



# Valmistavasta perusopetukseen siirtyvän oppilaan integraatio ja tukeminen

Taidot, kiinnittyminen sekä koulun toimintakulttuuri

Mirja Tarnanen, Mervi Kaukko, Elisa Repo, Iida Kallio, Maria Petäjäniemi,  
Tuomo Virtanen, Ella Kopra, Riikka Jaatinen, Berndt Schauman, Eija Aalto,  
Karita Mård-Miettinen, Raisa Harju-Autti, Mira Kalalahti

# Valmistavasta perusopetukseen siirtyvän oppilaan integraatio ja tukeminen

Taidot, kiinnittyminen sekä koulun  
toimintakulttuuri

Mirja Tarnanen, Mervi Kaukko, Elisa Repo, Iida Kallio, Maria Petäjaniemi,  
Tuomo Virtanen, Ella Kopra, Riikka Jaatinen, Berndt Schauman,  
Eija Aalto, Karita Mård-Miettinen, Raisa Harju-Autti, Mira Kalalahti

**Julkaisujen jakelu**

Distribution av publikationer

**Valtioneuvoston  
julkaisuarkisto Valto**

Publikations-  
arkivet Valto

[julkaisut.valtioneuvosto.fi](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi)

Opetus- ja kulttuuriministeriö  
CC BY-NC-ND 4.0

ISBN pdf: 978-952-415-175-7  
ISSN pdf: 1799-0351

Taitto: Valtioneuvoston hallintoyksikkö, Julkaisutuotanto

Helsinki 2025

## Valmistavasta perusopetukseen siirtyvän oppilaan integraatio ja tukeminen Taidot, kiinnittyminen sekä koulun toimintakulttuuri

<b>Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2025:25</b>		<b>Teema</b>	Koulutus
<b>Julkaisija</b>	Opetus- ja kulttuuriministeriö		
<b>Tekijä/t</b>	Mirja Tarnanen, Mervi Kaukko, Elisa Repo, Iida Kallio, Maria Petäjäniemi, Tuomo Virtanen, Ella Kopra, Riikka Jaatinen, Berndt Schauman, Eija Aalto, Karita Mård-Miettinen, Raisa Harju-Autti, Mira Kalalahti		
<b>Yhteisötekijä</b>	Tampereen yliopisto, Jyväskylän yliopisto		
<b>Kieli</b>	suomi	<b>Sivumäärä</b>	93

### Tiivistelmä

Valmistavasta perusopetukseen siirtyvän oppilaan tukeminen (VOITTO) -tutkimushankkeessa (Jyväskylän ja Tampereen yliopisto) tarkasteltiin yläkouluun valmistavan opetuksen järjestämistapoja, oppilaiden opetuskielen taidon kehittymistä ja koulu yhteisöön integroitumista. Lisäksi selvitettiin toimivia pedagogisia käytäntöjä sekä koulujen toimintakulttuurin ja johdon roolia valmistavan opetuksen tukemisessa. Pitkittäisessä, monimenetelmäisessä toimintatutkimuksessa kerättiin määrällistä ja laadullista aineistoa lukuvuoden 2024–25 aikana 22 koulusta ja 29 valmistavan opetuksen suomen- tai ruotsinkielisestä ryhmästä. Tulosten mukaan oppilaiden opetuskielen taidot kehittyivät vuoden aikana, mutta kehittyminen eriytyi lukuvuoden aikana erityisesti niillä oppilailla, joilla oli heikot kouluvalmiudet. Oppilaan poissaolot olivat yhteydessä heikompaan kognitiiviseen kiinnittymiseen. Oppilaat, joilla ei ollut luvattomia poissaoloja, kokivat enemmän vertaisten ja perheen tukea koulunkäyntiinsä. Vaikka opettajilta saadun tuen kokemus heikkeni kouluvuoden aikana, vahva tuki opettajilta ennusti parempaa kognitiivista oppituntikiinnittymistä. Kielellisen moninaisuuden hyödyntäminen opetuksessa sekä oppilaiden vuorovaikutuksen tukeminen koettiin toimiviksi pedagogisiksi käytännöiksi. Valmistavaa opetusta tukevassa toimintakulttuurissa korostuivat jaettu vastuu ja johdon selkeät linjaukset.

**Asiasanat** koulutus, valmistava opetus, maahanmuuttajat, integraatio, kielen oppiminen, koulukulttuuri, johtaminen, perusasteen koulutus

**ISBN PDF** 978-952-415-175-7 **ISSN PDF** 1799-0351  
**Asianumero** VN/15910/2023

**Julkaisun osoite** <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-415-175-7>

## Integrering och stöd för elever som överförs från förberedande undervisning till grundläggande utbildning

### Språkkunskaper, engagemang, skolkultur

---

<b>Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2025:25</b>	<b>Tema</b>	Utbildning
<b>Utgivare</b>	Undervisnings- och kulturministeriet	

---

<b>Författare</b>	Mirja Tarnanen, Mervi Kaukko, Elisa Repo, Iida Kallio, Maria Petäjämäki, Tuomo Virtanen, Ella Kopra, Riikka Jaatinen, Berndt Schauman, Eija Aalto, Karita Mård-Miettinen, Raisa Harju-Autti, Mira Kalalahti
-------------------	---

<b>Utarbetad av</b>	Tammerfors universitet, Jyväskylä universitet
---------------------	---

<b>Språk</b>	finska	<b>Sidantal</b>	93
--------------	--------	-----------------	----

---

#### Referat

I forskningsprojektet VOITTO (Jyväskylä och Tammerfors universitet) granskades praxis för förverkligandet av förberedande undervisning i årskurserna 7–9, hur elevernas kunskaper i skolans undervisningsspråk utvecklades samt deras integration i skolgemenskapen. Därutöver granskades resultatbringande pedagogisk praxis samt vilken roll skolornas verksamhetskultur och skolledningen har i stödjandet av förberedande undervisning. I den långitudinella, multimetodiska aktionsforskningen insamlades kvantitativt och kvalitativt data under läsåret 2024–25 från 22 skolor och 29 finsk- eller svenskspråkiga grupper som deltog i förberedande undervisning. Resultaten visar att elevernas kunskaper i undervisningsspråket utvecklades under årets lopp, men utvecklingen avvek under läsåret, särskilt för de elevers del vars skolfärdigheter var svaga. Elevernas frånvaro visar sig vara förknippad med svagt skolengagemang. Elever som inte hade någon otillåten skolfrånvaro upplevde att de fick mer stöd för sin skolgång från andra elever och sina familjer. Även om upplevelsen av socialt stöd från lärarnas sida i genomsnitt försvagades under läsåret, stärkte lärarnas stöd elevernas kognitiva engagemang under lektionerna. Nyttajudet av undervisningsgruppernas språkliga mångfald i undervisningen och stödjandet av interaktion mellan eleverna ansågs vara fungerande pedagogisk praxis. I en verksamhetskultur som stödjer förberedande undervisning framträdde särskilt delat ansvar och tydliga riktlinjer från ledningens sida.

<b>Nyckelord</b>	utbildning, förberedande undervisning, invandrare, integration, språkinläring, skolkultur, ledarskap, utbildning på grundskolenivå
------------------	--

---

<b>ISBN PDF</b>	978-952-415-175-7
-----------------	-------------------

<b>ISSN PDF</b>	1799-0351
-----------------	-----------

<b>Ärendenummer</b>	VN/15910/2023
---------------------	---------------

---

<b>URN-adress</b>	<a href="https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-415-175-7">https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-415-175-7</a>
-------------------	---

---

## Integration and Support of Newly Arrived Migrant Students Transitioning from Preparatory Education to Basic Education

### Literacy skills, engagement and school culture

---

<b>Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2025:25</b>	<b>Subject</b>	Education
<b>Publisher</b>	Ministry of Education and Culture	
<b>Author(s)</b>	Mirja Tarnanen, Mervi Kaukko, Elisa Repo, Iida Kallio, Maria Petäjaniemi, Tuomo Virtanen, Ella Kopra, Riikka Jaatinen, Berndt Schauman, Eija Aalto, Karita Mård-Miettinen, Raisa Harju-Autti, Mira Kalalahti	
<b>Group author</b>	Tampere University, University of Jyväskylä	
<b>Language</b>	<b>Pages</b>	93

---

#### Abstract

The research project VOITTO, conducted by the Universities of Jyväskylä and Tampere, focused on how preparatory education for migrant students is organised in lower secondary school, how students' literacy skills in the language of instruction develops, and how they integrate into the school community. The study also explored effective teaching practices and the role of school culture and leadership in supporting preparatory education. This longitudinal, mixed-methods action research project collected quantitative and qualitative data from 22 schools and 29 preparatory education groups taught in Finnish or Swedish during the academic year 2024–2025. The findings show that students' literacy skills in the language of instruction developed over the year, although this development varied, especially among students with emerging school readiness. Student absenteeism was linked to lower cognitive school engagement. Students who were not absent without permission reported receiving more support from their peers and families for their schooling. Although students experienced less support from teachers over the school year, those who experienced strong support from teachers reported better cognitive engagement in lessons. Leveraging linguistic diversity in teaching and facilitating student interaction were identified as effective pedagogical practices. A supportive school culture for preparatory education emphasises shared responsibility and clear leadership policies.

**Keywords** education, preparatory education, migrants, integration, language learning, school culture, leadership, basic level education

---

<b>ISBN PDF</b>	978-952-415-175-7	<b>ISSN PDF</b>	1799-0351
<b>Reference number</b>	VN/15910/2023		

---

**URN address** <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-415-175-7>

---

# Sisältö

<b>Saatesanat</b> .....	8
<b>1 Johdanto</b> .....	9
1.1 Tutkimuksen tausta ja tavoitteet .....	9
1.2 Tutkimuskontekstina perusopetukseen valmistava opetus .....	12
<b>2 Aiempi tutkimus ja käsitteellinen viitekehys</b> .....	17
2.1 Kielenoppiminen ja akateemiset taidot .....	17
2.2 Koulun kiinnittyminen .....	18
2.3 Koulun toimintakulttuuri .....	21
<b>3 Tutkimuksen toteutus</b> .....	23
3.1 Tutkimusasetelma .....	23
3.2 Tutkimuksen kohdejoukko .....	23
3.3 Tutkimuksen eettinen tarkastelu .....	25
3.4 Aineistot ja aineistonkeruumenetelmät .....	27
3.4.1 Määrällinen aineisto ja analyysitavat .....	27
3.4.1.1 Kiinnittymiskyselyt .....	28
3.4.1.2 Tekstitaitotehtävät .....	29
3.4.1.3 Muuttujat .....	30
3.4.1.4 Määrällisten aineistojen analyysitavat .....	34
3.4.2 Laadullinen aineisto, osallistujat ja analyysitavat .....	35
3.4.2.1 Opettaja-haastattelut .....	36
3.4.2.2 Havainnoinnit ja lyhyet arkihaastattelut .....	37
3.4.2.3 Laadullisen aineiston analyysitavat .....	41
<b>4 Tulokset</b> .....	43
4.1 Valmistavan opetuksen järjestämistavat .....	43
4.2 Opetuskielen taitojen kehittyminen .....	45
4.3 Sosiaalinen tuki, yleinen kognitiivinen kiinnittyminen ja niiden kehitys .....	53
4.3.1 Oppilaiden kokemus sosiaalisen koulunkäynnin tuki .....	53
4.3.2 Yleinen kognitiivinen kiinnittyminen .....	54
4.3.3 Oppituntikiinnittyminen .....	55
4.4 Kiinnittymisen ja taitojen kehittymisen yhteys .....	55

4.5	Valmistavan opetuksen ja siirtymävaiheen pedagogiset käytännöt .....	56
4.5.1	Ensikielten hyödyntäminen.....	56
4.5.2	Oppilaiden vuorovaikutuksen tukeminen.....	58
4.5.3	Integraation järjestäminen .....	63
4.6	Koulun toimintakulttuuri ja johtaminen .....	65
4.6.1	Vastuun jakaminen ja kantaminen .....	65
4.6.2	Johdon linjaukset .....	68
4.6.3	Valmistavan opetuksen paikka .....	69
<b>5</b>	<b>Johtopäätökset</b> .....	<b>72</b>
5.1	Valmistavan opetuksen järjestämistapa ja koulun toimintakulttuuri .....	72
5.2	Koulun opetuskielen taitojen kehittyminen ja kielellinen tuki .....	75
5.3	Koulu yhteisön sosiaalinen tuki ja kognitiivinen kiinnittyminen .....	77
	<b>Liitteet</b> .....	<b>82</b>
	Liite 1. Oppilaiden ja oppituntien määrät oppituntikiinnittymisen kyselyissä.....	82
	Liite 2. Opetuskielen kielitaidon kehittyminen ja selittävät taustamuuttujat.....	83
	Liite 3. Koetun sosiaalisen koulunkäynnin tuen kehittyminen ja selittävät taustamuuttujat.....	84
	Liite 4. Yleisen kognitiivisen kiinnittymisen kehittyminen ja selittävät taustamuuttujat	85
	Liite 5. Tilannekohtaista kiinnittymistä selittävät sosiaalisen tuen muuttujat ja taustamuuttujat.....	86
	<b>Lähteet</b> .....	<b>87</b>

## SAATESANAT

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden määrä perusopetuksessa on yli kaksinkertainen viimeisen vuosikymmenen aikana. Yhä useammalla heistä on opetuskielessä vasta alkava kielitaito, jolla perusopetuksessa opiskelu voi olla haastavaa. Tämä voi heijastua myös muuta oppilasryhmää heikompana koulumenestyksenä.

Vuonna 2022 tehdyissä Kansallisen koulutuksen arviointikeskus KARVIN ja Owl Groupin selvityksissä nousi esiin haasteita valmistavan opetuksen ja suomi toisena kielenä (S2) -opetuksen saatavuudessa, resursoinnissa ja oppilaiden integroinnissa perusopetukseen. Erityisesti myöhään maahan tulleiden oppilaiden kielitaidon tukemisen kehittäminen edellyttää uusia ratkaisuja, opettajien täydennyskoulutusta ja yksilöllistä tukea. Parhaillaan toteutettava KIEPPI-toimenpideohjelma (2023–2026) kehittää malleja maahanmuuttotaustaisten oppilaiden integroimiseksi perusopetukseen ja kielitietoiseen opetukseen. Ohjelmassa luodaan joustavia, oppilaiden tarpeisiin soveltuvia ratkaisuja ja arviointityökaluja oppilaiden oppimisvalmiuksien kartoittamiseen.

Valmistavasta perusopetukseen siirtyvän oppilaan tukeminen (VOITTO) -tutkimushankkeen ovat yhteistyössä toteuttaneet Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos sekä Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta. Tutkimuksen tavoitteena on ollut tuottaa tietoa valmistavan opetuksen oppilaiden integroitumisesta yläkouluun perusopetukseen valmistavan opetuksen aikana. Tutkimuksessa on huomioitu myös koulun toimintakulttuurin, johtamisen ja kielitietoisuuden opetuksen näkökulmat. Tutkimushankkeen on rahoittanut opetus- ja kulttuuriministeriö, ja sen toteuttamista on tukenut OKM:n asettama ohjausryhmä jäseninään Anssi Pirttijärvi (OKM, puheenjohtaja), Mika Puukko (OKM), Mari Bergroth (Helsingin yliopisto), Katri Kuukka (Opetushallitus), Outi Laitinen (Oulun kaupunki), Sara Razai (Helsingin kaupunki), Maria Stenbacka (Espoon kaupunki), Salla Venäläinen (Kansallisen koulutuksen arviointikeskus Karvi) sekä VOITTO-hankkeesta Mervi Kaukko (Tampereen yliopisto) ja Mirja Tarnanen (Jyväskylän yliopisto). Haluamme kiittää ohjausryhmää monialaisesta tuesta ja sitoutumisesta hankkeen ohjaamiseen ja raportin kommentointiin. Kiitämme kaikkia tutkimuksen aineistojen hankintaan osallistuneita opetustoimien virkahenkilöitä, rehtoreita, opettajia ja oppilaita sekä muita asiantuntijoita.

Kirjoittajat  
Syyskuu 2025

# 1 Johdanto

## 1.1 Tutkimuksen tausta ja tavoitteet

Suomessa on järjestetty valmistavaa opetusta vasta maahan saapuneille lapsille ja nuorille jo 1970-luvulta lähtien eri tavoin – vaihtelevin kesto- ja järjestelyin ja hallinnollisin ratkaisuin (Ahlholm & Latomaa 2023). Nykyisin valmistava opetus on kuitenkin kirjattu suoraan perusopetuslakiin (L 628/1998), mikä vahvistaa sen asemaa osana koulutusjärjestelmää. Suomessa perusopetukseen valmistavaan opetukseen osallistuvien oppilaiden määrä on lähivuosina kasvanut Ukrainassa käynnissä olevan sodan myötä vuoden 2021 noin 3 500 oppilaasta vuoden 2022 noin 9 200 oppilaaseen. Oppilasmäärä on sittemmin pudonnut vuosittain noin tuhannella viimeisimmän tiedon ollessa 7200 oppilasta syyskuussa 2024. (Vipunen 2025.) Yläkouluikäisiä näistä oppilaista on noin puolet (ks. Laimi et al. 2024, 37). Perusopetukseen valmistava opetus onkin arkipäivää yhä useammalle Suomessa asuvalle lapselle ja nuorelle. Vaikka valmistavaan opetukseen osallistuu yhä enemmän oppilaita aiempaa useammassa kunnissa ja kaupungeissa, tähän asti on ollut saatavilla niukasti tietoa vasta maahan saapuneiden oppilaiden opetuskielen taidon kehittymisestä ja kouluun kiinnittymisestä valmistavassa opetuksessa kokonaisen lukuvuoden aikana.

Jyväskylän ja Tampereen yliopiston yhteisenä konsortiona toteutettu tutkimushanke Valmistavasta perusopetukseen siirtyvän oppilaan tukeminen (VOITTO) on osa opetus- ja kulttuuriministeriön, Opetushallituksen ja Koulutuksen arviointikeskus Karvi KIEPPI-toimenpideohjelmaa (2022–2026). Toimenpideohjelman tavoitteena on parantaa koulujärjestelmän valmiutta tukea erityisesti vuosiluokkien 7–9 oppilaita, jotka saapuvat Suomeen vasta perusopetuksen loppupuolella ja joiden aiempi koulutausta on jäänyt vähäiseksi. Toimenpideohjelmalla haetaan siis ratkaisuja oppilaiden koulunkäyntivalmiuksien ja opetuskielen taidon vahvistamiseen.

VOITTO-tutkimushankkeessa tarkasteltiin yläkouluun valmistavan opetuksen järjestämistapoja, oppilaiden opetuskielen taidon kehittymistä ja oppilaiden koulu-yhteisöön integroitumista. Lisäksi tarkasteltiin sitä, miten koulujen toimintakulttuuri ja johto tukevat valmistavaa opetusta. Kuhunkin näistä näkökulmista liittyivät alla esiteltävät tutkimuskysymykset, joihin vastataan luvussa 4.

## Valmistavan opetuksen järjestämistapa

Valmistavaa opetusta voidaan järjestää eri tavoilla, yleensä joko erillisessä ryhmässä tukemalla oppilasta perusopetuksessa tai näiden yhdistelmänä. Oppilaiden perusopetukseen integroitumisen onnistuminen edellyttää koulu yhteisöltä oppilaiden osallisuutta ja oppimista tukevaa toimintakulttuuria, jota voidaan kehittää tutkimustiedon pohjalta. VOITTO-hankkeessa kysyttiin:

1. Millaisin järjestelyin ja toimenpitein integraatiota perusopetukseen toteutetaan valmistavan opetuksen aikana?

## Koulun opetuskielen taitojen kehittyminen

Valmistavan opetuksen oppilaan koulun opetuskielen taitojen (luetun ymmärtäminen, kuullun ymmärtäminen ja kirjoittaminen) kehittymistä tutkittiin yhden lukuvuoden aikana. Koulun opetuskielen kielitaitoa tarkasteltiin tekstitaitoina, jotka viittaavat oppilaan kykyyn selviytyä erilaisissa multimodaalisissa koulunkäyntiin liittyvissä kirjallisissa ja suullisissa tilanteissa. Opetuskielen taitojen kehittymiseen liityen kysyttiin:

2. Miten valmistavan opetuksen oppilaiden opetuskielen taito kehittyy yhden lukuvuoden aikana?
3. Missä määrin opetuskielen kielitaito kehittyy lineaarisesti ja kaarevasti valmistavan opetuksen aikana ja ovatko valmistavan opetuksen järjestämistapa, oppilaan sukupuoli, koulunkäyntihistoria, koulunkäyntivalmiudet ja luvattomat koulupoissaolot yhteydessä kielitaitoon?

## Koulu yhteisöön integroituminen

Valmistavan opetuksen oppilaan integroitumista koulu yhteisöön tarkasteltiin kouluun kiinnittymisen (student engagement) kautta. Yleisellä kiinnittymisellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa tunneperäistä ja kognitiivista kiinnittymistä. Tunneperäisellä kiinnittymisellä viitataan oppilaan kokemaan sosiaaliseen tukeen koulun kannalta merkityksellisiltä henkilöiltä. Se ilmenee opettaja–oppilas-suhteiden ja vertaisuhteiden yleisenä laatuna sekä perheen tukena oppilaan koulunkäynnille. Kognitiivisella kiinnittymisellä puolestaan tarkoitetaan oppilaan koulunkäyntiin liittyviä arvostuksia sekä koulunkäynnin hyödyllisyyden ja merkityksellisyyden kokemuksia. VOITTO-hankkeessa tutkittiin yleisen kiinnittymisen ja opetuskielen kielitaidon kehittymistä ja selittäviä tekijöitä valmistavan opetuksen aikana. Tutkimuskysymyksiä olivat:

4. Missä määrin yleinen kiinnittyminen kehittyy lineaarisesti ja kaarevasti valmistavan opetuksen aikana ja ovatko valmistavan opetuksen järjestämistapa, oppilaan sukupuoli koulunkäyntihistoria, koulunkäyntivalmiudet ja luvattomat koulupoissaolot yhteydessä yleiseen kiinnittymiseen?
5. Missä määrin valmistavan opetuksen oppilaiden yleinen kiinnittyminen selittää opetuskielen kielitaidon kehittymistä?

Yleisen kiinnittymisen (sosiaalinen tuki koulun kannalta merkityksellisiltä henkilöiltä eli opettajilta, vertaisilta sekä perheeltä ja koulunkäynnin arvostaminen ja merkityksellisyys) lisäksi tutkittiin oppilaan tilannekohtaista kiinnittymistä yksittäisillä oppitunneilla. Tilannekohtaista kiinnittymistä tarkasteltiin kolmen osa-alueen kautta: toiminnallisen (toiminta oppitunnilla), kognitiivisen (sinnikkyys oppitunnilla) ja tunneperäisen (oppitunnista pitäminen). Tutkimuskysymys oli:

6. Missä määrin valmistavan opetuksen oppilaiden opettaja–oppilas- ja vertaissuhteet sekä perheen tuki oppilaan koulunkäynnille selittävät tunneperäistä, kognitiivista ja toiminnallista oppituntikohtaista kiinnittymistä?

### **Pedagogiset käytännöt, johtaminen ja koulujen toimintakulttuuri**

Opettajien pedagogiset käytännöt, johtaminen ja yleisemmin koulun toimintakulttuuri luovat edellytykset valmistavan opetuksen oppilaiden taitojen kehittymiselle ja kiinnittymiselle. Toimintakulttuuria ja valmistavan opetuksen pedagogisia käytäntöjä tarkasteltiin yhdessä opettajien, johdon, muun henkilökunnan ja oppilaiden kanssa vastaten seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

7. Mitkä valmistavan opetuksen ja siirtymävaiheen pedagogiset käytännöt koetaan toimiviksi opettajien, koulun johdon ja oppilaiden näkökulmasta, ja miten näitä käytäntöjä voidaan kehittää?
8. Miten koulun toimintakulttuuri ja johtaminen voivat tukea valmistavaa opetusta ja siirtymää perusopetukseen?

Toimintakulttuuria, pedagogisia käytäntöjä ja johtamista koskeviin kysymyksiin vastattiin VOITTO-hankkeen laadullisten aineistojen avulla.

VOITTO-hankkeen aikana kerätyn tutkimusaineiston ja sen analysoinnin pohjalta kehitettiin pedagoginen arviointityöväline (Repo et al. 2025). Arviointityöväline on tarkoitettu vasta saapuneiden yläkouluikäisten valmistavan opetuksen oppilaiden opetuskielen taidon ja opiskelunvalmiuksien kehittymisen seuraamiseen,

arviointiin ja tukemiseen, ja se sisältää opettajan oppaan lisäksi harjoitus- ja koetehtäviä pisteitysohjeineen. Arviointityövälineessä ja taitoa arvioivissa tehtävissä lähestytään opetuskielen taitoa tekstitaitoina, jotka viittaavat multimodaaliin kielenkäyttötilanteisiin koulun arjessa. Arviointityövälineen tuottamaa tietoa voidaan hyödyntää, kun suunnitellaan oppilaan tarvitsemaa kielellistä ja muuta tukea ja ennakoidaan oppilaan suoriutumista perusopetuksessa.

## 1.2 Tutkimuskontekstina perusopetukseen valmistava opetus

Perusopetukseen valmistava opetus on suunnattu esi- ja perusopetusikäisille maahanmuuttotilanteisiin lapsille ja nuorille, joiden kielitaito ei vielä riitä esi- tai perusopetuksessa opiskeluun. Valmistavan opetuksen keskeinen tavoite on kehittää oppilaiden suomen tai ruotsin kielitaitoa ja antaa heille valmiuksia siirtyä esi- tai perusopetukseen. (Opetushallitus 2015.) Valmistavaan opetukseen voivat osallistua sekä vasta maahan saapuneet että Suomessa syntyneet maahanmuuttotilanteiset oppilaat, eikä osallistuminen edellytä oleskelulupaa (Opetushallitus 2017).

Perusopetukseen valmistavan opetuksen järjestämisestä säädetään perusopetuslaissa. Opetuksen järjestämisestä päättävät kunnat itse (Perusopetuslaki 628/1998, 5. §), ja opetusryhmien muodostamisesta päättää paikallisesti opetuksen järjestäjä (Perusopetusasetus 852/1998, 2. §). Valmistava opetus rahoitetaan opetuksen järjestäjälle maksettavalla valtionosuudella. Valtionosuus kytkeytyy oppilaan läsnäolokuukausien määrään opetuksen järjestäjän oppilaana, jolloin rahoituksen perusteena yhden oppilaan kohdalla on enintään yhdeksän läsnäolokuukautta (Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 1705/2009, 48. a §).

Opetuksen määrä on säädetty siten, että 6–10-vuotiaille annetaan valmistavaa opetusta vähintään 900 tuntia ja tätä vanhemmille vähintään 1 000 tuntia, mikä vastaa noin yhtä lukuvuotta. Oppilaalla on kuitenkin oikeus siirtyä perusopetukseen jo ennen säädetyn tuntimäärän täyttymistä, mikäli hän pystyy seuraamaan perusopetuksen opetusta. (Perusopetusasetus, 3. §.) Karvin arviointitulosten mukaan noin lukuvuoden mittaisessa valmistavassa opetuksessa ei onnistuta vastaamaan varsinkaan yli 15-vuotiaina maahan saapuneiden sekä luku- ja kirjoitustaidottomien oppilaiden tarpeisiin. Toisaalta on havaittu, että noin vuoden tai pidempään valmistavassa opiskelleiden oppilaiden kielitaito ei enää merkittävästi kehity, vaikka opetusaika pitenisi (Venäläinen et al. 2022).

Valmistava opetus voidaan järjestää ryhmämuotoisesti tai inklusiivisesti. Ryhmämuotoisessa opetuksessa oppilaat opiskelevat omassa ryhmässään ja heitä integroidaan ikäänsä vastaaviin perusopetuksen ryhmiin ns. integraatiotunneille eri oppiaineissa soveltuvin osin. Inklusiivisella opetuksella puolestaan tarkoitetaan sitä, että oppilaan valmistava opetus toteutetaan osana perusopetuksen ryhmää. Karvin (Venäläinen et al. 2022) raportista ilmenee, että noin puolet arviointiin osallistuneista toimijoista järjestää valmistavan opetuksen ryhmämuotoisena. Valmistavan opetuksen ryhmittely määritellään oppilaiden ikä ja muut tarpeet huomioiden niin, että oppimiselle asetetut tavoitteet on mahdollista saavuttaa (Opetushallitus 2015). Opetuksen järjestäjä määrittää ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen ryhmäkoon, mutta Opetushallitus suosittelee ryhmän kooksi 8–10 oppilasta (Opetushallitus i. a.). Käytännössä valmistavan opetuksen ryhmien koot vaihtelevat yhden ja seitsemäntoista välillä (Tainio et al. 2019), ja opetusryhmät voivat olla heterogeenisiä oppilaiden iän ja koulunkäyntihistorian osalta (Shestunova 2022).

Valmistavalle opetukselle ei ole valtakunnallisesti määriteltyä tuntijakoa tai oppimäärää, vaan jokaiselle oppilaalle laaditaan yksilöllinen opinto-ohjelma, jossa huomioidaan oppilaan aiempi koulutausta, tiedot ja taidot. Opinto-ohjelmassa määritellään oppimisen tavoitteet, opiskeltavat oppiaineet, niiden tuntimäärät ja sisällöt, mahdolliset tukitoimet ja ohjaus sekä oppilaan integrointi ikätasoa vastaaviin esi- tai perusopetuksen ryhmiin. (Opetushallitus 2015.) Integrointia voivat rajoittaa esimerkiksi perusopetuksen ryhmien täysinäisyys tai se, että valmistavaa opetusta järjestetään keskitetysti eri koulussa kuin oppilaan tuleva lähikoulu (Laimi et al. 2024, 62). Laimin ja muiden (2024) raportissa tunnistetaan kaksi keskeistä haastetta. Ensinnäkin perusopetukseen integrointi edellyttää opetushenkilöstön laajaa yhteistyötä, johon ei kuitenkaan ole varattu riittäviä resursseja. Toiseksi osa perusopetuksen opettajista suhtautuu varauksellisesti opetuskieltä harjoittelevien oppilaiden ottamiseen ryhmäänsä ilman lisäresurssia, vaikka kehittyvä alkeiskielitaito ei sellaisen myöntämisperuste ole.

Oppilaiden integrointi aloitetaan usein taito- ja taideaineista, koska niissä opetuskielen hallinnan ei oleteta olevan opetukseen osallistumisen kriteerinä, vaikka tutkimuksen mukaan jotkut vasta maahan saapuneet oppilaat kokevat myös taito- ja taideaineet kielellisesti haastavina (Kaukko et al. 2022). Karvin arviointitutkimuksen suosituksen mukaan valmistavan opetuksen oppilaat tulee integroida mahdollisuuksien mukaan omaan ikäryhmäänsä heti opetuksen alusta lähtien. Raportissa esitetyn suosituksen mukaan opetus- ja ohjaushenkilöstön tehtävänä on edistää valmistavan opetuksen oppilaiden ja suomea tai ruotsia ensikielenään puhuvien oppilaiden välisiä kontakteja, esimerkiksi integraatio- ja kaveriluokkia sekä välitunti-toimintaa kehittämällä, sillä se edistää sekä kielitaidon kehittymistä että sosiaalista integraatiota. (Venäläinen et al. 2022.)

Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2015) linjataan, että valmistavan opetuksen päätavoitteena on edistää oppilaan suomen tai ruotsin kielen taitoa, jota harjoitetaan opiskelemalla suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -oppimäärää. Tavoitteena on kehittyvä alkeiskielitaito, joka vastaa eurooppalaisen viitekehyksen (EVK) tasoja A1.1–A1.3. (Opetushallitus 2015.) Kehittyvän alkeiskielitaidon osaamistasoa luonnehtivat tutuissa tilanteissa pärjääminen, kontekstivihjeisiin turvautuminen, tuen tarvitseminen toisilta, suppea, fraasimainen sanavarasto ja rajallinen, paljon myös ymmärtämistä vaikeuttavia virheitä sisältävä itseilmaisus. Rehtorien arvioiden mukaan valmistavasta perusopetukseen siirtyvien oppilaiden opinnoissa etenemistä haastavat eniten vaikeudet opetuskielen kirjoitustaidossa ja toiseksi eniten opetuskielen lukutaidossa (Laimi et al. 2024, 39).

