

Mari-Pauliina Vainikainen, Meri Lintuvuori, Maiju Paananen, Mervi Eskelinen, Tanja Kirjavainen, Ninja Hienonen, Markku Jahnukainen, Helena Thuneberg, Mikko Asikainen, Eira Suhonen, Alisa Alijoki, Nina Sajaniemi, Jyrki Reunamo, Hanna-Leena Keskinen & Risto Hotulainen

Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet

Syyskuu 2018

Valtioneuvoston selvitys-
ja tutkimustoiminnan
julkaisusarja 55/2018

KUVAILULEHTI

Julkaisija ja julkaisu-aika	Valtioneuvoston kanslia, 27.9.2018		
Tekijät	Tutkijat: Mari-Paoliina Vainikainen, Meri Lintuvuori, Maiju Paananen, Mervi Eskelinen, Tanja Kirjavainen, Ninja Hienonen, Markku Jahnukainen, Helena Thuneberg, Mikko Asikainen, Eira Suhonen, Alisa Alijoki, Nina Sajaniemi, Jyrki Reunamo & Risto Hotulainen Tutkimusavustajat: Hanna-Leena Keskinen, Esko Lindgren, Cristiana Mergianian & Marjut Virsu		
Julkaisun nimi	Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet		
Julkaisusarjan nimi ja numero	Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018		
Asiasanat	oppimisen ja koulunkäynnin tuki, erityisopetus, varhaiskasvatus, esi- ja perusopetus		
Julkaisu-aika	27.9.2018	Sivuja 126 + liitteet	Kieli suomi

Tiivistelmä

Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus ovat suomalaisen koulutusjärjestelmän kantavia perusajatuksia. Oppimisen ja koulunkäynnin tuella ja erityisopetuksella on keskeinen tehtävä sen toteuttamisessa. Tämän hankekokonaisuuden pää tavoitteina on selvittää, a) miten lapsen tai oppilaan oikeus tukeen toteutuu varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa mukaan lukien vaikutukset toisen asteen koulutukseen pääsyyn, b) millainen merkitys tuen toteutuspaikalla on oppilaan oppimiseen ja oppimisasenttiin sekä c) miten valtiosuusuusjärjestelmän muutos näkyy tuen toteutumisessa.

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimijoille lähetetyn valtakunnallisen kyselyn vastaajat arvioivat tuen toteutuvan varhaiskasvatuksessa pääosin hyvin. Tuki järjestetään osana varhaiskasvatuksen päivittäistä toimintaa. Tulosten valossa jää kuitenkin epäselväksi, onko pedagoginen tuki riittävää myös niille lapsille, jotka tarvitsevat paljon tukea varhaiskasvatussuunnitelman mukaiseen toimintaan osallistumiseen sekä kehitykseen ja oppimiseen. Rakenteellisia tukitoimia tarjotaan kaiken kaikkiaan vain harvoille tukea saaville lapsille, eikä niitä pääsääntöisesti ole mahdollista tarjota nopealla aikataululla. Ohjausjärjestelmän väljyydestä johtuen tukijärjestelyissä esiintyy myös alueellisia eroja.

Perusopetuksen rehtorit kokevat oppimisen ja koulunkäynnin tukimallin pääsääntöisesti toimivaksi, mutta resursseja ja asiantuntevaa henkilöstöä toivotaan etenkin osa-aikaiseen erityisopetukseen. Tuen tasojen määrittelykriteereissä näyttää esiintyvän jonkin verran alueellisia eroja varsinkin tehostetun tuen osalta. Tehostettua tai erityistä tukea saaneiden oppilaiden siirtyminen toisen asteen koulutukseen suoraan peruskoulun jälkeen on edelleen selvästi epävarmempaa kuin muiden oppilaiden. Tuen toteutuspaikkajärjestelyitä on hyvin monenlaisia. Toteutuspaikka ei käytettävissä olevien aineistojen perusteella suoraan heijastu oppilaiden osaamiseen. Lisätutkimusta kuitenkin tarvitaan koulupäivän aikana tapahtuvista joustavista järjestelyistä. Valtiosuusuusjärjestelmän muutos vuonna 2010 ei ollut yhteydessä kuntien tuen tarjonnassa tapahtuneisiin muutoksiin. Sen sijaan esi- ja perusopetuksen laskennallisilla valtiosuusuksilla oli lievä yhteys tuen kokonaistarjontaan kunnissa vuosina 2011–2014.

Tämä julkaisu on toteutettu osana valtioneuvoston vuoden 2018 selvitys- ja tutkimussuunnitelman toimeenpanoa (tietokayttoon.fi).

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

PRESENTATIONSBLAD

Utgivare & utgivningsdatum Statsrådets kansli, 27.9.2018

Författare Forskare: Mari-Pauliina Vainikainen, Meri Lintuvuori, Maiju Paananen, Mervi Eskelinen, Tanja Kirjavainen, Ninja Hienonen, Markku Jahnuainen, Helena Thuneberg, Mikko Asikainen, Eira Suhonen, Alisa Alijoki, Nina Sajaniemi, Jyrki Reunamo & Risto Hotulainen
Forskningsassistenter: Hanna-Leena Keskinen, Esko Lindgren, Cristiana Mergianian & Marjut Virsu

Publikationens namn Stöd för lärande från småbarnspedagogik till övergång till andra stadiet: jämlikhet och utvecklingsbehov

Publikationsseriens namn och nummer Publikationsserie för statsrådets utrednings- och forskningsverksamhet 55/2018

Nyckelord stöd för lärande och skolgång, specialutbildning, småbarnspedagogik, förskol- och grundläggande utbildning

Utgivningsdatum 27.9.2018 **Sidantal** 126 + bilagor **Språk** finska

Sammandrag

Jämlikhet och rättvisa hör till de grundläggande idéerna av det finska utbildningssystemet. Stödet för lärande och skolgång samt specialutbildning har centrala roller i genomföring av dem. Mål av denna projekthelhet är att undersöka a) hur barnets och elevens rätt till stöd förverkligas i småbarnspedagogik samt i förskol- och grundläggande utbildning fram till övergången till andra stadiet, b) vilken betydning organiseringsstället av stöd har i elevens lärande och attityder, och c) hur förändringar gjort i statsandelssystemet syns i utbudet av stöd i finska kommuner.

Enligt enkäten som sändes ut till aktörer av småbarnspedagogik och förskolutbildning i hela landet fungerar stödsystemet i småbarnspedagogik relativt bra. Stödet organiseras inom daglig verksamhet. Resultaten avslöjar ändå inte, om pedagogiskt stöd är tillräckligt även för barn som har större stödbehov för att delta i verksamheten som definierad i planer för småbarnspedagogik och att utveckla och lära sig. Strukturala stödformer nyttjas sällan och det verkar inte vara möjligt att erbjuda dem med kort varsel. På grund av lösa normer finns det också regionala skillnader i organisering av stöd.

I grundläggande utbildningen tycker rektorer att stödmodellen fungerar huvudsakligen bra, men ytterliga resurser och sakkunnig personal önskas särskilt till deltidsspecialutbildning. Det verkar finnas regionala skillnader i kriterier av olika stödnivåer, speciellt hur intensifierat stöd definieras. Elever som fått intensifierat eller särskilt stöd har lägre sannolikhet än andra att fortsätta sina studier i andra stadiet med en gång efter grundskolan. Elever som behöver stöd grupperas i många olika sätt i grundskolor. Stödets organiseringsställe har inga direkta effekter på elevernas lärande enligt tillgängligt forskningsmaterial, men mera information behövs av flexibla grupperingar under skoldagen. Förändringar gjort i statsandelssystemet i 2010 verkade stödutbudet i kommuner omedelbart, men mellan 2011 och 2014 fanns det ett svagt sammanhang mellan kalkylerade statsandelsgrunder och utbudet av intensifierat och särskilt stöd tillsammans.

Den här publikation är en del i genomförandet av statsrådets utrednings- och forskningsplan för 2018 (tietokaytoon.fi/sv).

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

DESCRIPTION

Publisher and release date	Prime Minister's Office, 27.9.2018		
Authors	Researchers: Mari-Paoliina Vainikainen, Meri Lintuvuori, Maiju Paananen, Mervi Eskelinen, Tanja Kirjavainen, Ninja Hienonen, Markku Jahnukainen, Helena Thuneberg, Mikko Asikainen, Eira Suhonen, Alisa Alijoki, Nina Sajaniemi, Jyrki Reunamo & Risto Hotulainen Research assistants: Hanna-Leena Keskinen, Esko Lindgren, Cristiana Mergianian & Marjut Virsu		
Title of publication	Educational support from early childhood to the transition to upper secondary education: actualisation of equity and needs for development		
Name of series and number of publication	Publications of the Government's analysis, assessment and research activities 55/2018		
Keywords	educational support, special education, early childhood education, pre-primary and basic education		
Release date	27.9.2018	Pages 126 + appendices	Language Finnish

Abstract

Equity and justice are the cornerstones of the Finnish education system. Educational support and special education play a central role in its implementation. The aims of this project are to find out a) how children's and pupils' right to educational support actualises in early childhood education and in pre-primary and basic education including the transition to upper secondary education, b) whether organising support in inclusive vs. segregative settings has an influence on learning and learning-related attitudes and c) how the changes made in state subsidies are reflected in the provision of support.

A questionnaire sent to organisers and providers of early childhood education and pre-primary education reveals relatively positive views about the state of support services in early childhood education. Support is organised within daily activities. It is unclear, however, if pedagogical support is sufficient for children who need a lot of support to develop, to learn, and to participate in activities defined in early childhood education plans. Structural forms of support are rarely available and they cannot be provided on short notice. Due to the loose governing system, there are regional differences in how support is organised.

Basic education principals find the educational support model to be mainly well-functioning, but they desire more resources and professionals for part-time special education in particular. The criteria for the different stages of support seem to be somewhat different depending on geographical area. Furthermore, students receiving intensified or special support have a lower likelihood of entering upper secondary education immediately after the end of compulsory education. There are various ways of grouping students for support provision. Comparison of inclusive and segregative settings for support provision does not reveal systematic differences in students' competences, but more research is needed on flexible groupings during the school day. The changes made in state subsidies in 2010 were not related to the provision of support in Finnish municipalities. However, during 2011-2014, state subsidies had a slight positive effect on the overall provision of intensified and special support.

This publication is part of the implementation of the Government Plan for Analysis, Assessment and Research for 2018 (tietokayttoon.fi/en).

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

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
2. TULOSTEN YHTEENVETO JA SUOSITUKSIA.....	3
2.1. Varhaiskasvatus ja esiopetus: keskeiset tulokset	4
2.2. Varhaiskasvatus ja esiopetus: suosituksia	5
2.3. Perusopetus: keskeiset tulokset.....	7
2.4. Perusopetus: suosituksia.....	9
OSA I – Varhaiskasvatus ja esiopetus	11
<i>Maiju Paananen, Mervi Eskelinen, Eira Suhonen, Alisa Alijoki, Jyrki Reunamo & Nina Sajaniemi</i>	
3. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen aineistot	13
4. Tuen järjestelyt varhaiskasvatuksessa.....	15
<i>Maiju Paananen, Mervi Eskelinen, Eira Suhonen & Alisa Alijoki</i>	
4.1. Tuen järjestelyt alle 6-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa	15
4.2. Tuen järjestämisen käytännöt perhepäivähoidossa ja avoimessa varhaiskasvatuksessa	28
4.3. Tuen järjestelyt yksityisessä varhaiskasvatuksessa.....	32
4.4. Tuen järjestelyt esiopetuksessa	39
5. Kuntaryhmäkohtaiset ja alueelliset erot tuen järjestelyissä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa	46
<i>Mervi Eskelinen, Maiju Paananen, Eira Suhonen & Alisa Alijoki</i>	
5.1. Tuen järjestelyt varhaiskasvatuksessa – alueelliset ja kuntaryhmäkohtaiset erot	46
5.2. Tuen järjestelyt esiopetuksessa – kuntaryhmäkohtaiset ja alueelliset erot.....	50
6. Tukimallin yhteys tuen järjestelyihin varhaiskasvatuksessa	52
6.1. Tuen mallin yhteys erityisen tuen järjestelyihin	52
<i>Mervi Eskelinen & Maiju Paananen</i>	
6.2. Tukijärjestelyjen yhteys lapsen päiväkotiarkeen	55
<i>Jyrki Reunamo & Nina Sajaniemi</i>	
6.3. Asuinpaikkaan liittyneet erot erityistä tukea tarvitsevien lasten päiväkotiarjessa	60
<i>Jyrki Reunamo & Nina Sajaniemi</i>	



OSA II – PERUSOPETUS JA TOISELLE ASTEELLE SIIRTYMÄ..... 63

*Mari-Pauliina Vainikainen, Meri Lintuvuori, Tanja Kirjavainen, Ninja Hienonen,
Markku Jahnukainen, Helena Thuneberg, Mikko Asikainen, Hanna-Leena Keskinen &
Risto Hotulainen*

7. PERUSOPETUKSEN AINEISTOT 63

7.1. Oppimaan oppimisen valtakunnallinen arviointiaineisto vuodelta 2017 63

7.2. MetrOP-seurantatutkimusaineisto 65

7.3. Rehtorikyselyaineisto 65

7.4. Muut tilasto- ja rekisteriaineistot 66

8. ALUEELLISET EROT..... 67

Meri Lintuvuori & Mari-Pauliina Vainikainen

8.1. Tehostetun ja erityisen tuen tarjonnan alueelliset erot 67

8.2. Alueelliset erot suuralueittain tuen tarjonnassa 68

8.3. Alueelliset erot yhdeksäsluokkalaisia koskevissa arviointitutkimuksissa 69

8.4. Yhteenveto ja suositukset..... 74

9. TUEN TOTEUTUSPAIKAN MERKITYS 75

9.1. Opetuksen toteutuspaikka yläkoulussa – erilaiset opetusryhmät ja osaaminen 75

Ninja Hienonen & Meri Lintuvuori

9.2. Erityistä tukea saavien oppilaiden osaamisen ja minäkäsityksen kehitys erilaisissa luokissa 81

Mari-Pauliina Vainikainen & Risto Hotulainen

9.3. Yhteenveto ja suositukset..... 85

10. TEHOSTETTUA JA ERITYISTÄ TUKEA SAAVIEN OPPILAIEN SJOITTUMINEN TOISEN ASTEEN OPINTOIHIIN 87

*Markku Jahnukainen, Mari-Pauliina Vainikainen, Meri Lintuvuori, Mikko Asikainen,
Hanna-Leena Keskinen & Risto Hotulainen*

10.1. Taustaa 87

10.2. Siirtymäpolut 89

10.3. Onnistunutta siirtymää ennakoivat tekijät 92

10.4. Yhteenveto 93



11. VALTIONOSUUDET JA TEHOSTETUN JA ERITYISEN TUEN TARJONTA 94

Tanja Kirjavainen & Meri Lintuvuori

11.1. Esi- ja perusopetuksen valtionosuusjärjestelmä vuosina 2009–2014.....	95
11.2. Aineisto ja menetelmät	96
11.3. Muutokset valtionosuuksissa ja erityisopetuksen tarjonnassa	97
11.4. Rahoituksen yhteys erityisoppilaiden osuuteen vuosina 2009 ja 2010	98
11.5. Rahoituksen yhteys erityistä ja tehostettua tukea saaneiden oppilaiden osuuteen vuosina 2011–2014	100
11.6. Yhteenvedoa.....	101

12. OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUEN JÄRJESTELYT 102

Meri Lintuvuori, Helena Thuneberg & Mari-Pauliina Vainikainen

12.1. Kyselyyn vastanneet.....	102
12.2. Rehtorien käsitykset vuoden 2011 perusopetuslakimuutoksen toimivuudesta.....	103
12.3. Resurssit.....	103
12.4. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt	106
12.5. Tuen tarpeen tunnistaminen ja tukikeinot.....	110
12.6. Tuen toteutuspaikka	115
12.7. Oppimäärien yksilöllistäminen	116
12.8. Vertailua Opetushallituksen KELPO-kehittämistoiminnan arviointikyselyyn	117
12.9. Yhteenvedo ja pohdinta	118

13. LÄHTEET..... 121

14. LIITTEET..... 127

1. JOHDANTO

Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus ovat suomalaisen koulutusjärjestelmän kantavia perusajatuksia. Tavoitteena on mahdollistaa koko ikäluokan kouluttautuminen mahdollisimman pitkälle taustaedellytyksistä riippumatta. Nämä pitkän linjan periaatteet ovat edelleen keskeisiä suomalaisessa koulutuspolitiikassa niin varhaiskasvatuksen, esi- ja perusopetuksen kuin toisen asteen koulutustakuunkin osalta. Lisäksi Suomi on sitoutunut lukuisiin kansainvälisiin sopimuksiin, keskeisimpinä YK:n yleissopimus lasten oikeuksista (1989)¹ sekä Unescon Salamancan julistus (1994)², joiden molempien keskiössä on jokaisen lapsen oikeus koulutukseen huolimatta hänen mahdollisista erityistarpeistaan.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuella ja erityisopetuksella on keskeinen tehtävä koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamisessa: erityisen tuen ja erityisopetuksen toimintamallien avulla koko ikäluokka on saatettu saman järjestelmän piiriin ja kullekin oppilaalle pyritään järjestämään parhaiten oppimista ja koulutusjärjestelmässä etenemistä tukeva opetusmuoto.

Erityisen tuen sääntely eroaa kasvatus- ja koulutusjärjestelmän eri tasoilla. Esimerkiksi esiopetuksessa ja perusopetuksessa lapsen kehityksen ja oppimisen tuen sääntely poikkeaa vastaavasta sääntelystä varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuslaki (36/1973) on ollut uudistuksen alla tämän raportin laatimisen aikana. Lakiuudistuksen ensimmäinen vaihe tuli voimaan vuonna 2015, jolloin päivähoidon käsite korvattiin pääsääntöisesti käsitteellä varhaiskasvatus. Tämän raportin kirjoittamisen aikana 1.9.2018 astui voimaan uudistuksen toisen vaiheen tuloksena syntynyt varhaiskasvatuslaki. Lapsen kehityksen ja oppimisen tuen kirjaukseen ei kuitenkaan tehty muutoksia, vaan ne ovat peräisin varhaiskasvatuslakia edeltäneestä päivähoitolaista. Varhaiskasvatuslaissa mainitaan, että lapsen tuen tarve tunnustetaan ja siihen järjestetään tarkoituksenmukaista tukea. Osa kunnista käyttää perusopetuslakia (628/1998) mukailevaa jaottelua tehostettuun ja erityiseen tukeen myös varhaiskasvatuksessa (Eskelinen & Hjelt, 2017).

Varhaiskasvatus on ollut muutoksessa myös yksityisten palvelujen tarjonnan osuuden suhteen. Vuonna 2017 yksityisen varhaiskasvatuksen piirissä oli 16 prosenttia varhaiskasvatuksessa olevista lapsista (Karvi, 2018), kun vuonna 2000 yksityisesti tuotetun palvelun osuus oli 11 prosenttia (THL, 2017). Meillä ei ole kattavaa tietoa siitä, millaisia oppimisen tuen käytäntöjä yksityisillä varhaiskasvatuksen palveluntuottajilla on ja mikä on kuntien rooli tuen järjestämisessä yksityiseen varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten oppimisen tuen järjestelyissä (ks. kuitenkin Eskelinen & Hjelt, 2017). Myöskään perhepäivähoidon osalta tuen järjestämisen käytännöistä ei ole tietoa.

Perusopetuksen osalta erityisopetuksen järjestelmä on jo pitkään ollut voimakkaassa muutoksessa. Vuoden 1998 perusopetuslaista alkanut asteittaisten muutosten sarja kulminoitui vuonna 2010 voimaan tulleisiin valtiosuuslain muutoksiin (laki kunnan peruspalvelujen valtiosuudesta, 1704/2009; laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta, 1705/2009) sekä vuonna 2011 voimaan tulleisiin perusopetuslain muutoksiin (642/2010), joiden myötä siirryttiin perusopetuksessa oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmään.

Perusopetuksen puolella oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän ja rahoitusjärjestelmän siirtymää seurattiin tutkimuksellisesti heti uusien mallien käyttöönoton jälkeen (ks. Jah-

¹ <https://www.lapsenoikeudet.fi/lapsen-oikeuksien-sopimus/>

² http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

nukainen, Kontu, Thuneberg & Vainikainen, 2015). Laajojen reformien luonteeseen kuitenkin kuuluu, että niiden jalkautuminen kestää aikansa. Siksi nyt on tärkeää tarkastella, miten eri toimintamallit ovat löytäneet muotonsa eri kunnissa ja mitkä ovat toimintamallien vaikutukset laajemmin, esimerkiksi koulutuksen siirtymävaiheiden osalta. Viimeaikainen tutkimus- ja tilastotieto osoittaa, että kuntien välillä on huomattavia eroja (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnuainen, 2014a, 2014b; Lintuvuori, Jahnuainen & Hautamäki, 2017), mutta yksityiskohtaisempi ja laaja-alaisempi tarkastelu tasa-arvon toteutumisen nykytilasta ja tukijärjestelmien kehittämistarpeista puuttuu. Tämä tutkimuskokonaisuus tarkastelee siksi varhaiskasvatuksen ja esi- ja perusopetuksen tukijärjestelmien sekä toiselle asteelle siirtymisen tilannetta erityisesti eri alueilla toteutettavien toimintamallien näkökulmasta. Hankkeessa tarkastellaan myös, miten lasten ja nuorten oikeus tasa-arvoisiin koulutuspalveluihin toteutuu oppimisen ja koulunkäynnin tuen nykyisessä kehitysvaiheessa. Koska kyseessä on alle puolessa vuodessa tehty selvitys, kokonaisuus perustuu pitkälti olemassa olevien arviointi- ja rekisteriaineistojen jälkianalyysiin.

Tämän hankekokonaisuuden päätavoitteina on selvittää, a) miten lapsen tai oppilaan oikeus tukeen toteutuu varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa mukaan lukien vaikutukset toisen asteen koulutukseen pääsyyn, b) millainen merkitys tuen toteutuspaikalla on oppilaan oppimiseen ja oppimisasenteisiin sekä c) miten valtionosuusjärjestelmän muutos näkyy tuen toteutumisessa. Hakuilmoituksessa esitettyjä tutkimuskysymyksiä mukaillen hanke jakautuu seuraaviin osatavoitteisiin:

Osatavoite 1: alueellisten erojen selvittäminen tuen tarjonnassa varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen osalta.

Osatavoite 2: tuen toteutuspaikan merkityksen selvittäminen oppimistuloksien/menestyksen ja oppimisasenteiden kehittymiseen.

Osatavoite 3: tehostettua ja erityistä tukea peruskoulussa saaneiden oppilaiden toisen asteen koulutussiirtymän tarkastelu eli sen selvittäminen, miten nämä oppilaat sijoittuvat jatko-opintoihin.

Osatavoite 4: valtionosuusjärjestelmän muutoksen vaikutusten selvittäminen tarkastelemalla rahoituspohjan muutosten yhteyttä kuntien välisiin eroihin tehostetun ja erityisen tuen järjestämisessä.

Osatavoite 5: käytössä olevien oppimisen tuen järjestelyjen, niiden suunnitelmallisuuden ja kehittämistarpeiden selvittäminen varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa.

Tämä hankeraportti on jaettu kahteen osaan. Ensimmäisessä osassa tarkastellaan varhaiskasvatusta ja esiopetusta tukijärjestelyjen ja -käytäntöjen alueellisen vaihtelun, tuen toteutuspaikan sekä oppimisen tuen järjestelyjen näkökulmasta. Raportin toinen, perusopetusta koskeva osa kattaa kaikki viisi osatavoitetta.

2. TULOSTEN YHTEENVETO JA SUOSITUKSIA

Tähän lukuun on koottu tiivistetysti tutkimuksen keskeiset tulokset ja toimenpidesuosituksset. Luku noudattaa raportin rakennetta, jossa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tulokset käsitellään ensin ja perusopetuksen osuus toisen asteen siirtymätarkasteluineen sen jälkeen. Osien erillisuus perustuu erilaisiin ohjausjärjestelmiin, mikä väistämättä heijastuu suositusten sisältöihin. Varhaiskasvatuksen puolella oppimisen ja koulunkäynnin tukimalli on lainsäädäntöuudistuksesta huolimatta edelleen löyhemmin säädelty kuin esi- ja perusopetuksessa, minkä vuoksi varhaiskasvatusta koskevat toimenpidesuosituksset kohdistuvat rakenteisiin enemmän kuin perusopetuksessa. Lainsäädännön eroista huolimatta – tai jopa niistä johtuen – tarkkojen rajanvetojen sijaan jatkossa olisi tärkeä keskittyä tuki- ja palvelujatkumoiden suunnitteluun, jotta lapsi saa tarvitsemansa tuen keskeytyksettä mahdollisimman varhaisessa vaiheessa niin kauan, kun tuen tarvetta ilmenee. Tämä edellyttää varhaiskasvatuksen, esi- ja perusopetuksen sekä toisen asteen henkilöstön, huoltajien ja muun monialaisen yhteistyöverkoston tiivistä yhteistyötä kaikissa siirtymävaiheissa. Lapsen ja nuoren näkökulmasta tärkeää on tukitoimien jatkuvuus ja henkilöstön pysyvyys myös siirtymävaiheissa, mikä vaatii järjestelmällisiä käytänteitä lapsen tai nuoren ”saattamiseksi” seuraavan koulutusvaiheen tuen piiriin ja tukitoimien suunnittelemista yhteistyössä. Vaikka tämän tutkimuksen tulokset osoittavat tukimallien toimivan eroista huolimatta kohtuullisen hyvin sekä varhaiskasvatuksessa että esi- ja perusopetuksessa, jatkuvuuden puute on todellinen ongelma, joka vaatii välittömiä ratkaisuja. Tässä tutkimuksessa ongelma näkyy selvimmin toisen asteen siirtymää koskevissa tarkasteluissa, jotka osoittavat tukea saavien oppilaiden olevan edelleen muita heikommassa asemassa. Tutkimustulosten myönteisestä yleisviireestä huolimatta yksittäisen lapsen tai nuoren kohdalla tukipolku ei siis aina järjesty parhaalla mahdollisella tavalla. Polun sujuvoittamiseksi tarvitaan siis jatkuvuutta ja yhteistyötä mutta myös eri koulutusasteille erillistä kehittämistyötä. Ja kehittäminen vaatii aina rinnalleen tutkimusta.

2.1. Varhaiskasvatus ja esiopetus: keskeiset tulokset

Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimijoille lähetetyn valtakunnallisen kyselyn perusteella tuen arvioidaan toteutuvan varhaiskasvatuksessa pääosin hyvin. Tuki järjestetään osana varhaiskasvatuksen päivittäistä toimintaa. Tulosten valossa jää kuitenkin epäselväksi, onko pedagoginen tuki riittävää myös niille lapsille, jotka tarvitsevat paljon tukea varhaiskasvatussuunnitelman mukaiseen toimintaan osallistumiseen, sekä kehitykseen ja oppimiseen. Rakenteellisia tukitoimia tarjotaan kaiken kaikkiaan vain harvoille tukea saaville lapsille, eikä niitä pääsääntöisesti ole mahdollista tarjota nopealla aikataululla. Kevyemmät, ei-rakenteelliset tukitoimet korostuvat myös tilanteissa, joissa lapsi on vaativamman tuen tarpeessa. Tämän raportin puitteissa jää osin epäselväksi myös se, millaisia resursseja tukea antavilla varhaiskasvatuksen opettajilla, sosionomeilla ja lastenhoitajilla on pedagogisen tuen antamiseen, lisääntyvään suunnitteluun ja muiden ammattilaisten kanssa tehtävään yhteistyöhön. S2-opetukseen varatut resursseja ja käytännöt koetaan osin riittämättömiksi.

Varhaiskasvatuksen järjestäjät ja palveluntuottajat käyttävät vaihtelevaa lapsen kehityksen ja oppimisen tuen käsitteistöä. Käsitteellinen vaihtelu johtaa kirjaviin tulkintoihin tuen muodoista ja toimenpiteistä. Tämä puolestaan voi vaarantaa lasten koulutuksellisen tasa-arvon.

Pulmia riittävän tuen piiriin pääsemisessä tuottavat jossain määrin se, että joissakin kunnissa vain osa varhaiskasvatuksen ympäristöistä on esteettömiä tai se, että tuen tai laajennetun varhaiskasvatusoikeuden hakeminen vaatii joissakin kunnissa perheiltä osaamista ja resursseja. Se, missä määrin perheitä tuetaan varhaiskasvatuksen ja tuen piiriin pääsyssä, näyttää vaihtelevan.

Resurssia vaativa lapsen kehityksen ja oppimisen tuki järjestetään pääsääntöisesti päiväkotimuotoisessa varhaiskasvatuksessa pikemminkin kuin perhepäivähoidossa. Oletettavaa on, että päiväkotitoiminnassa onkin parhaat mahdollisuudet tarjota lapsen kehityksen ja oppimisen tukea, sillä henkilöstön kelpoisuusehdot ja mitoitus on säädetty laissa. Rakenteellista ja resursoitua tukea ei juuri tarjota avoimen varhaiskasvatuksen kerhotoiminnassa. Näyttää siltä, että perheille suositellaan palveluohjauksessa ja neuvonnassa päiväkodeissa järjestettävää varhaiskasvatusta silloin, kun tiedetään, että lapsi hyötyisi kehityksen ja oppimisen tuesta.

Viime vuosina on ollut viitteitä siitä, että avoimen varhaiskasvatuksen kerhotoimintaa kehitetään ja tarjotaan perheille päiväkodissa tapahtuvan varhaiskasvatuksen vaihtoehtona. Perhepäivähoidon osuus on toisaalta ollut vähenevä. Mikäli lähtökohtana kuitenkin on, että tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatus järjestetään pääsääntöisesti päiväkodeissa, riskinä on, että varhaiskasvatuksen eri muodot eriytyvät. Kehityksen ja oppimisen vaativampaa tukea tarvitsevien lasten osuus kasvaa päiväkotimuotoisessa varhaiskasvatuksessa, mikäli muita lapsia ohjataan enenevässä määrin avoimen varhaiskasvatuksen kerhotoiminnan piiriin.

Yksityisen varhaiskasvatuksen piirissä on vähemmän kehityksen ja oppimisen tukea saavia lapsia kuin kunnallisessa varhaiskasvatuksessa. Näyttää siltä, että varsinkin silloin, kun tuki vaatii rakenteellista lisäresurssia lapsiryhmässä, sekä kuntien palveluohjauksesta vastaavat henkilöt ja yksityisen palvelun edustajat ohjaavat perheitä kunnallisen varhaiskasvatuksen piiriin, koska vaativamman tuen oletetaan järjestyvän paremmin kunnallisessa varhaiskasvatuksessa, jossa on varhaiskasvatuksen erityisopettajien palveluita. Tuen järjestely vaatii taloudellisia resursseja eikä yksityisen varhaiskasvatuksen osalta näytä olevan selvää, kuka on vastuussa lisäkustannusten kattamisesta. Erillistä resurssia vaativa tuki järjestyy yksityi-

sissä varhaiskasvatuspalveluissa kaiken kaikkiaan heikosti, mutta palvelusetelillä rahoitettuisissa palveluissa hieman yksityisen hoidon tuella rahoitettua varhaiskasvatusta paremmin. Kokonaisuudessaan tulokset nostavat esiin tuen järjestelyjen kirjavuuden yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa ja yksityisen ja kunnallisen varhaiskasvatuksen välisessä työnjaoissa lapsen kehityksen ja oppimisen kysymyksissä. Näyttää siltä, että yksityisen palveluntuotannon lisääntyminen tuottaa palvelun eriytymistä erityisesti resurssia vaativan lapsen kehityksen ja oppimisen tuen järjestämisen osalta.

Tuen järjestämisessä on eroja maaseutumaisten, taajaan asuttujen ja kaupunkimaisten kuntien välillä. Tuen järjestämisessä on alueellisia eroja. Maaseutumaisissa kunnissa suurempi osa lapsista sai kehityksen ja oppimisen tukea kuin muissa kuntaryhmissä. Maaseutumaisissa kunnissa tuen järjestely koettiin joustavammaksi ja sen riittävyteen ja tarkoituksenmukaisuuteen oltiinkin tyytyväisempiä kuin muissa kuntaryhmissä. On mahdollista, että pienissä kunnissa resursseja on helpompi kohdentaa joustavasti kuin suuremmissa kunnissa.

Suurin osa kunnista käyttää perusopetuslakia mukailevaa jaottelua tehostettuun ja erityiseen tukeen myös varhaiskasvatuksessa. Tuen mallilla ei ole yhteyttä tukea saavien lasten suhteelliseen osuuteen eikä arvioihin tuen riittävydestä ja tarkoituksenmukaisuudesta. Tuen arvioitiin järjestyvän useammin nopealla aikataululla silloin, kun käytössä ei ollut jakoa tehostettuun ja erityiseen tukeen. Tämä antaa aihetta kysyä, tuottaako jaottelu tehostettuun ja erityiseen tukeen hallinnollista työtä, joka hidastaa tuen tarjontaa.

Myös esiopetuksen osalta tulokset antavat ristiriitaisen kuvan tarjottavasta tuesta. Vastaajat arvioivat kasvun ja oppimisen tuen toteutuvan pääosin hyvin, vaikka rakenteellisia tukitoimia tarjotaan harvoille eikä niitä pääsääntöisesti tarjota kahden kuukauden kuluessa tuen tarpeen ilmenemisestä. Tulos on yllättävä, sillä esiopetuksessa tarjottavasta kasvun ja oppimisen tuesta säädetään perusopetuslaissa (628/1998) ja sitä täydentää oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013). Tarkoituksenmukainen ja riittävä tuki esiopetuksessa turvaisi lapsen oppimisen edellytykset sekä tuen jatkumon lapsen siirtyessä esiopetuksesta perusopetukseen.

2.2. Varhaiskasvatus ja esiopetus: suosituksia

- Päiväkodinjohtajien, rehtorien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien arvioiden mukaan varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa tarjottu tuki on pääosin riittävää ja tarkoituksenmukaista. Päiväkodinjohtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien arviot eroavat kuitenkin toisistaan. On mahdollista, että henkilökunnan ja vanhempien näkemykset eroavat edellisten näkemyksistä. Tuen järjestelyjä, tarkoituksenmukaisuutta ja riittävyttä tulee jatkossa tarkastella tarkemmin varhaiskasvatuksessa työskentelevän henkilökunnan ja vanhempien sekä tukea tarvitsevien lasten näkökulmasta.
- Lapsen kehityksen ja oppimisen tuen tarjoaminen vaihtelee eri kunnissa. Kuntien kokemuksia ja käytäntöjä resursoidun tuen joustavasta ja nopeasta tarjoamisesta tulee hyödyntää ja kehittää sekä alle 6-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa että esiopetuksessa.
- Varhaiskasvatuksessa käytettävät tuen mallit ja niiden käsitteistö vaihtelevat. Alle 6-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa käytettäviä kehityksen ja oppimisen tuen käsitteitä tulee täsmentää lainsäädännössä. Kehityksen ja oppimisen tuen toimenpiteet sekä

tuen tarpeen arvioinnin periaatteet tulee määrittellä selkeästi myös paikallisessa asiakirjassa. Näiden selkeä määrittely mahdollistaa tuen toteutumisen arvioinnin.

- Varhaiskasvatuksessa annettava tuki on selvityksen perusteella pääasiassa pedagogista tukea. On varmistettava, että henkilöstöllä on mahdollisuuksia pedagogisen tuen antamiseen. Varhaiskasvatuksen järjestäjien ja tuottajien tulee varata tuen tarjoamisen resursseja myös kesken vuoden ilmenevään tuen tarpeeseen, jotta lapselle kyetään tarjoamaan riittävä ja tarkoituksenmukainen tuki, mukaan lukien rakenteelliset tukitoimet, joustavasti ja nopeasti. Myös henkilöstön täydennyskoulutukseen on kiinnitettävä huomiota.
- Suomi toisena kielenä-opetukseen tulee varata riittävät resurssit ja henkilöstön koulutusta suomi toisena kielenä -opetuksen osalta tulee lisätä.
- Varhaiskasvatuksessa on käytäntöjä, jotka estävät tai hidastavat lapsen pääsyä tuen piiriin. Esteitä lapsen pääsyssä varhaiskasvatuksen ja kehityksen ja oppimisen tuen piiriin tulee tarkastella tarkemmin. Perheitä tulee tukea lapsen pääsyssä varhaiskasvatuksen ja kehityksen ja oppimisen tuen piiriin. Käytännöt, jotka hankaloittavat lapsen pääsyä varhaiskasvatuksen ja kehityksen ja oppimisen tuen piiriin, tulee poistaa ja pääsyä helpottavia, joustavia käytäntöjä tulee kehittää. Esimerkiksi asiantuntijalausunnon ei tule olla rakenteellisen tuen aloittamisen tai subjektiivisen varhaiskasvatusoikeuden laajentamisen ehto.
- Varhaiskasvatuksen eri muodot ja yksityinen ja julkinen varhaiskasvatus näyttävät eriytyvän kehityksen ja oppimisen tuen tarjonnan osalta. Tulee pohtia, miten lapsen tuen tarpeisiin voidaan vastata avoimen varhaiskasvatuksen kerhotoiminnassa tai yksityisissä palveluissa. Mikäli erityistä resurssia vaativaa lapsen kehityksen ja oppimisen tukea ei voida pääsääntöisesti järjestää näissä palvelumuodoissa, tulee pohtia sekä kansallisesti ja kunnallisesti, kuinka suuri osa varhaiskasvatuksesta voidaan järjestää yksityisenä palveluna tai avoimen varhaiskasvatuksen kerhotoimintana. Kaiken kaikkiaan yksityisen ja kunnallisen varhaiskasvatuksen välistä työnjakoa lapsen kehityksen ja oppimisen kysymyksissä tulee selkiyttää kansallisella tasolla.
- Lapsiryhmissä, jossa on keskimääräistä enemmän erityistä tukea saavia lapsia, aikuiset ovat vahvemmin mukana vertaisuhteiden ja toiminnan säätelyssä kuin ryhmissä, jossa on vain vähän tukea saavia lapsia. Aikuisen rooliin vertaistoiminnan tukijana tulisi kiinnittää huomiota kaikissa ryhmissä - myös niissä ryhmissä, jossa lapsi saa tukea osana tavallista päiväkotiryhmää.

2.3. Perusopetus: keskeiset tulokset

Tuen tarjonnassa on edelleen alueellisia eroja. Tämä näkyy sekä erityisopetustilastoissa että hankkeen käytettävissä olleissa otospohjaisissa arviointiaineistoissa. Alueellisia eroja havaittiin myös osaamistuloksissa, ja väestöpohjan erojen kontrolloimisen jälkeenkin pääkaupunkiseudun tulokset ovat hieman parempia kuin muualla maassa. Koko ikäluokassa havaittavat alueelliset erot osoitetussa osaamisessa heijastuvat myös tuensaajien osaamistuloksiin. Yhdeksäsluokkalaisten valtakunnallisen oppimaan oppimisen arvioinnin tulosten tarkastelu yhdessä tätä hanketta varten kerätyn rehtorikyselyaineiston kanssa tuo esiin, että tehostetun ja erityisen tuen raja vaikuttaa pääkaupunkiseudun ulkopuolisessa Etelä-Suomessa häilyvämmältä kuin muualla. Vaikuttaakin siltä, että opetuksen järjestäjien kriteerit tehostetun ja erityisen tuen määrittelyyn eivät Etelä-Suomessa ole täysin samat kuin pääkaupunkiseudulla ja muualla Suomessa. Alueiden välisiin eroihin tulisikin paneutua käytännön tukitoimia selvittämällä ja tätä kautta arvioida, toteutuuko oppilaan oikeus saada tukea koko maassa.

Tuen toteutuspaikan merkitystä koskevat osatutkimukset osoittavat, että tuen toteutuspaikajärjestelyjä on valtakunnallisesti monenlaisia. Toisaalta tulokset kertovat yksilöllisesti harkituista ratkaisuista: täysinklusion ajatuksista poiketen pienryhmä on nähty osalle oppilaista parempana ratkaisuna, kun taas varsinkin oppimistuloksiltaan hieman osaavimmat erityistä tukea saavat oppilaat opiskelevat usein isommissakin opetusryhmissä. Kuitenkin pienryhmiä on perustettu myös tehostettua tukea saaville oppilaille, mikä ei ole lain hengen mukaista. Joustava perusopetus (JOPO) antaa selityksen vain alle puolelle tehostetun tuen ryhmistä. Tuensaajien tasainen jakaminen vähän suurempiinkin opetusryhmiin ei näiden tulosten perusteella näy ryhmätasoisessa osoitetussa osaamisessa, ja aiemman tutkimuksen mukaan osaavimmat luokkatoverit voivat jopa hieman nostaa heikoimpien suoritustasoa. Tässä tutkimuksessa käytetty pitkittäisaineisto yläkoulusta osoittaa, että erityistä tukea saavien oppilaiden mitattujen matematiikan ja äidinkielen perustaitojen kehityksen näkökulmasta ei ollut juuri merkitystä, järjestetäänkö tuki lähtökohtaisesti inklusiivisesti vai pienryhmässä. Matematiikassa sekä pienryhmissä että isoissa luokissa opiskelevat erityisen tuen saajat saivat muita hiukan kiinni tuen toteutuspaikasta riippumatta, kun taas äidinkielessä pienryhmissä äidinkielen perustaidot eivät juuri kehittyneet ja isoissakin ryhmissä kehitystä tapahtui vain vähän. Molemmissa oppiaineissa ero ikäluokan keskitasoon oli suuri. Erityisluokkien oppilaiden käsitys omasta osaamisestaan oli epärealistisen myönteinen suhteessa osoitettuun osaamiseen varsinkin matematiikassa, mikä toisaalta voi toimia suojaavana tekijänä mutta mikä myöhemmin voi myös aiheuttaa ongelmia. Todellinen ongelma on myös se, jos tulos kertookin koko ryhmän vaatimustason laskusta erityisluokilla. Jatkossa tuen toteutuspaikan merkitystä tulisikin tutkia sitä varten kerätyllä aineistolla kohdistuen tutkimusta oppilaan koulupäivän aikana vaihtuviin opetusryhmiin, siellä tarjolla oleviin resursseihin sekä todelliseen saatuun tukeen näissä ryhmissä. Lisäksi asiaa tulisi tutkia oppimistulosten lisäksi oppilaan motivaation, kouluviihtyvyyden ja hyvinvoinnin näkökulmasta.

Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden siirtyminen toisen asteen opintoihin on tämän tutkimuksen perusteella edelleen selvästi epävarmempaa muiden oppilaiden tilanteeseen verrattuna. Siirtymäpolut ovat myös hieman erilaisia kuin muilla oppilailla. Oppilaitoksen mukaan tarkasteltuna erityistä tai tehostettua tukea saaneet oppilaat siirtyvät pääsääntöisesti ammatillisiin opintoihin ja vain tehostettua tukea saaneet tytöt ovat hieman useammin siirtyneet myös lukioon. Kootusti voidaan todeta, että vaikka valtaosa tehostettua ja erityistä tukea saaneista oppilaista siirtyy muun ikäluokan tapaan toisen asteen opintoihin heti peruskoulun päätyttyä, kyseisten ryhmien oppilaiden hyväksymättä jääminen toisen asteen opintoihin yhdeksättä luokkaa seuraavan syksyn alussa on lähes viisi kertaa suurempi kuin

muiden oppilaiden. Tulosta saattaa osin selittää se, että tehostettua tukea näytetään jossain määrin kohdistettavan muita jatko-opintokielteisemmille oppilaille.

Esi- ja perusopetuksen laskennallisen valtionosuuden määräytymistä muutettiin vuonna 2010 siten, että erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden määrä poistettiin valtionosuuden määräytymisperusteista. Vuonna 2011 perusopetuslakia muutettiin erityisopetuksen osalta. Koska sekä esi- ja perusopetuksen rahoitusta että erityisopetuksen tarjontaa muutettiin suhteellisen paljon lähes samanaikaisesti, on muutosten vaikutusten arvioiminen hyvin vaikeaa. Sekä Suomessa että kansainvälisillä aineistoilla tehdyn tutkimuksen perusteella rahoituksella kuitenkin on vaikutusta erityisesti lievemmin perustein tarjottavaan erityisopetukseen. Tässä hankkeessa tehdyt analyysit osoittavat, että rahoituksen muutoksella vuonna 2010 ei ollut yhteyttä kyseisen vuoden erityisopetuksen tarjontaan. Tulos on tulkittavissa siten, että muutokset rahoitusjärjestelmässä eivät välttämättä näy näin nopeasti. Lisäksi kunnat valmistautuivat seuraavana vuonna voimaan astuneen perusopetuslain muutokseen. Myöskään asukaskohtaisilla valtionosuuksilla ja muilla kuntien taloudellista tilannetta kuvaavilla tekijöillä ei ollut vuosina 2011–2014 yhteyttä tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden osuuteen. Sen sijaan esi- ja perusopetuksen laskennallisilla valtionosuuksilla on ollut heikko positiivinen yhteys tehostetun ja erityisen tuen kokonaistarjontaan kunnissa vuosina 2011–2014. Näiden tulosten valossa näyttäisikin siltä, että kuntien varallisuus ei entiseen tapaan enää vaikuttaisi siihen, miten kunnat tarjoavat tehostettua tai erityistä tukea. Laskennallisten valtionosuuksien heikko positiivinen yhteys tehostetun ja erityisen tuen piirissä olevien osuuteen saattaa heijastella erityiskoulujen sijaintia, jolloin näihin kuntiin ohjautuu valtionosuuksia ja tuen tarpeessa olevia oppilaita.

Tätä hanketta varten kerätty valtakunnallisesti kattava rehtorikyselyaineisto osoittaa, että rehtorien käsitykset perusopetuslakimuutoksen onnistumisesta ja tukijärjestelyjen toimivuudesta ovat hieman tasaantuneet vuoden 2012 suhteellisen positiivisiin kokemuksiin verrattuna. Tilanne näyttää kuitenkin kokonaisuudessaan melko myönteiseltä myös vuonna 2018. Useimmat rehtorit kokevat tukijärjestelyjen toimivan omassa koulussaan ainakin kohtuullisen hyvin. Resursseja ja asiantuntevaa henkilöstöä toivottaisiin enemmän. Kokemus resursien riittävydestä selittää vahvasti kokemuksia tukijärjestelyjen toimivuudesta. Varsinkin osa-aikaiseen erityisopetukseen toivottaisiin lisää resursseja, kun taas tukiopetusresurssia jää jopa käyttämättä kolmasosassa kouluista. Tukiopetusresurssin mahdollisimman tehokas hyödyntäminen edellyttää suunnitelmallisuutta, säännöllistä seurantaa sekä tietenkin koko henkilökunnan sitoutumista – edelleen vaikuttaa siltä, että tukiopetusresurssin hyödyntäminen riippuu liian paljon myös opettajien asenteista ja halukkuudesta. Ennakoivaa tukiopetusta annetaan kuitenkin nykyisin valtaosassa suomalaiskouluja.

Tukikeinot ja tuen tarpeen tunnistamiskeinot näyttävät monipuolistuneen vuoteen 2012 verrattuna. Kouluilla on käytössä aiempaa useampia tapoja tukea oppilaitaan, ja keskeisimmät keinot – eriyttäminen, läksyjen seuranta, tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus – ovat käytössä lähes poikkeuksetta kaikissa kouluissa kaikilla tuen tasoilla. Tuen tarpeen arviointikeinoja koskevat tulokset kuitenkin paljastavat, että psykomedikaalinen malli näyttää tekevän paluuta ainakin jossain määrin, sillä psykologin ja lääkärin tutkimuksia käytetään aikaisempaa useammassa koulussa jopa yleisen tuen vaiheessa. Osin tulos voi liittyä oppilashuoltolain uudistuksesta seuranneeseen palvelujen parempaan tarjontaan, mutta silti tulos yllättää. Myöskään oppilaan osallisuutta koskevat tulokset eivät ole yhtä myönteisiä kuin toivoisi: vaikka tilanne on parantunut vuoteen 2012 nähden, edelleen osassa kouluista oppilas ei rehtorin mukaan osallistu oman tukensa suunnitteluun lainkaan. Huoltajien osallistuminen sen sijaan on yleistä lähes kaikissa kouluissa.

2.4. Perusopetus: suosituksia

- Tuen saannissa on havaittavissa alueellisia eroja. Eroja on myös tuensaajien osaamistuloksissa niin, että pääkaupunkiseudun ulkopuolisen Etelä-Suomen ja Varsinais-Suomen kattavalla suuralueella tehostetun ja erityisen tuen raja vaikuttaa epäselvemmältä kuin muualla ja tehostettu tuki näyttää kohdentuvan ennen kaikkea osaamistasoltaan heikommille oppilaille. Tilastot ja arviointiaineistot eivät kuitenkaan kerro käytännön tukitoimista, joita oppilaat mahdollisesti saavat tuen piirissä; ne ainoastaan osoittavat, että kynnys tehdä muodollisia tukiasiakirjoja ja tukipäätöksiä on joillain alueilla korkeampi. Alueiden välisiin eroihin tulisikin paneutua käytännön tukitoimia selvittämällä ja tätä kautta arvioida, toteutuuko oppilaan oikeus saada tukea asuinpaikasta riippumatta.
- Tuen toteutuspaikkaa koskevat tarkastelut osoittavat, että tehostettua ja erityistä tukea saavia oppilaita opiskelee kaikenkokoisissa ryhmissä, osin jo siksi, että myös tukea saavien oppilaiden joukossa on kaikenkokoisia oppilaita. Sekä tukea saavien että muiden oppilaiden osaamistulosten näkökulmasta ihanteellisin ratkaisu on, että tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saavat tukensa lähtökohtaisesti muun opetuksen yhteydessä niin, että samassa ryhmässä on muutama muu tukea saava oppilas. Jatkossa tuen toteutuspaikan merkitystä tulisi tutkia sitä varten kerätyllä aineistolla ja tätä tutkimusta tulisi kohdistaa oppilaan koulupäivän aikana vaihtuviin opetusryhmiin, siellä tarjolla oleviin resursseihin sekä todelliseen saatuun tukeen näissä ryhmissä.
- Tuen toteutuspaikalla ei ollut tässä tutkimuksessa juurikaan yhteyttä oppilaiden osaamisen kehitykseen. Sen sijaan pienryhmissä pääsääntöisesti opiskelevien käsitys omasta osaamisestaan on epärealistisen myönteinen suhteessa osoitettuun osaamiseen. Tarkempaa tutkimusta tarvittaisiinkin muun muassa siitä, miten oppisältöjä ja tavoitteita eriytetään pienluokilla ja isoissa ryhmissä, sillä pienryhmiä koskevat tulokset saattavat kertoa koko ryhmää koskevasta tavoite- ja vaatimustason laskusta, mikä yksittäisen oppilaan näkökulmasta saattaa olla haitallista. Kun erityinen tuki annetaan pääsääntöisesti muun opetuksen yhteydessä, oppilaiden käsitykset omasta osaamisestaan ovat hieman kielteisempiä kuin muilla oppilailta. Enemmän huomiota tulisikin kiinnittää oppilaiden positiivisen kehityksen tukemiseen muilla tavoin.
- Tehostettua tai erityistä tukea peruskoulun yläkoulussa saaneet oppilaat ovat edelleen suuremmassa riskissä jäädä toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle tarkasteltaessa ensimmäistä siirtymävaihetta peruskoulun jälkeen. Ennakoivaan siirtymävaiheen tukemiseen, jälkiohjaukseen ja oppilaiden saattamiseen toiselle asteelle tulee kiinnittää enemmän huomiota, ja tämä tulisi kirjata sekä opetussuunnitelmiin että lainsäädäntöön niin perusopetuksen kuin toisen asteen opetuksen järjestäjien velvollisuudeksi.
- Perusopetuksen ja toisen asteen tilastoista sekä yhteisvalintarekisteristä ei ole tällä hetkellä mahdollista yhdistää aiempaa oppimisen ja koulunkäynnin tuen historiaa ja siirtymistä toiselle asteelle. Tämä on merkittävä puute toiminnan vaikuttavuuden seurannan näkökulmasta. Tämänkaltainen yhdistäminen tulisi tehdä mahdolliseksi tutkimuskäyttöä varten kehitteillä olevan Opetushallituksen koordinoiman Koski-palvelun kautta.

- Tässä tutkimuksessa nykyisen oppimisen tuen ja valtionosuuksien välisen yhteyden tarkastelu rajautui vuosiin 2011–2014, jolloin sekä tukimuoto että valtionosuusjärjestelmä eivät muuttuneet. Vuoden 2015 alussa peruspalvelujen valtionosuusjärjestelmää muutettiin, ja jatkossa tulisi tarkastella sitä, miten tilanne on kehittynyt kunnissa nykyisen järjestelmän aikana.
- Vaikka valtionosuusjärjestelmää koskevissa tarkasteluissa rahoituksessa havaittujen erojen vaikutus tuen tarjontaan kuntatasolla osoittautui hyvin pieneksi, koulutussella rehtorien kokemus resurssien riittävydestä oli vahvasti yhteydessä heidän käsitäksiinsä tukijärjestelmän toimivuudesta. Tarkempaa tutkimusta tarvittaisiin resurssien erilaisten jakoperusteiden vaikutuksista käytännön tukijärjestelyihin. Tätä tukevat myös havainnot alueellisista eroista tuen tarjonnassa ja tuen tasojen kriteerien määrittelyssä.
- Osa-aikaisen erityisopetuksen riittävästä resursoinnista on huolehdittava sekä siihen osoitettujen määrärahojen että osaavan henkilöstön riittävyyden näkökulmasta.
- Koulujen tulisi kiinnittää edelleen huomiota tukiovetusresurssin mahdollisimman tehokkaaseen hyödyntämiseen esimerkiksi tarkempaan tietoon perustuvan ennakkoinnin ja resurssien käytön jatkuvan seurannan kautta.
- Ennakoiva tukiovetus on viime vuosina yleistynyt huomattavasti, ja sen käytön lisääminen entisestään on suositeltavaa: onhan viisaampaa opettaa ja vahvistaa tukea tarvitsevia osa-alueita jo ennakolta, jotta oppitunneilla saisi opetuksesta irti enemmän. Muutenkin on ensiarvoisen tärkeää tiedostaa tukiovetuksen ja opetuksen eriyttämisen merkitys, vahvistaa ja kehittää niiden käyttöä sekä perustaa niiden tarve opettajien ja erityisopettajien pedagogiselle havainnoinnille, arvioinnille, seulonnoille ja monipuolisille osaamisen näyttötavoille.
- Oppilaan osallisuus tuen tarpeen arvioinnissa ja oman tuen suunnittelussa ei edelleenkään näytä toteutuvan kaikissa suomalaiskouluissa. Enemmän huomiota tulisi kin kiinnittää siihen, että myös oppilas saa oman äänensä kuuluviin häntä itseään koskevissa asioissa eikä osallisuus ole vain nimellistä.

OSA I – VARHAISKASVATUS JA ESIOPETUS

Maiju Paananen, Mervi Eskelinen, Eira Suhonen, Alisa Alijoki, Jyrki Reunamo & Nina Sajaniemi

Raportin tässä osassa tarkastellaan lapsen kehityksen ja oppimisen tuen järjestämistä varhaiskasvatuksessa, joka koostuu alle 6-vuotiaiden varhaiskasvatuksesta ja 6-vuotiaiden esiopetuksesta³. Alle 6-vuotiaiden varhaiskasvatuksen erityisen tuen järjestämisestä säädetään varhaiskasvatuslaissa (36/1973). Esiopetuksen, joka kuitenkin määritelmällisesti on osa varhaiskasvatusta, tuen järjestämisestä säädetään perusopetuslaissa (628/1998). Varhaiskasvatuslaissa säädetään, että lapsen tuen tarve tunnustetaan ja siihen järjestetään taroituksenmukaista tukea. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tuen järjestämistä ohjataan hieman enemmän. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan tuen tulee muodostaa johdonmukainen jatkumo varhaiskasvatuksen aikana sekä lapsen aloittaessa esiopetuksen. Lapsen tuen suunnittelemisessa ja toteuttamisessa tulee varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan tehdä yhteistyötä lapsen, huoltajan, lastentarhanopettajan, erityislasterhanopettajan sekä varhaiskasvatuksen muun henkilöstön kanssa. Myös sosiaali- ja terveydenhuollon henkilöstö osallistuu tarpeen mukaan lapsen tuen suunnitteluun ja arviointiin.

Esiopetuksessa olevat lapset kuuluvat perusopetuslaissa (628/1998) määritellyn kasvun ja oppimisen tuen piiriin. Laissa mainitut kasvun ja oppimisen tuen tasot ovat tehostettu ja erityinen tuki. Niitä edeltää yleinen pedagoginen tuki. Laissa säädetään, että tuen tarvetta arvioidaan ja päätökset sekä ratkaisut tehdään mahdollisimman pian esiopetuksen alettua. Lapselle annettavan tuen tulee olla joustavaa, suunniteltua ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa. Tukea annetaan niin kauan ja sen muotoisena ja tasoisena kuin tarvetta on.

Kunnallisessa varhaiskasvatuksessa olevista lapsista tukea saavia oli 14 000 (7 %) vuonna 2016. Tukea saavista lapsista enemmistö (72 %) oli poikia (THL, 2017). Tilastotietoa yksityisessä varhaiskasvatuksessa olevista tukea saavista lapsista ei ole saatavilla. Varhaiskasvatuksessa pääasialliseksi tuen toimenpiteeksi on aiemmissa selvityksissä raportoitu erityisopettajan konsultaatio. Seuraavaksi eniten turvaututaan ryhmä- ja lapsikohtaisiin avustajiin (Eskelinen & Hjelt, 2017). Opetus- ja kulttuuriministeriön teettämän selvityksen mukaan on mahdollista, että varhaiskasvatuksen lainsäädännöllinen väljyys oppimisen tuen osalta aiheuttaa kuntakohtaista vaihtelua varhaiskasvatusta koskevan tuen järjestämisessä ja toteutumisessa (Eskelinen & Hjelt, 2017).

Tämän osahankkeen tavoitteina on selvittää, a) miten lapsen tuki järjestetään varhaiskasvatuksen eri muodoissa ja esiopetuksessa, b) miten lapsen tuki toteutuu varhaiskasvatuksen eri muodoissa ja esiopetuksessa, c) onko tuen järjestelyissä lapsen asuinpaikkaan liittyviä eroja, d) millainen merkitys tuen toteutuksen mallilla on lapsen kehityksen ja oppimisen tuen järjestelyihin ja e) millainen merkitys tuen järjestelyillä on lapsen toimintaan varhaiskasvatuksessa. Vaikka esiopetus on osa varhaiskasvatusta, sitä käsitellään tässä raportissa erikseen, sillä esiopetuksen lainsäädäntö poikkeaa alle 6-vuotiaiden varhaiskasvatuksen lainsäädännöstä ja näin ollen voidaan olettaa, että tuen järjestelyt voivat poiketa toisistaan.

³ Kuitenkin myös esiopetusikäiset lapset, jotka tarvitsevat päivähoitoa esiopetusaikojen ulkopuolella, voivat osallistua varhaiskasvatukseen.

Tarkempana tavoitteena on selvittää käytössä olevia oppimisen tuen järjestelyjä varhaiskasvatuksen eri muodoissa, tuen tarjonnan järjestelyjen alueellisia ja kuntaryhmityskohtaisia eroja varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa, selvittää tuen järjestämistavan yhteyttä lapsen arkeen, pedagogisiin järjestelyihin ja lapsen saamiin kokemuksiin varhaiskasvatuksessa.

3. VARHAISKASVATUKSEN JA ESIOPETUKSEN AINEISTOT

Raportin tässä osassa käsiteltävä varhaiskasvatuksen tuen järjestelyjä koskeva selvitys pohjautuu neljään eri aineistoon. Ensimmäinen aineisto on tätä raporttia varten vuonna 2018 kerätty tuen järjestelyjä koskeva kyselyaineisto. Kyselyssä selvitettiin erityistä tukea saavien lasten suhteellista osuutta, tuen järjestämisen käytäntöjä ja vastaajien kokemusta tuen riittävydestä ja toimivuudesta varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Kyselyyn sai vastata suomeksi tai ruotsiksi. Kysely lähetettiin Manner-Suomen kuntien kirjaamoihin huhtikuussa 2018, ja vastaajiksi pyydettiin kaikkia kunnan alueella toimivia (ml. yksityinen varhaiskasvatus) päiväkodinjohtajia, perhepäivähoidon ohjaajia sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajia ja erityislastentarhanopettajia (tästä eteenpäin käytämme termiä 'varhaiskasvatuksen erityisopettaja'). Koulujen rehtoreille lähetettiin maaliskuussa 2018 kysely, joka sisälsi esiopetuksessa annettavaa tukea koskevat kysymykset. Rehtoreita pyydettiin vastaamaan kyselyyn, mikäli heillä oli johdettavanaan esiopetusta. Kaiken kaikkiaan kyselyyn vastasi 480 päiväkodinjohtajaa, 27 perhepäivähoidon ohjaajaa, 421 varhaiskasvatuksen erityisopettajaa ja 126 rehtoria. Vastauksia saatiin 229:stä kunnasta. Tämä oli 77,6 prosenttia kaikista Manner-Suomen kunnista.

Päiväkodinjohtajilta tiedusteltiin, kuinka monta lasta osallistui heidän johtamiensa yksiköiden tarjoamaan varhaiskasvatukseen. Päiväkodinjohtajien raportoimaa lasten lukumäärää heidän johtamissaan varhaiskasvatusyksiköissä verrattiin Tilastokeskuksen kuntakohtaiseen varhaiskasvatuksessa olevien lasten määrään. Tämän perusteella pääteltiin, että vastanneet päiväkodinjohtajat edustivat noin 15:tä prosenttia varhaiskasvatuksessa olleista lapsista. Tilastokeskuksen tilastot olivat saatavilla vuodesta 2016, joten prosentuaalinen osuus on suuntaa antava.

Vastaajilta kysyttiin parhaillaan käytössä olleista tukea saavien lasten tukitoimista, tukitoimista, joita oli mahdollista tarjota kahden kuukauden kuluessa tuen tarpeen ilmenemisestä, ja kehityksen ja oppimisen tuen riittävydestä ja tarkoituksenmukaisuudesta.

Toinen aineisto koostuu Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen kuntakyselyn tilastoaineistosta. Tästä tilastoaineistosta käytimme kuntakohtaista tietoa kokopäiväiseen varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten määrästä ja tukea saavien lasten määrästä (THL, 2017). Varhaiskasvatustilasto sisältää tiedot 310 kunnalta. Kyselyyn vastaamatta jättäneissä kolmessa kunnassa varhaiskasvatukseen osallistui 678 lasta vuonna 2015. Näiden lasten osuus oli 0,3 prosenttia kaikista varhaiskasvatukseen osallistuneista lapsista (THL, 2017).

Kolmas tässä raportissa käytetty aineisto on varhaiskasvatuksen viranhaltijoilta kerätty haastatteluaineisto ($n = 9$). Haastattelut toteutettiin puhelinhaastatteluina. Haastattelujen tarkoituksena oli selvittää mahdollista vaihtelua kuntien tukeen liittyvissä käytännöissä ja oppimisen tukeen liittyvien käsitteiden tulkinnoissa. Haastateltavat valittiin siten, että vastaajia oli niin kaupunkimaisista, taajaan asutuista kuin maaseutumaisista kunnista. Kustakin näistä kuntaryhmistä mukana oli kuntia, joissa Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen kuntakyselyn mukaan tukea saavia lapsia oli keskimääräistä enemmän tai vähemmän tai joissa tukea saavien lasten määrä oli lähellä keskiarvoa. Haastattelupyynnöt lähetettiin 13 kuntaan. Kaksi varhaiskasvatuksen viranhaltijoista kieltäytyi haastattelusta, ja kahdesta kunnasta ei saatu vastausta. Haastatteluissa selvitettiin kunnan erityisen tuen järjestelyjä kolmen fiktiivisen esimerkkitapauksen kautta.

Neljäs tässä raportissa käytetty varhaiskasvatuksen aineisto on varhaiskasvatuksen tutkimus- ja kehittämisprojekti Orientaatioprojektin⁴ strukturoidulla havainnoinnilla kerättyä aineistoa. Aineisto on kerätty tammi-toukokuussa vuonna 2015. Aineisto kattaa 13:n kunnan satunnaisissa päiväkodeissa ja satunnaisissa ryhmissä tehdyn systemaattiseen otantaan perustuvan observoinnin, ryhmän aikuisten tekemät lapsiarvioinnit, oppimisympäristön arvioinnit ja päiväkodinjohtajien tekemät arviot. Observoinnissa oli mukana 22 erityisryhmää ja 61 tavanomaista ryhmää. Erityisryhmiksi luokiteltiin ryhmät, joissa oli vähintään neljä erityisen tuen tarpeessa olevaa lasta. Sekä tavanomaisissa että erityisryhmiksi luokitelluissa ryhmissä suoritettiin myös oppimisympäristön arviointi. Havainnointiaineisto kattaa havainnointitietoa kaikkiaan 2 889 lapsesta, joista erityisen tuen tarpeen lapsia oli ryhmän aikuisten antaman tiedon perusteella 246. Poikia oli 180 (73 %) ja tyttöjä 64 (26 %), kahden lapsen sukupuolesta ei ollut tietoa. Lasten ikä oli 18–89 kuukautta keskiarvon ollessa 66 kuukautta ja keskihajonnan 16 kuukautta. Tässä raportissa keskitytään vain erityistä tukea tarvitseviin lapsiin.

⁴ blogs.helsinki.fi/reunamo

4. TUEN JÄRJESTELYT VARHAISKASVATUKSESSA

Maiju Paananen, Mervi Eskelinen, Eira Suhonen & Alisa Alijoki

Tässä luvussa tarkastellaan käytössä olleiden tukitoimien yleisyyttä sekä sitä, millaisia tukitoimia oli mahdollista saada käyttöön kahden kuukauden kuluessa tuen tarpeen ilmenemisestä varhaiskasvatuksessa. Lisäksi tarkastellaan päiväkodinjohtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien arvioita lapsen kehityksen ja oppimisen tuen järjestelyjen riittävydestä sekä tarkoituksenmukaisuudesta varhaiskasvatuksessa. Tarkempaan tarkasteluun otetaan lapsen kehityksen ja oppimisen tuki perhepäivähoidossa, avoimen varhaiskasvatuksen kerhotoiminnassa ja yksityisessä varhaiskasvatuksessa. Sen jälkeen tarkastelemme päiväkodinjohtajien, rehtorien ja erityisopettajien arvioita lapsen oppimisen tuen käytössä olleiden tukitoimien yleisyydestä, nopeasti saatavilla olleista tukitoimista, järjestelyjen riittävydestä ja tarkoituksenmukaisuudesta esiopetuksessa.

4.1. Tuen järjestelyt alle 6-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa

Tässä luvussa tarkastellaan käytössä oleviä tukitoimia sekä sitä, millaisia tukitoimia oli mahdollista saada käyttöön kahden kuukauden kuluessa tuen tarpeen ilmenemisestä varhaiskasvatuksessa. Tässä luvussa tarkastellaan myös päiväkodinjohtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien arvioita lapsen kehityksen ja oppimisen tuen järjestelyjen riittävydestä sekä tarkoituksenmukaisuudesta varhaiskasvatuksessa. Tarkempaan tarkasteluun otetaan varhaiskasvatuksen muodoista perhepäivähoito, avoin varhaiskasvatus sekä yksityinen varhaiskasvatus.

Aineistona käytettiin tätä raporttia varten kerättyä päiväkodinjohtajille ja varhaiskasvatuksen erityisopettajille suunnattua kyselyaineistoa, joka on esitelty tarkemmin luvussa 3. Vastaajilta kysyttiin parhaillaan käytössä olevista tukea saavien lasten tukitoimista ja sellaisista tukitoimista, joita oli mahdollista tarjota kahden kuukauden kuluessa tuen tarpeen ilmenemisestä. Vastaajilta tiedusteltiin myös, oliko heidän käytössään monialaisen työryhmän tuki ja oliko heidän edustamansa yksikön käytettävissä riittävästi varhaiskasvatuksen erityisopettajien, fysioterapeutin, puheterapeutin, toimintaterapeutin, psykologin, sosiaalityöntekijän/perhetyöntekijän palveluja. Lisäksi vastaajilta kysyttiin kehityksen ja oppimisen tuen riittävydestä ja tarkoituksenmukaisuudesta. Vastaajia pyydettiin myös raportoimaan syitä siihen, miksi lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan kirjatut tukitoimet eivät olleet toteutuneet.

Käytössä olleet tuen järjestelyt varhaiskasvatuksessa

Kutakin vastaajaa pyydettiin raportoimaan, mitä tuen järjestelyjä oli parhaillaan käytössä lapsilla, joiden kanssa vastaaja työskenteli tai jotka saivat varhaiskasvatusta vastaajan johtamissa yksiköissä. Aiempien selvitysten mukaan merkittävä osa kuntia on ottanut käyttöön perusopetuslakia mukailevan jaottelun tehostettuun ja erityiseen tukeen (Eskelinen & Hjelt, 2017). Vastaajilta tiedusteltiin, onko vastaajan työskentely-ympäristössä käytössä perusope-

tuslakia mukaileva jaottelu tehostettuun ja erityiseen tukeen. Kysymykseen vastasi 879 vastaajaa. Vastaajista 70 prosenttia raportoi, että käytössä oli jaottelu tehostettuun ja erityiseen tukeen. Vastaajista 30 prosenttia raportoi, että kyseinen jaottelu ei ollut käytössä. Mikäli vastaajan mukaan kunnassa oli käytössä tehostettu ja erityinen tuki, vastaajia pyydettiin vastaamaan tuen järjestelyjä koskevaan kysymykseen erikseen tehostettua ja erityistä tukea saavien lasten osalta.

Tuen mallista riippumatta yleisimmin lapsi sai tukea arjen toiminnassa pedagogisin keinoin. Lähes yhtä yleinen tukitoimi oli varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultaatiokäynnit. Yleisimmin vastaajat raportoivat, että konsultaatiokäynnit olivat tukimuotona kaikilla tukea saavilla lapsilla. Näin vastasi 67 prosenttia niistä vastaajista, joiden työskentelykunnassa ei ollut käytössä jaottelua tehostettuun ja erityiseen tukeen. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan osa-aikaisen työskentelyn yleisyyden osalta hajonta oli suurta. Vastaajista 28 prosenttia raportoi, että tukimuoto oli käytössä kaikilla tukea saavilla lapsilla, mutta lähes yhtä yleistä oli, että vastaaja raportoi, ettei kyseinen tukimuoto ollut käytössä yhdelläkään tukea saavalla lapsella (24 %).

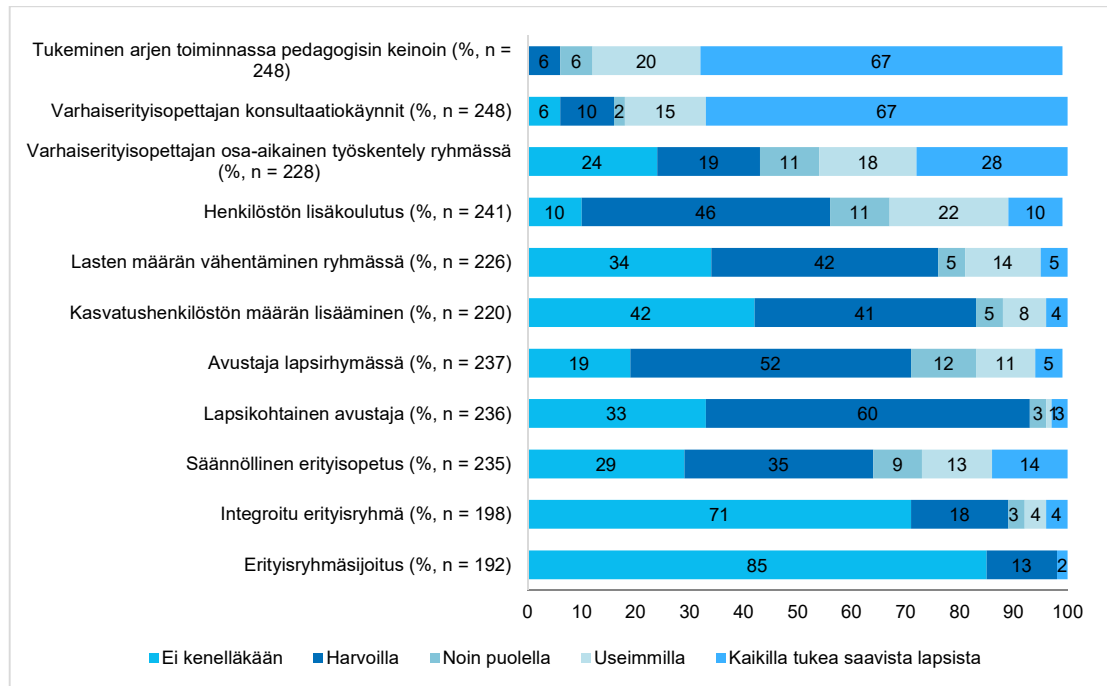
Tuen mallista riippumatta tukitoimet, jotka vaativat rakenteellisia, lapsiryhmäkohtaisia resursseja, olivat käytössä vain harvoilla lapsilla tai eivät lainkaan.

Kunnat, joissa ei ollut käytössä jaottelua tehostettuun ja erityiseen tukeen

Mikäli vastaaja työskenteli kunnassa, jossa ei käytetty perusopetuslakia mukailevaa jaottelua tehostettuun ja erityiseen tukeen, lasten määrän vähentäminen tai kasvatushenkilöstön määrän lisääminen olivat käytössä useimmiten vain harvoilla lapsilla tai ne eivät olleet tukitoimena käytössä raportoinnin hetkellä yhdelläkään tukea tarvitsevalla lapsella (kuvio 4.1). Vastaajista 76 prosenttia raportoi, että lasten määrän vähentäminen, ja 71 prosenttia, että kasvatushenkilöstön määrän lisääminen ryhmässä oli tukitoimena harvoilla tai ei yhdelläkään tukea saavista lapsista. Lapsiryhmäkohtainen avustaja oli käytössä hieman useammin, vaikka sekin useimmiten vain harvoilla lapsilla (52 % vastaajista). Vastaajista 28 prosenttia raportoi kuitenkin, että ryhmäkohtainen avustaja oli tukitoimena vähintään puolella tukea tarvitsevasta lapsista. Lapsikohtainen avustaja oli ryhmäkohtaista avustajaa vähemmän käytössä oleva tukitoimi. Vastaajista 60 prosenttia raportoi, että lapsikohtainen avustaja oli tukitoimena käytössä, mutta useimmiten vain harvoilla lapsilla.

Erityisryhmät tai integroidut erityisryhmät olivat kyselyn perusteella tukitoimena melko harvinaisia. Niistä vastaajista, joiden työskentelykunnassa ei ollut käytössä jaottelua tehostettuun ja erityiseen tukeen, 71 prosenttia raportoi, että varhaiskasvatus integroidussa erityisryhmässä ei ollut yhdenkään lapsen tukitoimena, ja 85 prosenttia, että varhaiskasvatus erityisryhmässä ei ollut yhdenkään lapsen tukitoimena.

Kuvio 4.1.1. Varhaiskasvatuksessa käytössä olleet lapsen kehityksen ja oppimisen tuen tukitoimet, kun käytössä ei ollut jaottelua tehostettuun ja erityiseen tukeen



Kunnat, joissa oli käytössä tehostettu ja erityinen tuki

Mikäli vastaajan mukaan kunnassa oli käytössä perusopetuslakia mukaileva jaottelu tehostettuun ja erityiseen tukeen, vastaajaa pyydettiin vastaamaan tukitoimia koskevaan kysymykseen erikseen tehostettua ja erityistä tukea saavien lasten osalta. Yleisimpiä tukitoimia olivat sekä tehostettua tukea saavien että erityistä tukea saavien lasten osalta lapsen tukeminen arjen toiminnassa pedagogisin keinoin sekä varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultaatiokäynnit. Vastaajista 79 prosenttia raportoi, että kaikki tehostettua tukea saavat lapset saivat tukea arjen toiminnassa pedagogisin keinoin (kuviot 4.2. ja 4.3.). Vastaajista 74 prosenttia raportoi, että varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultaatiokäynnit olivat tukitoimena kaikilla tehostettua tukea saavista lapsista, ja 76 prosenttia vastasi, että kyseinen tukitoimi oli käytössä kaikilla erityistä tukea saavilla lapsilla.

Vastaajista 36 prosenttia raportoi, että varhaiskasvatuksen erityisopettajan osa-aikainen työskentely ryhmässä oli tukitoimena kaikilla tehostettua tukea saavilla lapsilla; 48 prosenttia vastasi, että kyseinen tukimuoto oli käytössä kaikilla erityistä tukea saavista lapsista. Tämän tukitoimen osalta vastausten hajonta oli suurta. Vastaajista 25 prosenttia raportoi, että kenelläkään tehostettua tukea saavista lapsista ei ollut tukitoimena kyseistä tukimuotoa, ja niin ikään 25 prosenttia raportoi, ettei tukimuoto ollut käytössä kenelläkään erityistä tukea tarvitsevista lapsista.

Tukitoimet, jotka vaativat rakenteellisia, lapsiryhmäkohtaisia resursseja, olivat useimmiten käytössä vain harvoilla lapsilla tai eivät lainkaan sekä tehostettua että erityistä tukea saavien lasten osalta. Vastaajista 56 prosenttia raportoi, että lasten määrän vähentäminen ryhmässä oli käytössä vähintään yhdellä tehostettua tukea saavalla lapsella, ja 50 prosenttia vastasi, että kyseinen tukitoimi oli käytössä vähintään yhdellä erityistä tukea saavalla lapsella. Yleisimmin vastaajat kuitenkin raportoivat, että lasten määrän vähentäminen ei ollut käytössä kenelläkään tehostettua tai erityistä tukea saavista lapsista. Kasvatushenkilöstön

määrän lisääminen oli 53 prosentin mukaan käytössä vähintään yhdellä tehostettua tukea saavalla lapsella. Vastaajista 56 prosenttia raportoi, että kyseinen tukitoimi oli käytössä vähintään yhdellä erityistä tukea saavalla lapsella. Tämänkin tukitoimen osalta yleisintä kuitenkin oli, että vastaaja raportoi, ettei tukitoimi ollut kyselyn hetkellä lainkaan käytössä tehostettua tai erityistä tukea saavien lasten tukitoimena.

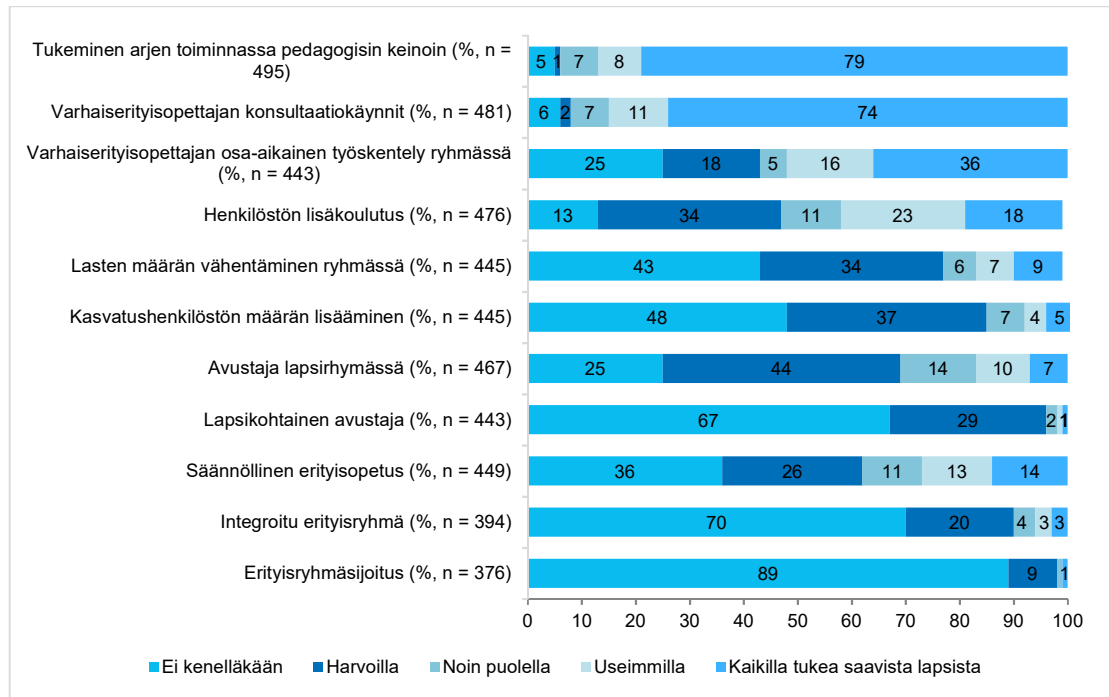
Vastaajista 75 prosenttia raportoi, että ryhmäkohtainen avustaja oli tukitoimena vähintään yhdellä tehostettua tukea saavalla lapsella. Kuitenkin 44 prosenttia raportoi, että näin oli vain harvalla tehostettua tukea saavalla lapsella. Yleisimmin lapsikohtaista avustajaa ei ollut käytössä kenelläkään tehostettua tukea saavalla lapsella (67 %). Jos lapsikohtainen avustaja oli käytössä, se oli useimmiten (29 %) vastaajien mukaan tukitoimena vain harvalla lapsella.

Vastaajista 75 prosenttia raportoi, että vähintään yhdellä erityistä tukea saavalla lapsella oli käytössä ryhmäkohtainen avustaja. Tämän tukitoimen osalta hajonta oli suurta erityistä tukea tarvitsevien lasten ollessa kyseessä. Vastaajista 26 prosenttia raportoi, että tukitoimi ei ollut käytössä yhdelläkään erityistä tukea tarvitsevalla lapsella. Vastaajista 19 prosenttia puolestaan raportoi, että ryhmäkohtainen avustaja oli käytössä kaikkien erityistä tukea saavien lasten tukitoimena.

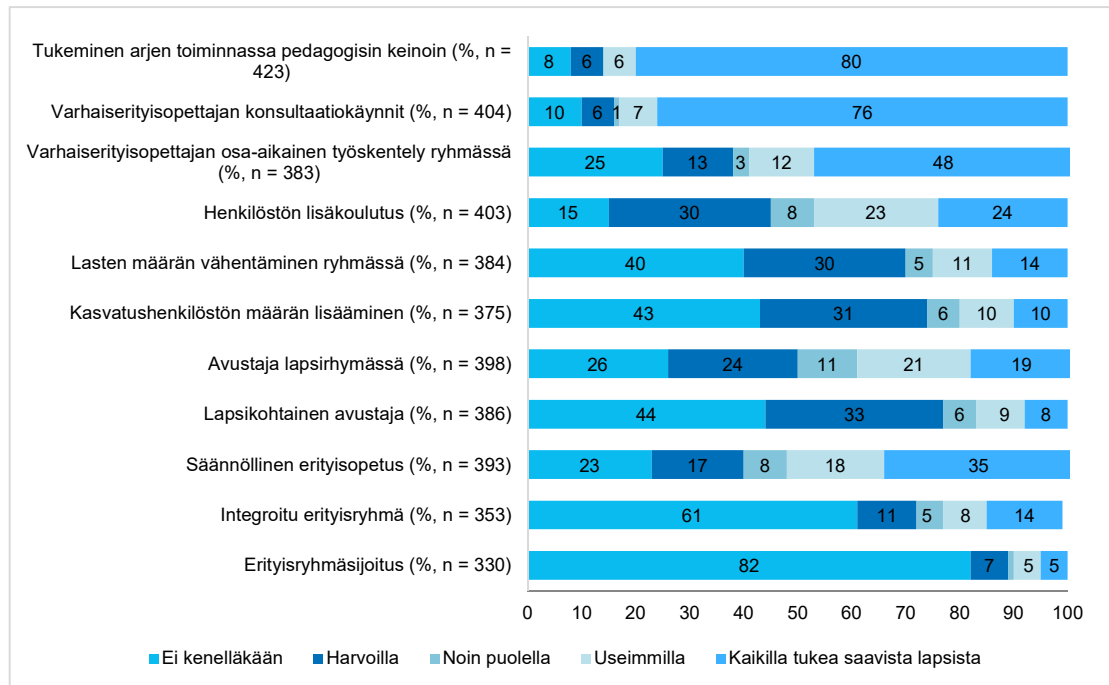
Vastaajista 56 prosenttia raportoi, että käytössä oli lapsikohtainen avustaja vähintään yhdellä erityistä tukea saavalla lapsella. Vastaajista 33 prosenttia kuitenkin raportoi, että lapsikohtaista avustajaa käytettiin tukitoimena vain harvalla erityistä tukea tarvitsevalla lapsella.

