

# **Toteutuuko maahanmuuttajataustaisten oppijoiden sivistyksellinen yhdenvertaisuus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä?**

**Najat Ouakrim-Soivio & Risto Hietala**

*Tässä artikkelissa analysoidaan, miten opetuksen ja koulutuksen järjestäjät arvioivat onnistuneensa tunnistamaan maahanmuuttajataustaisten oppijoiden tarpeita ja tarjoamaan opetusta ja koulutusta yhdenvertaisesti. Empiirisenä aineistona on käytetty Tilastokeskuksen väestötilastoista koostettua aineistoa ja Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä -teema-arvioinnin yhteydessä opetuksen- ja koulutuksenjärjestäjiltä kerättyä, aiemmin julkaisematonta kyselyaineistoa. Päätulokseksi saatiin, että maahanmuuttajataustaisten oppijoiden opetuksen ja koulutuksen yhdenvertaiseen saavutettavuuteen liittyy ongelmia, jotka on tunnistettu koulutusjärjestelmätasolla mutta ei järjestäjätahon itsearvioinneissa. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden järjestäjäkohtainen määrä näyttäisi olevan yhteydessä siihen, kuinka saavutettavaksi opetus ja koulutus arvioidaan järjestäjätasolla. Mitä vähemmän maahanmuuttajataustaisia oppijoita on, sitä heikommaksi opetuksen tai koulutuksen järjestäjä arvioi omat kykynsä ja mahdollisuutensa tunnistaa ja tarjota erilaista oppimisen tukea. Tällaisissa tilanteissa maahanmuuttajataustaisten oppijoiden opetus- ja koulutuspalveluiden yhdenvertainen saavutettavuus ei täyty.*

## **Johdanto**

Väestötilastojen perusteella maahanmuuttajataustaisten henkilöiden määrä Suomessa on lähes kahdeksankertaistunut vuosien 1990 ja 2012 välillä. Suomessa asuvan väestön kielellisestä ja kulttuurisesta monimuotoistumisesta aiheutuvat muutokset kohdataan ensimmäiseksi koulutusjärjestelmässä, sillä Suomessa pyritään tarjoamaan opetusta ja koulutusta kaikille oppijoille sosiaalisesta asemasta, sukupuolesta, asuinpaikasta, taloudellisesta tilanteesta, kieli- ja kulttuuritaustasta sekä etnisestä taustasta riippumatta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016).

Tässä artikkelissa tarkastellaan sivistyksellisen yhdenvertaisuuden toteutumista sekä opetuksen ja koulutuksen saavutettavuutta maahanmuuttajataustaisten oppijoiden näkökulmasta järjestäjätahon arvioimana. Esi- ja perusopetuksessa opetuksen järjestäjät ovat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä yleensä kuntia (noin 80 prosenttia järjestäjistä), ja vain harvoissa tapauksissa valtiolla (noin 5 prosenttia) tai yksityisellä taholla (noin 15 prosenttia), kuten säätiöllä tai yliopistolla on opetuksen järjestämislupa. Lukiokoulutuksessa kunnat tai kuntayhtymät ovat pääsääntöisesti koulutuksen järjestäjiä (83 prosenttia

järjestäjistä), kun taas ammatillisen koulutuksen järjestäjistä noin 72 prosenttia on yksityisiä koulutuksen järjestäjiä ja 27 prosenttia ovat kuntia tai kuntayhtymiä.

Artikkelin tutkimuskysymys on, miten opetuksen ja koulutuksen järjestäjät kokevat kykenevänsä tunnistamaan maahanmuuttajataustaisten oppijoiden opetus- ja koulutustarpeet ja vastaamaan niihin yhdenvertaisuutta kunnioittaen. Artikkelin alussa tarkastellaan suomalaisen koulutusjärjestelmään kytkeytyviä oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden tavoitteita sekä sivistyksellistä yhdenvertaisuutta ja opetuksen ja koulutuksen saavutettavuutta. Yhdenvertaisuus on Suomessa perustuslaillinen oikeus (731/1999), jota on määritelty yksityiskohtaisemmin yhdenvertaisuuslaissa (1325/2014). Sivistyksellinen yhdenvertaisuus on kirjattu perustuslain 16. pykälään, jota Marianne Mäkelä kutsuu ”sivistyksen portaiksi”. Artikkelissa tarkastellaan sivistyksellisen yhdenvertaisuuden toteutumista Mäkelän analyysikehikon avulla. (Mäkelä 2013b, 22.) Artikkelin aineiston muodostavat väestökisteriaineisto vuosilta 2007–2013 sekä Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvin) vuonna 2013 keräämä kyselyaineisto opetuksen ja koulutuksen järjestäjiltä. Artikkelin lopussa pohditaan, miten maahanmuuttajataustaisten oppijoiden opetuksen ja koulutuksen yhdenvertaisuus ja saavutettavuus voitaisiin varmistaa maahanmuuttajataustaisten oppijoiden lukumäärän kasvaessa.

Maahanmuutto Suomeen on vielä varsin uusi ilmiö muihin Pohjoismaihin verrattuna, mikä näkyy siihen liittyvän käsitteistön epäyhtenäisyytenä esimerkiksi opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnon alalla (ks. Saukkonen 2013; Rapo 2011). Suomessa ensimmäisen polven maahanmuuttajalla tarkoitetaan henkilöä, joka on syntynyt ulkomailla. Toisen polven maahanmuuttajaksi kutsutaan puolestaan henkilöä, jonka toinen tai kummatkin vanhemmista ovat syntyneet ulkomailla (Ansala ym. 2014, 5, 17.) Tässä artikkelissa käsitettä maahanmuuttajataustainen oppija käytetään kaikista niistä lapsista, oppilaista ja opiskelijoista, jotka ovat varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa, perusopetuksessa tai toisen asteen koulutuksessa ja joiden äidinkieli tai kotona puhuttu kieli on jokin muu kuin suomi, ruotsi tai saame. Ilmoitetun äidinkielen käyttö maahanmuuttajataustaisen oppijan käsitteen määrittelyssä perustuu siihen, että esimerkiksi valtioneuvoston asetuksessa (422/2012) ja perusopetuksen opetussuunnitelmaperusteissa (Opetushallitus 2004, 44; Opetushallitus 2014, 88) maahanmuuttajataustaiset oppijat määritellään äidinkielen mukaan. Huomion arvoista on, että *Lukion opetussuunnitelman perusteissa* (2003) käytössä ollut maahanmuuttajataustainen opiskelija on muuttunut vieraskielinen opiskelija -käsitteeseen (Opetushallitus 2015). Kummankin käsitteen taustalla on kuitenkin perusajatus oppijoiden määrittämisestä äidinkielen, ei syntymävaltion tai kansalaisuuden mukaan, joita niitäkin käytetään määrittelyssä maahanmuuttajataustaisuutta (Rapo 2011). Määrittelytavoista riippumatta maahanmuuttajataustaiset oppijat eivät kuitenkaan muodosta yhtenäistä ryhmää, sillä he puhuvat monia eri kieliä ja edustavat eri kulttuureita, arvoja ja asenteita (Harju-Luukkainen ym., 2014, 14).

Kantaväestön oppijoilla tarkoitetaan tässä artikkelissa varhaiskasvatuksessa ja edellä mainituissa koulutusmuodoissa opiskelevia lapsia, oppilaita tai opiskelijoita, joiden äidinkieli on suomi, ruotsi tai saame (Pirinen 2015, 27). Artikkelissa käytetty ilmaus koulutusjärjestelmä kattaa esiopetuksen, perusopetuksen, lukiokoulutuksen ja ammatillisen peruskoulutuksen, joiden tarjoama opetus perustuu Opetushallituksen antamiin opetussuunnitelman perusteisiin.

## **Tosiasiallinen tasa-arvo ja sivistyksellinen yhdenvertaisuus**

Oikeudenmukaisessa yhteiskunnassa kaikilla ihmisillä tulisi olla tasa-arvoiset ja yhdenvertaiset mahdollisuudet opetukseen ja koulutukseen, eivätkä esimerkiksi henkilöön liittyvät ominaisuudet saisi vaikuttaa ihmisten kouluttautumismahdollisuuksiin. Eri aikana ja erilaisista koulutuspoliittisista lähtökohdista käsin oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta on koulutusta käsittelevissä yhteyksissä määritelty eri tavoin (ks. esim. Kalalahti & Varjo 2012).

Sirkka Ahosen mukaan oikeudenmukaisuus on perusarvo, jonka sisältöä ei voi johtaa loogisesti mistään yleisestä periaatteesta. Oikeudenmukaisuutta onkin määritelty eri aikoina ja eri yhteisöissä kulloinkin vallitsevien olosuhteiden mukaan. (Ahonen 2003b, 13.) Yksinkertaisimmillaan tasa-arvolla tarkoitetaan samankaltaista kohtelua, jota kaikkien tulisi saada tai jonka kaikki saavat. Samankaltaisuuden sijaan tasa-arvolla tavoitellaan samankaltaista kohtelua samojen oikeuksien suhteen. (Kalalahti & Varjo 2012, 40.)

Tasa-arvon käsitteeseen liittyviä sisältöjä jäsentää käsitepari *equality - equity*, jossa *equality* tarkoittaa samanarvoisuutta tai yhdenmukaista kohtelua. Esimerkkinä samanarvoisuudesta voisi koulukontekstissa olla resurssien, kuten opetustuntien, tasapuolinen jakaminen niin, että kaikille ryhmän oppilaille annetaan sama määrä opetusta (ks. esim. Atjonen 2015, 235). *Equity* -käsitteellä viitataan puolestaan oikeudenmukaisuuteen tai reiluuteen esimerkiksi resursseja jaettaessa (ks. esim. Laiho 2013, 30). Käytännössä kyse on esimerkiksi siitä, että opetusresurssia jaetaan oikeudenmukaisesti niin, että ryhmässä olevista oppilaista toiset saavat enemmän opetusta kuin muut, koska he tarvitsevat opetusaikaa enemmän esimerkiksi oppimisvaikeuksien vuoksi.