Suomen tai ruotsin kielen opetuksen lisäksi valmistavassa opetuksessa oppilas voi saada oman äidinkielen opetusta sekä opetusta perusopetuksen oppiaineissa. Perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa myönnettävän valtionavustuksen perusteiden (1777/2009) mukaan oman äidinkielen opetukseen tarkoitettu valtionavustus ei kuitenkaan koske valmistavan opetuksen oppilaita. Oman äidinkielen oppiminen uuden kielen rinnalla on edellytys menestyksekkäälle koulukielitaidon saavuttamiselle uudella kielellä (Collier & Thomas 2017; Yli-Jokipii 2024), ja opetussuunnitelman perusteissa sen todetaan lisäksi tukevan oppilaan kieli- ja kulttuuri-identiteetin kehittymistä (Opetushallitus 2015). Perusopetuksessa opiskeltavien oppiaineiden osalta huomioidaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellyt keskeiset tavoitteet, sisällöt, käsitteet, työtavat ja -välineet. Tavoitteena on, että oppilaalla on mahdollisuus jatkaa opiskelemiaan asioita perusopetukseen siirryttäessä, ja että valmistavan opetuksen aikana opitut asiat mahdollistavat perusopetuksen suorittamisen Suomessa. Valmistavan opetuksen tulee lisäksi tukea oppilaan tasapainoista kehitystä ja suomalaisen yhteiskuntaan kotoutumista. (Opetushallitus 2015.)

Valmistavan opetuksen opettajille ei ole muita kelpoisuusehtoja kuin opettajan kelpoisuus. Maisterintutkinnon suorittaneet, yleiset opettajakelpoisuuden kriteerit täyttävät opettajat – kuten luokanopettajat, aineenopettajat tai erityisopettajat – voivat siis toimia valmistavan opetuksen opettajina, mutta tehtäväkohtaiset kelpoisuusvaatimukset voivat vaihdella kunnittain (Tainio et al. 2019).

Myöskään valmistavan opetuksen arvioinnista ei ole erillistä sääntelyä perusopetuslaissa, vaan se määräytyy opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti (Perusopetusasetus 14. §). Arvioinnissa painotetaan ohjaavaa, kannustavaa ja monipuolista palautteenantoa, ja siihen osallistuvat kaikki oppilasta opettavat opettajat. Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan valmistavan opetuksen arvioinnissa ei ole käytössä numeerista arviointia. Valmistavan

opetuksen päätyttyä oppilaalle laaditaan todistus valmistavaan opetukseen osallistumisesta. Todistuksessa kuvaillaan oppilaan edistyminen opetuksen aikana, ja siihen merkitään perusopetukseen valmistavan opetuksen laajuus, opiskellut oppiaineet ja niiden laajuus sekä opetuksen sisältö. (Opetushallitus 2015)

Käytännössä yläkoulun valmistavan opetuksen arjessa opettaja työskentelee pääosin noin 8–12 oppilaan pienryhmässä, usein työparinaan koulunkäynnin ohjaaja. Jos oppilaita on enemmän, on yleensä opettajiakin useampi. Valmistavassa opetuksessa hyödynnetään toiminnallisia ja kokemuksellisia oppimisympäristöjä sekä monipuolisia opetusmenetelmiä, ja kieltä opetellaan kielenkäyttötilanne- ja kommunikaatiolähtöisesti (Opetushallitus 2015). Vaikka eri tiedonalojen kieliä opitaan varsinaisesti perusopetuksessa eri oppiaineiden tunneilla, alkaa niiden opetus jo valmistavan vuoden aikana. Kielen käyttö kaiken oppimisen tukena vaatii sekä kielitietoista aineenopetusta että ainetietoista kielenopetusta. Kielitietoiset työtävät puolestaan edellyttävät opettajilta sekä yhteistyötä että yhteistä ymmärrystä kielen merkityksestä oppimisessa ja vuorovaikutuksessa.

Oppilaiden taustat ja henkilökohtaiset opinto-ohjelmat vaihtelevat, mikä edellyttää opettajalta jatkuvaa opetuksen eriyttämistä. Esimerkiksi samassa ryhmässä yksi oppilas saattaa opiskella kolmannen ja toinen seitsemännen luokan matematiikan sisältöjä. Oppilaiden ensikielät saattavat erota koulun opetuskielestä kirjaimistoltaan ja kirjoitussuunnaltaan, jolloin usein ensimmäisenä harjoitellaan lukemaan ja kirjoittamaan latinalaisilla aakkosilla vasemmalta oikealle. Myös opetuskielen äännejärjestelmään tutustutaan ja harjoitellaan suullisesti yleisiä arkielämän fraaseja. Oppilaan ensimmäisessä lukujärjestyksessä on suomea tai ruotsia ja usein myös matematiikkaa, taito- ja taideaineita sekä hyvin pian myös muita perusopetuksen oppiaineita.

Valmistavan opetuksen opettajan työssä olennaista on yhteistyö muun muassa luokan- ja/tai aineenopettajan, suomi tai ruotsi toisena kielenä -opettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan kanssa. Perusopetuksen integraatiotunnit suunnitellaan tavallisesti valmistavan opetuksen opettajan ja integraatiotuntia opettavan aineenopettajan yhteistyössä tavoitteena tukea oppiaineen sisältöjen ja tiedonalan kielen oppimista sekä mahdollistaa vasta maahan muuttaneelle oppilaalle pääsy autenttisiin kielenkäyttötilanteisiin ja kielenkäyttäjyhteisöihin. Valmistavan opetuksen ryhmän kokoonpano vaihtelee usein päivittäin oppilaiden käydessä eri luokkasteiden integraatiotunneilla perusopetuksessa. Valmistavalle opetukselle on myös tunnusomaista oppilaiden vaihtuvuus pitkin kouluvuotta: uusia oppilaita tulee ryhmään ja jo ryhmässä olevat siirtyvät kokonaan perusopetukseen.

Valmistavaa opetusta on tutkittu Suomessa jonkin verran (esim. Ahlholm et al., 2023; Alisaari et al. 2025; Andonov 2013; Salo 2014; Shestunova 2022; Väättäinen & Marjokorpi 2024). Tutkimukset ovat keskittyneet muun muassa valmistavan opetuksen opettajan työkuvaan, opetuksen järjestämiseen ja luokkahuonevuorovaikutukseen. Ne ovat tuoneet esiin tärkeitä näkökulmia eri ikäisten oppilaiden opetusarkeen, pedagogiikkaan ja opetuksen kehittämiseen. Ylipäätään kielellisesti ja kulttuurisesti moninasiin kouluihin ja niiden opetusjärjestelyihin liittyvää tutkimusta on viime aikoina tehty Suomessa melko paljon (esim. Aalto 2019; Harju-Autti 2022; Lehtonen et al., 2023; Repo 2023; Suuriniemi 2023; Tiermas 2025). Tutkimukset ovat lisänneet ymmärrystä siitä, millä tavoin työ kieli- ja kulttuuritietoisien koulun toimintakulttuurin vakiinnuttamiseksi tai moninaisuuden voimavarana näkevän pedagogiikan ja materiaalien kehittämiseksi on opetussuunnitelmalinjauksista huolimatta vasta alussa. Uuteen kieleen ja maahan saapuminen on monitahoinen kokonaisuus, jossa kouluun kiinnittymiseen ja kielenoppimiseen vaikuttavat opettajien pedagogiikan ja oppilaiden oppimisen lisäksi monet intersektionaaliset ja rakenteelliset tekijät. Tämän takia monimenetelmäistä kouluuyhteisöjen ja -järjestelmän eri tasoja holistisesti tarkastelevaa tutkimusta tarvitaan.

## 2 Aiempi tutkimus ja käsitteellinen viitekehys

### 2.1 Kielenoppiminen ja akateemiset tekstitaidot

VOITTO-tutkimushanke tarkastelee valmistavan opetuksen oppilaiden opetuskielen taidon kehittymistä sosiokulttuurisesta ja käyttöpohjaisesta lähestymistavasta käsin (esim. Lantolf & Thorne 2006; van Lier 2000; Street 1984). Erityisesti lähestymistavalla on ollut vaikutusta siihen, millä tavalla monikielisten oppilaiden kielenoppiminen ja tekstitaidot VOITTO-tutkimushankkeessa ymmärretään. Sosiokulttuurisen ja käyttöpohjaisen lähestymistavan mukaan vasta maahan saapuneen oppilaan kielitaito koulun opetuskielillä kehittyy kouluarjen kielenkäyttötilanteissa, kun oppilas saa tukea kieltä paremmin osaavilta ja sosiaalistuu koulun kielenkäytön tapoihin. Kielenoppimisen alussa tällaisia tilanteita voivat olla esimerkiksi itsensä esittely uudelle henkilölle, viestin kirjoittaminen ystävälle, ensi viikon sääennusteesta keskustelu, kirjastossa asioiminen tai oppikirjatekstin lukeminen. Käyttöpohjaisen lähestymistavan mukaan kielitaito on taitoa toimia ja kommunikoida erilaisissa tilanteissa tarkoituksenmukaisesti.

Ylipäätään kielitaidon voidaan nähdä koostuvan monikielistä, multimodaalisista ja muuttuvista resursseista, joilla ihminen toimii ja kommunikoi erilaisissa kielenkäyttötilanteissa. Kielenoppimisen päämäärä ei ole ”valmis” tai ”kokonainen” kielitaito, vaan kielellisten resurssien – joista tässä tutkimuksessa käytetään yleis-tajuisempaa sanaa taidot – kartuttaminen elämän, opintojen ja yhteiskuntaan osallistumisen kielenkäyttötilanteita varten. Vastasaapuneet oppilaat eivät ole tullessaan ”kielitaidottomia”, vaan heillä on ensikielten (ja muiden käyttämiensä kielten) myötä monenlaisia taitoja; oppilaat ovat monikielisiä. Kielitietoisessa koulussa tunnustetaan oppilaiden kielelliset resurssit oppimisen voimavarana ja suunnitellaan opetusta siten, että ensikieliä kutsutaan näkyviin ja mukaan yhteisiin keskusteluihin, uuden tiedon rakentamiseen ja identiteettien vahvistamiseen (esim. Lehtonen et al. 2023).

Samalla tavoin koulun opetuskieltä valmistavassa opetuksessa opiskeltaessa ymmärretään, että kun suomea tai ruotsia opitaan käyttämällä ja kielen käyttämistä varten, sanasta sanaan kääntämistä tai kieliopin rakenteiden tarkkuutta olennaisempaa on yhdessä tekeminen, viestien välittäminen ja merkityksistä neuvottelu. Vasta maahan saapuneiden oppilaiden opetusryhmissä kommunikaatiota ja

tekstitaitoja voi harjoitella ensimmäisistä kielenoppitunneista alkaen, vaikka kieltä osattaisiin vasta vain vähän. Tästä lähestymistavasta tarkasteltuna lukeminen ja kirjoittaminen ovat kielenkäyttötilanteisiin kietoutuvaa toimintaa, eli tekstitaitoja (Barton et al. 2000; Kern 2000; Gee 2015). Koulun kielenkäyttötilanteissa kehittyvät tekstitaidot – joita voidaan nimittää myös akateemiseksi tekstitaidoiksi – eli oppilaan taito käyttää oppiainekohtaista kieltä vaihtelee eri oppiaineiden välillä heijastaen kunkin aineen omanlaisia vaatimuksia. Jokaisella koulussa opetettavalla tiedonalalla katsotaan olevan omanlaisensa tapa käyttää kieltä: oma tiedonalakielensä. Esimerkiksi historian oppiaineessa keskeistä on syy-seuraussuhteiden hahmottaminen, ajallisen järjestyksen ja aikakausien ymmärtäminen, menneisyyden ihmisten toiminnan tarkastelu oman aikansa kontekstissa (historiallinen empatia) sekä sen tiedostaminen, että tapahtumat ovat vaikuttaneet eri ihmisiin eri tavoin.

Ylipäätään akateemiset tekstitaidot sisältävät perehtyneisyyden moniin tekstilajeihin ajattelun- ja tiedonrakentamistapoihin, tekstien käyttötarkoituksiin ja medioihin. Lisäksi ne muotoutuvat oppilaiden koulun ulkopuolella kehittämien tekstitaitojen pohjalta ja ovat yhteydessä oppilaiden henkilökohtaisiin, sosiaalisiin ja kulttuurisiin kokemuksiin (Short & Fitzsimmons-Doolan 2007). Koulun eri oppiaineita opiskeltaessa tiedonalojen kieltä, sisältöjä ja opiskelun taitoja harjoitellaan limittäin ja yhtäaikaisena prosessina. Kieltä ei siis voi opettaa erikseen ja irrallaan aineenopetuksen sisällöistä (Aalto 2019). Oppimisen kannalta on keskeistä tarjota oikea-aikaista tukea eri oppiaineiden kielellisiin käytäntöihin sosiaalistumiseen ja toimintaan osallistumiseen (kielitetoinen pedagogiikka, esim. Aalto 2019; Repo 2023; Suuriniemi 2023). Valmistavan opetuksen pedagogiikkaa voidaankin kutsua oppiainetietoiseksi kielenopetuksiksi, mikä ei sulje pois kielen rakenteiden systemaattista havainnointia ja tarkastelua, kun suomea tai ruotsia opetetaan myös omana oppiaineenaan.

## 2.2 Kouluun kiinnittyminen

Vasta maahan saapuneen oppilaan kouluun integroitumisessa kokonaisvaltainen tuki on keskeistä. Tukea tarvitaan, koska integroituminen on kompleksinen prosessi, esimerkiksi fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen, sosioemotionaaliseen kiinnittymiseen sekä akateemiseen ja koulun kielen oppimiseen liittyvien tekijöiden vuoksi (Charbonneau et al. 2022). Mikäli oppilaan saama tuki ei ole riittävää, hänen riskinsä jäädä kouluyhteisön ulkopuolelle tai keskeyttää koulutus on suurempi (Suárez-Orozco et al. 2010; OECD 2015). VOITTO-hanke tarkasteli valmistavassa opetuksessa olevien oppilaiden integroitumista kouluyhteisöön kiinnittymisen käsitteen avulla, koska integraation käsite on varsin monimerkityksinen ja vaikeasti määriteltävä

(Tarnanen et al. 2025). Integraation käsitettä puolestaan käytetään kuvaamaan ryhmämuotoisessa valmistavassa opetuksessa opiskelevien oppilaiden osallistumista perusopetuksen tunneille.

Kouluun kiinnittyminen (*student engagement*) kuvaa oppilaan suhdetta kouluun, oppimiseen ja koulu yhteisöön. Kiinnittymisen käsitteen avulla pyritään ymmärtämään oppilaan oppimiseen vaikuttavia tekijöitä samanaikaisesti useammasta näkökulmasta: missä määrin ja miten oppilas osallistuu ja sitoutuu koulutyöhön ja kuinka oppilas kokee koulu ympäristön tukevan omaa koulunkäyntiään ja oppimistaan (esim. Wang et al. 2019). Kouluun kiinnittyminen on keskeinen käsite opetuksen ja kouluhyvinvoinnin tutkimuksessa, koska sen tiedetään olevan vahvasti yhteydessä oppimistuloksiin, kouluviihtyvyyteen ja koulupudokkuuden ennaltaehkäisemiseen (esim. Chiu et al. 2012; Virtanen 2016).

Kouluun kiinnittymistä voidaan tarkastella yleisenä eli jossain määrin pysyvänä ja tilannekohtaista vaihtelua sisältävänä ilmiönä. Yleistä kiinnittymistä voidaankin luonnehtia pitkäaikaiseksi keskimääräiseksi kiinnittymiseksi. Tilannekohtainen kiinnittyminen kohdistuu puolestaan oppilaan eri tilanteissa (esim. oppitunneilla) ilmeviin tunnetiloihin, toimintaan ja kognitioon. Kouluun kiinnittymisen kokemus rakentuu vuorovaikutuksessa erilaisten ympäristötekijöiden kanssa, ja se saattaa vaihdella oppitunnista toiseen, minkä vuoksi on tärkeää tarkastella myös tilannekohtaista kiinnittymistä (Wang et al. 2019; Pöysä 2021). Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden tilannekohtaisesta kiinnittymisestä on niukasti tutkimustietoa. Tiedetään kuitenkin, että oppilaiden yleinen kiinnittyminen on yhteydessä myös heidän tilannekohtaiseen kiinnittymiseensä (Pöysä et al. 2020; Vasalampi et al. 2016). Kouluun kiinnittyminen koostuu kolmesta pääulottuvuudesta, jotka ovat tunneperäinen, kognitiivinen ja toiminnallinen (Fredricks et al. 2004). Kuviossa 1 kuvataan näitä kolmea pääulottuvuutta tarkemmin.

**Kuvio 1.** Kiinnittymisen eri muodot ja pääulottuvuudet (mukailen Pöysä 2021).

Yhteenvedon voidaan todeta, että kouluun kiinnittymistä voidaan tarkastella sekä oppilaan yleisinä että tilannekohtaisina tunneperäisinä, kognitiivisina ja toiminnallisina kokemuksina koulunkäynnistä. Näihin molempiin voidaan vaikuttaa johdonmukaisesti toteutetuilla pedagogisilla käytännöillä. Hyvä kouluun kiinnittyminen edistää oppilaan akateemista menestystä ja ehkäisee myöhempiä epäsuotuisia kehityskulkuja.

## 2.3 Koulun toimintakulttuuri

Yllä kuvattu oppilaan kouluun kiinnittyminen ei ole pelkästään yksilöllinen prosessi vaan koko kouluyhteisön toiminnan tulos, joka linkittyy vahvasti koulun toimintakulttuuriin. Toimintakulttuuri ymmärretään koulun jäsenten keskinäisenä, omaleimaisena mallina, joka muodostuu kouluun rakennetuista arvoista, toimintamalleista, asenteista, säännöistä sekä tavoista koulun sisäisessä vuorovaikutuksessa (Duan et al. 2018; Puhakka et al. 2022). Se rakentuu niistä jaetuista merkityksistä, yhteisistä tavoista ja oletuksista, joita ihmiset omaksuvat yhteisön jäseninä (Lanas 2019), ja nämä puolestaan riippuvat muun muassa yhteiskunnan ohjeistuksista ja koulun tai muun organisaation sisäisistä normeista (Kattilakoski 2018). Koulut heijastavat, ylläpitävät tai kyseenalaistavat yhteiskunnan nykyisiä ja menneitä valtasuhteita, joihin liittyvät esimerkiksi kielellisten ja kulttuuristen vähemmistöjen asema. Kun koulut muuttuvat moninaisemmiksi, välittävä, yhdenvertainen ja turvallinen toimintakulttuuri on entistä tärkeämpää koko kouluyhteisön hyvinvoinnin takaamiseksi.

Toimintakulttuuri konkretisoituu koulun arkisissa käytännöissä: siinä, miten kouluyhteisössä puhutaan, toimitaan ja suhtaudutaan toisiinsa. Opettajien pedagogisten käytäntöjen vaikutus ei rajoitu pelkästään opittavaan asiasisältöön, vaan se vaikuttaa myös esimerkiksi ryhmän vuorovaikutukseen, keskinäiseen kunnioitukseen ja luottamukseen. Tutkimusten perusteella maahanmuuttotaustaisilla oppilaille saattaa olla erityisiä haasteita kouluyhteisöön osalliseksi pääsemisessä (esim. Ahlholm et al., 2023; pakolaisoppilaista, ks. Dryden-Peterson 2022). Aiemman tutkimuksen perusteella kouluyhteisöön kiinnittymistä tukee sellainen koulun toimintakulttuuri, jossa opettajat ja muu henkilöstö tekevät yhteistyötä yli oppiainerajojen (Manninen et al. 2022), koulun ja kodin suhde on hyvä ja luottamuksellinen (Szelei et al. 2024), ja jossa kaikki oppilaat taustasta riippumatta tuntevat olonsa turvallisiksi, hyväksytyiksi ja tervetulleeksi (Dryden-Peterson 2022). Vasta maahan tulleiden oppilaiden kiinnittymistä ja integraatiota tukeva koulukulttuuri edellyttää, että kaikki koulun toimijat, mukaan lukien opettajat, muu henkilökunta, koulun johto ja oppilaskunta, edistävät kukin omalla toiminnallaan hyviä suhteita ja kunnioitettavaa vuorovaikutusta kaikkien välillä. Tämä edellyttää koko koulukulttuurin läpäiseviä arvoja ja toimintatapoja, joissa moninaisuus nähdään voimavarana (Otero et al. 2011; Suuriniemi 2023).

Hyvän ja tarkoituksenmukaisen toimintakulttuurin luominen vaatii siis yhdessä tehtyä työtä. Käytännön tasolla toivotunlaiseen koulukulttuuriin voi päästä monella tavalla, eikä yksittäisiä ”parhaita käytäntöjä” voikaan listata. Esimerkkejä toimivista käytännöistä voi kuitenkin antaa, kuten mekin tässä raportissa teemme. Aiemman tutkimuksen perusteella hyvän vuorovaikutuksen huomaaminen, siihen

kannustaminen ja haitallisiin asenteisiin ja toiseutta tuottaviin puheisiin ja tekoihin puuttuminen on ollut toimivaa (Manninen & Tarnanen 2019). Vaikka hyvä toimintakulttuuri on koko koulun yhteinen asia, on koulun johdolla erityinen vastuu sen luomisessa ja ylläpitämisessä. Aiempi tutkimus kertoo, että rehtorit painottavat selkeiden rakenteiden ja käytäntöjen merkitystä moninaisuuden ja osallisuuden tukemisessa, mutta myös joustavuutta ja sopeutumiskykyä erilaisten oppijoiden tarpeisiin vastaamisessa (Jantunen et al. 2025). He korostavat positiivisten suhteiden rakentamista monimuotoisissa yhteisöissä.

Jo vuosikymmenen voimassa olleissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) todetaan, että koulun toimintakulttuuria muovaavat sekä tiedostetut että tiedostamattomat tekijät ja toimintakulttuuri vaikuttaa sen piirissä oleviin asioihin ja toimijoihin riippumatta siitä, tunnistetaanko sen merkitys ja vaikutukset vai ei. Perusteissa painotetaan yhteisön jokaisen jäsenen vastuuta toimintakulttuurin rakentumisessa ja sitä, että toimintakulttuuria tulee systemaattisesti johtaa ja kehittää. Toisinaan koulun henkilökunnan ja oppilaiden haitalliset asenteet, puhuvat ja toimintamallit jäävät piiloon, jolloin niihin on vaikea puuttua (Petäjäniemi et al. 2024). Koulun toimintakulttuuri onkin avattava jatkuvalla ammatilliselle keskustelulle – muutoin se neuvotellaan epävirallisesti ja piiloisesti (Lanas 2019). Jos toimintakulttuurista ei tehdä läpinäkyvää, voi sen osaksi alkaa muodostua satuttavia käytäntöjä. Piiloinen toimintakulttuuri tuottaa kontrollia, vaikka kukaan ei tee sitä tarkoituksella (Lanas 2019). Kontrolli rajoittaa valintoja ja rohkeutta puuttua esimerkiksi koulu yhteisössä esiintyvään rasismiin (Aminkeng Atabong 2021). Toimintakulttuurin näkyväksi tekeminen on erityisen tärkeää valmistavan opetuksen kontekstissa, jossa vakiintuneet, toimivat käytänteet saattavat olla vielä neuvottelun alla (Naukkarinen & Tiermas 2019) tai oppilaiden yhdenvertaisia oikeuksia täytyy edelleen vaatia (Kauhanen et al. 2024). Toimintakulttuurin näkyväksi tekeminen mahdollistaa myös huomion kiinnittämisen oppilaiden erilaisiin risteäviin yhteiskunnallisiin asemiin (Elonheimo et al. 2022) sekä niihin monimuotoisiin konteksteihin, joista he päivittäin kouluun saapuvat (Väisänen & Lanas 2021). Erilaiset taustat voivat tuoda näkyviin toimintakulttuurin piileviä sääntöjä ja käytäntöjä, kun taas toimintakulttuuri voi joko tukea tai rajoittaa eri asemista ja konteksteista tulevien oppilaiden mahdollisuuksia.

Koulun toimintakulttuurin tietoinen tarkastelu ja kehittäminen on tärkeää erityisesti siksi, että sillä on merkitystä oppilaan koulukokemukselle. Koulun välittävä toimintakulttuuri turvaa lapsuutta ja nuoruutta ja edistää koulun henkilökunnan työhyvinvointia (Lanas 2019; Williams et al. 2020). Yhdenvertainen toimintakulttuuri syntyy yhteisön jäsenten arkisista valinnoista ja niiden ammattitaitoisesta reflektiosta.

## 3 Tutkimuksen toteutus

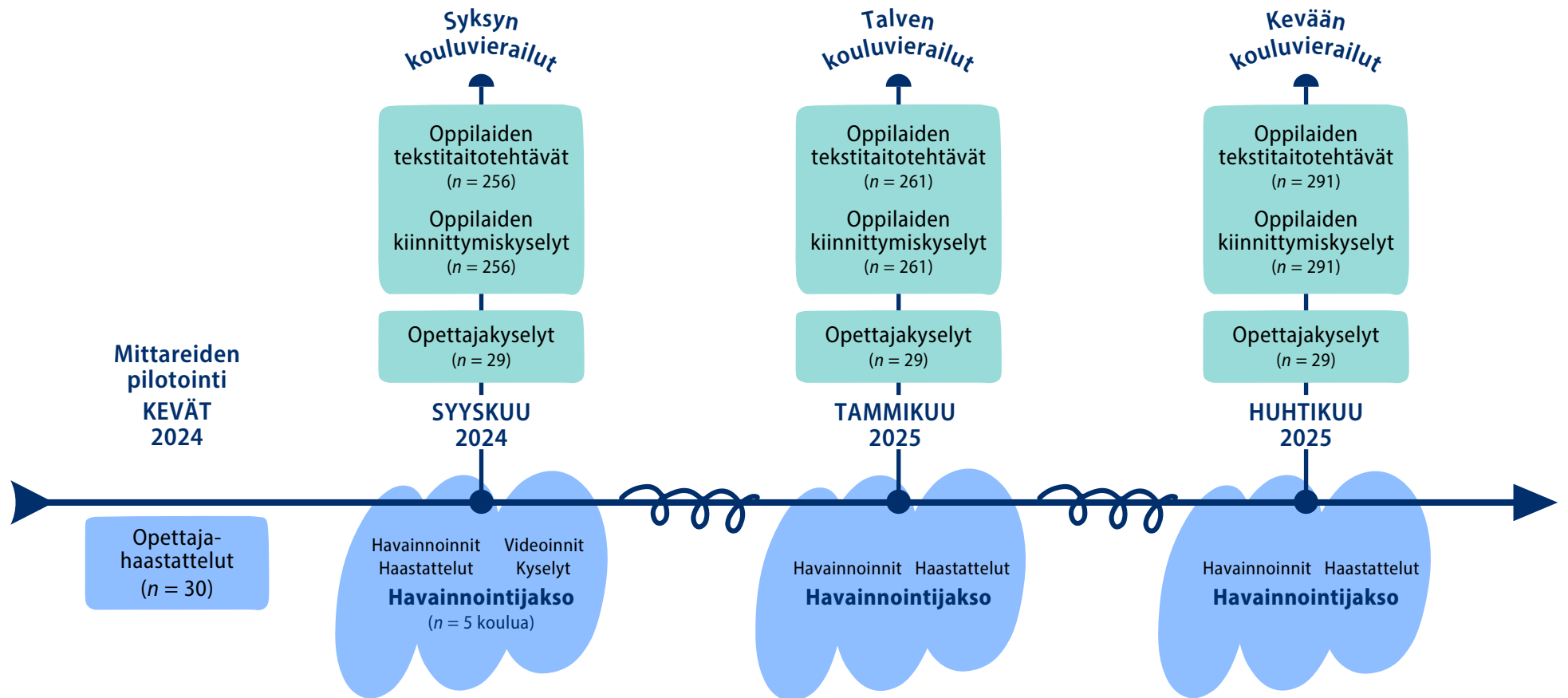
### 3.1 Tutkimusasetelma

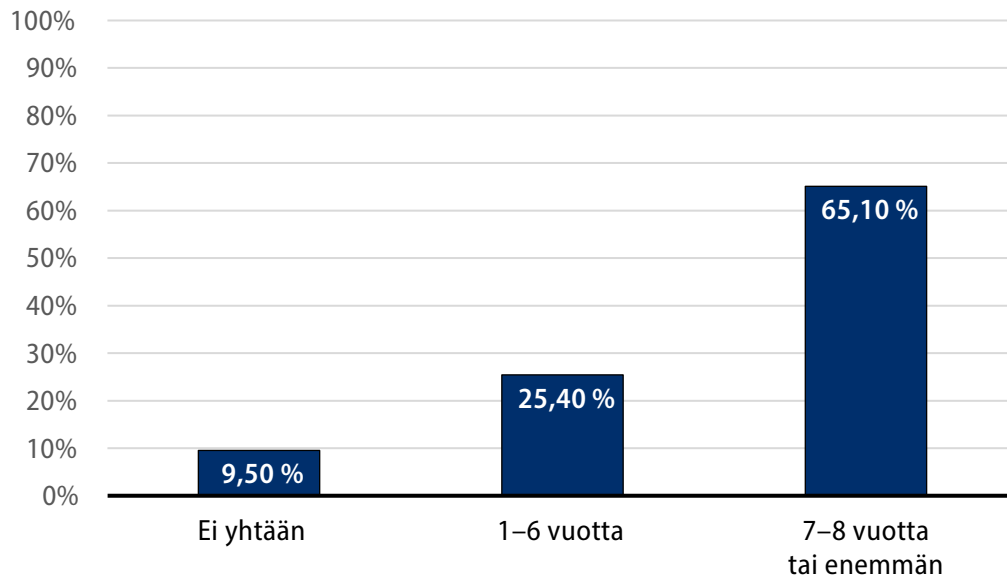
Tutkimusasetelmaltaan VOITTO-hanke on pitkäaikainen, monimenetelmäinen toimintatutkimus, jossa kerättiin sekä määrällistä että laadullista aineistoa. Hankkeen tutkimusasetelma ja sen eri aineistonkeruutavat esitellään tarkemmin kuviossa 2. Toimintatutkimuksen pyrkimyksenä on tutkia todellisuutta muuttamalla sitä, ja muuttaa todellisuutta tutkimalla sitä. Keskeistä on kentän toimijoiden äänen kuuleminen ja heidän kokemustensa huomioiminen (Heikkinen et al. 2023). Myös VOITTO-tutkimuksen pitkäaikaisasetelma pyrki muutoksen ymmärtämiseen: Aineistoa kerättiin samoilta oppilaita eri vaiheissa heidän valmistavaa opetustaan, jolloin pystyimme tarkastelemaan sitä, miten oppilaiden yleinen kiinnittyminen kouluun ja taidot koulun opetuskielessä kehittyvät valmistavan opetuksen aikana. Kentän toimijoiden, eli opettajien, muun henkilökunnan ja oppilaiden, käytännön tietoa hyödynnettiin etenkin hankkeen laadullisessa osiossa keräämällä haastattelu- ja havainnointiaineistoa valmistavan opetuksen käytännöistä ja tarkastelemalla koulun arjen käytäntöjä eri toimijoiden näkökulmista.

### 3.2 Tutkimuksen kohdejoukko

VOITTO-tutkimukseen osallistui lukuvuonna 2024–2025 22 suomen- ja ruotsinkielistä koulua ja 29 valmistavan opetuksen ryhmää suurista, keskisuurista ja pienistä kaupungeista ja kunnista ympäri Suomen. Viidessä koulussa kerättiin laadullista aineistoa ja kaikissa määrällistä aineistoa. Tutkimuksen määrälliseen osuuteen osallistuneista 453 oppilaasta 44 opiskeli ruotsinkielisissä ryhmissä ja loput suomenkielisissä. Valmistavan opetuksen luonteen takia oppilaat saattoivat saapua kesken lukuvuoden tai toisaalta taas siirtyä yleisopetukseen jossain vaiheessa vuotta, joten samojen oppilaiden osuus vaihteli jonkin verran aineistonkeruukerroittain. Oppilaat raportoivat iäkseen 12–17 vuotta (keskiarvo oli 14,33 ja keskihajonta 1,23 vuotta). Vastaajista 52,5 % oli poikia, 45,1 % tyttöjä ja 2,4 % ilmoitti sukupuolekseen ”muu” tai ”en halua vastata”. Suurin osa oppilaista oli käynyt ennen Suomeen tuloa koulua 7 vuotta tai enemmän. Oppilaiden koulunkäyntihistoria vuosina esitellään kuviossa 3. Ensikielikseen oppilaat raportoivat yhteensä 57 eri kieltä, joita olivat muun muassa arabia, dari, englanti, farsi, kiina, kurdi, pashto, ranska, somali, sinhala, tagalog, turkki, ukraina, uzbekki, venäjä ja vietnam.