Niin ikään tämän vastaajajoukon osalta integroidut erityisryhmät ja erityisryhmät olivat vain harvoin tukea tarvitsevan lapsen tukimuotona. Vastaajista 70 prosenttia raportoi, että integroitu erityisryhmä, ja 89 prosenttia, että erityisryhmässä annettava varhaiskasvatus ei ollut yhdenkään tehostettua tukea saavan lapsen tukitoimena. Hieman yllättävämpää oli, että tukimuoto oli lähes yhtä harvinainen, kun kyseessä oli erityistä tukea tarvitseva lapsi. Vastaajista 61 prosenttia raportoi, että integroitu erityisryhmä, ja 82 prosenttia, että erityisryhmässä annettava varhaiskasvatus ei ollut yhdenkään erityistä tukea tarvitsevan lapsen tukitoimena.

Kuvio 4.1.2. Lapsen kehityksen ja oppimisen tehostetun tuen tukitoimet, kun varhaiskasvatuksen järjestäjä tai palveluntuottaja käytti jaottelua tehostettuun ja erityiseen tukeen



Kuvio 4.1.3. Lapsen kehityksen ja oppimisen erityisen tuen tukitoimet, kun varhaiskasvatuksen järjestäjä tai palveluntuottaja käytti jaottelua tehostettuun ja erityiseen tukeen



Välittömästi saatavilla olleet tukitoimet varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuslaissa tai muissa varhaiskasvatusta ohjaavissa dokumenteissa ei ole säädetty, kuinka nopeasti tuen tulisi järjestyä. Tästä syystä arveltiin olevan mahdollista, että välittömästi saatavilla olevat tukitoimet vaihtelevat. Vastajilta tiedusteltiin, mitä tukitoimia pystyttiin tarjoamaan nopeasti. Nopeaksi tuen tarjoamiseksi määriteltiin tässä toimenpide, joka

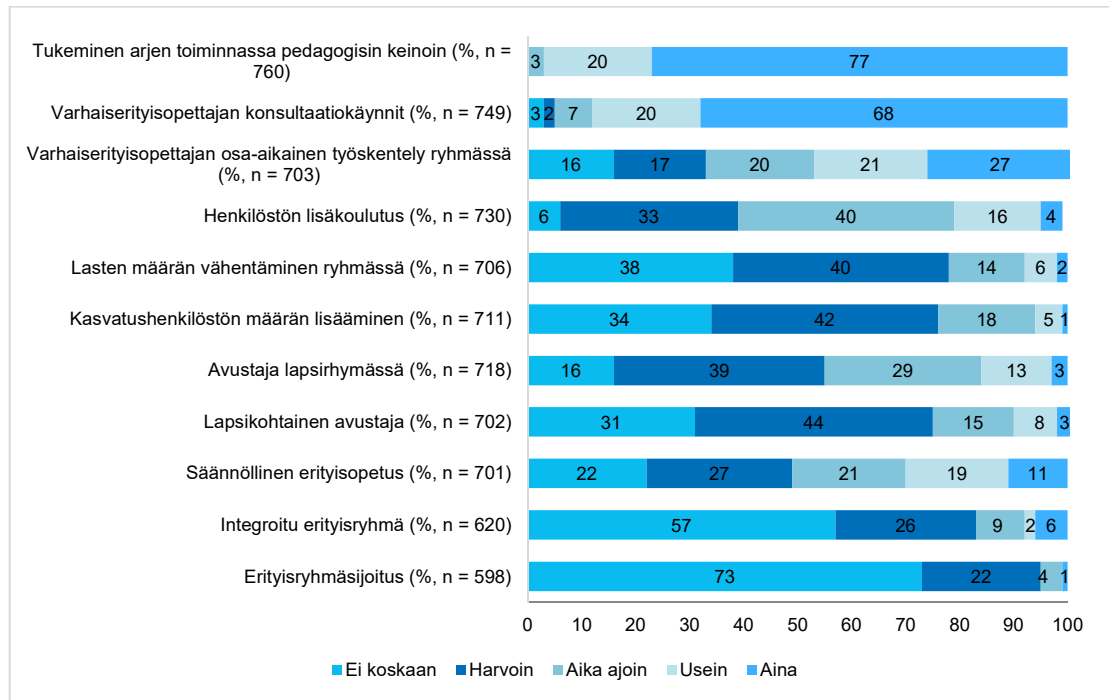
pystyttiin tarjoamaan kahden kuukauden kuluessa tuen tarpeen toteamisesta. Kyselyn perusteella näyttää siltä, että pääsääntöisesti ainoastaan pedagogisia tukitoimia, kuten lapsen tukemista arjessa pedagogisin keinoin tai varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultaatiokäyntejä, pystyttiin tarjoamaan nopeasti tuen tarpeen ilmettyä (kuvio 4.4.). Jos tuki edellytti ryhmään kohdistuvaa pysyvämpää resurssia (lapsiryhmän koon pienentäminen, avustaja tai erityisryhmäsijoitusta), tukea voitiin tarjota vain harvoin kahden kuukauden kuluessa tuen tarpeen alettua.

Vastaajat raportoivat useimmiten, että varhaiskasvatuksen erityisopettajan konsultaatiokäynti järjestyi heti tuen tarpeen ilmettyä aina (68 %) tai usein (20 %). Hajonta oli huomattavan suurta sen suhteen, oliko mahdollista tarjota varhaiskasvatuksen erityisopettajan osa-aikaista tukea kahden kuukauden kuluessa tuen tarpeen toteamisesta. Vastaajista 27 prosenttia arvioi, että varhaiskasvatuksen erityisopettajan osa-aikaista tukea pystyttiin tarjoamaan aina kahden kuukauden kuluessa tuen tarpeen ilmenemisestä. Toisaalta 16 prosenttia vastaajista raportoi, että tällaista tukea ei voitu tarjota kahden kuukauden kuluessa tarpeen ilmenemisestä koskaan, ja 17 prosenttia raportoi, että tällainen mahdollisuus oli harvoin. Useimmiten raportoitiin, että lasten määrän vähentäminen ryhmässä onnistui kahden kuukauden kuluessa harvoin nopealla aikataululla. Tämä on ymmärrettävää, sillä mikäli juuri sillä hetkellä ryhmästä ei ole siirtymässä lapsia muualle esimerkiksi muuton vuoksi, lasten määrän vähentäminen ei liene järkevällä tavalla mahdollista. Toisaalta myöskään kasvatushenkilöstön lisääminen ei ollut yleensä mahdollista nopealla aikataululla. Niin ikään yleisimmin vastaajat arvioivat, että lapsiryhmäkohtainen avustaja oli mahdollista tarjota nopealla aikataululla useimmiten vain harvoin (39 %) tai ei koskaan (16 %). Lapsikohtaisen avustajan nopea tarjoaminen oli vielä harvinaisempaa. Yleisimmin raportoitiin, että lapsikohtainen avustaja voitiin tarjota kahden kuukauden kuluessa tuen tarpeen toteamisesta vain harvoin (44 %) tai ei koskaan (31 %).

Säännöllisen erityisopetuksen osalta vastauksissa oli runsaasti hajontaa. Vastaajista 22 prosenttia arvioi, ettei säännöllistä erityisopetusta voitu antaa kahden kuukauden kuluessa tuen tarpeen ilmenemisestä koskaan; 11 prosenttia puolestaan ilmoitti, että säännöllinen erityisopetus järjestyi tässä ajassa aina. On mahdollista, että tätä selittää käsitteellinen vaihtelu sen osalta, mitä säännöllisellä erityisopetuksella tarkoitettiin.

Erityisryhmäsijoitusta tai sijoitusta integroituun erityisryhmään ei vastaajien mukaan ollut mahdollista tarjota juuri koskaan heti tuen tarpeen ilmettyä. Vastaajista 57 prosenttia ilmoitti, että sijoitusta integroituun erityisryhmään ei voitu tehdä kahden kuukauden kuluessa tuen tarpeen ilmenemisestä koskaan, ja 73 prosenttia ilmoitti, että erityisryhmäsijoitusta ei voitu tehdä kahden kuukauden kuluessa tuen tarpeen ilmenemisestä koskaan. Tämä oli linjassa tarjottavien tukimuotojen kanssa. Koska integroituja erityisryhmiä ja erityisryhmiä oli vastaajien mukaan tukimuotoina ylipäättään harvoin tai ei lainkaan, ei sijoituksia niihin myöskään voitu tehdä.

Kuvio 4.1.4. Mahdollisuudet tarjota kehityksen ja oppimisen tuen tukitoimia nopealla aikataululla tuen tarpeen ilmettyä

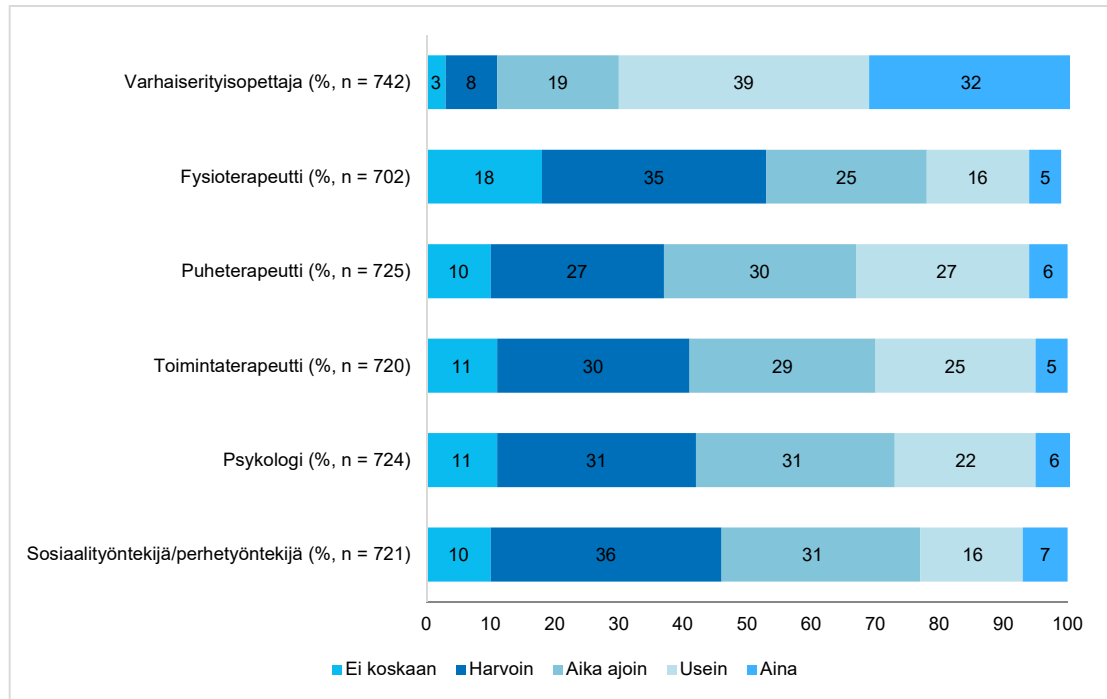


Monialaisen työryhmän tuki ja asiantuntijapalvelujen riittävyys

Tuen tarpeen arvioinnin ja tuen suunnittelun tulee varhaiskasvatuksen perusteiden (2016) mukaan perustua riittävän monialaiseen asiantuntemukseen. Vastaajilta tiedusteltiin, oliko heidän käytössään monialaisen työryhmän tuki. Vastaajista ($n = 871$) 77 prosenttia ilmoitti, että heillä oli käytössään moniammatillisen työryhmän tuki, 18 prosentilla puolestaan ei ollut käytössä monialaisen työryhmän tukea. Vastaajista noin 5 prosenttia kertoi muunlaisesta tuesta. Avoimissa vastauksissa tällaisiksi oli mainittu esimerkiksi yksikkökohtainen varhaiskasvatuksen erityisopettaja.

Asiantuntijapalveluista varhaiskasvatuksen erityisopettajien palveluja saatiin useammin riittävästi muiden asiantuntijoiden palveluihin verrattuna. Vastaajista 39 prosenttia arvioi, että käytettävissä oli usein riittävästi varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluja. Fysioterapeuttien palveluja ei saatu vastaajista lähes viidenneksen (18 %) mukaan koskaan. Muiden, varhaiskasvatuksen ulkopuolisten asiantuntijoiden palveluja ei saatu noin joka kymmenennen vastaajan mukaan koskaan. Hajonta niin puheterapeuttien, toimintaterapeuttien, psykologien kuin sosiaalityöntekijöiden asiantuntemuksen saatavuuden suhteen oli suurta.

Kuvio 4.1.5. Asiantuntijapalvelujen riittävyys varhaiskasvatuksessa



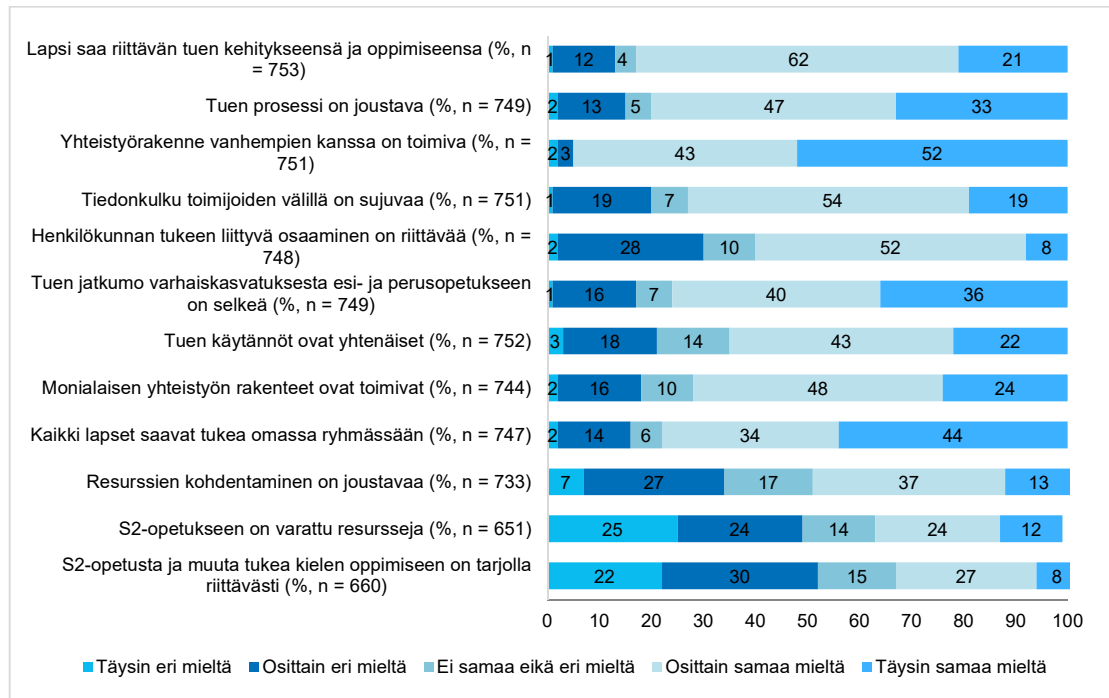
Lapsen kehityksen ja oppimisen tukitoimien toteutuminen, tarkoituksenmukaisuus ja riittävyys

Vastaajia pyydettiin arvioimaan lapsen kehityksen ja oppimisen tukeen liittyviä väittämiä tuen tarpeessa olevien lasten näkökulmasta. Vastaajien arvioiden mukaan lapsen kehityksen ja oppimisen tuki toteutui lähes kaikilla kysytyillä osa-alueilla varsin hyvin (kuvio 4.6.). Vastaajista 83 prosenttia raportoi olevansa samaa mieltä tai osittain samaa mieltä siitä, että lapsi sai riittävän tuen kehitykseensä ja oppimiseensa. Päiväkodinjohtajien arvio ($KA = 4,0$; $KH = 0,92$) lapsen tuen riittävydestä oli tilastollisesti merkitsevästi ($t(751) = 3,869$; $p < 0,001$) korkeampi kuin varhaiskasvatuksen erityisopettajien ($KA = 3,76$; $KH = 0,88$) arvio.

Vastaajista 47 prosenttia oli osittain samaa mieltä siitä, että tuen prosessi oli joustava. Vastaajat olivat tyytyväisimpiä vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön toimivuuteen. Vastaajien enemmistö (52 %) oli täysin samaa mieltä siitä, että yhteistyörakenne vanhempien kanssa oli toimiva. Muutamassa osiossa keskiarvo jäi selvästi matalammaksi. Vastaajat arvioivat kriittisimmin tuen resursoinnin joustavuutta, henkilöstön osaamista sekä suomi toisena kielenä -tuen resursointia ja tarjontaa. Vastaajista 40 prosenttia arvioi henkilökunnan osaamisen tukiasioissa ainakin osin riittämättömäksi.

Resurssien joustavuuden osalta vastausten hajonta oli suurta. Vastaajista 50 prosenttia oli sitä mieltä, että tuen resurssien kohdentaminen oli joustavaa. Toisaalta 33 prosenttia vastaajista ilmoitti pitävänsä tuen resurssien kohdentamista joustamattomana. Myös suomi toisena kielenä (S2) -opetuksen osalta hajonta oli suurta. Vastaajista 49 prosenttia oli sitä mieltä, että S2-opetukseen varatut resurssit olivat riittämättömät. Vastaajista 52 prosenttia arvioi, että S2-opetusta ja muuta tukea kielen oppimiseen oli riittämättömästi.

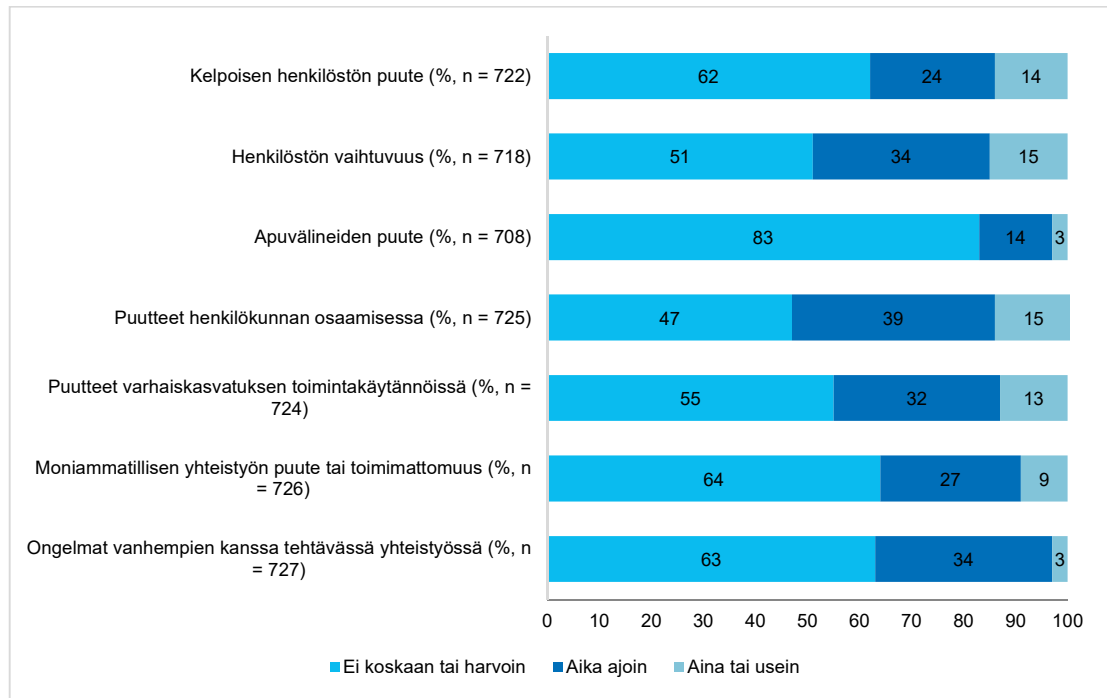
Kuvio 4.1.6. Lapsen kehityksen ja oppimisen tuen riittävyys ja tarkoituksenmukaisuus varhaiskasvatuksessa



Syyt siihen, miksi tukitoimia ei ollut järjestetty niitä tarvitseville

Vastaajia pyydettiin arvioimaan, mikä oli ollut syynä siihen, mikäli lapselle ollut tarjottu tämän varhaiskasvatussuunnitelmassa määriteltyä tukea. Noin puolet vastaajista arvioi, että riittävän henkilöstön puute lapsiryhmässä (55 %), puutteet henkilöstön osaamisessa (54 %) sekä henkilöstön vaihtuvuus (49 %) estivät tukitoimien tarjoamisen aika ajoin, usein tai aina (kuvio 4.7.). Apuvälineiden puute raportoitiin kaikkein harvimminkin syyksi sille, että tukitoimia ei ollut järjestynyt. Vastaajista 83 prosenttia arvioi, että apuvälineiden puute ei koskaan ollut syynä siihen, että tuki ei järjestynyt.

Kuvio 4.1.7. Syyt siihen, miksi tukitoimia ei ollut järjestetty niitä tarvitseville lapsille



Avoimissa vastauksissa nostettiin esiin, että mikäli tuen tarve ilmeni kesken vuoden, resursseja vaativaa tukea, esimerkiksi ryhmän pienennystä tai avustajan palkkaamista, oli hankala järjestää. Kehityksen ja oppimisen tuen järjestämiseen budjetoidut resurssit jaettiin syksyllä, eikä muutoksiin aina riittävästi varauduttu.

Tuen järjestäminen varhaiskasvatuksessa laadullisen aineiston näkökulmasta

Tässä luvussa raportoidaan varhaiskasvatuksen viranhaltijoilta kerätyn haastatteluaineiston ($n = 9$) analyysin tulokset lapsen kehityksen ja oppimisen tuen järjestämisen kysymyksissä. Tutkimuskysymykset olivat: 1) Millaisia tuen myöntämisen ja arvioinnin periaatteita kunnissa on käytössä? 2) Miten lapsen mahdollisuudet päästä tuen piiriin eroavat? Haastatteluissa selvitettiin kunnan erityisen tuen järjestelyjä kolmen fiktiivisen esimerkitapauksen kautta. Ensimmäinen esimerkitapaus koski tuen järjestämistä tilanteessa, jossa varhaiskasvatuksesta haetaan paikkaa 3-vuotiaalle lapselle, jolla on cp-vamma ja käytössään pyörätuoli. Toinen esimerkitapaus koski tilannetta, jossa 4-vuotias lapsi on varhaiskasvatuspalvelujen piirissä ja päiväkodin henkilökunta tuo esiin mahdollisen tarpeen tuelle lapsen uhmakkaan toiminnan sekä leikkiin ja yhteiseen toimintaan keskittymisen ja sitoutumisen vaikeuksien vuoksi. Kolmas esimerkitapaus koski tilannetta, jossa vanhemmat tuovat esiin huolensa 4-vuotiaan lapsen rajujen tunteenpurkausten ja toisaalta omiin maailmoihin uppoutumisen vuoksi, mutta varhaiskasvatuksen henkilökunnalla ei ole huolta tilanteesta eikä se pidä tukijärjestelyjä tarpeellisina. Haastattelut analysoitiin sisällönanalyyseillä.

Tuen tarpeen arviointi ja tuen myöntäminen varhaiskasvatuksessa

Kuntien varhaiskasvatuksen viranhaltijat kertoivat haastatteluissa tuen tarpeiden arvioinnista ja tuen myöntämisen periaatteista. Käytännöt tuen tarpeen arvioinnissa ja tuen myöntämisessä erosivat eri kunnissa. Kaikissa tutkimuskunnissa oli käytössä varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluja ja varhaiskasvatuksen erityisopettaja jakoi konsultoinnin osalta aikaansa itse. Vanhemmat tai henkilökunnan jäsen saattoi ottaa erityisopettajaan yhteyttä ja

pyytää varhaiskasvatuksen erityisopettajaa konsultaatiokäynnille. Konsultaatiokäyntiin saattoi kuulua esimerkiksi lapsiryhmän toiminnan havainnoimista sekä toiminnan ja oppimisympäristön yhteissuunnittelua lapsiryhmän henkilökunnan kanssa. Kahdessa haastatteluun osallistuneessa kunnassa erityisopettajat vierailivat kauden alkaessa kaikissa lapsiryhmissä havainnoimassa lapsia ja keskustelemassa ryhmien tarpeista ryhmien henkilökunnan kanssa.

Meillä aina näin syksyisin, kun alkaa uus toimintakausi, meidän varhais- ja erityiskasvatuksen työntekijät, käy siis kaikki lapset, mennään päiväkoteihin, katsotaan kaikki lapset, mennään päiväkodin ja tiimin kans läpi, ja aloitetaan siitä. Sitte me käydään säännöllisesti jokases päiväkodissa, ja sitä kautta se tuki sitte, tarve tunnustetaan.

Mikäli ryhmässä tarvittiin rakenteellisia lisäresursseja, esimerkiksi erityisopettajan osa-ai-kaista tukea ryhmässä, avustajaa tai lapsiryhmän pienennystä, tuen saamisen prosessit vaihtelivat. Haastattelujen perusteella voitiin erotella kolme erilaista prosessia:

1. Eesityksen tai ehdotuksen tarvittavista tukitoimista tekee lastentarhanopettaja tai erityislastentarhanopettaja. Rakenteellisiin tukitoimiin ei tarvita erillistä asiantuntijalautsuntoa.
2. Varhaiskasvatukseen nimetty, pysyvä moniammatillinen tiimi esittää tukitoimea tutustuttuaan lapsen ja ryhmän tilanteeseen henkilökunnan ja vanhempien kanssa keskustellen. Ratkaisun avustajan palkkaamisesta tai lapsiryhmän pienentämisestä tekee aluepäällikkö/aluepäiväkodinjohtaja/sivistysjohtaja.
3. Tuki aloitetaan lapsiryhmän oman henkilöstön voimin. Tuen toimivuus tai toimimattomuus todennetaan dokumentoinnin avulla. Mikäli tuki ei riitä, otetaan yhteyttä varhaiskasvatuksen ulkopuolisiin asiantuntijoihin, kuten neuvolan terveydenhoitajaan, psykologiin tai puheterapeuttiin, ja pohditaan näiden tahojen mahdollisuutta tarjota tukea tai pyydetään erityislastentarhanopettajan konsultaatiota. Tuen toimivuus tai toimimattomuus todennetaan dokumentoinnin avulla. Mikäli tukitoimi ei riitä, voidaan pohtia rakenteellisia tukitoimia, kuten ryhmäkohtaista avustajaa tai ryhmänpienennystä. Tukea suosittelee tai esittää erikoislääkäri tai muu vastaava asiantuntija. Ratkaisun avustajan palkkaamisesta tai lapsiryhmän pienentämisestä tekee aluepäällikkö/aluepäiväkodinjohtaja/sivistysjohtaja.

Haastateltavat määrittivät tarvetta tukeen joko lapsen kehityksen tai varhaiskasvatussuunnitelman mukaiseen toimintaan osallistumisen näkökulmasta. Mikäli tuen tarvetta määriteltiin lapsen kehityksen näkökulmasta, tuen myöntämisen perusteena käytettiin erilaisia kehityksen ja oppimisen kartoituksia sekä varhaiskasvatuksen ulkopuolisia lausuntoja. Mikäli tuen tarvetta lähestyttiin siitä näkökulmasta, kuinka lapsen arvioitiin pystyvän osallistumaan varhaiskasvatussuunnitelman mukaiseen toimintaan lapsiryhmässään, tuen tarpeen arvioinnissa keskeisemmässä roolissa oli varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Kaiken kaikkiaan voidaan sanoa, että tuen myöntämisen käytännöt vaihtelivat kunnasta riippuen. Vastaukset antoivat kuvan siitä, miten osassa kuntia tuen tarpeen arvioinnin ja tukitoimien myöntämisen periaatteet olivat melko monivaiheisia.

Lasten mahdollisuus päästä tuen piiriin

Varhaiskasvatuksessa tasa-arvoa tulee tarkastella palvelussa saatavan tuen lisäksi siitä näkökulmasta, millaisia mahdollisuuksia tai esteitä perheellä ja lapsella on päästä palvelun ja sen kautta tuen piiriin (Paananen, Repo, Eerola & Alasuutari, 2018). Tästä syystä haastateluista tarkasteltiin, millaisia mahdollisuuksia ja esteitä lapsilla oli palvelujen piiriin pääsystä eri kunnissa. Erityisesti kysyttiin esteettömyydestä ja laajennetun varhaiskasvatusoikeuden piiriin pääsemisestä.

Se, missä määrin oli mahdollista tarjota varhaiskasvatusta esteettömässä ympäristössä, esimerkiksi silloin, jos lapsi käytti pyörätuolia, vaihteli kuntien välillä. Mikäli lapsella oli tarvetta esteettömälle ympäristölle – hänellä oli esimerkiksi käytössään pyörätuoli – hän ei kaikissa kunnissa olisi voinut osallistua varhaiskasvatukseen lähipäiväkodissa, vaan hänelle olisi tarjottu mahdollisuus osallistua varhaiskasvatukseen päiväkodissa, joka oli jo muutettu tai alun perin rakennettu esteettömäksi. Lähipäiväkotiperiaate ja esteettömyys olivat keskenään ristiriidassa.

Me ei varmaan ruveta rakentamaan toista [esteetöntä] päiväkotia sit enää. Me ollaan yks rakennettu semmoseks et se on, sopii pyörätuolilapsille.

Toisaalla päiväkodit olivat pääsääntöisesti esteettömiä.

Haastatteluissa kysyttiin myös, miten kunnassa toimitaan, jos lapsi on lähtökohtaisesti oikeutettu ainoastaan 20 tuntiin varhaiskasvatusta viikossa. Kaikissa yhdeksässä kunnassa oikeutta oli rajattu, mutta yhdessä kunnassa oli tehty päätös rajauksen purkamisesta. Haastattelujen perusteella kuntien käytännöt vaihtelivat. Kaikki vastaajat toivat esiin, että lapsella voisi olla mahdollisuus 20:tä tuntia laajempaan varhaiskasvatukseen. Se vaihteli, miten 20:tä tuntia laajempaa varhaiskasvatusta oli mahdollista saada, kuinka paljon ja mille ajanjaksolle. Yksi vastaaja toi esiin, että kunnasta puuttuvat vielä laajemman oikeuden määrittämisen periaatteet.

jokainen sitä vähän soveltaa ja sooloilee ja, näitähän ei ole just näitä linjauksia että ketkä on oikeutettu siihen enempään ku 20 tuntia ni niissä varmasti on kans semmosta, täsmen-tävistä vielä, meidänkin kunnassa. Että ne on vähän semmosia, mutu-hommia. Ja vaikea niitä on tietenkä ihan ku ne on, ihan kaikkia niin kirjoittaakaan, että vähän siinä aina täytyy tapauskohtasestiki niitä kattoa.

Osa kunnista edellytti, että perheellä oli ulkopuolisen tahon kuten sosiaalityöntekijän lausunto 20:tä tuntia laajempaan varhaiskasvatukseen.

Täs on ehkä mahollisuus sitten semmoselle laajennetulle varhaiskasvatukselle... Eli minä päätän sitten siitä, et jos mulla on tarvittavat asiakirjat. Tämäkin niin, toki, se että ensin tarjotaan se subjektiivinen päivähoito-oikeus eli se 20 tuntia per viikko. Ja se mietitään sitten, että miten se etenee, mitkä on ne päivät ja millä tavalla lapsi siihen varhaiskasvatukseen osallistuu. Sitten jos sieltä on toive että se, esimerkiks perhetyöntekijältä tai muulta soten toimijalta että, tässä nyt ois ehkä syytä laajennella tätä oikeutta esimerkiks nyt sitten sen äidin jaksamisen kannalta, tulee semmonen viesti. Taikka sitten toinen vaihtoehto on se, että suositellaan tästä tuen näkökulmasta sitä laajempaa varhaiskasvatusta. Ne pystytään kyllä taatusti tekemään hyvin nopeasti.

Toisaalla ulkopuolista lausuntoa ei edellytetty, mutta perheen oli perusteltava tarvetta lomakkeella.

Hän on sitten tietysti sen 20 tuntia ilman muuta. Ja sitte hän voi hakee sitä laajennettua varhaiskasvatusta lomakkeella sit meidän asiantuntijoitien avustuksella sitte täyttää ja perustella, et miksi hän tarvis vaikkapa pidempää kun 20 tuntia viikossa, jos semmosta tarvetta on.

Yhdessä kunnassa perheen oma, vapaamuotoinen suullinen ilmoitus riitti.

Päiväkodinjohtaja sitten ilmoittaa toimistosihteerille, että tilanne on muuttunut, ja se on sillä selvä.

Haastatteluissa tuli esiin myös tapauskohtaista vaihtelua sen suhteen, millaisia palvelun piiriin pääsyä tukevia palveluja oli mahdollista järjestää. Vaihtelu tuli esiin esimerkiksi kuljetuspalvelujen osalta. Siinä missä yksi haastateltava toi esiin, että lapselle oli voitu järjestää kuljetus, jos oli katsottu, että lapsen tuki pystyttiin järjestämään parhaiten esimerkiksi integroidussa erityisryhmässä, jonne vanhemman oli syytä tai toisesta hankala kuljettaa lasta, toisessa tapauksessa kuljetusta ei ollut kyetty järjestämään.

Asuinpaikka tän kaupungin sisällä harvemmin, on tämmönen, ratkaseva asia siinä mieles että, jos se on toisel puolel kaupunkia niin ku voi olla se joku, integroitu ryhmä tai meidän osottama, ammattilaisen mielestä parempi tuen järjestämisaikka niin, ja se on vanhemman hankala sinne kuljettaa tai ei oo autoo tai jotaki, bussiyhteydet on hankalat ja sitte voidaan niillä perusteilla hakee sitte taksikytyä lapselle tai mietitään jos vanhempi kuljettaa ni saako jotain, kulukorvausta tai jotain.

Lapsella on tosi isoja tämmösiä tuen tarpeita et se nähdään jo heti ja sieltä jotain lausuntoja tulee, mutta sitten äiti ei pystykään kuljettamaan. Me pystytään järjestämään hänelle se, päiväkotipaikka, mut äiti sanoo että hänel ei oo autoo ja et hän ei pysty kuljettamaan. Nää on tosi hankalia kun meillä ei sitten taas siihen oo mahollisuutta varhaiskasvatuksessa että meillä ois kuljetuksia näille erityisen tuen lapsille.

Pohdinta

Varhaiskasvatuksesta saatavilla oleva kansallinen tilastotieto on toistaiseksi niukkaa. Myöskään kansallista rekisteriä, josta selviäisi esimerkiksi päiväkodit kussakin kunnassa, ei ole. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella pyytämällä kuntien kirjaamoja toimittamaan kysely varhaiskasvatuksesta vastaavalle viranhaltijalle, jota pyydettiin lähettämään kysely edelleen päiväkodinjohtajille ja varhaiskasvatuksen erityisopettajille. Vastaajien joukko ei näin ollen perustu satunnaisotantaan vaan voi olla monella tavalla valikoitunutta. Koska myöskään vastaajien perusjoukko ei ole selvillä, katoanalyysien suorittaminen ei ole mahdollista. Tästä syystä tässä osiossa raportoituihin tuloksiin on syytä suhtautua varauksella.

Tuen arvioitiin toteutuvan varhaiskasvatuksessa pääosin hyvin. Valtaosa vastaajista ilmoitti tuen mallista riippumatta, että kenelläkään erityistä tukea tarvitsevista lapsista ei sillä hetkellä ollut erityisryhmäsijoitusta tai sijoitusta integroituun erityisryhmään. Tämä on linjassa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) kanssa, joissa linjataan, että varhaiskasvatus on inklusiivista ja tuki järjestetään osana varhaiskasvatuksen päivittäistä toimintaa. Tulokset antavat kuitenkin jokseenkin ristiriitaisen kuvan varhaiskasvatuksessa tarjottavasta tuesta.

Tuen järjestämisen pääasiallisena muotona olivat tässä vastaajien joukossa erilaiset joustavat järjestelyt lapsen omassa ryhmässä. Rakenteellisia tukitoimia tarjottiin kaiken kaikkiaan vain harvoille tukea saaville lapsille eikä niitä pääsääntöisesti tarjottu kahden kuukauden kuluessa tuen tarpeen ilmenemisestä. Rakenteelliset tukitoimet järjestyivät vain harvoin tai eivät koskaan edes silloin, kun lapsi oli vaativamman tuen tarpeessa. Vaikuttaakin siltä, että kevyemmät, ei-rakenteelliset pedagogiset tukitoimet korostuivat kaikkien lasten kehityksen ja oppimisen tuen järjestämisessä. Näiltä osin rakenteellisten tukitoimien vähäisyys yllättää, sillä vaativamman tuen tarpeessa oleva lapsi tarvitsee usein samanaikaisesti eri tukimuotoja. Tässä valossa tuntuukin ristiriitaiselta, että vastaajien mukaan lapsi saisi riittävän tuen kehitykseensä ja oppimiseensa, vaikka rakenteellisia tukitoimia ei juuri ollut käytössä edes vaativamman tuen tarpeen kohdalla. Herää kysymys, ovatko tuen tarpeessa olevien lasten tukimuodot riittäviä varhaiskasvatussuunnitelman mukaisen varhaiskasvatuksen järjestämiseksi ja varhaiskasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseksi. Mikäli erityisryhmistä ja integroiduista erityisryhmistä on monissa kunnissa luovuttu, mitä on tullut tilalle? Erityisryhmässä

ja integroidussa erityisryhmässä on työskennellyt varhaiskasvatuksen erityisopettaja, ja ryhmät ovat olleet muita päiväkotiryhmiä pienempiä. Erityisopettajan työskentely ryhmässä ja ryhmän pienentäminen eivät kuitenkaan olleet yleisiä käytäntöjä. Tuen siirtymisen lähipäiväkotiin ei tulisi tarkoittaa sitä, että tukea on tarjolla vähemmän.

Henkilöstön pedagogisen osaamisen puute nimettiin yleisimmäksi syyksi sille, että lapsen tarvitsema tuki ei toteutunut. Tuloksia tarkasteltaessa herää kysymys, millaisia resursseja tukea antavilla varhaiskasvatuksen opettajilla, sosionomeilla ja lastenhoitajilla on pedagogisen tuen antamiseen, lisääntyvään suunnitteluun ja muiden ammattilaisten kanssa tehtävään yhteistyöhön. Varhaiskasvatuksessa toimivilta avustajilta ei edellytetä alan koulutusta. Ryhmäkohtainen avustaja oli kuitenkin yksi yleisimmistä rakenteellisen tuen muodoista. Tuen järjestelyjä, niiden tarkoituksenmukaisuutta, toimivuutta ja riittävyttä olisikin syytä tarkastella vielä tarkemmin. Varhaiskasvatuksen henkilökunnan ja vanhempien arviot tuen tarkoituksenmukaisuudesta ja riittävydestä sekä tuen tarpeessa olevien lasten näkökulmaa varhaiskasvatuksen arkeen olisi tarpeen selvittää.

S2-opetukseen varatut resurssit ja käytännöt koettiin osin riittämättömiksi. Tarjottavaa S2-opetusta, sen riittävyttä ja tarkoituksenmukaisuutta olisi syytä tarkastella tarkemmin.

Tasa-arvoa tulisi tarkastella myös sen osalta, miten perheitä tuetaan lapsen pääsyssä varhaiskasvatuksen ja kehityksen ja oppimisen tuen piiriin. Pulmia riittävän tuen piiriin pääsemisessä tuottavat jossain määrin se, että joissain kunnissa vain osa varhaiskasvatuksen ympäristöistä on esteettömiä, tai se, että tuen tai laajennetun varhaiskasvatusoikeuden hakeminen vaatii joissain kunnissa perheiltä osaamista ja resursseja. Se, missä määrin perheitä tuetaan varhaiskasvatuksen ja tuen piiriin pääsyssä, näyttää vaihtelevan. Tämä on pulmallista koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta. Lapsen pääsy varhaiskasvatuksen tai kehityksen ja oppimisen tuen piiriin ei tulisi olla riippuvainen huoltajan kyvykkyydestä tuen tarpeen perustelemissa.

4.2. Tuen järjestämisen käytännöt perhepäivähoidossa ja avoimessa varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatusta annetaan päiväkodissa, perhepäivähoidossa tai avoimessa varhaiskasvatuksessa⁵. Avoin varhaiskasvatus voi olla esimerkiksi kerho- tai leikkitoimintaa. Varhaiskasvatuksen toimintamuodot eroavat kuitenkin toisistaan muun muassa henkilöstön kelpoisuusvaatimuksilta, henkilöstörakenteilta, lapsiryhmien koolta sekä lasten ja henkilöstön väliseltä suhdeluvulta (varhaiskasvatuslaki, 36/1973). Tuen järjestämisen osalta varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) ohjataan antamaan kehityksen ja oppimisen tukea ensisijaisesti erilaisin joustavin järjestelyin lapsen omassa päiväkotitai perhepäivähoitoryhmässä. Avoimessa varhaiskasvatuksessa tarjottavasta kehityksen ja oppimisen tuesta ei mainita varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjoissa. Näin ollen on syytä olettaa, että myös tuen järjestämisen tavat voivat vaihdella eri toimintamuodoissa. Meillä ei ole kattavaa tietoa siitä, miten tuen järjestelyt toteutuvat varhaiskasvatuksen eri toimintamuodoissa. Tässä luvussa tarkastellaan, millaisia lapsen kehityksen ja oppimisen tuen järjestelyjä käytetään varhaiskasvatuksen eri palvelumuodoissa.