Koulutuspolitiikan tutkimuksessa tasa-arvon käsitettä on perinteisesti lähestytty joko yhtäläisten mahdollisuuksien eli muodollisen tasa-arvon tai tosiasiallisen tasa-arvon näkökulmista. Muodollinen tasa-arvo liittyy *equality* -tyyppiseen ajatteluun, jossa tasa-arvo ilmenee esimerkiksi normeihin kirjattuina oikeuksina, kuten tietynä opetustuntimääränä, jonka kaikki perusopetuksen oppilaat vähintään saavat. Tosiasiallinen tasa-arvo tarkoittaa, että erilaisista lähtökohdista tulevilla ihmisillä on mahdollisuus saavuttaa sama lopputulos esimerkiksi koulutuksessa. Tosiasiallinen tasa-arvo on käsitteenä lähellä reiluuden tai oikeudenmukaisuuden (*equity*) määritelmää (Laiho 2013, 28; ks. myös Holli 2002, 17; Holli 2012, 78). Tosiasiallisen tasa-arvon tavoitteina voidaan pitää ihmisten erilaisuuden huomioon ottamista, yhtäläisen ihmisarvon korostamista, yhteiskunnallisen osallistumisen helpottamista ja syrjivien rakenteiden muuttamista (Anttila 2014, 1079–1080). Koulutuksen tasa-arvon käsite on saanut politiikassa hyvin erilaisia merkityksiä ja tulkintoja sen mukaan, milloin, missä yhteydessä ja kenen toimesta tasa-arvoa on määritelty (Laiho 2013, 28; Kantola ym. 2012, 9).

Hannu Simolan mukaan tasa-arvon käsite on politisoitunut, monitulkintainen ja ajallisesti muuntautuva (Simola, Varjo & Rinne 2015, 278). Myös Ahonen esittää, että koulutuksen tasa-arvokäsitteen sisältö on muuttunut ajasta toiseen (Ahonen 2003a; 2003b). Suomalaisessa yhteiskunnassa tasa-arvoa tulkittiin 1960-luvulla sosiaalisen tasa-arvon (*equality*) näkökulmasta, jolloin korostettiin sosiaalisten ryhmien yhdenmukaista kohtelua. Koulutuksessa se ilmeni muun muassa vaatimuksena koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoisesta jakautumisesta eri yhteiskuntaryhmien kesken. Mahdollisuuksien tasa-arvon lisäksi pyrittiin myös oppimistulosten, resurssien, rakenteiden ja koulutussisältöjen tasa-arvoon (Ahonen 2003b, 10–11). 1980-luvulla alettiin korostaa yksilöllistä tasa-arvoa (*equity*), jossa keskeistä oli yksilön oikeus saada kykyjensä ja tarpeidensa mukaista koulutusta.

Ahosen ja Simolan lisäksi myös Janne Varjon ja Risto Rinteen mukaan koulutuksen tasa-arvon tulkinta muuttui 1990-luvulla käänteentekevästi, kun Kokoomus-puolue alkoi painottaa jokaisen oppilaan oikeutta saada edellytystensä ja taipumustensa vastaavaa koulutusta aiemmin vallalla olleen periaatteen eli koulutuksen yhdenvertaisen jakamisen sijaan. (Ahonen 2003a, 37; Simola, Varjo & Rinne 2015, 278.) Peruskoulukontekstissa tasa-arvokäsitteen muuttuminen ilmeni esimerkiksi koulupiiriin murtumisena, kun huoltajille annettiin vapaa mahdollisuus valita lapsensa koulu aiemman lähikoulun sijaan (Ahonen 2003b, 11). Ritva Jakku-Sihvonen ja Jorma Kuusela kuvaavat puolestaan 1990-luvulta alkanutta ajanjaksoa mahdollisuuksien koulutuspolitiikan ajaksi, jossa tasa-arvo nähdään muodollisesti yhtäläisten koulutusmahdollisuuksien tasa-arvona. Koulutusjärjestelmän tai sen osan, kuten perusopetuksen, tasa-arvoa ja sen toteutumista tarkastellaan oppimistulosten näkökulmasta: mikäli perusopetus toimii tasa-arvoisesti, ei tulosten pitäisi erota toisistaan sukupuolen, väestöryhmien tai eri alueiden välillä. Kun koulutuksen tasa-arvo määritellään näin, yksilöiden väliset oppimistulosten erot ovat luonnollisia, mutta ryhmien väliset systemaattiset erot eivät ole. (Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002, 5, 7.) 2000-luvun taitteessa esiin nousi niin sanottu osallistava tasa-arvo (*inclusion*), jossa korostetaan jokaisen lapsen ja nuoren oikeutta käydä koulua muiden kanssa. Vihreiden ja Vasemmistoliiton ajama osallistavan tasa-arvon tulkinta korostaa tarvittavia tukitoimia, joiden avulla mahdollisimman moni oppilas voisi käydä koulua ns. yleisopetuksen ryhmässä. (Simola 7.3.2013; ks. myös Ahonen 2003a, 39.)

Yhdenvertaisuus on tasa-arvon lähikäsite, jolla tarkoitetaan henkilön samanlaista kohtelua samanlaisissa tilanteissa ja mielivallan kieltämistä esimerkiksi päätöksenteossa. Yhdenvertaisuus merkitsee ihmisten keskinäistä samanarvoisuutta, joka on riippumaton sukupuolesta, iästä, etnisestä tai kansallisesta alkuperästä, kansalaisuudesta, kielestä, uskonnosta tai muista henkilön liittyvästä ominaisuuksista (ks. esim. Holli 2012, 95; Laiho 2013, 28). Kuten tasa-arvo, myös yhdenvertaisuus sisältää käsitteenä sekä muodollisen että tosiasiallisen yhdenvertaisuuden ulottuvuudet. Muodollinen eli oikeudellinen yhdenvertaisuus viittaa lähtökohtaisesti samanlaisten tapausten kohtelemiseen samalla tavalla ja keskenään erilaisien tapausten kohtelemiseen eri tavalla. Mäkelän mukaan yhdenvertaisuuden käsite ei kuitenkaan merkitse ”kaikille samaa” -ajattelua. Tosiasiallisen eli aineellisen yhdenvertaisuuden avulla pyritään parantamaan erityisesti heikommassa asemassa olevien asemaa muihin nähden. (Mäkelä 2013a, 918; Mäkelä 2013b, 16.)

Perustuslain 16. pykälään on kirjattu ihmisten yhdenvertainen mahdollisuus sivistykseen, jossa Mäkelän mukaan viitataan sekä oikeudelliseen että aineelliseen yhdenvertaisuuteen (Mäkelä 2013b, 22). Perustuslain 16. pykälässä mainittu yhdenvertaisuus koskee kaikkea sivistyspalveluiden järjestämistä. Mäkelä on analysoinut perustuslain 16. pykälän sisältämää sivistyksellistä yhdenvertaisuutta, joka hänen mukaansa muodostaa niin sanotut ”sivistyksen portaat”. Mäkelän analyysikehikossa sivistyksen ensimmäinen porras on jokaiselle turvattu subjektiivinen oikeus maksuttomaan perusopetukseen. Perusopetuksen maksuttomuudella ja erilaisilla tukitoimilla pyritään antamaan jokaiselle Suomessa asuvalle mahdollisuus saavuttaa perusopetuksen oppimäärä. (Mäkelä 2013a, 919.) Tosiasiallinen yhdenvertaisuus tarkoittaa samanlaisten oppimismahdollisuuksien tarjoamista kaikille esimerkiksi eriyttämällä opetusta, tukemalla yksilöllisesti oppilaiden oppimista ja käyttämällä monipuolisia oppimisympäristöjä esimerkiksi työssä oppimiseen (Kuusi ym. 2009). Sivistyksen toinen porras muodostuu yhdenvertaisuudesta oppilas- ja opiskelijavalinnoissa. Arvioinnilla on suuri merkitys yhdenvertaisuuden toteutumisessa erityisesti silloin, kun se vaikuttaa henkilön myöhempiin mahdollisuuksiin hakeutua sivistyspalvelujen piiriin (Mäkelä 2013a, 918). Jotta henkilöillä olisi todelliset mahdollisuudet päästä perusopetuk-

sen jälkeiseen koulutukseen, perustuslaki edellyttää riittäviä julkisen vallan järjestämiä koulutuspalveluita. Sivistyksen kolmas porras tarkoittaakin koulutuspalveluiden järjestämistä kielelliset, maantieteelliset ja erityiset tarpeet huomioon ottaen. Jotta yhdenvertainen tieteen, taiteen ja ylimmän opetuksen vapaus voisi toteutua, edellyttää se yhdenvertaisen oppimispolun turvaamista esi- ja perusopetuksesta ylimpään opetukseen asti. Tämä on Mäkelän mukaan sivistyksen viimeinen eli neljäs porras. (Mäkelä 2013a, 16.)