**Kuvio 2.** VOITTO-hankkeen tutkimusasetelma



**Kuvio 3.** Osallistujien koulunkäyntihistoria vuosina

Oppituntikohtaista kiinnittymistä mittaavaan osuuteen osallistui yhteensä 44 oppilasta viidestä toimintatutkimusryhmästä, joissa opetuskielenä oli suomi. Oppilaista 52,3 % ( $n = 23$ ) oli tyttöjä ja loput poikia ( $n = 21$ ), ja heidän ikänsä vaihteli 12 ja 16 vuoden välillä. Iän keskiarvo oli 14,0 ja keskihajonta 1,31 vuotta. Neljännes oppilasta oli aineistonkeruuhetkellä osallistunut valmistavaan opetukseen enintään yhden kuukauden, 41 % 2–7 kuukautta ja 34 % 8 kuukaudesta vuoteen.

Laadullisen osuuden osallistujajoukko koostui 12–17-vuotiaista oppilaista, jotka puhuivat ensikielensä jotain muuta kieltä kuin suomea tai ruotsia. Laadulliseen osuuteen osallistui oppilaita viidestä eri suomenkielisestä koulusta ympäri Suomea ja heitä oli yhteensä 68.

### 3.3 Tutkimuksen eettinen tarkastelu

VOITTO-tutkimuksen eettisiä valintoja harkittiin tarkkaan ennen aineistonkeruun aloittamista, ja VOITTO-hankkeelle haettiin eettinen ennakoarvio Suomen tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeiden mukaisesti. Sekä Jyväskylän yliopiston ihmistieteiden eettinen toimikunta että Tampereen seudun ihmistieteiden eettinen toimikunta arvioivat koko hankkeen erityispiirteineen, eli tekivät eettisen ennakoarvion ja antoivat puoltavat lausunnot. Lausuntojen perusteella määrällisen aineistonkeruun osalta ei edellytetty huoltajien kirjallista suostumusta

oppilaiden osallistumiselle. Tämä ratkaisu arvioitiin välttämättömäksi, jotta tutkimukseen saataisiin mukaan mahdollisimman kattavasti tutkimuksen kohde-ryhmä, jonka ääni jää usein tutkimuksessa kuulumattomiin. Aiemman tutkimuksen (Hugman et al, 2011; Sime, 2017) perusteella tiedetään, että maahanmuuttotautaiset perheet voivat kokea tutkimuseettiset lomakkeet vieraksi, eikä lomakkeen palauttamattomuus aina merkitse tietoista kieltäytymistä osallistumisesta.

Osallistuvia kouluja rekrytoitiin kuntien ja kaupunkien vasta maahan saapuneiden opetuksesta vastaavien koordinaattoreiden ja pedagogisten asiantuntijoiden avulla sekä olemassa olevia tutkimuskontakteja käyttäen. Tutkimusluvat haettiin paikallisten ohjeiden mukaisesti, kun osallistumisesta kiinnostuneet koulut oli tunnistettu. Luvat pyydettiin myös koulujen rehtoreilta ja valmistavan opetuksen ryhmien opettajilta. Määrällistä aineistonkeruuta varten kaikkia tutkimukseen osallistuvia oppilaita ja heidän huoltajiaan tiedotettiin tutkimushankkeesta monikielisellä tiedotteella, jossa oli tietoa tutkimuksesta 57 eri kielellä. Tiedotteessa oppilaille ja heidän kotiväelleen kerrottiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja mahdollisuudesta kieltäytyä osallistumasta. Ennen kyselyihin ja tekstitaitotehtäviin vastaamista tutkija kertoi vielä paikan päällä valmistavan opetuksen ryhmässä tutkimuksen kulusta kielitietoisesti, ja oppilailla oli mahdollisuus esittää kysymyksiä haluamallaan kielellä. Lopulta oppilaat antoivat tutkimusluvat sähköisesti omilla ensikielillään kiinnittymiskyselyn yhteydessä.

Laadullisen aineiston keruussa noudatettiin tutkimuseettikan periaatteita korostamalla osallistumisen vapaaehtoisuutta ja anonymiteettiä sekä huolehtimalla huoltajien informoidusta suostumuksesta. Kaikille laadulliseen osaan osallistuneille oppilaille ja heidän huoltajilleen tiedotettiin tutkimuksesta monikielisesti. Osallistuminen edellytti huoltajan allekirjoittamaa lomaketta, jossa suostumus joko annettiin tai evättiin. Videointia koskevassa tiedotteessa korostettiin, että videointi kohdistuu opettajaan, materiaalia käytetään vain tutkimukseen eikä sitä näytetä tutkimustiimin ulkopuolisille. Kaikille oppilaille korostettiin, että osallistumisen sai lopettaa milloin vain ilmoittamatta siihen syytä, ja että tutkimushaastattelut eivät olleet osa koulutyöskentelyä.

Vasta maahan saapuneet oppilaat muodostavat erityisen haavoittuvan tutkimusryhmän, minkä vuoksi heidän tutkimisensa vaatii erityistä huolellisuutta tutkimuseettisessä arvioinnissa. Tutkimuksessa pyrittiin huomioimaan osallistujien haavoittuvuus myös intersektionaalisesti, eli ei vain maahanmuuttotautaan, vaan myös muiden ominaisuuksien ja asemien kautta. Tämän vuoksi aineistonkeruu rajattiin pois mahdollisesti vaikeista aiheista, kuten pakolaisuudesta, vaikka ne olisivat olleet tutkimuksellisesti kiinnostavia. Perheen sosioekonomista asemaa pyrittiin arvioimaan oppilaiden raportoiman kotona olevien kirjojen määrän

perusteella. Vaikka tämä on aiemmassa tutkimuksessa toiminut käyttökelpoisena indikaattorina, se ei välttämättä kuvaa täysin aukottomasti maahanmuuttajaperheiden tilannetta. Erityisesti pakotetun muuttoliikkeen yhteydessä mukaan otettujen tavaroiden määrä on rajallinen ja valikoitu, minkä vuoksi kirjoja ei välttämättä ole mukana, vaikka perheen sosioekonominen asema olisi korkea. Sukupuolen moninaisuus huomioitiin tarjoamalla neljä vastausvaihtoehtoa (tyttö, poika, muu, en halua kertoa). Koska muiden kuin tyttöjen ja poikien määrä oli pieni (11 vastausta), nämä jätettiin pois tilastollisesta analyysistä, sillä näin pienellä otoksella ei voida ajatella olevan yleistettävyyttä. Näin niiden oppilaiden äänet, jotka eivät kokeneet kuuluvansa tyttö-poika-jaotteluun tai eivät halunneet kertoa sukupuoltaan, poistuivat analyysistä. Vaikka tällaisten vastausten määrä oli pieni, analyysin eettinen ongelmallisuus tunnistettiin (ks. Kaukko & Kiilakoski 2023). Tutkimuksessa noudatettiin suhteellisen etiikan periaatteita, joissa eettiset pohdinnat eivät rajoitu tutkimusluvan hankintaan, vaan jatkuvat kontekstisidonnaisena vuoropuheluna tutkimustiimin ja mahdollisuuksien osallistujien välillä koko tutkimusprosessin ajan.

### 3.4 Aineistot ja aineistonkeruumenetelmät

Monimenetelmäisessä VOITTO-hankkeessa kerättiin määrällistä ja laadullista aineistoa pitkäjäsenasetelmalla. Tutkimus eteni spiraalinomaisesti suunnittelun, toteutuksen, havainnoinnin ja reflektoinnin sykleissä, jotka informoivat aina seuraavaa vaihetta. Määrällinen aineisto muodosti tutkimuksen selkärangan. Tätä kokonaiskuvaa täydennettiin kohdennetulla laadullisella aineistolla, opettajahaastatteluilla ja havainnoinneilla, joiden avulla pyrittiin ymmärtämään valmistavan opetuksen käytäntöjä ajallisesti ja paikallisesti sekä tarkastelemaan niiden muutosdellistyksiä. Seuraavissa alaluvuissa kuvataan ensin tutkimuksen määrälliset ja sen jälkeen laadulliset aineistot ja niiden analyysitavat.

#### 3.4.1 Määrällinen aineisto ja analyysitavat

Määrällinen aineisto koostuu oppilaiden vastauksista yleisiin ja oppituntikohtaisiin kiinnittämiskyselyihin ja tekstitaitotehtäviin. Lisäksi kerättiin lyhyet opettajien arvioinnit oppilaiden koulunkäynnistä. Aineistot kerättiin valmistavan opetuksen ryhmistä kolme kertaa saman kouluvuoden aikana: lukuvuoden alussa syyskuussa 2024, lukuvuoden keskellä tammikuussa ja lukuvuoden lopussa huhtikuussa 2025. Oppituntikohtaiset kiinnittämiskyselyt kerättiin ensimmäisen havainnointijakson aikana (ks. kuvio 2). Määrällisesti analysoitujen vastausten kokonaismäärät aineistonkeruukerroittain ovat: 1. aineistonkeruu  $n = 256$ , 2. aineistonkeruu  $n = 261$  ja 3. aineistonkeruu  $n = 291$ , eli vastauksia on yhteensä 808.

### 3.4.1.1 Kiinnittymiskyselyt

Oppilaiden yleistä kiinnittymistä mitattiin Suomessakin validoiduilla Student Engagement Instrument (SEI) -kyselyllä (Appleton et al. 2006; Virtanen 2016). Kysely koostuu 33 väitteestä, jotka mittaavat oppilaiden kokemuksia saamastaan sosiaalisesta tuesta koulun kannalta merkityksellisiltä henkilöiltä sekä kognitiivista kiinnittymistä koulunkäyntiin. Näitä osa-alueita mitattiin kutakin useammalla väittämällä, ja oppilaat vastasivat väitteisiin neliportaisella asteikolla, jonka vastausvaihtoehdot olivat: *1 = Olen täysin eri mieltä*, *2 = Olen eri mieltä*, *3 = Olen samaa mieltä* ja *4 = Olen täysin samaa mieltä*. Sosiaalista tukea mittaavia väitteitä olivat esimerkiksi *Kouluni aikuiset kuuntelevat oppilaita* (opettaja–oppilassuhteiden laatu), *Muut oppilaat pitävät minusta sellaisena kuin olen* (vertaissuhteiden laatu) ja *Kun minulla on ongelmia koulussa, perheeni/huoltajani haluaa auttaa minua* (perheen tuki oppilaan koulunkäynnille). Kognitiivista kiinnittymistä eli oppilaan koulunkäyntiin liittyviä arvostuksia sekä koulunkäynnin hyödyllisyyden ja merkityksellisyyden kokemuksia mitattiin muun muassa seuraavilla väittämillä: *Opintoni antavat minulle useita mahdollisuuksia tulevaisuudessa* sekä *Kun teen koulutehtäviä, tarkistan välillä, ymmärränkö mitä olen tekemässä*.

Jotta vasta maahan saapuneet oppilaat ymmärsivät kyselyn sisällön, se käännettiin heidän ensikielilleen. Opettajat ilmoittivat oppilaidensa ensikielet, ja kysely käännettiin ammattikäännejillä yhteensä 57 eri kielelle, joita olivat esimerkiksi arabia, khmer, pastu, sinhala, somali, thai, ukraina ja venäjä.

Ennen kyselyn aloittamista tutkija havainnollisti väitteiden vastausasteikkoa oppilaille tutuilla arkipäivän esimerkeillä, esimerkiksi *Jalkapallo on hauskaa* ja *Pizza on hyvää*, ja antoi esimerkkejä siitä, miten neliportaisella asteikolla *täysin eri mieltä – täysin samaa mieltä* väittämiin voi vastata. Oppilaille tehtiin kielitietoisesti esimerkkien avulla selväksi, että kaikki vastaukset ovat yhtä hyviä ja oikein ja että tärkeää on vastata, miten itse asian kokee. Sen jälkeen oppilaat täyttivät digitaalisen kyselyn koulun laitteella tutkijan auttaessa tarvittaessa esimerkiksi selittämällä kysymyksiä. Oppilaita kehoitettiin vastaamaan mahdollisimman rehellisesti ja kerrottiin, etteivät heidän opettajansa lue vastauksia.

Oppituntikohtaista kiinnittymistä mitattiin InSitu-kyselyllä (Lerkkanen et al. 2012; Vasalampi et al. 2016) viidessä suomenkielisessä oppilasryhmässä. InSitu-kyselyt käännettiin tekoälykääntäjällä opettajien raportoimille oppilaiden ensi- tai kotikielille, joita oli yhteensä 22. Oppilaat vastasivat digitaaliseen kyselyyn tiettyjen oppituntien lopuksi omilla tai koulun laitteilla. Aineistoa kerättiin viidessä ryhmässä yhteensä 29 oppitunnilta, ja keskimäärin 3,5–8,0 oppilasta vastasi kyselyyn yhdellä oppitunnilla. Oppituntikiinnittymisen otoskoot eritellään tarkemmin liitteessä 1.

### 3.4.1.2 Tekstitaitotehtävät

Valmistavan opetuksen oppilaiden opetuskielitaidon kehittymistä koskeva aineisto kerättiin 11 tekstitaitotehtävällä aina kiinnittymiskyselyn yhteydessä eli lukuvuoden 2024–2025 alku-, keski- ja loppuvaiheissa. Käytännössä tekstitaitotehtävät olivat paperinen ”koetehtävävihko”, jonka tutkija jakoi oppilaille tehtäväksi.

Tehtäviä tehdessään oppilas pääsi osoittamaan koulun opetuskielen taitojaan, tiedonalakohtaisia taitojaan ja yleisiä opiskelunvalmiuksiaan. Tehtävät pohjautuivat luvussa 2.1 esiteltyyn sosiokulttuuriseen ja käyttöpohjaiseen lähestymistapaan kielenoppimiseen ja tekstitaitoihin, ja jokainen tekstitaitotehtävä oli luotu simuloimaan jotakin kouluarjelle tuttua kielenkäyttötilannetta. Mukana oli esimerkiksi tehtäviä itsestä kertomisesta, historian kirjan kappaleen ymmärtämisestä, matematiikan sanallisten tehtävien ratkaisemisesta ja muistiinpanojen tekemisestä opettajan puheen perusteella. Yksittäisten sanojen, sanatarkkojen käännösten ja kielioppi-rakenteiden sijaan keskiössä oli se, miten tarkoituksenmukaisesti oppilas toimii ja kommunikoi tehtävien simuloimissa kielenkäyttötilanteissa. Huomionarvoista kuitenkin on, että koska tehtävien teko-aika ei voinut venyä koko koulupäivän mittaiseksi, tehtävät pyrittiin laatimaan pragmaattisiksi. Mukana oli esimerkiksi oppilaan lähiarkeen liittyvän kuvan tulkitsemista kyllä/ei-kysymyksiin, vaikkaärkevintä toki opetuksessa on harjoitella lähiarjen perusilmauksia niissä kielenkäyttötilanteissa, joissa ilmauksia käytetään. Samasta syystä tutkimusaineiston tekstitaitotehtävät eivät sisältäneet puhumisen tehtäviä (vain luetun ymmärtämisen, kirjoittamisen ja kuullun ymmärtämisen), vaikka puhumisen harjoittelu on olennaisen tärkeä osa valmistavaa opetusta ensimmäisistä oppitunneista alkaen. Lopulta tekstitaitotehtävät ja niihin liittyvä tutkimus olivat myöhemmin pohjana pedagogisen VOITTO-arviointityövälineen (Repo et al. 2025) kehittämiseksi. Työvälineessä on mukana myös puhumisen harjoitustehtäviä tutkimuksessa käytettävistä tehtävistä poiketen.

Tehtävät oli kehitetty siten, että niissä kietoutuivat yhteen oppilaiden arjen ja koulun toiminta, *Kielitaidon tasojen kuvausasteikon*<sup>1</sup> (Opetushallitus, 2019) A1.1–B1.1-tasojen luetun ymmärtämisen, kirjoittamisen ja kuullun ymmärtämisen (eli kielitaidon osa-alueiden) kuvaukset sekä perusopetuksen ja valmistavan opetuksen opetussuunnitelmien tiedonalakohtaiset tavoitteet. Lisäksi tehtävät oli suunniteltu niin, että niiden vastausten avulla oli mahdollista määrittää oppilaiden opetuskielen taidon taso *Kielitaidon tasojen kuvausasteikon* (Opetushallitus 2019)

1 Kehittyvän kielitaidon kuvausasteikko on Suomessa laadittu sovellus asteikoista, jotka sisältyvät Euroopan neuvoston toimesta kehitettyyn Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteiseen eurooppalaiseen viitekehykseen (Council of Europe, 2001).

A1.1–B1.1-tasoille. Myös esi-A1.1 taso oli mahdollinen, mikäli oppilas ei osoittanut vielä A1.1 tasoa. Esimerkiksi luetun ja kuullun ymmärtämisen tasoa A1.1 osoittaakseen oppilaan tuli osata osa-alueiden tehtävistä noin kolmannes. Vaikeustasoltaan suurin osa tehtävistä mittasi siis A1–A2-tasoisia tekstitaitoja. Korkeimman B1.1-tason taitojen osoittaminen vaati onnistumista lähes kaikkien tehtävien tekemisessä. Oppilaat tekivät tekstitaitotehtävät samanlaisena pakettina jokaisella mittauskerralla kolmen oppituntin mittaisessa ”koemaisessa” tilanteessa ilman apuvälineitä. Tehtävien teossa käytettiin ainoastaan kynää ja kumia. Koemaisen tilanteen kaksi ensimmäistä oppituntia käytettiin luetun ymmärtämisen ja kirjoittamisen tehtäviin ja viimeinen tunti kuullun ymmärtämisen tehtäviin. Tutkija oli paikalla aina koko aineistonkeruukerran ajan.

Oppilaan opetuskielen kielitaidon tason määrittämiseksi esi-A1.1–B1.1 tasoille *Kielitaidon tasojen kuvausasteikon* (Opetushallitus, 2019) mukaisesti tehtävien pisteytykseen laadittiin tarkat kriteerit. Pisteytyksessä keskityttiin kielitaidon eri osa-alueisiin, luetun ymmärtämiseen, kirjoittamiseen, kuullun ymmärtämiseen tai näiden yhdistelmiin. Osa-alueet pisteytettiin kuitenkin aina erikseen, eli esimerkiksi samasta itsensä kertomisen tehtävästä pystyi laskemaan sekä luetun ymmärtämisen että kirjoittamisen pisteet. Koska tekstitaitotehtäviä oli 11, luetun ymmärtämistä, kirjoittamista ja kuullun ymmärtämistä mitattiin aina useammalla tehtävällä. Kunkin aineistonkeruukerran jälkeen tehtäväkohtaiset pisteet laskettiin yhteen. Näistä yhteispisteistä muodostettiin tätä tutkimusta varten eri kielitaidon osa-alueiden tasoa mittaavia muuttujia, jotka esitellään seuraavassa luvussa.

### 3.4.1.3 Muuttujat

#### Taustatiedot

Oppilaat raportoivat seuraavat taustatiedot: koulunkäyntihistoria vuosina, valmistavaan opetukseen osallistumisaika kuukausina sekä oppilaan sukupuoli. Oppilaat raportoivat koulunkäyntihistoriansa vastaamalla kysymykseen: *Kuinka kauan olet käynyt koulua ennen Suomeen tuloa?* valitsemalla pudotusvalikosta sopivan vaihtoehdon *0 vuotta ja 8 tai enemmän vuotta* väliltä. Oppituntikiinnittymisen analyysia varten kouluhistoria koodattiin kaksiluokkaiseksi muuttujaksi (0 = vähemmän kuin 7 vuotta, 1 = 7 vuotta tai enemmän). Valmistavaan opetukseen osallistumisaikansa oppilaat raportoivat kuukausina valitsemalla pudotusvalikosta sopivan vaihtoehdon seuraavista: *0–1 kuukautta, 2–4 kuukautta, 5–7 kuukautta, 8–10 kuukautta ja 11–12 kuukautta*. Analyysijä varten kuukaudet koodattiin uudelleen numeroilla 1–3 kuvaamaan valmistavan opetuksen alku- (0–1 kuukautta), keski- (2–7 kuukautta) ja loppuvaiheita (8–12 kuukautta). Oppituntikiinnittymisen

analyysissa valmistavassa opetuksessa opiskeluaika koodattiin muusta analyysistä poiketen muuttujaksi, jonka arvot olivat seuraavat: 0 = 0–4 kuukautta ja 1 = 5–12 kuukautta.

Sukupuolen oppilaat raportoivat valitsemalla seuraavista neljästä vaihtoehdosta: tyttö, poika, muu ja en halua kertoa. Tilastollisen mallin rajoitteiden vuoksi analyysiin otettiin mukaan ainoastaan tytöt ja pojat, jolloin analyysin ulkopuolelle jäi yhteensä 11 oppilasvastausta 11 eri oppilaalta, joista 5 vastausta oli ”muu” ja 6 vastausta ”en halua kertoa”. Tytöt koodattiin numerolla 1 ja pojat numerolla 2. Lisäksi oppituntikiinnittymisen analyysissä käytettiin muuttujaa kuvaamaan oppilaiden perheen sosioekonomista asemaa, joka muodostettiin oppilaiden raportoimasta kirjojen määrästä kotona (0 = kymmenen tai vähemmän kirjaa, 1 = enemmän kuin kymmenen kirjaa).

Ryhmien opettajat tekivät oppilasarvioinnit, joissa he raportoivat näkemyksiään oppilaskohtaisista koulupoissaoloista ja koulunkäyntivalmiuksista. Koulupoissaolojen kohdalla opettajat valitsivat kahden vaihtoehdon väliltä: *oppilas on luvatta poissa koulusta* tai *oppilas ei ole luvatta poissa koulusta*.

Poissaolot koodattiin kaksiluokkaiseksi 1 = ei poissaoloja ja 0 = luvattomia poissaoloja. Koulunkäyntivalmiudet puolestaan määriteltiin opettajille seuraavasti: *”Koulunkäyntivalmius tarkoittaa oppilaan valmiutta tulla suomalaiseen kouluun, osallistua koulussa oppitunneilla koulutyöhön ja hyötyä siitä mahdollisimman paljon”*, ja opettajat arvioivat oppilaidensa valmiudet nelipiortaisella asteikolla (*heikot, kohtalaiset, hyvät* tai *erinomaiset valmiudet*). Suurimmalla osalla oppilaista (63,6 %) tämä arvio kuvaa oppilaan koulunkäyntivalmiuksia valmistavan opetuksen alussa. Jos oppilas oli aloittanut opetuksessa jo edellisenä lukuvuonna (36,4 %), arvio on heidän henkilökohtaiselta ensimmäiseltä mittauskerraltaan, joka voi olla oppilaan valmistavan vuoden keski- tai loppuvaihe. Oppituntikiinnittymisen analyysissä kouluvalmiudet koodattiin kaksiluokkaiseksi muuttujaksi seuraavasti: 0 = heikot tai kohtalaiset ja 1 = hyvät tai erinomaiset.

Opettajat raportoivat lisäksi kullakin aineistonkeruukerralla (syksy, talvi ja kevät) ryhmässään toteutetun tavan järjestää valmistavaa opetusta. Heidän oli mahdollista valita kolme eri järjestämistavasta: *ryhmämuotoinen = oppilaat opiskelevat pelkästään ryhmässä*, *integroitu = oppilaat opiskelevat ryhmässä, mutta välillä integroituna peruspetukseen* tai *inklusiivinen = oppilaat opiskelevat pelkästään yleisopetuksen mukana*. Valmistavaa opetusta inklusiivisesti toteutettuna ei raportoinut yksikään tutkimukseen osallistuneista opettajista. Taustatietojen tarkastelu osoitti, että opettajan ilmoittama opetuksen järjestämistapa saattoi vaihdella mittauskerrasta toiseen. Näin opetuksen järjestämistapaa kuvaava muuttuja

muodostettiin seuraavasti: *ryhmämuotoinen, jossa epäsäännöllisesti integrointia yleisopetukseen, ryhmämuotoinen, jossa integrointia yleisopetukseen tai ainoastaan ryhmämuotoinen.*

## Opetuskielen taito

Yhteispisteitä ja kielitaidon tason määrittelyä varten kielitaidon eri osa-alueita mittaviin tekstitaitotehtäviin kehitettiin tehtävien vaikeustasoon perustuen omat pistemäärärajat. Luetunymmärtämistä mittaavia tekstitaitotehtäviä oli kuusi ja niissä oli yhteensä 38 pisteytettävää kohtaa, joista saatavat enimmäispisteet olivat 43,5. Tehtävien pistemäärät laskettiin yhteen summamuuttujaksi, jonka reliabiliteetti oli  $\omega = .94$ . Analyyseissa käytettiin oppilaiden kokonaispistemäärää, mutta kuvioita varten pistemäärät muunnettiin Opetushallituksen kielitaidon asteikon taitotasokuvauksia mukaillen tasoille esi-A1.1–B1.1. Taitotaso määrittyi oppilaan saamien yhteispisteiden perusteella seuraavalla asteikolla: esi-A1.1 = 0–14 pistettä, A1.1 = 14,5–19,5 pistettä, A1.2 = 20–25 pistettä, A1.3 = 25,5–30,5 pistettä, A2.1 = 31–36 pistettä, A2.2 = 36,5–41,5 pistettä ja B1.1 = 42–43,5 pistettä.

Kuullun ymmärtämistä mittaavia tekstitaitotehtäviä oli neljä, joissa oli yhteensä 24 pisteytettävää kohtaa, ja niistä saatavat enimmäispisteet olivat 28. Tehtävien pistemäärät laskettiin yhteen summamuuttujaksi, jonka reliabiliteetti oli  $\omega = .94$ . Analyyseissa käytettiin oppilaiden kokonaispistemäärää, mutta kuvioita varten pistemäärät muunnettiin Opetushallituksen kielitaidon asteikon taitotasokuvauksia mukaillen tasoille esi-A1.1–B1.1. Taitotaso määrytyi oppilaan saamien yhteispisteiden perusteella seuraavalla asteikolla: esi-A1.1 = 0–9 pistettä, A1.1 = 9,5–12,5 pistettä, A1.2 = 13–16 pistettä, A1.3 = 16,5–19,5 pistettä, A2.1 = 20–23 pistettä, A2.2 = 23,5–26,5 pistettä ja B1.1 = 27–28 pistettä.

Kirjoittamista mittaavat tekstitaitotehtävät pisteytettiin *kielitaidon tasojen kuvausasteikon* (Opetushallitus, 2019) avulla suoraan taitotasolle esi-A1.1–B1.1, ja arvioksi kielitaidon tasosta valittiin oppilaan saama korkein arvio. Tulosten luotettavuuden lisäämiseksi 116 suoritusta kaikista kirjoitustaidon A1.2–B1.1 tason vastauksista arvioi ja pisteytti uudestaan toinen riippumaton tutkija. Arvioijien välinen reliabiliteetti oli kohtalaisella tasolla Cohenin kappa-arvon ollessa  $\kappa = .60$ .

Luetun- ja kuullun ymmärtämisen sekä kirjoittamisen summamuuttujien väliset korrelaatiot olivat seuraavat merkitsevyydellä  $p < .001^{***}$ : luetun ymmärtäminen ja kuullun ymmärtäminen .83, luetun ymmärtäminen ja kirjoittaminen .69 sekä kuullun ymmärtäminen ja kirjoittaminen .67.

## Koettu koulunkäynnin sosiaalinen tuki ja yleinen kognitiivinen kiinnittyminen

Oppilaiden kokemaa sosiaalista koulunkäynnin tukea mitattiin kolmella osa-alueella: opettaja–oppilassuhteet, vertaissuhteet ja perheen tuki oppilaan koulunkäynnille. Opettaja–oppilassuhteet, vertaissuhteet ja perheen tuki oppilaan koulunkäynnille -muuttujien valinta perustui konfirmatoriseen faktori-analyysiin (Virtanen, 2016). Opettaja–oppilassuhteet -keskiarvosummamuuttujan reliabiliteetti oli  $\omega = .87$ , ja se muodostui yhdeksästä väittämästä, esimerkiksi *Opettajani tukevat minua, kun tarvitsen heitä, Useimmat opettajat koulussani ovat kiinnostuneita minusta ihmisenä, eivät vain oppilaana* ja *Minusta on mukavaa jutella opettajien kanssa täällä*. Vertaissuhteet-keskiarvosummamuuttujan reliabiliteetti oli  $\omega = .84$ , ja se muodostui kuudesta väittämästä, esimerkiksi *Muut oppilaat pitävät minusta sellaisena kuin olen, Muut oppilaat arvostavat sitä, mitä minä sanon* ja *Minulla on joitakin kavereita koulussa*. Perheen tuki koulunkäynnille -keskiarvosummamuuttujan reliabiliteetti oli  $\omega = .74$ , ja se muodostui neljästä väittämästä, kuten *Perheeni/huoltajani tukevat minua koulunkäynnissä, kun tarvitsen heitä, Kun koulussa tapahtuu jotakin hyvää, perheeni/huoltajani haluaa tietää siitä ja Kun minulla on ongelmia koulussa, perheeni/huoltajani haluaa auttaa minua*.

Yleistä kognitiivista kiinnittymistä mitattiin seuraavilla osa-alueilla: koulutyön hallinta, koulutyön tärkeys, arvioinnin reiluus ja tulevaisuuden koulutukselliset tavoitteet. Jokaiselle osa-alueelle laskettiin keskiarvosummamuuttuja. Koulutyön hallinnan keskiarvosummamuuttujan reliabiliteetti oli  $\omega = .71$ , ja se muodostui neljästä väittämästä, esimerkiksi *Kun teen koulutehtäviä, tarkistan välillä, ymmärränkö mitä olen tekemässä* ja *Menestymiseni koulussa on kovan työn tulosta*. Koulutyön tärkeyden keskiarvosummamuuttujan reliabiliteetti oli  $\omega = .74$ , ja se muodostui kolmesta väittämästä, esimerkiksi *Opin koulussa suurimman osan elämäni tärkeistä asioista* ja *Oppiminen on hauskaa, koska kehityn asioissa*. Arvioinnin reilouden keskiarvosummamuuttujan reliabiliteetti oli  $\alpha = .79$ , ja se muodostui seuraavasta kahdesta väittämästä: *Kokeet mittaavat hyvin kouluosaamistani* ja *Arvosanat mittaavat hyvin kouluosaamistani*. Tulevaisuuden koulutuksellisten tavoitteiden keskiarvosummamuuttujan reliabiliteetti oli  $\omega = .78$ , ja se muodostui viidestä väittämästä, esimerkiksi *Aion jatkaa opintojani peruskoulun jälkeen* ja *Koulunkäynti on tärkeää, jotta saavuttaisin tulevaisuuden tavoitteeni*.

## Tunneperäinen, kognitiivinen ja toiminnallinen oppituntikiinnittyminen

Tunneperäistä, kognitiivista ja toiminnallista oppituntikiinnittymistä mitattiin kutakin kahdella InSitu-kyselyn väitteellä, joista muodostettiin keskiarvosummamuuttujat. Tunneperäisen oppituntikiinnittymisen summamuuttujan reliabiliteetti oli  $\alpha = .78$  ja se koostui seuraavista kahdesta kysymyksestä: *Kuinka paljon pidit tästä oppitunnista?* ja *Kuinka miellyttävänä koit opiskellut tehtävät?* Kognitiivisen

oppituntikiinnittymisen summamuuttujan reliabiliteetti oli  $\alpha = .60$  ja se koostui seuraavista kysymyksistä: *Kuinka hyvin olit valmistautunut oppitunnille?* ja *Kuinka sinnikäs olit opiskellessasi oppitunnin aikana?* Toiminnallisen oppituntikiinnittymisen summamuuttujan reliabiliteetti oli  $\alpha = .81$  ja se koostui seuraavista kysymyksistä: *Kuinka paljon yritit toimia opettajan toiveiden mukaisesti?* ja *Kuinka paljon näit vaivaa miellyttääksesi opettajaa?* Muuttujat valittiin tätä tutkimusta varten tehdyn kaksitasoisen faktorianalyysin perusteella.

#### 3.4.1.4 Määrällisten aineistojen analyysitavat

Tutkimuskysymyksiin, missä määrin opetuskielen kielitaito kehittyy lineaarisesti ja kaarevasti valmistavan opetuksen aikana ja ovatko valmistavan opetuksen järjestämistapa, oppilaan sukupuoli, koulunkäyntihistoria, koulunkäyntivalmiudet ja luvattomat koulupoissaolot yhteydessä kielitaitoon? sekä missä määrin yleinen kiinnittyminen kehittyy lineaarisesti ja kaarevasti valmistavan opetuksen aikana ja ovatko valmistavan opetuksen järjestämistapa, oppilaan sukupuoli koulunkäyntihistoria, koulunkäyntivalmiudet ja luvattomat koulupoissaolot yhteydessä yleiseen kiinnittymiseen? vastaamiseen käytettiin SPSS-ohjelman (IBM Corp 2025) version 30.0.0 hierarkkista lineaarista sekamallia (monitasomalli). Malli valittiin, koska sen avulla voidaan ottaa huomioon toistomittausten riippuvuus toisistaan ja erottaa mittaustulosten vaihtelu kahdella tasolla: mittapisteiden välinen yksilöllinen vaihtelu (taso 1) ja oppilaiden välinen vaihtelu (taso 2). Keskimääräisen kehittymisen muotoa mallinnettiin sekä lineaarisena että kaarevana (kvadraattisena). Jäännösten peräkkäisten mittausten korrelaatiota mallinnettiin AR(1)-rakenteella, joka olettaa, että ajallisesti lähempänä olevat jäännökset ovat voimakkaammin korreloituneita kuin kauempana olevat.  $\rho$  kuvaa peräkkäisten mittauskertojen korrelaatiota ja  $\rho^2$  alku- ja loppuvaiheen arvojen välistä pysyvyyttä. Suuri arvo ilmaisee arvojen pysyvän samankaltaisena mittauskerrasta toiseen. Pieni arvo puolestaan ilmaisee vaihtelua mittauskertojen välillä.

