lukion rehtorien näkemyksen katsomusopetuksen järjestämisestä vaihtelivat, niin enemmistö (72 %) heistä kannatti tulevaisuudessa kaikille opiskelijoille yhteistä katsomusainetta ja vähemmistö (26 %) kannatti nykyisen kaltaisen katsomusopetusmallin säilyttämistä. Vastaajista suurin osa ei nähnyt tarpeelliseksi laajentaa ylioppilastutkinnon reaaliaineen koetta uskonnoissa niin, että esimerkiksi islamissa tai katolisessa uskonnossa voisi myös suorittaa kokeen.

Yliopistojen opettajankoulutus

Opettajankoulutusta järjestetään 11 yliopistollisessa yksikössä, joista kaikista saimme vastaukset. Yksiköt ovat Helsingin yliopisto (suomen- ja ruotsinkielinen koulutus), Itä-Suomen yliopisto (vastasi myös Savonlinnan sivutoimipisteen puolesta), Jyväskylän yliopisto (ja sen sivutoimipiste Kokkolassa), Lapin yliopisto, Tampereen yliopisto, Turun yliopisto (ja sen sivutoimipiste Raumalla), Åbo Akademin Vaasan yksikkö ja Oulun yliopisto. Näistä hyvin laaja opettajankoulutusten kirjo on Helsingin, Åbo Akademin, Itä-Suomen ja Oulun yliopistoissa. Laajimmat opiskelijoiden sisäännotot ovat Helsingin, Turun, Jyväskylän, Itä-Suomen ja Oulun yliopistot, tässä järjestyksessä. Åbo Akademi ja Helsingin yliopiston ruotsinkielinen koulutus vastaavat yhdessä ruotsinkielisestä opettajankoulutuksesta.

Suomi toisena kielenä - didaktiikan opetusta annetaan eniten ja se on selkeimmin vakiintunut osaksi opettajankoulutusten ohjelmia Helsingin ja Jyväskylän opettajankoulutusyksiköissä. Niissä suomi toisena kielenä -didaktiikkaa opettaa tähän tehtävään nimetty lehtori tai yliopistonlehtori. Näissä yksiköissä voi myös erikoistua suomi toisena kielenä -didaktiikkaan. Myös Turun yliopistossa on nimettynä yliopisto-opettaja, jonka pääasiallisena tehtävänä on suomi toisena kielenä -didaktiikan opettaminen, mutta itse opettajankoulutuksissa ei alaan voi erikoistua. Muissa opettajankoulutusyksiköissä mahdollisuus perehtyä suomi toisena kielenä -didaktiikkaan on vähäisempi.

Ruotsi toisena kielenä -didaktiikkaan voi perehtyä Helsingin yliopiston ruotsinkielisessä opettajankoulutuksessa vuosittaisilla pakollisilla kursseilla. Muista yliopistoista esimerkiksi Åbo Akademi järjestää ruotsi toisena kielen -opetusta tuntiopetuksena. Ruotsi toisena kielenä -didaktiikan opetusta on tarjolla kaiken kaikkiaan hyvin vähän.

Saamen kielen didaktiikan opetuksesta opettajankoulutuksissa vastaa Oulun yliopisto yhdessä Lapin yliopiston kanssa. Opetus on vähäistä mutta ilmeisesti vastaa tarvetta kohtuullisen hyvin. Suomalaisen viittomakielen opetusta saa Jyväskylän yliopistossa, ja oppiainetta opiskelleet voivat suorittaa opettajaopinnot, jolloin pätevyys saavutetaan. Muista Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainituista kielistä romanikielen opetusta saa Helsingin yliopistossa. Ruotsinkielisen viittomakielen opetusta ei ole tarjolla.

Oppilaan oman äidinkielen opetuksen didaktiikkaan ei opettajankoulutusyksiköissä varsinaisesti ole opetusta. Suurimpiinkin Suomessa puhuttuihin niin sanottuihin vieraisiin kieliin ja niiden didaktiikkaan ei opettajankoulutuksissa ole mahdollista perehtyä. Kuitenkin yksiköt raportoivat monikielisyyspedagogiikasta ja toisen tai vieraan kielen oppimisen didaktiikasta, jotka auttavat ymmärtämään kielenoppimisen prosessia.

Opetusharjoittelu kuuluu olennaisena osana opettajankoulutukseen. Suomi toisena kielenä -oppiaineen harjoitteluun on tällä hetkellä mahdollisuus vain Helsingin yliopiston yksikössä mutta lähinnä vain kenttäkouluissa, sillä normaalikoulujen oppilasaines on hyvin yksikielinen. Jyväskylässä suomi toisena kielenä -pedagogiikkaan on mahdollista erikoistua, mutta normaalikoulujen opiskelija-aineksen vuoksi harjoittelu oppiaineessa on lähes mahdotonta. Turussa puolestaan opettajaopinnoissa on tarjolla vain valinnaisia kursseja suomi toisena kielenä -pedagogiikasta, mutta koska normaalikoulujen oppilaissa on paljon monikielisiä, harjoitteluun on mahdollisuudet. Toistaiseksi ainoastaan Oulun yliopisto tarjoaa mahdollisuuden harjoitella valmistavassa opetuksessa, mutta myös joissain muissa yksiköissä se on jossain määrin mahdollista.

Suomi/ruotsi toisena kielenä -opetushenkilökunnan vakiinnuttaminen yksiköihin toisi selkeästi myös lisää aktiivisuutta suomi/ruotsi toisena kielenä- sekä vähemmistöäidinkielen didaktiikan

opetuksen kehittämiseen, yhteistyöhankkeisiin yliopistojen sisällä ja niiden ulkopuolella sekä tutkimustoimintaan. Selkeästi vain niissä yksiköissä, joissa suomi toisena kielenä -opetuksessa toimii vakinainen toimenhaltija, tutkimus- ja kehittämistyö on aktiivista.

Kaikki yksiköt arvioivat, että tulevaisuudessa suomi/ruotsi toisena kielenä -didaktiikan opetuksen tarve lisääntyy. Kaikki yksiköt tarvitsevat ilmoitustensa mukaan siihen lisää resursseja. Myös oman äidinkielen opetukseen tulisi panostaa enemmän opettajankoulutuksissa.

Yliopistojen henkilöstöresurssit liittyen uskonnon ja katsomuksen didaktiikan opetukseen ovat vähäiset. Suurin osa yksiköistä ilmoitti huomioivansa ortodoksi- ja pienryhmäuskontojen didaktiikan sekä elämänkatsomustiedon didaktiikan osana luokanopettajankoulutuksen monialaisten opintojen kehittämistä. Opetusharjoittelut nähtiin kaikissa opettajankoulutusohjelmissa keskeisenä koulutuksen muotona eri uskontoihin ja katsomuksiin tutustumisen kannalta, mutta siihen ei ollut yksiköissä riittäviä mahdollisuuksia.

Suurin osa yksiköistä tekee uskontoihin ja katsomuksiin liittyvää tutkimus- ja kehittämistyötä muiden laitosten tai opintosuuntausten kanssa. Tämän kyselyaineiston perusteella tällaisen työn yhteys opettajankoulutuksen sisältöihin tai didaktisen tiedon lisäämiseen osana opettajankoulutusta jää kuitenkin pinnalliseksi, joten lisätieto tutkimus- ja kehittämishankkeiden roolista osana opettajankoulutusta ja teemojen edistämistä on tarpeen.