Yhdenvertainen oikeus sivistykseen ilmenee suomalaisessa koulutusjärjestelmässä jokaisen mahdollisuutena saada sivistyspalveluita (Mäkelä 2013a, 918). Jotta maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestöön kuuluvien oppijoiden tosiasialliseen tasa-arvoon ja sivistykselliseen yhdenvertaisuuteen perustuva koulutusjärjestelmä toimisi, edellyttää se opetuksen ja koulutuksen ja saatavuutta ja saavutettavuutta. Koulutuksen saatavuudella tarkoitetaan opetus- ja koulutuspalveluiden tarjoamista yhdenvertaisesti maan eri osissa ja saman sisältöisesti eri kansalliskielillä (Mäkelä 2013a, 261; 87). Koulutuksen saavutettavuudella tarkoitetaan puolestaan sitä, että kaikille oppijoille tarjotaan yhtäläiset mahdollisuudet osallistua opetukseen ja koulutukseen. Saavutettavuus tarkoittaa käytännössä sitä, että sivistyspalvelut soveltuvat hyvin erilaisille oppijoille. Opetuksen ja koulutuksen saavutettavuus ilmenee sekä fyysisenä esteettömyytenä että oppimisympäristöinä, joissa jokainen pystyy ominaisuuksistaan tai lähtökohdistaan riippumatta toimimaan yhdenvertaisesti muiden kanssa. (Penttilä 2012, 9.) Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden näkökulmasta opetuksen ja koulutuksen saavutettavuutta edistävät sellaiset yleisen tuen muodot, kuten koulun opetuskielen opetus, oman kielen opetus, opetus omalla äidinkielellä, erilaisten oppimisympäristöjen ja opetusmateriaalien käyttäminen, tukiopeutus, perusopetukseen valmistavan opetus sekä lukioon ja ammatillisiin opintoihin valmistavat koulutukset (Pirinen ym. 2015, 25).

## **Käytetyt menetelmät ja aineiston kuvaus**

Tässä tutkimusartikkelissa käytetään kahta aiemmin julkaisematonta aineistoa. Tilastokeskuksen vuosilta 2007–2013 ikäryhmittäin koottujen väestörekisterien avulla tarkastellaan maahanmuuttajataustaisten oppijoiden määrällistä muutosta maakuntatasolla varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen piiriin kuuluvissa ikäluokissa. Toisena aineistona käytetään Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä* –teema-arvioinnin määrällistä kyselyaineistoa, joka on kerätty esi- ja perusopetusta sekä toisen asteen lukio- ja ammatillista koulutusta järjestäviltä opetuksen ja koulutuksen järjestäjiltä vuonna 2013. Kyselyä varten kukin järjestäjä kokosi oman arviointiryhmänsä suorittamaan organisaationsa itsearvioinnin. Järjestäjää ohjeistettiin koostamaan mahdollisimman monitahoinen arviointiryhmä organisaationsa johdon, suunnittelu- ja kehittämishenkilöstön sekä opetushenkilöstön samoin kuin työelämän ja mahdollisesti muiden merkityksellisten tahojen edustajista.

Mainituilta neljältä eri koulutusasteelta tuli yhteensä 375 järjestäjävastausta, jotka katsoivat 52 prosenttia alkuperäisestä perusjoukosta. Suomenkielisiltä järjestäjiltä saatiin 338 (52 prosenttia) järjestäjävastausta ja ruotsinkielisiltä 37 (54 prosenttia) vastausta. Vastausprosentit olivat kummankin kieliryhmän osalta melko samankaltaisia. Sen sijaan koulutusastekohtaiset vastaamiserot olivat suuria. Edustavuuden näkökulmasta tilanne on huomattavasti parempi, jos sitä tarkastellaan oppijoiden lukumäärän perusteella. Näin laskien vastaajien eri kouluissa tai oppilaitoksissa opiskeli lähes 85 prosenttia kaikista maahanmuuttajataustaisista oppijoista. Koulutusastekohtaisesti vastaukset kattoivat esiope-

tuksesta 78 prosenttia 2576 oppijaa 3303 oppijasta), perusopetuksesta 85 prosenttia (23088 oppijaa 27020 oppijasta), ammatillisesta peruskoulutuksesta 90 prosenttia (6517 oppijaa 7225 oppijasta) ja lukiokoulutuksesta 69 prosenttia (2525 oppijaa 3638 oppijasta).

Opetuksen ja koulutuksen järjestäjille suunnattu sähköinen kysely jaettiin taustakysymyksiin, koulutustarjontaan ja koulutukseen hakeutumiseen liittyviin kysymyksiin sekä kielen oppimisen tukeen ja pedagogisiin tukitoimiin liittyviin kysymyksiin. Ensimmäisenä kysyttiin, onko järjestäjällä jokin maahanmuuttajataustaisten oppijoiden opetukseen tai koulutukseen liittyvä opetusjärjestely tai palvelu. Vastausvaihtoehdot olivat *kyllä, ei, emme tunne asiaa*. Sen jälkeen kysyttiin VAS-tyyppisellä asteikolla (*visual analog scale*), miten tarpeellisenä tai tärkeänä vastaajat pitävät kyseistä opetusjärjestelyä tai palvelua siitä riippumatta, onko heillä sitä itsellään vai ei. Vastausasteikon ääripäät olivat *ei lainkaan tarpeellinen – erittäin tarpeellinen*. Ne vastaajat, joilla kyseinen opetusjärjestely tai palvelu oli, arvioivat vielä, miten hyvin he kokivat onnistuneensa sen avulla ottamaan huomioon maahanmuuttajataustaisten oppijoiden yksilölliset tarpeet. Asteikon ääripäin olivat *heikosti – erinomaisesti*. Näin pyrittiin saamaan selville sekä opetusjärjestelyn tai palvelun koettu tärkeys, että järjestäjien arvioimat mahdollisuudet toteuttaa sitä.

Tämän artikkelin aineistoon valittiin kaksi koulutuksen saavutettavuutta kuvaavaa teemaa, jotka on analysoitu opetuksen ja koulutuksen järjestäjätasolla. Ensimmäinen teema koostuu tukitoimista, jotka liittyvät oppilaan oman kielen ja suomi toisena kielenä -opetuksen sekä kielitietoisuuden opetuksen järjestämiseen, erilaisten oppi- ja opetusmateriaalien käyttämiseen samoin kuin perusopetukseen valmistavan opetuksen ja myöhään maahan tulleiden perusopetuksen järjestämiseen. Toinen teema liittyy erilaisiin oppimisen tuen toimiin, kuten oppimissuunnitelmien laatimiseen ja niiden päivittämiseen, tukiovetusjärjestelyihin, oppimisvaikeuksien tunnistamiseen, perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön, lisäpanostuksiin maahanmuuttajataustaisille lukiokoulutukseen pyrkiville, työssäoppimiskäytäntöihin sekä tukeen jatko-opintojen ja työuran suunnitteluun.

## Tulokset

### Maahanmuuttajataustaisten opetuksen ja koulutuksen saavutettavuus järjestäjätason arvioimana

Taulukossa 1 (ks. liite 1) on kuvattu maahanmuuttajataustaisten oppijoiden absoluuttisia määriä ja suhteellisia osuuksia eri kouluasteilla vuosina 2007, 2010 ja 2013. Maahanmuuttajataustaisten suhteellinen osuus kasvoi tasaisesti kaikilla kouluasteilla vuosina 2007–2013. Kasvu oli voimakkainta varhaiskasvatuksessa (3,8 prosentista 6,4 prosenttiin) ja esiopetuksessa (3,1 prosentista 6,1 prosenttiin), pienintä taas perusopetuksessa (3,4 prosentista 5,5 prosenttiin). Maahanmuuttajataustaisten osuus kasvaa tulevaisuudessa kaikissa koulutusmuodoissa, kun he siirtyvät varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta perusopetukseen ja sitä kautta toiselle asteelle.

Kun valtakunnallista tilannetta tarkennettiin maakuntatasolle, taulukosta 1 voitiin havaita, että suhteelliset muutokset olivat pääsääntöisesti suurimpia sellaisissa maakunnissa, joissa maahanmuuttajataustaisten lukumäärät olivat pieniä, kuten Ahvenanmaalla, Etelä-Pohjanmaalla ja Lapissa. Sen sijaan Uudenmaan, Varsinais-Suomen ja Pirkanmaan maahanmuuttajataustaisten oppijoiden suhteellisten osuuksien muutokset näyttävät muihin maakuntiin verrattuna selvästi maltillisemmilta (Taulukko 1). Kyse on siitä, että maahanmuuttajataustaisten oppijoiden määrät ovat ko. maakunnissa jo lähtökohtaisesti niin isoja,

että muihin maakuntiin verrattuna varsin merkittävätkään määrälliset muutokset eivät heijastu kovinkaan suurina suhteellisina muutoksina.

Vaikka maahanmuuttajataustaisia oli määrällisesti selvästi muuta maata enemmän eteläisessä ja lounaisessa Suomessa, maahanmuuttajataustaisten oppijoiden määrät jakautuivat varsin epätasaisesti kyseisen alueen opetuksen ja koulutuksen järjestäjien kesken. Tämä puolestaan näkyy siinä, kuinka opetuksen ja koulutuksen järjestäjät arvioivat heihin kohdistuneen kysyntätarpeen ja kykynsä vastata siihen.

Taulukossa 2 (ks. liite 2) on maahanmuuttajataustaisten oppijoiden määrät esitetty kuntaryhmittäin ja maakunnittain Tilastokeskuksen ryhmittelyn mukaan. Jaottelussa kunnat on ryhmitelty kaupunkimaisuuden asteen mukaan joko kaupunkimaisiin, taajaan asuttuihin ja maaseutumaisiin kuntiin.