Kirjoitustaidon osioiden arvioijien välistä yhdenmukaisuutta arvioitiin Cohenin Kappa-kertoimella ( $\kappa$ ), joka huomioi sattuman vaikutuksen riippumattomien arvioijien välisen yhteneväisyyden arvioinnissa. Kahden muuttujan InSitu-mittarin ulottuvuuksien sisäistä johdonmukaisuutta puolestaan tarkasteltiin Alfa ( $\alpha$ ) -reliabiliteettikertoimella. Opetuskielen taito- ja SEI -mittareiden reliabiliteettitarkastelut ( $> 2$  muuttujaa) tehtiin Omega ( $\Omega$ ) -reliabiliteettikertoimilla.

Tutkimuskysymykseen, missä määrin valmistavan opetuksen oppilaiden yleinen kiinnittyminen selittää opetuskielen kielitaidon kehittymistä, vastaamiseksi käytettiin Mplus-ohjelman (Muthén & Muthén 2025) satunnaisvaikutusten monitasomallia (two-level random). Jokaiselle oppilaalle estimoitiin yksilölliset kehityskulut (taso 1)

kolmessa opetuskielen kielitaidon osa-alueessa. Jos yksilöiden välisiä (taso 2) eroja kehityskuluissa havaittiin, niitä selitettiin oppilaiden kokemalla keskimääräisellä sosiaalisella tuella ja yleisellä kognitiivisella kiinnittymisellä.

Tutkimuskysymykseen, *missä määrin valmistavan opetuksen oppilaiden opettaja–oppilas- ja vertaissuhteet sekä perheen tuki oppilaan koulunkäynnille selittävät tunneperäistä, kognitiivista ja toiminnallista oppituntikohtaista kiinnittymistä*, vastaamisessa käytettiin SPSS-ohjelman (IBM Corp 2025) version 28.0.1.1 hierarkista lineaarista sekamallia (monitasomalli). Oppituntikiinnittymistä mallinnettiin oppituntien (taso 1) ja oppilaiden (taso 2) välillä. Jäännösten peräkkäisten mittausten korrelaatiota ei mallinnettu, koska oppituntikiinnittymistä mitattiin yhden viikon aikana.

Kaikkien tilastollisten mallien parametrit estimoitiin suurimman uskottavuuden menetelmällä (Maximum Likelihood). Tilastollisina merkitsevyystasoina käytettiin  $p < .001^{***}$ ,  $p < .01^{**}$ ,  $p < .05^*$  ja  $p \leq .077^{\dagger}$ .

### 3.4.2 Laadullinen aineisto, osallistujat ja analyysitavat

Laadullisesta aineistoa kerättiin hankkeen alusta loppuun saakka. Sen tarkoituksena oli pohjustaa kenttätöitä (opettajahaastattelut), tarkentaa määrällisen tutkimuksen piirtämää kuvaa (havainnointi), varmistaa kentän toimijoiden käytännön tiedon hyödyntäminen (opettajien, johdon, muun henkilöstön ja oppilaiden haastattelut) ja tutkia, miten valmistavan opetuksen käytäntöjä voi muuttaa kestävästi (opettajien kanssa keskusteltu kehittämistyö).

**Taulukko 1.** Laadullinen aineisto ja sen määrä, osallistujat ja analyysitavat

Aineisto	Määrä	Osallistujat	Analyysitapa
Puolistrukturoidut haastattelut	30	Valmistavan opettajat	Temaattinen sisällönanalyysi
Luokkahuone-havainnointi	174 t	Valmistavan opetuksen ryhmät	Käytäntöarkkitehtuuriteoria
Oppituntivideot	15 t	Valmistavan opettajat	Käytäntöarkkitehtuuriteoria
Johdon haastattelut	6	Rehtorit	Temaattinen analyysi, käytäntöarkkitehtuuriteoria
Johdon ja koulu-kulttuurin havainnointi	18 t	Koulun johto	Käytäntöarkkitehtuuriteoria
Lyhyet arki-haastattelut	73	Oppilaat, koko koulun henkilökunta (sis. nuorisotyöntekijät, kouluvalmentajat)	Temaattinen analyysi, käytäntöarkkitehtuuriteoria
Puolistrukturoidut haastattelut	21	Oppilaat	Temaattinen analyysi, käytäntöarkkitehtuuriteoria

### 3.4.2.1 Opettaja-haastattelut

Tutkimukseen haastateltiin 30 valmistavan ryhmän opettajaa helmi–maaliskuussa 2024. Haastattelujen tarkoitus oli pohjustaa kenttätöitä ja kuulla ammattilaisten ajatuksia siitä, mikä valmistavan opetuksen arjessa toimii ja mikä taas ei toimi. Opettajat työskentelivät maantieteelliseltä sijainniltaan sekä kooltaan toisistaan eroavissa kouluissa ja olivat koulutukseltaan luokanopettajia, aineenopettajia sekä erityisopettajia. Puolella haastatelluista opettajista oli luokanopettajan, luokan- ja erityisopettajan tai luokan- ja kielen aineenopettajan kelpoisuus. Kolmasosalla opettajista oli kelpoisuus opettaa useampaa perusopetuksen ainetta. Opettajien koulutustaustat eritellään tarkemmin taulukossa 2. Heidän työkokemuksensa valmistavasta opetuksesta vaihteli muutamasta kuukaudesta aina 24 vuoteen asti keskimääräisen kokemuksen ollessa 4,5 vuotta.

Oppilasmäärä vaihteli opetusryhmissä kahden ja 24:n välillä keskiarvon ollessa 14 ja moodin 12 oppilasta. Vain yhdessä opetusryhmässä kaikilla oppilailla oli sama ensikieli. Ensikielten määrä opetusryhmissä vaihteli yhden ja yhdentoista välillä keskiarvon ollessa 6,2 ja moodin viisi eri kieltä yhdessä opetusryhmässä.

**Taulukko 2.** Opettajaahaastatteluihin osallistuneiden koulutustausta

Koulutustausta	Määrä
Luokanopettaja	8
Erityisopettaja	2
Kiel(t)en (esim. suomi, englanti, venäjä) aineenopettaja	5
Luokanopettaja ja erityisopettaja	4
Luokanopettaja ja kielen aineenopettaja	3
Aineenopettaja, useita kelpoisuuksia	4
Muu (esim. muu aineenopettaja, varhaiskasvatuksen opettaja)	4

Etäyhteydellä toteutetut puolistrukturoidut teemahaastattelut kestivät noin tunnin. Kysymykset koskivat valmistavan opetuksen arkea, esimerkiksi sitä, miten valmistavan opetuksen ensimmäiset viikot ja kuukaudet etenevät, miten oppilaiden turvallisuuden tunnetta ja sosiaalisia suhteita vahvistetaan, miten uuden kielen opettaminen käytännössä sujuu, mitä opettajat haluavat kertoa koulujensa toimintakulttuurista ja integraatiokäytännöistä, minkälaisia täydennyskoulutusmahdollisuuksia heillä on ja millainen olisi opettajien mielestä ”unelmien koulu”.

### 3.4.2.2 Havainnointit ja lyhyet arkihaastattelut

Yhtenä VOITTO-tutkimuksen tavoitteena oli mallintaa toimivia toimintatapoja valmistavassa opetuksessa, oppilaiden integroinnissa ja kielellisessä sekä muussa tuessa. Tähän pyrittiin VOITTO-tutkimuksessa intensiivisillä havainnointi- ja kehittämiskäytännöillä viidessä koulussa, jotka valikoituivat edellisen vaiheen opettajaahaastattelujen perusteella. Useat haastatellut opettajat kertoivat käytännöistä, jotka he olivat havainneet toimiviksi omassa työssään. Näiltä opettajilta kysyttiin heidän halukkuuttaan jatkokehittää näitä käytäntöjä. Halukkaiden joukosta valittiin sellaiset opettajat, joiden koulut olivat kooltaan ja alueelliselta sijainniltaan tutkimuksellisesti riittävän heterogeenisiä ja joissa kolme noin viikon mittaista havainnointijaksoa oli käytännöstä mahdollista toteuttaa.

Ennen havainnointia opettajien kanssa keskusteltiin tutkittavista käytännöistä ja havainnointi- ja kehitysvaiheiden kulusta. Käytännöiksi valikoituvat oppilaan ensikielen hyödyntäminen osana opetusta, oppilaiden välisen vuorovaikutuksen vahvistaminen, kielitietoinen opetus ja kaksisuuntaisen integraation tukeminen. Tässä vaiheessa myös varmistettiin keskustellen, että opettajalla ja tutkijalla oli jaettu ymmärrys siitä, mitä valikoidut käytännöt tarkoittavat.

Ensimmäisessä vaiheessa tutkijat seurasivat viiden valmistavan opetuksen ryhmän arkea ja keräsivät havainnointiaineistoa: kirjallisia muistiinpanoja kaikista kouluista sekä videoaineistoa yhdestä koulusta. Havainnointi kohdistui ryhmien päivittäiseen toimintaan yleisesti, mutta painopiste oli opettajien kanssa sovitulla fokuksella, joilla opettajia ohjeistettiin kiinnittämään erityistä huomiota valitsemiinsa käytäntöihin. Havainnoinnin tukena käytettiin soveltuvin osin Kemmisin ja muiden (2014) kehittämää käytäntöjen tutkimisen työkalua.

Havainnointiin osallistui kolme tutkijaa, jotka keskustelivat prosessin aikana varmistukseen havainnoinnin rakenteellisen yhtenäisyyden. Tutkimuksen alkuvaiheessa havainnointia harjoiteltiin yhdessä koulussa tekstitaitotehtävien yhteydessä siten, että kaikki tutkijat havainnoivat samaa opetusryhmää ja vertailivat havaintojaan keskenään.

Oppilaiden tilannesidonnaista kouluun kiinnittymistä opettajien valitsemilla fokuksella mitattiin InSitu-kyselyllä (Vasalampi et al. 2016; ks. Luku 3.4.1.1). Kysely toteutettiin heti havainnoidun oppitunnin jälkeen, jolloin saatiin tietoa oppilaiden kokemuksista juuri kyseisellä oppitunnilla. Opettajien näkökulmaa tunnin tavoitteista ja onnistumisesta kartoitettiin lyhyillä alku- ja loppuhaastatteluilla. Alkuhaastattelussa käytiin läpi tunnin suunnitelma ja tavoitteet, kun taas loppuhaastattelussa opettaja arvioi tunnin kulkua ja tavoitteiden toteutumista.

Toimintatutkimukselle ominaisesti kaikki mahdollisuudet kerätä tietoa hyödynnettiin. VOITTO-hankkeessa tämä tarkoitti sitä, että suunniteltua haastattelu- ja havainnointiaineistoa täydennettiin spontaaneilla, keskustelunomaisilla lyhyillä haastatteluilla koulun arjessa. Näissä keskusteltiin oppilaiden, opettajien ja muun henkilökunnan, kuten rehtorien, kouluvalmentajien ja nuorisotyöntekijöiden kanssa esimerkiksi tauoilla tai oppituntien lomassa. Oppilailta kysyttiin esimerkiksi sitä, mikä tunnilla oli ollut kivaa tai vaikeaa, ja keskusteluja jatkettiin oppilaiden vastausten perusteella. Oppilaat vastasivat pääosin suomeksi ja toisinaan englanniksi käyttäen tarvittaessa kääntäjää. Haastattelut olivat lyhyitä, keskimäärin muutaman minuutin mittaisia.

Havainnointi tapahtui pääasiassa valmistavan opetuksen ryhmissä, mikä valottaa valmistavasta opetuksesta perusopetukseen siirtyvien oppilaiden tukemista kokonaisvaltaisesti. Ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen arjen ymmärtäminen ei kuitenkaan riitä, jos tavoitteena on tutkia myös oppilaiden integroitumista perusopetukseen. Tutkijat pääsivät havainnoimaan aineenopettajien tunteja kolmella koululla. Näiltä tunneilta kerätty aineisto koostuu tilannesidonnaista kouluun kiinnittymistä mittaavista InSitu-kyselyistä, havainnointimateriaalista ja lyhyistä keskusteluista valmistavan ryhmän opettajien, oppilaiden ja aineenopettajien kanssa. Valmistavan opetuksen oppilaat osallistuivat integraatiotunneille usein yksin tai pareittain, joten heitä oli käytännössä vaikeaa seurata. Tämän vuoksi integraatiotunteja koskeva aineisto jäi huomattavasti valmistavan opetuksen aineistoa suppeammaksi.

Ennen toista havainnointivaihetta tutkijat esittelivät ensimmäisen vaiheen alustavia tuloksia koulujen johdolle jatkotoimenpiteiden näkökulmasta. Toisessa havainnointivaiheessa tutkijat viettivät mahdollisuuksien mukaan aikaa koulun johtoa ja koko koulua havainnoiden ja keskittyen toiminta- ja johtamiskulttuuriin. Tämä aineisto jäi luokkahuonehavainnointia suppeammaksi, koska johdon tai koko koulun havainnointi ei sopinut aikataulullisesti kaikille kouluille. Aineistoa täydennettiin kuudella puolistrukturoidulla haastattelulla, joihin osallistui rehtoreita tai vararehtoreita kaikista kouluista. Näissä haastatteluissa keskityttiin kulttuurisesti ja kielellisesti moninaisten koulujen johtoon ja siihen, miltä tähänastiset tulokset vaikuttivat johdon näkökulmasta. Tämän lisäksi toisen havainnointiviikon aineisto koostuu valmistavan opetuksen oppilaita koskevia palavereiden havainnoinnista, rehtoreiden alueellisen koulutuspäivän havainnoinnista ja yleisemmin koulukulttuurin havainnoinnista sekä kouluvalmentajien, nuorisotyöntekijöiden, erityisopettajien ja muiden ammattilaisten haastatteluista.

Ennen viimeistä havainnointivaihetta alustavia tuloksia esitettiin valmistavan opetuksen opettajille. Oppilaiden tilannesidonnaista kouluun kiinnittymistä (InSitu-kyselyn analyysin perusteella) peilattiin fokustuntien havainnointimateriaaliin ja keskusteltiin siitä, miten opettajien käytännöt olivat vaikuttaneet oppilaiden kiinnittymisen näkökulmasta ja miten opettajat voisivat edelleen kehittää valitsemiaan käytäntöjä. Kolmannessa vaiheessa samoja käytäntöjä havainnoitiin uudelleen mahdollisuuksien mukaan keskustellen samalla opettajien kanssa käytäntöjen mahdollisesta muutoksesta.

Yhdessä koulussa toteutettiin lisäksi 10–15 minuutin pituiset oppilashaastattelut ( $n = 25$ ). Ennen haastatteluita oppilaille näytettiin edellisellä havainnointiviikolla videoitu tilanne opettajan toiminnasta. Videolla opettaja toteutti valitsemaansa käytäntöä ja ohjeisti oppilaita tekemään käytäntöön liittyvää tehtävää. Videon katsomisen jälkeen oppilaat saivat vielä omakielisen kirjallisen kuvauksen

tilanteesta. Oppilaiden tehtävänä oli pohtia, miltä heistä tuntui tehdä opettajan antamaa tehtävää. Oppilaat kirjoittivat tehtävässä suomenkielisten tunnesanojen alle tunteet omalla kielellään ja pohtivat, mikä väri tunne olisi. Sitten oppilaat maalasivat kokemuksistaan kuvan, joka otettiin mukaan haastattelutilanteeseen. Isoa tunnetta esimerkiksi kuvattiin suurella määrällä väriä, pientä tunnetta pienillä pisaroilla ja niin edelleen. Maalaustehtävän tarkoituksena oli stimuloida haastatteluita. Haastattelut toteutettiin yksin tai enintään kolmen oppilaan ryhmissä oppilaiden oman valinnan mukaan. Haastattelun pohjana toimivat puolistrukturoidut kysymykset, jotka johdattivat keskustelemaan oppilaan maalauksesta hänen kokemuksiansa ryhmän ja opettajan toiminnasta. Alla esitetyt kuvat 1 ja 2 ovat esimerkkejä oppilaiden maalauksista.

**Kuva 1.** Erään oppilaan tunnemaalaus ja tunnevärikartta liittyen koulussa suomen kielellä puhumiseen



**Kuva 2.** Erään oppilaan tunnemaalaus ja tunnevärikartta liittyen koulussa suomen kielellä puhumiseen



Havainnointi- ja kehittämisvaiheiden aineistojen yhdistäminen antaa kuvan siitä, miten opettajat pyrkivät huomiomaan valmistavan opetuksen oppilaat opetuksessaan, millaisina opettajien käytännöt näyttäytyvät oppilaiden kiinnittymisen näkökulmasta ja miten opettajien valitsemia käytäntöjä voi kehittää toimivammiksi. Koulun toimintakulttuurin havainnointi ja koulun muiden toimijoiden haastattelut valottivat sitä, millaisin toimenpitein integraatiota perusopetukseen toteutetaan ja miten koulun toimintakulttuurissa ja johtamisessa huomioidaan valmistava opetus.

### 3.4.2.3 Laadullisen aineiston analyysitavat

Laadullisen aineiston analyysi eteni yksittäisten aineistojen temaattisesta sisällönanalyysistä käytänteoreettiseen (ks. Luku 3.4.2.3.) analyysiin, jossa koko aineisto yhdistettiin.

Opettajien, muun henkilöstön ja oppilaiden haastattelut analysoitiin temaattisella sisällönanalyysillä (Braun & Clarke 2006). Opettajien haastatteluissa ilmenneitä teemoja olivat esimerkiksi valmistavan opetuksen arjessa tarvittava kielellinen tuki,

kun taas johdon haastattelujen analyysi toi esiin yhteisten linjausten tärkeyden. Analyysistä keskusteltiin tutkijatiimissä luotettavuuden ja moniulotteisuuden varmistamiseksi. Niissä nousseet teemat ohjasivat tutkimuksen seuraavia vaiheita: havainnointi- ja kehittämisjaksoja. Havainnointeja ja myöhempiä haastatteluita kohdistettiin analyysissä havaittuihin teemoihin, ja näin saatiin moniulotteisempaa tietoa niiden sisällöstä.

Havainnointiaineisto analysoitiin abduktiivisesti yhdistäen teoreettinen ymmärrys käytännöistä ja empiiriset havainnot valmistavan opetuksen arjesta ja haastatteluissa nousseista teemoista. Havainnointiaineistossa ilmenneitä käytäntöjä analysoitiin käytäntötutkimukseen kehitettyä havainnointityökalua (*Table of Invention for Analysing Practices*, Kemmis et al. 2014, 39) hyödyntäen. Matriisi jäsentää havainnoituja käytäntöjä puheen (*sayings*), tekojen (*doings*) ja ihmisten välisten suhteiden (*relatings*) kautta yhdistäen ne kyseisen paikan ja ajan, tässä tapauksessa ryhmän tai koulun arjen, kielellisiin, materiaalsiin ja sosiaalsiin olosuhteisiin.

Käytäntöteoreettisessa analyysissä yhdistettiin havainnointimuistiinpanot, haastattelut ja yhden koulun videoaineisto tavoitteena hahmottaa, millaisista käytännöistä valmistavan opetuksen arki muodostuu. Analyysi kohdistui käytäntöjen yhteyksiin eli siihen, miten esimerkiksi opettajien mainitsema kielellisen tuen tärkeys ilmeni johdon tai muun henkilökunnan haastatteluissa tai toisaalta siihen, miten johdon mainitsema yhteisten linjausten tärkeys näyttäytyi muissa haastatteluissa tai koulukulttuurin havainnoinnissa. Analyysi yhdisti käytännöt myös niitä mahdollistaviin olosuhteisiin. Mikäli esimerkiksi opettaja koki jonkin toimintatavan toimivaksi, analyysi kohdistettiin kyseistä käytäntöä mahdollistaviin tekijöihin havainnointiaineistossa (esim. luokkahuoneen resurssit, tilat, johdon tuki). Vaikka hyvät käytännöt eivät ole sellaisenaan siirrettävissä toiseen aikaan ja paikkaan, niitä mahdollistavien olosuhteiden ymmärtäminen tarjoaa siirrettävää tietoa myös muihin konteksteihin, esimerkiksi toisten koulujen valmistavan opetuksen ryhmiin.

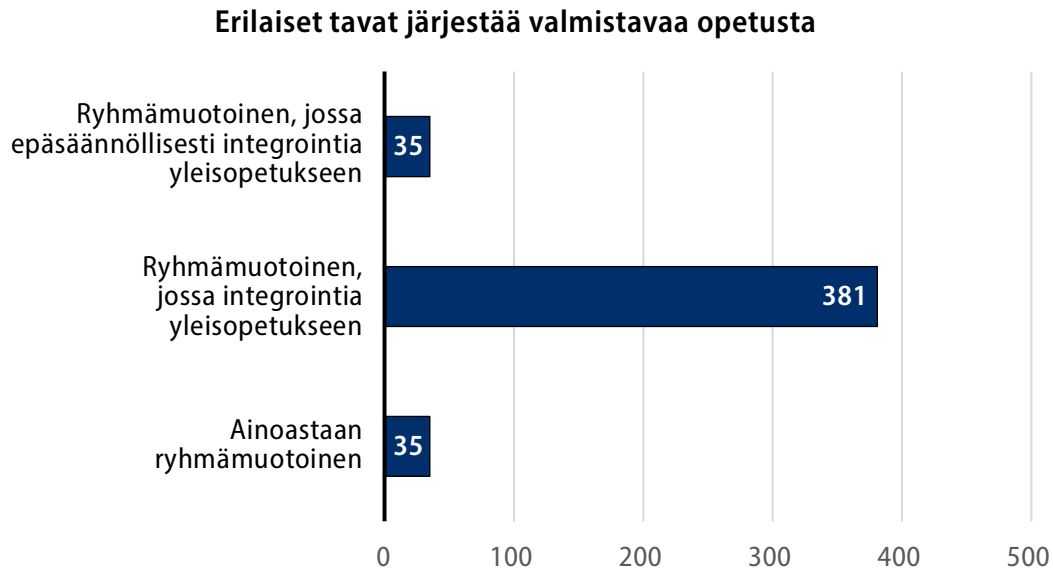
## 4 Tulokset

Tässä luvussa kuvataan VOITTO-tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia. Luvussa 4.1 on hyödynnetty molempia aineistoja. Luvut 4.2–4.4 pohjautuvat pääasiassa määrälliseen aineistoon ja luvut 4.5 ja 4.6 laadulliseen aineistoon.

### 4.1 Valmistavan opetuksen järjestämistavat

Tässä alaluvussa vastataan tutkimuskysymykseen, millaisin järjestelyin ja toimenpitein integraatiota perusopetukseen toteutetaan yläkoulun valmistavan opetuksen aikana. Ensin tarkastellaan yläkoulun valmistavan järjestämistapoja, jotka perustuvat tutkimukseen osallistuneiden valmistavan opetuksen opettajien vastauksiin. Kuvio 4 havainnollistaa oppilaiden määrät eri tavoin järjestetyssä valmistavassa opetuksessa. Opettajista kukaan ei raportoinut, että valmistavaa opetusta järjestettäisiin inklusiivisesti toteutettuna. Suurin osa oppilaista opiskeli ryhmämuotoisesti järjestetyssä valmistavassa opetuksessa, jossa heitä integroitiin perusopetukseen. Alle 10 prosenttia oppilaista opiskeli pelkästään ryhmämuotoisesti järjestetyssä valmistavassa opetuksessa. Samoin alle 10 prosenttia oppilaista opiskeli ryhmämuotoisesti järjestetyssä valmistavassa opetuksessa, jossa toteutettiin integraatiota perusopetukseen epäsäännöllisesti.

VOITTO-tutkimukseen osallistuvissa kouluissa valmistava opetus oli lähes kokonaan ryhmämuotoista. Siksi tutkimuksen laadullisessa osassa tarkennettiin havainnointia ryhmämuotoisen valmistavan opetuksen erilaisiin toimintamalleihin. Nämä toimintamallit erosivat toisistaan etenkin opettajien pedagogisten käytäntöjen, valmistavan opetuksen sijainnin ja opettajien välisen yhteistyön osalta. Ainoastaan ryhmämuotoista valmistava opetus saattoi olla silloin, jos ryhmä oli esimerkiksi sijoitettu kokonaan toiseen rakennukseen, joissain tapauksissa eri puolelle kaupunkia tai kuntaa, tai jos koululla ei ollut vakiintuneita integraatiojärjestelyitä valmistavan opetuksen opettajan ja aineenopettajien välillä. Tämä oli tyypillistä esimerkiksi tilanteissa, joissa valmistavan opetuksen ryhmä oli vasta perustettu kouluun – pidempään valmistavaa opetusta järjestäneissä kunnissa ja kaupungeissa järjestelyihin oli tavallisesti selkeämmät toimintatavat.

**Kuvio 4.** Oppilasmäärä eri tavoin järjestetyssä valmistavassa opetuksessa

Oppilasmäärä,  $n = 451$

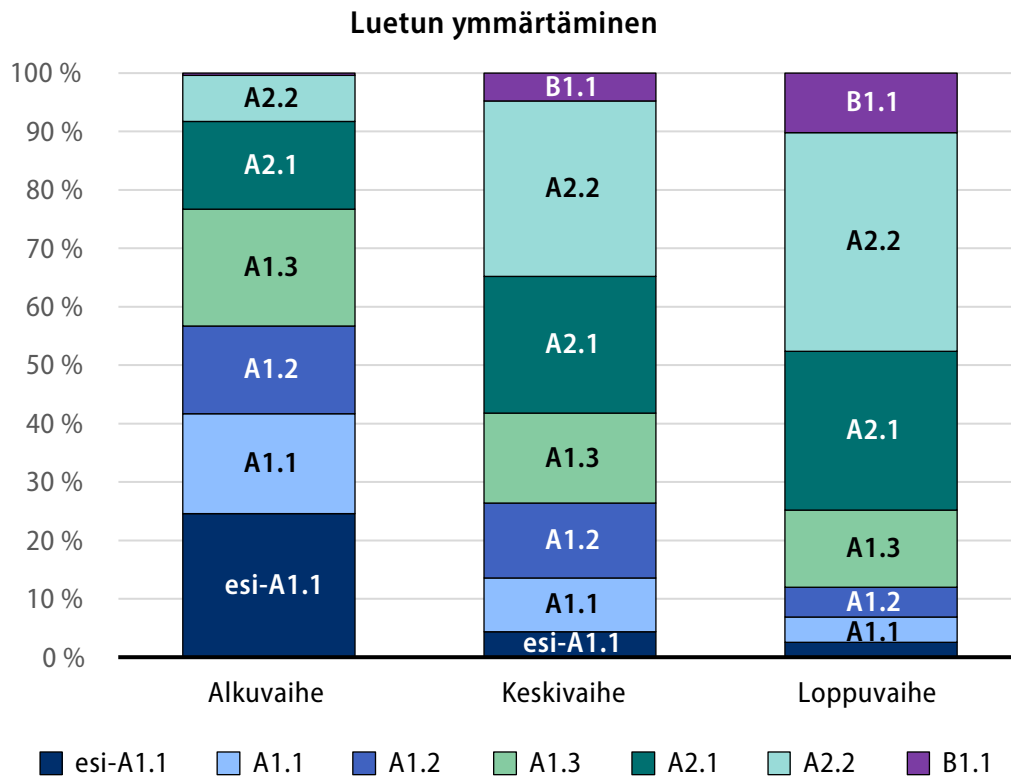
Integraatiota perusopetukseen mahdollisti opettajahaastattelujen perusteella se, että koko koulu yhteisö johti mukaan lukien näki vasta saapuneet oppilaat koulun omina oppilaina ja valmistavan opetuksen opettajan ja aineenopettajien väliselle yhteistyölle oli varattu aikaa. Opettajien mukaan parhaimmillaan integraatio toteutui saumattomana pedagogiikan yhteissuunnitteluna, jossa koko koulu yhteisö oli sitoutunut tukemaan sekä opetuskielen oppimista että oppilaiden pääsyä osaksi yhteisöä. Epäsäännölliseksi integraation teki opettajien kokemus siitä, että sen toteutuminen riippui pitkälti heidän omasta aktiivisuudestaan. Haastatteluissa opettajat kuvailivat useita tilanteita, joissa perusopetukseen integrointi hidastui tai jäi toteutumatta aineenopettajien kiireiden, yhteistyön välttelyn tai haluttomuuden vuoksi mukauttaa omaa pedagogiikkaansa vasta saapuneiden oppilaiden tarpeisiin. Lisäksi opettajat toivat esiin huolen siitä, että opetuskieltä opettelevien oppilaiden tukeminen vie niin paljon resursseja ja huomiota, ettei perusopetuksen opetussuunnitelman mukaista tiedonalan kielen opetusta ole mahdollista toteuttaa täysipainoisesti. Nämä eroavaisuudet ovat osa koulujen toimintakulttuuria ja niistä raportoidaan luvussa 4.6.

## 4.2 Opetuskielen taitojen kehittyminen

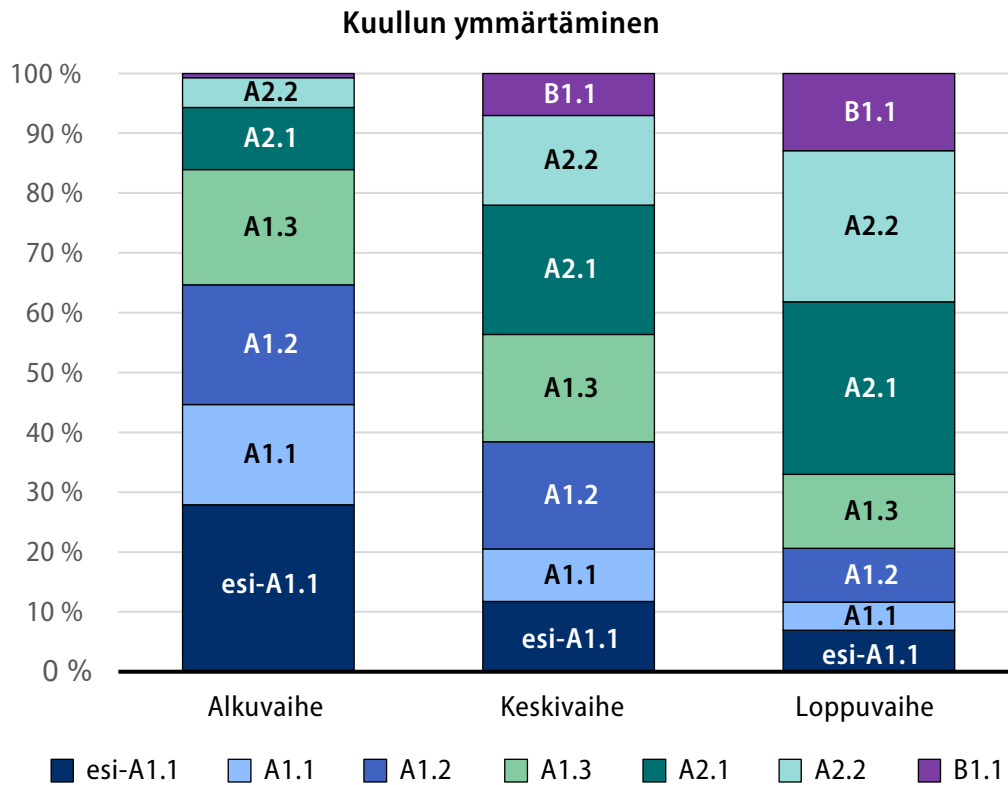
Tässä luvussa tarkastellaan sitä, miten valmistavan opetuksen oppilaiden opetuskielen taito kehittyy yhden lukuvuoden aikana. Luvussa esitellään kielitaidon osa-alueiden prosentuaaliset osuudet taitotasoin oppilaan valmistavan opetuksen vaiheen mukaan ja kuvataan taidon kehittymistä. Sen jälkeen tarkastellaan sitä, missä määrin opetuskielen kielitaito kehittyy lineaarisesti ja kaarevasti valmistavan opetuksen aikana ja ovatko valmistavan opetuksen järjestämistapa, oppilaan sukupuoli, koulunkäyntihistoria, koulunkäyntivalmiudet ja luvattomat koulupoissaolot yhteydessä kielitaitoon.