Valtaosa vastanneista arvioi yksikkönsä resurssien vastaavan hyvin tai kohtalaisesti uskontoon ja katsomuksiin liittyvään koulutustarpeeseen. Enemmistö opettajankoulutusyksiköistä arvioi evankelisluterilaisen uskonnon, ortodoksisen uskonnon didaktiikan ja elämänkatsomustiedon opiskelijamäärien pysyvän samana, mutta pienryhmäuskontojen opiskelijamäärien kasvavan. Arvioissa ei ollut merkittäviä koulutusohjelmakohtaisia eroja.

Ammatillinen opettajankoulutus

Kyselyn vastausten perusteella ammatillisten opettajakorkeakoulujen välillä ei ollut merkittäviä eroja siinä, kuinka kielten ja katsomusten moninaisuuteen liittyvät kysymykset tulivat huomioituiksi opetuksessa ja korkeakoulujen toimintakulttuurissa.

Kaikissa korkeakouluissa suomenkielisten opiskelijoiden osuus oli huomattavan suuri, ja muun kuin suomenkielisille opiskelijoille tarjottiin kaikissa yksiköissä englanninkielistä koulutusohjelmaa.

Koska ammatillinen opettajakorkeakoulutus on osaamisperustaista, eli opiskelija opintojen alussa arvioi omaa osaamistaan suhteessa osaamistavoitteisiin ja laatii arvion perusteella henkilökohtaisen oppimissuunnitelman, opintopolusta muodostuu henkilökohtainen ja joustava.

Kielten ja katsomusten moninaisuus tuotiin kaikissa vastauksissa vahvasti esille osana laajempaa moninaisuusteemaa. Vastausten perusteella syntyi kuitenkin vaikutelma, että opettajilla ja ohjaajilla oletetaan olevan valmiuksia ja työkaluja kielten ja katsomusten moninaisuuteen liittyvien kysymysten ja tilanteiden käsittelyyn opiskelijoiden kanssa ilman, että heille tietoisesti tarjotaan ohjausta. Valmiiden toimintamallien puuttuminen saattaakin olla osaamisperustaisuuden ja ohjauksen henkilökohtaisuuden haaste. Käytännön todellisuutta vastaavan tilanteen kartoittaminen on vaikeaa, minkä seurauksena mahdollisiin puutteisiin tai haasteisiin ei ole mahdollista tarttua.

Ammatilliset opettajakorkeakoulut ovat mukana monissa paikallisissa, kansallisissa ja kansainvälisissä hankkeissa joissa kielten ja katsomusten moninaisuuden teema on jollakin lailla mukana.

Täydennyskoulutus

Täydennyskoulutuksen kenttä on Suomessa hyvin monimuotoinen, ja tässä raportissa kerrotaan vain keskeisimpien täydennyskoulutuksen järjestäjien koulutuksesta Kuski-hankkeen kiinnostuksen kohteena olevista aihealueista (suomi/ruotsi toisena kielenä, vähemmistöäidinkieli, eri uskonnot ja katsomukset). Keskeinen tulos on, että näille aihealueille on olemassa jonkin verran täsmäkoulutusta, mutta valtaosa koulutuksista integroi eri alueita niin, että keskeisimmiksi käsitteiksi nousevat monikulttuurisuus, monikielisyys ja kulttuurien kohtaaminen. Näissä koulutuksissa voidaan saada olennaista tietoa aihealueista, mutta toisinaan Kuski-hankkeen aihealueet saattavat olla hyvinkin marginaalisesti mukana.

Sekä varhaiskasvatukseen että esiopetuksen alueilla kaivattiin runsaasti lisää täydennyskoulutusta suomi/ruotsi toisena kielenä -didaktiikkaan. Keskeisenä nähtiin myös henkilöstön arvoihin ja asenteisiin liittyvä koulutus. Etenkin isoissa kunnissa, joissa monikielisiä lapsia on paljon, kaivattiin uusia keinoja S2/R2-koulutuksen järjestämiseen, mutta myös monissa niistä kunnista, joissa monikielisiä lapsia on vähän tai ei ollenkaan, toivottiin tällaisia koulutuksia vastaisuuden varalle. Erityisen selkeästi tuotiin esiin tarve katsomuskasvatuksen täydennyskoulutukseen. Koulutusta kaivattiin varsinkin siihen, että henkilöstö paremmin ymmärtäisi, mitä katsomuskasvatus tarkoittaa varhaiskasvatuksen arjessa. Tälle koulutukselle ilmaistiin tarvetta joka puolella Suomea, kaikenlaisissa kunnissa.

Perusopetuksen järjestäjät järjestävät harvoin täydennyskoulutusta itse, tai edes lähikuntien kanssa lukuun ottamatta VESO-päiviä. Perusopetuksen opettajat ottavat kuitenkin usein osaa valtakunnallisiin täydennyskoulutuksiin, esimerkiksi Opetushallituksen, AVI-alueiden tai yliopistojen järjestämiin koulutuksiin. Kaikki kunnat eivät kuitenkaan yhtä aktiivisesti tue opettajien täydennyskoulutusta. Perusopetuksen järjestäjät kaipaavat runsaasti koulutusta suomi/ruotsi toisena kielenä -alueelle. Myös kielitietoisesta opetuksesta kaivataan menetelmällistä ja teoreettista tietoa. Katsomusaineiden alueelta mainittiin erityisesti elämäntietämystiedon täydennyskoulutustarpeet. Perusopetuksen järjestäjät nostivat esiin myös ongelmia, jotka liittyvät täydennyskoulutustarpeisiin. Nykyistä uskonnonopetusten järjestelmää kritisoitiin: parempana pidettäisiin yhtä, kaikille yhteistä oppiainetta, sillä vähemmistöuskontojen opetuksen järjestämiseen liittyy monia ongelmia. Vähemmistöäidinkielten ja valmistavan opetuksen opettajien pätevyys herätti monessa vastaajassa huolta; tähän ehdotettiin monia ratkaisuja, kuten pätevyuden määrittäminen uudella tavalla. Myös suomi toisena kielenä -opetuksen nykyinen rahoitusmalli sai kritiikkiä. Itse täydennyskoulutukseen toivottiin mahdollisimman lähellä järjestettävää maksutonta opetusta. Myös verkkokursseja pidettiin hyvänä vaihtoehtona.

Ammatillisen koulutuksen järjestäjistä puolet ilmoitti, että opettajat ovat saaneet täydennyskoulutusta, puolet taas ilmoitti, että opettajat eivät ole osallistuneet täydennyskoulutukseen. Suurin osa opettajista oli osallistunut kieliin liittyvään koulutukseen (esim. S2/R2- tai monikielisyyspedagogiikka). Tällaista koulutusta kaivattiin myös lisää. Erityisen vähän oli saatu katsomuskasvatukseen liittyvää koulutusta, eikä sitä myöskään osattu kaivata.

Opettajankoulutusyksiköistä yliopistot tekevät yhteistyötä täydennyskoulutusyksiköiden kanssa, mutta ammatillisen opettajankoulutuksen yksikköihin kuuluu myös täydennyskoulutuksen antaminen. Kaikissa opettajankoulutusyksiköissä täydennyskoulutus liittyi olennaisesti erilaisiin kehittämis- tai tutkimushankkeisiin. Hankkeissa keskeisimmäksi teemaksi näyttää

nousevan monikulttuurisuus, joka ei välttämättä tarkoita täsmäopetusta kieli- tai katsomuskasvatuksen alueilta.