Taulukosta 2 on nähtävissä, että lähes 80 prosenttia opetuksen tai koulutuksen järjestäjistä oli sellaisia, joilla oli enintään 50 maahanmuuttajataustaista oppijaa. Uudellamaalla tällaisia järjestäjiä oli hieman yli 60 prosenttia ja Varsinais-Suomessa yli 80 prosenttia. Tilastokeskuksen kuntaryhmitelmän perusteella voitiin todeta, että taajaan asutuissa ja maaseutumaisissa kunnissa oli lähinnä sellaisia järjestäjiä, joilla oli hyvin vähän maahanmuuttajataustaisia oppijoita. Taajaan asutuissa ja maaseutumaisissa kunnissa ei ollut ainuttakaan opetuksen tai koulutuksen järjestäjää, jolla olisi ollut yli sata maahanmuuttajataustaista oppijaa. Maaseutumaisissa kunnissa ei myöskään ollut yhtään opetuksen tai koulutuksen järjestäjää, jolla maahanmuuttajataustaisia olisi ollut 51–100. Teema- arviointiin vastanneista kahdeksan prosenttia olivat sellaisia taajamamaisten kuntien opetuksen tai koulutuksen järjestäjiä, joiden oppilaitoksissa oli 51–100 maahanmuuttajataustaista oppijaa. Kaupunkimaisissa kunnissa sijaitsevien järjestäjien kirjo oli tässä suhteessa maaseutumaisia ja taajamamaisia kuntia monimuotoisempi. Kaupunkimaisissa kunnissa oli sekä vähän että paljon maahanmuuttajataustaisia oppijoita. Noin 21 prosentilla kaupunkimaisista kunnista maahanmuuttajataustaisia oli enintään kymmenen ja noin 31 prosentilla kaupunkimaisista kunnista maahanmuuttajataustaisia oli yli sata.

Taulukosta 2 voidaan havaita, kuinka maahanmuuttajataustaiset oppijat Suomessa jakautuivat eri kuntaryhmiin ja maakuntiin. Uudellamaalla maahanmuuttajataustaisia oli tarkastelujaksolla eniten. Siellä suurin osa kunnista oli myös kaupunkimaisia, ja enemmistö (59 prosenttia) opetuksen ja koulutuksen järjestäjistä oli sellaisia, joilla oli enintään 50 maahanmuuttajataustaista oppijaa. Taulukon 2 mukaan Varsinais-Suomen tilanne oli samankaltainen kuin Uudenmaan maakunnassa. Sen sijaan Etelä-Karjala, Etelä-Pohjanmaa, Etelä-Savo, Kainuu, Keski-Suomi, Kymenlaakso, Pohjois-Pohjanmaa, Pohjois-Savo ja Päijät-Häme olivat maakuntia, joissa maahanmuuttajataustaisia oppijoita oli alle kymmenen ja joissa kaikki opetuksen ja koulutuksen järjestäjät sijaitsivat maaseutumaisissa kunnissa.

Taulukon 2 perusteella maahanmuuttajataustaisten oppijoiden määrä on lisääntynyt kaikissa koulutusmuodoissa. Maahanmuuttajataustaiset oppijat jakautuivat kuitenkin samalla tavalla epätasaisesti opetuksen ja koulutuksen järjestäjien kesken niin pääkaupunkiseudulla kuin muuallakin Suomessa. Saatu tulos pakottaa pohtimaan opetuksen ja koulutuksen yhdenvertaista saavutettavuutta. Arviointitiedon mukaan niissä kaupunkimaisissa Uudenmaan ja Varsinais-Suomen kunnissa, joissa maahanmuuttajataustaisia oppijoita on paljon, oppimisen tuki on otettu huomioon erilaisissa kuntatason strategioissa ja se on toteutettu systemaattisemmin kuin esimerkiksi Itä- ja Pohjois-Suomen maaseutumaisissa kunnissa, joissa maahanmuuttajataustaisia oppijoita on vähän. Niillä opetuksen ja koulutuksen järjestäjillä, joilla maahanmuuttajataustaisten oppijoiden määrät ovat olleet pieniä, sivistykselli-

sen yhdenvertaisuuden toteutuminen näyttäisi perustuneen enemmänkin yksittäisten rehtoreiden ja opettajien toimintaan (ks. esim. Pirinen 2015).

Kuntatalouden heikkeneminen saattaa asettaa opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä erillaiseen asemaan maan eri osissa. Tosiasiallista tasa-arvoa on vaikeampaa toteuttaa kuin pykälien noudattamiseen perustuvaa muodollista tasa-arvoa tilanteessa, jossa resursseja on jaettavana selvästi vähemmän kuin aikaisemmin. Mikäli taloudellisia resursseja joudutaan jakamaan vain muodollisen tasa-arvon toteuttamiseksi, opetuksen ja koulutuksen yhdenvertainen saavutettavuus voi olla uhattuna juuri niissä kunnissa, joissa maahanmuuttajataustaisia oppijoita on sekä määrällisesti että suhteellisesti paljon.

Kuvioissa 1a–1d (ks. liite 3) on esitetty järjestäjätason arvio opetuksen ja koulutuksen saavutettavuudesta kielen oppimisen tuen näkökulmasta. Niin tutkijat ja opettajat kuin hallinnon asiantuntijat ja päättäjät pitävät kohdemaan opetuskielen oppimista ensisijaisen tärkeässä maahanmuuttajan kotoutumisessa, opinnoissa menestymisessä ja jatko-opintoihin hakeutumisessa. Kielen oppimista olisi tuettava mahdollisimman varhain. Erityisen tärkeä kielen oppimisen tuki (S2) on niiden maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kohdalla, jotka ovat muuttaneet kohdemaan vasta myöhemmällä iällä. Suomi toisena kielenä on tärkeää, koska se on sekä oppimisen kohde että oppimisen väline, ja se liittyy olennaisesti muiden oppiaineiden opiskeluun ja niissä edistymiseen, koska kieli on heille. (Pirinen 2015, 44.)

Kuvioissa esiopetuksen, perusopetuksen, lukiokoulutuksen ja ammatillisen perusopetuksen järjestäjätason vastaajat arvioivat maahanmuuttajataustaisille tarjottavan oman äidinkielen ja suomen oppimisen tuen sekä kielitietoisien opetuksen ja erilaisten opetusmateriaalien tarvetta samoin kuin perusopetukseen valmistavan opetuksen ja myöhään maahan tulleiden perusopetuksen järjestämistä sekä näissä tukitoimissa onnistumista.

Kuvioista 1a–1d on nähtävissä, että keskimäärin opetuksen ja koulutuksen järjestäjät arvioivat tunnistavansa maahanmuuttajataustaisten kielellisen tuen tarpeet ja pystyvänsä muuttamaan toimintojaan olosuhteiden muuttuessa. Vertailtaessa eri koulutusmuotoja keskenään kuvioista 1a–1d ilmenee, että esi- ja perusopetusta järjestävät arvioivat kykynsä tunnistaa ja tarjota opetuksen saavutettavuuteen liittyviä kielen oppimisen tukitoimia paremmaksi kuin toisen asteen koulutuksen järjestäjät. Kun järjestäjien vastauksia kielen oppimisen tuen teemasta tarkastellaan koulumuodoittain suhteessa maahanmuuttajataustaisten lukumäärään, kuvioista 1a ja 1b ilmenee, että ne opetuksen järjestäjät, joilla oli maahanmuuttajataustaisia oppijoita enemmän kuin sata, arvioivat tunnistavansa maahanmuuttajataustaisten kielellisen tuen tarpeet ja onnistuvansa vastaamaan hyvin näihin tarpeisiin. Vastaavasti ne esi- ja perusopetuksen järjestäjät, joilla oli enintään kymmenen maahanmuuttajataustaista oppijaa, arvioivat kykynsä tunnistaa kielellisen tuen tarpeet ja onnistua vastaamaan niihin muita heikommaksi. Kuvioiden 1c–1d mukaan toisella asteella lukio-koulutuksessa kielellisen tuen tarpeen arvioivat tunnistavansa ja kykenevänsä tarjoamaan tukea parhaiten ne koulutuksen järjestäjät, joilla oli 11–50 maahanmuuttajataustaista oppijaa.

Ammatillisessa peruskoulutuksessa ne koulutuksen järjestäjät, joilla oli 51–100 maahanmuuttajataustaista, arvioivat kykynsä tunnistaa maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kielen oppimisen tuen tarpeet ja tarjota heille tukea paremmaksi kuin ne järjestäjät, joilla oli maahanmuuttajataustaisia alle 50.

Niin maahanmuuttajataustaisten kuin kantaväestönkin oppijoille suunnattu kasvun ja oppimisen tuen kolme tasoa ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Perusopetuslaissa säädettyjä tukimuotoja ovat esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus sekä tulkitsemis- ja avustajapalvelut. Tuen tulee olla joustavaa ja pitkäjänteisesti suunniteltua, ja tukea tarjotaan niin kauan, sen tasoisena ja muotoisena kuin se on oppijan näkökulmasta



tarpeellista. Varhaisen tunnistamisen sekä kasvun ja oppimisen tuen tehtävänä on ehkäistä oppimisvaikeuksia sekä ongelmien monimuotoistumista ja syvenemistä. (Perusopetuslaki 642/2010; ks. myös Antikainen ym. 2015, 131.) Niin maahanmuuttajataustaisten kuin kantaväestöön kuuluvien oppijoiden tukitoimien yleistä tarvetta tai tuen laajuutta on vaikea arvioida, koska tukimuotoja käytetään niin yksittäin kuin samanaikaisesti toisiaan täydentävinä.

Kuviossa 2a–2d (ks. liite 4) on esitetty, miten järjestäjätaso arvioi onnistuneensa tarjoamaan maahanmuuttajataustaisille oppijoilla erilaisia pedagogisia tukitoimia. Näitä oppimisen tukimuotoja olivat erilaiset oppimissuunnitelmat ja niiden päivittäminen, tukiopetus, oppimisvaikeuksien tunnistaminen, perheiden kanssa tehtävä yhteistyö, lukiokoulutukseen pyrkivien tukeminen, työssäoppimiskäytännöt sekä jatko-opintojen ja työuran suunnittelun tuki. Lisäksi järjestäjätasoa pyydettiin arvioimaan, kuinka hyvin he tunnistivat maahanmuuttajataustaisille oppijoille tarjotun pedagogisen tuen tarpeen ja miten hyvin he arvioivat onnistuneensa sen järjestämisessä.