⁵ Avoimesta varhaiskasvatuksesta käytetyt käsitteet olivat muutoksessa raportin kirjoittamisen aikaan. Uudistetussa varhaiskasvatuslaissa, joka astui voimaan 1.9.2018, otettiin käyttöön termi 'avoin varhaiskasvatus'. Aiemmin laissa käytettiin termiä 'muu varhaiskasvatus', jota käytettiin myös kyselyssä. Tässä raportissa käytetään kuitenkin raportin julkaisemishetkellä voimassa olevaa termiä 'avoin varhaiskasvatus'. Tässä raportissa käsitellään erityisesti avoimen varhaiskasvatuksen kerhotoimintaa.

Aineistona käytettiin tätä raporttia varten kerättyä päiväkodinjohtajille ja varhaiskasvatuksen erityisopettajille suunnattua kyselyaineistoa. Aineisto on kuvattu tarkemmin luvussa 3. Perhepäivähoidon tuen järjestelyjä selvitettiin kysymällä tuen järjestelyistä kunnallisten päiväkotien johtajilta, joilla oli johdettavanaan myös perhepäivähoitoa ($n = 43$), ja perhepäivähoidon ohjaajilta ($n = 27$). Vastaajilta kysyttiin kehityksen ja oppimisen tuen järjestelyistä sekä riittävyydestä ja tarkoituksenmukaisuudesta.

Lisäksi aineistona käytettiin tätä raporttia varten kerättyä haastatteluaineistoa. Haastatteluaineisto koostuu yhdeksän varhaiskasvatuksen viranhaltijan haastattelusta koskien lapsen kehityksen ja oppimisen tukea. Raportin tässä osassa raportoidaan haastattelun tuloksia tuen tarjoamisen kysymyksistä perhepäivähoitossa ja avoimessa varhaiskasvatuksessa järjestettävästä tuesta.

Tuen järjestelyt perhepäivähoitossa

Perhepäivähoidon ohjaajilta ja päiväkodinjohtajilta, joilla oli johdettavanaan perhepäivähoitoa, kysyttiin, kuinka monta lasta osallistui varhaiskasvatukseen perhepäivähoitossa, kuinka monta lasta sai kehityksen ja oppimisen tukea ja kuinka monta lasta sai resursoitua kehityksen ja oppimisen tukea. Resursoidulla tuella tarkoitetaan tukitoimia, joiden toteuttamiseksi lapsiryhmään kohdistetaan enemmän resursseja: esimerkiksi ryhmää pienennetään tai ryhmässä työskentelee lisähenkilökuntaa osa- tai kokoaikaisesti. Kehityksen ja oppimisen tukea sai keskimäärin 6 prosenttia perhepäivähoitoon osallistuvista lapsista. Resursoitua tukea sai 1 prosenttia perhepäivähoitoon osallistuvista lapsista vastaajien johtamassa perhepäivähoitossa. Tarkemmat tunnusluvut on esitetty Taulukossa 4.1.

Taulukko 4.1. Tukea saavien lasten osuus perhepäivähoitossa

Kehityksen ja oppimisen tuki	Vastaajia	Tukea saavien lasten suhteellinen osuus	Minimiarvo	Maksimiarvo	Keskijajonta
Lapsi saa kehitykseensä ja oppimiseensa tukea	72	0,06	0	1	0,13
Lapsi saa kehitykseensä ja oppimiseensa resursoitua tukea	56	0,01	0	0,13	0,04

Päiväkodinjohtajista 30 prosenttia ja perhepäivähoidon ohjaajista 56 prosenttia ilmoitti, että lapsen tuki järjestettiin perhepäivähoitossa. Päiväkodinjohtajista 70 prosenttia ja perhepäivähoidon ohjaajista 41 prosenttia ilmoitti, että tuen tarpeessa olevat lapset sijoitettiin pääsääntöisesti muuhun kunnalliseen varhaiskasvatukseen, kuten päiväkotiin. Tuen riittävyyttä tiedusteltiin väittämällä ”Lapsi saa riittävän tuen kehitykseensä ja oppimiseensa”. Vastaajista 68 prosenttia oli väitteen kanssa osittain samaa mieltä ja 25 prosenttia täysin samaa mieltä. Yksi vastaaja oli väitteen kanssa osittain eri mieltä ja yksi ei samaa eikä eri mieltä.

Mikäli tuki järjestettiin perhepäivähoitossa, vastaajia pyydettiin täsmentämään avoimissa vastauksissa, kuinka tuki käytännössä järjestettiin. Yleisimmin mainittiin varhaiskasvatuksen erityisopettajan ja perhepäivähoidon ohjaajan konsultaatiokäynnit. Muutama vastaaja toi esiin myös fysioterapeutin tai puheterapeutin lapselle antaman tuen perhepäivähoitopäivän aikana. Useissa avoimissa vastauksissa kuitenkin todettiin, että mikäli tuen tarve oli runsasta, lapsi sijoitettiin päiväkotimuotoiseen varhaiskasvatukseen. Yksi vastaaja mainitsi, että tukipalveluja hankittiin ostopalveluina. Niin ikään yksi vastaaja toi esiin, että perhepäivähoidon käytettävissä oli ollut kokoaikaista erityistä resurssia kuten avustaja tai ryhmän pienennys.

Veon + muiden asiantuntijoiden ohjauskäynnit, kyseessä useimmiten pieni lapsi.

Tuen tarpeessa olevat lapset sijoitetaan pääasiassa päiväkotiryhmiin.

[P]alvelut ostetaan ostopalveluna.

[P]erhepäivähoitajan on mahdollisuus olla yhteydessä keltoon konsultaatiotukea varten. Lapsen tukea varten on mahdollisuus kokoontua yhdessä suunnittelemaan lapsen tukea perhepäivähoitajan, perhepäivähoidon ohjaajan, kelton, huoltajien ja muiden asiantuntijoiden kesken. Lapsen tarvitsema tuki kirjataan lapsen omaan varhaiskasvatussuunnitelmaan ja sitä arvioidaan säännöllisesti.

[P]erhepäivähoitajissa on VEOn tuki sekä oma perhepäivähoidon ohjaaja. Tarvittaessa on myös ollut lapsella oma avustaja perhepäivähoitajissa tai esim. ryhmäkokoja on pienennetty.

Haastatteluaineistossa vastaajat toivat esiin, että vanhempien toiveita pyrittiin ottamaan huomioon varhaiskasvatuspaikkaa haettaessa myös silloin, kun varhaiskasvatuspaikkaa haikiessa tiedettiin, että lapsi tarvitsee kehityksen ja oppimisen tukea. Yhden haastatteluun osallistuneen vastaajan mukaan tuki järjestyi samanlaisena kaikissa varhaiskasvatuksen muodoissa. Seitsemän vastaajaa toi kuitenkin esiin, että pääsääntöisesti perheelle suositeltaisiin päiväkodissa tapahtuvaa varhaiskasvatusta.

Suhteet kun on väestöpohja pieni niin, me on saatu yleensä, vanhemmat sitten ymmärtää, et se päiväkotia on se mis me tavallaan se tuki saada paremmin järjestetty. Sitäki tietysti riippuen eri päivähoitajien tilanteesta, minkälaisii lapsii siel on. Mieluummin tietysti se päiväkotia on se mihinkä me suositellaan. Et siellä pystyttäs se tuki järjestämään.

Perhepäivähoitajissa tarjolla olleista kehityksen ja oppimisen tuen muodoista keskusteltaessa esiin tuotiin useimmin varhaiskasvatuksen erityiskasvattajan konsultaatio. Tämä mahdollisuus mainittiin kaikissa haastatteluissa. Yksittäisiä mainintoja saivat myös mahdollisuus ryhmän pienennykseen ja avustaja. Kaikissa kunnissa avustaja ei kuitenkaan olisi järjestynyt perhepäivähoitoon:

Perhepäivähoitoon ei. Että periaatteessa meillä ei oo perhepäivähoitajia kenelläkään avustajaa.

Silloin kun oli tarvetta esteettömälle ympäristölle tai laajemmalle rakenteellisen tuen tarpeelle, varhaiskasvatus ei pääsääntöisesti olisi järjestynyt perhepäivähoitajissa, vaan perheelle olisi suositeltu päiväkotia.

Tuen järjestelyt avoimessa varhaiskasvatuksessa

Päiväkodinjohtajilta, joilla oli johdettavanaan avoimen varhaiskasvatuksen kerhotoimintaa, kysyttiin, kuinka monta lasta osallistui varhaiskasvatukseen avoimen varhaiskasvatuksen kerhotoiminnassa, kuinka moni sai kehityksen ja oppimisen tukea ja kuinka moni sai resursoitua kehityksen ja oppimisen tukea.

Päiväkodinjohtajista 88 raportoi, että heidän johdettavanaan oli avointa varhaiskasvatusta kuten kerhotoimintaa. Heistä 47 vastasi kysymykseen avoimen varhaiskasvatuksen kerhotoiminnassa tukea saavista lapsista. Vain kahdeksan päiväkodinjohtajaa kuudesta eri kunnasta raportoi, että heidän johtamassaan avoimessa varhaiskasvatuksessa oli kyselyyn vastaamisen hetkellä erityistä tukea saavia lapsia. Tuen saajien suhteellinen osuus oli 1–19

prosenttia kaikista päiväkodinjohtajan yksiköissä muuhun varhaiskasvatukseen osallistuvista lapsista (taulukko 4.2.).

Taulukko 4.2. Tukea saavien lasten osuus avoimessa varhaiskasvatuksessa

Kehityksen ja oppimisen tuki avoimen varhaiskasvatuksen kerhotoiminnassa	Vastaajia	Tukea saavien lasten suhteellinen osuus	Minimi-arvo	Maksimi-arvo	Keskijajonta
Lapsi saa kehitykseensä ja oppimiseensa tukea	47	0,18	0	0,19	0,04
Lapsi saa kehitykseensä ja oppimiseensa resursoitua tukea	43	0,01	0	0,09	0,02

Avoimissa vastauksissa tuotiin esiin, että mikäli tuen tarvetta ilmenee, varhaiskasvatuksen erityisopettaja voi konsultoida henkilökuntaa, mutta mikäli lapsen tukeminen vaatii muuta resursseja, lapsi ohjataan pääsääntöisesti päiväkodissa tapahtuvaan varhaiskasvatukseen.

Avoimessa varhaiskasvatuksessa Veo voi toimia konsultoivana ja lapsi ohjataan varhaiskasvatuksen piiriin.

Haastatteluissa useimmille vastaajille tilanne tuen tarpeesta avoimessa varhaiskasvatuksessa olisi ollut uusi. Viisi haastatteluun osallistunutta raportoi, että kunnassa oli tarjolla kunnan järjestämää avoimen varhaiskasvatuksen kerhotoimintaa. Yhdessä kunnassa oli avointa varhaiskasvatusta, mutta ei kunnan järjestämänä. Kun avointa varhaiskasvatusta ei ollut kunnan järjestämänä, kunta ei osallistunut myöskään mahdolliseen kehityksen ja oppimisen tuen järjestämiseen. Kaikki ne vastaajat, jotka edustivat kuntia, joissa avoimen varhaiskasvatuksen kerhotoimintaa oli tarjolla, raportoivat, että mikäli tuen tarvetta ilmenisi, varhaiskasvatuksen erityisopettaja voisi tulla kerhoon konsultaatiokäynnille. Muita tuen järjestelyjä kunnilla ei ollut ollut avoimen varhaiskasvatuksen kerhotoiminnassa lukuun ottamatta yhtä kuntaa, jonka osalta haastateltava raportoi, että kaikki tukitoimet olivat käytettävissä myös avoimen varhaiskasvatuksen kerhotoiminnassa. Pääsääntöisesti kuitenkin tarpeesta riippuen perheelle voitaisiin suositella siirtymistä päiväkodissa järjestettävään varhaiskasvatukseen.

Pohdinta

Varhaiskasvatusta annetaan päiväkodissa, perhepäivähoidossa tai avoimessa varhaiskasvatuksessa. Avoin varhaiskasvatus voi olla esimerkiksi kerho- tai leikkitoimintaa, ja sen toteutus vaihtelee kunnittain. Kaikki toimintamuodot noudattavat varhaiskasvatussuunnitelman perusteita, mutta varhaiskasvatuksen toimintamuotojen sääntely eroaa toisistaan muun muassa henkilöstön kelpoisuusvaatimuksilta, henkilöstörakenteen, lapsiryhmien koon sekä lasten ja henkilöstön välisen suhdeluvun osalta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) ohjataan antamaan kehityksen ja oppimisen tukea ensisijaisesti erilaisin joustavin järjestelyin lapsen omassa päiväkotitai perhepäivähoitoryhmässä. Tuen järjestelyistä avoimessa varhaiskasvatuksessa ei ole erikseen säädetty.

Tulosten perusteella näyttää siltä, että resursseja vaativa lapsen kehityksen ja oppimisen tuki järjestettiin pääsääntöisesti päiväkotimuotoisessa varhaiskasvatuksessa. Kehityksen ja oppimisen tukea ja erityisesti resursseja vaativaa rakenteellista tukea oli tarjolla vähemmän perhepäivähoidossa ja avoimessa varhaiskasvatuksessa kuin päiväkotien varhaiskasvatuksessa. Näyttää siltä, että osittain tuen vähäisempi määrä liittyi siihen, että palveluohjauksessa ja neuvonnassa perheille suositeltiin päiväkodeissa järjestettävää varhaiskasvatusta silloin, kun tiedettiin, että lapsi hyötyisi kehityksen ja oppimisen tuesta. Toisaalta herää

myös kysymys siitä, onko mahdollista, että tuen tarpeita ei aina tunnisteta perhepäivähoidossa ja avoimessa varhaiskasvatuksessa. Henkilöstöltä vaadittavaa koulutusta ei ole säännelty laissa yhtä tarkasti kuin päiväkotihenkilöstön koulutustasoa. Asia vaatisikin lisätarkasteluja.

Viime vuosina on ollut viitteitä siitä, että avoimen varhaiskasvatuksen kerhotoimintaa kehitetään ja tarjotaan perheille myös päiväkodissa tapahtuvan varhaiskasvatuksen vaihtoehtona. Perhepäivähoidon osuus on toisaalta ollut vähenevä. Mikäli lähtökohtana pidetään sitä, että tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatus järjestetään pääsääntöisesti päiväkodeissa, varhaiskasvatuksen eri muodot eriytyvät. Kehityksen ja oppimisen vaativampaa tukea tarvitsevien lasten osuus kasvaa päiväkotimuotoisessa varhaiskasvatuksessa, mikäli muita lapsia ohjataan enenevässä määrin avoimen varhaiskasvatuksen kerhotoiminnan piiriin. Onkin syytä keskustella, kuinka suuri osa kunnan varhaiskasvatuksesta on järkevää järjestää avoimen varhaiskasvatuksen kerhotoimintana tai perhepäivähoitona, mikäli erityistä resurssia vaativaa lapsen kehityksen ja oppimisen tukea ei voida pääsääntöisesti järjestää näissä palvelumuodoissa. Vaihtoehtoisesti tulee pohtia, miten lapsen tuen tarpeisiin voidaan vastata ja tuen tarpeita tunnistaa avoimen varhaiskasvatuksen kerhotoiminnassa. Pulmana on erityisesti se, että avoimen varhaiskasvatuksen kerhotoiminnassa työskentelevien kelpoisuusvaatimukset poikkeavat päiväkodeissa annettavan varhaiskasvatuksen kelpoisuusvaatimuksesta.

4.3. Tuen järjestelyt yksityisessä varhaiskasvatuksessa

Maiju Paananen & Mervi Eskelinen

Varhaiskasvatuspalvelujen järjestäminen on valtion kunnille asettama lakisääteinen tehtävä (varhaiskasvatuslaki, 36/1973). Kunnilla on kuitenkin mahdollisuus päättää, tuottavatko ne toiminnan itse vai hankkivatko palvelut esimerkiksi toiselta kunnalta, kuntayhtymältä tai muulta julkiselta tai yksityiseltä palveluntuottajalta vai tarjoavatko palvelunkäyttäjälle sosiaali- ja terveydenhuollon palvelusetelistä annetun lain (569/2009) mukaisen palvelusetelin. Vanhemmat saavat yksityisen hoidon tukea, mikäli he haluavat valita yksityisen varhaiskasvatuspalvelun. Osa kunnista tukee yksityistä varhaiskasvatusta myös yksityisen hoidon tuen kuntalisällä. Yksityisten varhaiskasvatuspalvelujen tarjoaminen on lisääntynyt, ja trendi näyttää edelleen kasvavalta (Riitakorpi, Alila & Kahiluoto, 2017; Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen tilastoraportti, 29/2017). Varhaiskasvatukseen osallistuvista lapsista 16,2 prosenttia osallistuu yksityiseen varhaiskasvatukseen. Yksityisistä palveluntarjoajista noin puolet on yrityksiä (53 %) ja puolet yhdistyksiä (46 %) (Karvi, 2018). Varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteet ohjaavat kaikkia varhaiskasvatuksen toimintamuotoja.

Karvin selvityksen (Repo ym., 2018) perusteella kunnalliset varhaiskasvatuksen järjestäjät arvioivat erityisesti käytettävissä olevat rakenteelliset tukitoimet riittävämmiksi kuin yksityiset varhaiskasvatuksen palveluntuottajat. Kunnalliset järjestäjät arvioivat tuen järjestyvän nopeasti tuen tarpeen ilmettyä useammin kuin yksityiset varhaiskasvatuksen palveluntuottajat. Ei kuitenkaan ole kattavaa tietoa siitä, miten tuki on järjestetty yksityisten palvelujen piirissä.

Yksityistä varhaiskasvatusta rahoitetaan Suomessa julkisin varoin. Yleisimmin yksityistä varhaiskasvatusta rahoitetaan yksityisen hoidon tuella tai palvelusetelillä (Karvi, 2018). Ei ole tietoa siitä, kuinka erityinen tuki järjestetään yksityisissä palveluissa ja onko rahoituksen muodolla merkitystä siihen, kuinka tukea järjestetään (ks. kuitenkin Repo ym., 2018).

Tästä syystä kysymme tässä luvussa:

1. Missä määrin yksityisessä varhaiskasvatuksessa on kehityksen ja oppimisen tukeen resursoitua tukea saavia lapsia?
2. Eroaako tukea saavien lasten määrä yksityisessä ja kunnallisessa varhaiskasvatuksessa?
3. Miten lapsen kehityksen ja oppimisen tuki järjestetään yksityisessä varhaiskasvatuksessa?
4. Onko yksityisen varhaiskasvatuksen rahoituksen muodolla yhteyttä tuen järjestelyihin?

Raportin tässä osassa tuen järjestelyjä tarkastellaan ensin siitä näkökulmasta, mikä oli resursoitua tukea saavien lasten suhteellinen osuus kaikista palvelun piirissä olevista lapsista. Suhteellista osuutta verrattiin erityistä tukea saavien lasten suhteelliseen osuuteen kunnallisessa varhaiskasvatuksessa. Eroja tarkasteltiin Mann–Whitneyn *U*-testillä. Seuraavaksi tarkastellaan, miten lapsen kehityksen ja oppimisen tuki järjestettiin yksityisissä palveluissa. Lisäksi tarkastellaan, miten yksityisten päiväkotien johtajat ja yksityisissä päiväkodeissa työskentelevät varhaiskasvatuksen erityisopettajat arvioivat lapsen tarvitseman tuen toteutumisesta siinä varhaiskasvatustilanteissa, jota he edustivat. Vastaajilta tiedusteltiin lisäksi, mitä tukitoimia heillä oli parhaillaan käytössä ja mitä tukitoimia lapsille oli mahdollista tarjota kahden kuukauden kuluessa tuen tarpeen ilmenemisestä.

Tässä raportissa tarkempaan tarkasteluun otettiin mahdolliset erot oppimisen tuen järjestämisessä yksityisen hoidon tuella rahoitettujen ja palvelusetelillä rahoitettujen päiväkotien välillä. Yksityisissä päiväkodeissa työskenteleviltä vastaajilta ($n = 122$) tiedusteltiin palvelun rahoituksen muotoa. Yksityisissä päiväkodeissa työskentelevistä vastaajista 70 raportoi, että palvelua tuettiin palvelusetelillä, 46, että palvelua tuettiin yksityisen hoidon tuella. Mann–Whitneyn *U*-testillä tarkasteltiin, oliko tukea saavien lasten suhteellisessa osuudessa, nopeasti saatavilla olleissa tuen muodoissa ja vastaajien arvioissa tuen tarkoituksenmukaisuudesta ja riittävydestä eroa eri tavalla rahoitettujen palvelujen välillä.

Tukea saavien lasten suhteellinen osuus yksityisissä palveluissa

Päiväkodinjohtajia pyydettiin raportoimaan, kuinka monta lasta osallistui varhaiskasvatukseen heidän johtamissaan yksiköissä. Lisäksi heitä pyydettiin raportoimaan, kuinka monta lasta sai kehitykseensä ja oppimiseensa resursoitua tukea. Kunnallisessa varhaiskasvatuksessa kehityksen ja oppimisen tukea saavia lapsia oli vastaajien raportoinnin perusteella keskimäärin 15 prosenttia. Yksityisessä varhaiskasvatuksessa tukea saavia lapsia oli 8 prosenttia (Taulukko 4.3). Huomattava osa yksityisessä varhaiskasvatuksessa työskentelevistä vastaajista – lähes puolet ei ollut vastannut resursoitua tukea saavien lasten määrää koskevaan kysymykseen. Myös kunnallisessa varhaiskasvatuksessa työskentelevistä vastaajista neljännes ei ollut vastannut tähän kysymykseen. Oletettavaa on, että kysymykseen on jätetty vastaamatta erityisesti silloin, kun vastaajan yksikössä ei ole lainkaan resursoitua tukea saavia lapsia. Näin ollen suhteelliset osuudet olisivat todellisuudessa pienemmät molemmissa vastaajaryhmissä. Ero vastaajaryhmien välillä oli kuitenkin tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,05$).

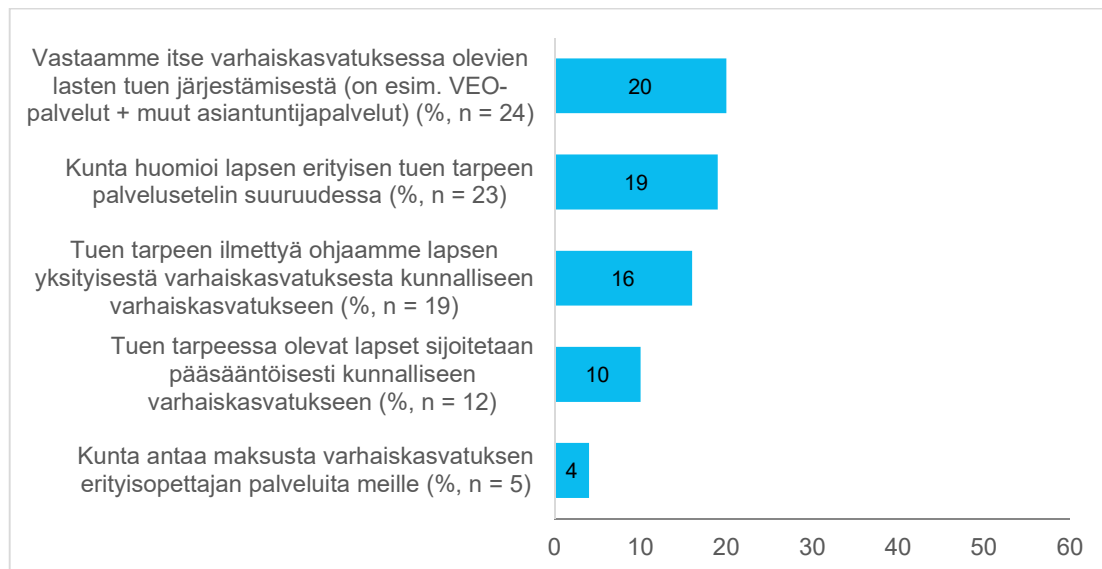
Taulukko 4.3. Tukea saavien lasten osuus kunnallisessa ja yksityisessä varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen järjestäjä	N	Resursoitua tukea saavien lasten suhteellinen osuus	Keskihajonta
Kunta tai kuntayhtymä	270	0,15	0,25
Yksityinen palveluntuottaja	64	0,08	0,13

Tuen järjestäminen yksityisessä varhaiskasvatuksessa

Yksityisissä päiväkodeissa työskentelevistä päiväkodinjohtajista ($n = 118$) vain kaksi oli vastannut, että heidän alaisuudessaan työskenteli varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Molempien alaisuudessa työskenteli yksi varhaiskasvatuksen erityisopettaja. Yksityisessä varhaiskasvatuksessa työskenteleviä vastaajia pyydettiin raportoimaan, mikä oli pääasiallinen tilanne lapsen kehityksen ja oppimisen tuen järjestelyissä siinä yksikössä, jossa vastaaja työskenteli. Kysymykseen vastasi 121 yksityisessä varhaiskasvatuksessa työskentelevää vastaajaa. Yksityistä varhaiskasvatusta edustavat vastaajat raportoivat useimmiten, että kunta tarjosi yksityisille palveluntarjoajille maksutta varhaiskasvatuksen erityisopettajan palveluja (kuvio 4.3.1.). Näin vastasi 31 prosenttia vastaajista. Vastaajista 5 prosenttia raportoi, että kunta tarjosi erityisopettajan palveluja maksua vastaan. Vastaajista 20 prosenttia ilmoitti vastanneensa itse tuen järjestämisestä. Vastaajista 19 prosenttia ilmoitti, että kunta huomioi lapsen tuen tarpeen palvelusetelin suuruudessa, mutta aineistosta ei ilmennyt, millaista tukea palvelusetelin korotuksella järjestettiin. Vastaajista 16 prosenttia ilmoitti, että tuen tarpeessa olevat lapset ohjattiin yksityisestä varhaiskasvatuksesta kunnalliseen. Vastaajista 10 prosenttia ilmoitti, että tuen tarpeessa olevat lapset sijoitettiin pääsääntöisesti kunnalliseen varhaiskasvatukseen.

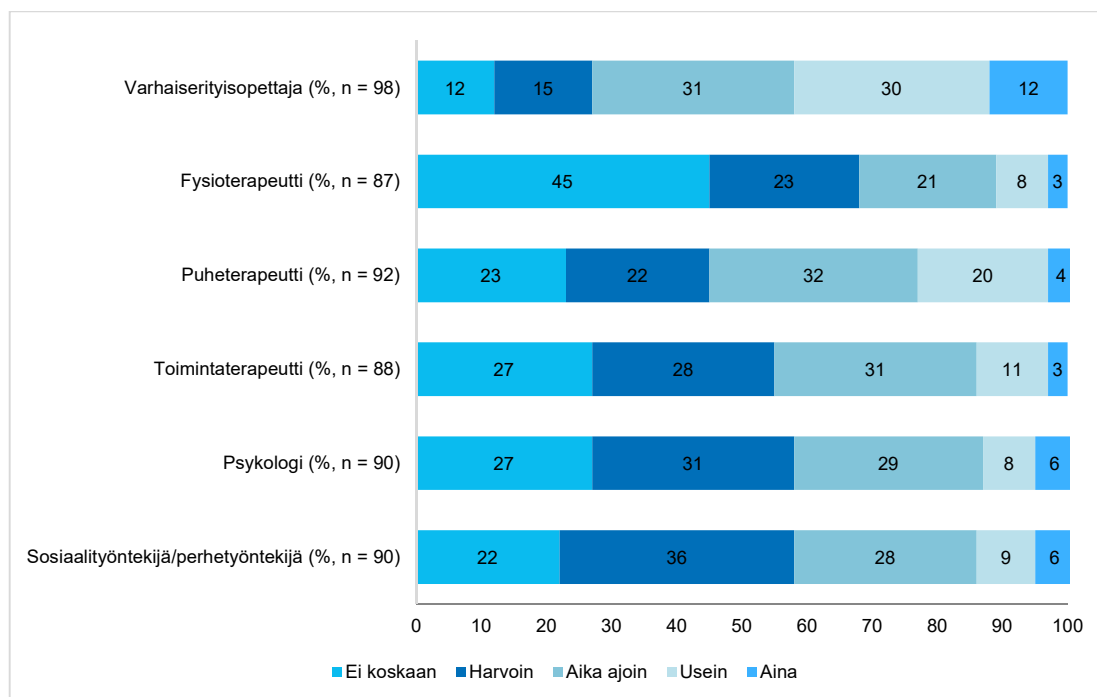
Kuvio 4.3.1. Lapsen saama kehityksen ja oppimisen tuki yksityisessä varhaiskasvatuksessa



Asiantuntijapalvelujen riittävyys

Vastaajia pyydettiin arvioimaan asiantuntijapalvelujen riittävyyttä vastaajan edustaman yksikön näkökulmasta. Vastaajat raportoivat yleisimmin asiantuntijapalveluja olevan käytössä riittävästi vain aika ajoin (kuvio 4.3.2). Erityisen kriittisesti yksityistä varhaiskasvatusta edustavat vastaajat arvioivat fysioterapeuttien, toimintaterapeuttien, psykologien sekä sosiaali- tai perhetyöntekijöiden riittävyyttä.

Kuvio 4.3.2. Asiantuntijapalvelujen riittävyys yksityisessä varhaiskasvatuksessa



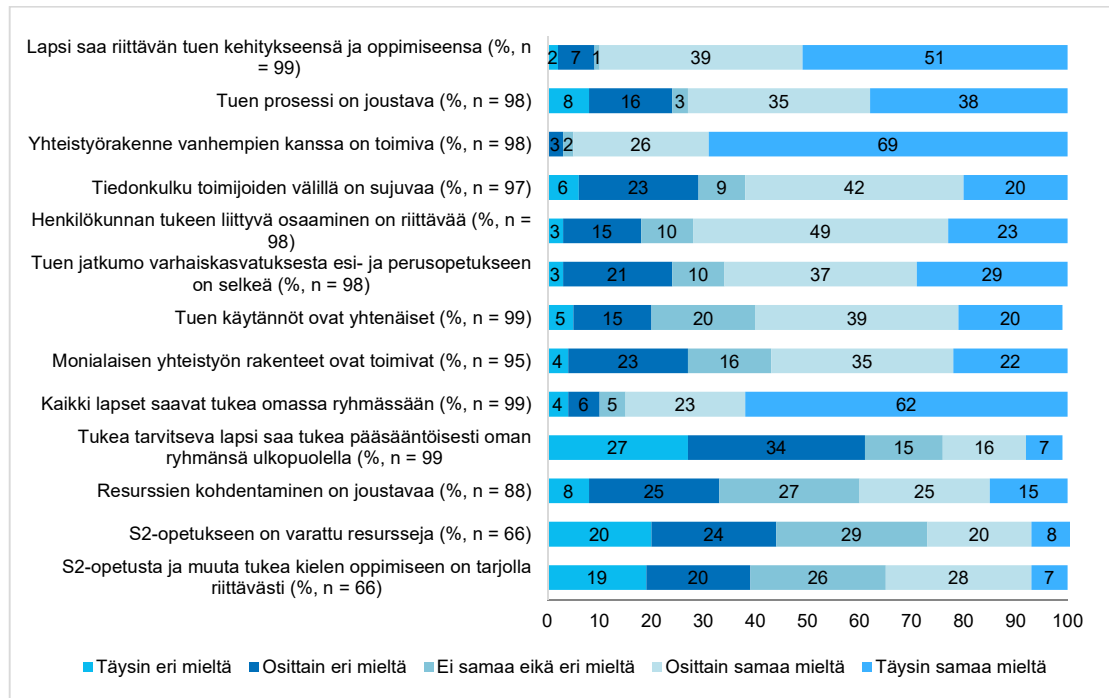
Tuen riittävyys ja tarkoituksenmukaisuus yksityisessä varhaiskasvatuksessa

Yksityistä varhaiskasvatusta edustavat vastaajat raportoivat olevansa pääsääntöisesti tyytymättömiä tuen riittävyyteen, yhteistyöhön vanhempien kanssa tuen asioissa sekä henkilökunnan osaamiseen (kuvio 4.3.3.). Vastaajista 90 prosenttia raportoi olevansa täysin samaa mieltä siitä, että tukea tarvitseva lapsi sai riittävästi tukea kehitykseensä ja oppimiseensa. Vastaajista 95 prosenttia arvioi yhteistyörakenteen vanhempien kanssa olevan tuen kysymyksissä toimiva.

Vastaajista 85 prosenttia oli sitä mieltä, että kaikki lapset saivat tukea omassa ryhmässään, mutta 23 prosenttia vastaajista raportoi kuitenkin, että pääsääntöisesti tukea tarvitseva lapsi sai tukea ryhmän ulkopuolella.

Hajonta oli runsasta resurssien kohdentamisen joustavuuden, S2-opetukseen varattujen resurssien ja tarjonnan suhteen. Yksityistä varhaiskasvatusta edustavista vastaajista 40 prosenttia arvioi resurssien olevan ainakin jokseenkin joustavia, 35 prosenttia taas piti resurssien kohdentamista ainakin jokseenkin joustamattomana. Vastaajista 28 prosenttia raportoi, että S2-opetukseen oli varattu resursseja, ja 48 prosenttia, että resursseja ei ollut varattu. Kielen oppimisen tukea piti ainakin jokseenkin riittävänä 35 prosenttia yksityistä varhaiskasvatusta edustavista vastaajista. Kielen oppimisen tuen tarjonta oli 39 prosentin arvion mukaan ainakin jokseenkin riittämätöntä.

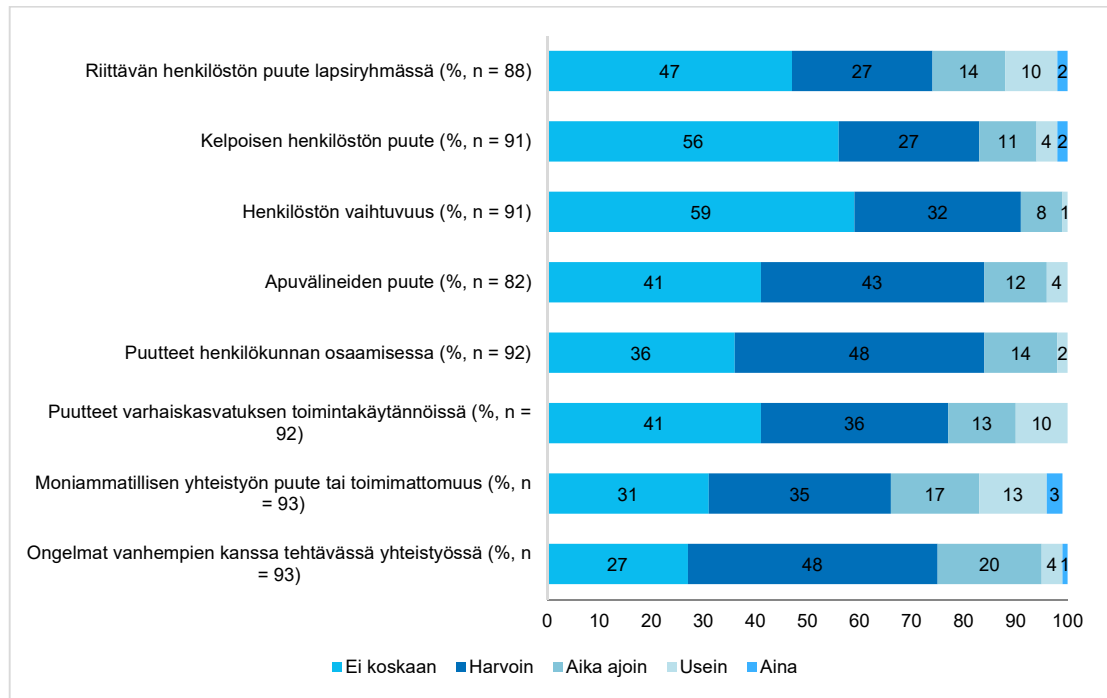
Kuvio 4.3.3. Yksityisessä varhaiskasvatuksessa työskentelevien vastaajien arvio tuen riittävyydestä ja tarkoituksenmukaisuudesta



Syyt tuen tarjoamisen pulmille

Yksityistä varhaiskasvatusta edustavat vastaajat raportoivat yleisimmin, että syy siihen, miksi lapsen kehityksen ja oppimisen tukea ei kyetty järjestämään, oli puutteet moniammatillisessa yhteistyössä (kuvio 4.3.4.). Vastaajista 24 prosenttia raportoi, että puutteita moniammatillisessa yhteistyössä oli vähintään aika ajoin. Kelpoisen henkilöstön puute ja henkilöstön vaihtuvuus olivat yksityistä varhaiskasvatusta edustavien vastaajien mukaan kaikkein harvimminkin syinä siihen, että lapsen kehityksen ja oppimisen tukea ei kyetty järjestämään. Vastaajista 59 prosenttia raportoi, että henkilöstön vaihtuvuus ei koskaan ollut syynä siihen, miksi tukea ei pystytty järjestämään. Vastaajista 56 prosenttia raportoi, että kelpoisen henkilöstön puute ei koskaan ollut syynä siihen, ettei tuki olisi järjestynyt.

Kuvio 4.3.4. Yksityisessä varhaiskasvatuksessa työskentelevien vastaajien arvio siitä siihen, miksi tuki ei ollut toteutunut



Yksityisen varhaiskasvatuksen rahoituksen muodon yhteys tuen järjestelyihin

Vastaajia pyydettiin raportoimaan kaikkien heidän johtamassaan yksikössä varhaiskasvatusta saavien lasten määrä sekä kehityksen ja oppimisen tukea saavien lasten määrä. Tuen tarpeessa olevien lasten suhteellisessa osuudessa ei ollut eroa eri tavalla rahoitettujen yksityisten palvelujen välillä. Vastaajat raportoivat, että kehityksen ja oppimisen tukea saavia lapsia oli keskimäärin 8 prosenttia yksityiseen varhaiskasvatukseen osallistuvista lapsista. Vastaajien raportoimissa arvioissa lapsen oppimisen tuen tarkoituksenmukaisuudessa ja riittävyudessa ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa palvelusetelillä ja yksityisen hoidon tuella rahoitettujen palvelujen välillä.

Tarkastelimme eroja vastaajien arvioissa rakenteellisten tukitoimien nopeaan järjestämiseen. Palvelusetelillä rahoitetuissa palveluissa (KA = 2,50; KH = 0,49; n = 36) tuen arvioitiin järjestävän kahden kuukauden kuluessa tuen tarpeen alkamisesta paremmin kuin yksityisen hoidon tuella rahoitetuissa palveluissa (KA = 1,99; KH = 0,43; n = 22) (Liitetaulukko 4.1.). Myös rakenteellisten tukitoimien osalta tilanne oli sama. Vaikka arviot rakenteellisten tukitoimien nopeasta saatavuudesta olivat matalia, palvelusetelillä rahoitetuissa palveluissa työskentelevät vastaajat arvioivat kykenevänsä tarjoamaan tukitoimia nopeasti tuen tarpeen ilmettyä (KA = 1,76; KH = 0,61; n = 38) useammin kuin yksityisen hoidon tuella rahoitetuissa palveluissa (KA = 1,39; KH = 0,37; n = 24) (Liitetaulukko 4.2.).

Lapsen kehityksen ja oppimisen tuki yksityisessä varhaiskasvatuksessa laadullisen aineiston näkökulmasta

Tarkastelemme lapsen kehityksen ja oppimisen tukea yksityisessä varhaiskasvatuksessa tätä raporttia varten kerätyn kyselytutkimuksen yksityistä varhaiskasvatusta koskevien avointen vastausten ja tätä raporttia varten kerätyn haastatteluaineiston näkökulmasta.

Avoimissa vastauksissa annettiin esimerkkejä siitä, kuinka lapsen tuki voitiin järjestää yksityisen palvelun piirissä. Avoimia vastauksia oli vähän.

Tarjolla olleiden tukitoimien osalta yksittäisiä mainintoja saivat päiväkotiryhmän käytössä ollut varhaiskasvatuksen erityisopettajan tuki ja käytössä olleet kunnan asiantuntijapalvelut. Toisaalta avoimissa vastauksissa raportoitiin, että tukea voitiin antaa, mutta siihen ei ollut erityisiä resursseja, vaan tuki järjestettiin samalla henkilöstöresurssilla ”ilman erityistä koulutusta omaavia työntekijöitä”. Avoimissa vastauksissa tuotiin myös esiin, että vähäistä tukea voitiin antaa yksityisen palvelun piirissä (tällöinkin ilmeisesti kunnan kustantamana), mutta mikäli tämä ei riittänyt, lapsi siirrettiin kunnan järjestämän varhaiskasvatuksen piiriin.

[Vähäistä tukea voimme saada 2h/kk/lapsi VEO:n käynteinä, suuremman tuen tarvitsevat lapset siirretään kaupungin varhaiskasvatukseen.

Haastatteluaineistossa vastaajina olivat kuntien varhaiskasvatuksen virkamiehet tai erityisvarhaiskasvatuksen asiantuntijat. Heiltä tiedusteltiin, miten kunnan alueella toimivassa yksityisen palveluntuottajan tuottamassa varhaiskasvatuksessa lapsen kehityksen ja oppimisen tuki oli järjestetty. Vastaajista seitsemän työskenteli kunnassa, jonka alueella oli yksityisen palveluntuottajan tuottamaa varhaiskasvatusta. Vastaajista kuusi toi esiin, että varhaiskasvatuksen erityisopetuksen konsultaatiota on tarjottu myös yksityisille palveluntuottajille. Pääsääntöisesti kuitenkin muita tukitoimia ei tarjottu.