Muista täydennyskouluttajista raportoitiin Opetushallituksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön järjestämä koulutukset. Nämä koulutukset ovat hankepohjaisia, ja niidenkin keskeinen teema on monikulttuurisuus. Vain muutaman hankkeen voi nähdä täsmällisesti kohdistuvan suomi/ruotsi toisena kielenä, vähemmistöäidinkielet tai uskonnot ja katsomukset -aihealueisiin. Opettajat kuitenkin kaipaavat tällaista koulutusta, mikä käy ilmi oppiaineiden etujärjestöjen kautta opettajille lähetetystä kyselystä. Opettajat täydennyskouluttautuvat myös informaalisti erilaisten Facebook-ryhmien ja sosiaalisen median keskusteluryhmien avulla ja innoittamina. Myös oppiaineiden etujärjestöjen koulutuksiin osallistuttiin ahkerasti.

Suomalainen yhteiskunta korostaa osallisuutta ja tasa-arvoa. Oman äidinkielen ja uskonnon tai katsomuksen opetus tukee oppilaiden identiteettiä ja kulttuuriperintöä. Hankkeen avulla on kerätty tietoa, jonka perusteella maahanmuuttajataustaisten oppilaiden mahdollisuuksia saada mahdollisimman korkeatasoista suomi/ruotsi toisena kielenä, oman äidinkielen, eri uskonnon ja katsomusten opetusta voidaan parantaa. Ajatuksena on, että maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten on mahdollista päästä koulutuksen avulla osallisiksi suomalaiseen yhteiskuntaan. Näin hanke on omalta osaltaan ehkäisemässä syrjäytymistä ja radikaalisoitumista, jotka ovat olleet viime aikoina vahvasti esillä maahanmuuttajalapsiin ja -nuoriin liittyvässä yhteiskunnallisessa keskustelussa.

Hanke tukee maamme hallituksen pitkän aikavälin tavoitetta siitä, ”että Suomi on vuonna 2025 avoin ja kansainvälinen, kieliltään ja kulttuuriltaan rikas, hyvä maa, jossa positiivinen asenne toisiimme sekä ympäröivään maailmaan tekee Suomesta ainutlaatuisen” (Merkityksellinen Suomessa -toimintaohjelma⁴⁴). Viimeisimmässä peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa painotetaan kielitietoisuutta, kulttuurista moninaisuutta ja moniarvoisuutta (Opetushallitus, 2014). Ne ovat keskeinen osa toisaalta oppilaiden laaja-alaisen osaamisen tavoitteita, toisaalta taas perusopetuksen toimintakulttuurin rakentamista. Tutkimushanke tukee hallituksen kotouttamista koskevaa toimintasuunnitelmaa ja syventää tietämystä siinä esitetyistä toimenpide-ehdotuksista. Lisäksi tutkimushankkeesta saatavaa tietoa voidaan hyödyntää Valtion kotouttamisohjelma vuosille 2016–2019⁴⁵ -ohjelman seurannassa.

Tutkimushanke on tuottanut yksityiskohtaista ja laaja-alaista tietoa suomi/ruotsi toisena kielenä, oman äidinkielen sekä eri uskontojen ja katsomusten opetuksesta, opettajatarpeesta sekä näiden aineiden opettajien täydennyskoulutuksesta. Tulosten avulla voidaan luoda valmiuksia edistää kulttuurisesti sekä kielellisesti moninaista koulua ja rakentaa yhteiskuntaa, jonka fokuksessa on kansalaisten aito kohtaaminen, vuorovaikutus ja keskinäinen kunnioitus alati moninaistuvan yhteisön jäsenenä.

⁴⁴ <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-404-7>

⁴⁵ <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/79075>

LÄHTEET

- Ahlholm, M. (2015). Englanti venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena. Teoksessa J. Kalliokoski, Mård-Miettinen, K. & Nikula, T. (toim.), *Kieli koulutuksen resurssina: vieraalla ja toisella kielellä oppimisen ja opetuksen näkökulmia* (s. 93–112). AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2015/8.
- Ahlholm, M. & Hatakka, V. (2016). ”Olisin halunnut tehdä yhteistyötä, mutta...” – Uusi opetussuunnitelma haastaa opettajat yhteistyöhön oman äidinkielen opettajien kanssa. Teoksessa H. Puustinen (toim.), *Opettajat ilman rajoja. Globaalikasvatuksen ilmiöitä luokahuoneessa Suomessa ja maailmalla* (s. 69–77). Helsinki: Opettajat ilman rajoja & Kirkon ulkomaanapu.
- Asetus ammattikorkeakouluista (2014/1129). Annettu 18.12.2014. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141129>
- Asetus lukiolaissa tarkoitetun koulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta (2014/942). Annettu 13.11.2014. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140942>
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1998/986). Annettu 21.8.1998. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1998/19980986>
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta (2017/1150). Annettu 28.12.2017. Saatavilla <http://finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20171150>
- Asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (2012/422). Annettu 28.6.2012. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>
- Asetus yliopistojen tutkinnoista (2004/794). Annettu 19.8.2004. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>
- Berglund, J. (2015). Publicly Funded Islamic education in Europe and USA. The Brookings Project on U.S. Relations with the Islamic World Analysis, Paper No. 21, April 2015. Centre for Middle East Politics.
- Ehdotus S2-lastentarhanopettajan työnkuvasta, kelpoisuudesta ja palkkauksesta. S2 opettajat ry:n varhaiskasvatuksen työryhmän kannanotto, 2017. Saatavilla: <https://www.s2opettajat.fi/toiminta/kannanotot/>
- Fischer, A.-M. & Kela, M. (2015). Euroopan monikielisyys mukaan opetussuunnitelmiin. *Tempus* 4/2015, 8–9.
- Gustafsson, M. (2014): ”Opettaja, saaks sanoa?” – pitkäaikaistutkimus suomi toisena kielenä -oppilaiden oma-aloitteisesta suomen kielen käytöstä alakoulun perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Helsingin yliopisto.
- Hackett, C., Connor, P., Stonawski, M., Skirbekk, V., Potancoková, M. & Abel, G. (2015). *The future of world religions: Population growth projections, 2010-2050*. Washington, DC: Pew Research Center.
- Hadi, N. (2016). Islamin uskonnon opettajien kokemat haasteet suomalaisessa uskonnonopetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Yleinen kasvatustiede. Kasvatustieteiden laitos. Turun yliopisto.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M. & Vettenranta, J. (2014). *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Heinonen, A. & Kallioniemi, A. (2015). Uskonnonopetuksen tarkastelua monikulttuurisen Belgian kontekstissa. Teoksessa M. Kauppinen, M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.), *Rajaton tulevaisuus: Kohti kokonaisvaltaista oppimista* (s. 113–133). Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry.