Kuviot 2a–2d osoittavat, että kaikki opetuksen ja koulutuksen järjestäjät arvioivat tunnistavansa maahanmuuttajataustaisten opetus- ja koulutuspalveluiden saavutettavuuteen liittyviä oppimisen tuen tarpeita ja pystyvänsä muuttamaan toimintojaan olosuhteiden muuttuessa. Esi- ja perusopetuksen järjestäjät arvioivat kykyjään ja toimintaansa toisen asteen koulutuspalveluiden järjestäjiä paremmaksi. On mahdollista, että opetuksen saavutettavuuteen, ja siinä esimerkiksi oppimisvaikeuksien tunnistamiseen, tukiopetukseen ja kodin ja koulun yhteistyöhön, kiinnitetään järjestäjätasolla enemmän huomiota esi- ja perusopetuksessa kuin toisella asteella.

Käytännössä kielen ja muun oppimisen tuen tarve tunnustetaan usein jo esi- ja alakouluikäisillä. Niiden maahanmuuttajataustaisten oppijoiden, joiden koulupolku alkaa suomalaisessa esiopetuksessa, tiedetään olevan paremmassa asemassa kuin niiden, jotka aloittavat koulunsa Suomessa vasta myöhemmin (ks. esim. Saario 2012.) Myös tuoreen Suomi toisena kielenä (S2) -arvioinnin tulokset osoittivat, että Suomessa käyty koulu-aika selitti maahanmuuttajataustaisten oppijoiden osaamista eniten. Koko perusopetuksen Suomessa käyneiden oppilaiden keskimääräinen osaaminen vastasi itsenäisen kielitaidon perustasoa (B2.1). Oppilaiden, joiden koulunkäyntiaika oli 6–8 vuotta tai 3–5 vuotta, osaaminen oli sujuvaa peruskielitaitotasoa (B1.2), ja perusopetuksen päättövaiheessa kouluun tulleiden oppilaiden osaaminen jäi toimivalle peruskielitasolle (B1.1). Kouluissa, joissa maahanmuuttajataustaisilla oppijoilla oli paljon tai erittäin paljon oppimisen haasteita, keskimääräinen osaaminen oli merkittävästi heikompaa kuin jos näitä haasteita oli vähemmän. (Kuukka & Metsämuuronen 2016, 5–6.) S2-arvioinnissa esille nousseita oppimisen haasteita olivat oppilaiden vaikeimmiksi kokemat oppiaineet ja tiedonalat erilaiset oppimisvaikeudet, riittämätön kielitaito ja vähäinen koulunkäyntiaika (Kuukka & Metsämuuronen 2016, 103–104). Sekä Johanna Saarion että Katri Kuukan ja Jari Metsämuuronen tutkimusten tulokset osoittavat oppimisen tuen tarpeen tunnistamisen ja tuen tarjoamisen olevan yhteydessä maahanmuuttajataustaisten oppijoiden oppimistuloksiin ja tätä kautta heidän jatko-opintomahdollisuuksiinsa. Sillä, että oppimisvaikeuksia tunnustetaan mahdollisimman varhain ja että niihin tarjotaan tukea, edistetään käytännössä tosiallisen tasa-arvon toteutumista opetuksessa ja koulutuksessa.

Kun järjestäjätason vastauksia tarkastellaan oppimisen tuen näkökulmasta koulumuodoittain ja suhteessa maahanmuuttajataustaisten oppijoiden lukumäärään, ilmenee kuvioista 2a, että ne esiopetuksen järjestäjät, joilla oli maahanmuuttajataustaisia oppijoita 51–100, arvioivat tunnistavansa maahanmuuttajataustaisten oppimisen tuen tarpeet ja onnistuvansa

vastaamaan hyvin näihin tarpeisiin. Vastaavasti ne perusopetuksen järjestäjät, joilla maahanmuuttajataustaisia oli yli sata, arvioivat pystyvänsä tunnistamaan tuen tarpeet ja tarjoamaan tukea paremmin kuin ne järjestäjät, joilla maahanmuuttajataustaisia oli alle sata (kuvio 2b). Kuten kuvioista 2c on nähtävissä, lukiokoulutuksen järjestäjien omat arviot maahanmuuttajataustaisten oppimisen tuen tarpeen tunnistamisesta ja siihen vastaamisesta olivat hyvin samankaltaisia siitä riippumatta, kuinka monta maahanmuuttajataustaista oppijaa koulutuksen järjestäjällä oli. Sen sijaan ne ammatillisen peruskoulutuksen järjestäjät, joilla maahanmuuttajataustaisia oli yli 50, näyttivät arvioineen omaa toimintaansa myönteisemmin kuin ne, joilla maahanmuuttajataustaisia oli alle 50.

Tutkimuskysymykseen, miten opetuksen ja koulutuksen järjestäjät kokevat kykenevänsä tunnistamaan maahanmuuttajataustaisten oppijoiden opetus- ja koulutustarpeet ja vastaamaan niihin yhdenvertaisella tavalla, voidaan vastata seuraavaa: Riippumatta opetuksen ja koulutuksen järjestäjien maantieteellisestä sijainnista tai koulutusmuodosta oli yhteys maahanmuuttajataustaisten oppijoiden lukumäärän ja järjestäjien oman arvion välillä samasuuntainen. Kun maahanmuuttajataustaisia oppijoita oli alle kymmenen, arvioivat nämä järjestäjät omat kykynsä ja mahdollisuutensa tarjota ja toteuttaa kielen oppimisen tai muuta oppimisen tukea kaikkein heikoimmiksi. Vastaavasti ne järjestäjät, joilla maahanmuuttajataustaisia oppijoita oli enemmän kuin viisikymmentä, arvioivat tunnistavansa erilaisia oppimisen tuen tarpeita hyvin ja kykenevänsä tarjoamaan tukea nopeasti muuttuneissa olosuhteissa. Valtakunnallisilla strategioilla ja ohjausasiakirjoilla on yritetty parantaa opetuksen ja koulutuksen saavutettavuutta ja tarttua niihin ongelmiin, joita erilaiset tutkimukset, arvioinnit ja selvitykset ovat nostaneet esiin (ks. esim. Itkonen & Jahnukainen 2007; Järvinen & Jahnukainen 2008; Kuusela ym. 2008, Kirjavainen & Pulkkinen 2015).

## **Pohdintaa**

Tasa-arvo ja yhdenvertaisuus liittyvät keskeisesti suomalaiseen koulutusjärjestelmään ja sen arviointiin (ks. esim. Jaku-Sihvonen 2013). Suomalaisen koulutusjärjestelmän toimivuuden arvioinnissa korostuu edelleen tasa-arvo, mutta sitä voitaisiin kuvata ja arvioida myös opetuksen ja koulutuksen yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Koulutusjärjestelmä, joka pyrkii toimimaan mahdollisimman yhdenvertaisesti, ottaa huomioon ihmisten keskinäisen samanarvoisuuden sukupuolesta, iästä, etnisestä tai kansallisesta alkuperästä, kansalaisuudesta, kielestä, uskonnosta tai muista henkilöön liittyvistä ominaisuuksista riippumatta (ks. esim. Holli 2012, 95; Laiho 2013, 28).

Koulutusjärjestelmän yhdenvertaisuutta ja sen toteutumista voidaan arvioida sivistyksen neljän portaan avulla. Ensimmäisellä portaalla arvioinnin kohteena on maksuton perusopetus. Käytännössä perusopetuksen maksuttomuus ei tarkoita ainoastaan sitä, että opetusta tarjotaan kaikille, vaan siihen katsotaan kuuluvan erilaiset oppimisen tukitoimet ja niiden kohdentuminen siten, että oppijoiden erilaiset lähtökohdat tulevat huomioituiksi. Yhdenvertaisuus kytkeytyy myös oppimistuloksiin ja niiden arviointiin. Oppijoiden, niin kanta-väestön kuin maahanmuuttajataustaisten, pitäisi tulla kohdelluksi yhdenvertaisesti, kun he hakeutuvat koulutusmuodosta toiseen jatkamaan opintojaan. Tämä muodostaa sivistyksellisen yhdenvertaisuuden toisen portaan. Sekä maahanmuuttajataustaisten että kanta-väestön oppijoiden osalta tiedetään, että suomalainen koulutusjärjestelmä ei toimi arvioinnin osalta yhdenvertaisesti. Kun oppijoiden saamat kouluarvosanat eivät vastaa osoitettua osaamista, antaa se aiheita pohtia, toimiiko koulutusjärjestelmä suunnitellusti ja onko opettajilla riittävää arviointiosaamista, varsinkin kun tiedetään, että perusopetuksen päättöarviointi ei koh-

tele yhdenvertaisesti maahanmuuttajataustaisia ja kantaväestöön kuuluvia oppijoita. (ks. Kirjavainen & Pulkkinen 2015; Ouakrim-Soivio 2013).