Yläkoulun valmistavan opetuksen oppilaiden koulun opetuskielen kielitaidon kehittymistä tekstitaitojen näkökulmasta tutkittiin luetun ymmärtämisessä, kuullun ymmärtämisessä ja kirjoittamisessa. Seuraavassa tarkastelussa on yhdistetty suomen- ja ruotsinkielisten ryhmien tulokset ruotsinkielisen valmistavan opetuksen oppilaiden vähäisen määrän vuoksi. Luetun ymmärtämisen, kuullun ymmärtämisen ja kirjoittamisen taitoa tarkastellaan *Kehittyvän kielitaidon asteikolla* (Opetushallitus, 2019), jossa tasot A1.1–A1.3 viittaavat kehittyvään alkeiskielitaitoon, A2.1–A2.2 kehittyvään peruskielitaitoon ja B1.1 sujuvaan peruskielitaitoon. Kutakin näistä taidoista kuvataan valmistavan opetuksen alku-, keski- ja loppuvaiheissa. Mukana on myös esi-A1.1-taso, mikäli oppilas ei vielä osoita A1.1-tason taitoja.

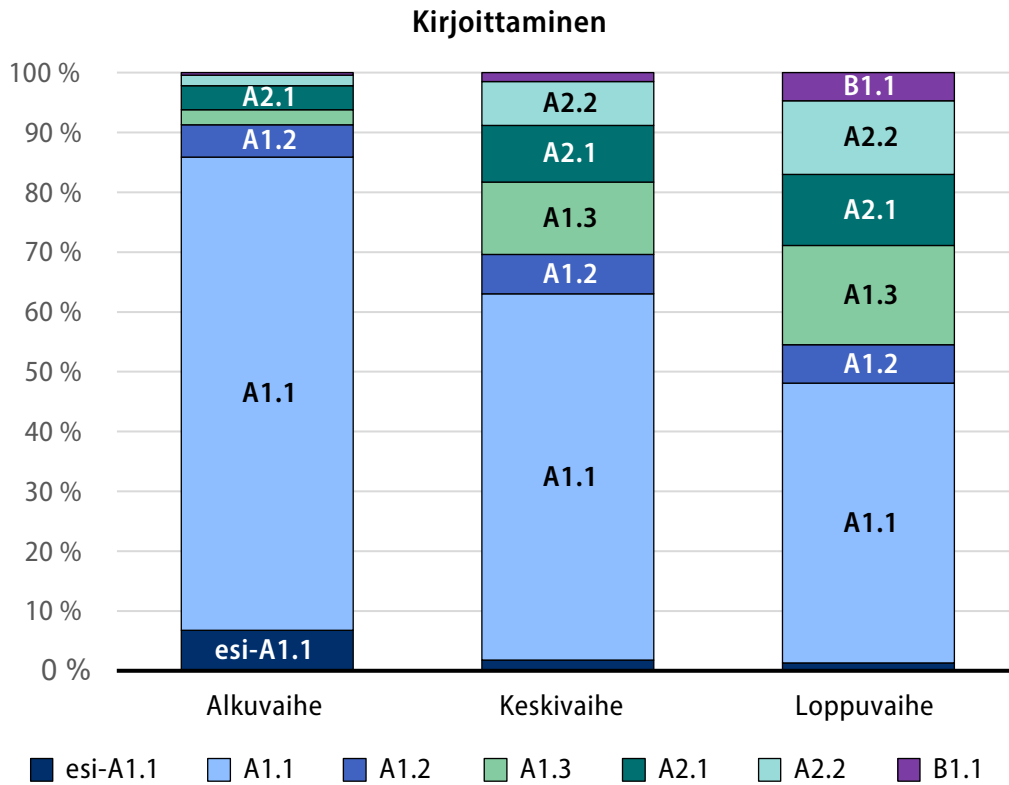
Kuten kuvioista 5 huomataan, valmistavan opetuksen alkuvaiheessa luetun ymmärtämisen taitotasot vaihtelivat siten, että oppilaista 24,6 prosenttia oli alle A1.1 eli esi-A1.1-tasolla, 32,1 prosenttia oli A1.1–A1.2-tasoilla, 20 prosenttia oli A1.3-tasolla ja 23,3 prosenttia oli tasolla A2.1 tai sitä korkeammalla. Suurin osa oppilaista osasi kuukauden valmistavassa opetuksessa opiskelun jälkeen luetunymmärtämistä arvioivista tehtävistä joitakin perusasioita, kuten yhdistää kuvia ja perusfraaseja toisiinsa. Valmistavan opetuksen keskivaiheilla luetun ymmärtämisessä esi-A1.1-tasolla olevien oppilaiden osuus oli vähentynyt (heitä on 4,4 %), ja erityisesti A2-tasoilla olevien osuus oli kasvanut (yhteensä 53,4 % oppilaista oli A2-tasolla valmistavan opetuksen keskivaiheessa). Loppuvaiheessa valmistavaa opetusta tekstin ymmärtämisessä A1-tasolla tai sen alle olevien oppilaiden osuus oli pienentynyt (heitä on yhteensä enää 11,4 prosenttia). Sen sijaan A2-tasoilla olevien oppilaiden osuus oli kasvanut (heitä on yhteensä jo 64,6 %). Huomattavaa on, että valmistavan opetuksen loppuvaiheessa 10,2 prosenttia oppilaista osoitti jo B1.1-tason luetunymmärtämisen taitoja. A1.2-tasolle tai sen yli pääsi 93,1 prosenttia valmistavan opetuksen loppuvaiheessa.

**Kuvio 5.** Luetun ymmärtäminen valmistavan opetuksen eri vaiheissa

Kuullun ymmärtämisessä oppilaista oli esi-A1.1-tasolla 27,9 prosenttia, A1-tasoilla yli puolet (yhteensä 56,1 prosenttia) ja vähintään A2-tasolla 16,1 prosenttia valmistavan opetuksen alkuvaiheessa (ks. kuvio 6). Valmistavan opetuksen keskivaiheella esi-A1.1-tasolla olevien oppilaiden osuus oli vähentynyt (heitä oli enää 11,7 prosenttia) ja vähintään taitotasolla A2.1 olevien oppilaiden osuus oli kasvanut (heitä oli yhteensä 37,3 prosenttia oppilaista). Valmistavan opetuksen loppuvaiheessa kokonaisuutena tarkastellen yli 88,4 prosenttia oppilaista oli vähintään taitotasolla A1.2. Loppuvaiheessa esi-A1.1-tasolla olevien oppilaiden osuus oli vähentynyt (heitä oli enää 6,8 prosenttia) ja taitotasolla A2.1-A2.2 olevien oppilaiden osuus oli kasvanut yli puoleen (heitä oli yhteensä 56,1 prosenttia oppilaista). B1.1-tasolla oli valmistavan opetuksen loppuvaiheessa 12,9 prosenttia oppilaista.

**Kuvio 6.** Kuullun ymmärtäminen valmistavan opetuksen eri vaiheissa

Kirjoittamisen tehtävät erosivat luetun ja kuullun ymmärtämisen tehtävistä siten, että niissä oppilaiden piti tuottaa tekstiä tulkitsemisen sijaan. Kuten kuviosta 7 nähdään, kirjoittamisessa suurin osa oppilaista oli valmistavan opetuksen alkuvaiheessa taitotasolla A1.1 (79,1 prosenttia oppilaista). Esi-A1.1-tasolla olevien oppilaiden osuus oli 6,8 prosenttia ja A2.1–A2.2-tasolla 5,8 prosenttia. Kaiken kaikkiaan A1.1-tasolla olevien oppilaiden määrä oli jokaisella mittauksella reilusti muita taitotasoa suurempi. Valmistavan opetuksen keskivaiheessa esi-A1.1-tasolla olevien oppilaiden osuus oli vähentynyt (heitä oli enää 1,8 prosenttia), kun taas A1.3-tasolla oppilaiden osuus oli kasvanut (heitä oli 12,5 prosenttia) samoin kuin A2.1–A2.2-tasolla olevien oppilaiden (heitä oli 14,8 prosenttia). Valmistavan opetuksen loppuvaiheessa oppilaista oli vähintään A1.2-tasolla 51,9 prosenttia, ja heistä 24,2 prosenttia oli taitotasolla A2.1–A2.2 ja 4,7 prosenttia B1.1-tasolla. Toisin kuin ymmärtämisen taidoissa kirjoittamisessa oppilaista 48,1 prosenttia jäi taitotason A1.2 alle.

**Kuvio 7.** Kirjoittaminen valmistavan opetuksen eri vaiheissa

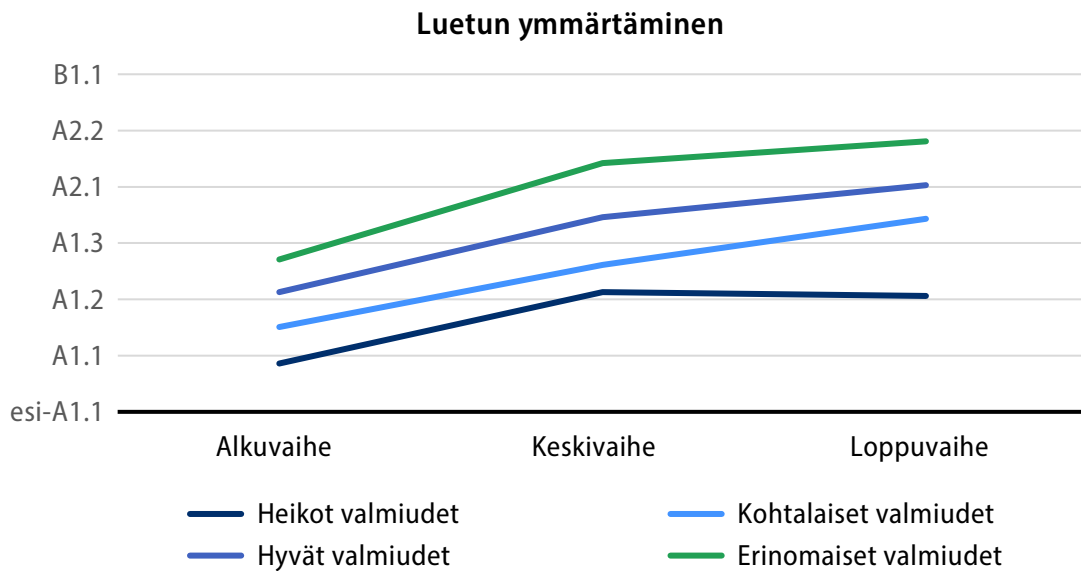
Valmistavan opetuksen aikana kaikissa tarkastelluissa taidoissa oppilaiden osuudet ylempillä taitotasolla kasvoivat lukuvuoden aikana. Luetun ymmärtämisen, kuullun ymmärtämisen ja kirjoittamisen taitotasoprofiilit erosivat kuitenkin jonkin verran toisistaan, ja erityisesti kirjoittaminen erosi luetun ja kuullun ymmärtämisestä: luetun ymmärtämisessä oppilaiden taitotasot olivat keskimäärin kuullun ymmärtämistä ja kirjoittamista korkeampia koko valmistavan opetuksen ajan. Kuullun ymmärtämisessä A1-taitotasojen osuus oli luetun ymmärtämistä suurempi erityisesti valmistavan opetuksen alkuvaiheessa, mutta sen loppuvaiheessa kuullun ymmärtämisessäkin oppilaista oli yli puolet vähintään taitotasolla A2.1. Kirjoittamisessa oli luetun ja kuullun ymmärtämistä vähemmän vaihtelua taitotasossa erityisesti valmistavan opetuksen alkuvaiheessa, ja loppuvaiheessakin oppilaista 46,8 prosenttia oli taitotasolla A1.1.

Prosentuaalisten osuuksien lisäksi VOITTO-tutkimuksessa tarkasteltiin tarkemmin, millaista kehittyminen oli oppilaiden opetuskielen taitojen eri osa-alueilla valmistavan vuoden alku- ja loppuvaiheen välillä. Luetun ymmärtämisen  $\rho^2$ -korrelaatio .50 osoitti kohtalaista pysyvyyttä. Toisin sanoen kehittymistä tapahtui jonkin verran

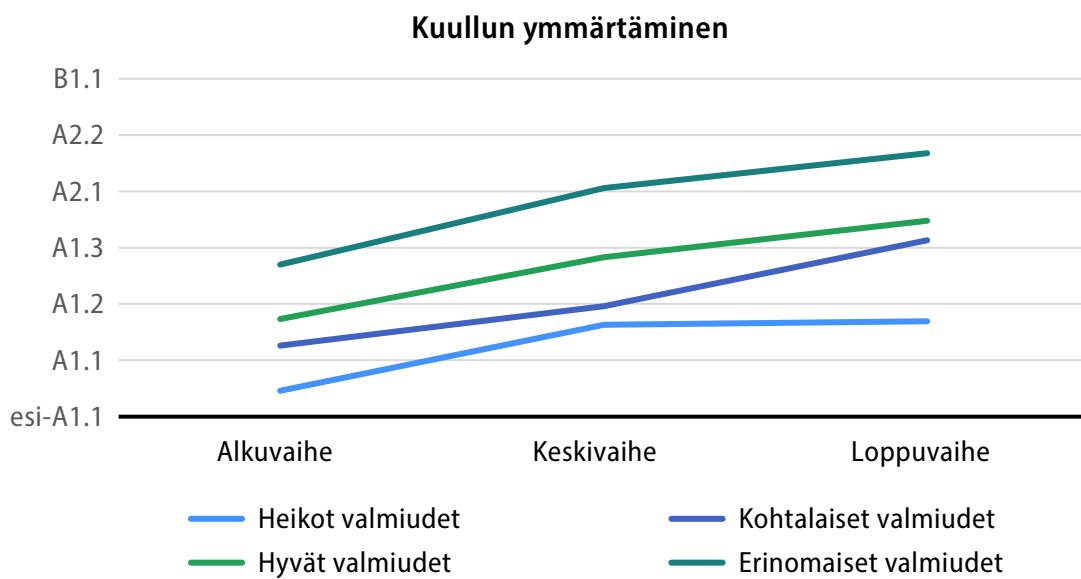
luetun ymmärtämisen taidossa. Vastaavanlaista kehittymistä osoitti myös kehittymisen analyysi monitasomallilla: kehittyminen oli sekä lineaarista että kaarevaa, eli luetun ymmärtämisen oppilaiden taidot kehittyivät aluksi, ja sitten kehittyminen hidastui vuoden aikana. Kuullun ymmärtämisen  $\rho^2$ -korrelaatio puolestaan oli .15 eli kehittymistä tapahtui erittäin paljon (kuullun ymmärtämisen taitojen pysyvyys oli matalaa). Myös kuullun ymmärtämisen kehittyminen oli sekä lineaarista että kaarevaa, eli oppilaiden kuullun ymmärtämisen taidot kehittyivät aluksi voimakkaammin ja sitten kehitys hidastui. Lähes samalla tavalla kehittyivät kirjoittamisenkin taidot: Kirjoittamisen  $\rho^2$ -korrelaatio oli .23 eli kehittymistä tapahtui myös erittäin paljon (pysyvyys oli matalaa). Kirjoittamisen kehittyminen oli lineaarista, mutta ei tilastollisesti merkitsevästi kaarevaa eli kehittyminen ei hidastunut tai kiihtynyt vuoden aikana.

Mikään valmistavan opetuksen järjestämistapa ei selittänyt luetun ja kuullun ymmärtämistä (ks. liite 2). Luetun ja kuullun ymmärtämisen kannalta ei siis ollut merkitystä, opiskeliko oppilas kokonaan ryhmämuotoisesti, epäsäännöllisesti integroituna tai jatkuvasti integroituna perusopetukseen. Myöskään oppilaan luvattomat koulupoissaolot eivät olleet merkitsevästi yhteydessä luetun ymmärtämiseen. Sen sijaan oppilaan koulunkäyntihistoria ennen Suomeen tuloa selitti luetun ja kuullun ymmärtämistä: mitä useamman vuoden oppilas oli käynyt koulua ennen Suomeen saapumistaan, sitä paremmat hänen luetun ja kuullun ymmärtämisen taitonsa olivat. Myös opettajan arvio oppilaan kouluvalmiuksista (asteikolla heikot, kohtalaiset, hyvät ja erinomaiset valmiudet) ennusti parempaa oppilaan luetun ja kuullun ymmärtämistä. Kuviot 8 ja 9 kuvaavat luetun ja kuullun ymmärtämisten keskimääräiset kehittymiset taitotasoilla oppilaan kouluvalmiuksien mukaan.

**Kuvio 8.** Luetun ymmärtämisen keskimääräinen lineaarinen kehittyminen taitotasolla oppilaan kouluvalmiuksien mukaan



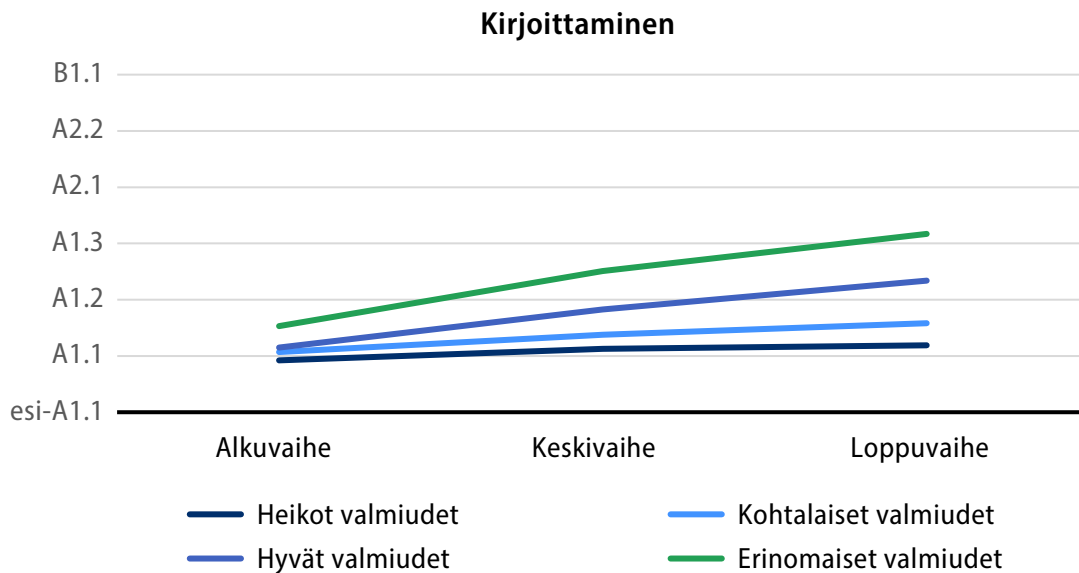
**Kuvio 9.** Kuullun ymmärtämisen keskimääräinen lineaarinen kehittyminen taitotasolla oppilaan kouluvalmiuksien mukaan



Kuten kuvioista 8 ja 9 nähdään, kouluvalmiuksien arviosta riippumatta kaikkien ryhmien luetun ja kuullun ymmärtämisen taidot kehittyivät valmistavan opetuksen alku- ja loppuvaiheen välillä. Kuitenkin oppilaille, joilla opettajat arvioivat olevan heikot valmiudet, kävi keskimäärin siten, että luetun ja kuullun ymmärtämisen taidot kasvoivat alkuvaiheesta keskivaiheeseen, mutta sen jälkeen taitojen kehittymistä ei juuri tapahtunut. Toisaalta taas oppilaat, joiden kouluvalmiudet opettajat arvioivat erinomaisiksi, lähtivät jo alkuvaiheessa valmiiksi keskimäärin sellaiselta luetun ja kuullun ymmärtämisen taitotasolta, jota heikkojen valmiuksien oppilaat eivät osoittaneet saavuttavansa edes valmistavan opetuksen loppuvaiheessa. Kaikkien ryhmien luetun ymmärtämisen taidot kehittyvät keskimäärin kahta taitotasoa korkeammalle valmistavan opetuksen lukuvuoden aikana. Samalla tavoin kuullun ymmärtämisen taidot kehittyvät kohtalaisten, hyvien ja erinomaisten valmiuksien omaavilla oppilailla kahden taitotason verran, kun taas heikkojen valmiuksien oppilaat etenevät vain yhden taitotason verran.

Kun katsotaan kirjoittamisen taitoa, mikään valmistavan opetuksen järjestämistapa ei selittänyt sitä tilastollisesti merkitsevästi. Myöskään oppilaan luvattomat koulupoissaolot eivät olleet yhteydessä kirjoitustaitoon. Tyttöjen kirjoittamisen taidot olivat poikien taitoja paremmat. Samoin kuin luetun ja kuullun ymmärtämisessä, mitä pidempään oppilas oli käynyt koulua ennen Suomeen tuloa ja mitä paremmiksi opettaja arvioi hänen koulunkäyntivalmiutensa, sitä paremmat heidän kirjoittamisen taitonsa olivat. Kuvio 10 näyttää kirjoittamisen keskimääräisen kehittymisen taitotasolla oppilaan kouluvalmiuksien mukaan.

**Kuvio 10.** Kirjoittamisen keskimääräinen lineaarinen kehittyminen taitotasolla oppilaan kouluvalmiuksien mukaan



Kuviosta 10 nähdään, että kun keskimääräistä kirjoittamistaitoa tarkastellaan opettajan arvioimien kouluvalmiuksien mukaan, huomataan lähtötasojen olevan suhteellisen samankaltaiset: valmiuksiltaan heikoiksi arvioituja oppilaita lukuun ottamatta alkuvaiheessa taidot ovat tasolla A1.1. Huomionarvoista on, että opettajien valmiuksiltaan heikoiksi arvioimat oppilaat kehittyvät kirjoitustaidossaan erittäin vähän ja saavuttavat vuoden aikana käytännössä vain muiden ryhmien alkuvaiheen tason. Eniten taas kehittyvät valmiuksiltaan erinomaisiksi arvioidut oppilaat, jotka ovat lähtötasoltaankin kaikista korkeimmalla. Taitotasolta toiselle kirjoittamisessa pääsevät siirtymään keskimäärin vain ne oppilaat, joiden koulunkäyntivalmiudet ovat alkuvaiheessa hyvät tai erinomaiset.

Kokonaisuutena tarkastellen yläkoulun valmistavan opetuksen oppilaiden taidot vaihtelevat kaikissa taidoissa jo opetuksen alkuvaiheessa, ja opetuksen edetessä taitojen kehittyminen eriytyy entisestään niiden välillä, joilla on heikot ja vähintään kohtalaiset kouluvalmiudet jälkimmäisten eduksi.

## 4.3 Sosiaalinen tuki, yleinen kognitiivinen kiinnittyminen ja niiden kehitys

### 4.3.1 Oppilaiden kokema sosiaalinen koulunkäynnin tuki

Tässä alaluvussa vastataan ensin tutkimuskysymykseen, missä määrin yleinen kiinnittyminen kehittyy lineaarisesti ja kaarevasti valmistavan opetuksen aikana ja ovatko valmistavan opetuksen järjestämistapa, oppilaan sukupuoli koulunkäyntihistoria, koulunkäyntivalmiudet ja luvattomat koulupoissaolot yhteydessä yleiseen kiinnittymiseen. Ensin esitetään sosiaalista tukea ja sen jälkeen yleistä kognitiivista kiinnittymistä koskevat tulokset. Lopuksi keskitytään oppituntikohtaiseen kiinnittymiseen ja vastataan tutkimuskysymykseen: Missä määrin valmistavan opetuksen oppilaiden opettaja–oppilas- ja vertaissuhteet sekä perheen tuki oppilaan koulunkäynnille selittävät tunneperäistä, kognitiivista ja toiminnallista oppituntikohtaista kiinnittymistä? Analyysien keskeiset tilastolliset tunnusluvut esitetään liitteiden 3–5 taulukoissa.

Oppilaiden kokeman opettajalta saadun tuen (opettajaoppilassuhteet) arvoissa ei havaittu tilastollisesti merkitsevää pysyvyyttä yhdeltä mittauskerralta seuraavalle ( $\rho = .27$ ). Mikään kolmesta valmistavan opetuksen järjestämistavasta ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koettuun tukeen. Oppilaat, jotka olivat käyneet koulua pidempään ennen Suomeen tuloa, kokivat saavansa vähemmän tukea opettajalta. Myös aika selitti tuen kokemuksia: mitä pidemmällä oppilaat olivat valmistavan opetuksen vuottaan, sitä vähemmän he kokivat saavansa tukea opettajalta. Ajan selittävä vaikutus on lineaarinen eli koettu tuki vähenee suoraviivaisesti valmistavan opetuksen edetessä (ks. liite 3).

Oppilaiden kokemuksessa vertaisten tuesta (vertaissuhteet) ei tapahtunut kehitystä lukuvuoden aikana, eikä siinä havaittu tilastollisesti merkitsevää pysyvyyttä yhdeltä mittauskerralta seuraavalle ( $\rho = .22$ ). Mikään kolmesta valmistavan opetuksen järjestämistavasta ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koettuun tukeen. Luvattomat poissaolot olivat yhteydessä koettuun vertaisilta saatuun tukeen: oppilaat, joilla ei ollut luvattomia poissaoloja, kokivat saavansa enemmän tukea vertaisiltaan. Myös oppilaat, jotka olivat käyneet koulua vähemmän ennen Suomeen tuloa, kokivat saavansa enemmän tukea vertaisiltaan.

Oppilaiden kokemassa perheeltä saadussa tuessa koulunkäynnilleen ei tapahtunut kehitystä lukuvuoden aikana, eikä siinä havaittu tilastollisesti merkitsevää pysyvyyttä yhdeltä mittauskerralta seuraavalle ( $\rho = .07$ ). Mikään kolmesta valmistavan opetuksen järjestämistavasta ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koettuun tukeen. Sellaiset oppilaat, joilla ei ollut luvattomia poissaoloja, ja oppilaat,

jotka olivat käyneet koulua vähemmän ennen Suomeen tuloa, kokivat saavansa enemmän tukea perheeltään. Myös opettajan arvio oppilaan kouluvalmiuksista vaikutti perheeltä saadun tuen kokemukseen: mitä paremmaksi valmiudet arvioitiin, sitä enemmän oppilaat kokivat saavansa tukea perheeltään.

### 4.3.2 Yleinen kognitiivinen kiinnittyminen

Oppilaiden raportoimassa koulutyön hallinnan kokemuksessa ei tapahtunut kehitystä lukuvuoden aikana, eikä siinä havaittu tilastollisesti merkitsevää pysyvyyttä yhdeltä mittauskerralta seuraavalle ( $p = .07$ ). Mikään kolmesta valmistavan opetuksen järjestämistavasta ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koettuun koulutyön hallintaan. Oppilaat, joilla ei ollut luvattomia poissaoloja, ja tytöt, kokivat vahvempaa koulutyön hallintaa. Oppilaat, jotka olivat käyneet koulua pidempään ennen Suomeen saapumista, kokivat heikompaa hallintaa koulutyöstään.

Oppilaiden kokemus koulutyön tärkeydestä kehittyi lineaarisesti lukuvuoden aikana: mitä kauemmin oppilaat olivat valmistavassa opetuksessa, sitä vähemmän merkitykselliseksi he kokivat koulutyön. Tämä negatiivinen lineaarinen trendi kaareutuu hieman ylöspäin lukuvuoden lopussa. Koulutyön merkityksellisyyden kokemuksessa ei havaittu tilastollisesti merkitsevää pysyvyyttä yhdeltä mittauskerralta seuraavalle ( $p = .23$ ). Mikään valmistavan opetuksen järjestämistapa ei selittänyt tilastollisesti merkitsevästi oppilaiden raportoimaa koulutyön merkitystä. Tytöt ja oppilaat, joilla ei ollut luvattomia koulupoissaoloja ja vähemmän koulua käyneet oppilaat raportoivat korkeampaa koulutyön merkitystä kuin pojat.

Oppilaiden kokemus arvioinnin reiluudesta ei kehittynyt lukuvuoden aikana, eikä siinä havaittu tilastollisesti merkitsevää pysyvyyttä yhdeltä mittauskerralta seuraavalle ( $p = .14$ ). Mikään kolmesta valmistavan opetuksen järjestämistavasta ei selittänyt arvioinnin kokemuksia tilastollisesti merkitsevästi. Ne oppilaat, joilla ei ollut luvattomia poissaoloja, kokivat arvioinnin reilummaksi. Oppilaat, jotka olivat käyneet koulua vähemmän ennen Suomeen tuloa, kokivat myös arvioinnin reilummaksi.

Oppilaiden raportoimat tulevaisuuden koulutukselliset tavoitteet eivät kehittyneet lukuvuoden aikana, eikä niissä havaittu tilastollisesti merkitsevää pysyvyyttä yhdeltä mittauskerralta seuraavalle ( $p = .20$ ). Valmistavan opetuksen järjestämistapa selitti tulevaisuuden tavoitteita siten, että ryhmämuotoisessa opetuksessa opiskelevilla tulevaisuuden tavoitteet olivat kolmesta ryhmästä korkeimmat. Oppilaat, joilla ei ollut luvattomia poissaoloja, raportoivat korkeampia tulevaisuuden tavoitteita.

Korkeampia tulevaisuuden tavoitteita oli myös tytöillä ja niillä oppilailla, joiden kouluvalmiudet arvioitiin paremmiksi. Pidempään ennen Suomeen tuloa koulua käyneet oppilaat puolestaan raportoivat matalampia tulevaisuuden tavoitteita.

### 4.3.3 Oppituntikiinnittyminen

Tunneperäistä oppituntikiinnittymistä selitti oppilaiden kokemus perheeltä saadusta sosiaalisesta tuesta koulunkäyntiin. Mitä enemmän oppilas koki saavansa sosiaalista tukea perheeltään, sitä heikommin oppilas oli tunneperäisesti kiinnittynyt oppitunnilla. Taustamuuttujista tunneperäistä oppituntikiinnittymistä selittivät luvattomat poissaolot: jos oppilas oli luvatta pois koulusta, hän koki heikompaan tunneperäistä kiinnittymistä oppitunneilla (ks. Liite 5). Havainnointiaineistossa ilmeni esimerkiksi tilanteita, joissa oppilailla oli luvattomia poissaoloja ja ne selittyivät läheisillä perhesuhteilla ja yhteydenpidolla kotimaahan. Oppilas saattoi esimerkiksi olla perheensä kanssa vierailmassa kotimaassaan ja tänä aikana opettajilla ei ollut tietoa oppilaan tilanteesta eikä poissaolon aikana väliin jääneitä koulutehtäviä välttämättä hoidettu koulun yhteydenottoyhteyksistä huolimatta. Opettajien mukaan tämä saattoi johtua siitä, että koulun viestintä ei ollut saavutannut perheitä tai ollut ymmärrettävää tai siitä, että koulutehtäviä ei nähty tärkeinä poissaolon aikana.

Kognitiiviseen oppituntikiinnittymiseen oli yhteydessä oppilaan kokemus perheeltä ja opettajalta saadusta tuesta. Mitä enemmän oppilas koki saavansa sosiaalista tukea perheeltään koulunkäynnilleen, sitä heikommin hän oli kognitiivisesti kiinnittynyt oppitunnilla. Toisaalta taas mitä enemmän oppilas koki saavansa tukea opettajalta, sitä vahvemmin hän oli kognitiivisesti kiinnittynyt oppitunnilla. Havainnointiaineisto osoitti, että mitä enemmän opettaja kiinnitti huomiota oppilaaseen ja tarjosi hänelle tukea hyödyntäen kieli- ja kulttuuritietoista opetusta, sitä enemmän oppilas näytti kiinnittyvän oppitunnin toimintaan.

Mikään sosiaalisen tuen muuttujista ei selittänyt tilastollisesti merkitsevästi oppilaiden toiminnallista oppituntikiinnittymistä, eikä kokemus vertaisten tuesta selittänyt mitään oppituntikiinnittymisen osa-aluetta.

## 4.4 Kiinnittymisen ja taitojen kehittymisen yhteys

Kiinnittymistä ja taitojen kehittymisen yhteyttä tarkasteltiin vastaamalla tutkimuskysymykseen: Missä määrin valmistavan opetuksen oppilaiden yleinen kiinnittyminen selittää opetuskielen kielitaidon kehittymistä?

Kirjoitustaidon ja tekstin ymmärtämisen kehittymistä selitti koulutyön merkitys siten, että mitä korkeampaa koulutyön merkitystä oppilaat raportoivat, sitä vähemmän positiivista heidän kirjoitustaitonsa kehittyminen oli. Vahvempaa positiivista tekstin ja kuullun ymmärtämisen kehittymistä selittivät oppilaan koulutukselliset tulevaisuuden tavoitteet. Vahvempaa positiivista kuullun ymmärtämisen kehittymistä selitti koettu koulunkäynnin tuki perheeltä.