- Helsingin kaupungin suomenkielisen perusopetuksen perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma 2016. Helsingin kaupungin opetusvirasto. Noudettu 1.11.2018 osoitteesta <https://www.hel.fi/static/liitteet/opev/valmistava-opetus-ops010816.pdf>
- Henriksson, A. (2014). Oppilaiden reagoitavat epätäydellisiin vastauksiin suomi toisena kielenä -oppitunnilla. Pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.
- Hotulainen, R., Rimpelä, A., Hautamäki, J., Karvonen, S., Kinnunen, J., Kupiainen, S., ... Wallenius, T. (2016). Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle: Tutkimus metropolialueen nuorista. *Opettajankoulutuslaitos Tutkimuksia* 398. Helsinki: Helsingin yliopistopaino.
- Huhtanen, M. & Puukko, M. (toim.) (2016a). Saamen kielten opetus ja osaaminen. Saamen kielten oppimistulokset perusopetuksen 7.–9. vuosiluokilla 2015. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi. Julkaisut 21:2016. Saatavilla osoitteessa https://karvi.fi/app/uploads/2016/04/KARVI_2116.pdf
- Huhtanen, M. & Puukko, M. (2016b). Romanikielen asema, opetus ja osaaminen. Romanikielen oppimistulokset perusopetuksen 7.–9. vuosiluokilla 2015. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi. Julkaisut 4:2016. Saatavilla osoitteessa https://karvi.fi/app/uploads/2016/03/KARVI_0416.pdf
- Huhtanen, M., Puukko, M., Rainò, P., Sivunen, N. & Vivolin-Karén, R. (2016). Viittomakielen oppimistulokset perusopetuksen 7.–9. vuosiluokilla 2015. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi. Julkaisut 3:2016. Saatavilla osoitteessa https://karvi.fi/app/uploads/2016/02/KARVI_0316.pdf
- Kallioniemi, A. (2013). Uskonnonopetuksen uudistus Kanadan Quebecissa. *Teologinen Aikakauskirja*, 118(5-6), 488–505.
- Kallioniemi, A. (2018). Muslim Religious Education and Muslim Teacher Education – an Approach from Finland. Teoksessa E. Aslan & M. Rausch (toim.), *Religious Education between Radicalism and Tolerance*. Wien: Springer VS, 84–93.
- Kallioniemi, A. & Salmenkivi, E. (toim.) (2007). Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Vokke. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Karjalainen. (30.7.2018). Vain 20 pätevää opettajaa – islamia opetetaan Suomen kouluissa monenlaisilla oppitavoilla. Viitattu 24.10.2018: <https://www.karjalainen.fi/uutiset/uutis-alueet/koti-maa/item/190099>
- Kela, M. & Komppa, J. (2012). Sairaanhoidajan työkieli – yleiskieltä vai ammattikieltä? Funktionaalinen näkökulma ammattikielen oppimiseen toisella kielellä. *Puhe ja kieli* 31, 4, 173–192.
- Kieli- ja kulttuuritietoinen varhaiskasvatus (2017). [Kieli- ja kulttuuritietoinen varhaiskasvatus S2-opetuksen perustana.] S2-opettajat ry:n varhaiskasvatuksen työryhmän kannanotto. Luettu 1.11.2018 <https://s2opettajat-fi-bin.directo.fi/@Bin/80688cf492eb7123db4602452ab27582/1543912393/application/pdf/778011/Kieli-%20ja%20kulttuuritietoinen%20varhaiskasvatus%20S2-opetuksen%20perustana.pdf>
- Kimmanen, A. & Poulter S. (2018). Teacher discourse constructing different social positions of pupils in Finnish separate and integrative religious education. *Journal of Beliefs & Values* 39(2), 144–156.
- Kumpulainen, T. (toim.) (2017). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016: Lärarna och rektorena i Finland 2016*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuukka, K. & Metsämuuronen, J. (2016). Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi. Julkaisuja 13:2016. Saatavilla osoitteessa https://karvi.fi/app/uploads/2016/05/KARVI_1316.pdf
- Kuusisto, A. & Kallioniemi, A. (2016). Pupils' views on Religious Education in pluralistic educational context. Teoksessa A. Kuusisto & T. Lovat (toim.), *Contemporary Challenges for Religious and Spiritual Education*. Routledge.
- Kuusisto, L. (2016). Omistusrakenteet s2-oppilaiden kielessä alakoulun valmistavalla luokalla. Pro gradu -tutkielma. Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuden laitos. Helsingin yliopisto.

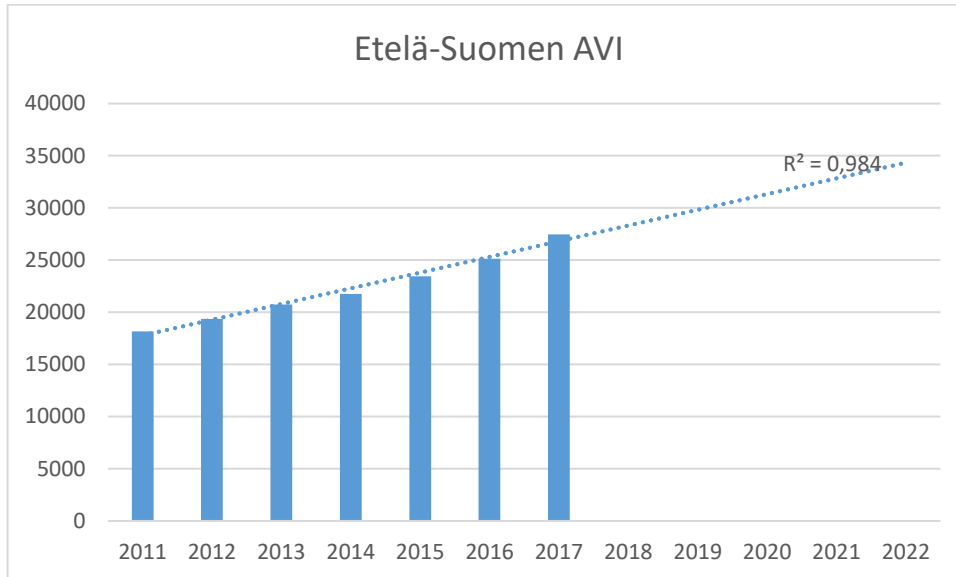
- Kuusisto, S., Poulter, S., & Kallioniemi, A. (2016). Finnish Pupils' views on the place of religion in school. *Religious Education*, 112(2), 110–122. doi: 10.1080/00344087.2016.1085237
- Kyttälä, M., Sinkkonen, & H.-M., Hautala, S. (2011). Oppimisvaikeuksien tunnistaja vai kielenopettaja. Pohdittavana valmistavan luokan opettajan kelpoisuus. Puheenvuoro. *NMI-bulletin*, 21(1), 4–8.
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (2005/272). Voimaantulo 29.4.2005. Saatavilla osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050272>
- Landskapet Ålands läroplan för grundskolan 1995. Reviderad senast juni 2015. [suom. Ahvenanmaan maakunnan perusopetuksen opetussuunnitelma. Uudistettu viimeksi kesäkuussa 2015.] Ålands landskapsregering [suom. Ahvenanmaan maakuntahallitus.]. Noudettu 1.11.2018 <https://www.regeringen.ax/styrdokument-rapporter-publikationer/landskapet-aland-laroplan-grundskolan>
- Lintuvuori, M., Ahtiainen, R., Hienonen, N., Vainikainen, M.-P. & Hautamäki, J. (2015). Osaava-ohjelma 2010–2013. Selvityksen loppuraportti. Helsingin yliopisto. Koulutuksen arviointikeskus.
- Lukioasetus (1998/810). Annettu 6.11.1998. Saatavilla osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980810>
- Lukiolaki (1998/629). Voimaantulo 1.1.1999. Saatavilla osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980629>
- Lumme, H. & Tainio, L. (2011). Maahanmuuttajaopiskelijan ja ammattiaineen opettajan arviointikohtaamisia toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 13, 6–23.
- Maahanmuuttajien kasvatuksen ja koulutuksen kehittämissuunnitelma 2018–2021. 2018. Helsingin kaupunki, kasvatus ja koulutus. Saatavissa: https://www.hel.fi/static/liitteet/kasvatuksen-ja-koulutuksen-toimiala/maahanmuuttajien_kehittamissuunnitelma.pdf
- Mäntymaa, E. (2017). Täällä ei kasvateta "hyviä muslimeita" – näin Suomen peruskoulu opettaa islamia. Yleisradio Oy. Julkaistu 18.5.2017. Saatavissa osoitteessa <https://yle.fi/uutiset/3-9600906>
- OAJ. (2018) [Opetusalan ammattijärjestön verkkosivusto]. Viitattu 1.11.2018: <https://www.oaj.fi/cs/oaj/Yliopistojen%20opetushenkilosto1>
- Onniselkä, S. (2011). Islamin opetus koulussa. Teoksessa T. Martikainen & T. Sakaranaho (toim.), *Mitä muslimit tarkoittavat? Keskustelua islamilaisista virtauksista Suomessa ja Euroopassa* (s. 122–138). Turku: Savukeidas.
- Opetushallitus. (2003). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Määräys 33/011/2003. Saatavilla osoitteessa https://www.oph.fi/download/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf
- Opetushallitus. (2006a). Lukion muiden uskontojen opetussuunnitelmien perusteet 2006. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla osoitteessa https://www.oph.fi/download/47271_netluuskontojenopsit06.pdf
- Opetushallitus. (2006b). Perusopetuksen muiden uskontojen opetussuunnitelmien perusteet 2006. Määräys. Saatavilla osoitteessa https://www.oph.fi/download/47219_netpkuskontojenopsit06.pdf
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus. Haettavissa osoitteessa https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2015a). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla osoitteessa https://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- Opetushallitus. (2015b). Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015. Määräykset ja ohjeet 2015:49. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla osoitteessa https://www.oph.fi/download/175613_perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- Opetushallitus (2016a). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (3. muutettu painos). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2016:1 Saatavilla osoitteessa https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