Ku varhaiskasvatusjohtaja tekee nää palvelusetelipäätökset nii kyllähän sit siinä vaihees että meillä ei, esimerkiks näitä elton [erityislastentarhanopettajan] palveluita ja kelton [kiertävän erityislastentarhanopettajan] palveluita suoraan me ei yksityiseen päiväkotiin täl hetkellä. Mäki oon käyny konsultoimassa yhden lapsen osalta kaks kolme kertaa täs vuosi takaperin, ku sielt pyydettiin. Mutta, sit selvitetään [vanhemmille] sitte sitä, et sinne ei suorastaan tuu sitä, varhaiserityiskasvatuksen apua niin säännöllisesti kun, kaupungin päiväkoteihin.

Yksi vastaajista raportoi, että kunta ei osallistunut yksityisen palveluntuottajan järjestämässä varhaiskasvatuksessa lapsen kehityksen ja oppimisen tuen järjestelyihin.

Ja jos sit sattuu että lapsi on yksityisessä päiväkodissa, niin tää yksityinen päiväkotii niin sen tehtävänä on tuen asioita siellä sitte järjestellä ja, jonkun verran meille tulee sitten näitä että, lapsi on yksityisessä ja yksityinen päiväkotii ei pysty vastaamaan niihin tuen tarpeisiin niin sitten, yksityinen päiväkotii usein suosittelee perhettä hakemaan kunnallista paikkaa. Et siinä on tietysti se että siinä tulee sitten se, et kun he alkaa hakemaan paikkaa niin neljän kuukauden päästähän meillä vasta se ihan velvollisuus on järjestää se paikka mut toki me järjestetään nopeemmin jos pystytään. Siinä voi tulla sillä tavalla sitten viivettä mutta, muuten ei yksityisten kanssa näitten tuen asioiden osalta, meillä ei oo, meidän erityistyöntekijät ei pysty konsultoimaan yksityisiä päiväkoteja että resurssi on sen kaltanen et se kattaa tän meidän kunnallisen hoidon mutta ei oo mahdollisuuksia antaa työpanosta sinne yksityiselle puolelle.

Kuten edellä olevassa aineistokatkelmassa, myös viisi muuta haastateltavaa raportoi, että yksityinen päiväkotii oli suosittelut perhettä hakemaan paikkaa kunnallisesta varhaiskasvatuksesta.

Yksi vastaajista raportoi, että kunnan alueella toimivat yksityiset palveluntuottajat olivat palkanneet yhteisen erityisopettajan:

Niin no siellä ihan nyt sit kun tossa just kuulin että, meilläkin alkaa näitä ketjuja olemaan et on useammalla päiväkodilla yksityisiä päiväkoteja täällä niin he ovat nyt myös kyllä oivaltaneet sen että palkkaamalla esimerkiksi useampi päiväkotii yhteisen erityistyöntekijän

niin he vahvistaa sitä omaa osaamistaan ja omaa tekemistään että se on ihan hyvä suunta kyllä koska, se on aika huolestuttavaa, jos ajatellaan, että meilläkin koko ajan lisääntyy tää yksityinen mutta jos he ei pysty näitä erityislapsia hoitamaan niin sit ne kaikki kasautuu kunnan puolelle.

Pohdinta

Yksityisen varhaiskasvatuksen piirissä oli vähemmän kehityksen ja oppimisen tukea saavia lapsia kuin kunnallisessa varhaiskasvatuksessa. Laadullisen aineiston perusteella näyttää siltä, että varsinkin silloin, kun tuki vaatii rakenteellista lisäresurssia lapsiryhmässä, kuntien palveluohjauksesta vastaavat henkilöt ja yksityisen palvelun edustajat ohjaavat perheitä kunnallisen varhaiskasvatuksen piiriin. Tuen oletettiin järjestyvän kunnallisessa varhaiskasvatuksessa paremmin, ja pääsääntöisesti oletettiin, että yksityiset palveluntuottajat eivät tarjoaisi resursseja vaativaa lisätukea tuen tarjoamisen aiheuttamien lisäkulojen vuoksi. Pääsääntöisesti näyttää siis siltä, että erillistä resurssia vaativa tuki järjestyy yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa heikosti, mutta palvelusetelillä rahoitetuissa palveluissa hieman yksityisen hoidon tuella rahoitettua varhaiskasvatusta paremmin.

Sitä, missä määrin tuen järjestelyistä säädetään kuntien palvelusetelien sääntökirjoissa, tulisi tarkastella tarkemmin. Jossain määrin on epäselvää, valvooko palvelusetelin myöntänyt kunta palvelusetelin käyttöä ja sitä, minkälaisia tukitoimia lapselle järjestetään silloin, kun palveluseteliä on korotettu lapsen erityisen tuen tarpeen vuoksi. Näyttää siltä, että yksityiset palveluntuottajat eivät pääsääntöisesti palkkaa varhaiskasvatuksen erityisopettajia, vaikka yksityisten toimijoiden vastaajista 20 prosenttia ilmoitti vastaavansa lapsen tuen järjestämisestä itse. Epäselväksi jää, minkälaista kehityksen ja oppimisen tukea lapselle tarjotaan ja miten henkilökuntaa tuetaan tuen antamisessa.

Kokonaisuudessaan tulokset nostavat esiin tuen järjestelyjen kirjavuuden yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä yksityisen ja kunnallisen varhaiskasvatuksen välisessä työnjaoissa lapsen kehityksen ja oppimisen kysymyksissä. Näyttää siltä, että palvelujen yksityistymisen tuottaa palvelun eriytymistä erityisesti resursseja vaativan lapsen kehityksen ja oppimisen tuen järjestämisen osalta.

4.4. Tuen järjestelyt esiopetuksessa

Tässä luvussa tarkastellaan esiopetuksessa käytössä olleiden tukitoimien yleisyyttä sekä sitä, millaisia tukitoimia esiopetuksessa oli mahdollista saada käyttöön kahden kuukauden kuluessa tuen tarpeen ilmenemisestä. Lisäksi tarkastellaan päiväkodinjohtajien, rehtorien ja erityisopettajien arvioita esiopetuksen oppimisen tuen järjestelyjen riittävydestä sekä tarkoituksenmukaisuudesta.

Aineistona käytettiin tätä raporttia varten kerättyä päiväkodinjohtajille, rehtoreille ja erityisopettajille suunnattua kyselyaineistoa. Vastaajilta kysyttiin parhaillaan käytössä olevista tukea saavien lasten tukitoimista ja tukitoimista, joita oli mahdollista tarjota kahden kuukauden kuluessa tuen tarpeen ilmenemisestä. Vastaajilta tiedusteltiin myös, oliko heidän käytössään monialaisen työryhmän tuki ja oliko heidän edustamansa esiopetuksen käytettävissä riittävästi erityisopettajien, fysioterapeutin, puheterapeutin, toimintaterapeutin, psykologin, sosiaalityöntekijän/kuraattorin palveluja. Lisäksi vastaajilta kysyttiin esiopetuksen oppimisen tuen riittävydestä ja tarkoituksenmukaisuudesta. Vastaajia pyydettiin myös raportoimaan

syitä siihen, miksi esiopetuksen tukitoimet eivät olleet toteutuneet. Esiopetuksen tuen järjestelyjä koskevaan kyselyyn vastasi 316 päiväkodinjohtajaa, 92 erityisopettajaa ja 126 rehtoria.

Esiopetuksessa käytössä olleet tukitoimet

Vastaajilta tiedusteltiin käytössä olevia tukitoimia niissä esiopetusryhmissä, jotka toimivat niissä yksiköissä, joissa vastaaja työskenteli. Vastaajilta tiedusteltiin erikseen tukitoimia tehostetun tuen ja erityisen tuen osalta.

Yleisimmin tehostettua tukea saavia lapsia tuettiin arjen toiminnassa pedagogisin keinoin (kuvio 4.4.1). Vastaajista 73 prosenttia raportoi, että pedagogiset keinot olivat tukitoimena kaikilla tehostettua tukea saavilla lapsilla. Vastaajista 68 prosenttia arvioi, että erityisopettajan konsultaatiokäynnit olivat tukitoimena kaikilla tehostettua tukea tarvitsevilla lapsilla.

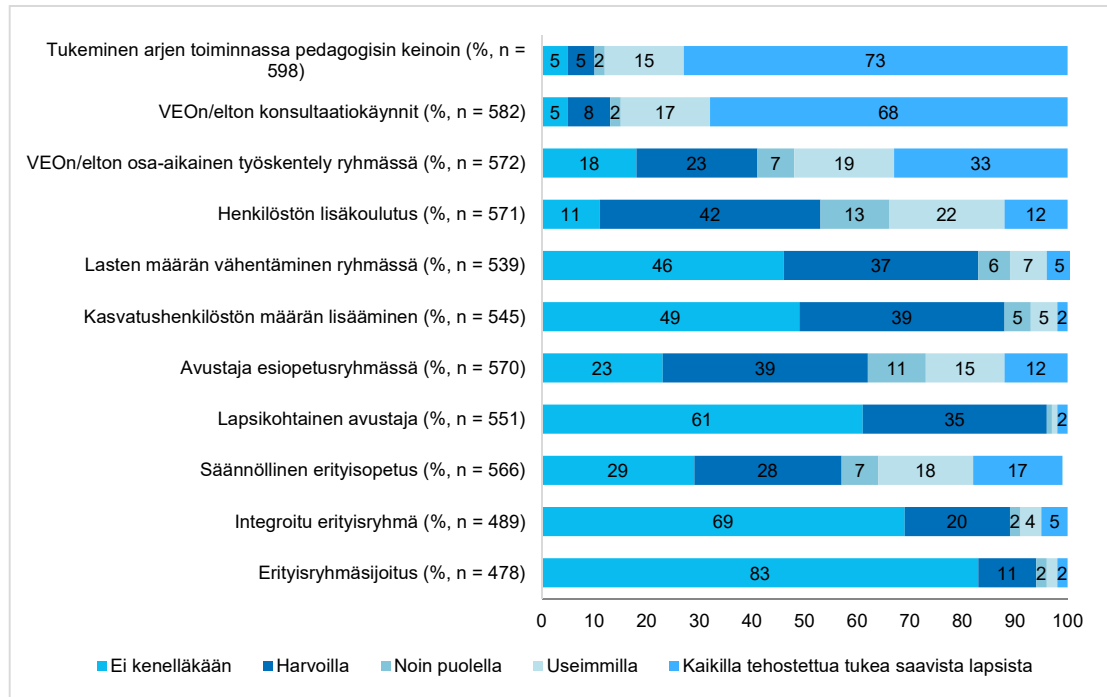
Erityisopettajan osa-aikainen työskentely ryhmässä oli tukitoimena tehostetun tuen osalta varsin vaihtelevasti. Vastaajista 33 prosenttia arvioi, että kyseinen tukitoimi oli käytössä kaikilla tehostettua tukea saavilla lapsilla. Vastaajista 18 prosenttia arvioi, että kyseinen tukitoimi ei ollut käytössä kenelläkään tehostettua tukea saavalla lapsella.

Lähes puolet vastaajista raportoi, että lasten määrän vähentäminen ryhmässä (46 %) ja kasvatushenkilöstön määrän lisääminen ryhmässä (49 %) ei ollut tukitoimena tehostetun tuen osalta lainkaan.

Lapsiryhmäkohtainen avustaja oli tukitoimena vaihtelevasti tehostetun tuen ollessa kyseessä. Vastaajista 23 prosenttia arvioi, että lapsikohtainen avustaja ei ollut tukitoimena lainkaan. Vastaajista 27 prosenttia arvioi, että lapsikohtainen avustaja oli tukitoimena useimilla tai kaikilla tehostettua tukea saavilla lapsilla. Lapsikohtainen avustaja oli selvästi harvinaisempi tukitoimi, kun oli kyseessä tehostettua tukea saava lapsi. Vastaajista 61 prosenttia arvioi, että lapsikohtaista avustajaa ei käytetty tehostetun tuen tukitoimena lainkaan.

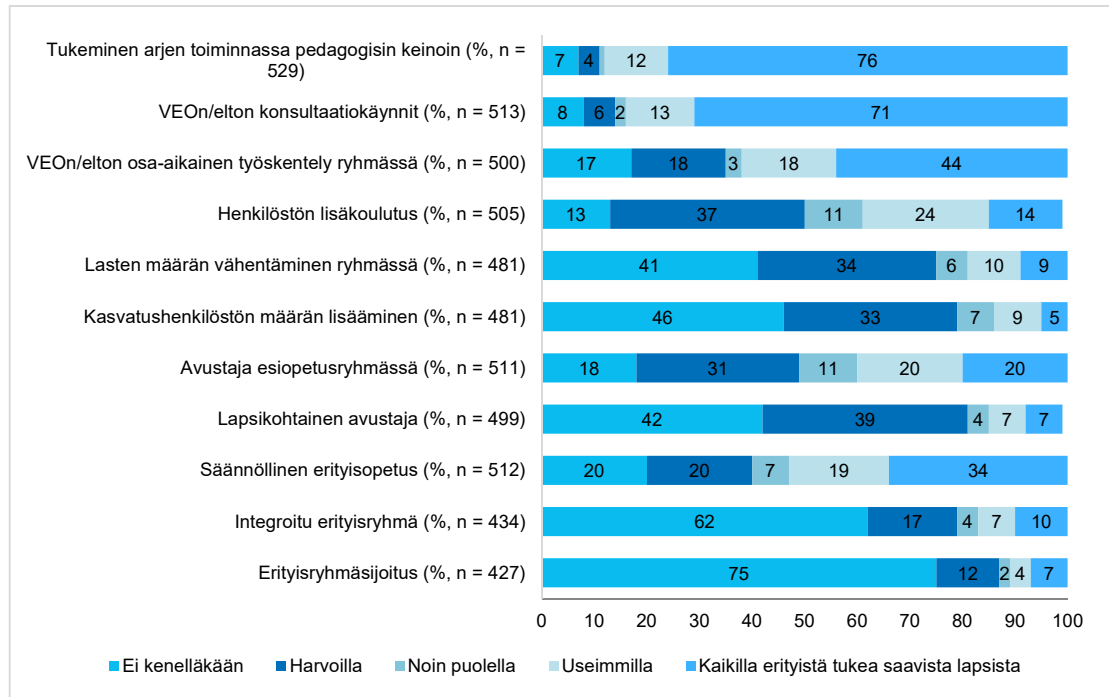
Integroidut erityisryhmät ja erityisryhmät eivät olleet vastaajien mukaan juuri lainkaan tehostetun tuen tukitoimia.

Kuvio 4.4.1. Esiopetuksessa käytössä olleet tehostetun tuen tukitoimet



Erytisryhmäsijoitukset olivat harvinaisia tukitoimia myös erityistä tukea tarvitsevien lasten osalta (kuvio 4.4.2). Erityisen tuen osalta 75 prosenttia vastaajista ilmoitti, että kenellekään erityistä tukea tarvitsevista lapsista ei sillä hetkellä ollut erityisryhmäsijoitusta, ja 62 prosenttia, että kenellekään lapselle ei tehdä sijoitusta integroituun erityisryhmään. Vastaajista 46 prosenttia ilmoitti, että kasvatushenkilöstön määrää ei ollut lisätty kenenkään kohdalla, ja 41 prosenttia, että lasten määrää ei ollut vähennetty ryhmässä eikä lapsikohtaisia avustajia ollut (42 %). Erityisopettajan osa-aikainen työskentely ryhmässä oli melko yleistä. Vastaajista 62 prosenttia raportoi, että tukitoimena oli erityisopettajan osa-aikainen työskentely ryhmässä. Kuten alle 6-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa, myös esiopetuksessa tarjottavan tuen ollessa kyseessä vaikuttaa siltä, että kevyemmät, ei-rakenteelliset tukitoimet korostuivat myös tilanteissa, joissa lapsi oli vaativamman tuen tarpeessa. Erityisopettajan konsultaatiokäynnit ja lapsen tukeminen arjen toiminnassa olivat käytetyimmät tukitoimet.

Kuvio 4.4.2. Esiopetuksessa käytössä olleet erityisen tuen tukitoimet

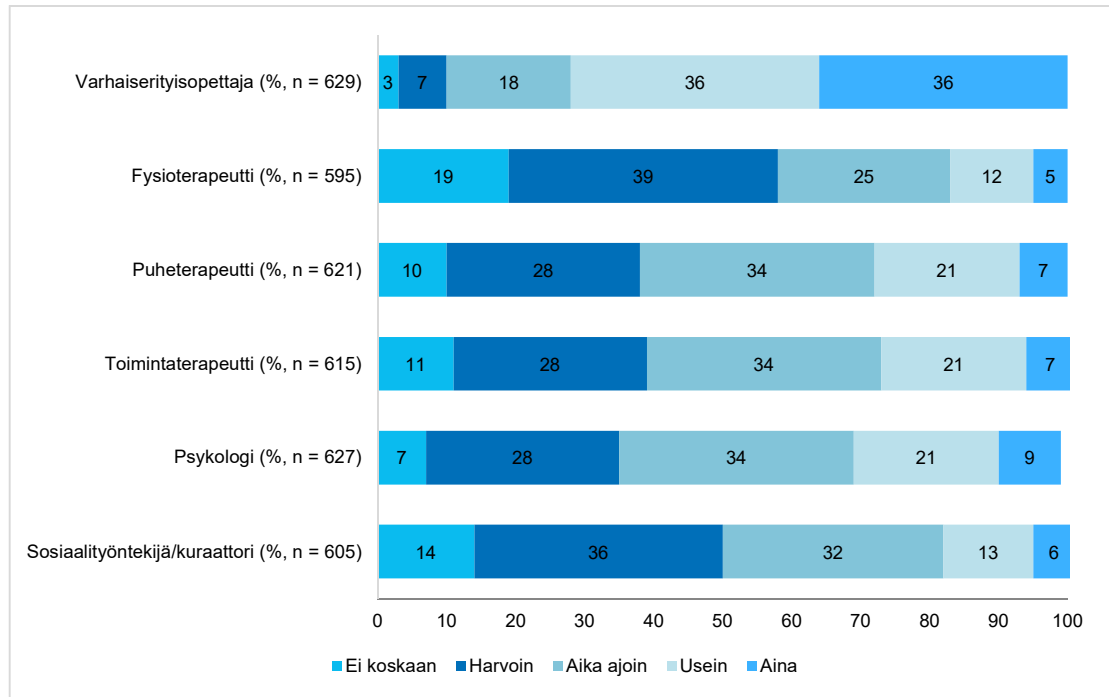


Oppilashuollon ja asiantuntijapalvelujen riittävyys ja monialaiset työryhmät esiopetuksessa

Vastaajilta tiedusteltiin oppilashuollon ja asiantuntijapalvelujen riittävydestä. Vastaajista 66 prosenttia ilmoitti oppilashuollon palvelujen olleen riittävät usein tai aina. Vastaajista 16 prosenttia ilmoitti, että esiopetuksen oppilashuolto toteutui riittävällä tavalla harvoin tai ei koskaan. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) edellyttää, että esiopetuksen oppilashuolto järjestetään monialaisessa yhteistyössä opetustoimen ja sosiaali- ja terveystoimen kanssa siten, että siitä muodostuu toimiva ja yhtenäinen kokonaisuus. Esiopetuksen kysymyksiin vastanneista 74 prosenttia ilmoitti, että kunnassa toimi esiopetuksen tuen monialainen työryhmä. Vastaajista 23 prosenttia ilmoitti, että kunnassa ei toiminut esiopetuksen tuen monialaista työryhmää. Vastaajista 3 prosenttia ilmoitti, että kunnassa toimi muu työryhmä, joka vastasi tuen kysymyksistä esiopetuksessa, tai lapsikohtainen asiantuntijaryhmä.

Vastaajat raportoivat, että erilaisten asiantuntijoiden palveluja oli riittävästi esiopetuksen käytettävissä aika ajoin tai harvoin. Lähes viidennes vastaajista (19 %) raportoi, että fysioterapeuttien palveluja ei ollut koskaan tarjolla riittävästi. Vastaajista 14 prosenttia raportoi, että sosiaalityöntekijöiden/kuraattorien asiantuntemusta ei ollut koskaan käytettävissä riittävästi.

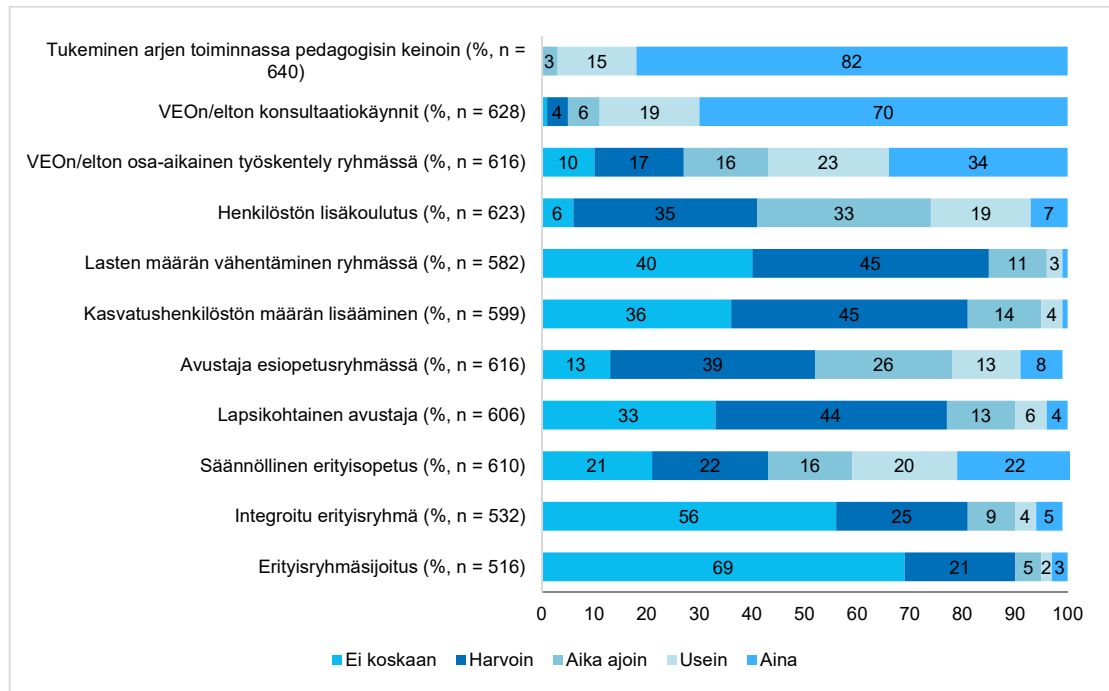
Kuvio 4.4.3. Asiantuntijapalvelujen riittävyys esiopetuksessa



Tukitoimet, joita esiopetuksessa voitiin tarjota kahden kuukauden kuluessa tuen tarpeen alkamisesta

Vastaajilta tiedusteltiin, mitä tukitoimia lapsille oli mahdollista tarjota kahden kuukauden kuluessa tuen tarpeen ilmenemisestä. Pääsääntönä näyttää olleen, että rakenteellisia tukitoimia ei pystytty tarjoamaan kahden kuukauden kuluessa tuen tarpeen ilmenemisestä (kuvio 4.4.4.). Erityisopettajan osa-aikaisen tuen osalta ja osa-aikaisen erityisopetuksen osalta vastauksissa oli runsasta hajontaa. Vastaajista 10 prosenttia arvioi, että erityisopettajan osa-aikainen tuki ryhmässä ei järjestynyt koskaan kahden kuukauden sisällä tuen tarpeen ilmettyä.

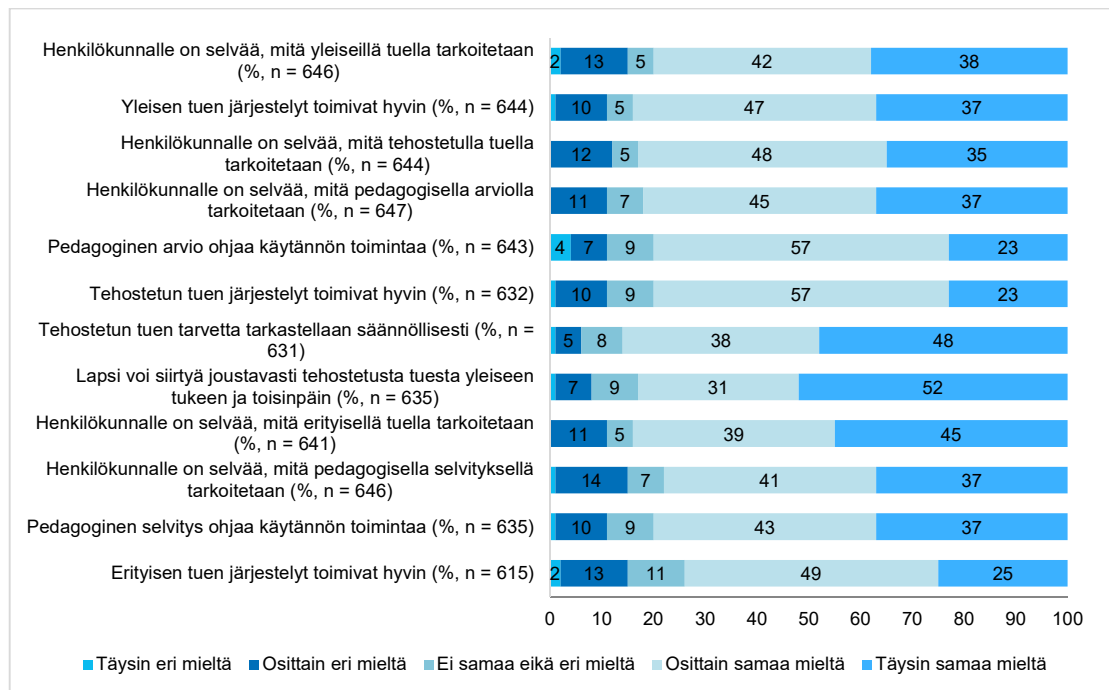
Kuvio 4.4.4. Tukitoimet, joita esiopetuksessa pystyttiin tarjoamaan kahden kuukauden sisällä tuen tarpeen ilmenemisestä



Tuen järjestelyjen riittävyys ja tarkoituksenmukaisuus esiopetuksessa

Vastaajat arvioivat kasvun ja oppimisen tuen toteutuvan esiopetuksessa hyvin (kuvio 4.4.5.). Henkilökunnalle oli vastaajien arvion mukaan selvää, mitä eri tuen portailta tarkoitettiin. Vastaajien mukaan pedagoginen arvio ja pedagoginen selvitys ohjasivat toimintaa. Vastaajien mukaan lapsi voi myös siirtyä joustavasti tehostetun ja yleisen tuen välillä.

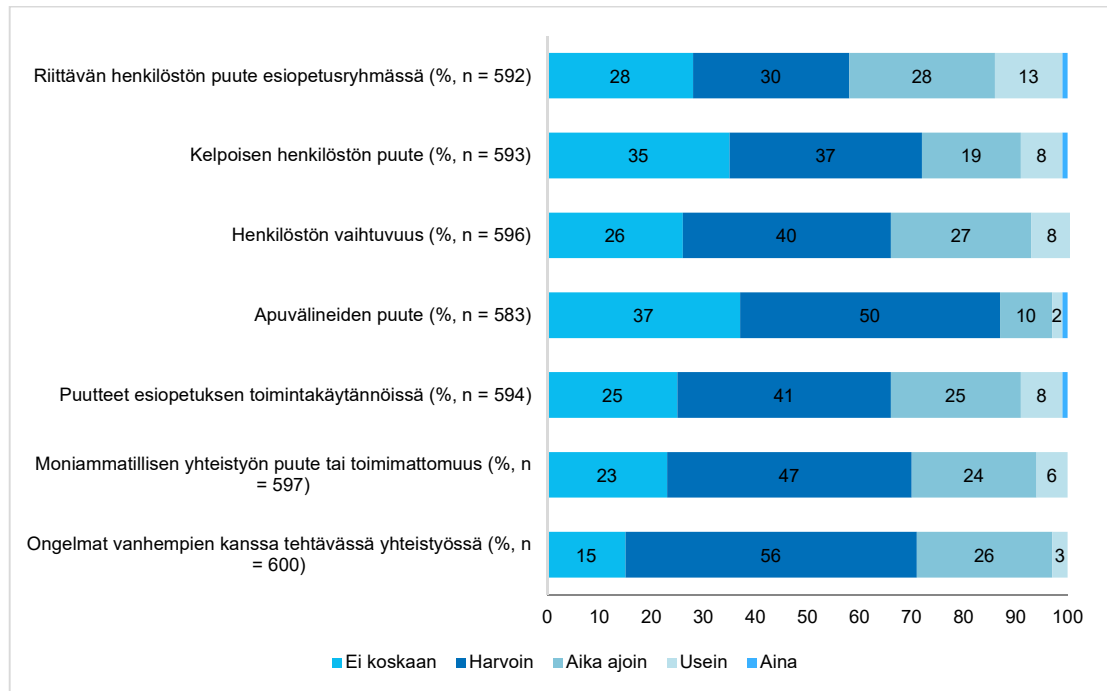
Kuvio 4.4.5. Tuen järjestelyjen riittävyys ja tarkoituksenmukaisuus esiopetuksessa



Syyt siihen, miksi lapsen tarvitsemia tukitoimia ei ollut järjestetty

Syyksi siihen, miksi suunniteltuja tukitoimia ei pystytty tarjoamaan, vastaajat raportoivat useimmin riittävän henkilöstön puutteen (kuvio 4.4.6.). Niin ikään puutteet esiopetuksen toimintakäytännöissä ja henkilöstön vaihtuvuus olivat 34 prosentin mielestä syynä tukitoimien puutteellisuudelle vähintään toisinaan.

Kuvio 4.4.6. Vastaajien raportoimat syyt siihen, miksi lapsen tarvitsemia tukitoimia ei ollut järjestetty



Pohdinta

Vastaajien joukko ei perustunut satunnaisotantaan vaan voi olla monella tavalla valikoitunut. Tästä syystä tässä osiossa raportoitu tuloksiin on syytä suhtautua varauksella. Kuten alle 6-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa, myös esiopetuksen tulokset antavat ristiriitaisen kuvan tarjottavasta tuesta. Rakenteellisia tukitoimia tarjottiin vähän. Rakenteellisia tukitoimia ei pääsääntöisesti tarjottu alle kahden kuukauden kuluessa tuen tarpeen ilmenemisestä. Esiopetuksen ollessa kestoltaan vain vuoden mittainen herää kysymys siitä, missä määrin tukea ehditään antaa, mikäli rakenteellisen tuen saamisen prosessit ovat pitkiä. Tällöin tuen jatkumon merkitys alle 6-vuotiaiden varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja edelleen perusopetukseen korostuu. Vastaajat arvioivat tuen toteutuvan kuitenkin pääosin hyvin. Tuen järjestelyjä, tarkoituksenmukaisuutta ja riittävyyttä olisikin syytä tarkastella vielä henkilökunnan ja vanhempien arvioimana. Myös tuen tarpeessa olevien lasten näkökulmaa esiopetuksen arkeen olisi tarpeen selvittää. Tuen järjestämistä ja toteutumista esiopetuksessa tulisi myös seurata.

5. KUNTARYHMÄKOHTAISET JA ALUEELLISET EROT TUEN JÄRJESTELYISSÄ VARHAISKASVATUKSESSA JA ESIOPETUKSESSA

Mervi Eskelinen, Maiju Paananen, Eira Suhonen & Alisa Alijoki

Tässä luvussa tarkastellaan alueellisia ja kuntaryhmäkohtaisia eroja tukea saavien lasten suhteellisessa osuudessa, käytössä olleiden tukitoimien yleisyydessä, nopeasti saatavilla olleissa tukitoimissa ja arvioissa lapsen kehityksen ja oppimisen tuen järjestelyjen riittäväydestä sekä tarkoituksenmukaisuudesta alle 6-vuotiaiden varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa.

5.1. Tuen järjestelyt varhaiskasvatuksessa – alueelliset ja kuntaryhmäkohtaiset erot

Aiempi tutkimus on tehnyt huomion siitä, että erilaisissa kunnissa varhaiskasvatuspalvelujen järjestämisen logiikat ja periaatteet poikkeavat toisistaan. Kaupunkimaisissa kunnissa puhe varhaiskasvatuksen tehtävästä painottaa elinikäistä oppimista ja varhaiskasvatusta osana lapsen oppimispolkua, kun taas tiheästi asutuissa ja maaseutumaisissa kunnissa hallitsevana on puhetapa, joka korostaa vanhempien työssäkäynnin mahdollistamista ja näkee varhaiskasvatuksen kunnan elinkeinoelämän tukijana (Karila, Eerola, Alasuutari, Kuukka & Siippainen, 2017). Varhaiskasvatuksen järjestämisessä ja tarjonnassa on myös alueellisia eroja (Hietämäki ym., 2017). Tästä johtuen on syytä kysyä, missä määrin lapsen kehityksen ja oppimisen tuen järjestelyt vaihtelevat alueellisesti ja kuntaryhmittäin.

Tässä luvussa tarkastellaan alueellisia ja kuntaryhmäkohtaisia eroja tukea saavien lasten suhteellisessa osuudessa, käytössä olleiden tukitoimien yleisyydessä, nopeasti saatavilla olleissa tukitoimissa ja arvioissa lapsen kehityksen ja oppimisen tuen järjestelyjen riittäväydestä sekä tarkoituksenmukaisuudesta varhaiskasvatuksessa. Käytössä olleiden tukitoimien yleisyydessä ja nopeasti saatavilla olleista tukitoimista tarkastelemme sekä pedagogisia että rakenteellisia järjestelyjä.

Aineistoina käytettiin Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen kuntakohtaista tilastoaineistoa erityistä tukea saavien lasten määrästä ja tätä raporttia varten kerättyä kyselyaineistoa. Aineistot on esitelty tarkemmin luvussa 3. Erityistä tukea saavien lasten suhteellinen osuus laskettiin kunkin kunnan osalta jakamalla erityistä tukea saavien lasten määrä kaikkien varhaiskasvatusta saavien lasten määrällä. Suhteellista osuutta tarkasteltiin aluehallintovirastoalueittain (tästä eteenpäin AVI-alue) ja kuntaryhmittäin. Ryhmien välisiä eroja testattiin Kruskal–Wallis-testillä.

Kehityksen ja oppimisen tuen järjestelyjä, riittävyttä ja tarkoituksenmukaisuutta tarkasteltiin varhaiskasvatuksen osalta päiväkodinjohtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien arvioiden näkökulmasta. Esiopetuksen osalta kyselyyn vastasivat ne päiväkodinjohtajat, joilla oli johdettavanaan esiopetusta, rehtorit, joilla oli johdettavanaan esiopetusta, sekä esiopetuksessa työskentelevät erityisopettajat. Heiltä tiedusteltiin tuen riittäväydestä ja tarkoituksenmukaisuudesta sekä asiantuntijapalvelujen saatavuudesta. Näiden osalta tarkasteltiin eroja

kuntaryhmittymien ja AVI-alueiden välillä. Kuntaryhmittymillä tarkoitetaan jakoa maaseutumaisiin, taajaan asuttuihin ja kaupunkimaisiin kuntiin. AVI-alueita ovat Etelä-Suomen AVI-alue, Länsi- ja Sisä-Suomen AVI-alue, Lounais-Suomen AVI-alue, Pohjois-Suomen AVI-alue ja Lapin AVI-alue.

Alueellista ja kuntaryhmäkohtaista tarkastelua varten tuen toimivuutta koskevista väittämistä muodostettiin keskiarvosummamuuttuja. Summamuuttujaan ei otettu mukaan S2-resursointia ja opetusta koskevia kysymyksiä. Summamuuttujassa oli mukana 10 kysymysosiota, ja sen Cronbachin alfa-arvo oli 0,844. Alueellisia ja kuntaryhmäkohtaisia eroja tarkasteltiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä (ANOVA). Parittaisiin vertailuihin käytettiin Bonferronia ja Dunnett T3 -testiä.

Asiantuntijapalvelujen saatavuutta koskeva väittämä sekä väittämä, joka koski syitä sille, että tukea ei voitu järjestää, koodattiin uudelleen kolmiluokkaiseksi (aina tai useimmiten; aika ajoin; harvoin tai ei koskaan). Alueellisia ja kuntaryhmäkohtaisia eroja tarkasteltiin risiintaulukoimalla. Erojen tilastollista merkitsevyyttä tarkasteltiin khiin neliö -testillä.

Lapsen kehityksen ja oppimisen tuki kuntaryhmittäin varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen kyselyyn vastanneista kaupunkimaisissa kunnissa työskenteli 405 vastaajaa, taajaan asutuissa kunnissa 159 vastaajaa ja maaseutumaisissa kunnissa 146 vastaajaa. Vastanneiden päiväkodinjohtajien yksiköissä noin 10 prosenttia lapsista sai kehityksen ja oppimisen tukea. Tukea saavien lasten suhteelliset osuudet eivät Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen tilastoaineiston perusteella eronneet kaupunkimaisissa, taajaan asutuissa ja maaseutumaisissa kunnissa toisistaan (Liitetaulukko 5.1.1.). Varhaiskasvatuksen osalta tarkasteltiin kuitenkin vielä resursoitua tukea saavien lasten suhteellista osuutta vastanneiden päiväkodinjohtajien yksiköissä. Keskimäärin jonkinlainen erityisen tuen resurssi oli 5,6 prosentilla varhaiskasvatusta saavista lapsista. Kuntaryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

Varhaiskasvatuksen oppimisen tuen järjestelyjen riittävyttä ja tarkoituksenmukaisuutta arviointiin positiivisemmin maaseutumaisissa kunnissa kuin kaupunkimaisissa ja taajaan asutuissa kunnissa. Varhaiskasvatuksen tuen järjestelyjen toimivuuden arviointien tarkastelu osoitti, että kaupunkimaisten kuntien ($KA = 3,71$; $KH = 0,68$) ja taajaan asuttujen kuntien ($KA = 3,79$; $KH = 0,62$) keskiarvot olivat tilastollisesti merkitsevästi matalampia kuin maaseutumaisissa kunnissa ($KA = 4,01$; $KH = 0,65$) (Liitetaulukko 5.1.2.).

Arviot siitä, missä määrin varhaiskasvatustalvelujen käytössä oli asiantuntijoiden palveluja, erosivat tilastollisesti merkitsevästi kuntaryhmien välillä fysioterapeuttien⁶, toimintaterapeuttien⁷, psykologien⁸ ja sosiaalityöntekijöiden⁹ osalta. Kaupungeissa näiden asiantuntijoiden palveluja oli käytettävissä harvemmin kuin taajamissa tai maaseudulla. Maaseutumaisissa kunnissa työskentelevät vastasivat, että heillä oli selvästi useammin käytössään sosiaalityöntekijöiden asiantuntemusta kuin kaupungeissa tai taajamissa (Liitetaulukko 5.1.3.).

⁶ ($\chi^2(4, n = 708) = 27,895; p < 0,001$)

⁷ ($\chi^2(4, n = 720) = 28,632; p < 0,001$)

⁸ ($\chi^2(4, n = 724) = 21,713; p < 0,001$)

⁹ ($\chi^2(4, n = 721) = 42,336; p < 0,001$)

Vastaajilta kysyttiin myös syitä siihen, miksi lapsen tarvitsema tukitoimi ei ollut järjestynyt. Kuntaryhmittäin vastaukset erosivat tilastollisesti merkitsevästi riittävän henkilöstön puutteen¹⁰, henkilöstön osaamispuutteiden¹¹ sekä vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön osalta¹². Kaikissa kaupunkimaisissa kunnissa useammin kuin maaseutumaisissa kunnissa edellä mainittujen syiden arvioitiin olleen syynä siihen, ettei tukea tarjottu (Liitetaulukko 5.1.4.).

Lapsen kehityksen ja oppimisen tuki aluehallintovirastoalueittain varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksessa tarjottavaa erityistä tukea koskevasta Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen tilastoaineistosta tarkasteltiin erityistä tukea saavien lasten suhteellista osuutta. Tieto oli saatavilla 224 kunnasta. Suhteelliset osuudet on esitetty AVI-alueittain Taulukossa 5.1.1. Pohjois-Suomen AVI-alueella oli enemmän tukea saavia lapsia muihin AVI-alueisiin verrattuna. Ero Pohjois-Suomen AVI-alueen ja muiden AVI-alueiden välillä tukea saavien lasten suhteellisissa osuuksissa oli tilastollisesti merkitsevä (Liitetaulukko 5.1.5.). Huomattavaa on myös se, että kaikilla AVI-alueilla oli kuntia, joissa ei ollut lainkaan erityistä tukea saavia lapsia. Toisaalta sekä Pohjois-Suomen että Itä-Suomen AVI-alueilta löytyi kuntia, joissa tukea sai jopa 30 prosenttia kaikista varhaiskasvatuksessa olevista lapsista.

Taulukko 5.1.1. Tukea saavien lasten suhteelliset osuudet eri AVI-alueilla

Aluehallintovirastoalue	Tukea saavien lasten osuus (%)	Keskihajonta	Minimi (%)	Maksimi (%)
Etelä-Suomen AVI	9,6	0,04	0	24
Lounais-Suomen AVI	9,6	0,05	0	23
Itä-Suomen AVI	10,0	0,05	0	30
Länsi- ja Sisäsuomen AVI	8,5	0,04	0	21
Pohjois-Suomen AVI	12,8	0,07	0	41
Lapin AVI	10,7	0,04	0	18
Yhteensä	9,8	0,05	0	42

Varhaiskasvatuksen kyselyn perusteella näytti siltä, että lapsen kehityksen ja oppimisen tuen järjestämisen toimivuudelle annetuissa arvioissa oli tilastollisesti merkitseviä eroja AVI-alueiden kesken (Taulukko 5.1.2). Tuen käytännöt arvioitiin Länsi- ja Sisä-Suomen AVI-alueella yhtenäisemmiksi kuin Etelä-Suomen sekä Pohjois-Suomen ja Lapin AVI-alueilla¹³. Pohjois-Suomen ja Lapin AVI-alueiden vastaajat arvioivat S2-opetukseen varatut resurssit vähäisimmiksi, Etelä- ja Lounais-Suomen AVI-alueiden vastaajat suurimmiksi¹⁴. Myös S2-opetuksen riittävyyden suhteen vastaukset jakaantuivat samoin: S2-opetus koettiin vähiten riittäväksi Lapin ja Pohjois-Suomen AVI-alueilla¹⁵ (Liitetaulukko 5.1.6.).