## 4.5 Valmistavan opetuksen ja siirtymävaiheen pedagogiset käytännöt

VOITTO-tutkimuksen laadulliset aineistot piirsivät moninäkökulmaisen kuvan valmistavan opetuksen käytännöistä ja siitä, miten integraatiota perusopetukseen toteutetaan. Vastatakseen tutkimuskysymykseen, mitkä valmistavan opetuksen ja siirtymävaiheen pedagogiset käytännöt koetaan toimiviksi opettajien, koulun johdon ja oppilaiden näkökulmasta ja miten näitä käytäntöjä voidaan kehittää, tutkijat tarkastelivat eri koulutoimijoiden näkemyksiä sekä kunkin koulun olosuhteiden tarjoamia mahdollisuuksia kehittämistyölle. Kun tavoitteena on käytäntöjen ymmärtämiseen ja kehittämiseen, kaikkia kouluyhteisön jäsenten ääniä on kuultava ja kaikki relevantti tieto on hyödynnettävä. Seuraavaksi esiteltävät tulokset pohjautuvat VOITTO-hankkeen laadullisten aineistojen analyysiin, eli opettajien, rehtorien ja oppilaiden haastatteluihin sekä havainnointi- ja kehitysjaksojen aikana kerättyyn teksti- ja videoaineistoon (ks. 3.4.2).

### 4.5.1 Ensikielten hyödyntäminen

Havainnointijaksoilla seurattiin erityisesti opettajahaastatteluissa toimivina mainittuja käytäntöjä valmistavan opetuksen arjessa. Useat opettajat mainitsivat ensikielten hyödyntämisen toimivana pedagogisena käytäntönä. Opettajat kuvailivat kielellisen moninaisuuden näkyvän ja kuuluvan monin tavoin valmistavan opetuksen arjessa ja suhtautuivat siihen pääasiassa myönteisesti. Opettajat kuvailivat omien kielten arvoa muun muassa oppilaiden identiteetin, sosiaalisen kanssakäymisen ja oppimisen kannalta. Oppilashaastatteluissa ensikielen hyödyntäminen näyttäytyi tärkeänä myös oppilaiden näkökulmasta.

*”Se on hyvä että sai tehdä (nimi) kanssa. Se on helpompi jos ei muista kaikki sanat nii (nimi) voi auttaa.” (Oppilas)*

Toinen, pian valmistavan opetuksen päättävä oppilas kertoi englantia ja suomea yhdistellen, että mahdollisuus käyttää omaa kieltä koulun vuorovaikutustilanteissa vahvistaa hänen kieli- ja kulttuuri-identiteettiään sekä tukee uusien sanojen oppimista.

*”Mulla on niinku warm feeling ku ope sanoo että saa omalla kielellä tehdä myös. It helps alot kun tulee uutena että jos ei ymmärrä niin you can ask from others omalla kielellä että mitä ope sano. Nii sit oppi myös nopeaa että mikä se sana on suomeks when you understand what we are walking about. Se on vaikeaa jos ei tiedä mitä ope sanoo eikä kukaan sit auta siinä. And I have also feeling that I can be who I am and it is not necessary to hide my own language or something.” (Oppilas)*

Osa opettajista kertoi hyödyntävänsä oppilaiden ensikieliä opetuksessa ja pitävänsä oppilaiden kielellistä repertoaaria oppimisen resurssina. Ensikielten hyödyntäminen oppitunneilla painottui sanojen ja sisältöjen kääntämiseen, ja oppilaat tekivät sitä tottuneesti myös ilman erillistä kehotusta. Ensikieliä käytettiin myös tiedonhaussa, ja toisinaan opettaja kehotti oppilaita keskustelemaan tai pohtimaan oppitunnin sisältöjä omilla kielillään. Teknologia ja monikieliset materiaalit mahdollistivat näitä käytäntöjä.

Osa opettajista kuitenkin oli ensikielten hyödyntämistä vastaan ja kuvaili suosivansa oppitunneilla suomen puhumista. Pelkän suomen kielen sallimisen syyksi opettajat mainitsivat sen, että oppilaiden on harjoiteltava suomenkielistä vuorovaikutusta omaa elämäänsä varten ja että sen harjoittelu koulussa nopeuttaa myös suomen kielen oppimista. Myös oppilaat toivat esiin tilanteita, joissa oman kielen käyttö oli rajoitettua tai kiellettyä. Näissä tilanteissa oppilaat kuvasivat kokeneensa vaikeita tunteita, kuten surua, vihaa, pettymystä ja häpeää. Suru liittyi siihen, ettei omaa kieltä pidetty merkityksellisenä tai että sitä ei voitu käyttää. Viha puolestaan kuvasi sitä, ettei opettaja ymmärtänyt avun tarvetta ja että oppilas ei omien sanojensa mukaan kyennyt parempaan. Pettymys kohdistui omaan kielitaitoon ja häpeä siihen, että oma suomen kielen osaaminen saatettiin kokea riittämättömäksi niin opettajan osalta kuin heidän itsensä osalta.

*”I miss my home in (oppilaan kotimaa). Tulen surulliseksi kun en voi puhua koulussa (oppilaan ensikieli). It doesn’t matter here that I can speak that language.” (Oppilas)*

*”Mä en puhu kovin hyvin suomi. Mulla on (häpeä oppilaan ensikielellä) kun yritän puhua ja en osaa.” (Oppilas)*

Opettajien haastattelujen perusteella ensikielen pedagoginen hyödyntäminen koettiin tärkeäksi, mutta sen käytännön toteutus osoittautui monin tavoin haastavaksi. Eräs opettaja ilmaisi kiinnostuksensa tehdä oppilaiden ensikieliä näkyvämmäksi opetuksessa, mutta korosti, että tämä vaatii aikaa ja huolellista suunnittelua. Kiireinen ja ennakoimaton kouluarki ei kuitenkaan aina mahdollista tätä. Toinen opettaja pohti, että oppilaiden työskentelyä on vaikea seuranta silloin, kun he kommunikoi omilla kielillään. Tällöin on vaikea varmistaa, että oppilaat pysyvät tehtävänannossa, jos työskentelyn tuloksena ei synny esimerkiksi suomenkielistä tuotosta. Haastaviksi koettiin myös tilanteet, joissa oppilas osallistui opetukseen pelkästään kääntäjän välityksellä. Havaintojen mukaan tällaisia tilanteita saattoi edesauttaa opettajan tapa kääntää välittömästi oma opetuspuheensa joillekin oppilaiden osaamille kielille, jolloin oppilaiden ei tarvinnut edes yrittää tottua koulun opetuskielen kuuntelemiseen. Näin ollen oppilaat eivät päässeet harjoittelemaan ohjeiden kuuntelua. Ensikielten hyödyntäminen valmistavan opetuksen pedagogiikassa edellyttää opettajalta osaamista ja hienovaraista tasapainottelua sen suhteen, missä määrin kielet toimivat voimavarana tiedonalakohtaisten sisältöjen oppimisessa ja identiteetin tukemisessa uudessa kotimaassa – ja missä määrin on tarkoituksenmukaista tukea uuden kielen oppimista ja rohkaista sen käyttöön jo aivan oppimisen alkuvaiheista lähtien.

Opettajien toiveena oli saada enemmän tukea ja käytännön välineitä, kuten esimerkiksi satuja oppilaiden omilla kielillä, jotka voisivat toimia lähtökohtana monikieliseen työskentelylle. Samankaltaisia haasteita, kuten ajanpuute ja materiaalien saatavuus, nousi esiin myös muissa opettajien, muun henkilökunnan ja johdon haastatteluissa.

#### 4.5.2 Oppilaiden vuorovaikutuksen tukeminen

Havainnointi- ja kehittämisjaksojen aikana tunnistettiin useita tilanteita, joissa opettajat panostivat aktiivisesti oppilaiden välisen vuorovaikutuksen tukemiseen. Valmistavassa opetuksessa osa opettajista ryhmitteli oppilaita pareittain tai pienryhmiin, perustellen järjestelyä sillä, että suomen tai ruotsin kielen käyttöön liittyvä kynnys madaltuu, kun oppilaat työskentelevät yhdessä. Suuri osa valmistavan ryhmän opettajista painotti, että uusi kieli opitaan vuorovaikutuksessa ja että vuorovaikutuksen kieli liittyy edellä mainittuihin ajatuksiin oppilaiden ensikielistä.

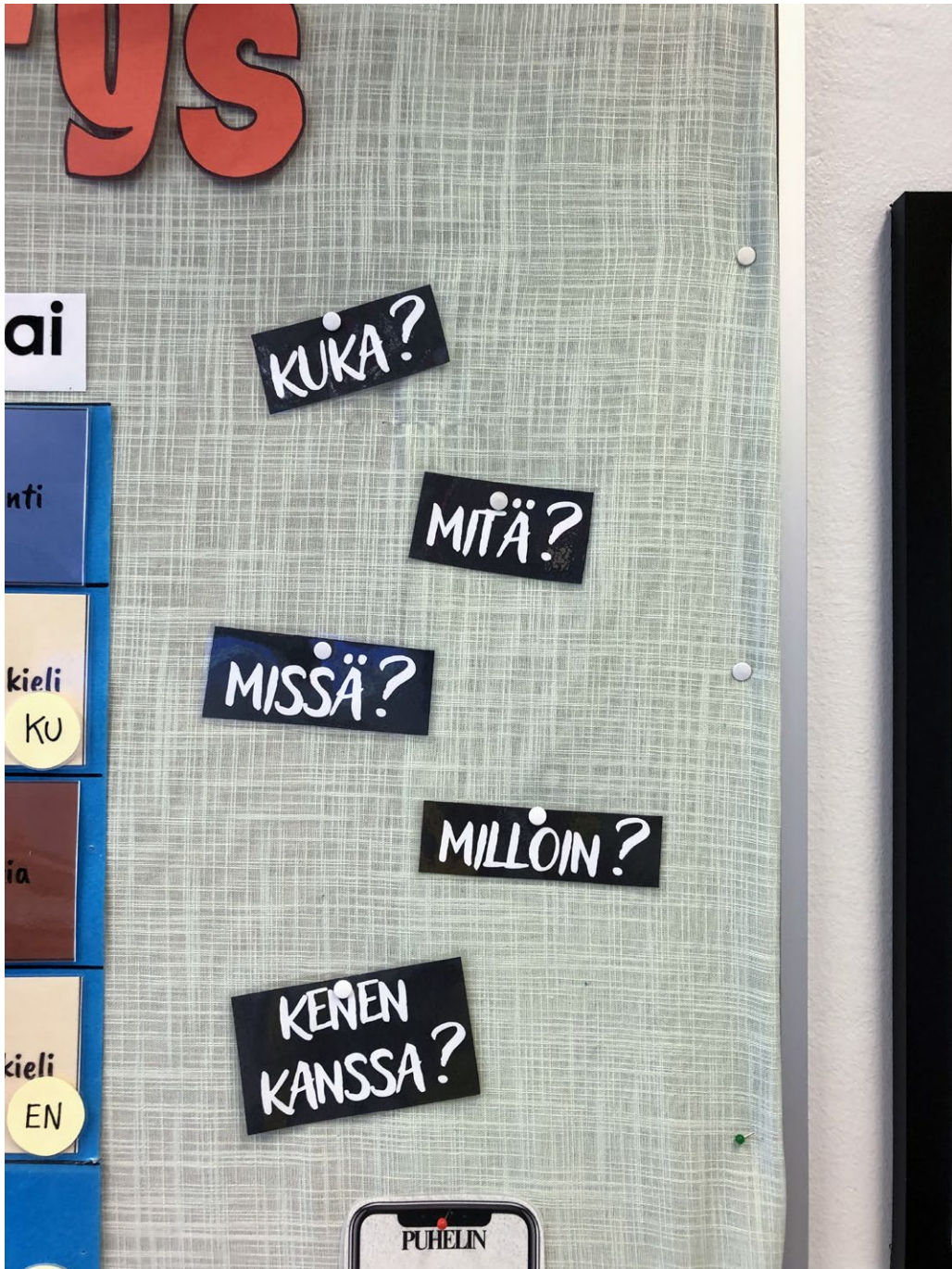
Jotkut opettajat olivat sitä mieltä, että vuorovaikutusta voi tukea edistämällä kielen moninaisuutta ja suullisia tehtäviä ryhmässä. Tämän mahdollisti osaltaan se, että opettajilla oli laaja ymmärrys kielitietoisuudesta ja siitä, miten vahva ensikielen taito tukee kaiken muun oppimista. Useat haastatellut opettajat ja rehtorit kuvasivatkin

kielitietoisuutta tärkeänä osana koulun toimintakulttuuria, johon koko koulu-yhteisön tulee olla sitoutunut. Tällöin sen ymmärrettiin hyödyttävän kaikkia koulun oppilaita ja tukevan oppilaiden oppimista ja kokonaisvaltaista hyvinvointia. Muuta kuin suomea tai ruotsia ensikielinen puhuva henkilöstöä toivottiin kouluihin lisää, ja esimerkiksi monikielisten ohjaajien kuvattiin tukevan myös opettajien työtä. Toisaalta jotkut opettajat kokivat, että sanasto ja kielioppi on opeteltava ennen kuin koulun opetuskieltä voidaan alkaa käyttää arjessa ja vuorovaikutuksessa. Näiden opettajien tunneilla oppilaat saattoivat opetella sanalistoja sanakokeisiin ja tehdä itsenäisesti kirjaa eteenpäin sen sijaan, että vuorovaikutukselliseen kielenoppimiseen olisi ohjattu alusta alkaen.

Oppilaiden vuorovaikutuksen tukeminen näkyi ryhmissä niin, että niissä oli näkyvillä tukisanoja sekä esimerkkejä keskustelunaloituksista ja kysymysanoja, ja opettajat kannustivat oppilaita hyödyntämään seinillä olevaa tukea vuorovaikutuksessaan (ks. kuva 3).

Opettajat ryhmittelivät oppilaat usein suomen kielen taidon mukaan niin, että mikäli ryhmässä oli uusi oppilas, hänen kanssaan parina oli samaa kieltä puhuva oppilas. Kun oppilaat olivat olleet jo jonkin aikaa ryhmässä, opettaja ryhmitteli parit niin, että ryhmissä oli erikielisiä oppilaita. Opettajat katsoivat tämän lisäävän oppilaiden turvallisuuden tunnetta ja näin uuden oppimista. Toisaalta oli myös ryhmiä, joissa eroteltiin samaa kieltä puhuvat sen vuoksi, että oppilaat käyttäisivät suomea yhteisenä kielenään. Havainnoissa ilmeni myös, että opettajat ohjasivat oppilaita vuorovaikutukseen paitsi puheellaan, myös näyttämällä kuvia, piirtämällä, käyttämällä kehonkieleltään ja hyödyntämällä menetelmiä, jotka edistivät suullista kielen tuottamista oppilaiden välillä (ks. kuvat 4 ja 5). Eräs opettaja käytti esimerkiksi tehtäviä, joissa oppilaat kommunikoivat suomeksi toisilleen sen sijaan, että kieli olisi tuotettu yksinomaan kirjallisesti.

**Kuva 3.** Kysymyssanoja luokkahuoneen seinällä



**Kuva 4.** Kuvatuki luokkahuoneen seinällä



**Kuva 5.** Vuodenajat kuvitettuna ja kirjoitettuna



Oppilaiden haastatteluissa korostui kokemus siitä, että vuorovaikutukselliset tilanteet lisäävät koulussa viihtymistä ja helpottavat sosiaalisten suhteiden muodostumista. Eräs oppilas kuvasi kokemustaan seuraavasti:

*”Here it is pretty vaikea tutustua muihin kun tulee ihan uutena. Niin ope onneks laittaa meitä like in pairs and groups and then me jutellaan. Ja välitynnillä oli se futsal-tournament niin there I was with my friends and we didn’t have phone vaan me oikeesti pelattiin ja naurettiin. (Oppilas)*

### 4.5.3 Integraation järjestäminen

Havainnointi kohdistui pääasiassa ryhmämuotoiseen valmistavaan opetukseen. Valmistavan opetuksen arjessa integraatio perusopetukseen toteutetaan tavallisesti niin, että oppilaat opiskelevat valmistavan opetuksen lisäksi perusopetuksen tunneilla oman opettajan tai rehtorin räätälöimän lukujärjestyksen mukaan. Tavallisesti perusopetuksen oppitunneille integroiminen aloitetaan taito- ja taideaineista ja edetään sitten aineisiin, joissa tarvitaan enemmän koulun opetuskielen taitoa. Havainnointi- ja kehitysjaksojen tutkijat pääsivät tutustumaan joidenkin oppilaiden kanssa myös integraatiotunneille. Myös koulukulttuuria havainnoidessa erityishuomio oli valmistavan opetuksen jälkeisessä integraatiossa.

Koulujen johtajilla oli laajasti jaettu ymmärrys siitä, että kieli- ja kulttuuritietoiseen opetukseen liittyvät taidot ovat tarpeellisia jokaiselle opettajalle. Haastatellut johtajat mainitsivat syyksi muun muassa sen, että kieli- ja kulttuuritietoisuus antaa valmiuksia integraatiotuntien suunnitteluun ja toteutukseen, mikä opettajahaastattelujen perusteella oli haastavaa. Haastatellut rehtorit kannustivat henkilökuntaa vahvistamaan osaamistaan näihin asioihin liittyen:

*”Olen nyt kannustanut, että lähtekää opiskelemaan. Lähtekää kouluttautumaan. Kun me ollaan täällä niin on helppo jumahtaa. Täällä kun ollaan vähän kauempana, eikä ei lähdetä mihinkään. No melkein mitä tahansa voi käydä opiskelemassa, ihan koirankynnen leikkaus- koulutukseen ei lähdetä, mutta mikä liittyy tänne meidän kouluun niin erittäin myönteisesti suhtaudun siihen.” (Koulun johto)*

Koulut olivat kehittäneet myös omia toimintamallejaan integraation järjestämiseksi. Yleisimmin oppilaat osallistuivat integraatiotunneille yksin tai pareittain, mutta yhdessä koulussa toteutettiin *ryhmäintegraatiota*, jossa valmistavan opetuksen ryhmä ja perusopetuksen ryhmä yhdistetään ryhmätasolla ja jaetaan sitten kahteen eri ryhmään. Tämä tehtiin tavallisesti taito- ja taidenaineissa, jolloin voitiin tukeutua

mallin näyttämiseen ja yhdessä tekemiseen. Näin uusista ryhmistä puolet on valmistavan ryhmän oppilaita ja puolet perusopetuksen oppilaita ja opettajat vaihtelevat opetettavia ryhmiä. Tämä malli edellyttää yhteistyöhalukkuuden lisäksi, että valmistavan ryhmän opettajalla on varmuutta ja taitoa opettaa aineenopettajan tunteja, esimerkiksi liikuntaa tai käsityötä. Kun valmistavan opetuksen ja perusopetuksen oppilaita on suunnilleen saman verran, yksittäiset oppilaat eivät korostu uusina ryhmän jäseninä. Näin toimittaessa vältetään myös siltä, että oppilaan pitäisi integroitua jo valmiiseen, ryhmäytyneeseen ryhmään.

*Opettajavaihdossa* aineenopettajat vierailevat vuorollaan valmistavassa ryhmässä ja pitävät omaan aineeseensa liittyvän oppitunnin kieli- ja kulttuuritietoisia pedagogisia käytäntöjä hyödyntäen. Yhdessä opettajavaihdon variaatiossa opettajat voivat myös yhdistää ryhmät ja pitää yhteisopettajuustunnin kieli- ja kulttuuritietoisuuteen keskittyen. Molemmista tapauksista valmistavan opetuksen opettaja ja aineenopettaja tekevät yhteistyötä suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa, jolloin molemmat voivat oppia toisiltaan. Näin yksittäisten opettajien toimivia käytäntöjä ja osaamista voidaan levittää koulu yhteisön sisällä ja kehittää kaikkien valmiuksia kohdata ja opettaa valmistavasta opetuksesta perusopetukseen siirtyviä oppilaita.

Samankaltaisessa toimintamallissa opettajat vierailevat havainnoimassa toisen opettajan opetusta. Aineenopettajat pyrkivät suunnittelemaan nämä tunnit kieli- ja kulttuuritietoisesti ja saavat suunnitteluun ja toteutukseen valmistavan opetuksen opettajan apua. Tämä vaatii joustavaa lukujärjestystä, joustavia tiloja, johdon linjausta toimintatavasta, opettajien välistä yhteistyötä sekä kieli- ja kulttuuritietoisia opetusmateriaaleja ja -metodeja. Mallin joustavuus mahdollistaa erilaisten opettajavaihtojen kokeilun monenlaisissa kouluissa.

Integraation toteutus riippui havaintojemme perusteella vahvasti siitä, miten opettajien välinen yhteistyö sujui ja mitä johto oli linjannut. Opettajien ja erityisesti johdon haastattelujen perusteella yksittäiset toimintamallit voivat toteutua vaikuttavasti ja pitkäjänteisesti, jos niihin on osoitettu riittävästi resursseja, niiden merkitys on tunnustettu koko koulussa ja niiden jatkuvuudesta on huolehdittu systemaattisesti. Ilman tätä perustaa toimintamallit jäävät helposti irrallisiksi kokeiluiksi ja niiden vaikutus jää rajalliseksi. Seuraavaksi laajennamme tarkastelua yksittäisistä käytännöistä ja toimintamalleista koko koulun toimintakulttuuriin.

## 4.6 Koulun toimintakulttuuri ja johtaminen

Koulun toimintakulttuuri muotoutuu käytännöistä, jotka vakiintuvat pysyvämmiksi toimintatavoiksi. Vastatessamme tutkimuskysymykseen siitä, miten koulun toimintakulttuuri ja johtaminen voivat tukea valmistavaa opetusta ja siirtymää perusopetukseen, palasimme aiemmissa vaiheissa nousseisiin teemoihin ja pohdimme, millaisia koulukulttuureja paikalliset käytännöt, koko koulua koskevat toimintamallit ja niitä ohjaavat linjaukset muodostava.

### 4.6.1 Vastuun jakaminen ja kantaminen

Valmistavaa opetusta tukeva toimintakulttuuri edellyttää ennen kaikkea jaettua vastuuta kaikista oppilaista. Tämä korostui integraatiotunneilla, joilla vastaanottavan aineenopettajan vastuu kasvaa uusien oppilaiden myötä. Ajatus jaetusta vastuusta helpotti oppilaiden sijoittamista eri integraatiotunneille. Kuva 6 antaa esimerkin, miten integraatiotunnin ja valmistavan opetuksen tunnit ovat osa oppilaiden arkea päivittäin. Kuvassa keltaisella pohjalla olevat oppitunnit järjestetään valmistavassa ryhmässä ja muut perusopetuksessa. Erään koulun rehtori kuvasi vastuuta seuraavasti:

*”Meillä kaikki oppilaat on yhteisiä ja vastuu heistä on ihan kaikilla. Se on rakennettu meidän koulun kulttuurin DNA:han. Ei voi tulla sellaista tilannetta, että esimerkiksi joku aineenopettaja nostaa kädet pystyyn kun kyseessä on valmistavan opetuksen oppilas. Tää on varmaan yksi syistä miksi oppilaat viihtyy meillä ja meillä valmistava opetus ja siirtymä yleisopetukseen toimii.”  
(Koulun johto)*

Kuva 6. Kuvatuettu lukujärjestys

# MEIDÄN LUKUJÄRJESTYS

	maanantai	tiistai	keskiviikko	torstai	perjantai
8:10-8.55	maantieto		englanti		englanti
9.00-9.45	maantieto	LI	historia	kotitalous	suomen kieli
10.00-10.45	suomen kieli	suomen kieli	maantieto	kotitalous	historia
11.15-12.00	suomen kieli	suomen kieli	suomen kieli	kotitalous	suomen kieli
12.15-13.00	matematiikka	suomen kieli	suomen kieli	matematiikka	KU KS VA
13.15-14.00	MU	suomen kieli	matematiikka	suomen kieli	KU KS VA
14.05-14.50	MU	matematiikka		suomen kieli	

KUKA?

MITÄ?

MISSÄ?

MILLOIN?

KENEN KANSSA?

**Puheelin**  
on  
vastaanotettava  
oppimalla

VALITTAVIEN  
1. lähtökohdat  
2. tavoitteet  
3. materiaalin valinta  
4. menetelmät

TEMAKÄSITÄ  
1. lähtökohdat  
2. tavoitteet  
3. materiaalin valinta  
4. menetelmät

Yllä mainittu lainaus kertoo koulusta, jossa vastuu oli rehtorin kertoman mukaan yhteinen, ja tästä linjauksesta oli keskusteltu kaikkien henkilökunnan jäsenien kanssa. Opettajaahaastattelut ja havainnoinnit tukevat rehtorin ymmärrystä. Valmistavan ryhmän opettajat kertoivat, että heidän työtään helpottaa huomattavasti tieto siitä, että kaikki koulun opettajat ovat sitoutuneet valmistavan opetuksen oppilaiden opetukseen. Havainnointijakson aikana tämä näkyi esimerkiksi välitunneilla ja ruokailuissa siinä, että kaikki opettajat ottivat kontaktia tasapuolisesti oppilaisiin ja hakeutuivat vuorovaikutukseen heidän kanssaan riippumatta siitä, olivatko he opettajien oman ryhmän oppilaita vai eivät.

Erään koulun aineenopettaja kertoi, että koulussa on yhteinen käsitys vastuun jakamisesta ja kantamisesta, mutta käytännössä se ei aina ole helppoa. Oppilaiden kohtaaminen arjessa sujuu monilta opettajilta erinomaisesti, mutta käytännön opetustyöstä vastuu voi tuntua kuormittavalta tai välillä jopa mahdottomalta. Opettaja kertoi, että syynä tähän ovat koulutuksen ja kokemuksen puute sekä vähäiset materiaaliressurit ja suuret ryhmäkoot. Vastuun kantamista helpottivat opettajan mukaan kollegoiden kanssa tehty yhteistyö ja yhteinen arvopohja.

Kaikissa kouluissa vastuun jakamisesta ja kantamisesta ei oltu keskusteltu henkilökunnan kesken lainkaan, vaan johdon oletus oli, että jokainen henkilökunnan jäsen kantaa vastuunsa ammattitaitoaan hyödyntäen. Tämä tilanne näyttäytyi kuitenkin joissain kouluissa sekä valmistavan ryhmän opettajien että oppilaiden eristämisenä. Valmistavan ryhmän opetustila oli kaukana muusta koulusta, joten se koettiin omana yksikkönään ja muu koulu valmistavasta opetuksesta irrallisena. Eristämisen tunnetta näissä kouluissa vahvisti opettajien ja oppilaiden kertoman mukaan esimerkiksi se, että vaikka oppilaat olivat integroituneet muihin ryhmiin tunneilla ja koulun yhteisissä tapahtumissa, valmistavan ryhmän opettaja haettiin paikalle silloin, kun valmistavan ryhmän oppilas tarvitsi jotain erityistä apua. Eräs oppilas kertoi myös, ettei koe muiden opettajien olevan hänen ”oikeita opettajiaan” vaan ainoastaan valmistavan opettaja on hänen opettajansa.

Konkreettinen esimerkki epäselvistä vastuista oli yhdessä koulussa havainnoitu koko koulun tapahtuma, jossa yksi valmistavan ryhmän oppilaista loukkaantui fyysisesti. Koulun opettajat näkivät tilanteen, mutta eivät menneet tarjoamaan apua oppilaalle vaan hakivat valmistavan ryhmän opettajan omalta tauoltaan paikalle. Valmistavan ryhmän opettaja yhdisti tapauksen siihen, että hänen oppilaansa eivät ole todellisuudessa kaikkien oppilaita tai kaikkien vastuulla. Toisella koululla opettaja kertoi välituntivalvojan pyytäneen puuttumaan oppilaan välituntikäytökseen oppilaan ensikielellä. Opettaja vastasi, ettei hänkään puhunut kyseistä kieltä ja että myös välituntivalvoja voi puuttua tilanteeseen suomeksi ja kehon kieltä hyödyntäen.

Haastatteluissa opettajat kuvasivat myös tilanteita, joissa he olivat ehdottaneet aineenopettajalle valmistavan opetuksen oppilaan integraatiota oppilaan henkilökohtaisen opinto-ohjelman mukaisesti. Jotkut aineenopettajat kielsivät integraation perustellen kieltoa esimerkiksi sillä, ettei oppilaan opettamisen nähty kuuluvan omaan työnkuvaan tai että työmäärä oli jo valmiiksi liian suuri. Vastuun välttelyä perusteltiin myös oppilaan puutteellisella opetuskielen taidolla. Integraatio saatettiin ehdollistaa riittävälle suomen kielen taidolle siten, että oppilas pääsi mukaan vasta, kun hänet koettiin ”valmiiksi koululaiseksi”. Valmistavan opetuksen opettajat tiedostivat kuitenkin, että tällaiset odotukset olivat epärealistisia, sillä kielitaito ehtii kehittyä vain rajallisesti yhden lukuvuoden aikana. Haastatteluissa opettajat pohtivat, että jos vastuu oppilaista olisi aidosti yhteinen, tällaisia tilanteita ei syntyisi. Opettajat ja rehtorit yhdistivät yhteisvastuun puuteen myös siihen, että valmistavan opetuksen käytännöt eivät olleet vielä vakiintuneet. Jos valmistavaa opetusta oli järjestetty vasta vähän aikaa, kaikki opettajat eivät olleet vielä sisäistäneet omaa vastuuta kaikkien oppilaiden opettajina. Tällaisissa tilanteissa kaivattiin selkeitä, johdolta tulevia linjauksia, joita käsitellään seuraavaksi.

#### 4.6.2 Johdon linjaukset

Koko koulua koskevat linjaukset olivat merkittävässä roolissa valmistavan opetuksen arjessa. Eräs haastateltu rehtori pohti keskustelevan toimintakulttuurin merkitystä ja totesi, että selkeät linjaukset on silti tehtävä rehtorijohtoisesti.

*”Sehän vaatii tällaisen toimintakulttuurin keskustelun, joka nyt aika lailla sitten kiteytettynä oli se, että kyllä mä sanoin, että me tehdään nyt tämä. Että mikään semmoinen iso muutos ei oikeastaan johtamatta mene läpi.” (Koulun johto)*

Tämäntyyppisessä toimintamallissa korostuu johdon tuen merkitys valmistavassa opetuksessa, mitä myös opettajat peräänkuuluttivat haastatteluissaan. Toisen koulun johtaja pohti omaa rooliaan valmistavan opetuksen ja perusopetuksen siirtymävaiheen sujuvoittamisessa ja mainitsi haasteina sen, että aineenopetus on korostetun asiakeskeistä.

*”Ehkä se on nyt se aineopetuksen semmoinen pieni helmasynti että se oma aine on niin rakas ja tärkeä että sitten siitä ei ole niin helppo luistaa. Vaikka että unohtuu esittelyt että meillähän on uusi oppilas tässä ja näin pois päin. Ja että kukas oppilaista pystyy vaikka auttamaan tätä uutta tai muuta. Että tää on ehkä myös semmoista suomalaista opettajakulttuurin perimää että me ei olla totuttu puuttumaan niin kun ihmissuhteiden muodostumiseen luokkahuoneessa ja siksi se ehkä vähän niinku vierastuttaa.” (Koulun johto)*

Sama haastateltava pohti myös materiaalien ja ajan riittävyyttä. Jos aikaa ja valmiita materiaaleja riitti vain omaan ydintyöhön – tässä tapauksessa aineenopetukseen – valmistava opetus joutui tyytymään vähempään.

*”Niin se varmasti on, että aineenopettajilla ei ole aikaa tehdä itse niitä materiaaleja tunneille kun työtä on muutenkin paljon ja sitten valmiita materiaaleja ei juuri ole tähän yleisopetukseen.” (Koulun johto)*

Joissakin kouluissa valmistava opetus oli ollut osa toimintakulttuuria jo pitkään, kun taas toisissa se oli vasta hiljattain aloitettu. Erityisesti kouluissa, joissa valmistavaa opetusta oli järjestetty vain lyhyen aikaa, linjauksia ei ollut vielä tehty tai niitä ei ollut koettu tarpeellisiksi.

*”Minusta me ei olla tarvittu (yhteisiä toimintalinjoja), kun silloin kun (valmistava ryhmä) aloitti viime vuonna niin mietin justiin, että tarvitseeko meidän tehdä tällaisia minkäänlaisia ja päädyin silloin että no. Opettajat ovat aikuisia ihmisiä, kasvatuksen ammattilaisia, että kyllähän se pitäisi lähteä heistä ja luotin henkilöstöä ja se on lähtenyt ihan hyvin.” (Koulun johto)*

Analyysin perusteella yhteisten linjausten puute saattoi johtaa epäselvyyksiin opettajan vastuusta tai jopa vastuun väistämiseen. Tutkijat havaitsivat esimerkiksi tilanteita, joissa valmistavan opetuksen oppilas siirrettiin toistuvasti pois muun ryhmän parista opiskelemaan käytävälle koulunkäynninohjaajan kanssa. Opettajahaastatteluiden mukaan on esiintynyt myös tilanteita, joissa aineenopettajat ovat kieltäytyneet ottamasta valmistavan ryhmän oppilaita omille tunneilleen, koska eivät ole kokeneet sitä heidän työtehtäväkseen.