- Opetushallitus. (2016b). Suomi toisena kielenä ja kirjallisuus. Saatavilla osoitteessa https://www.oph.fi/download/179053_suomi_toisena_kielena_ja_kirjallisuus.pdf
- Opetushallitus. (2016c). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2016:17. Tampere: Suomen yliopistopaino Oy. Saatavilla osoitteessa https://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf
- Opetushallitus. (12.1.2018). Ohje perusopetuksen uskonnon ja elämäntutkimuksen sekä esiopetuksen katsomuskasvatuksen järjestämisestä sekä uskonnollisista tilaisuuksista esi- ja perusopetuksessa. Opetushallituksen ohje OPH-56-2018. Viitattu 6.11.2018: https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/uskonnon_ja_elamankatso-mustiedon_opetus.
- Pantsu, P. (2015). Islamista tullut nopeasti Suomen toiseksi yleisin uskontokunta. Ylen uutiset 11.11.2015. Yleisradio Oy. Saatavissa: <https://yle.fi/uutiset/3-8447944>
- Perusopetuslaki (1998/628). Voimaantulo 1.1.1999. Saatavilla osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1998/19980628>
- Pohjoismäki, H. (2016): Luokahuoneen visuaaliset tukielementit S2-opetuksessa. Pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.
- Puonti, E. (2014): Vuorovaikutus valmistavan opetuksen ryhmässä. Pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.
- Raappana, M. (2016): Ohjatun vuorovaikutuksen yhteys lapsen toiminnanohjaukseen. Pro gradu -tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.
- Reformin tuki (Opetushallitus). Viitattu 1.11.2018: <https://www.oph.fi/reformintuki1.11.2018>
- Sakaranaho, T. (2006). *Religious freedom, multiculturalism, Islam: Cross-reading Finland and Ireland*. Leiden: Brill.
- Sakaranaho, T. (2013). Religious Education in Finland. *Temenos* 49, 225–254. Helsinki: Finnish Society for the Study of Religion.
- Sakaranaho, T. & Jamisto, A. (2007). *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Salmenkivi, E. (2007). Elämäntutkimustieto ja sen opetus. Teoksessa T. Sakaranaho & A. Jamisto (toim.), *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*. Uskontotiede 11 (s. 83–110). Helsinki: Helsingin yliopisto, Uskontotieteen laitos.
- Salmenkivi, E. & Sakaranaho, T. (2009). Tasavertaisen katsomusopetuksen haasteet: pienryhmäisten uskontojen ja elämäntutkimustiedon opetus Suomessa. *Teologinen Aikakauskirja*, 114, 450–470. Helsinki: Teologinen julkaisuseura.
- Schweitzer, F. (2002). International Standards for Religious Education – In Conversation with John M. Hull. *Panorama*, 14(1), 49–56.
- Seppo, J. (2003). *Uskonnonvapaus 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Edita.
- Sistonen, J. (2016): Vironkielinen suomenoppija suomen kieltorakenteita omaksumassa. Pro gradu -tutkielma. Suomen kielen, suomalais-ugrilaisien ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. Helsingin yliopisto.
- Slotte, A. & Ahlholm, M. (2016). Negotiating concepts and the role of translanguaging. Teoksessa B. Paulsrud, J. Rosén, B., Straszer & Wedin, Å. (toim.), *Translanguaging and Education: New perspectives from the field*. Bristol: Multilingual Matters.
- Sundqvist, J. & Puukka, P. (2015). Islamin opettajista pula kouluissa - päteviä opettajia yksi tuhatta oppilasta kohti. Ylen verkkouutiset 23.2.2015. Viitattu 24.10.2018: <https://yle.fi/uutiset/3-7823367>
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Ainevalinnat [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-103X. Peruskoulun oppilaiden ainevalinnat 2014. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 7.11.2018: [http://www.stat.fi/til/ava/2014/02/ava_2014\[10.11.2016](http://www.stat.fi/til/ava/2014/02/ava_2014[10.11.2016)