¹⁰ (χ^2 (4, n = 715) = 13,325; p < 0,05)

¹¹ (χ^2 (4, n = 725) = 10,756; p < 0,05)

¹² (χ^2 (4, n = 727) = 9,527; p = 0,05)

¹³ (χ^2 (8, n = 752) = 18,855; p < 0,05)

¹⁴ (χ^2 (8, n = 651) = 44,334; p < 0,001)

¹⁵ (χ^2 (8, n = 660) = 35,167; p < 0,001)

Taulukko 5.1.2. Tuen riittävyys ja tarkoituksenmukaisuus AVI-alueittain

Vastaajien arvio tuen riittävyys ja tarkoituksenmukaisuus	Etelä-Suomen AVI (n = 232)	Lounais-Suomen AVI (n = 115)	Itä-Suomen AVI (n = 92)	Länsi- ja Sisä-Suomen AVI (n = 184)	Pohjois-Suomen AVI (n = 75)	Lapin AVI (n = 19)
Lapsi saa riittävän tuen kehitykseensä ja oppimiseensa	3,8	3,9	3,8	4,0	3,8	3,8
Tuen prosessi on joustava	3,8	4,0	4,0	4,2	3,6	3,6
Resurssien kohdentaminen on joustavaa	3,1	3,2	3,2	3,4	3,0	3,4
Henkilökunnan tukeen liittyvä osaaminen on riittävä	3,3	3,4	3,2	3,5	3,2	3,2
S2-opetusta ja muuta tukea kielen oppimiseen on tarjolla riittävästi	3,0	3,1	2,4	2,7	2,0	1,8
Monialaisen yhteistyön rakenteet ovat toimivat	3,9	4,1	3,9	4,2	4,0	3,5
Yhteisarvio tuen riittävydestä ja tarkoituksenmukaisuudesta	3,8	3,9	3,8	4,0	3,8	3,6

Kuntaan liittyvät erot haastatteluaineiston näkökulmasta

Haastatteluaineistossa tuotiin esiin kunnan maantieteellisiin seikkoihin ja kunnan kokoon liittyviä seikkoja, joilla haastateltavien mukaan oli merkitystä lapsen kehityksen ja oppimisen tuen järjestelyille.

Pienten kuntien edustajat toivat haastatteluissa esiin, että kunnan koko mahdollisti tuen järjestelyjen joustavuuden.

[M]eillä on vielä pienenä kuntana semmonen etu ja ketteryys tässä hommassa että aika hyvin tunnetaan mejän lapset jotka, meillä kunnassa hoijossa on ja aika nopeesti sitten saahaan kyllä nämä asiat liikkeelle.

Niin ikään sillä, jos kunta sijaitsi laajalla maantieteellisellä alueella, raportoitiin olevan merkitystä lapsen kehityksen ja oppimisen tuen järjestelyille.

Ei oo erityisryhmiä. Sitä aina ajoittain mietitään mutta me ollaan tämmönen laajalla alueella oleva maaseutumainen kaupunki, johon on liittyny monta pientä kuntataajamaa tässä 10 vuoden sisällä, niin siinä tulee aina se että jos laitetaan johonkin joku pienryhmä tai erityisryhmä, niin se tarkoittaa niitä kulkemisia, ja sitte se että se lapsi joutuu tavallaan kauaks siitä omasta elinpiiristään.

Esimerkkikatkelmassa haastateltava kertoo, että erityisryhmän perustaminen johtaisi tilanteeseen, jossa lapsia olisi kuljetettava kauas omasta arkiympäristöstään, koska kunta levittyy laajalle alueelle mutta on kuitenkin varsin harvaan asuttu. Haastateltava kertoo, että tästä syystä tuki järjestettiin lähipäiväkodissa tai perhepäivähoidossa.

Pohdinta

Tuen järjestämisessä on eroja maaseutumaisten, taajaan asuttujen ja kaupunkimaisten kuntien välillä. Tuen järjestämisessä on myös alueellisia eroja. Maaseutumaisissa kunnissa suurempi osa lapsista sai kehityksen ja oppimisen tukea kuin muissa kuntaryhmissä. Maaseutumaisissa kunnissa tuen järjestely koettiin joustavammaksi ja sen riittävyteen ja tarkoituksenmukaisuuteen oltiinkin tyytyväisempiä kuin muissa kuntaryhmissä. On mahdollista,

että pienissä kunnissa resursseja on helpompi kohdentaa joustavasti kuin suuremmissa kunnissa. Toisaalta pohdittavaksi jää, onko lapsen edun näkökulmasta parempi, että lapsi matkustaa lähipäiväkotiä kauemmas saadakseen kokoaikaista laadukasta tukea vai pysyä lähellä kotia olevassa päiväkodissa, jossa tuki voi olla osa-aikaista tai erityisopettajan palveluita on käytettävissä ainoastaan konsultaatioon. Kaupunkimaisissa ja taajaan asutuissa kunnissa onkin syytä tarkastella, voitaisiinko maaseutumaisien kuntien joustavia järjestelyjä ryhmien pienentämisessä ja lisähenkilökunnan palkkaamisessa soveltaa isompien kuntien mittakaavassa.

5.2. Tuen järjestelyt esiopetuksessa – kuntaryhmäkohtaiset ja alueelliset erot

Oppimisen tuen järjestelyt kuntaryhmittäin esiopetuksessa

Esiopetuksen kyselyyn vastanneista kaupunkimaisissa kunnissa työskenteli 330 vastaajaa, taajaan asutuissa kunnissa 135 vastaajaa ja maaseutumaisissa kunnissa 123 vastaajaa. Esiopetuksen tuen järjestämisessä oli kuntaryhmäkohtaisia eroja vain muutamien osin. Kaupunkimaisissa kunnissa lasten määrän vähentäminen ryhmässä oli käytössä useammin kuin taajaan asutuissa kunnissa¹⁶. Avustajan tuki lapsen esiopetusryhmässä oli selvästi useammin käytössä maaseudulla kuin taajamissa tai kaupungeissa¹⁷. Myös säännöllinen erityisopetus oli tukitoimena maaseutumaisissa kunnissa useammin kuin taajaan asutuissa kunnissa tai kaupunkimaisissa kunnissa¹⁸ (Liitetaulukko 5.2.1.).

Niin ikään esiopetuksen osalta kaupunkimaisissa kunnissa ($KA = 3,9$; $KH = 0,73$) ja taajaan asutuissa kunnissa ($KA = 4,1$; $KH = 0,74$) työskentelevien vastaajien arviot tuen riittävydestä ja tarkoituksenmukaisuudesta olivat tilastollisesti merkitsevästi matalammat kuin maaseutumaisissa kunnissa ($KA = 4,3$; $KH = 0,54$) työskentelevien vastaajien arviot. Maaseutumaisissa kunnissa työskentelevät vastaajat arvioivat tuen järjestyvän useammin kahden kuukauden sisällä tuen tarpeen ilmettyä ($KA = 2,98$; $KH = 0,62$; $n = 91$) verrattuna kaupunkimaisissa kunnissa työskenteleviin ($KA = 2,56$; $KH = 0,49$; $n = 268$) ja taajaan asutuissa kunnissa työskenteleviin vastaajiin ($KA = 2,67$; $KH = 0,54$; $n = 113$) (Liitetaulukko 5.2.2.).

Myös vastaajien raportoimat syyt siihen, miksi lapsen tarvitsema tuki esiopetuksessa ei toteutunut, erosi kuntaryhmien välillä. Taajaan asutuissa ja kaupunkimaisissa kunnissa syyksi raportoitiin riittävän henkilöstön puute lapsiryhmässä¹⁹, puutteet esiopetuksen toimintakäytännöissä²⁰ sekä monialaisen yhteistyön puute tai toimimattomuus²¹ hieman useammin kuin maaseutumaisissa kunnissa (Liitetaulukko 5.2.3.).

¹⁶ ($\chi^2 (4, n = 539) = 12,328$; $p < 0,05$)

¹⁷ ($\chi^2 (4, n = 570) = 30,048$; $p < 0,001$)

¹⁸ ($\chi^2 (4, n = 566) = 25,381$; $p < 0,001$)

¹⁹ ($\chi^2 (4, n = 592) = 13,193$; $p < 0,05$)

²⁰ ($\chi^2 (4, n = 594) = 23,326$; $p < 0,001$)

²¹ ($\chi^2 (4, n = 597) = 9,916$; $p < 0,05$)

Oppimisen tuen järjestelyt aluehallintovirastoalueittain esiopetuksessa

Esiopetuksen tuen järjestämisessä oli tilastollisesti merkitseviä eroja AVI-alueiden välillä vain muutamain osin. Henkilöstön lisäkoulutusta käytettiin tukitoimena Länsi- ja Sisä-Suomen AVI-alueella useimmin²². Avustajan tuki esiopetusryhmässä puolestaan oli useammin käytössä tukitoimena Pohjois-Suomen ja Lapin AVI-alueilla²³ (Liitetaulukko 5.2.4.). Syyt siihen, miksi lapsen tarvitsema tuki ei toteutunut, eivät eronneet tilastollisesti merkitsevästi eri alueiden välillä.

²² (χ^2 (8, n = 571) = 32,930; p < 0,001)

²³ (χ^2 (8, n = 570) = 20,845; p < 0,05)

6. TUKIMALLIN YHTEYS TUEN JÄRJESTELYIHIN VARHAISKASVATUKSESSA

6.1. Tuen mallin yhteys erityisen tuen järjestelyihin

Mervi Eskelinen & Maiju Paananen

Aiempien varhaiskasvatuksen tuen järjestelyjä raportoivien selvitysten mukaan osa kunnista on soveltanut varhaiskasvatuksessa perusopetuslaista (628/1998) mukailtua mallia tehostetusta ja erityisestä tuesta. Mallin käyttöönotto kunnissa käyttöönottoa on perusteltu lapsen tukemisen kokonaisuuden selkeydellä ja lapsen tuen jatkumon turvaamisella varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja perusopetukseen. Varhaiskasvatuksen viranhaltijat ja kunnissa työskentelevät varhaiskasvatuksen erityisopettajat arvioivat kolmiportaiseen tukeen siirtymisellä olleen pääsääntöisesti positiivisia vaikutuksia lapsen saamaan tukeen, tuen prosessiin, tuen jatkumoon sekä monialaiseen yhteistyöhön (Eskelinen & Hjelt, 2017). Aiemmin ei kuitenkaan ole tehty tilastollista vertailua siitä, millainen yhteys tuen mallilla on esimerkiksi tuen saajien määrään tai arvioihin tuen käytäntöjen toimivuudesta.

Tässä luvussa tarkastellaan, oliko käytössä olleella tuen mallilla yhteyttä tukea saavien lasten suhteelliseen osuuteen ja päiväkodinjohtajien ja varhaiskasvatuksen erityisopettajien arvioihin tuen riittävydestä ja tarkoituksenmukaisuudesta sekä nopeasti tarjolla olleesta tuesta. Aineistona käytettiin tätä raporttia varten kerättyä kyselyaineistoa. Tarkemmat tiedot aineistoista on raportoitu luvussa 3.

Kyselyyn vastaajilta tiedusteltiin, oliko kunnassa käytössä perusopetuslain mukainen sovellys kolmiportaisesta tuesta. Kuntaryhmittäin tarkasteltuna kaupunkimaisissa kunnissa (67 %) oli tilastollisesti merkitsevästi ($\chi^2(4, n = 879) = 17,783; p < 0,01$) enemmän kolmiportaista tukea kuin maaseutumaisissa kunnissa (56 %).

Vastaajien kunnista 58 prosenttia käytti perusopetuslain mukaista jaottelua tehostettuun ja erityiseen tukeen myös varhaiskasvatuksessa. Kunnittain tarkasteltuna vastaukset olivat osin ristiriitaiset. Jos yli 70 prosenttia kunnan vastaajista oli valinnut saman vaihtoehdon, se koodattiin kunnan tukimuodoksi. Jos vastaukset jakautuivat tasaisemmin, tilastoitiin, että tukimuoto oli kunnan osalta epäselvä. Näitä kuntia oli 10 prosenttia vastaajien kunnista ($n = 20$). Tämä tarkoittaa, että näin ollen 10 prosentissa niistä kunnista, joita kyselyyn vastaajat edustivat, päiväkodinjohtajilla ja varhaiskasvatuksen erityisopettajilla oli epäselvyyttä siitä, mitä tuen mallia kunnassa käytettiin. Kunnallista varhaiskasvatusta edustavista vastaajista 64 prosenttia ilmoitti, että kunnassa oli käytössä tehostettu ja erityinen tuki; 26 prosenttia ilmoitti, että kunnassa oli käytössä varhaiskasvatuksen tuki.

Käytössä olleiden tukitoimien riittävyttä ja tarkoituksenmukaisuutta tarkasteltiin 12 kysymyksellä. Kysymykset on listattu tarkemmin luvussa 4. Tuen riittävyttä ja tarkoituksenmukaisuutta selvittävistä kysymyksistä muodostettiin summamuuttuja. Summamuuttujaan ei otettu mukaan S2-resursointia ja -opetusta koskevia kysymyksiä. Summamuuttujassa oli mukana 10 kysymysosiota, ja sen Cronbachin alfa-arvo oli 0,844.

Nopeasti tarjolla olleita tukitoimia selvitettiin tiedustelemalla vastaajilta, mitä tukitoimia lapsille oli mahdollista tarjota kahden kuukauden kuluessa tuen tarpeen ilmenemisestä. Vertai-

lua varten nopeasti tarjottavien tukitoimien yleisyysarviosta muodostettiin kaksi keskiarvosummamuuttujaa. Muuttujat on esitelty tarkemmin luvussa 4. Toiseen muuttujaan yhdistettiin arviot kaikkien tukitoimien nopean tarjonnan yleisyydestä (Cronbachin alfa-arvo 0,734) ja toiseen rakenteellisten tukitoimien yleisyydestä (Cronbachin alfa-arvo 0,700). Rakenteellisiin tukitoimiin laskettiin kuuluvaksi lapsiryhmän pienentäminen, kasvatushenkilöstön lisääminen, avustajat sekä erityisryhmäsijoitukset. Eroja tarkasteltiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä (ANOVA), ja parittainen vertailu suoritettiin Bonferronia käyttäen.

Kunnassa käytössä olleen tukimallin yhteys tuen järjestämiseen

Yksisuuntainen varianssianalyysi ei havainnut tilastollisesti merkitseviä eroja tukea saavien lasten osuuksissa eri tukimallia käyttävien kuntien välillä. Resursoitua tukea sai keskimäärin 5 prosenttia lapsista. Tukimallilla oli kuitenkin yhteys siihen, missä määrin vastaajat arvioivat tuen järjestävän nopealla aikataululla tuen tarpeen ilmettyä (Liitetaulukko 6.1.). Yksisuuntainen varianssianalyysi osoitti, että kunnissa, joissa oli käytössä tehostettu ja erityinen tuki, tukitoimet järjestyivät harvemmin kahden kuukauden sisällä tuen tarpeen ilmenemisestä ($KA = 2,58$; $KH = 0,50$; $n = 335$) verrattuna niihin kuntiin, joissa olivat käytössä varhaiskasvatuksen tukitoimet ($KA = 2,72$; $KH = 0,54$; $n = 145$). Myös rakenteellisia tukitoimia oli saatavilla hitaammin kunnissa, joissa oli käytössä jaottelu tehostettuun ja erityiseen tukeen ($KA = 1,90$; $KH = 0,56$; $n = 349$), verrattuna kuntiin, joissa olivat käytössä varhaiskasvatuksen tukitoimet ($KA = 2,11$; $KH = 0,63$; $n = 150$) tai joissa tuen malli oli epäselvä ($KA = 2,13$; $KH = 0,66$; $n = 58$).

Tuen malli laadullisen aineiston näkökulmasta

Haastatteluun osallistuneista seitsemän työskenteli kunnassa, jossa oli käytössä sovellus perusopetuslain mukaisesta jaottelusta tehostettuun ja erityiseen tukeen myös varhaiskasvatuksessa. Sovellukset olivat keskenään erilaisia.

Tehostetusta tuesta puhuttaessa käytössä oleviksi tukitoimiksi mainittiin erilaisten apuvälineiden kuten kuvien, sermien, painopeittojen tai tasapainotyynyjen käyttö, pienryhmätoiminta, tukiviittomat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajan vuorovaikutusta mallintava osaaikainen työskentely ryhmässä. Epäselväksi jäi osittain se, miten tehostettu tuki erosi yleisestä tuesta käytännön tukitoimien osalta. Esimerkiksi varhaiskasvatukseen osallistuminen saatettiin jo sinällään mieltää tukitoimeksi:

Joo, ja eiks se oo tukitoimi, että on se normaali ryhmä.

Myös pienryhmätoiminnan vahva korostuminen tukitoimena, vaikka sitä samalla pidettiin osana aivan tavallista pedagogiikkaa, herätti lisäkysymyksiä:

Et se pienryhmätoiminta ei tavallaan liity pelkästään noihin tuen tarpeisiin mutta se on osa sitä pedagogiikkaa. Ja tavallaan niissä pienryhmätoiminnoissa sitten pystytään huomioidaan paremmin myöskin nämä tuen tarpeet.

Se, missä määrin tehostetusta tuesta puhuttaessa pohdittiin rakenteellisten tukitoimien käyttöä, vaihteli kunnittain. Usein kuitenkin mainittiin mahdollisuus rakenteellisiin tukitoimiin, kuten henkilökohtainen tai ryhmäkohtainen avustaja, ryhmän pienentäminen tai henkilökunnan määrän lisääminen ryhmässä. Osassa kuntia haastateltavat eivät pitäneet mahdollisena saada henkilökohtaista avustajaa, vaan kunnassa käytettiin ainoastaan ryhmäkohtaisia avustajia. Kahdessa kunnassa, joista molemmat olivat kaupunkimaisia kuntia, oli käytössä integroitu erityisryhmä.

Kahdessa kunnassa tuotiin esiin, että vaikka kunnassa oli käytössä jaottelu tehostettuun ja erityiseen tukeen, käytännössä kuitenkin varhaiskasvatuksessa ei ollut muita kuin tehostettua tukea saavia lapsia. 'Erityinen tuki' -termiä olisi käytetty, jos lapselle olisi haettu pidentyn oppivelvollisuuden päätöstä.

[M]eillä ei ole ollu että se siirtyis erityisen tuen, lapseksi ennen ku se on tavallansa pidentetyssä oppivelvollisuudessa että tuo on varmaan todella harvinaista, niin pieneltä lapselta ku siinä pittää olla ne asiantuntijalausunnat ja tämmöistä.

Tehostettu tuki tulee sitten siinä kohtaa just että, on jouvuttu miettimään monialaisesti näitä hommia, ja sitten just tuota et tehään sitten tavallaan, arviointia siitä, että mitenkä laps pärjää varhaiskasvatusympäristössä, mitä tukee se tarvii oppimiseen, oppimisen pulmaan käyttäytymisen pulmaan lähinnä. Tämmöset varhaiskasvatusympäristössä mitä on, niin sitten näihin tehostettuihin, tai tehostettuun tukeen kuuluu.

Sitten tietysti, just erityinen tuki on sitten just siinä, että jos on joku vamma. Sitten on avustaja, välineet ja näin päin pois. Et siis pitkälle samoja keinoja mutta se, niin ku edellisissäkin [tehostetussa tuessa] mut että se, tavallaan se tukiverkosto ehkä laajempi kun puhutaan sitten näistä erityistoimenpiteistä ja lapsista. Et erityistuettu meillä on, aika paljon enemmän sitten yhteistyötä tehään ja se arviointikin on yhteistä.

En henkilökohtasesti tiedä et kuinka oleellista se on määritellä se, aste. Miten mä sen sanosin? Vaan se että mitä tukee ja toimia se lapsi ylipäättään tarvii ja sitte sitä kohti mennään että varmaan jollain viisvuotiaalla sit mä aattelen et se on jo helpompi miettiä ne, kolmiportaisuuden tasot tollasina, asioina.

Laadullisen aineiston perusteella näyttää siltä, että jaottelu tehostettuun ja erityiseen tukeen liittyi useammin lapsen ominaisuuksiin ja siihen, mitä varhaiskasvatuksen ulkopuolisia tukitoimia lapsella oli käytössä, kuin siihen, millaista tukea varhaiskasvatuksessa tarjottiin. Jaottelussa pidettiin hyvänä sitä, että se toi yhtenäisyyttä esi- ja perusopetuksen tuen järjestelyihin ja antoi enemmän käsitteellisiä välineitä tukijärjestelyjen rakentamiselle. Se jäi kuitenkin osin epäselväksi, miten tehostettu tuki ja erityinen tuki erosivat, ja osin myös se, miten yleinen tuki ja tehostettu tuki erosivat käytännön järjestelyjen osalta varhaiskasvatuksessa niissä kunnissa, joissa perusopetuslakia mukaileva jaottelu oli käytössä.

Pohdinta

Koska tässä raportissa ei ollut mahdollista käyttää pitkittäisaineistoa ja tarkastella mallin käyttöönoton potentiaalisesti tuottamaa muutosta tarjottaviin tukitoimiin, on johtopäätösten tekemiseen syytä suhtautua varauksellisesti. Tuen mallilla ei ollut yhteyttä tukea saavien lasten suhteelliseen osuuteen eikä arvioihin tuen riittäväyydestä ja tarkoituksenmukaisuudesta. Aineiston perusteella ilmeni, että tukea ei kyetty tarjoamaan yhtä nopeasti tuen tarpeen ilmettyä kunnissa, joissa oli käytössä tehostettu ja erityinen tuki, verrattuna kuntiin, joissa olivat käytössä vain varhaiskasvatuksen tukitoimet. On mahdollista, että viivytystä aiheutti esimerkiksi kolmiportaiseen tukeen liittyvän hallinnollisen työn lisääntyminen. Toisaalta on mahdollista, että yhteyttä selittää jokin toinen tekijä. Tässä aineistossa kolmiportaisen tuen malli oli käytössä tilastollisesti merkitsevästi useammin kaupunkimaisissa kunnissa, joissa päätöksenteko esimerkiksi resursointia vaativien tukimuotojen kohdalla saattaa olla hitaampaa kuin muissa kunnissa. Tätä tulisikin tarkastella vielä tarkemmilla analyyseilla.

6.2. Tukijärjestelyjen yhteys lapsen päiväkotiarkeen

Jyrki Reunamo & Nina Sajaniemi

Tässä luvussa tarkastellaan, miten lapsen arki, pedagogiset järjestelyt ja lapsen kokemukset eroavat toisistaan tavallisessa ryhmässä ja erityisryhmässä.

Tutkimuskysymykset olivat:

1. Miten erityistä tukea tarvitsevan lapsen tuki toteutuu arjen käytännöissä erityisryhmissä ja tavallisissa ryhmissä?
2. Toteutuuko erityinen tuki tehokkaammin erityisryhmissä verrattuna tavanomaisiin ryhmiin? Voidaanko tehdä johtopäätöksiä erityisen tuen tarpeen toteutumisesta paremmin joko erityisryhmässä tai tavallisessa ryhmässä?

Aineistona käytettiin varhaiskasvatuksen tutkimus- ja kehittämisprojekti Orientaatioprojektin strukturoidulla havainnoinnilla kerättyä aineistoa. Tarkempia tietoja aineistosta on raportoitu luvussa 3. Aineisto kattaa 13:n kunnan satunnaisissa päiväkodeissa ja satunnaisissa ryhmissä tehdyn systemaattiseen otantaan perustuvan observoinnin, ryhmien aikuisten tekemät lapsiarvioinnit sekä oppimisympäristön arvioinnit 22 erityisryhmässä ja 61 tavanomaisessa ryhmässä. Erityisryhmiksi luokiteltiin ryhmät, joissa oli vähintään neljä erityisen tuen tarpeessa olevaa lasta. Näissä kaikissa suoritettiin myös oppimisympäristön arviointi.

Erityisen tuen tarpeen lapsia oli ryhmien aikuisten antaman tiedon perusteella 246. Poikia oli 180 (73 %) ja tyttöjä 64 (26 %), kahden lapsen sukupuolesta ei ollut tietoa. Lasten ikä oli 18–89 kuukautta keskiarvon ollessa 66 kuukautta ja keskihajonnan 16 kuukautta. Tässä raportissa keskitytään vain erityistä tukea tarvitseviin lapsiin.

Kielellisen erityisvaikeuden lapsia oli aineistossa 56 (22 %). Kielenkehityksen viivästymää oli 21 lapsella (8,4 %). Toiminnan ohjauksen ja säätelyn vaikeutta raportoitiin 55 lapsella (22 %), ja sosiaalisia tai emotionaalisia vaikeuksia havaittiin 20 lapsella (8,0 %). Kehitysvammaisia lapsia oli 20 (8,0 %) ja kehitysviiveisiä 12 (4,8 %). Kaksikielisten lasten määrä oli 20 (8,0 %), fyysinen tai psyykkinen sairaus oli 17 lapsella (6,8 %) ja muu erityisvaikeus 5 lapsella (2,0 %).

Päiväkotien erityisryhmissä (mukana ovat sekä integroidut että segregoidut ryhmät) olevilla lapsilla oli suhteellisesti enemmän kielellisiä erityisvaikeuksia kuin tavanomaisissa ryhmissä (29,7 % vs. 19,3 %) olevilla erityistä tukea saavilla lapsilla. Opettajien arvioiden mukaan erityisryhmissä painottuivat enemmän motoriset ongelmat ($p < 0,05$) sekä oppimisvaikeudet ($p < 0,05$).

Observoinnit toteutettiin tavanomaisina päiväkotipäivinä kello kahdeksan ja neljän välisenä aikana. Yksi koulutettu observoija observoi ryhmän lapsia yhteensä seitsemänä päivänä. Observointikerroista kuusi sijoittui aamupäiville ja yksi iltapäivälle. Tässä raportissa tarkastellaan lasten toimintaa koko päivän aikana, ja tästä syystä iltapäiväobservoinnit on painotettu kuudella. Koska observointeja on iso määrä, pienetkin erot aineistossa ovat lähes aina tilastollisesti merkitseviä. Tilastollisia merkitsevyyksiä ei ole tästä syystä raportoitu, ja tässä raportissa keskitytään ainoastaan sisällölliseen merkitsevyyteen. Tämä tarkoittaa, että vaikka observointeja onkin paljon ja ne ovat lähes aina tilastollisesti merkitseviä, voi erityisryhmissä yksittäinenkin muista poikkeava ryhmä vaikuttaa ryhmämuotojen eroihin. Tällaisia

vahvoja ryhmäkohtaisia eroja ei havaittu, mutta se ei sulje niiden mahdollista väliintulevaa vaikutusta pois.

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen arki erityisryhmässä ja tavallisessa ryhmässä

Tässä luvussa raportoidut prosentit viittaavat observointien frekvensseihin, eli kuinka monta prosenttia kaikista observoinneista sisälsi tarkasteltavaa toimintaa.

Ryhmän toiminta

Merkittävin ero erityisryhmän ja tavallisen ryhmän välillä oli, että erityisryhmissä lapset osallistuivat enemmän ohjattuun toimintaan. Erityisryhmissä erityistä tukea tarvitseva lapsi osallistui enemmän erilaisiin opetustilanteisiin (15,3 %) kuin tavallisiin ryhmiin integroidut erityistä tukea tarvitsevat lapset (11,4 %). Siirtymätilanteet veivät erityisryhmissä vähemmän aikaa (5,8 %) kuin tavallisissa ryhmissä (6,9 %). Myös ruokailuun kului erityisryhmissä vähemmän aikaa (13,5 %) kuin tavallisissa ryhmissä (16,2 %).

Erityistä tukea tarvitseva lapsi osallistui erityisryhmässä vapaaseen sisäleikkiin vähemmän (17,3 % ajasta) kuin tavallisessa ryhmässä ollessaan (21,6 % ajasta). Erityisryhmissä lasten leikkejä tuettiin enemmän (3,7 %) kuin tavallisissa ryhmissä (2,4 %). Samoin erityisryhmissä lapset ulkoilivat enemmän (22,3 %) kuin tavallisissa ryhmissä (20,2 %).

Lasten toiminta

Erityisryhmissä leikittiin enemmän fyysisiä leikkejä (13,2 %) kuin tavallisissa ryhmissä (8,5 %). Erityisryhmissä lasten observoitiin tekevän myös enemmän kiellettyjä toimintoja (4,9 %) kuin tavallisissa ryhmissä (3,3 %). Kielletyssä toiminnassa oli erityisen suuri ero perushoitotilanteissa, joissa erityisryhmissä kiellettyä toimintaa oli keskimäärin 6,9 prosenttia ajasta ja tavallisissa ryhmissä 3,4 prosenttia ajasta.

Tavallisissa ryhmissä erityistä tukea tarvitsevat lapset sen sijaan osallistuivat enemmän erilaisiin lukutilanteisiin (5,7 %) kuin erityisryhmien lapset (4,5 %). Tavallisissa ryhmissä lapset myös osallistuivat enemmän yhdessäoloon muiden lasten kanssa (oleilivat ja juttelivat keskenään, 3,8 %) kuin erityisryhmissä (2,6 %).

Erityistä tukea tarvitsevien lasten ryhmäkohtaiset erot huomion kiinnittämisessä ja sosiaalisissa kontakteissa

Erityisryhmissä olevat erityistä tukea tarvitsevat lapset kohdistivat observoinnin aikana huomionsa ei-sosiaalisiin kohteisiin harvemmin (31,3 %) kuin tavallisissa ryhmissä olevat erityisen tuen lapset (34,0 %). Erityisryhmissä olevilla lapsilla kirjattiin sen sijaan enemmän huomion kiinnittämistä kokonaistilanteisiin (20,0 % vs. 16,5 %). On ehkä yllättävää, että erityisryhmissä lapset kohdistivat huomionsa harvemmin aikuiseen keskittyen (16,4 %) kuin erityisen tuen lapset tavallisissa ryhmissä (17,0 %). Yllättävää tämä on siksi, että erityisryhmissä oli vain 8–12 lasta kolmea aikuista kohden. Ero ei ole tilastollisesti merkitsevää. Tulos selittyy kuitenkin sillä, että erityisryhmissä observoitavaa lähin aikuinen vietti lähes puolet (47,8 %) ajastaan vuorovaikutuksessa joko koko lapsiryhmän tai jaetun lapsiryhmän kanssa, kun tavallisessa ryhmässä lapsen lähin aikuinen vietti aikaansa lapsiryhmän kanssa vain 45,8 prosenttia ajasta. Erityistä tukea tarvitseva lapsi oli erityisryhmässä enemmän kosketuksessa kokonaistilanteeseen, jota aikuinen ohjasi. Observoinnin luokituksessa kirjattiin huomion

kohteeksi aikuinen vain silloin, kun aikuinen oli pääasiallinen huomion kohde, ei osa ryhmäprosessia. Erityistä tukea tarvitsevan lapsen lähin aikuinen tarjosi yksilöllistä huomiota saman verran tavallisessa ryhmässä (16,8 %) kuin erityisryhmässä (17,1 %), ero ei ole tilastollisesti merkitsevä. Erityisryhmässä lähimmällä aikuisella oli useammin lapsikontakti (64,9 % ajasta) kuin tavallisessa ryhmässä (62,6 % ajasta).

Erityisryhmissä olevilla lapsilla oli observoinnin aikana havaittavissa vertaiskontakti 41,8 prosenttia ajasta, kun vertaiskontakti tavallisissa ryhmissä oli havaittavissa 39,6 prosenttia ajasta. Tämä tarkoittaa, että erityisryhmissä lasten vertaissuhteet ovat olleet helpommin havaittavissa kuin tavallisissa ryhmissä.

Erityistä tukea tarvitsevien lasten ryhmäkohtaiset erot fyysisessä aktiivisuudessa

Observoinnissa arvioitiin myös lasten fyysistä aktiivisuutta, joka jaoteltiin korkeaan, kohtuulliseen ja matalaan fyysiseen aktiivisuuteen. Korkea fyysinen aktiivisuus sisältää ainakin jonkin verran juoksua, ripeää liikuntaa tai muuta fyysistä ponnistelua. Erityisryhmissä lapset olivat korkeasti fyysisesti aktiivisia 13,3 prosenttia ajasta (64 minuuttia) ja tavallisissa ryhmissä 11,4 prosenttia ajasta (55 minuuttia), joten varhaislapsuuden fyysisen aktiivisuuden suositukset toteutuivat erinomaisesti erityisryhmissä ja melko hyvin myös tavallisissa ryhmissä.

Erityistä tukea tarvitsevien lasten ryhmäkohtaiset erot oppimisen edellytyksissä

Oppimisen edellytyksiä arvioitiin soveltamalla Laeversin (1994) sitoutuneisuuden asteikkoa. Oletuksena oli, että mitä vahvemmin lapsi sitoutuu, sitä kokonaisvaltaisemmin hän käsittelee kohtaamaansa asiaa. Tällöin lapsen potentiaali oppimiseen on suuri. Erityistä tukea tarvitseva lapsi oli erityisryhmässä ollessaan sitoutuneena toimintaan 9,0 prosenttia ajasta ja tavallisessa ryhmässä ollessaan 8,1 prosenttia ajasta, ero ei ole tilastollisesti merkitsevä. Erityisryhmässä lapset saattoivat toisin sanoen olla hieman enemmän oppimiselle alttiita. Tulos on maininnan arvoinen siinä mielessä, että aikuisten arvioimat suuremmat vaikeudet oppimisessa eivät näytä heijastuneen konkreettisesti toiminnassa kielteisesti erityisryhmissä. Lisäksi on huomattava, että erityisryhmissä lapsilla oli vähemmän matalimman sitoutumisen yksinkertaista toimintaa (21,1 %) kuin tavallisissa ryhmissä (26,2 %). Tulos viittaa siihen, että tavallisissa ryhmissä tukea tarvitsevat lapset olivat useammin vailla mielekästä tekemistä.

Erityistä tukea tarvitsevien lasten ryhmäkohtaiset erot havaituissa emootioissa

Observoituista tunteista useimmat olivat positiivisia niin erityisryhmissä kuin tavallisissakin ryhmissä. Erityisryhmissä erityisen tuen tarpeessa olevilla lapsilla oli enemmän hämmästyksiä, valppautta, uteliaisuutta ja jännitystä (24,6 %) kuin tavallisissa ryhmissä (20,0 %). Neutraalia mielentilaa observoitiin erityisryhmissä vähemmän (37,5 %) kuin tavallisissa ryhmissä (40,0 %). Negatiivisista tunteista pelkoa ja ahdistusta observoitiin vähemmän erityisryhmissä (0,3 %) kuin tavallisissa ryhmissä (0,8 %), samoin surua oli vähemmän erityisryhmissä (1,0 %) verrattuna tavallisiin ryhmiin (2,0 %). Aggressiota observoitiin enemmän erityisryhmissä (5,9 %) kuin tavallisissa ryhmissä (4,9 %). Kaiken kaikkiaan voidaan sanoa, että erityisryhmissä oli enemmän positiivisia tunteita (51,9 %) kuin tavallisissa ryhmissä (48,5 %).

Erityistä tukea tarvitsevien lasten ryhmäkohtaiset erot sosiaalisessa vaikuttamisessa

Lasten sosiaalista vaikuttamista observoitiin luokittelemalla lasten toiminta neljään mahdolliseen rooliin, jotka olivat mukautuva, osallistuva, omaehtoinen ja vetäytyvä (Reunamo, 2007). Erityisen tuen lapsilla yleisin rooli oli mukautuva, jota esiintyi erityisryhmissä olevilla

enemmän (33,6 %) kuin tavallisissa ryhmissä olevilla (31,3 %). Osallistuvaa roolia esiintyi hivenen enemmän erityisryhmissä (26,1 %) kuin tavallisissa ryhmissä (27,4 %), samoin kuin dominoivaa ja omaehtoista roolia (12,0 %) verrattuna tavallisiin ryhmiin (10,4 %).

Erityisen suuri ero lasten rooleissa oli vetäytyvässä sosiaalisessa roolissa. Erityisryhmissä oli 15,6 prosenttia ei-sosiaalista tai vetäytyvää roolia, kun sen määrä tavallisissa ryhmissä oli peräti 21,1 prosenttia. Ei-sosiaalisen ja vetäytyvän roolin suuri ero ryhmätyyppien välillä on huolestuttava. Se saattaa lisätä syrjäyttämisen riskiä, joka näyttäisi olevan suurempi tavallisessa ryhmässä olevilla erityisen tuen lapsilla. Kielteisten emootioiden kokonaismäärästä 19,8 prosenttia ilmeni vetäytyvän roolin aikana, ja myönteisten emootioiden kokonaismäärästä vain 7,4 prosenttia oli havaittavissa vetäytyvän roolin aikana. Ei-sosiaalisen roolin aikana lapsen kokemus oli siis väriltään usein negatiivisesti.

Vetäytyvä rooli osoittautui oppimisen edellytyksiä vähentäväksi ilmiöksi erityisryhmissä, joissa olevat vetäytyvän roolin lapset olivat vahvasti sitoutuneita vain 7,5 prosenttia kaikesta vahvasta sitoutumisesta, kun taas tavallisissa ryhmissä vastaava luku oli 22,3 prosenttia. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tavallisissa ryhmissä lasten ei-sosiaalinen rooli hajautui runsaasti. Toiset lapset kokevat vetäytyvän roolin negatiivisena, ja toisille se taas on hyvä tapa keskittyä omiin mielenkiinnon kohteisiin. Vahvaan sitoutumiseen ei juuri kuulunut negatiivisia kokemuksia. Vetäytyvä rooli oli huolestuttava myös fyysisen aktiivisuuden näkökulmasta, sillä erityisryhmissä erityistä tukea tarvitsevat vetäytyvät lapset olivat korkeasti fyysisesti aktiivisia vain 8,8 prosenttia kaikesta korkeasta fyysisestä aktiivisuudesta ja tavallisissa ryhmissä 6,9 prosenttia kaikesta fyysisestä aktiivisuudesta. Tavallisissa ryhmissä lasten syrjäytyminen ja vähäinen liikkuminen kytkeytyivät vahvasti yhteen.

Oppimisympäristön arvioinnin tulokset

Oppimisympäristön arvioinnin tekivät kaikkiaan 24:n erityisryhmän tiimit ja 80:n tavallisen lapsiryhmän tiimit. Oppimisympäristön arvioinnissa oli kaikkiaan 68 oppimisympäristön pedagogiikkaa, ilmapiiriä ja henkilöstön työtapoja kuvaavaa väitelausetta, joita arvioitiin Likert-asteikolla yhdestä viiteen (Rintakorpi & Reunamo, 2017). Näistä neljässätoista ryhmämuotojen välillä löytyi tilastollisesti erittäin merkitsevä ($< .001$, Mann–Whitney-testi) ero. Seuraavaksi kuvataan nämä erot. Keskiarvot perustuvat Likert-asteikkoon 1–5. Keskiarvot kertovat, miten hyvin ryhmän aikuiset arvioivat asian kuvaavan ryhmää. Mitä suurempi keskiarvo, sitä enemmän kuvaus vastasi ryhmää.

Erityisryhmissä erityisesti aikuiset käyttivät enemmän ($KA = 2,43$) informaatioteknologiaa kuin tavallisten ryhmien aikuiset ($KA = 1,86$). Informaatioteknologialla tarkoitettiin tietokoneita, tabletteja ja älypuhelimia. Teknologian käyttötavat eivät tulleet esiin arvioinnissa. Lasten informaatioteknologian käyttö erityisryhmissä ($KA = 1,81$) ei ollut tilastollisesti merkitsevästi runsaampaa kuin tavallisissa ryhmissä ($KA = 1,52$).

Erityisryhmissä aikuiset arvioivat useammin heillä olevan vähintään kerran viikossa tiimin arviointikokous ($KA = 4,89$) kuin tavallisissa ryhmissä ($KA = 4,36$). Jo observointituloksissa esiintynyt aikuisen ohjauksen suurempi osuus näkyi myös aikuisten omissa arvioissa, sillä erityisryhmien aikuiset arvioivat tekevänsä pienryhmiin jaon useammin pedagogisin perustein ($KA = 4,42$) kuin tavallisten ryhmien aikuiset ($KA = 4,02$).

Seuraavien tulosten osalta tiimien keskiarvot olivat tilastollisesti merkitsevästi isompia tavallisissa ryhmissä. Tuloksia tarkasteltaessa on pidettävä mielessä, että aikuisten arviot koskivat koko ryhmää, eivät vain erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Koska tavallisissa ryhmissä valtaosa lapsista ei tarvitse erityistä tukea, ryhmätasolla nämä erot voivat johtua vähäisemmästä tuen tarpeesta.

Tavallisissa ryhmissä koettiin tilastollisesti merkitsevästi ($p < 0,001$) lasten luovuuden ja itseilmaisun kukoistavan, dokumentaatiota käytettävän toiminnan kehittämiseen ja suunnitteluun, leikkien kestävän ja kehittyvän usein viikkoja, lasten kesken vallitsevan vahva yhteenkuuluvuuden tunne ja toisten huomiointi, musiikin olevan tärkeä osa jokapäiväisessä kasvatuksessa, fyysisen toimintakyvyn olevan toiminnassa keskeistä, oppimisen kukoistavan, perushoitotilanteiden olevan rauhallisempia, fyysisen ympäristön auttavan paremmin syventymään toimintaan, lasten sosiaalisten suhteiden kukoistavan, kasvatuskumppanuuden toteutuvan arjessa, ryhmässä olevan tunne-elämälle hyvä alusta sekä motorisiin perustaitoihin kiinnitettävän enemmän huomiota. Voidaan perustella edellä olevan listan perusteella, että tavallisten ryhmien toimintaa ja ilmapiiriä arvioitiin positiivisemmin.

Pohdinta

Erityistä tukea tarvitsevat lapset leikkivät roolileikkejä erityisryhmissä vähemmän kuin tavallisissa ryhmissä. Tämä saattaa johtua siitä, että roolileikkiä leikkivät yleensä taitavat lapset, joilta tavallisissa ryhmissä voi saada roolileikkiin enemmän tukea (vrt. Reunamo ym., 2013). On mahdollista, että erityistä tukea tarvitseva lapsi sai enemmän vertaistukea tavallisessa ryhmässä.