### 4.6.3 Valmistavan opetuksen paikka

Valmistavan opetuksen paikka rakentuu koulun toimintakulttuurin arvoista ja asenteista, hallinnollisista ratkaisuista sekä pedagogisista käytännöistä. Se määrittyy lisäksi sosiaalisesti ja symbolisesti sen kautta, miten valmistava opetus asemoidaan koulun yhteisiin rakenteisiin ja merkityksiin. Haastatellut opettajat kuvasivat, että valmistava opetus näyttäytyi usein kouluyhteisössä erillisenä kokonaisuutena, jota ei pidetty täysimääräisesti osana koulun arkea. Käytännössä tämä saattoi näkyä niin, että valmistavan opetuksen ryhmää ei kutsuttu mukaan koulun yhteisiin retkiin tai muuhun toimintaan. Tällainen toiminta heijastelee tietoisesti tai tiedostamatta koulun arvoja ja asenteita ja tuottaa käytäntöjä, jotka ulosulkevat valmistavan opetuksen koulun yhteisistä rakenteista ja toimintakulttuurista.

Kenties näkyvin osoitus valmistavan opetuksen asemasta kouluyhteisössä oli kuitenkin opetustilojen fyysinen sijainti. Vaikka ryhmän sijoittaminen saattaa perustua käytännön syihin, henkilökunnan ja oppilaiden haastattelut liittivät sen vahvasti koulun arvoihin.

*”No aluksi minä olisin halunnut, että se (valmistava ryhmä) olisi ollut keskellä koulua, mutta kun meillä ei ole tilaa. Tuossa meillä on niinku tää koulu kahdessa rakennuksessa. Se on tuossa toisessa rakennuksessa alakoulun luokan ja aineenopetuksen luokan vieressä. Me tehtiin entisistä tämmöisessä tuota ei-luokkahuoneeksi tarkoitettusta tilasta. Me saatiin muutettua se luokkatilaksi kaikkein kätevimmin. Ei nyt missään nimessä ole kaukana, vaan osana tätä meidän koulua.” (Koulun johto)*

Vaikka yllä olevassakin lainauksessa todetaan, että muusta koulusta erilleen sijoitettu valmistavan ryhmä ei ole kaukana ”pääkoulusta”, valmistavan ryhmän opettajan ja oppilaiden tunne tilanteesta erosi koulun johdon ajatuksista. Opettaja kertoi, että ei päässyt osaksi kouluyhteisöä koska ei ehtinyt opettajanhuoneeseen. Oppilaat puolestaan ihmettelivät, miksi heidän pitää juosta paikasta toiseen, jotta ehtisivät integraatiotunneille.

Joissakin tilanteissa valmistavan opetuksen ja perusopetuksen oppilaat jaettiin täysin erillisiin rinnakkaisryhmiin myös integraatiotunneilla. Havainnoinnin yhteydessä tutkija kiinnitti huomiota esimerkiksi siihen, että oppilaat istuivat eri pöydissä ja saivat omat tehtävänsä. Tunnin edetessä opettaja kohdisti puheensa yksinomaan perusopetuksen oppilaille jättäen juuri integroidut oppilaat huomiotta. Kotitaloustunnilla tämä näkyi konkreettisesti siinä, että valmistavan opetuksen oppilaat työskentelivät yhdessä keittiössä, kun taas perusopetuksen oppilaat sijoitettiin muihin tiloihin.

Osa havainnoiduista valmistavan opetuksen luokkahuoneista oli kuitenkin fyysisesti osa koulurakennusta. Eräessä havainnointikoulussa luokkahuone sijaitsi keskeisellä paikalla, aivan pääaulan läheisyydessä. Havainnointijaksojen aikana kävi ilmi, että luokkahuoneen sijainti oli tarkkaan harkittu sellaiseksi, että se voisi edistää oppilaiden integroitumista kouluyhteisöön ja helpottaa valmistavan opetuksen arkea sekä opettajien että oppilaiden näkökulmasta. Keskeinen sijainti mahdollisti sujuvat siirtymät integraatiotunneille perusopetuksen ryhmiin ja helpotti monikielisten ohjaajien sekä aineenopettajien vierailuja valmistavan opetuksen ryhmässä. Myös rehtori poikkesi toisinaan tauoillaan tervehtimässä kyseisen ryhmän oppilaita ja opettajia.

Ryhmän keskeinen sijainti mahdollisti sen, että oppilaat olivat välitunneilla perusopetuksen oppilaiden välittömässä läheisyydessä ja pääsivät viettämään aikaa yhdessä. Valmistavan opetuksen oppilaat osallistuivat myös koko koululle suunnattuun välituntitoimintaan liikuntasalissa. Lisäksi opettajat kertoivat, että ryhmän sijainti mahdollisti säännölliset käynnit opettajanhuoneessa. Mahdollisuus taukoihin ja työkavereiden näkemiseen lisäsi heidän mukaansa tuki työssäjaksamista.

## 5 Johtopäätökset

Maahanmuuttotaustaisten oppilaiden opetusjärjestelyt ovat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH 2014) mukaan pääasiassa paikallisesti päätettäviä asioita. Tämän tutkimuksen tulosten valossa esittämämme johtopäätökset ja kehittämissuhteukset kohdentuvat ensisijaisesti koulujen henkilökunnalle ja arjen käytäntöjen kehittämiseen, mutta ne tarjoavat myös arvokasta tietoa muille kasvatuksen ja koulutuksen parissa toimiville tahoille, kuten hallinnolle, opettajan- koulutukselle ja tutkimusyhteisölle. Laajemmat kehittämistoimet edellyttävät kuitenkin aktiivista vuoropuhelua ja yhteistyötä kansallisella, paikallisella ja koulu- kohtaisella päätöksenteon tasolla. Tärkeitä vuoropuhelun teemoja ovat esimerkiksi valmistavan opetuksen järjestämiseen sekä opettajien ammatilliseen kehittymiseen liittyvät kysymykset.

### 5.1 Valmistavan opetuksen järjestämistapa ja koulun toimintakulttuuri

VOITTO-tutkimushankkeen tulosten perusteella yläkouluun valmistavaa opetusta järjestettiin pääasiassa ryhmämuotoisesti. Tyypillisin järjestämistapa oli tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan se, että oppilaita integroitiin jonkin verran perusopetuksen tunneille, usein aluksi taide- ja taitoaineiden tunneille ja sen jälkeen muille tunneille oppilaan yleisten kouluvalmiuksien ja kielellisten valmiuksien mukaan. Ylipäätään hyväksi koettuja järjestelyitä olivat sellaiset käytännöt, joissa oppilaan integraatiota suunnittelivat yhteistyössä valmistavan opetuksen opettaja ja sen aineen opettaja, jonka tunnille oppilas oli menossa opiskelemaan. Tässä yhteistyössä valmistavan opetuksen opettaja oli oppilaan taustan ja taitojen asiantuntija ja aineenopettajalla puolestaan oli tiedonalakohtainen tieto opiskeltavista sisällöistä ja työskentelytavoista. Integraatiojärjestelyitä tukivat toimintatavat, joissa opettajat yhdessä jakoivat asiantuntemustaan ja suunnittelivat esimerkiksi sitä, mitä tiedonalakohtaisia sisältötietoja oppilaan kanssa kannatti pohjustaa valmistavan opetuksen ryhmässä ennen integraatiotunteja.

Valmistavan opetuksen aikana toteutetuissa integraatiojärjestelyissä oli hyvien käytäntöjen lisäksi myös jännitteitä, jotka liittyivät esimerkiksi opetuksen paikkaan, oppilaiden toimintaan osallistamiseen ja ylipäätään perusopetuksen ryhmiin pääsemiseen. Jos valmistavan opetuksen ryhmä sijoitettiin etäälle muista koulun luokahuoneista, kuten toiseen rakennukseen tai kellarikerrokseen, valmistavan opetuksen oppilaiden integraatiojärjestelyt perusopetuksen tunneille edellyttivät enemmän järjestelyjä. Fyysisesti eri tilassa toimivat oppilaat tai opettajat eivät kohtaa muita koulun oppilaita ja henkilökuntaa arkisissa tilanteissa, mikä heikentää oppilaiden kuuluvuuden tunnetta ja hankaloittaa vuorovaikutteista oppimista. Vastaavanlainen eriytyminen voi tapahtua myös integraatiotunneilla, jos valmistavan opetuksen oppilaat toimivat säännöllisesti omana ryhmänään eivätkä osallistu muun ryhmän yhteiseen toimintaan. Tällaiset käytännöt eivät olleet opettajien ja oppilaiden mukaan toivottavia, mutta VOITTO-hankkeen havaintojen perusteella niitä edelleen esiintyy joissakin kouluissa. Sosiokulttuuriseen kielenoppimisenäkemykseen näkökulmasta (Lantolf & Thorne 2006; van Lier 2000) on myös paradoksaalista koettaa opettaa valmistavan opetuksen oppilaille koulun opetuskielen taitoa eristämällä heidät kielenkäyttäjyhteisöistä, joihin sosiaalistua.

Valmistavan opetuksen opettajien haastatteluaineiston perusteella koulu-yhteisöjen suhtautuminen integrointiin ja monikielisyyteen vaihtelee. Kielteisimmillään aineenopettajat ovat saattaneet kieltäytyä ottamasta valmistavan opetuksen oppilaita opetusryhmiinsä. Syiksi on usein esitetty suuri työmäärä tai käsitys siitä, että näiden oppilaiden opetus ei kuulu heidän vastuulleen. Tällainen ajattelu-tapa heijastaa koulun johdon linjausten puutetta valmistavan opetuksen järjestämisessä. Joissakin kouluyhteisöissä kaikkea erillisryhmässä työskentelyä saatettiin pitää segregaatina ja oppilaalle haitallisena. Tätä näkemystä ei kuitenkaan tue aiempi tutkimus, jonka mukaan hyvin suunniteltu ja joustava ryhmittely voi tarjota kielenoppijoille tarkoituksenmukaisia mahdollisuuksia harjoitella sekä koulun opetuskieltä että oppiainesisältöjä (ks. esim. Ahlholm et al., 2023; Harju-Autti & Mäkinen, 2022).

Karvin (Venäläinen et al. 2022) raportissa suositellaan valmistavan opetuksen kehittämistä niin, että oppilaille tarjoutuu monenlaisia mahdollisuuksia luoda kontakteja suomen- tai ruotsinkielisiin oppilaisiin. VOITTO-tutkimukseen osallistuneissa kouluissa tätä toteutettiin kolmen eri integrointimallin kautta. Yleisin malli oli yksittäisten oppilaiden tai pienten ryhmien integrointi perusopetuksen ryhmiin. Lisäksi havaittiin ryhmäintegraatiota, jossa valmistavan opetuksen ja perusopetuksen ryhmät jaetaan puoliksi ja integroidaan toisiinsa ryhminä tavallisimmin taito- ja taideaineissa. Kolmannessa, opettajavaihdon mallissa aineenopettaja tulee valmistavan opetuksen ryhmään opettamaan esimerkiksi tiedonalakohtaisia sisältöjä valmistavan ryhmän opettajan tukiessa opetuksen kieli- ja kulttuuritietoisuutta.

Yllä kuvatut mallit edistävät integraatiota vastavuoroisena prosessina, jossa kaikki osapuolet osallistuvat, oppivat, sopeutuvat ja jakavat vastuuta yhdessä. Näin ne tukevat kaksisuuntaista integraatiota ja kaikkien oppilaiden yhtäläisiä mahdollisuuksia oppia ja osallistua koulun arkeen, kaveriporukoihin ja yhteiskuntaan.

Koulun toimintakulttuuria luonnehti VOITTO-tutkimuksessa vahvasti se, millainen rooli koulun johdolla oli suunnan näyttäjänä. Rehtoreiden välillä oli eroja siinä, kuinka paljon yhteisiä käytäntöjä luotiin keskustellen ja kuinka paljon päätöksenteko oli johtajavetoista. Johtamisen rooli nähtiin kuitenkin keskeisenä erityisesti vastuiden jakamisessa, tiedottamisessa sekä linjausten tekemisessä ja ylläpitämisessä. VOITTO-tutkimuksen tulokset tukevat aiempien tutkimusten havaintoa siitä, että yksittäiset toimintamallit voivat toteutua vaikuttavasti ja pitkäjänteisesti vain, jos koulun johto on kohdentanut niihin riittävästi resursseja ja jos koko koulu yhteisö sitoutuu niiden toteuttamiseen yhteistyössä. Ahlholm ja Latomaa (2023) ovat todenneet, että terminä valmistava opetus on ongelmallinen, sillä se voi luoda kouluyhteisöihin mielikuvan, jonka mukaan vastasaapunut oppilas on valmistavan jakson jälkeen ”valmis”. Sama ilmiö on tunnistettu myös kansainvälisessä kirjallisuudessa, esimerkiksi ruotsin- tai englanninkielisten maiden perusopetusta edeltäviä kielikouluja koskeissa tutkimuksissa (Kaukko & Wilkinson 2018; Marekovic & Närvänen 2024). Vaikka sekä suomalaisessa valmistavassa opetuksessa että muiden maiden samankaltaisissa ohjelmissa tavoitteena on ennen kaikkea opetuskielen oppiminen ja kouluvalmiuksien kehittyminen, taustalla voi vaikuttaa ajatus yksisuuntaisesta integraatiosta, jossa oppilaalta odotetaan sopeutumista kouluyhteisöön ilman vastavuoroista mukautumista.

VOITTO-tutkimushankkeessa oli mukana myös kouluja, joissa valmistava opetus oli vasta hiljattain aloitettu, eikä yhteisiä linjauksia ollut vielä ehditty muodostaa. Joskus selkeiden linjausten puute perusteltiin myös luottamuksella ammattitaitoisiin opettajiin. Epäselvät toimintatavat koettiin kuitenkin yleisesti ongelmalliseksi, koska ne aiheuttivat epäselvyyksiä ja johtivat toisinaan vastuun välttelyyn. Esimerkiksi jotkut aineenopettajat saattoivat kieltäytyä ottamasta valmistavan opetuksen oppilaita oppitunneilleen. Tämä saattoi johtua suurista ryhmistä tai epävarmuudesta omasta osaamisesta, mutta säännönmukaisena tällainen toiminta estää oppilaan oikeuden osallistua keskustelemaan ja vuorovaikutteiseen oppimiseen kouluyhteisössään.

## 5.2 Koulun opetuskielen taitojen kehittyminen ja kielellinen tuki

Opetuskielen taitoja koskevien tulosten mukaan oppilaiden taidot kehittyivät vuoden aikana kaikilla kielitaidon osa-alueilla. Taitotasoin tarkasteltuna valmistavan opetuksen loppuvaiheessa kolme neljästä oppilaasta oli luetun ymmärtämisessä vähintään taitotasolla A2.1, kaksi kolmasosaa oli kuullun ymmärtämisessä vähintään tasolla A2.1 ja noin kolmannes oli kirjoittamisessa vähintään tasolla A2.1. Luetun ja kuullun ymmärtämisen tasot olivat keskimäärin korkeampia kuin kirjoittamisen, mikä oli odotuksenmukaista, koska kielenoppijan tuottamisen taidot kehittyvät tavallisesti tulkittamisen taitoja hitaammin (Keller et al. 2015). Erityisesti luetun ymmärtämisessä oppilaiden taitotasot olivat muita kielitaidon osa-alueita korkeampia koko valmistavan opetuksen ajan. Muita taitoja korkeampi lähtötaso näkyi siinä, että luetun ymmärtämisen taidot kehittyivät valmistavan opetuksen alku- ja loppuvaiheiden välillä vain jonkin verran, kun taas kuullun ymmärtämisen ja kirjoittamisen taidoissa muutos alku- ja loppuvaiheen välillä oli suurempi.

Tarkasteltaessa opetuskielen taitojen kehitystä valmistavan vuoden aikana havaittiin, että luetun ja kuullun ymmärtämisen taidot kehittyivät alkuvaiheessa, mutta kehitys tasaantui myöhemmin, kun taas kirjoittamisen taidot edistyivät lineaarisesti koko ajanjakson ajan. Näihin tuloksiin saattoi vaikuttaa se, että luetun ymmärtämisen taidon taso oli kuullun ymmärtämistä ja kirjoittamista korkeampi jo valmistavan opetuksen alkuvaiheessa. Tuloksiin kehityksen hidastumisesta saattoi vaikuttaa myös se, että tutkimuksessa käytetyn arviointitehtävistön ylärajana oli B1.1-taso – tätä korkeampaa osaamista ei ollut mahdollista osoittaa. Kokonaisuutena tulosten mukaan suurin osa oppilaista ylitti valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteiden tavoitetason A1.2 luetun ymmärtämisessä (lähes yhdeksän kymmenestä) ja kuullun ymmärtämisessä (neljä viidestä), ja kirjoittamisessakin lähes puolet saavutti sen. Tulosten perusteella voidaan pohtia, voisiko valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteita kehittää edelleen tavoitteellisemmiksi, jotta ne tukisivat oppilaiden kieli- ja tiedonalataitojen kehittymistä entistä paremmin.

Oppilaan kielitaitoa selittivät myönteisesti oppilaan koulunkäyntihistoria ennen Suomeen tuloa sekä opettajan arvio kouluvalmiuksista, kun taas valmistavan opetuksen opetustavalla ei ollut merkittävää yhteyttä luetun ja kuullun ymmärtämiseen tai kirjoittamiseen. Tyttöjen kirjoitustaidot olivat paremmat kuin poikien, mutta sukupuoli ei ollut yhteydessä luetun tai kuullun ymmärtämiseen. Kouluvalmiuksien arviointi vahvisti ryhmien heterogeenisyyden: erinomaiset valmiudet omaavat oppilaat olivat jo alkuvaiheessa taitotasolla, jota heikot valmiudet omaavat

eivät saavuttaneet edes vuoden lopussa. Luetun ymmärtäminen kehittyi kaikilla ryhmillä keskimäärin kahden taitotason verran, mutta kuullun ymmärtämisessä heikot koulunkäyntivalmiudet omaavien oppilaiden kehitys jäi yhteen taitotasoon.

Kirjoitus- ja tekstin ymmärtämisen taitojen kehittymistä selitti koulutyön merkitys siten, että mitä korkeampaa koulutyön merkitystä oppilaat raportoivat, sitä vähemmän positiivista heidän kehittymisensä oli. Tämä voi selittyä oppilaiden korkeammalla lähtötasolla, jolloin taidon kehittymisen luonne muuttuu tai kehittyminen ei ole yhtä nopeaa. Vahvempaa positiivista tekstin ja kuullun ymmärtämisen kehittymistä selittivät oppilaan koulutukselliset tulevaisuuden tavoitteet. Vahvempaa positiivista kuullun ymmärtämisen kehittymistä selitti koettu koulunkäynnin tuki perheeltä. Yksi mahdollinen selitys näille tuloksille on sisäinen motivaatio, jota sosiaalinen tuki perheeltä vahvistaa. Kun oppilaalla on selkeät koulutukselliset tavoitteet, esimerkiksi halu päästä tulevaisuudessa lukioon, hänellä on usein myös vahvempi sisäinen motivaatio oppia ja kehittyä. Tämä motivaatio voi näkyä opetuskielen taitojen kehittämisessä.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että koulun opetuskielen taitojen kehittyminen edellyttää kielellisen tuen ja pedagogiikan kehittämistä valmistavan opetuksen aikana mutta myös sen jälkeen. Erityisesti kirjoittamisen opetukseen tulisi kiinnittää huomiota. Vaikka kirjoittamisen taidot kehittyvät yleensä hitaammin kuin tulkitsemisen taidot, lähes puolet oppilaista oli valmistavan opetuksen lopussa edelleen A1.1-tasolla. Tällä taitotasolla ei vielä edellytetä monimutkaisten tekstien tuottamista (ks. kielitaidon tasojen kuvausasteikko, 2019). Kirjoittamisen taidoissa etenkin kouluvalmiuksiltaan heikoiksi arvioidut oppilaat kehittyivät tarkastelujaksolla keskimäärin hyvin vähän, eivätkä saavuttaneet muiden ryhmien alkuvaiheen taitotasoa. Keskimäärin vain ne oppilaat, joiden kouluvalmiudet arvioitiin hyviksi tai erinomaisiksi, siirtyivät valmistavan vuoden aikana kielitaidon seuraavalle tasolle. Yksi mahdollinen selitys tälle on se, että tutkimuksessa käytetyt kirjoittamistehtävät – kuten ystäväkirjaan vastaaminen, lyhyen viestin kirjoittaminen ja historian tekstin tehtävävastaus – eivät ole tyypillisiä valmistavassa opetuksessa käytettyjä tehtäviä. Kirjoittamista, kuten toki muitakin taitoja, on kuitenkin suotavaa harjoitella systemaattisesti todellisen elämän kielenkäyttöä simuloivilla tehtävillä, kuten sähköpostit, muistiinpanot, kauppalista ja koevastaukset jo kielitaidon alkuvaiheessa (ks. Ahlholm & Latomaa 2023). Tässä tutkimuksessa ei arvioitu valmistavan oppilaiden puhumisen taitoa, mutta kaikkia tyypillisiä, myös puhumisen, kouluarjen kielenkäyttötilanteita on sisällytetty tämän tutkimuksen tulosten pohjalta kehitettyyn VOITTO-pedagogiseen arviointityövälineeseen (Repo et al. 2025).

Yleisesti ottaen ruotsinkieliseen yläkoulun valmistavaan opetukseen on toistaiseksi vähänlaisesti oppimateriaaleja tarjolla, ja siksi ajantasaiselle, nuorille sopivalle ja opetussuunnitelman tavoitteita tukevalle oppimateriaalille on ilmeinen tarve. Tällä hetkellä käytössä olevat, Ruotsissa kehitetyt oppimateriaalit eivät vastaa Suomen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteita, eivätkä ne riittävästi tue oppilaiden integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Oppimateriaalien tulisikin tukea kielen oppimisen lisäksi myös kulttuurista ja yhteiskunnallista orientoitumista, jotta oppilaat voivat siirtyä sujuvasti perusopetukseen ja kiinnittyä osaksi kouluyhteisöä ja laajempaa yhteiskuntaa.

Kokonaisuutena opetuskielen tekstitaitojen kehittyminen ja niiden monipuolinen harjoittelu edellyttää laadukasta, pitkäkestoista ja eri taitoalueita kattavaa kielellistä tukea. Tutkimukset osoittavat, että tuki on tehokkainta, kun se on pitkäjänteistä, säännöllistä, vuorovaikutteista sekä oppilaan osaamia kieliä arvostavaa, ja kun se toteutetaan riittävän pienissä ryhmissä turvallisessa oppimisympäristössä (esim. Back et al. 2020; Schnoor & Usanova 2023). Lisäksi on tärkeää huomioida oppilaiden yksilölliset lähtökohdat ja varmistaa, että tuki jatkuu riittävän pitkään myös valmistavan opetuksen jälkeen ja että se on säännöllistä, aktiiviseen toimintaan kannustavaa (Harju-Autti 2022; Väätäinen & Marjokorpi 2024).

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksessa (Perusopetuslaki 30.12.2024/1090 20 a §) opetuskielen tukiopetus velvoittaa kaikkia opetuksen järjestäjiä huomioimaan oppilaiden opetuskielen taidon tason aiempaa perusteellisemmin: oppilailla, joilla ei ole riittävää opetuskielen taitoa perusopetuksen oppimäärän suorittamiseksi, on oikeus opetuskielen tukiopetukseen. Näin ollen koulujen koko opetushenkilöstöllä on oltava osaamista ja resursseja yksilöllisten kielellisten tarpeiden tunnistamiseen ja niihin vastaamiseen. Opettajien asenteet ja käytännöt monikielisyyttä ja koulun opetuskieltä vasta opettelevien opettamista kohtaan muuttuvat hitaasti (Repo 2023; Suuriniemi 2023; Tarnanen & Palviainen 2018), joten vastasaapuneiden opetuksen pedagogiikkaa olisi hyvä sisällyttää opettajankoulutukseen ja käytännön opetusharjoitteluihin.

### 5.3 Kouluyhteisön sosiaalinen tuki ja kognitiivinen kiinnittyminen

VOITTO-tutkimuksen määrällisen aineiston tulosten mukaan valmistavan opetuksen järjestämistapa (ryhmämuotoinen, ryhmämuotoinen integroitu tai ryhmämuotoinen epäsäännöllisesti integroitu) ei selittänyt oppilaiden kokemuksia sosiaalisesta tuesta. Tutkimuksen laadullinen aineisto tarkentaa tätä tulosta

kohdistamalla analyttistä huomiota ryhmä- ja koulutason käytäntöihin, joista valmistavan opetuksen muodot rakentuvat. Opettajat ja koulun johto korostivat oppilaiden säännöllisen integraation merkitystä, mutta toivat esiin myös sen onnistuneen toteutuksen edellytykset. Mikäli osa henkilökunnasta suhtautuu integraatio-tunteihin vastahakoisesti, ei integraatio todennäköisesti tue oppilaiden kokemusta sosiaalisesta tuesta, vaikka integraatio toteutuisi muodollisesti säännöllisesti. Toisaalta opettajat ja rehtorit kuvasivat myös keinoja, joilla valmistavan opetuksen oppilaita voidaan tukea tilanteissa, joissa säännöllinen integraatio ei ole mahdollista. Esimerkiksi valmistavan ryhmän aktiivinen osallistuminen koulun yhteisiin tapahtumiin voi lieventää epäsäännöllisen integraation haittoja. Tämä havainto on linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, jossa on todettu, ettei keskustelu valmistavan opetuksen ryhmämuotoisuudesta tai oppilaan suorasta sijoittamisesta perusopetukseen yksinään tavoita integraation kannalta olennaisia tavoitteita (Ahlholm & Lomaa 2023). Muoto ei itsessään ratkaise oppilaiden kiinnittymistä, vaan ratkaisevaa on toteutuksen sisältö ja kouluyhteisön yhteinen ymmärrys integraation tavoitteista ja keinoista.

Suurin osa VOITTO-tutkimuksen oppilaista opiskeli ryhmämuotoisesti, mutta säännöllisesti integroituna. Niillä oppilailla, jotka opiskelivat vain ryhmämuotoisesti eivätkä lainkaan integroituna, oli korkeammat tulevaisuuden koulutukselliset tavoitteet kuin oppilailla, joita integroituihin. Opetuskielen taito on keskeinen edellytys oppilaiden koulutuksellisten tavoitteiden saavuttamiselle. Kun oppilaat opiskelevat vain muiden vastasaapuneiden kanssa, he eivät välttämättä hahmota kielitaitonsa eroa ensikielisiin oppilaisiin verrattuna. Vaikka opiskelu ryhmämuotoisessa valmistavassa opetuksessa saattaa tuntua turvalliselta, se ei lähtökohtaisesti tue koulutukseen ja yhteiskuntaan integroitumista. Maahanmuuttostatuksen merkitystä koulutustavoitteiden asettamiselle ei tarkasteltu VOITTO-tutkimuksessa, mutta aiemman tutkimuksen perusteella esimerkiksi kriisialueilta muuttaneilla pakolais-taustaisilla oppilailla on osoitettu olevan vaikeasti saavutettavia koulutustavoitteita (Morrice 2021). Korkeiden koulutustavoitteiden asettaminen voikin liittyä myös esimerkiksi rikkonaiseen koulutaustaan.

Kun tarkasteltiin oppilaiden kouluyhteisöön integroitumista kiinnittymisen kautta, havaittiin, että mitä vähemmän aikaa oppilas oli käynyt koulua ennen Suomeen tuloa, sitä enemmän hän koki saavansa tukea opettajalta, vertaisilta ja perheeltä. Näillä oppilailla myös yleinen kognitiivinen kiinnittyminen oli korkeampaa. Tämä voi viitata siihen, että opettajat ja vanhemmat kohdentavat tukeaan siitä kenties eniten hyötyville oppilaille, mikä voi edistää juuri näiden oppilaiden kognitiivista kiinnittymistä koulutyöhön. Toisaalta tilannekohtaista kiinnittymistä tarkastellessa selvisi, että kouluhistoria ei selittänyt kognitiivista oppituntikiinnittymistä, mutta vahvempi perheen tuki oli yhteydessä heikompaan kognitiiviseen oppituntikiinnittymiseen.

Perheen tuki vaikutti siis eri tavalla oppilaiden yleisiin asenteisiin koulunkäyntiä kohtaan kuin toimintaan oppitunneilla. Toisaalta perheeltä koetun tuen raportointi voi vaihdella sen mukaan, mitä pidetään kulttuurisesti sopivana tapana puhua omasta perheestä. Yleinen asenne koulunkäyntiä kohtaan ei myöskään välttämättä heijastu oppitunnille valmistautumiseen tai sinnikkääseen työskentelyyn tunnilla.

Niillä oppilailla, joilla ei ollut luvattomia koulupoissaoloja, oli vahvempi kokemus vertaisten ja perheen tuesta koulunkäyntiin. Koulukonteksti mahdollistaa oppilaille koulunkäyntiä tukevien vertaissuhteiden muodostamisen. Toisaalta luvattomat poissaolot eivät olleet yhteydessä kokemukseen opettajalta saadusta tuesta. Voidaankin todeta, että valmistavan opetuksen opettajat onnistuivat tarjoamaan sosiaalista tukea myös niille oppilaille, joilla on luvattomia koulupoissaoloja. Oppilaat kuitenkin kokivat saavansa keskimäärin vähemmän tukea opettajilta valmistavan opetuksen loppuvaihetta kohti. Tällaisiin kokemuksiin saattavat vaikuttaa monenlaiset tekijät, kuten laadullisessa aineistossa esiin nousseet integraatiotavat, jotka eivät vahvistaneet oppilaan osallistumista oppituntityöskentelyyn. Perusopetukseen integroitumisen onnistumiseksi huomiota tulisikin kiinnittää yläkoulun opettajien taitoihin ja keinoihin tukea valmistavasta opetuksesta siirtyvien oppilaiden koulunkäyntiä.

Luvattomat poissaolot olivat yhteydessä myös matalampaan yleisen kognitiivisen kiinnittymisen kolmeen ulottuvuuteen: kokemukseen arvioinnin reiluudesta, koulutyön hallinnasta ja tulevaisuuden koulutuksellisista tavoitteista. Luvattomat poissaolot selittivät heikompia koulutukseen liittyviä kognitiivisia arvostuksia ja tavoitteita. Näin ollen koulupoissaolojen estäminen ja kouluun kiinnittymisen edistäminen voidaan nähdä keskeisenä tekijänä, joka tukee oppilaan syvällistä ja kestävästi integroitumista suomalaisen yhteiskunnan eri konteksteihin. Integroitumisen merkitys ei rajoitu pelkästään koulutukseen, vaan se ulottuu myös sosiaalisiin suhteisiin, työelämään ja yhteiskunnalliseen osallistumiseen. Kun oppilas kokee kuuluvansa kouluyhteisöön, hänellä on paremmat edellytykset rakentaa saavutettavia koulutustavoitteita, kehittää toimijuuttaan ja osallistua aktiivisesti ympäröivään yhteiskuntaan.

## Kehittämisehdotukset

VOITTO-hankkeen tutkimustulosten pohjalta ehdotetaan seuraavia kehittämistoimia:

1. On varmistettava, että opettajan antama sosiaalinen tuki on jatkuvaa ja laadukasta koko opetuksen ajan. Erityisesti oppilaita, joilla on heikot koulunkäyntivalmiudet, on tuettava läpi valmistavan opetuksen.
2. Mikäli oppilaalla on luvattomia poissaoloja, niiden ennaltaehkäisy ja niihin puuttuminen tarpeeksi ajoissa on perusopetukseen integroitumisen edellytys.
3. Valmistavan opetuksen oppilaiden oikeuksista ja kaikkien opettajien vastuista on oltava selkeät linjaukset. On huolehdittava siitä, että valmistavan opetuksen oppilaat ovat yhdenvertaisia jäseniä kouluyhteisössä. Yhdenvertaisuutta vahvistetaan myös valmistavan opetuksen tilajärjestelyillä, joiden on mahdollistettava päivittäinen vuorovaikutus kouluyhteisön kanssa.
4. Valmistavan opetuksen opetuskäytäntöjä ja oppimateriaaleja on kehitettävä kielenkäyttöä ja tekstitaitoja tukeviksi. Sanatason, kieliopin ja kääntämisen painottamisen sijaan on tarkoituksenmukaista keskittyä lukemisen, kirjoittamisen, kuuntelemisen ja vuorovaikuttamisen strategioiden harjoitteluun jokapäiväisissä kielenkäyttötilanteissa.
5. Ruotsinkielisen, ajanmukaisen ja nuorille sopivan opetusmateriaalin kehittämiseen on panostettava.
6. Valmistavan opetuksen käytäntöjä ja oppimateriaaleja on kehitettävä siten, että oppilaiden ensikieli ja muut taidot hyödynnetään opetuksessa voimavarana. Kehittämisessä on löydettävä pedagogisesti mielekäs tasapaino sen välillä, miten ensikieliä käytetään tukemaan tiedonalakohtaisten sisältöjen oppimista ja oppilaan identiteetin rakentumista uudessa kotimaassa, sekä toisaalta rohkaisemaan koulun opetuskielen käyttöön heti kielenoppimisen alusta.
7. Oppilaat, joiden opetuskielen taidot kehittyvät valmistavan opetuksen aikana lähelle A2-tasoa, on tarkoituksenmukaista integroida perusopetukseen valmistavan opetuksen lopulla. Sujuva siirtyminen edellyttää silti, että oppilaat saavat laaja-alaista kielellistä tukea koko kielitietoiselta kouluyhteisöltä.