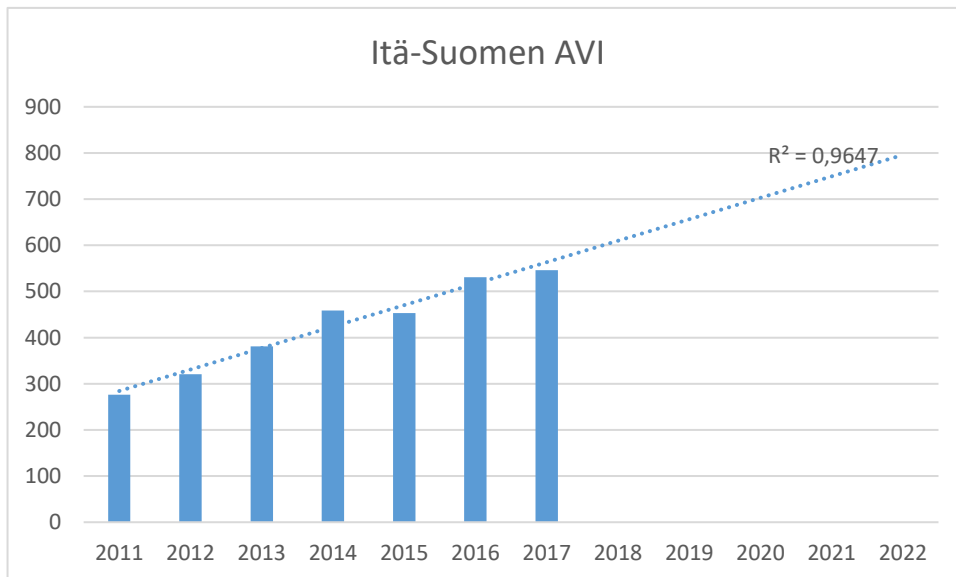
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestörakenne [verkkojulkaisu]. ISSN=1797-5379. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 7.11.2018: <http://www.stat.fi/til/vaerak/index>
- Suomi toisena kielenä -opettajat ry. (2016). *Suomi toisena kielenä -opettajien kannanotto perusopetukseen valmistavan opetuksen opettajien kelpoisuusvaatimuksista ja koulutuksen järjestämisestä*. Viitattu 1.11.2018: <https://www.s2opettajat.fi/toiminta/kannanotot/>
- Suomi toisena kielenä -opettajat ry. (2018). *S2-opettajan pätevyysvaatimukset*. Viitattu 1.11.2018: <https://www.s2opettajat.fi/s2-opettajien-patevyysvaatimukse/> (noudettu 1.11.2018)
- Tainio, L. & Harju-Luukkainen, H. (2013). *Kaksikielinen koulu–tulevaisuuden monikielinen Suomi*. Kasvatustieteiden tutkimuksia 62. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.
- Tiainen, M. (2018). *Suomessa on kova pula pätevistä islaminopettajista*. Turun sanomat. Julkaistu 30.7.2018. Saatavissa: <https://www.ts.fi/uutiset/kotimaa/4036033/Suomessa+on+kova+pula+patevista+islaminopettajista>
- Uittamo, M. (2007). Pienryhmäisten uskontojen opetus Espoossa. Teoksessa T. Sakaranaho & A. Jämistö (toim.), *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*. Uskontotiede 11 (s. 211–222). Helsinki: Helsingin yliopisto, Uskontotieteen laitos.
- Varhaiskasvatuslaki (1973/36). Voimaantulo 19.1.1973. Kumottu 1.9.2018 lailla 540/2018. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>
- Varhaiskasvatuslaki (2018/540). Annettu 13.7.2018. Saatavilla osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Vipunen. Opetushallinnon tilastopalvelu (2017). Perusopetuksen 1–6 luokilla katsomusaineita opiskelleet. Viitattu 18.10.2018. https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20katsomusaine%20-%201-6%20-%20maakunta.xlsb
- Vipunen. Opetushallinnon tilastopalvelu (2018). Väestö äidinkielen ja kansalaisuuden mukaan. Opetushallinnon ja Tilastokeskuksen tietopalvelusopimuksen aineisto 4.10.2018. Viitattu 1,11.2018: https://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/V%C3%A4est%C3%B6ra-kenne%20-%20C3%A4idinkielen%20mukaan.xlsb
- Vuori, P. & Laakso, S. (2015). Helsingin ja Helsingin seudun väestöennuste 2015–2050. Ennuste alueittain 2015–2025. Helsingin kaupungin Tietokeskus. Tilastoja 33.
- Yliopistolaki (2009/558). Annettu 24.7.2009. Saatavilla osoitteessa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>
- Zilliacus, H. & Kallioniemi, A. (2016). Secular ethics education as an alternative to religious education: Finnish teachers' views. *Journal of beliefs and values*, 37(2), 140–150. doi: 10.1080/13617672.2016.1185231

LIITTEET

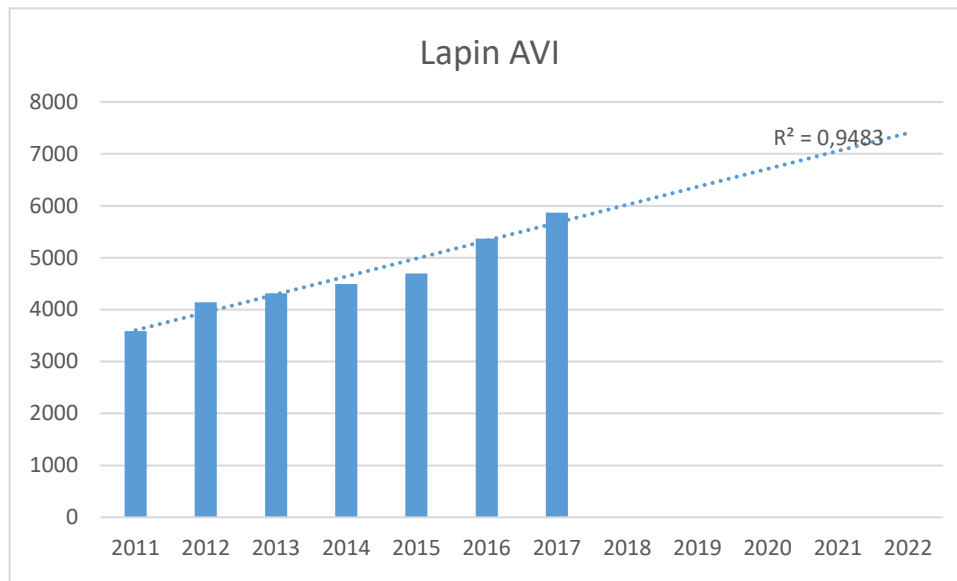
Liite 1: Vieraskieliset oppilaat Etelä-Suomen aluehallintoviraston perusopetuksessa (luokka-asteet 1–9) mukaan lukien esiopetus ja lisäopetus



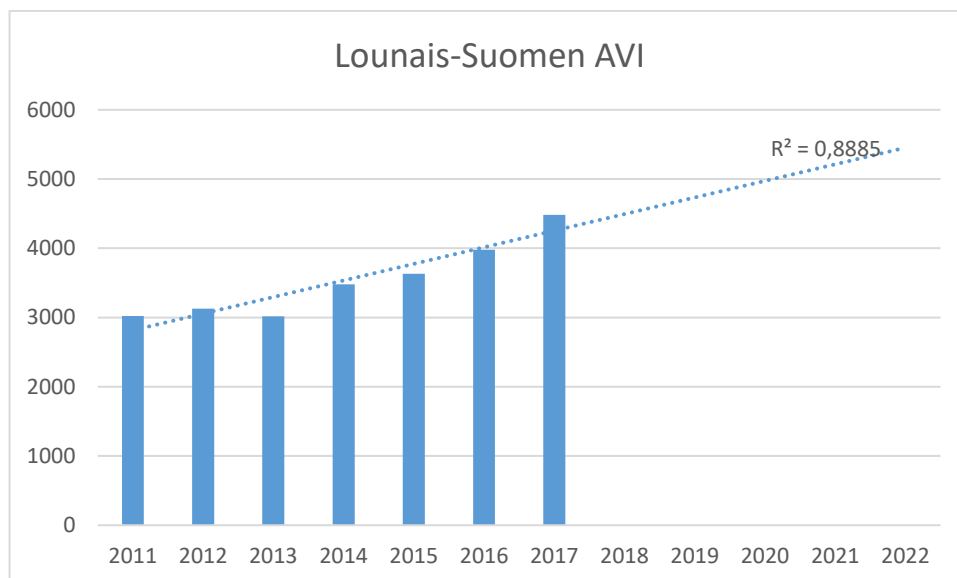
Liite 2: Vieraskieliset oppilaat Itä-Suomen aluehallintoviraston perusopetuksessa (luokka-asteet 1–9) mukaan lukien esiopetus ja lisäopetus