Sivistyksellisen yhdenvertaisuuden kolmas porras kytkee koulutusjärjestelmän sen tarjoaman opetuksen ja koulutuksen saavutettavuuteen, jolloin koulutuspalvelut tulee järjestää kielelliset, maantieteelliset ja erityiset tarpeet huomioon ottaen. Tämän tutkimusartikkelin tulokset kertovat, että järjestäjätaso arvioi onnistuneensa hyvin tunnistamaan maahanmuuttajataustaisten oppijoiden tuen tarpeet ja tarjoamaan heille erilaista oppimisen tukea. Kuitenkin riippumatta järjestäjätahon koosta havaitaan, että maahanmuuttajataustaisten oppijoiden opetuksen ja koulutuksen saavutettavuuteen liittyy samanlaisia haasteita, kun oppijajoukko on pieni (Kuukka ym. 2015, 104, 123; Antikainen ym. 2015, 143). Tuloksista, jotka perustuvat järjestäjätason näkemyksiin, on pääteltävissä, että opetuksen ja koulutuksen saavutettavuus ja maahanmuuttajataustaisten oppijoiden lukumäärät ovat selvästi yhteydessä toisiinsa. Vastauksista ilmenee, että ne opetuksen ja koulutuksen järjestäjät, joilla on vain vähän maahanmuuttajataustaisia oppijoita, kykenevät räätälöimään opetuksen tukimuotoja yksilöllisesti. Kirjattuja suunnitelmia ja toiminnan arviointia ei myöskään pidetä tarpeellisenä, kun opetuksen tuen tarjoaminen yksittäiselle maahanmuuttajataustaiselle oppijalle on lähinnä opettajan tai rehtorin vastuulla. Kun järjestäjätasolla tehdään yksilöllisiä ratkaisuja, toimintaa ei johdeta suunnitelmallisesti strategioilla eivätkä toimintatavat juurro osaksi järjestäjien toimintakulttuuria, joten vastuuhenkilön vaihtuessa kehitetty toiminta saattaa loppua kokonaan. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden yksilöllisestä tuesta saadut kokemukset ja tulokset eivät myöskään leviä, jos niitä ei ole esitetty kirjallisessa muodossa osaksi erilaisia strategioita tai suunnitelmia (ks. esim. Pirinen 2015; Kuukka & Metsämuuronen 2016.) Jos taas järjestäjätaholla on paljon maahanmuuttajataustaisia oppijoita, syntyy ilmeinen tarve tunnistaa ja tuottaa opetuksen ja koulutuksen tukitoimia, joiden saatavuutta ja saavutettavuutta ohjataan ennalta laadituilla suunnitelmilla ja pysyvillä rakenteilla.

Niin kauan kuin opetuksen ja koulutuksen järjestäjät pystyvät ennakoimaan, tarjoamaan ja toteuttamaan opetus- ja koulutuspalveluita, voidaan niiden sanoa olevan saatavilla. Mikäli opetus- ja koulutuspalveluita voidaan tarjota esimerkiksi alueellisesti yhdenvertaisesti eri ikäryhmiin kuuluville maahanmuuttajataustaisille oppijoille, voidaan katsoa, että opetus- ja koulutuspalvelut ovat saatavuuden lisäksi myös saavutettavissa. Niin järjestäjätasolla kuin koulu- ja oppilaitostasolla opetuksen ja koulutuksen laadulliset haasteet liittyvät usein muun muassa siihen, kuinka hyvin lisääntyvä ja epäyhtenäinen maahanmuuttajataustaisten oppijoiden joukko kyetään ottamaan vastaan.

Opetus- ja koulutuspalveluiden yhdenvertainen saavutettavuus edellyttää, että oppijoille voidaan tarjota erilaista oppimisen tukea (ks. Mäkelä 2013a). Yhdenvertaiseen saavutettavuuteen kohdistuu kuitenkin yhä enemmän paineita, kun tiedetään, että maahanmuuttajamäärät ovat kasvussa niin varhaiskasvatuksessa kuin esi- ja perusopetuksessakin. Alueellisesti muuttuvat oppijamäärät asettavat koulutusjärjestelmälle paitsi määrällisiä myös laadullisia haasteita, jotka järjestäjätasolla liittyvät usein siihen, kuinka hyvin lisääntyvän ja epäyhtenäisen maahanmuuttajataustaisten oppijoiden joukon oppimisen tuen tarpeet tunnistetaan ja kuinka nopeasti niihin kyetään reagoimaan. Nopea käytännön reagointi muuttuneisiin tarpeisiin edellyttää sekä strategisia linjauksia että opetus- tai koulutustarpeita ennakkoivia päätöksiä. Niin valtakunnallisesti kuin koulutuksenjärjestäjätasolla maahanmuuttajataustaisten oppijoiden lukumäärän vaihtelu vaikuttaa käytännössä siihen, kuinka paljon suomi tai ruotsi toisena kielenä -opetusta, oman äidinkielen opetusta tai muuta oppimisen tukea voidaan tarjota ja järjestää.

Opetuksen ja koulutuksen yhdenvertainen saavutettavuus haastaa myös opettajien peruskoulutusta, sillä kaikkien opettajaksi opiskelevien tulisi saada perusvalmiuksia niin maahanmuuttajataustaisten kuin kantaväestöön kuuluvien oppijoiden opettamiseen ja entistä monimuotoisemmassa työyhteisössä työskentelyyn. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden lukumäärät ovat selvästi erilaisia eri maakunnissa. Oleellisempaa kuin maakunnittaiset erot maahanmuuttajataustaisten oppijoiden määrissä, on maahanmuuttajataustaisten oppijoiden opetuksen tai koulutuksen järjestäjäkohtainen lukumäärä, sillä maahanmuuttajataustaisten oppijoiden lukumäärä ja järjestäjätahon kokemat opetuksen ja koulutuksen saavutettavuuteen liittyvät haasteet näyttävät olevan yhteydessä toisiinsa. Siksi opettajilla tulee olla samankaltaisia perustyövalmiuksia maahanmuuttajataustaisten oppijoiden opettamiseksi. Opettajien täydennyskoulutuksessa tulisi puolestaan varmistaa, että uran eri vaiheissa olevilla opettajilla olisi riittävästi taitoja, joilla oppimisen tukea voidaan tarjota ja toteuttaa, kun tarpeita ilmenee. Jotta opetuksen ja koulutuksen ohjausjärjestelmä toimisi niin kuin sen oletetaan toimivan, opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen olisi myös kyettävä antamaan työvälineitä, joiden avulla opettajat pystyisivät arvioimaan oppilaitaan valtakunnallisesti yhdenvertaisin perustein.

## **Lähteet**

- Ahonen, Sirkka 2003a. Tasa-arvon pyrkimys 1960-luvun koulutuspolitiikassa. Teoksessa Vuorio-Lehti Minna & Nieminen Marjo (toim.), *Kasvatustieteen tutkimuksia marginaalisuuden, sukupuolen ja tilan analyysiin*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura: Turku.
- Ahonen, Sirkka 2003b. *Yhteinen koulu. Tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?* Tampere: Vastapaino.
- Ansala, Laura, Hämäläinen, Ulla & Sarvimäki, Matti 2014. Integroitumista vai eriytymistä? Maahanmuuttajalapsen ja -nuoren Suomessa. *Kelan työpapereita 56/2014* [www-lähde]. <  
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/45401/Tyopapereita56.pdf> > (Luettu 12.3.2016).
- Antikainen, Maire, Paavola, Heini, Salonen, Mika, Tiusanen, Minna & Wiman, Sirkka 2015. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden muu oppimisen tuki. Teoksessa Pirinen Tuula (toim.), *Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi*. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 131–177.
- Anttila, Outi 2014. Tasa-arvo-oikeus tutkimuksen kohteena. *Lakimies* 7–8/2014, 1078–1081.
- Atjonen, Päivi 2015. *Kehittävä arviointi kasvatusalalla*. Joensuu: Kirjokansi.
- Cross, Laurence & Frary, Robert 1999. Hodgebodge Grading: Endorsed by Students and Teachers alike. *Applied Measurement in Education*, 12(1), 53–72.
- Harju-Luukkainen, Heidi, Nissinen, Kari, Sulkunen, Sari, Suni, Minna & Vettenranta, Jouni 2014. Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen. Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Holli, Anne Maria 2002. Suomalaisen tasa-arvopolitiikan haasteet. Teoksessa Holli Anne Maria, Saarikoski Terhi & Sana Elina (toim.), *Tasa-arvopolitiikan haasteet*. Helsinki: WSOY, 12–30.