8. Opettajien yhteistyötä tulee kehittää ja resursoida, jotta integraatiotuntien suunnittelu ja toteutus sujuvat oppimista tukevasti. Valmistavassa opetuksessa voidaan parhaimmillaan pohjustaa integraatiotuntien sisältöjä, ja integroida oppilas sellaiseen ryhmään, johon hän siirtyy valmistavan opetuksen jälkeen. Lisäksi perusopetukseen siirtyvien oppilaiden kielellisen tuen järjestelyiden on oltava riittäviä ja tarkoituksenmukaisia.
9. Vaikka valmistava opetus järjestettäisiin ryhmämuotoisesti, on oppilaille, joiden kielitaidot kehittyvät nopeasti ja joilla on hyvät koulunkäyntivalmiudet, varmistettava mahdollisuus integroitua perusopetuksen tunneille jo valmistavan opetuksen aikana. Integraatiojärjestelyitä suunnitellessa on huomioitava ryhmien heterogeenisuus ja oppilaan tiedot ja taidot.
10. Valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteita tulee kehittää niin, että ne kuvaavat nykyistä tarkemmin opetuksen sisällöt, käytännöt ja tavoitteet. On tärkeää määritellä esimerkiksi, millaisissa kielenkäyttötilanteissa oppilaat harjoittelevat toimimista, millaisia tekstilajeja he lukevat, kirjoittavat, puhuvat ja kuuntelevat sekä mitä tiedonalakohtaisia sisältöjä opetuksessa käsitellään.
11. Valmistavan opetuksen opettajien ammatillisen kehittymisen tukemisessa on keskeistä vahvistaa arviointiosaamista ja kehittää pedagogiikkaa, joka huomioi kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden. Tämän lisäksi on tärkeää mahdollistaa yhteisopettajuus, vertaistuki ja rakenteellinen tuki, sillä ne luovat edellytyksiä pitkäjänteiselle osaamisen kehittämiseksi.

## Liitteet

### Liite 1. Oppilaiden ja oppituntien määrät oppituntituntikiinnittymisen kyselyissä

Ryhmä	Oppilaiden määrä	Oppituntien määrä	Keskimääräinen oppilasmäärä / oppitunti
1	7	8	3,50
2	12	8	6,13
3	7	6	6,33
4	8	3	5,00
5	10	7	8,00

## Liite 2. Opetuskielen kielitaidon kehittyminen ja selittävät taustamuuttajat

Riippumattomat muuttujat ja kovariaatit	Opetuskielitaidon osa-alue					
	Luetun ymmärtäminen		Kuullun ymmärtäminen		Kirjoittaminen	
	<i>B</i> ( <i>SE</i> )	<i>t</i> ( <i>df</i> )	<i>B</i> ( <i>SE</i> )	<i>t</i> ( <i>df</i> )	<i>B</i> ( <i>SE</i> )	<i>t</i> ( <i>df</i> )
$\gamma_{00}$	7.75*** (1.76)	4.42 (394.34)	2.06 (1.21)	1.70 (381.01)	0.79* (0.27)	2.97 (424.71)
Lineaarinen aika	11.80*** (0.72)	16.36 (274.11)	6.00*** (0.54)	11.05 (267.96)	0.82*** (0.15)	5.40 (389.39)
Kaareva aika	-3.01*** (0.35)	-8.72 (236.38)	-1.23*** (0.26)	-4.69 (236.30)	-0.11 (0.07)	-1.53 (375.31)
Ryhmämuotoinen valmistava opetus	1.05 (1.78)	.59 (384.04)	0.98 (1.22)	0.80 (369.59)	-0.34 (0.27)	-1.28 (408.65)
Sukupuoli tyttö	.50 (0.74)	.67 (412.73)	0.79 (0.51)	1.57 (400.76)	0.26* (0.11)	2.31 (441.88)
Koulunkäyntihistoria vuosina	0.64*** (0.15)	4.28 (444.68)	0.33** (0.10)	3.24 (435.54)	0.05* (0.02)	2.21 (469.76)
Luvattomia poissaoloja	1.77 (1.12)	1.58 (712.88)	1.08 (0.80)	1.36 (714.38)	0.27 (0.19)	1.41 (706.69)
Opettajan arvio koulunkäyntivalmiuksista	3.62*** (0.43)	8.50 (427.74)	2.82*** (0.29)	9.64 (415.68)	0.40*** (0.07)	6.18 (451.72)
Satunnaisvaikutukset	$\sigma^2 = 63.38$ $\tau_{00} = 0.47$		$\sigma^2 = 16.37$ $\tau_{00} = 13.87$		$\sigma^2 = 1.65$ $\tau_{00} = 0.00$	

Huom.  $\gamma_{00}$  = keskimääräinen lähtötaso, *B* = kiinteät vaikutukset, *SE* = keskivirhe, *t* = testisuure, *df* = vapausasteet,  $\sigma^2$  = yksilöllinen jäännösvarianssi,  $\tau_{00}$  = yksilöiden välinen varianssi

\*\*\*  $p < .001$ . \*\*  $p < .01$ . \*  $p < .05$ .

### Liite 3. Koetun sosiaalisen koulunkäynnin tuen kehittyminen ja selittävät taustamuuttujat

Riippumattomat muuttujat ja kovariaatit	Sosiaalinen tuki					
	Opettaja-oppilassuhteet		Vertaissuhteet		Perheen tuki koulunkäynnille	
	<i>B</i> ( <i>SE</i> )	<i>t</i> ( <i>df</i> )	<i>B</i> ( <i>SE</i> )	<i>t</i> ( <i>df</i> )	<i>B</i> ( <i>SE</i> )	<i>t</i> ( <i>df</i> )
$\gamma_{00}$	3.40*** (0.09)	38.10 (424.66)	3.26*** (0.11)	31.17 (404.84)	3.37*** (0.09)	37.30 (388.43)
Lineaarinen aika	-0.11* (0.05)	-2.30 (332.52)	-0.06 (0.06)	-1.08 (331.62)	-0.7 (0.06)	-1.29 (348.33)
Kaareva aika	0.02 (0.02)	1.06 (301.59)	0.02 (0.03)	0.54 (302.13)	0.03 (0.03)	0.93 (320.23)
Ryhmämuotoinen valmistava opetus	-0.02 (0.09)	-0.19 (409.26)	-0.02 (0.11)	-0.18 (389.71)	0.04 (0.09)	0.48 (372.34)
Sukupuoli tyttö	0.04* (0.04)	1.13 (438.17)	-0.74 (0.04)	-1.68 (419.78)	0.04 (0.04)	1.13 (406.04)
Koulunkäyntihistoria vuosina	-0.02* (0.01)	-2.29 (468.48)	-0.03** (0.01)	-3.12 (450.91)	-0.02** (0.01)	-3.04 (437.86)
Luvattomia poissaoloja	-0.11 (0.06)	-1.86 (707.56)	-0.25*** 0.07	-3.40 (694.56)	-0.29*** (0.07)	-4.42 (660.11)
Opettajan arvio koulunkäyntivalmiuksista	0.02 (0.02)	0.78 (454.08)	0.02 (0.03)	0.74 (435.52)	0.08*** (0.02)	3.37 (420.84)
Satunnaisvaikutukset	$\sigma^2=0.12$ $\tau_{00}=0.07$		$\sigma^2=0.15$ $\tau_{00}=0.10$		$\sigma^2=0.13$ $\tau_{00}=0.07$	

Huom.  $\gamma_{00}$  = keskimääräinen lähtötaso, *B* = kiinteät vaikutukset, *SE* = keskivirhe, *t* = testisuure, *df* = vapausasteet,  $\sigma^2$  = yksilöllinen jäännösvarianssi,  $\tau_{00}$  = yksilöiden välinen varianssi

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ . \*  $p < .05$ .

## Liite 4. Yleisen kognitiivisen kiinnittymisen kehittyminen ja selittävät taustamuuttujat

Riippumattomat muuttujat ja kovariaatit	Yleisen kognitiivisen kiinnittymisen osa-alue							
	Koulutyön hallinta		Koulutyön tärkeys		Arvioinnin reiluus		Tulevaisuuden koulutukselliset tavoitteet	
	B (SE)	t (df)	B (SE)	t (df)	B (SE)	t (df)	B (SE)	t (df)
$Y_{00}$	3.40*** (0.10)	35.05 (417.99)	3.53*** (0.11)	2.60 (504.98)	3.40*** (0.13)	25.32 (409.43)	3.37*** (0.1)	34.70 (419.33)
Lineaarinen aika	-0.08 (0.05)	-1.46 (337.83)	-0.18** (0.06)	0.32 (514.60)	-0.12 (0.07)	-1.67 (313.89)	-0.05 (0.05)	-0.97 (327.76)
Kaareva aika	0.02 (0.03)	0.70 (311.43)	0.06* (0.03)	-0.75 (498.07)	0.04 (0.04)	1.14 (283.99)	0.01 (0.03)	0.26 (297.68)
Ryhmämuotoinen valmistava opetus	0.04 (0.10)	0.36 (400.63)	0.06 (0.11)	0.01 (464.08)	0.04 (0.14)	0.29 (392.14)	0.23* (0.10)	2.37 (403.78)
Sukupuoli tyttö	0.12** (0.04)	3.04 (430.67)	0.13** (0.05)	-0.83 (497.82)	0.05 (0.06)	0.94 (419.97)	0.09* (0.04)	2.21 (432.22)
Koulunkäyntihistoria vuosina	-0.03*** (0.01)	-4.08 (461.38)	-0.03* (0.01)	-0.21 (519.27)	-0.04*** (0.01)	-3.43 (451.63)	-0.03** (0.01)	-3.30 (463.90)
Luvattomia poissaoloja	-0.23*** (0.07)	-3.40 (697.57)	-0.20* (0.08)	-0.05 (663.35)	-0.24* (0.09)	-2.57 (696.77)	-0.16* (0.07)	-2.36 (702.15)
Opettajan arvio koulunkäyntivalmiuksista	(0.02)	0.60 (446.62)	-0.03 (0.03)	-0.73 (512.63)	0.02 (0.03)	0.63 (436.23)	0.06 (0.02)*	2.34 (448.12)
Satunnaisvaikutukset	$\sigma^2=0.11$ $\tau_{00}=0.10$		$\sigma^2=0.16$ $\tau_{00}=0.12$		$\sigma^2=0.21$ $\tau_{00}=0.19$		$\sigma^2=0.12$ $\tau_{00}=0.09$	

\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ . \* $p < .05$ .

## Liite 5. Tilannekohtaista kiinnittymistä selittävät sosiaalisen tuen muuttujat ja taustamuuttujat

Riippumattomat muuttujat ja kovariaatit	Oppituntikiinnittymisen tyyppi					
	Toiminnallinen		Kognitiivinen		Tunneperäinen	
	<i>B</i> ( <i>SE</i> )	<i>t</i> ( <i>df</i> )	<i>B</i> ( <i>SE</i> )	<i>t</i> ( <i>df</i> )	<i>B</i> ( <i>SE</i> )	<i>t</i> ( <i>df</i> )
$\gamma_{00}$	3.16 (1.93)	1.63 (33.00)	2.30 (1.44)	1.60 (31.54)	3.27 (1.66)	1.98 (32.00)
Koettu opettajan tuki	0.74 (0.57)	1.30 (34.10)	1.21** (0.43)	2.85** (32.63)	0.59 (0.49)	1.20 (33.12)
Koettu vertaisten tuki	-0.06 (0.44)	-0.14 (38.23)	-0.13 (0.33)	-0.40 (37.90)	0.25 (0.39)	0.65 (39.58)
Koettu perheen tuki	-0.39 (0.37)	-1.10 (32.30)	-0.57* (0.28)	-2.07* (30.50)	-0.60 <sub>†</sub> (0.32)	-1.90 <sub>†</sub> (30.56)
Koulunkäyntihistoria vuosina	-0.18 (0.40)	-0.44 (34.40)	-0.26 (0.30)	-0.89 (33.20)	0.12 (0.34)	0.36 (33.96)
Perheen sosioekonominen asema	0.22 (0.35)	0.64 (32.80)	0.24 (0.26)	0.93 (31.20)	0.12 (0.30)	0.41 (31.55)
Aika valmistavassa opetuksessa	-0.01 (0.34)	-0.02 (32.40)	0.06 (0.25)	0.24 (30.64)	-0.29 (0.29)	-0.99 (30.82)
Luvattomat poissaolot	-0.33 (0.61)	-0.54 (33.67)	-0.12 (0.46)	-0.26 (32.24)	-0.96 <sub>†</sub> (0.52)	-1.83 <sub>†</sub> (32.76)
Opettajan arvio koulunkäyntivalmiuksista	-0.37 (0.34)	-1.10 (32.93)	-0.57 (0.28)	-1.41 (31.32)	-0.17 (0.29)	-0.58 (31.72)
Satunnaisvaikutukset	$\sigma^2=0.32$ $\tau_{00}=0.69$		$\sigma^2=0.24$ $\tau_{00}=0.37$		$\sigma^2=0.39$ $\tau_{00}=0.46$	

Huom.  $\gamma_{00}$  = keskimääräinen lähtötaso, *B* = kiinteät vaikutukset, *SE* = keskivirhe, *t* = testisuure, *df* = vapausasteet,  $\sigma^2$  = jäännösvarianssi,  $\tau_{00}$  = yksilöiden välinen varianssi

\*\**p* < .01. \**p* < .05. † *p* ≤ .077.

## Lähteet

- Aalto, E. 2019. *Pre-service subject teachers constructing pedagogical language knowledge in collaboration*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7950-8> (Viitattu: 21.8.2025).
- Ahlholm, M. & Latomaa, S. 2023. 'Vastasaapuneiden opetus Suomessa: käytänteet ja ideaalit', teoksessa Ahlholm, M., Piippo, I. & Portaankorva-Koivisto, P. (toim.) *Vastasaapuneet luokkahuoneissa: Ikkunoita valmistavaan opetukseen ja monikieliseen kouluun*. Tampere: Vastapaino, s. 35–56.
- Ahlholm, M., Väättäin, E. E., & Latomaa, S. 2023. Vastasaapuneet ja osallisuuden rakentuminen yhteisissä ja erillisissä luokkahuoneissa. *AFinLAn vuosikirja*, 80, s. 17–47. Saatavilla: <http://10.30661/afinlavk.127123> (Viitattu: 11.8.2025).
- Alisaari, J., Harju-Autti, R., Kaukko, M., Heikkola, L. M., Mustonen, S., & Petäjäniemi, M. 2025. Administrators' views on supporting newly arrived students in Finland. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, s. 76–92. <https://doi.org/10.47862/apples.144900>
- Aminkeng Atabong, A. 2021. 'Kohti rasminvastaista pedagogiikkaa'. Teoksessa Keskinen, S., Seikkula, M. & Mkvesha, F. (toim.) *Rasismi, valta ja vastarinta: Rodullistaminen, valkoisuus ja koloniaalisuus Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus, s. 205–220.
- Andonov, L. 2013. Valmistavan opetuksen vuosi – Merkitysneuvotteluja kielestä ja identiteetistä. *Kasvatus*, 44(3), s. 299–312.
- Appleton, J.J., Christenson, S.L., Kim, D. & Reschly, A.L. 2006. 'Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument', *Journal of School Psychology*, 44(5), s. 427–445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Back, M., Han, M. & Weng, S.-C. 2020. Emotional scaffolding for emergent multilingual learners through translanguaging: Case stories. *Language and Education*, 34(5), s. 387–406. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1744638>
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (toim.) 2000. *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), s. 77–101.
- Charbonneau, S., de Leyer-Tiarks, J., Caterino, L. C., & Bray, M. 2022. A meta-analysis of school-based interventions for student refugees, migrants, and immigrants. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 50, s. 434–449.

- Chiu, M.M., Pong, S., Mori, I. & Chow, B.W. 2012. 'Migrant Students' Affective and Cognitive Engagement at School: A Multilevel Analysis of Students in 41 countries', *Journal of Youth and Adolescence*, 41(11), s. 1409–1425. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9763-x>
- Collier, V.P. & Thomas, W.P. 2017. 'Validating the power of bilingual schooling: thirty-two years of large-scale, longitudinal research', *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, s. 203–217. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000034>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duan, X., Du, X. & Kai, Y. 2018. 'School Culture and School Effectiveness: The Mediating Effect of Teachers' Job Satisfaction', *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(5), s. 15–25. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.5.2>
- Dryden-Peterson, S. 2022. *Right where we belong: how refugee teachers and students are changing the future of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674276376>
- Elonheimo, A.M., Miettinen, S., Ojala, H. & Saresma, T. 2022. *Intersektionaalinen feministinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C. & Paris, A.H. 2004. 'School engagement: Potential of the concept, state of the evidence', *Review of Educational Research*, 74(1), s. 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gee, J.P. 2015. The new literacy studies. Teoksessa J. Rowsell & K. Pahl (toim.), *The Routledge handbook of literacy studies*, s. 35–48. Routledge.
- Harju-Autti, R. 2022. *Kielellisesti tuettu opetus: yläkouluikäiset maahanmuuttajapilaat opetuskieltä ja oppiainesisältöjä oppimassa*. Tampereen yliopiston väitöskirjoja 711. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-2666-1>
- Harju-Autti, R. & Mäkinen, M. 2022. 'Toward sustainable and linguistically responsive support measures for recently arrived language learners', *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(8), s. 3258–3274. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2092626>
- Heikkinen, H.L.T., Kaukko, M. & Salo, P. 2023. 'Mitä toimintatutkimus on ja miten sitä tehdään?', teoksessa Heikkinen, H.L.T. & Kaukko, M. (toim.) *Toimintatutkimus – käytännön opas*. Tampere: Vastapaino, s. 17–38.
- IBM Corp. 2025. *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 31.0.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Hugman, R., Bartolomei, L. & Pittaway, E. 2011. 'Human Agency and the Meaning of Informed Consent: Reflections on Research with Refugees', *Journal of Refugee Studies*, (24)4, s. 655–671, <https://doi.org/10.1093/jrs/fer024>

- Jantunen, A., Sormunen, K., Loukomies, A., Kallioniemi, A. & Ahtiainen, R. 2025. 'Navigating the landscape of diversity leadership: Experiences of Finnish comprehensive school principals in the Helsinki area', *Frontiers in Education*, 9, 1405481. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1405481>
- Kattilakoski, R. 2018. *Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa: etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kauhanen, I., Lanas, M. & Kaukko, M. 2024. '(Im)possibilities of parity of participation in school settings in the lives of unaccompanied youth', *International Journal of Inclusive Education*, 28(14), s. 3422–3436.
- Kaukko, M., Alisaari, J., Heikkola, L.M. & Haswell, N. 2022. 'Migrant-Background Student Experiences of Facing and Overcoming Difficulties in Finnish Comprehensive Schools', *Education Sciences*, 12(7), s. 450. <https://doi.org/10.3390/educsci12070450>
- Kaukko, M. & Wilkinson, J. 2018. 'Praxis and language: Teaching newly arrived migrant children to "live well in a world worth living in"', *TESOL in context*, 27(2), s. 43–63, doi:10.21153/tesol2018vol27no2art834.
- Keller, K., Troesch, L. M., & Grob, A. 2015. A large receptive-expressive gap in bilingual children. *Frontiers in psychology*, 6, 1284.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. 2014. *Changing Practices, Changing Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-47-4>
- Kern, R. 2000. *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Laimi, T. ym. 2024. *Myöhään maahan tulleet oppilaat koulupolulla*. Helsinki: Karvi.
- Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 1705/2009. Finlex. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/eli?uri=http://data.finlex.fi/eli/sd/2009/1705/ajantasa/2025-06-27/fin> (Viitattu: 21.8.2025).
- Lanas, M. 2019. *Välittävä toimintakulttuuri – hyvinvoiva kasvuyhteisö*. Luento. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/valittava-toimintakulttuuri-hyvinvoiva-kasvuyhteiso\\_diaesitys\\_5.2.2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/valittava-toimintakulttuuri-hyvinvoiva-kasvuyhteiso_diaesitys_5.2.2019.pdf) (Viitattu: 21.8.2025).
- Lantolf, J. & Thorne, S. 2006. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press. Saatavilla: <https://doi.org/10.1017/S0272263106060037>
- Lerkanen, M.K., Vasalampi, K. & Nurmi, J.E. 2012. Insituations (InSitu) instrument. [Julkaisematon käsikirjoitus]. Jyväskylän yliopisto.
- Manninen, E. & Tarnanen, M. 2019. 'Yläkouluikäisten diskursseja turvapaikanhakijoista ja moninaistuvasta kouluyhteisöstä', *Kasvatus*, 50(4), s. 284–296.
- Manninen, E., Hökkä, P., Tarnanen, M. & Vähäsantanen, K. 2022. 'Staff Members' Professional Agency within the Staff Community and the Education Policies: Supporting Integration in Multicultural and Multilingual School Communities', *Education Sciences*, 12(12), 900. <https://doi.org/10.3390/educsci12120900>

- Marekovic A-M & Närvänen A. 2024 'Cooling Out and Warming Up – Professional Strategies in the Education of Newly Arrived Migrant Students in Sweden', *International Journal for Research on Extended Education*, 11(2), s. 4–17, doi:10.3224/ijree.v11i2.02.
- Marsh, H.W. & Parker, J.W., 1984. Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well?' *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), s. 213–231. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.213>
- Martin, A.J., Papworth, B., Ginns, P., Malmberg, L., Collie, R.J. & Calvo, R.A. 2015. 'Real-time motivation and engagement during a month at school: Every moment of every day for every student matters', *Learning and Individual Differences*, 38, s. 26–35. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.01.014>
- Martin, A.J., Mansour, M. & Malmberg, L.E. 2019. 'What factors influence students' real-time motivation and engagement? An experience sampling study of high school students using mobile technology', *Educational Psychology*, 40(9), s. 1113–1135. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1545997>
- Morrice, L. 2021 'The promise of refugee lifelong education: A critical review of the field', *International review of education*, 67(6), s. 851–869, doi:10.1007/s11159-021-09927-5.
- Muthén, L.K. & Muthén, B.O. 2025. Mplus User's Guide: Version 8.11. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Naukkarinen, H. & Tiermas, A. 2019. 'Integraatiota ja inklusiota: valmistavan opetuksen hyvät käytänteet', *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, (7).
- OECD. 2015. *Immigrant students at school: Easing the journey towards integration*. OECD Publications Centre.
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2015. *Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015*. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen\\_valmistavan\\_opetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2015.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen_valmistavan_opetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf) (Viitattu: 21.8.2025).
- Opetushallitus. 2017. *Perusopetukseen valmistava opetus*. Saatavilla: <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetukseen-valmistava-opetus.pdf> (Viitattu: 21.8.2025).
- Opetushallitus. 2019. *Kielitaidon tasojen kuvausasteikko*. Saatavilla: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kielitaidon\\_tasojen\\_kuvausasteikko.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kielitaidon_tasojen_kuvausasteikko.pdf) (Viitattu: 21.8.2025).
- Otero, G.G., Csoti, R. & Rothstadt, D. 2011. *Creating powerful learning relationships: a whole school community approach*. Melbourne: Hawker Brownlow Education.
- Perusopetusasetus 852/1998. Finlex. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/eli?uri=http://data.finlex.fi/eli/sd/1998/852/ajantasa/2025-07-03/fin> (Viitattu: 21.8.2025).

- Perusopetuslaki 628/1998. Finlex. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/eli?uri=http://data.finlex.fi/eli/sd/1998/628/ajantasa/2025-06-27/fin> (Viitattu: 21.8.2025).
- Petäjaniemi, M., Kaukko, M. & Haswell, N. 2024. 'Inequitable discourses on refugee students resisted and maintained by educators – the perspective of decontextualisation', *Pedagogy, Culture & Society*, s. 1–18. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2372586>
- Puhakka, M., Tarnanen, M., & Kostianen, E. 2022. Yhtenäiskoulua kohti – opettajien ja rehtorien diskursseja koulukulttuurin muutoksesta. *Prologi – Viestinnän ja vuorovaikutuksen tieteellinen aikakauslehti*, s. 17(1), s. 8–29. <https://doi.org/10.33352/prlg.11155>
- Pöysä, S. 2021. Oppilaan tilannesidonnainen kiinnittyminen yläkoulussa: yhteydet yleiseen kiinnittymiseen ja eri tilannetekijöihin. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, (3).
- Pöysä, S. ym. 2018. 'Variation in situation-specific engagement among lower secondary school students', *Learning and Instruction*, 53, s. 64–73. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.007>
- Pöysä, S. ym. 2019. 'Teacher-student interaction and lower secondary school students' situational engagement', *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), s. 374–392. <https://doi.org/10.1111/bjep.12244>
- Pöysä, S. ym. 2020. 'Adolescents' engagement profiles and their association with academic performance and lesson engagement', *Learning and Individual Differences*, 82, 101922. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101922>
- Pöysä, S. ym. 2025. 'The associations between teachers' lesson-specific emotions and observed teacher–student interactions and student engagement', *British Journal of Educational Psychology*, Early online. <https://doi.org/10.1111/bjep.12739>
- Repo, E. 2023. *Together towards language-aware schools. Perspectives on supporting increasing linguistic diversity*. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Repo, E., Tarnanen, M., Aalto, E., & Kopra, E. 2025. *Yläkouluun valmistavan opetuksen VOITTO-työväline: Pedagoginen työväline vastasaapuneiden oppilaiden tekstitaitojen kehittämisen seuraamiseen, arviointiin ja tukemiseen*. Jyväskylän yliopisto.
- Salo, R. 2014. *Opettajien osaamisen ja opetuksen kehittäminen perusopetukseen valmistavassa opetuksessa*. Väitöskirja. Oulun yliopisto.
- Schnoor, B. & Usanova, I. 2023. Multilingual writing development: Relationships between writing proficiencies in German, heritage language and English. *Reading and Writing* 36, s. 599–623. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10276-4>
- Shestunova, T. 2022. 'Teachers' challenges in preparatory classes: A socio-ecological perspective', *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 28(4), s. 496–515. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062750>

- Short, D. J., & Fitzsimmons-Doolan, S. 2007. *Double the work: Challenges and solutions to acquiring language and academic literacy for adolescent English language learners – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Sime, D. 2017. 'Challenging Barriers to Participation: Doing Research with Migrant Children and Young People'. Teoksessa Evans, R. & Holt, L. (toim.) *Methodological Approaches. Geographies of Children and Young People* Springer, Singapore, s. 113–124. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-020-9\\_4](https://doi.org/10.1007/978-981-287-020-9_4)
- Szelei, N., Langer Primdahl, N., Skovdal, M., Aalto, S., Osman, F., Hilden, P. K., ... & Derluyn, I. 2024. "If we don't adapt, we lose some parents": Collaborations with migrant families in the context of student wellbeing. *Pastoral Care in Education*, s. 1–21. <https://doi.org/10.1080/02643944.2024.2382272>
- Street, B.V. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suárez-Orozco, C., Gaytán, F. X., Bang, H. J., Pakes, J., O'connor, E., & Rhodes, J. 2010. Academic trajectories of newcomer immigrant youth. *Developmental psychology*, 46(3), 602.
- Suuriniemi, S.-M. (2023). *Monikielistyvä koulu ja kielitietoisuus: Perusopetuksen opetussuunnitelmien, opettajien ja oppikirjojen kieliorientaatiot*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Säädös vieraskielisten sekä saamenkielisten ja romanikielisten oppilaiden täydentävään opetukseen perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa myönnettävän valtionavustuksen perusteista 1777/2009. Finlex. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2009/1777> (Viitattu: 30.8.2025).
- Tainio, L., Kallioniemi, A., Hotulainen, R., Ahlholm, M., Ahtiainen, R., Asikainen, M., ... & Virkkala, N. 2019. *Koulujen monet kielet ja uskonnot: Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla*. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Tarnanen, M., Oral, D., Niklasson, E., de Riba-Mayoral, S., Vähäsantanen, K., Pantić, N., & Manninen, E. 2025. 'Exploring integration in schools by using the lens of cultural diversity and multilingualism in policy documents from Finland, Scotland and Sweden', *Language and Education*. <https://doi.org/10.1080/09500782.2024.2430501>
- Tarnanen, M. and Palviainen, Å. 2018. 'Finnish teachers as policy agents in a changing society', *Language and Education*, 32(5), s. 428–443. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1490747>
- Tiermas, A. 2025. *Tiedonalan kielen rakentuminen monikielisessä luokkahuoneessa*. Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/593604>
- van Lier, L. 2000. 'From Input to Affordance: Social Interactive Learning from an Ecological Perspective'. Teoksessa Lantolf, J. (toim.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning: Recent Advances*. Oxford: Oxford University Press, s. 245–259.

- Vasalampi, K. et al. 2016. 'Assessment of students' situation-specific classroom engagement by an InSitu Instrument', *Learning and Individual Differences*, 52, s. 46–52. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.009>
- Vasalampi, K. et al. 2021. 'Intra-individual dynamics of lesson-specific engagement: lagged and cross-lagged effects from one lesson to the next', *British Journal of Educational Psychology*, 91(3), s. 997–1014. <https://doi.org/10.1111/bjep.12404>
- Venäläinen, S., Laimi, T., Seppälä, S., Vuojus, T., Viitala, M., Ahlholm, M., Latomaa, S., Mård-Miettinen, K., Nirkkonen, M., Huhtanen, M. & Metsämuuronen, J. 2022. *Kielellisiä taitoja ja koulunkäytännöksiä. Valmistavan opetuksen ja oman äidinkielen opetuksen tila ja vaikuttavuus -arviointi*. Julkaisu 19:2022. Helsinki: Karvi.
- Vipunen. 2025. Esi- ja perusopetuksen oppilaiden kansalaisuus ja äidinkieli. Opetushallinnon tilastopalvelu Vipunen. Saatavilla <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Oppilaat-ja-perusopetuksen-p%C3%A4%C3%A4tt%C3%A4neet.aspx> (Viitattu: 21.8.2025).
- Virtanen, T. 2016. *Student engagement in Finnish lower secondary school*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Julkaisu nro 562. JYX Digital Archive. Saatavilla: <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6783-3> (Viitattu: 21.8.2025).
- Väisänen, A.M. & Lanas, M. 2021. 'Dekontekstualisaatio kiusaamiskirjallisuudessa', *Kasvatus*, 52(4), s. 438–449. <https://doi.org/10.33348/kvt.112377>
- Väätäinen, E.E. & Marjokorpi, J., 2024. Vastasaapuneiden oppilaiden tiedonalakoh- taisten lukutaitojen arviointi: kielididaktinen näkökulma oppimisen tukeen. Teoksessa M. Kivilehto, L. Lahti, T. Pitkänen, E. Pitkäsalo & M. Tervola, (toim.) *Tutkimuksellisia siltoja rakentamassa: AFinLAN vuosikirja 2024*. 81. toim. Vuosikerta 2024, s. 344–375.
- Wang MT., Degol, JL. & Henry DA. 2019. An integrative development-in-sociocultural-context model for children's engagement in learning. *American Psychologist*, 74(9), s. 1086–1102.
- Williams, N.J., Frederick, L., Ching, A., Mandell, D., Kang-Yi, C. & Locke, J. 2020. 'Embedding School Cultures and Climates That Promote Evidence-Based Practice Implementation for Youth With Autism: A Qualitative Study', *Autism*, 25(4), s. 982–994. <https://doi.org/10.1177/1362361320974509>
- Yli-Jokipii, M. 2024. *Oman äidinkielen opettaja osana kielellisesti ja kulttuurisesti vastuullista koulutusjärjestelmää*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

OPETUS- JA  
KULTTUURIMINISTERIÖ

Meritullinkatu 10  
PL 29, 00023 Valtioneuvosto  
p. 0295 16001  
okm.fi

ISSN 1799-0351 PDF  
ISBN 978-952-415-175-7 PDF