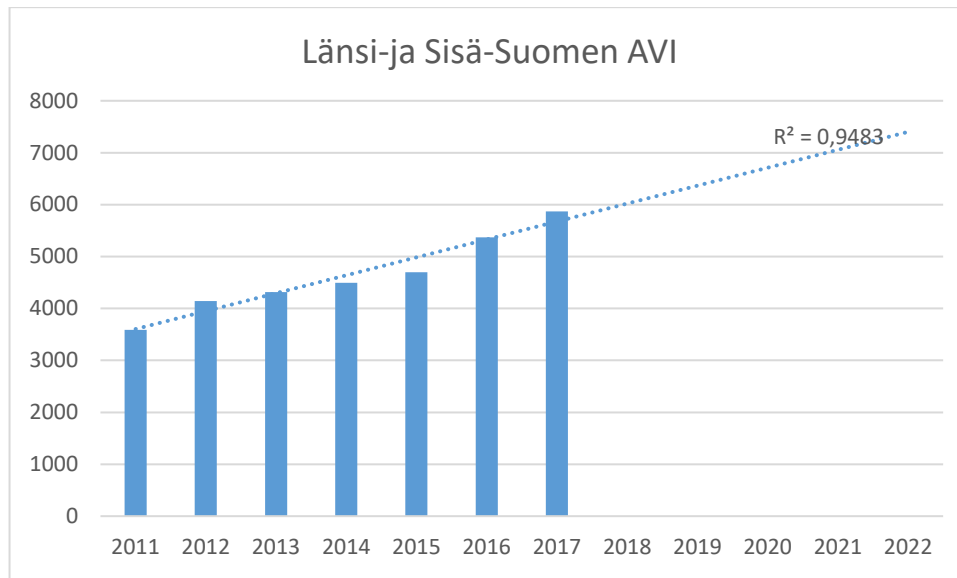
Liite 3: Vieraskieliset oppilaat Lapin aluehallintoviraston perusopetuksessa (luokka-asteet 1–9) mukaan lukien esiopetus ja lisäopetus



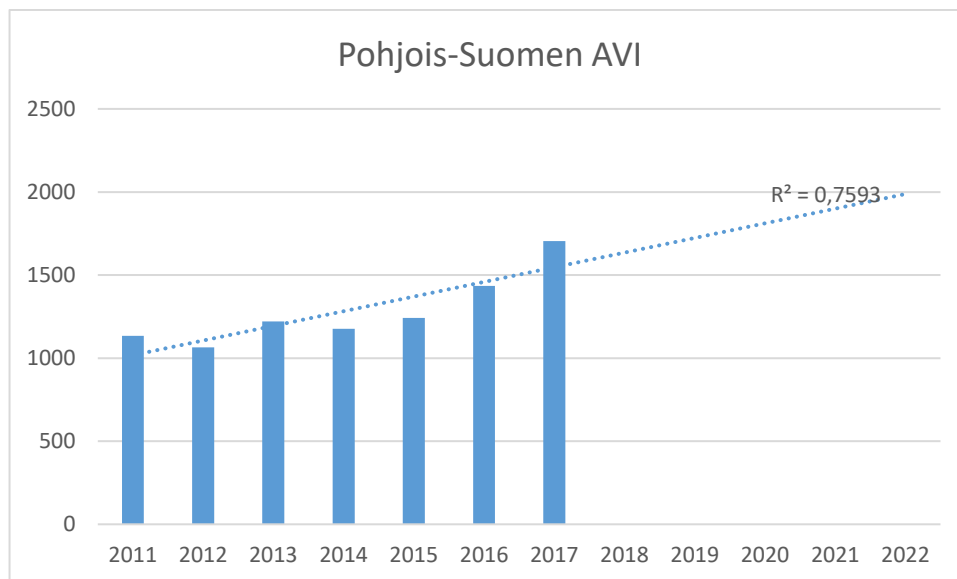
Liite 4: Vieraskieliset oppilaat Lounais-Suomen aluehallintoviraston perusopetuksessa (luokka-asteet 1–9) mukaan lukien esiopetus ja lisäopetus



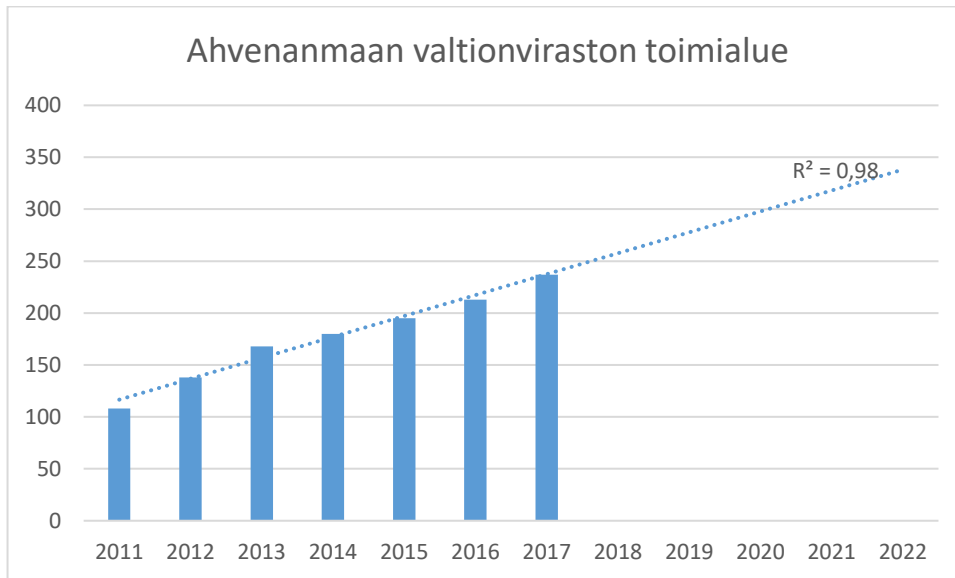
Liite 5: Vieraskieliset oppilaat Länsi- ja Sisä-Suomen aluehallintoviraston perusopetuksessa (luokka-asteet 1–9) mukaan lukien esiopetus ja lisäopetus