- Holli, Anne Maria 2012. Kriittisiä näkökulmia tasa-arvon tutkimiseen. Teoksessa Kantola Jaana, Nousiainen Kevät & Saari Milja (toim.), Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus, 73–96.
- Itkonen, Tiina. & Jahnukainen Markku 2007. An Analysis of Accountability Policies in Finland and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education* 54 (1), 5–23.
- Jakku-Sihvonen, Ritva 2013. Oppimisuloste arviointijärjestelmistä ja niiden kehittämissaasteista. Teoksessa Räisänen Anu (toim.), Oppimisen arvioinnin kontekstit ja käytännöt. Raportit ja selvitykset 2013:3. Helsinki: Opetushallitus, 13–36.
- Järvinen, Tero & Jahnukainen, Markku 2008. Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo: hyvä- ja huono-osaistuminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. Teoksessa Autio Minna, Eräranta Kirsi & Myllyniemi Sami (toim.), Nuoret ja polarisaatio. Nuorten elinolot vuosikirja. Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosaian neuvottelukunta & Stakes, 72–81.
- Kalalahti, Mira & Varjo, Janne 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika*, 6 (1), 39–55.
- Kantola, Jaana, Nousiainen, Kevät & Saari, Milja (toim.) 2012. Tasa-arvo toisin nähtynä. Oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen. Helsinki: Gaudeamus.
- Kirjavainen, Tanja & Pulkkinen, Jonna 2015. Maahanmuuttajaoppilaat ja perusopetuksen tuloksellisuus. Tuloksellisuustarkastuskertomus 12:2015. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto.
- Kuukka, Katri, Ouakrim-Soivio, Najat, Pirinen, Tuula, Tarnanen, Mirja & Tiusanen, Minna 2015. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kielen oppimisen tuki. Teoksessa Pirinen Tuula (toim.), Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Koulutuksen saavutettavuuden ja opiskelun aikaisen tuen arviointi. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 85–124.
- Kuukka, Katri & Metsämuuronen, Jari 2016. Perusopetuksen päättövaiheen suomi toisena kielenä (S2) -oppimäärän oppimistulosten arviointi 2015. Julkaisut 13:2016. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Kuusela Jorma, Etelälahti Aulikki, Hagman Åke, Hievanen Raisa, Karppinen Krister, Nissilä Leena, Rönneberg Ulla & Siniharju Marjatta 2008. Maahanmuuttajaoppilaat ja koulutus – tutkimus oppimistuloksista, koulutusvalinnoista ja työllistämisestä. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuusela, Jorma & Jakku-Sihvonen, Ritva 2002. Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo. Arviointi 7/2002. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuusi, Heli, Jakku-Sihvonen, R. & Koramo, Marika 2009. Koulutus ja sukupuolten tasa-arvo. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009:52. Helsinki: Opetushallitus ja STM.
- Laiho, Anne 2013. Sukupuolten tasa-arvo koulutuspoliittisena tavoitteena ja käsitteenä – erityistarkastelussa 2000-luvun politiikkadokumentit. *Kasvatus & Aika* 7 (4) 2013, 27–44.
- Mäkelä, Marianne 2013a. Yhdenvertaisuus ja sivistykselliset oikeudet. *Lakimies* 5/2013, 917–923.
- Mäkelä, Marianne 2013b. Yhdenvertainen oikeus sivistykseen. Tutkimus sivistyksellisen yhdenvertaisuuden perusoikeuden sisällöstä erityisesti yhdenvertaisessa oikeudessa perusopetukseen, taiteen perusopetukseen ja kuntien kulttuuripalveluihin. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Opetushallitus 2003. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016. Pisa-piirteitä [www-lähde]. < <http://www.minedu.fi/pisa/piirteita.html?lang=fi> > (Luettu 28.3.2016).
- Ouakrim-Soivio, Najat 2013. Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta -arviointi koulujen välisen osaamiserojen mittareina. Raportit ja selvitykset 2013:9. Helsinki: Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, Najat & Pirinen, Tuula 2015. Maahanmuuttajataustaiset oppijat koulutusta ohjaavissa suunnitelmissa. Teoksessa Pirinen Tuula (toim.), Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Julkaisut 17:2015. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 51–60.
- Penttilä, Johanna 2012. Hitaasti, mutta varmasti? Saavutettavuuden edistyminen yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa 2000-luvulla. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu- ja 2012:10. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Perusopetuslaki (642/2010).
- Perustuslaki (731/1999).
- Pirinen, Tuula (toim.) 2015. Maahanmuuttajataustaiset oppijat suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Julkaisut 17:2015. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Rapo, Markus 2011. Kuka on maahanmuuttaja? Tieto & Trendit 1/2011 [www-lähde]. < [http://tilastokeskus.fi/tup/tietotrendit/tt\\_01\\_11.html](http://tilastokeskus.fi/tup/tietotrendit/tt_01_11.html) > (Luettu 11.3.2016).
- Saario, Johanna 2012. Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet. Toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet. Jyväskylä studies in humanities (172). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Saukkonen, Pasi 2013. Monikulttuurisuus ja kulttuuripolitiikka Pohjois-Euroopassa. Cuporen verkkojulkaisuja 19. [www-lähde]. < [http://www.cupore.fi/verkkojulkaisut\\_19.php](http://www.cupore.fi/verkkojulkaisut_19.php) > (luettu 11.3.2016).
- Simola, Hannu 7.3.2013. Studia generalia [www-lähde]. < <http://blogs.helsinki.fi/studiageneralia/2013/03/07/hannu-simola-oppimisen-monet-tasa-arvot/> > (Luettu 25.11.2016).
- Simola, Hannu, Varjo, Janne & Rinne, Risto 2015. Vasten valtavirtaa. Teoksessa Simola Hannu, Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tamperre: Vastapaino.
- Valtioneuvoston asetus (422/2012).
- Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014).

Toteutuuko maahanmuuttajataustaisten oppijoiden sivistyksellinen yhdenvertaisuus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä?

**Liitteet**

	Varhaiskasvatus								Esiopetus								Perusopetus								
	2007		2010		2013		Suht. muutos (2007-13)		2007		2010		2013		Suht. muutos (2007-13)		2007		2010		2013		Suht. muutos (2007-13)		
	n	%	n	%	n	%	07-10 (%)	10-13 (%)	n	%	n	%	n	%	07-10 (%)	10-13 (%)	n	%	n	%	n	%	07-10 (%)	10-13 (%)	
<b>Maakunta</b>																									
Ahvenanmaa	72	4,2	109	6,1	131	7,3	33,9	20,2	6	2,0	19	6,1	22	6,6	68,4	15,8	75	2,3	133	4,2	183	6,4	43,6	37,6	
Etelä-Karjala	221	3,0	262	3,6	355	4,9	15,6	35,5	29	2,2	55	4,5	57	4,5	47,3	3,6	392	2,7	441	3,3	558	4,9	11,1	26,5	
Etelä-Pohjanmaa	70	0,5	122	0,9	221	1,7	42,6	81,1	8	0,4	22	1,0	22	1,0	63,6	0,0	163	0,7	211	0,9	300	1,5	22,7	42,2	
Etelä-Savo	162	2,0	205	2,6	246	3,2	21,0	20,0	23	1,6	39	2,8	46	3,5	41,0	17,9	302	1,8	341	2,2	417	3,2	11,4	22,3	
Kainuu	91	2,0	124	2,6	123	2,7	26,6	-0,8	14	1,8	15	2,1	18	2,3	6,7	20,0	181	1,9	197	2,3	182	2,5	8,1	-7,6	
Kanta-Häme	170	1,5	252	2,2	391	3,5	32,5	55,2	16	0,9	43	2,2	61	3,1	62,8	41,9	273	1,3	353	1,8	507	2,9	22,7	43,6	
Keski-Pohjanmaa	71	1,4	99	1,9	118	2,2	28,3	19,2	12	1,4	15	1,8	19	2,1	20,0	26,7	115	1,3	141	1,7	169	2,2	18,4	19,9	
Keski-Suomi	335	1,9	416	2,2	473	2,5	19,5	13,7	68	2,4	60	2,0	87	2,8	-13,3	45,0	507	1,6	574	1,9	603	2,3	11,7	5,1	
Kymenlaakso	350	3,5	501	5,0	684	6,9	30,1	36,5	62	3,4	68	3,8	106	6,1	8,8	55,9	530	2,6	776	4,1	955	5,8	31,7	23,1	
Lappi	130	1,2	216	1,9	217	1,9	39,8	0,5	25	1,4	27	1,5	50	2,7	7,4	85,2	275	1,3	335	1,7	370	2,2	17,9	10,4	
Pirkanmaa	924	2,9	1223	3,7	1545	4,5	24,4	26,3	157	3,1	184	3,4	250	4,5	14,7	35,9	1417	2,7	1696	3,3	1927	4,1	16,5	13,6	
Pohjanmaa	408	3,4	571	4,5	817	6,3	28,5	43,1	72	3,8	103	5,2	118	5,5	30,1	14,6	718	3,4	984	4,8	1066	5,9	27,0	8,3	
Pohjois-Karjala	177	1,9	225	2,4	324	3,4	21,3	44,0	25	1,5	37	2,4	60	3,7	32,4	62,2	352	1,9	453	2,6	511	3,4	22,3	12,8	
Pohjois-Pohjanmaa	385	1,2	521	1,5	687	2,0	26,1	31,9	54	1,1	78	1,4	114	2,0	30,8	46,2	589	1,1	725	1,4	825	1,7	18,8	13,8	
Pohjois-Savo	243	1,6	264	1,8	340	2,3	8,0	28,8	25	0,9	50	1,9	62	2,5	50,0	24,0	317	1,1	452	1,7	580	2,5	29,9	28,3	
Päijät-Häme	337	2,8	465	3,8	675	4,8	27,5	23,7	53	2,6	74	3,5	97	4,7	28,4	31,1	566	2,5	720	3,4	812	4,3	21,4	12,8	
Satakunta	136	1,0	223	1,6	409	3,1	39,0	83,4	25	1,1	41	1,8	54	2,4	39,0	31,7	246	1,0	356	1,5	456	2,2	30,9	28,1	
Uusimaa	7647	7,3	9943	9,1	13488	12,1	23,1	35,7	1231	7,6	1539	8,9	2075	11,4	20,0	34,8	11300	6,5	13987	8,3	15834	10,3	19,2	13,2	
Varsinais-Suomi	1385	4,9	1747	6,0	2090	7,1	20,7	19,6	218	4,7	261	5,4	351	7,2	16,5	34,5	2270	4,4	2585	5,2	2788	6,4	12,2	7,9	
<b>Yhteensä</b>	<b>13314</b>	<b>3,8</b>	<b>17488</b>	<b>4,9</b>	<b>23234</b>	<b>6,4</b>	<b>23,9</b>	<b>32,9</b>	<b>2123</b>	<b>3,7</b>	<b>2730</b>	<b>4,6</b>	<b>3669</b>	<b>6,1</b>	<b>22,2</b>	<b>34,4</b>	<b>20588</b>	<b>3,4</b>	<b>25460</b>	<b>4,3</b>	<b>29043</b>	<b>5,5</b>	<b>19,1</b>	<b>14,1</b>	

Taulukko 1. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden absoluuttiset (n) ja suhteelliset osuudet (%) vuosina 2007, 2010 ja 2013 maakunnittain. (Avautuu suuremmaksi klikkaamalla)