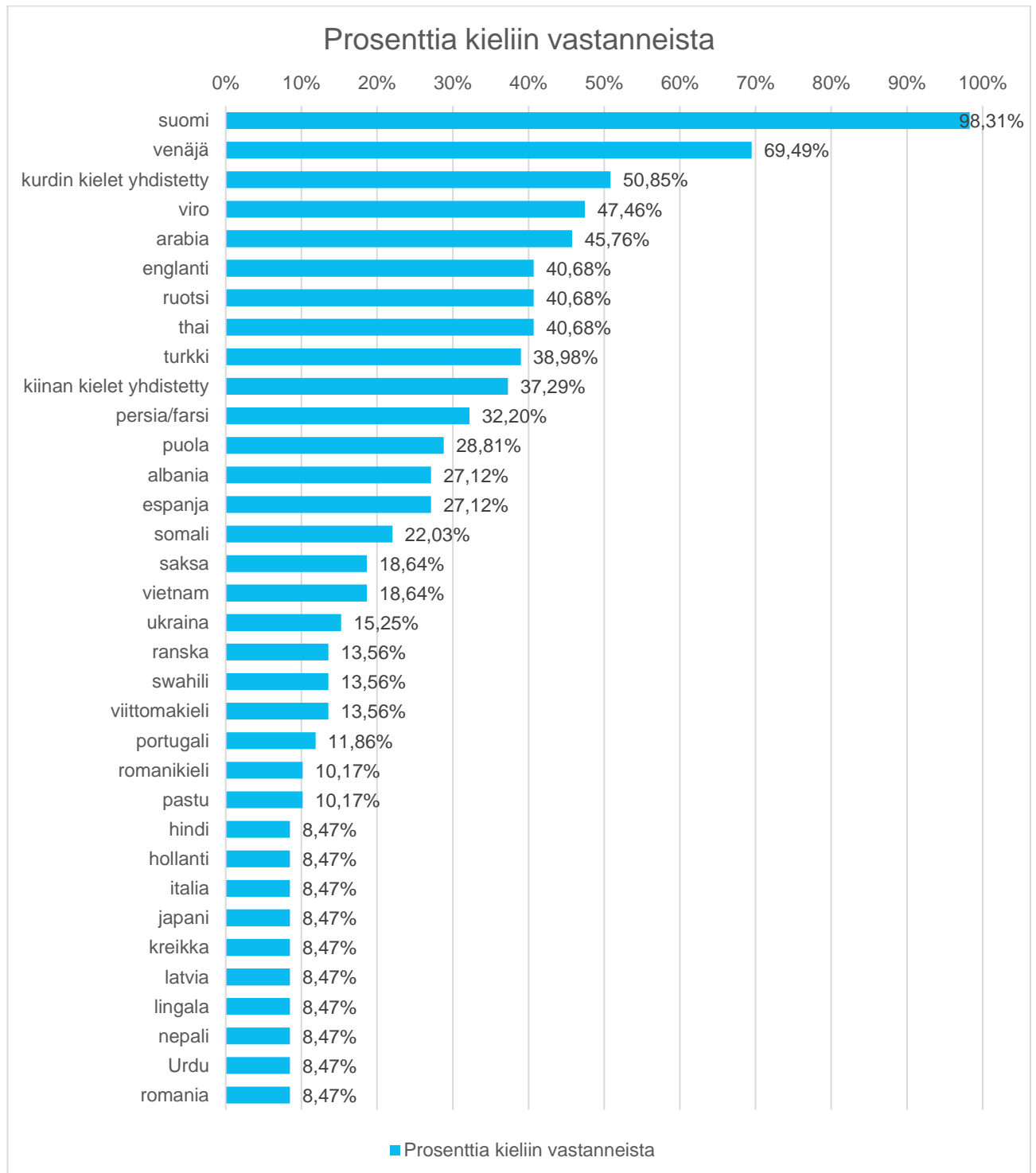
Liite 6: Vieraskieliset oppilaat Pohjois-Suomen aluehallintoviraston perusopetuksessa (luokka-asteet 1–9) mukaan lukien esiopetus ja lisäopetus



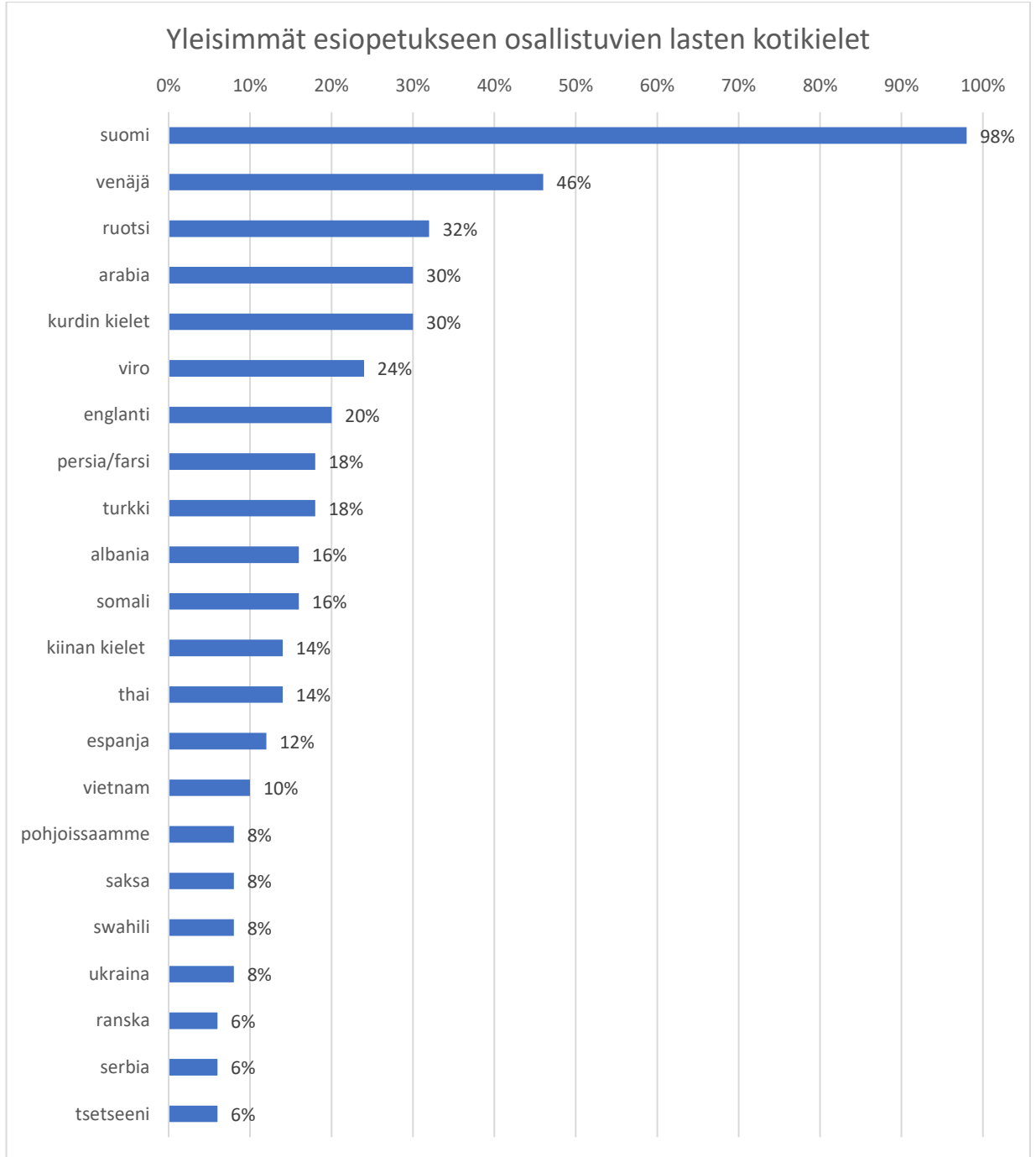
Liite 7: Vieraskieliset oppilaat Ahvenanmaan valtionviraston toimialueen perusopetuksessa (luokka-asteet 1–9) mukaan lukien esiopetus ja lisäopetus



Liite 8: Lasten yleisimmät kotikieliset varhaiskasvatuksessa



Liite 9: Yleisimmät esiopetukseen osallistuvien lasten kotikielet





VALTIONEUVOSTON
SELVITYS- JA TUTKIMUSTOIMINTA

tietokayttoon.fi

ISSN 2342-6799 (pdf)
ISBN 978-952-287-640-9 (pdf)