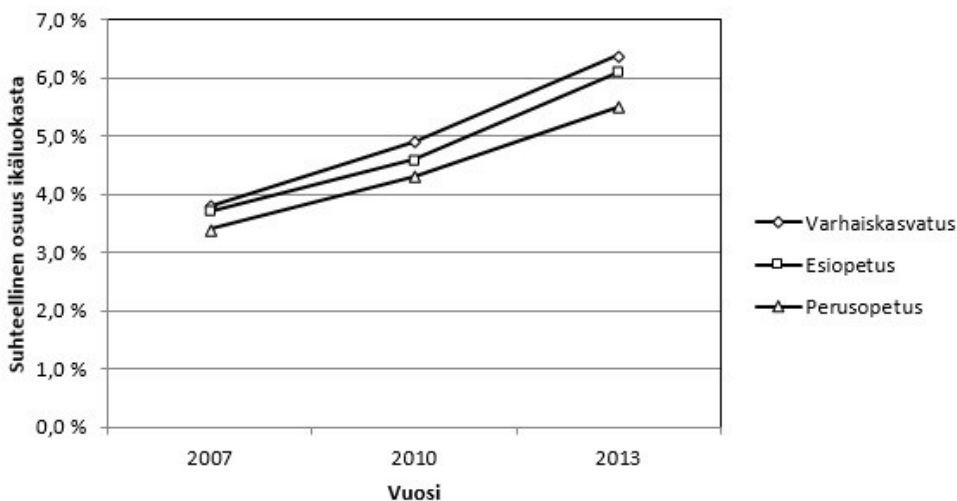
		Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden määrä neljässä luokassa, kaikilla koulutusasteilla									
		enintään 10		11 - 50		51 - 100		yli 100		YHTEENSÄ	
KUNTARYHMITYS JA MAAKUN		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
KAUPUNKIJAISET KUNNAT	Etelä-Karjala			1	25 %	1	25 %	2	50 %	4	100 %
	Etelä-Pohjanmaa			1	100 %					1	100 %
	Etelä-Savo	1	17 %	3	50 %	1	17 %	1	17 %	6	100 %
	Kainuu			1	50 %	1	50 %			2	100 %
	Kanta-Häme	2	29 %	2	29 %	1	14 %	2	29 %	7	100 %
	Keski-Pohjanmaa	1		1		1				3	
			33 %		33 %		33 %				100 %
	Keski-Suomi	1	14 %			2	29 %			4	57 %
	Kymenlaakso	1	11 %	3	33 %	1	11 %	4	44 %	9	100 %
	Lappi			2	67 %	1	33 %			3	100 %
	Pirkanmaa	4	27 %	4	27 %	3	20 %	4	27 %	15	100 %
	Pohjanmaa			2	25 %	2	25 %	4	50 %	8	100 %
	Pohjois-Karjala							2	100 %	2	100 %
	Pohjois-Pohjanmaa	5	38 %	4	31 %	2	15 %	2	15 %	13	100 %
	Pohjois-Savo	2	25 %	4	50 %	1	13 %	1	13 %	8	100 %
	Päijät-Häme	5	45 %	3	27 %	1	9 %	2	18 %	11	100 %
Satakunta			3	60 %	1	20 %	1	20 %	5	100 %	
Uusimaa	12	19 %	25	40 %	4	6 %	21	34 %	62	100 %	
Varsinais-Suomi	3	25 %	4	33 %			5	42 %	12	100 %	
YHTEENSÄ	37	21 %	63	35 %	23	13 %	55	31 %	178	100 %	
TAAJAAN ASUTUT KUNNAT	Etelä-Pohjanmaa	3	75 %	1	25 %					4	100 %
	Etelä-Savo	3	75 %	1	25 %					4	100 %
	Kainuu	2	100 %							2	100 %
	Kanta-Häme	1	50 %	1	50 %					2	100 %
	Keski-Suomi	3	50 %	3	50 %					6	100 %
	Pirkanmaa	6	55 %	5	45 %					11	100 %
	Pohjois-Karjala	5	71 %	2	29 %					7	100 %
	Pohjois-Pohjanmaa	4	80 %			1	20 %			5	100 %
	Pohjois-Savo	3	75 %	1	25 %					4	100 %
	Päijät-Häme			2	100 %					2	100 %
	Satakunta	4	67 %	2	33 %					6	100 %
	Uusimaa	7	54 %	1	8 %	5	38 %			13	100 %
	Varsinais-Suomi	5	63 %	3	38 %					8	100 %
	YHTEENSÄ	46	62 %	22	30 %	6	8 %			74	100 %
MAASEUTUJAISET KUNNAT	Etelä-Karjala	2	100 %							2	100 %
	Etelä-Pohjanmaa	8	100 %							8	100 %
	Etelä-Savo	5	100 %							5	100 %
	Kainuu	2	100 %							2	100 %
	Keski-Pohjanmaa	7	88 %	1	13 %					8	100 %
	Keski-Suomi	10	100 %							10	100 %
	Kymenlaakso	4	100 %							4	100 %
	Lappi	8	89 %	1	11 %					9	100 %
	Pirkanmaa	8	80 %	2	20 %					10	100 %
	Pohjanmaa	4	40 %	6	60 %					10	100 %
	Pohjois-Karjala	4	67 %	2	33 %					6	100 %
	Pohjois-Pohjanmaa	7	100 %							7	100 %
	Pohjois-Savo	10	100 %							10	100 %
	Päijät-Häme	1	100 %							1	100 %
	Satakunta	5	71 %	2	29 %					7	100 %
	Uusimaa	3	75 %	1	25 %					4	100 %
Varsinais-Suomi	4	80 %	1	20 %					5	100 %	
YHTEENSÄ	92	85 %	16	15 %					108	100 %	
YHTEENSÄ	Etelä-Karjala	2	33 %	1	17 %	1	17 %	2	33 %	6	100 %
	Etelä-Pohjanmaa	11	85 %	2	15 %					13	100 %
	Etelä-Savo	9	60 %	4	27 %	1	7 %	1	7 %	15	100 %
	Kainuu	4	67 %	1	17 %	1	17 %			6	100 %
	Kanta-Häme	3	33 %	3	33 %	1	11 %	2	22 %	9	100 %
	Keski-Pohjanmaa	8	73 %	2	18 %	1	9 %			11	100 %
	Keski-Suomi	14	61 %	3	13 %	2	9 %	4	17 %	23	100 %
	Kymenlaakso	5	38 %	3	23 %	1	8 %	4	31 %	13	100 %
	Lappi	8	67 %	3	25 %	1	8 %			12	100 %
	Pirkanmaa	18	50 %	11	31 %	3	8 %	4	11 %	36	100 %
	Pohjanmaa	4	22 %	8	44 %	2	11 %	4	22 %	18	100 %
	Pohjois-Karjala	9	60 %	4	27 %			2	13 %	15	100 %
	Pohjois-Pohjanmaa	16	64 %	4	16 %	3	12 %	2	8 %	25	100 %
	Pohjois-Savo	15	68 %	5	23 %	1	5 %	1	5 %	22	100 %
	Päijät-Häme	6	43 %	5	36 %	1	7 %	2	14 %	14	100 %
	Satakunta	9	50 %	7	39 %	1	6 %	1	6 %	18	100 %
Uusimaa	22	28 %	27	34 %	9	11 %	21	27 %	79	100 %	
Varsinais-Suomi	12	48 %	8	32 %			5	20 %	25	100 %	
YHTEENSÄ	175	49 %	101	28 %	29	8 %	55	15 %	360	100 %	

Taulukko 2. Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden määrän jakautuminen opetuksen ja koulutuksen järjestäjien kesken kuntaryhmittäin ja maakunnittain.(Avautuu suuremmaksi klikkaamalla)



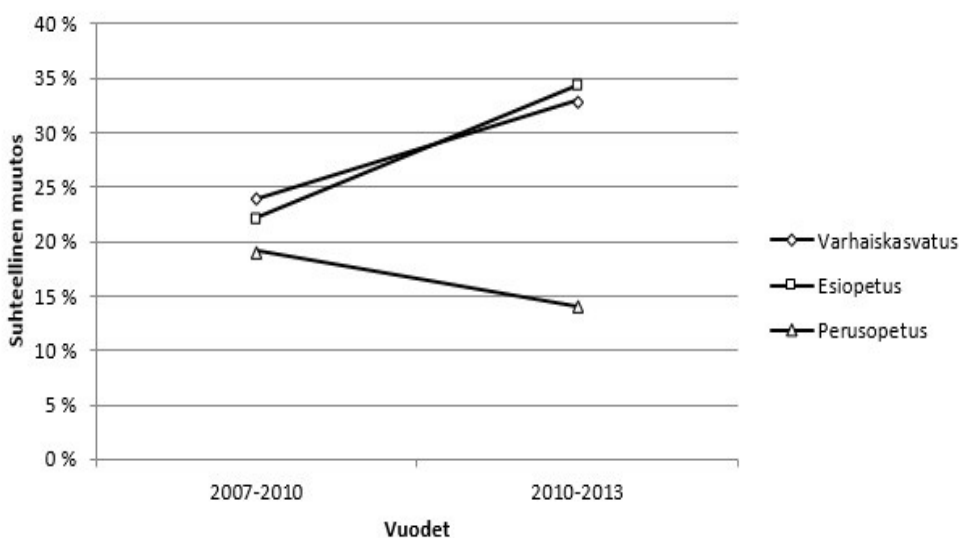
Toteutuuko maahanmuuttajataustaisten oppijoiden sivistyksellinen yhdenvertaisuus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä?

**Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden suhteelliset osuudet eri kouluasteilla**



Kuviot 1a–1d. Opetuksen ja koulutuksen järjestäjien arvioita kielen oppimisen tuen tarpeellisuudesta (vaaka-akseli) ja siinä onnistumisesta (pystyakseli) eri koulumuodoittain tarkasteltuna.

**Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden suhteellisen osuuden muutos eri kouluasteilla vuosina 2007-2013**



Kuvio 2a–2d. Opetuksen ja koulutuksen järjestäjien arvioita oppimisen tuen tarpeellisuudesta (vaaka-akseli) ja tuen tarjoamisessa onnistumisesta (pystyakseli) eri koulumuodoittain tarkasteltuna.

***KT, FL Najat Ouakrim-Soivio*** toimii tutkijatohtorina Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksella.

***KM Risto Hietala*** toimii erikoissuunnittelijana Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksessa.

*Tutkimus on kirjoitettu osana Suomen Akatemian rahoittamaa konsortiota ”Kohti tiedonalakohtaista ajattelua lukiossa: Historian tekstitaitojen hallinta, oppiminen ja arviointi”, projektinumerot 294491 ja 294490.*