Erityisryhmissä keskityttiin yksilöllisen huomion sijasta enemmän ryhmässä työskentelyyn. Aikuinen oli tavallista useammin mukana näissä prosesseissa. Aikuisella oli toisin sanoen vahvempi rooli myös vertaissuhteiden ohjaamisessa kuin tavallisissa ryhmissä.

Aikuisen suurempi rooli erityistä tukea tarvitsevien lasten ryhmäprosesseissa voi olla hyvä asia, sillä tavallisissa ryhmissä ilmeni enemmän vetäytyvää ja ei-sosiaalista toimintaa, mikä on negatiivista niin emootioiden, oppimisen kuin liikkumisenkin näkökulmasta. Tavallisissa ryhmissä näyttäisi korostuvan riski erityistä tukea tarvitsevan lapsen syrjäytymisestä sosiaalisesta verkostosta. Kun lapset säätelevät itse vertaissuhteitaan, taitavat ja suositut lapset pärjäävät kyllä hyvin, mutta ilman aikuisen tukea heikommassa asemassa olevat lapset ovat erityisessä vaarassa syrjäytyä tavallisissa ryhmissä. Vaikka erityisryhmissä aikuisella olikin ryhmätilanteissa isompi rooli, tämä ei tapahtunut vertaissuhteiden kustannuksella, sillä erityisryhmissä lapsilla observoitiin useammin myös vertaistykkiä. Käytännössä tämä tarkoittaa, että erityisryhmissä aikuinen oli usein ohjaamassa ryhmätilanteita ja näissä tilanteissa myös lasten vertaissuhteilla oli vahva asema. Erityisryhmissä ryhmätyössä oli enemmän lasten keskinäisten suhteiden syvenemistä.

Lapsen hyvinvoinnin osalta erityisryhmät ja tavalliset ryhmät poikkesivat toisistaan vain vähän. Runsasta oppimispotentialia ilmeni hiukan enemmän erityisryhmissä samoin kuin sekä positiivisia että negatiivisia tunteita, mikä siis tarkoittaa käytännössä sitä, että tavallisissa ryhmissä oli enemmän neutraaleja olotiloja, joissa emootiota ei ollut havaittavissa. Lasten liikkuminen oli riittävää molemmissa ryhmissä, mikä on hienoa.

Kaiken kaikkiaan lasten toiminta ja kokemukset olivat samankaltaisia erityisryhmissä ja tavallisissa ryhmissä. Tavallisissa ryhmissä erityistä tukea tarvitsevat lapset saivat yksilöllistä huomiota jopa enemmän kuin erityisryhmissä, mutta tavallisissa ryhmissä on kiinnitettävä erityistä huomiota lasten vertaissuhteiden tukemiseen ja ryhmässä syrjäytymisen ehkäisemiseen. Erityisryhmissä aikuinen osallistui lasten ryhmäprosesseihin useammin. Tällöin on vain muistettava, että tukeminen kohdistuu lasten sosiaalisen autonomian ja itsesäätelyn vahvistamiseen.

Oppimisympäristön osalta tiimien arviot tavallisissa ryhmissä ja erityisryhmissä poikkesivat toisistaan melko vähän. Erityisryhmissä käytettiin enemmän tietotekniikkaa. Lasten leikkejä

arvioitiin yleensä positiivisemmin tavallisissa ryhmissä, mikä ilmeisesti viittaa vähäisempiin lasten vaikeuksiin näissä ryhmissä. Ilmapiirin osalta tavallisia ryhmiä arvioitiin myönteisemmin, mutta on muistettava, että arvio koski koko ryhmää, ei erityistä tukea tarvitsevaa lasta. Pedagogisesti erityisryhmissä on syytä pohtia pedagogisen dokumentoinnin merkitystä ja musiikin vähäisemmäksi arvioitua merkitystä. Fyysisen aktiivisuuden osalta oppimisympäristön arvioinnin ja observoinnin tulokset olivat osin ristiriitaiset.

Tuloksia vertailtaessa on kuitenkin muistettava, että erityisryhmissä oli jonkin verran enemmän kielellisiä erityisvaikeuksia, motorisia ongelmia ja oppimisvaikeuksia. Näitä osatekijöitä tarkasteltiin erikseen vertaillen, eikä näiden suhteen havaittu erityisiä ryhmätyypistä riippuvia eroja, mutta väliintulevien muuttujen merkitystä ei voi silti sulkea pois.

6.3. Asuinpaikkaan liittyneet erot erityistä tukea tarvitsevien lasten päiväkotiarjessa

Jyrki Reunamo & Nina Sajaniemi

Tässä luvussa tarkastellaan erityistä tukea tarvitsevien lasten päiväkotiarjen kokemuksia isoissa ja pienissä kunnissa. Tutkimuskysymykset olivat:

5. Onko erityistä tukea tarvitsevien lasten arki erilaista isoissa kaupungeissa kuin pienillä paikkakunnilla?
6. Poikkeavatko erityistä tukea tarvitsevien lasten oppimisympäristöt toisistaan isoilla ja pienillä paikkakunnilla?

Aineistossa oli mukana strukturoitua havainnointiaineistoa 13:sta kunnasta: Espoo, Helsinki, Hyvinkää, Hämeenlinna, Järvenpää, Kerava, Kouvola, Mäntsälä, Nurmijärvi, Sipoo, Turku, Tuusula ja Vantaa. Kunnissa lasten erityisen tuen tarve vaihteli runsaasti, 5,0 prosentin ja 27,3 prosentin välillä. Tämä vaihteluväli on vain suuntaa antava, sillä pienissä kunnissa erityisryhmän sattuminen observeitavaksi päiväkodiksi voi nostaa tai laskea prosenttiosuutta kunnassa. Samoin pienissä kunnissa erityistä tukea tarvitsevien lasten observointien määrä vaihteli rajusti, kaikkiaan eniten observointeja erityisen tuen lapsista oli eräässä kunnassa 1 263 kappaletta ja eräässä kunnassa vain 6 kappaletta. Tässä raportissa käytetään jaottelua isot kunnat (yli 100 000 asukasta; Espoo, Helsinki, Turku ja Vantaa) sekä pienet kunnat (Hyvinkää, Hämeenlinna, Järvenpää, Kerava, Mäntsälä, Kouvola, Nurmijärvi, Sipoo ja Tuusula). Tällä jaottelulla isoissa kunnissa erityistä tukea tarvitsevistä lapsista tuli 3 470 (61,0 %) observointia ja pienemmissä kunnissa 2 220 (39,0 %) observointia.

Tuloksia arvioitaessa on muistettava, että kuntien otanta ei ollut satunnaisotanta Suomen kunnista. Pohjois-Suomesta ei ollut esimerkiksi yhtään kuntaa, eikä esimerkiksi pieniä maaseutumaisia kuntia ollut mukana otoksessa lainkaan. Kaikki raportoidut erot ovat tilastollisesti merkitseviä vähintään tasolla $p = 0,05$, ellei toisin mainita.

Asuinpaikkaan liittyneet erot erityistä tukea tarvitsevien lasten päiväkotiarjessa

Erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla oli isoissa kunnissa enemmän vapaata sisäleikkiä (17,8 %) kuin muissa kunnissa (15,4 %) ja vähemmän tuettua leikkiä (3,1 %) kuin muissa kunnissa (4,2 %). Samoin ulkona tapahtuvaa toimintaa oli isoissa kunnissa vähemmän (21,0 %) kuin muissa kunnissa (24,4 %). Lapsen omassa toiminnassa suurin poikkeama oli

fyysisissä leikeissä, joita muissa kunnissa oli enemmän (12,7 %) kuin isoissa kunnissa (10,4 %). Ero fyysisen leikin määrässä johtui paljolti ulkoilusta, jota muissa kunnissa oli enemmän (24,4 %) kuin isoissa kunnissa (21 %).

Isoissa kunnissa lapset kohdistivat huomionsa useammin aikuiseen (20,9 % ajasta) kuin pienemmissä kunnissa (16,0 % ajasta). Sen sijaan isoissa kunnissa erityistä tukea tarvitsevat lapset kohdistivat huomionsa vähemmän toiseen lapseen (19,3 %) kuin isoissa kunnissa (14,9 %). Pienissä kunnissa observoitiin lapsilla vertaiskontakti 40,8 prosenttia ajasta, kun isoissa kunnissa tällainen kontakti oli löydettävissä vain 37,3 prosenttia ajasta.

Erityistä tukea tarvitsevien lasten observoitu korkea fyysinen aktiivisuus oli harvinaisempaa isoissa kunnissa (11,9 % ajasta) kuin muissa kunnissa (15,5 % ajasta). Matalan fyysisen aktiivisuuden osalta ero oli vielä suurempi: isoissa kunnissa peräti 57,3 prosenttia ajasta ja muissa kunnissa 51,7 prosenttia ajasta.

Lasten sitoutuneisuus (Laevers, 1994) kuvaa lasten dynaamisen prosessin syvyyttä ja on lapsen oppimispotentiaalin indikaattori. Isoissa kunnissa oli vähemmän keskinkertaisesti sitoutunutta vähäenergistä toimintaa, joka hajosi helposti (26,7 %), kuin muissa kunnissa (21,5 %).

Isoissa kunnissa oli vähemmän observoitua onnellisuutta, iloa ja tyytyväisyyttä (26,5 %) kuin muissa kunnissa (30,5 %). Samoin hämmästyttä, uteliaisuutta ja valppautta oli vähemmän isoissa kunnissa (20,8 %) kuin pienemmissä kunnissa (24,6 %). Sen sijaan neutraalia ja tyyntä mielialaa observoitiin isoissa kunnissa enemmän (41,1 %) kuin muissa kunnissa (34,1 %).

Lasten sosiaalisissa eroissa suurimmat erot olivat lasten osallistuvuudessa, joka oli vähäisempää isoissa kunnissa (27,0 %) kuin pienissä kunnissa (35,0 %). Isoissa kunnissa korostui lasten ei-sosiaalinen tai vetäytyvä orientaatio enemmän (18,5 %) kuin muissa kunnissa (13,2 %). Isoa eroa lasten osallistumisessa selittävät paljolti lasten vähäisemmät vertaissuhdekontaktit isoissa kaupungeissa, sillä pääosa osallistumisesta tapahtui vertaissuhteissa.

Oppimisympäristön arvioinnin tulokset

Isoissa kunnissa 91,4 prosenttia erityistä tukea tarvitsevista lapsista oli integroituna tavallisiin lapsiryhmiin, kun osuus muissa kunnissa oli 91,6 prosenttia. Lapset olivat jakautuneet isoissa kunnissa 60:een eri ryhmään ja pienemmissä kunnissa 43 ryhmään. Tilastollinen merkitsevyys on laskettu kunkin lapsen osalta erikseen, vaikka useissa ryhmissä oli useampia kuin yksi erityistä tukea tarvitseva lapsi. Seuraavassa kuvataan erikseen vain eroja, joiden keskiarvot olivat pienemmissä kunnissa tilastollisesti merkitsevästi ($p < 0,01$) suuremmat.

Pienemmissä kunnissa erityistä tukea tarvitsevien lasten oppimisympäristöä ryhmissä arvioitiin kriittisemmin. Pienemmissä kunnissa kaivattiin pedagogisen johtajuuden vahvistamista enemmän ($KA = 3,47$) kuin isoissa kunnissa ($KA = 2,83$). Pienemmissä kunnissa koettiin myös enemmän oman työn kehittämisen tarvetta ($KA = 3,39$) kuin isoissa kunnissa ($KA = 2,95$). Samoin pienemmissä kunnissa koettiin ilon ja hyvinvoinnin olleen enemmän hukassa ($KA = 2,09$) kuin isoissa kunnissa ($KA = 1,68$). On huomion arvoista, että pienten ja isojen kuntien erot olivat samansuuntaiset, mutta erot olivat huomattavasti pienemmät, kun keskiarvoja verrattiin koko aineistossa, jossa myös tavalliset lapset olivat mukana. Tämä viittaa siihen, että erityistä tukea tarvitsevien lasten ryhmissä erityisesti pienissä kunnissa henkilöstökin tarvitsisi enemmän tukea.

Isommissa kunnissa sen sijaan koettiin pedagogisesti edistyneempinä ryhmät, joissa oli erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Näissä ryhmissä arvioitiin olleen tilastollisesti merkittävästi esimerkiksi parempaa suunnittelua ja enemmän lasten näkemysten huomiointia, kulttuuri-taustojen erilaisuuden huomiointia ja dokumentointia.

Pohdinta

Erityistä tukea tarvitsevien lasten päiväkotiarviot ei poikennut monilta osin isoissa kunnissa (yli 100 000 asukasta) verrattuna pienempiin kuntiin (alle 100 000 asukasta). Joitain merkittäviä eroja kuitenkin ilmeni. Observoinnissa lasten leikkejä tuettiin vähemmän isoissa kunnissa, joissa oli myös vähemmän ulkoleikkejä. Isoissa kunnissa lasten toiminta oli enemmän aikuiseen suuntautunutta, mikä näkyi esimerkiksi vähäisempänä liikkumisena ja vähäisempinä vertaiskontakteina.

Oppimispotentiaali (sitoutuneisuus) ei poikennut observoinnin perusteella juurikaan isojen ja pienempien paikkakuntien välillä, joskin pienillä paikkakunnilla oli enemmän keskinkertaista sitoutumista, mikä usein tarkoittaa eräänlaisessa välitilassa olemista: lapsi ei syvenny asiaan mutta ei myöskään kunnolla rentoudu tai irtaudu toiminnasta, vaan toiminta etenee enemmän puolinaisena sitoutumisena.

Erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla oli isoissa kunnissa selvästi vähemmän positiivisia tunteita kuin pienemmissä kunnissa. Osittain tämä selittyi vähäisemmällä ja harvemmin havaituilla vertaiskontakteilla, jotka lisäävät havaittavasti lasten positiivisia ilmauksia. Isojen kaupunkien runsas neutraali olo tila taas voi selittyä osaltaan runsaampien aikuiskontaktien kautta. Myös osallistumisen vähäisyys isoissa kaupungeissa selittyi osittain vähäisemmällä vertaiskontakteilla. Kaiken kaikkiaan pienten kuntien positiiviset tulokset kytkeytyivät tuettuun leikkiin ja vertaiskontaktien positiivisuuteen. Isoissa kunnissa taas runsaammat aikuiskontaktit liittyivät tiynempään mielialaan ja vähäisempään puolinaiseen sitoutumiseen. On kuitenkin tärkeä huomata, että isoissa kunnissa myös lasten ei-sosiaalinen ja vetäytyvä sosiaalisuus oli runsaampaa. Niinpä kokonaiskuvassa pienempien kuntien vahvuutena olivat erityisesti vertaiskontaktien kautta nousevat positiiviset emootiot, liikkuminen ja osallisuus.

Tiimin kasvattajien itsensä tekemät arviot eivät kuitenkaan olleet samanlaisia kuin observoinneissa. Pienissä kunnissa koettiin enemmän pedagogisen johtamisen ja oman työn kehittämisen tarvetta, samoin kaivattiin kohennusta lasten hyvinvointiin ja arvioitiin oma pedagoginen toiminta puutteellisemmaksi. Yhteenvetona tuloksista näyttäisi siltä, että pienemmillä paikkakunnilla lasten positiiviset kokemukset piilivät enemmän vertaissuhteissa, mutta pienemmissä kunnissa lasten lisäksi myös aikuiset tarvitsivat tukea.

OSA II – PERUSOPETUS JA TOISELLE ASTEELLE SIIRTYMÄ

Mari-Pauliina Vainikainen, Meri Lintuvuori, Tanja Kirjavainen, Ninja Hienonen, Markku Jahnukainen, Helena Thuneberg, Mikko Asikainen, Hanna-Leena Keskinen & Risto Hotulainen

7. PERUSOPETUKSEN AINEISTOT

Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmää koskevat osatutkimukset perustuvat laajoihin arviointiaineistoihin, vuonna 2012 ja 2018 toteutettuihin kattaviin rehtorikyselyihin sekä tilasto- ja rekisteriaineistoihin. Hanketta varten ainoana uutena aineistona kerätyn valtakunnallisen rehtorikyselyaineiston ohella osatutkimuksissa hyödynnettiin olemassa olevia laajoja arviointi-, tutkimus- ja rekisteriaineistoja, sillä koko hankkeen toteuttamiseen oli varattu vain viisi kuukautta aikaa.

7.1. Oppimaan oppimisen valtakunnallinen arviointiaineisto vuodelta 2017

Alueellisia eroja ja toiselle asteelle siirtymää käsittelevissä luvuissa sekä tuen toteutuspaikkatarkastelujen ensimmäisessä osatutkimuksessa käytettiin aineistona valtakunnallisen yhdeksännen luokan oppimaan oppimisen arviointitutkimuksen aineistoa vuodelta 2017 (Vainikainen, Rämä & Hautamäki, arvioitavana). Otokseen kuului yhteensä 8 960 oppilasta, joista arvioinnin toteutushetkellä paikalla oli 7 811 oppilasta 83 koulusta ympäri Suomen. Koulut on alun perin valittu otokseen vuonna 2001 oppilasmäärän mukaan painotettuna satunnaisesti ryväsotoksena, jonka alueellinen edustavuus on varmistettu jälkikäteen. Arviointi on tämän jälkeen toistettu samoissa kouluissa vuosina 2012 ja 2017.

Vuoden 2017 arviointi toteutettiin opettajan johdolla normaalin koulutyön yhteydessä. Arviointitehtävät ja -kyselyt olivat digitaalisia, ja niihin vastattiin selainpohjaisessa järjestelmässä joko tietokoneen tai tabletin avulla. Oppilaat tekivät 10 oppimaan oppimisen eri osa-alueita mittaavaa osaamistehtävää sekä vastasivat useita kymmeniä asteikoita sisältäneisiin asenne- ja uskomuskyselyihin. Kyselyaineistoja käytettiin tämän hankkeen osatutkimuksissa vain melko rajallisesti, ja käytetyt mittarit on kuvattu analyysien yhteydessä.

Oppimaan oppimisen arviointitehtävät sisälsivät viisi päättelytaitoa mitannutta tehtäväsarjaa. Niistä kolmella mitattiin sanallista päättelytaitoa, yhdellä mekaniikkaa koskevia päättelytaitoja ja yhdellä formaalia (käsitteellistä) päättelytaitoa. Sanalliset päättelytehtävät perustuivat alun perin Rossin ja Rossin (1979) kehittämään ajattelutaitojen testiin. Tehtävistä kaksi edusti perinteistä loogista päättelyä. Toisessa oppilaille esitettiin kaksi väitelausetta, ja heidän tuli valita niistä pääteltävissä oleva johtopäätös annettujen joukosta. Toisessa oppilaille esitettiin ensimmäinen tosiasia ja johtopäätös, ja heidän tuli valita annetuista vaihtoehdoista

puuttunut toinen tosiasia, jonka perusteella kyseinen johtopäätös voitiin tehdä. Kolmannessa tehtävässä oppilaiden tuli arvioida, oliko aritmetiikan sanallisia tehtäviä muistuttavissa tehtävissä annettu riittävästi, riittämättömästi tai ehkä tarpeettoman paljon tietoa tehtävien ratkaisemiseksi. Kaikki yksittäiset tehtäväosiot pisteitettiin oikein–väärin-periaatteella, ja niistä laskettiin tehtäväkohtaiset summat, jotka muunnettiin ratkaisuprosenteiksi.

Matemaattista ajattelutaitoa mitattiin kahdella tehtäväkokonaisuudella, jotka edellyttivät peruskoulumatematiikan perustan – aritmeettisten operaatioiden – ymmärtämistä ja soveltamista. Tehtävät on muokattu alun perin Demetrioun, Platsidoun, Efklidesin, Metallidoun ja Shayerin (1991) sekä Sternbergin, Castejonin, Prieton, Hautamäen ja Grigorenkon (2001) kehittämistä testeistä. Ensimmäisessä tehtävässä oppilaille annettiin valmiiksi ratkaistuja pääosin moniosaisia laskuja, joiden operaattorit (+, −, *, /) oli korvattu kirjaimin. Oppilaan tehtävänä oli päätellä, millä operaattorien yhdistelmällä päädyttiin annettuun lopputulokseen. Toisessa tehtävässä oppilaille esitettiin keksityt matemaattiset käsitteet *lag* ja *sev* ehdollisine määritelmineen. Oppilaan piti ensin ymmärtää, mitä sääntöä kussakin laskutehtävässä tuli soveltaa, ja tämän jälkeen ratkaista tehtävä. Kummassakin tehtävässä jokaisesta kokonaan oikeasta laskutehtävästä sai yhden pisteen. Pisteet laskettiin tehtäväkohtaisesti yhteen, ja tulokset muunnettiin ratkaisuprosenteiksi.

Mekaniikan alueelle sijoittuneessa päättelytehtävässä oppilaiden tuli vastata näkemiensä piirroskuvien perusteella mekaniikan perusteiden ymmärtämistä mittaaviin kysymyksiin. Vastaus tuli valita kolmesta tai neljästä vaihtoehdosta. Käsitteellisen ajattelun tehtävässä, joka perustuu Piaget'n kehitysteorioihin (ks. Hautamäki, 1984), oppilaille esitettiin formula 1 -kontekstissa yhden tai useamman muuttujan suhteen toisistaan eroavia vertailupareja. Oppilaiden tuli arvioida, minkä muuttujan vaikutus lopputulokseen voitiin päätellä vertailun perusteella. Lisäksi heidän tuli itse muodostaa vertailupareja arvioidakseen tietyn muuttujan vaikutusta. Oppilaiden visuospatiaalista työmuistia arvioitiin ruudukkotehtävällä (Logie & Pearson, 1997), jossa oppilaille näytettiin kolmen sekunnin ajan mustattujen ruutujen yhdistelmä. Tämän jälkeen oppilaiden piti toistaa sama tyhjään ruudukkoon.

Luetun ymmärtämistä arvioitiin kahdella hieman erilaisella tehtävällä, joilla molemmilla mitattiin tekstin keskeisen sisällön ymmärtämistä. Ensimmäisessä (ks. Lyytinen & Lehto, 1998) oppilaiden tuli lukea noin sivun mittainen asiateksti, minkä jälkeen heille esitettiin 16 virkettä, jotka liittyivät juuri luettuun tekstiin. Oppilaiden piti määrittää, mitkä annetuista vaihtoehdoista olivat keskeisiä kokonaisuuden ymmärtämisen kannalta ja mitkä epäolennaisia yksityiskohtia. Toinen teksti oli lyhyempi, ja siitä esitetyt kysymykset koskivat tekstin yksityiskohtia, joiden ymmärtämistä tehtävällä mitattiin. Tehtävässä menestyminen edellytti pitkien ja monimutkaistenkin lauserakenteiden tarkkaa ymmärtämistä. Näissäkin tehtävissä oikeiden vastausten lukumäärä laskettiin yhteen ja muunnettiin ratkaisuprosentiksi.

Oppilaille esitettyjen arviointitehtävien ja kyselylomakkeiden lisäksi pyysimme koulujen erityisopettajilta tiedot oppilaille annetusta tuesta sen eri tasoilla. Tukitiedot saatiin 70 koulusta, 431 luokasta ja 7 389 oppilaan osalta. Aineistossa tehostettua tukea saavia oppilaita oli 10,7 prosenttia ja erityistä tukea saavia oppilaita 7,7 prosenttia. Tukea saavien suhteelliset osuudet vastaavat hyvin vuoden 2016 valtakunnallisten tilastojen osuuksia (9 % ja 7,5 %) (SVT Erityisopetus, 2017).

Oppimaan oppimisen arviointiaineistoon yhdistettiin siirtymätarkasteluja ja tuen toteutuspaikan merkityksen tutkimista varten yhteisvalintarekisterin tiedot, joiden pohjalta on laskettu lukuaineiden keskiarvot. Keskiarvo on laskettu äidinkielen, matematiikan, A1-kielen ja luonnontieteiden keskiarvona. Luonnontieteiden arvosana on laskettu maantiedon, biologian, fyysiikan ja kemian keskiarvona. Siirtymätarkasteluissa käytössä olivat yhteisvalintarekisteristä

yhdistetyt tiedot toisen asteen koulutukseen hakeutumisesta, hyväksynnästä ja paikkojen vastaanottamisesta sekä päättötodistuksen arvosanat. Yhteisvalintatiedot kattoivat kevään 2017 yhteishaun ammatilliseen ja lukiokoulutukseen, haun valmistaviin koulutuksiin sekä haun vaativana erityisenä tukena järjestettävään ammatilliseen koulutukseen. Kaikista näistä olivat käytettävissä myös ensimmäisen lisähaun tulokset.

Yhdistettäessä yhteisvalintarekisterin tietoja oppimaan oppimisen arviointiaineistoon ($n = 7\,389$) yhteensä 294 oppilaan tietoja ei saatu yhdistettyä. Oppilaan tiedot voivat tällöin olla muuttuneet, tai osa oppilaista ei ole hakenut yhteishaussa, vaan oppilaat ovat hakeutuneet esimerkiksi lisäopetukseen kymppiluokalle. Tukitieto puuttui lisäksi muutamilta oppilailta, joten seuraavissa siirtymäpolkujen analyyseissä on mukana kaikkiaan 7 095 oppilasta. Näistä oppilaista 10,7 prosenttia oli saanut tehostettua tukea ja 7,4 prosenttia erityistä tukea. Osuudet vastaavat hyvin tehostettua (9,0 %) ja erityistä tukea (7,5 %) saaneiden oppilaiden valtakunnallisia osuuksia (SVT Erityisopetus, 2017).

7.2. MetrOP-seurantatutkimusaineisto

Toinen tässä raportissa käytetty laaja oppilas pohjainen aineisto saatiin MetrOP-tutkimuksesta (ks. Vainikainen ym., 2016). Vuonna 2011 käynnistettyyn tutkimukseen kutsuttiin mukaan kaikki kyseisenä syksynä seitsemännelle luokalle menevät oppilaat metropolialueen 14 kunnassa. Kuntakohtaiseksi vastausprosentiksi muodostui kunnasta riippuen 61–97 prosenttia. Yhdeksännen luokan arvioinnissa läsnä oli 9 441 oppilasta 131 koulusta (iän keskiarvo 15,9 vuotta, keskihajonta 0,43). Oppilaista 7 052:n tulokset pystyttiin yhdistämään seitsemännen luokan alkumittauksen tuloksiin. Seitsemännen luokan alussa oppilaat tekivät arviointitehtävät paperilla ja yhdeksännen luokan lopussa digitaalisesti joko tietokoneella tai tabletilla.

MetrOP-tutkimuksessa oppilaat tekivät edellä kuvatuista oppimaan oppimisen arviointitehtävistä keksittyjen matemaattisten käsitteiden tehtävän, formaalin ajattelun tehtävän sekä yhden sanallisista päättelytehtävistä. Tehtäväsarjaan kuului myös lyhennetty asenne- ja uskumus kysely, josta käytössä olleet osat kuvataan kyseisten analyyseiden kohdalla. MetrOP-tutkimus sisälsi myös hyvinvointikyselyn, jonka tuloksia ei raportoida tässä tutkimuksessa. Lisäksi mukana oli Opetushallituksen oppimistulosten arviointitehtäville kehitettyjä rinnakkais-tehtäviä, jotka mittasivat opetus suunnitelman perusteissa määriteltyjä matematiikan ja äidinkielen oppisisältöjä kuudennen luokan lopussa (11 äidinkielen ja 15 matematiikan tehtävää, jotka pisteitettiin oikein–väärin-periaatteella, minkä jälkeen kokonaistulos muunnettiin ratkaisuprosentiksi). Oppilaat tekivät tehtävät heti seitsemännen luokan alussa sekä toistamiseen yhdeksännen luokan lopussa. Yhdeksännellä luokalla tehtävät eivät siis mitanneet ikätason mukaisia oppimistuloksia vaan alakoulun lopussa edellytettävien perustaitojen hallintaa vielä kolme vuotta myöhemmin.

Valtakunnallisen oppimaan oppimisen tutkimuksen tavoin myös MetrOP-tutkimuksessa koulujen erityisopettajat antoivat yhdeksännellä luokalla oppilastason tiedot saadusta tuesta sen eri tasoilla. Myös tämä tutkimusaineisto yhdistettiin yhteisvalintarekisterin tietoihin, mutta niitä ei käsitellä tässä raportissa.

7.3. Rehtorikyselyaineisto

Kolmas tässä tutkimuksessa käytetty aineisto oli tätä tutkimusta varten rehtoreilta kerätty kyselyaineisto. Viidennen osatavoitteen saavuttamiseksi lähetimme tukijärjestelyä koskevan

sähköisen kyselyn kaikille Suomen peruskouluasteen koulujen rehtoreille. Kyselyssä keskityttiin erityisesti tuen järjestelyjen nykytilaan, joita verrattiin vuoden 2012 tilanteeseen (vrt. Lintuvuori, 2015; Pulkkinen & Jahnukainen, 2015; Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä, 2015). Sähköinen kysely lähetettiin maaliskuussa 2018, ja määräaikaan mennessä vastauksia saatiin 840. Peruskouluasteen kouluja oli rehtorin tai koulunjohtajan mukaan toimipisteittäin lissattuna kaikkiaan 2 407. Kouluissa, joissa erillisillä toimipisteillä oli selkeästi eri rehtorit, kysely lähetettiin molempiin toimipisteisiin. Osalla rehtoreista taas oli johdettavanaan useita kouluja, jolloin kysely lähetettiin rehtorille vain kerran. Tällaisessa tapauksessa vastaamaan pyydettiin suurimman koulun näkökulmasta. Kysely lähetettiin kaiken kaikkiaan 2 243 osoitteeseen, ja vastausprosentiksi muodostui 37 prosenttia. Vastauksia saatiin 223 kunnasta, mikä on 76 prosenttia Manner-Suomen kunnista. Vastaajamäärät vaihtelevat jonkin verran kysymyksittäin, sillä lomakkeella ei ollut pakollisia kenttiä. Kyselyyn sai vastata suomeksi tai ruotsiksi. Matriisia täydennettiin analyyseja varten Tilastokeskuksen oppilaitosrekisterin tiedoin sekä kunta- ja aluetiedoin.

Vuoden 2018 rehtorikysely pohjautui pitkälti vuonna 2012 toteutettuun rehtorikyselyyn, jossa tarkasteltiin perusopetuslain muutoksen vaikutuksia pian lain käyttöönoton jälkeen. Suurin osa kyselyn sisällöistä oli kehitetty tätä ensimmäistä kyselyä varten. Keväällä 2012 vastauksia saatiin 1 113 rehtorilta (40 %) (Lintuvuori, 2015; Vainikainen ym., 2015).

7.4. Muut tilasto- ja rekisteriaineistot

Neljäntenä aineistona olivat Tilastokeskuksen erityisopetustilastot vuosilta 2009–2016 (SVT Erityisopetus, 2017). Tilastoaineistoa käytettiin alueellisten erojen kuvaamiseen, valtionosuusjärjestelmän muutosten analysoimiseen sekä eri tutkimustehtävien taustoittamiseen.

Valtionosuusjärjestelmän vaikutuksia selvittäneissä analyyseissa käytettiin kuntakohtaisia tietoja esi- ja perusopetuksen oppilaista, erityisopetuksen oppilaista, esi- ja perusopetuksen laskennallisista valtionosuuksista sekä kuntien taloudellisesta tilasta vuosina 2009–2014. Aineisto oli koottu useista julkisista rekistereistä. Tilastokeskuksen peruskoulurekisteristä saatiin tiedot kuntien esi- ja perusopetuksen oppilasmäärästä, erityistä ja tehostettua tukea saaneiden oppilaiden määrästä ja ruotsinkielisten oppilaiden määrästä²⁴. Tiedot kuntien esi- ja perusopetuksen laskennallisista valtionosuuksista on koottu valtiovarainministeriön julkaisemista kuntien esi- ja perusopetuksen laskennallisista valtionosuustiedoista sekä Opetushallituksen julkaisemista esi- ja perusopetuksen rahoitustiedoista²⁵. Kuntien rahoitusta ja toimintaa kuvaavat tiedot vuosilta 2009–2014 on poimittu Tilastokeskuksen julkaisemista kuntien ja kuntayhtymien raportoimista taloustiedoista²⁶. Tieto kunnan koulutustasosta (VKTM-indeksi) on saatu kunnan väestön koulutusrakennetta kuvaavista Tilastokeskuksen tiedoista²⁷. Tiedot ovat aina kyseisen vuoden kuntajaon mukaisia. Aineistossa ovat mukana kunnat, joissa on järjestetty esi- ja perusopetusta. Osassa kuntia on ollut ainoastaan vuosiluokkien 1–6 opetusta. Kuntien määrä aineistossa vaihteli: vuonna 2009 kuntia oli 332, vuonna 2014 kuntia oli 304.

²⁴ <http://stat.fi>

²⁵ <https://vos.oph.fi/rap/>

²⁶ <http://stat.fi>

²⁷ <http://stat.fi>

8. ALUEELLISET EROT

Meri Lintuvuori & Mari-Pauliina Vainikainen

Tässä luvussa tarkastellaan tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden osuuksien alueellisia eroja Tilastokeskuksen keräämien erityisopetustilastojen pohjalta AVI-alueittain, maakunnittain ja suuralueittain (SVT Erityisopetus, 2017). Alueellisia eroja tarkastellaan lisäksi tukea saaneiden oppilaiden sukupuolen mukaan. Kokonaiskuvaa täydennetään yhdeksäsluokkalaisten osalta valtakunnallisen oppimaan oppimisen arvioinnin aineistoon perustuvalla tutkimuksella (Vainikainen ym., arvioitavana), jossa tarkastellaan, eroaako tehostettua ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden osaaminen eri suuralueilla. Alueellisia eroja tuen tarjonnassa peilataan myös PISA 2015 -tutkimuksen tuloksiin.

8.1. Tehostetun ja erityisen tuen tarjonnan alueelliset erot

Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuuksissa on esiintynyt alueellisia eroja niin oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän aikana (esim. Lintuvuori ym., 2017) kuin erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen osalta edellisen järjestelmän aikana 2000-luvun ensimmäisenä vuosikymmenenä (esim. Kirjavainen ym., 2014a, 2014b).

Valtakunnallisesti tarkasteltuna tehostettua tukea saaneita oppilaita oli 9,0 prosenttia ja poikien osuus oli 65 prosenttia. Erityisen tuen osalta luvut olivat 7,5 prosenttia ja poikien osuus 70,4 prosenttia (SVT Erityisopetus, 2017).

AVI-alueittain tarkasteltuna *tehostettua tukea* saaneiden oppilaiden osuuksissa oli eroja vuonna 2016 (Taulukko 8.1.) (SVT Erityisopetus, 2017). Vähiten tehostettua tukea saaneita oppilaita oli Lapin (7,4 %) ja Pohjois-Suomen AVI-alueilla (7,6 %) ja eniten Itä-Suomessa (9,9 %). Poikien osuus tehostettua tukea saaneista oppilaista vaihteli AVI-alueittain 63,5 prosentista 68,4 prosenttiin. Myös *erityistä tukea* saaneiden oppilaiden osuudet vaihtelivat AVI-alueittain. Eniten erityistä tukea saaneita oppilaita oli Lounais-Suomen AVI-alueella (9,3 %) ja vähiten Pohjois-Suomessa (5,6 %). Poikien osuus erityistä tukea saaneista oppilaista vaihteli AVI-alueittain 68,5 prosentista 71 prosenttiin.

Taulukko 8.1. Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuudet AVI-alueittain 2016 (SVT Erityisopetus, 2017)

AVI-alue	Oppilaat yhteensä	TT Yhteensä, %	TT pojat, % TT:n saajista	ET yhteensä, %	ET pojat, % ET:n saajista
Koko maa	550 236	9,0	64,9	7,5	70,4
Etelä-Suomen AVI	226 496	8,9	63,5	8,6	71,0
Lounais-Suomen AVI	65 622	9,5	64,4	9,3	70,5
Itä-Suomen AVI	51 123	9,9	66,3	7,1	70,4
Länsi- ja Sisä-Suomen AVI	127 777	9,3	65,4	5,8	69,3
Pohjois-Suomen AVI	59 354	7,6	68,4	5,6	69,3
Lapin AVI	17 015	7,4	67,4	5,8	68,5

Maakunnittain tarkasteltuna *tehostettua tukea* saavien oppilaiden osuuksien vaihtelu oli hie- man laajempaa kuin AVI-alueittain ja osuus vaihteli Kainuun 6 prosentista Pohjois-Karjalan 10,6 prosenttiin (Taulukko 8.2.). *Erityisen tuen* osalta tilanne oli samansuuntainen. Erityistä

tukea saaneiden oppilaiden osuuksien vaihtelu maakuntien välillä oli hieman laajempaa kuin AVI-alueittain tarkasteltuna. Osuudet vaihtelivat Keski-Pohjanmaan 5 prosentista Kymenlaakson 11,7 prosenttiin. Sukupuolittain tarkasteltuna hajonta oli maakunnittain hieman laajempaa AVI-alueiden välisiin eroihin verrattuna. Poikien osuus tehostettua tukea saaneista oppilaista oli 62,7–68,6 prosenttia ja erityistä tukea saaneista oppilaista 66,0–71,6 prosenttia.

Taulukko 8.2. Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuudet Manner-Suomen maakunnittain vuonna 2016 (SVT Erityisopetus, 2017)

Maakunta	Oppilaat yhteensä	TT yhteensä, %	TT pojat, % TT:n saajista	ET yhteensä, %	ET pojat, % ET:n saajista
Koko maa	550 236	9,0	64,9	7,5	70,4
Uusimaa	161 748	8,6	62,7	8,4	71,2
Varsinais-Suomi	44 386	9,9	64,3	9,6	71,2
Satakunta	21 236	8,6	64,6	8,6	68,7
Kanta-Häme	17 873	8,9	65,7	6,4	70,6
Pirkanmaa	51 285	10,1	64,8	5,8	71,1
Päijät-Häme	19 232	10,1	64,5	9,8	70,8
Kymenlaakso	16 101	10,1	65,2	11,7	70,8
Etelä-Karjala	11 542	10,3	66,4	8,1	69,8
Etelä-Savo	13 008	9,0	65,4	7,7	69,1
Pohjois-Savo	23 488	10,0	67,6	6,6	70,4
Pohjois-Karjala	14 627	10,6	65,1	7,5	71,6
Keski-Suomi	27 782	9,3	66,6	5,4	66,0
Etelä-Pohjanmaa	21 090	7,3	65,9	6,9	70,2
Pohjanmaa	19 529	9,8	65,3	5,5	69,0
Keski-Pohjanmaa	8 091	9,1	65,3	5,0	66,4
Pohjois-Pohjanmaa	52 476	7,8	68,6	5,5	68,9
Kainuu	6 878	6,0	65,9	6,3	71,4
Lappi	17 015	7,4	67,4	5,8	68,5

Kuntaryhmän mukaisia tarkasteluja ei tässä raportissa tehty, mutta vuoden 2015 tilastointien mukaan tarkasteltuna (Lintuvuori ym., 2017) erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuus oli suurin kaupunkimaisissa kunnissa (7,4 %) ja pienin maaseutumaisissa kunnissa (6,1 %) eron ollessa tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,05$). Tehostetun tuen osuuksissa ei ollut kuntaryhmien välisiä tilastollisesti merkitseviä eroja.

8.2. Alueelliset erot suuralueittain tuen tarjonnassa

Tuen tarjonnan alueellisia eroja tarkasteltiin lisäksi Manner-Suomen suuralueiden osalta vertailemalla suuralueilla sijaitsevien kuntien tuen saajien osuuksia (SVT Erityisopetus, 2017; vrt. Lintuvuori ym., 2017). Suuralueet valittiin aluejaoksi siksi, että PISA 2015 -tutkimuksessa alueelliset analyysit on tehty suuralueiden mukaisesti. Suuralueiden välinen vertailu tehtiin jakamalla nykyisen suuraluejaon Pohjois- ja Itä-Suomi omiksi alueikseen edellisen suuraluejaon mukaisesti (Pohjois-Suomi ja Itä-Suomi), kuten PISA 2015 -tutkimuksessa on ajallisen vertailtavuuden vuoksi tehty²⁸ (Vettenranta ym., 2016; ks. myös Lintuvuori ym., 2017). Ryhmien välisiä eroja tarkastellaan yksisuuntaisella varianssianalyysillä (ANOVA), ja *post hoc* -testinä käytetään Bonferronia.

²⁸ Käytetty suuraluejako: Länsi-Suomi, Helsinki–Uusimaa, Etelä-Suomi, Pohjois-Suomi ja Itä-Suomi.

Taulukossa 8.3. on esitetty tehostettua ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuuksien vaihtelu suuralueittain vuoden 2016 tilastolukujen pohjalta (SVT Erityisopetus, 2017). Parittaiset vertailut on esitetty tekstin yhteydessä.

Taulukko 8.3. Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuudet suuralueittain 2016 ja alueiden välinen vertailu (SVT Erityisopetus, 2017)

	Helsinki-Uusimaa	Etelä-Suomi	Länsi-Suomi	Itä-Suomi	Pohjois-Suomi	F-testin arvo
	Ka (kh)	Ka (kh)	Ka (kh)	Ka (kh)	Ka (kh)	
TT yhteensä, %	9,7 (3,1)	9,0 (3,3)	9,1 (3,5)	9,2 (3,8)	6,7 (2,8)*	(F (4, 292) = 6,233, p < 0,001)
TT pojat, % TT:n saajista	64,5 (6,9)	65,5 (14,9)	67,8 (8,9)	67,8 (10,2)	69,5 (11,4)	(F (4, 292) = 1,525, p = 0,195)
ET yhteensä, %	7,5 (2,6)	8,2 (3,0)*	6,2 (2,5)	6,9 (2,1)	5,9 (1,8)	(F (4, 292) = 9,013, p < 0,001)
ET pojat, % ET:n saajista	71,4 (7,7)	69,0 (12,0)	67,9 (13,8)	68,3 (12,3)	69,7 (12,1)	(F (4, 292) = 0,512, p = 0,727)

*p < 0,05; parittainen vertailu tekstissä

Tehostetun tuen osuus vaihteli tilastollisesti merkitsevästi siten, että Pohjois-Suomen pienimmän osuuden (6,7 %) ero oli tilastollisesti merkitsevä kaikkien muiden suuralueiden osuuksien kanssa (p < 0,05). Muiden suuralueiden väliset keskinäiset erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä (Taulukko 8.3.). Poikien osuus tehostettua tukea saavista oppilaista oli 64,5–69,5 prosenttia, mutta osuuksien vaihtelu ei ollut tilastollisesti merkitsevää.

Erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuuksissa oli eroja suuralueiden välillä. Etelä-Suomen korkein osuus (8,2 %) erosi tilastollisesti merkitsevästi Pohjois-Suomen (5,9 %), Länsi-Suomen (6,2 %) ja Itä-Suomen (6,9 %) osuuksista (p < 0,05). Erityistä tukea saaneiden poikien osuudet olivat 67,9–71,4 prosenttia, mutta erot suuralueiden välillä eivät olleet tilastollisesti merkitseviä.

8.3. Alueelliset erot yhdeksäsluokkalaisten koskevissa arviointitutkimuksissa

Yhdeksäsluokkalaisten osalta alueellisia eroja tarkastellaan vielä PISA 2015 -tulosten sekä oppimaan oppimisen valtakunnallisen arvioinnin aineiston avulla. PISA 2015 -tutkimuksessa alueellisia eroja tutkittiin luonnontieteiden, lukutaidon ja matematiikan osaamistulosten osalta. Ensituloraportti (Vettenranta ym., 2016, 60) osoittaa, että pääkaupunkiseudun oppilaiden tulokset olivat kaikilla kolmella sisältöalueella selvästi korkeampia kuin muualla maassa, kun taas Länsi-Suomen oppilaat menestyivät kaikilla osa-alueilla heikoimmin. Pääkaupunkiseudun etumatka Länsi-Suomeen ja Itä-Suomeen oli kaikilla sisältöalueilla tilastollisesti merkitsevä ja suurempi kuin aiemmissa PISA-tutkimuksissa. Osittain tuloksia selittävät erot alueiden oppilaspohjassa, sillä pääkaupunkiseudun oppilaiden sosioekonominen tausta on keskimäärin korkeampi kuin useammilla muilla alueilla ja sosioekonominen tausta selittää osaamiseroja Suomessakin aiempaa voimakkaammin (Vettenranta ym., 2016). Tätä raporttia varten tehdyissä lisäanalyysissä havaittiin kuitenkin, että sosioekonomisen taustan huomioon ottaminen ei poistanut kaikkia alueellisia eroja, vaikka se pienensikin niitä selvästi.

PISA-tutkimuksessa esiintyneitä alueellisia eroja tarkasteltiin tuen tarjonnan alueellisiin eroihin nähden Lintuvuoren ja kollegojen (2017) tutkimuksessa. Tuen tarjonnan näkökulmasta pääkaupunkiseudulla tehostettua tukea saavien oppilaiden osuus oli korkein, mutta Itä-Suomen toiseksi korkeimman osuuden ja Länsi-Suomen lähes vastaavan osuuden väliset erot

eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Myöskään erityisessä tuessa pääkaupunkiseudun osuuden ja Itä-Suomen ja Länsi-Suomen osuuksien väliset erot eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Tutkimuksessa tarkastellussa oppimäärien yksilöllistämässä sen sijaan oli eroja. Yleisintä yksilöllistäminen oli Itä-Suomessa ja osuus oli matalin pääkaupunkiseudulla eron ollessa tilastollisesti merkitsevä. Etelä- ja Pohjois-Suomessa PISA-tulokset olivat lähes identtiset, mutta tukea saavien oppilaiden osuudet erosivat tilastollisesti merkitsevästi. Pohjois-Suomessa osuudet olivat kaikkein matalimmat ja erityisen tuen osalta Etelä-Suomessa kaikkein korkeimmat. Myös tehostetun tuen osalta osuudet erosivat tilastollisesti merkitsevästi. Oppimäärien yksilöllistämässä ei näiden alueiden välillä ollut tilastollisesti merkitsevää eroa (Lintuvuori ym., 2017).

Keväällä 2017 toteutetussa yhdeksäsluokkalaisten valtakunnallisessa oppimaan oppimisen arviointitutkimuksessa (Vainikainen ym., arvioitavana) koottiin PISA-tutkimuksia tarkempaa tietoa oppilaiden tukipäätöksistä. Tähän arviointiin osallistui yhteensä 7 811 yhdeksännen luokan oppilasta 83 koulusta. Oppilaskohtaiset tukitiedot saatiin 70 koulusta, 431 luokasta ja 7 389 oppilaan osalta. Aineistossa tehostettua tukea saavia oppilaita oli 10,7 prosenttia ja erityistä tukea saavia oppilaita 7,7 prosenttia. Tukea saavien suhteelliset osuudet vastaavat hyvin vuoden 2016 valtakunnallisten tilastojen osuuksia (9 % ja 7,5 %) (SVT Erityisopetus, 2017). Analyysissä käytetyt osaamistehtävät on esitelty luvussa 7. Aineistoon on lisäksi yhdistetty yhteisvalintarekisterin tiedot, joiden pohjalta on laskettu lukuaineiden keskiarvot. Keskiarvo on laskettu äidinkielen, matematiikan, A1-kielen ja luonnontieteiden arvosanoista. Luonnontieteiden arvosana on laskettu maantiedon, biologian, fysiikan ja kemian keskiarvona. Arvioinnissa osoitettua osaamista ja yhteisvalintarekisterin pohjalta laskettua lukuaineiden keskiarvoa vertailtiin edellä kuvatun suuraluejaon mukaisesti.

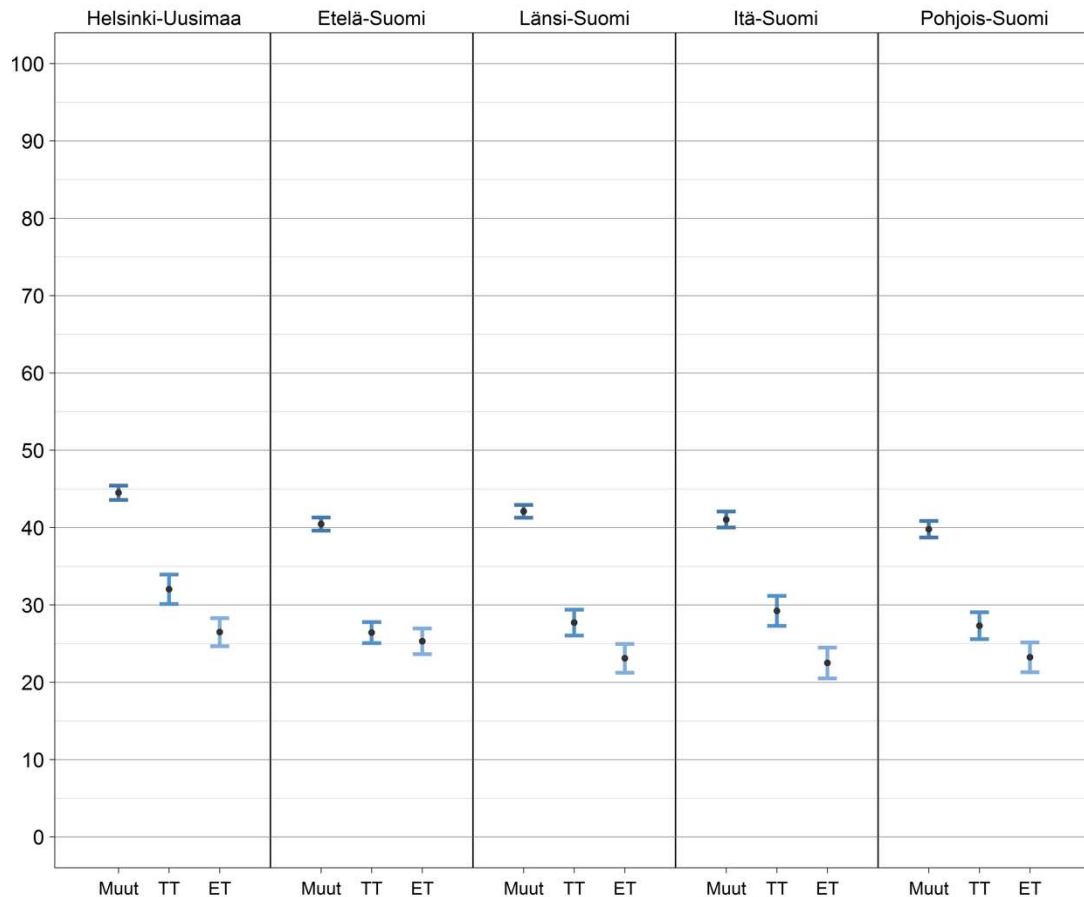
Arviointiaineiston aikaisemmissa analyysissä (Lintuvuori, Hienonen & Hautamäki, arvioitavana) on havaittu, että koko maan tasolla tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden oppimaanoppimistaidot ovat keskimäärin heikompia kuin muiden oppilaiden. Tehostettua tukea saavien oppilaiden tulokset ovat pääsääntöisesti hieman parempia kuin erityistä tukea saavien, mutta on huomattava, että kummassakin tukiryhmässä on myös varsin osaavia oppilaita. Tuen saanti ei siis odotetusti ole aina yhteydessä osaamistasoon, vaan tuen tarjonnan taustalla saattaa olla monenlaisia syitä (Lintuvuori ym., arvioitavana). Aikaisemmat koulutuksen taloustieteelliset tutkimukset (esim. Keslair, Maurin & McNally, 2012) ovat myös osoittaneet, että erityisopetuksen tuloksellisuus ei välttämättä näy osaamistason nousuna varsinkaan silloin, jos tuen saamisen syynä ovat ensisijaisesti sosioemotionaaliset vaikeudet.

Kuviossa 8.1. esitetään vuoden 2017 valtakunnallisen oppimaan oppimisen arvioinnin päätulokset edellä kuvatun suuralueluokituksen mukaan vertaillen tehostettua ja erityistä tukea saavia oppilaita niihin, jotka eivät saa tehostettua tai erityistä tukea. Päätulos on laskettu arvioinnin kaikkien osaamistehtävien ratkaisuprosentin keskiarvona. Arviointitehtävät on kuvattu tarkemmin luvussa 7. Kuvion janojen päät kuvaavat 95 prosentin luottamuvälejä ja janan keskellä oleva piste ryhmän keskiarvoa. Karkea tulkintaohje on, että jos janat eivät menisi samalle akselille asetettuna pystysuunnassa päällekkäin, ryhmien välinen ero olisi todennäköisesti tilastollisesti merkitsevä. Esitämme kuitenkin seuraavassa myös tarkemmat analyysit kuvion tulkinnan tueksi.

Aluksi alueellisia eroja tuen saamisessa tarkasteltiin kaksisuuntaisen varianssianalyysin avulla. Tulokset osoittivat, että suuralueet ($F(4) = 5,801$; $p < 0,001$) ja kolme tukistatuksen mukaan muodostettua ryhmää (Ei tukea tai yleinen tuki, Tehostettu tuki, Erityinen tuki; $F(2) = 405,469$; $p < 0,001$) erosivat toisistaan, mutta suuralueen ja tukistatuksen yhdysvaikutus ($F(8) = 0,847$; $p = 0,561$) ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Tämän voi tulkita niin, että

alueelliset tasoerot heijastuvat myös tuensaajien ryhmiin eikä alue pääsääntöisesti vaikuta tilastollisesti merkitsevästi tuen saamisen kriteereihin silloin, kun alueelliset erot kokonaistuloksessa on huomioitu. Kokonaisuudessaan pääkaupunkiseudun tulokset erosivat kaikista muista alueista, minkä lisäksi Länsi-Suomen tulokset olivat PISA-tuloksista poiketen hieman parempia kuin muun Etelä-Suomen tai Pohjois-Suomen. Muilta osin oppimaan oppimisen arvioinnin tulokset kertovat alueellisista eroista pitkälti samaa tarinaa kuin PISA 2015 -tutkimuskin: alueiden selitysosuus on varsin pieni, mutta eroja on kuitenkin havaittavissa.

Kuvio 8.1. Osoitettu osaaminen suuralueittain oppimaan oppimisen valtakunnallisessa arvioinnissa



Vaikka koko aineiston tasolla kaksisuuntainen varianssianalyysi ei paljastanut tilastollisesti merkitseviä alueellisia eroja tuen saamisen kriteereissä oppilaiden osaamistason perusteella, erilliset tarkastelut toivat esiin mielenkiintoisia havaintoja. Muilla suuralueilla tehostettua tukea saavat olivat tilastollisesti merkitsevästi erityistä tukea saavia osaavampia, mutta pääkaupunkiseudun ulkopuolisissa Etelä-Suomen kunnissa näin ei ollut, vaan tehostettua tukea saavat suoriutuivat yhtä heikosti kuin erityistä tukea saavat. Tehostetun tuen saamisen kriteerit eivät Etelä-Suomessa voi kuitenkaan olla kovinkaan merkittävästi tiukemmat, sillä prosenttiosuustarkastelut osoittavat siellä olevan lähes yhtä paljon sekä tehostetun että erityisen tuen saajia kuin pääkaupunkiseudullakin. Näin ollen vaikuttaisi siltä, että pääkaupunkiseudun ulkopuolisessa Etelä-Suomessa tehostettu tuki kohdistuu ennen kaikkea oppimisen ongelmiin, kun taas muilla alueilla tuen saamisen syyt saattaisivat olla vaihtelevammat. Luvussa 12 tarkemmin raportoitu rehtorikyselyaineisto osoittaa, että Etelä-Suomen rehtorit kokivat tehostetun ja erityisen tuen rajanvedon epäselvemmäksi kuin muiden alueiden rehtorit, mikä tukee näissä analyyseissä tehtyjä havaintoja. Osin tätä selittänee se, että käy-

tetyssä alueluokituksessa Etelä-Suomeen kuuluu myös Varsinais-Suomi, jossa erityistä tukea on perinteisesti annettu pienryhmissä ja erityiskouluissa. Vahvoista perinteistä johtuen tehostettu tuki on saatettu jo lähtökohtaisesti määritellä toisin kuin muualla. Käytettävissä olevat arviointiaineistot eivät kuitenkaan mahdollista tarkempia analyysejä tuen saamisen kriteereistä, joten lisää tutkimusta tarvittaisiin tästä näkökulmasta.

Oppimaan oppimisen arviointiaineisto ei satunnaisotoksesta huolimatta myöskään täysin vastaa valtakunnallisia tilastoja alueellisten tuensaajien osuuksien osalta. Alueittaiset prosenttiosuudet on siksi vertailun vuoksi koottu Taulukkoihin 8.4. ja 8.5.

Taulukko 8.4. Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuudet suuralueittain 2016 oppimaan oppimisen arvioinnin aineistossa ja tilastoissa (SVT Erityisopetus, 2017)

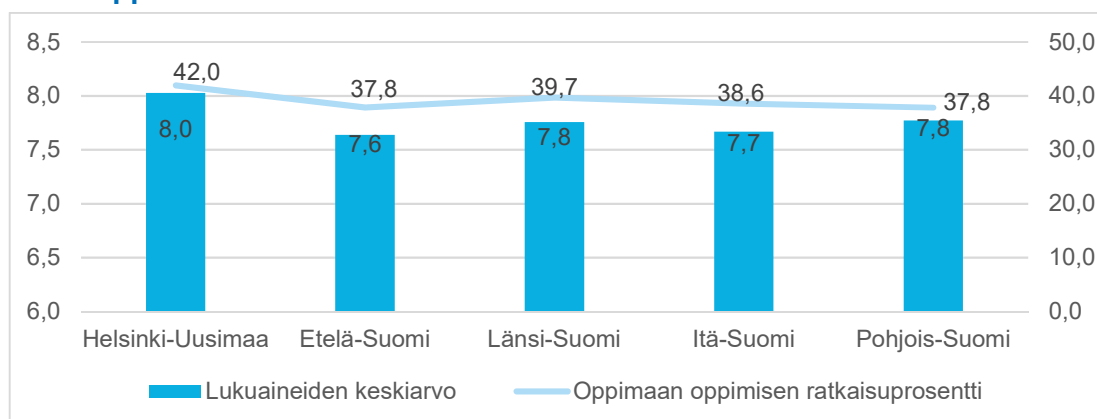
Suuralue	Tilastot 2016		Arvioinnin aineisto		Tilastot vs. aineisto	
	Tehostettu tuki	Eryitynen tuki	Tehostettu tuki	Eryitynen tuki	TT erotus (%)	ET erotus (%)
Helsinki-Uusimaa	8,6	8,4	10,5	9,2	22,5	8,4
Etelä-Suomi	9,8	9,3	10,8	9,5	10,2	2,2
Länsi-Suomi	9,2	6,3	10,9	5,8	18,3	-8,0
Itä-Suomi	9,4	7,0	13,0	7,5	38,3	6,5
Pohjois-Suomi	7,8	5,5	9,0	6,0	15,5	8,6

Taulukko 8.5. Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuudet suuralueittain 2016 (SVT Erityisopetus, 2017)

Suuralue	Oppilaat yhteensä	TT Yhteensä, %	TT pojat,% TT:n saajista	ET yhteensä, %	ET pojat,% ET:n saajista
Helsinki-Uusimaa	161 748	8,6	62,7	8,4	71,2
Etelä-Suomi	109 134	9,8	64,9	9,3	70,9
Länsi-Suomi	140 922	9,2	65,3	6,3	69,3
Itä-Suomi	58 277	9,4	66,3	7,0	70,5
Pohjois-Suomi	77 306	7,8	68,0	5,5	68,6

Tarkastelimme lopuksi vielä oppimaanoppimistaidoissa esiintyneitä alueellisia eroja suhteessa oppilaiden päättötodistuksen keskiarvoihin. Seuraavissa kuvioissa tulokset on esitetty kunkin tukistatuksen mukaan muodostetun ryhmän osalta erikseen luettavuuden säilyttämiseksi. Kuvioon 8.2. on aluksi koottu koko yhdeksännen luokan valtakunnallisen oppimaan oppimisen arvioinnin tulokset tukimuotoja erittelemättä.

Kuvio 8.2. Osoitettu osaaminen ja lukuaineiden keskiarvo suuralueittain oppimaan oppimisen valtakunnallisessa arvioinnissa



Kuviosta 8.2. havaitaan, että korkein keskimääräinen lukuaineiden keskiarvo oli pääkaupunkiseudulla / suuralueella Helsinki–Uusimaa (8,0). Se erosi tilastollisesti merkitsevästi kaikista muista suuralueista ($p < 0,05$). Etelä-Suomessa lukuaineiden keskiarvo oli suuralueista matalin, ja ero pääkaupunkiseutuun, Länsi-Suomeen ja Pohjois-Suomeen oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,05$).

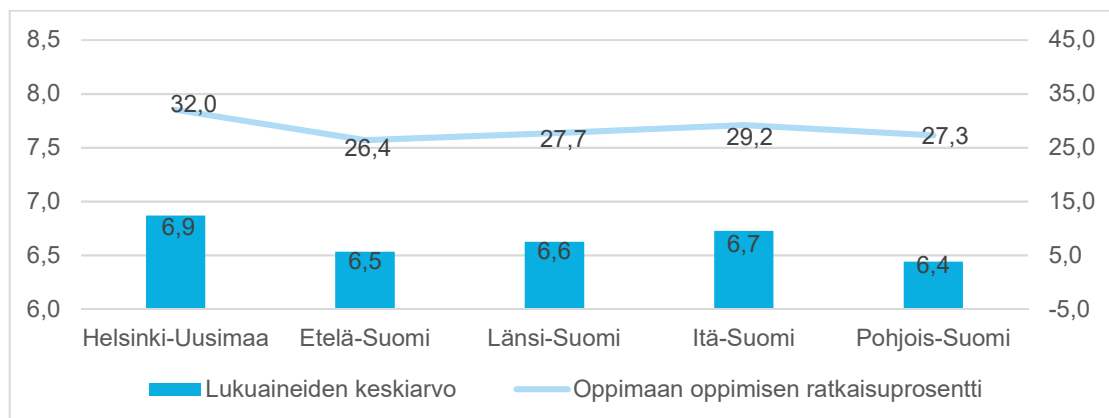
Länsi-Suomen keskimääräinen lukuaineiden keskiarvo oli tilastollisesti merkitsevästi matalampi kuin pääkaupunkiseudulla ja korkeampi kuin Etelä-Suomessa ($p < 0,05$). Itä-Suomen keskimääräinen lukuaineiden keskiarvo erosi tilastollisesti merkitsevästi vain pääkaupunkiseudun korkeammasta keskiarvosta ($p < 0,05$). Pohjois-Suomen keskimääräinen lukuaineiden keskiarvo oli tilastollisesti merkitsevästi matalampi kuin pääkaupunkiseudulla ja suurempi kuin Etelä-Suomessa ($p < 0,05$).

Kuten edellisen osuuden tarkasteluissa jo havaittiin, korkein oppimaanoppimistehtävien ratkaisuprosenttien keskiarvo oli pääkaupunkiseudulla (42,0). Se erosi tilastollisesti merkitsevästi kaikkien muiden suuralueiden tuloksista ($p < 0,05$). Etelä-Suomessa ratkaisuprosentti oli suuralueista matalin yhdessä Pohjois-Suomen kanssa (molemmissa 37,8), ja ero pääkaupunkiseutuun ja Länsi-Suomeen oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,05$). Kaikki prosenttiosuudet on eritelty Liitetaulukossa 8.1.

Tarkasteltaessa erikseen tehostettua tukea saaneita oppilaita suuralueittain pääkaupunkiseudun osoitettu osaaminen (32,0 %) oli tilastollisesti merkitsevästi parempi kuin Etelä-Suomen (26,4 %), Pohjois-Suomen (27,3 %) ja Länsi-Suomen (27,7 %) osoitettu osaaminen ($p < 0,05$) (Kuvio 8.3.).

Lukuaineiden keskiarvot olivat korkeimmat pääkaupunkiseudulla (6,9), ja erot Pohjois-Suomeen (6,4), Etelä-Suomeen (6,5) ja Länsi-Suomeen (6,6) olivat tilastollisesti merkitseviä ($p < 0,05$). Kaikki tulokset on eritelty Liitetaulukossa 8.2. Tässä niitä havainnollistetaan Kuviossa 8.3.

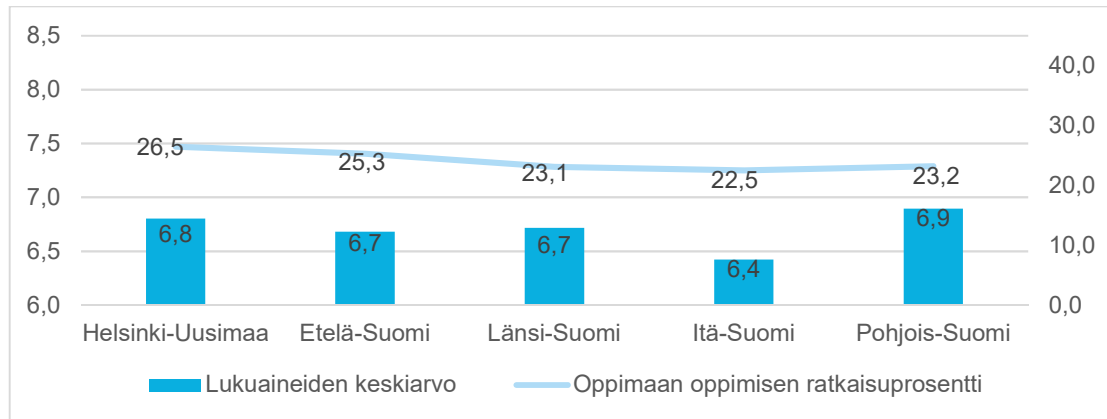
Kuvio 8.3. Tehostettua tukea saaneiden oppilaiden osoitettu osaaminen ja lukuaineiden keskiarvo suuralueittain oppimaan oppimisen valtakunnallisessa arvioinnissa



Tarkasteltaessa erityistä tukea saaneita oppilaita suuralueittain pääkaupunkiseudun osoitettu osaaminen (26,5 %) oli tilastollisesti merkitsevästi parempi kuin Itä-Suomen (22,5 %) osoitettu osaaminen ($p < 0,05$) (Kuvio 8.4.). Muiden suuralueiden välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja.

Lukuaineiden keskiarvo oli korkein Pohjois-Suomessa (6,9), ja ero oli tilastollisesti merkitsevä verrattuna Itä-Suomen matalimpaan keskiarvoon (6,4) ($p < 0,05$). Myös pääkaupunkiseudun keskiarvon ero Itä-Suomeen nähden oli tilastollisesti merkitsevä ($p < 0,05$). Kaikki erot ja niiden tilastolliset merkitsevyydet on raportoitu Liitetaulukossa 8.3. Keskeiset tulokset on havainnollistettu Kuviossa 8.4.

Kuvio 8.4. Erityistä tukea saaneiden oppilaiden osoitettu osaaminen ja lukuaineiden keskiarvo suuralueittain oppimaan oppimisen valtakunnallisessa arvioinnissa



8.4. Yhteenveto ja suositukset

Tässä osatutkimuksessa tehdyt tarkastelut osoittavat, että tuen tarjonnassa on edelleen alueellisia eroja. Tämä näkyy sekä erityisopetustilastoissa että hankkeen käytettävissä olleissa otospohjaisissa arviointiaineistoissa (vrt. Kirjavainen ym., 2014a, 2014b; Lintuvuori ym., 2017). Alueellisia eroja havaittiin myös osaamistuloksissa, ja väestöpohjan erojen kontrolloimisen jälkeenkin pääkaupunkiseudun tulokset ovat hieman parempia kuin muualla maassa. Samat alueelliset erot heijastuvat myös tuensaajien oppimistuloksiin. Tilastot ja arviointiaineistot eivät kerro kuitenkaan käytännön tukitoimista, joita oppilaat mahdollisesti saavat tuen piirissä; ne ainoastaan osoittavat, että kynnys tehdä muodollisia tukiasiakirjoja ja tukipäätöksiä on joillain alueilla korkeampi. Myös alueiden historiallisesti erilaiset tavat tukea oppilaita sekä järjestää perusopetusta vaikuttavat niihin kriteereihin ja hallinnollisiin toimintatapoihin, joilla oppilaita ohjataan tuen piiriin. Alueiden välisiin eroihin tulisikin paneutua käytännön tukitoimia selvittämällä ja tätä kautta arvioida, toteutuuko oppilaan oikeus saada tukea koko maassa.

Yhdeksäsluokkalaisten valtakunnallisen oppimaan oppimisen arvioinnin tulosten tarkastelu yhdessä tätä hanketta varten kerätyn rehtorikyselyaineiston kanssa toi esiin, että tehostetun ja erityisen tuen raja vaikuttaa pääkaupunkiseudun ulkopuolisessa Etelä-Suomessa häilyvämmältä kuin muualla. Tehostettua tukea annetaan yhtä paljon kuin pääkaupunkiseudulla, mutta se näyttää kohdistuvan osaamistasoltaan heikommille oppilaille kuin muilla alueilla. Vaikuttaakin siltä, että tehostetun ja erityisen tuen saamisen kriteerit eivät Etelä-Suomen opetuksen järjestäjillä tässä käytettyjen aineistojen perusteella ole täysin samat kuin pääkaupunkiseudulla ja muualla Suomessa. Nyt käytetyssä aluejaossa Etelä-Suomeen lasketaan mukaan Varsinais-Suomi, jossa paikoin on vahva erityiskoulu- ja erityisluokkaperinne, mikä saattaa osaltaan selittää havaittuja eroja. Myös arviointiaineistoista tehdyt havainnot tukevat siis edellä esitettyä suositusta siitä, että tulisi selvittää alueiden välisiä eroja käytännön tukitoimissa ja arvioida, toteutuuko oppilaan oikeus tukeen asuinpaikasta riippumatta.

9. TUEN TOTEUTUSPAIKAN MERKITYS

Tuen toteutuspaikan merkitystä tarkastellaan kahden osatutkimuksen kautta. Ensimmäisessä osatutkimuksessa tarkastellaan tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden opetuksen toteutuspaikkaa sekä heidän koulumenestystään ja oppimistuloksiaan valtakunnallisen yhdeksännen luokan oppimaan oppimisen arvioinnin aineistolla. Toinen osatutkimus on yläkoululuokat kattava pitkittäisarviointi, joka on toteutettu metropolialueen 14 kunnassa. Osatutkimuksen keskiössä ovat erityisen tuen saajista muodostetut samankaltaistetut osatokset (*propensity score matching* -menetelmä), toisin sanoen keskenään mahdollisimman samanlaiset oppilaat, jotka eroavat toisistaan siinä, että puolet heistä opiskelee lähtökohtaisesti erityisluokalla ja puolet isoissa opetusryhmissä. Tutkimuksessa tarkastellaan, miten oppilaiden oppimistulokset ja minäkäsitykset kehittyvät yläkoululuokkien aikana eri ympäristöissä.

9.1. Opetuksen toteutuspaikka yläkoulussa – erilaiset opetusryhmät ja osaaminen

Ninja Hienonen & Meri Lintuvuori

Ensimmäisessä osatutkimuksessa tarkastellaan tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden opetuksen toteutuspaikkaa valtakunnallisessa yhdeksännen luokan oppimaan oppimisen aineistossa. Lisäksi analysoidaan, miten erilaisissa erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuuden mukaan luokitelluissa opetusryhmissä suoriuduttiin oppimaan oppimisen arvioinnin osaamistehtävissä, sekä vertaillaan näiden ryhmien koulumenestystä lukuaineiden keskiarvojen osalta.

Tehostettu ja erityinen tuki opetusryhmissä

Oppilaiden jakaminen ja sijoittaminen luokkiin ei ole sattumanvaraista. Oppilasjoukon tarkoituksenmukainen jakaminen opetusryhmiin on yksi koulun keinoista huomioida erilaisia ja eritasoisia oppilaita. Varsinkin tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden kohdalla on monta tekijää, jotka määrittävät sen, mikä on oppilaan pääsääntöinen opetuksen toteutuspaikka. Siihen vaikuttavat koulun käytössä olevat resurssit ja se, miten ja missä tukea voidaan tarjota (Jahnukainen, 2015). Perusopetuslain (628/1998, 16 §) tehostettua tukea koskevassa pykälässä ei määritellä, missä oppilaan opetus tulisi järjestää. Opetussuunnitelman perusteissa kuitenkin todetaan, että tehostettu tuki annetaan muun opetuksen yhteydessä joustavin opetusjärjestelyin (Opetushallitus, 2014). Aiemmissä tutkimuksissa on kuitenkin saatu viitteitä siitä, että kouluissa on muodostunut myös tehostetun tuen opetusryhmiä, joskin ilmiö on melko marginaalinen (Kupiainen & Hienonen, 2016; Lintuvuori, 2015; Lintuvuori ym., 2017; Pulkkinen & Jahnukainen, 2015).

Erityisen tuen osalta perusopetuslaissa (628/1998, 17 §) todetaan: ”Erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa.” Perusopetusasetuksessa (852/1998, 2 §) erityistä tukea saavien oppilaiden opetuksesta tarkennetaan vielä, että opetusryhmässä saa olla tietyin ehdoin enintään kymmenen, kahdeksan tai kuusi oppilasta. Samassa yhteydessä todetaan, että opetusryhmän enimmäiskoko

voidaan ylittää, jos se on oppilaiden edellytysten tai opetuksessa käytettävän työskentelytavan takia perusteltua eikä järjestely vaaranna opetusryhmässä opiskelevien oppilaiden opetuksen tavoitteiden saavuttamista. Määritelmät näiltä osin ovat siis osittain tulkinnanvaraisia ja joustavia.

Vuoden 2016 erityisopetustilastojen mukaan 19,7 prosenttia erityistä tukea saavista oppilaista opiskeli kokoaikaisesti yleisopetuksen ryhmissä (SVT Erityisopetus, 2017). Yli puolet ajastaan (51–99 %) yleisopetuksen ryhmässä opiskeli 19,1 prosenttia erityisen tuen piiriin kuuluvista oppilaista. Vastaavasti kokonaan erityisryhmissä erityiskouluissa opiskeli 9,6 prosenttia ja erityisryhmissä muualla 28,3 prosenttia kaikista erityistä tukea saavista oppilaista. Ratkaisut opetuksen toteutuspaikkojen suhteen näyttävät suhteellisen vakailta valtakunnallisia lukuja tarkasteltaessa, sillä osuudet olivat lähes vastaavia vuonna 2011 (SVT Erityisopetus, 2012). Osuuksissa on kuitenkin selkeitä alueiden välisiä eroja (Lintuvuori ym., 2017). Lisäksi yksittäisen oppilaan opetuksen toteutuspaikoissa voi olla myös vaihtelua eri oppiainneiden välillä.

Opetuksen toteutuspaikan merkitystä esimerkiksi osaamistulosten näkökulmasta ei ole juuri-kaan tutkittu kansallisesta näkökulmasta (Moberg & Savolainen, 2015). Kansainvälistä tutkimusta kuitenkin on ja useasta eri näkökulmasta. On tutkittu, miten tuen saajien opiskelu muun opetuksen yhteydessä on yhteydessä muihin oppilaisiin. Yhteydet muiden oppilaiden osaamiseen ovat olleet sekä positiivisia että negatiivisia, valtaosin kuitenkin neutraaleja (esim. Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson & Gallannaugh, 2004; Huber, Rosenfeld & Fiorello, 2001; Kalambouka, Farrel, Dyson & Kaplan 2007; Rouse & Florian, 2006; Ruijs, 2017; Ruijs & Peetsma, 2009; Ruijs, Van der Veen & Peetsma, 2010). Yhteyksiä muihin tuen saajiin on tutkittu selvästi vähemmän, tähän mennessä löydetty yhteydet ovat olleet pääosin positiivisia (Ruijs & Peetsma, 2009; Ruijs, Peetsma & Van der Veen, 2010). Yksi päätelmä on, että kaikentasoiset oppilaat hyötyvät paremmin pärjäävistä luokkatovereistaan (Belfi, Goos, De Fraire & Van Damme, 2012; Peetsma, van der Veen, Koopman & van Schooten, 2006). Eri-laisia ja erikokoisia opetusryhmiä kansallisella aineistolla tarkasteltaessa on havaittu, että pienemmissä opetusryhmissä suoriudutaan osaamistehtävissä keskimääräistä heikommin, mikä on ainakin osin selittynyt tukea saavien oppilaiden osuudella näissä ryhmissä (Kupiainen & Hienonen, 2016). Tutkittaessa muun opetuksen yhteydessä opiskelevien tehostettua tai erityistä tukea saavien oppilaiden osuuksia on havaittu, että tuen saajien osuudella luokassa oli lievä negatiivinen yhteys osaamistehtävissä osoitettuun osaamiseen. Tuen saajien osuudella oli kuitenkin lievä positiivinen yhteys muiden tukea saavien oppilaiden osoitettuun osaamiseen (Hienonen, Lintuvuori, Jahnukainen, Hotulainen & Vainikainen, 2018).

Toinen opetuksen toteutuspaikkaan liittyvä keskeinen kysymys on, miten erityistä tukea saavan oppilaan opetus tulisi järjestää, pienemmässä opetusryhmässä muiden erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden kanssa vai suuremmassa yleisopetuksen ryhmässä muiden oppilaiden kanssa. Carlberg ja Kavale (1980) esittivät paljon siteeratussa meta-analyysissään jo yli 30 vuotta sitten, että opiskelu yleisopetuksen ryhmässä olisi hyödyllisempää kuin segregoidussa pienryhmässä. Tämän meta-analyysin jälkeen julkaistut tutkimustulokset ovat olleet monensuuntaisia, kuitenkin niin, että yleisopetuksen ryhmissä opiskelevien oppilaiden on havaittu suoriutuvan jossain määrin paremmin kuin pienryhmissä opiskelevien (esim. Peetsma, Vergeer, Roeleveld & Karsten, 2001). Metropolialueen yläkoulut kattavalla aineistolla havaittiin, että seitsemännen luokan alussa pienryhmiin sijoitetut erityistä tukea saavat oppilaat ($n = 413$) olivat keskimäärin yleisopetuksen ryhmiin sijoitettuja erityistä tukea saavia oppilaita ($n = 447$) vanhempia ja heidän lukuaineiden keskiarvonsa oli hiukan korkeampi (Hienonen, Hotulainen & Jahnukainen, tulossa). He olivat myös useammin poikia kuin tyttöjä (63 % vs. 73 %). Nämä kaksi oppilasjoukkoa eivät eronneet toisistaan tarkasteltaessa

eroja äidin koulutuksen suhteen eivätkä missään oppimaan oppimisen tehtävässä. Yleisopetuksen ryhmissä olevat oppilaat opiskelivat myös keskimäärin selvästi suuremmissa ryhmissä ($ka = 17$ oppilasta) kuin pienryhmissä olevat oppilaat ($ka = 8$ oppilasta). *Propensity score matching*-menetelmää hyödyntämällä ryhmät samankaltaistettiin, jotta tuli mahdolliseksi tutkia opetuksen toteutuspaikan tuottamia mahdollisia eroja tarkemmin. Pienryhmissä ja yleisopetuksen ryhmissä opiskelevat oppilaat eivät eronneet toisistaan missään oppimaan oppimisen arvioinnin tehtävässä yhdeksännen luokan lopussa, kun tarkasteluun oli valittu mahdollisimman samankaltaiset oppilaat ($n = 268$) niin, että puolet oli sijoitettu yleisopetuksen ryhmään ja puolet pienryhmään. Tarkasteltaessa oppilaiden tavoiteorientaatioita huomattiin, että pienryhmissä olevien oppilaiden suoritus- ja saavutusorientaatiot olivat korkeampia. Näyttää siis, että pienissä ryhmissä tukea saaneet oppilaat pyrkivät suoriutumaan paremmin kuin toiset, mikä palvelee myös näiden oppilaiden suoriutumistarvetta. Saavutusorientoituneet ovat puolestaan kiinnostuneita vain opintojen suorittamisesta, eivät niinkään sisällöistä. Näiden tulosten valossa pienryhmäsijoituksella saattaa siis olla opintoihin sitoutumista vahvistava vaikutus.

Aineisto

Aineistona tässä osatutkimuksessa käytettiin yhdeksännen luokan oppimaan oppimisen arviointitutkimuksen aineistoa niin, että siihen on liitetty erityisopettajilta kerätyt tiedot oppilaiden saamasta tehostetusta ja erityisestä tuesta. Arviointiin osallistui 7 811 oppilasta 83 koulusta (Vainikainen & Hautamäki, tulossa). Tukitiedot saatiin 70 koulusta, 431 luokasta ja 7 389 oppilaan osalta. Aineistossa tehostettua tukea saavia oppilaita oli 10,7 prosenttia ja erityistä tukea saavia oppilaita 7,7 prosenttia. Tukea saavien oppilaiden suhteelliset osuudet vastaavat hyvin vuoden 2016 valtakunnallisten tilastojen osuuksia (9 % ja 7,5 %) (SVT Erityisopetus, 2017). Analyyseissa käytetyt osaamistehtävät on esitelty luvussa 7. Aineistoon on lisäksi yhdistetty yhteisvalintarekisterin tiedot, joiden pohjalta laskettiin lukuaineiden keskiarvot. Keskiarvo laskettiin äidinkielen, matematiikan, A1-kielen ja luonnontieteiden keskiarvona. Luonnontieteiden arvosana puolestaan laskettiin maantiedon, biologian, fysiikan ja kemian keskiarvona.

Erityisopettajat täyttivät tiedot oppilaiden saamasta tehostetusta tai erityisestä tuesta koululta saatuihin oppilaslistoihin. Tiedossa on siis oppilaan kotiluokka (kuten 9A), josta käytetään tässä termiä 'opetusryhmä', mutta ei tietoa siitä, minkä osan ajasta oppilas sai opetusta juuri kyseisessä ryhmässä. Tämä erotuksena tilastoihin, joissa tilastointi tapahtuu suhteessa siihen, minkä osuuden opetusajasta oppilas viettää yleisopetuksen ryhmässä tai vastaavasti erityisryhmässä (SVT Erityisopetus, 2017). Termiä 'yleisopetuksen ryhmä' käytetään tässä selkeyden vuoksi kuvaamaan ryhmiä, joissa tukea saavien oppilaiden osuus on alle sata prosenttia. Normiohjauksessa 'yleisopetus'-termin käyttöä on vähennetty ja on siirrytty puhumaan 'muun opetuksen yhteydessä' tapahtuvasta opetuksesta. Oppilaiden tukitietojen ja kotiluokkien pohjalta muodostettiin seuraavat ryhmät analyyseja varten: 1) yleisopetuksen ryhmä, jossa ei ole erityistä tukea saavia oppilaita, 2) yleisopetuksen ryhmä, jossa osa oppilaista saa tehostettua tai erityistä tukea, sekä 3) erityisen tuen ryhmä, jossa erityistä tukea saavien oppilaiden osuus on 100 prosenttia (Taulukko 9.1.).

Opetuksen toteutuspaikkaa ja erilaisia ryhmiä ylipäänsä kuvataan myös tehostettua tukea saavat oppilaat huomioiden (Taulukko 9.2.). Pääosa analyyseista suoritetaan edellä kuvatujen kolmen ryhmän välillä, sillä normien mukaisesti tehostettu tuki tulisi järjestää muun opetuksen yhteydessä.

Ryhmiä välisten erojen tarkastelussa käytettiin yksisuuntaista varianssianalyysia (ANOVA) ja *post hoc* -testinä Bonferronia. Kahden ryhmän välisiä eroja tutkittiin puolestaan riippumattomien otosten *t*-testillä.

Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden opetuksen toteutuspaikka

Aineistossa oli yhteensä 431 opetusryhmää, ja niissä opiskeli 800 tehostettua tukea ja 572 erityistä tukea saavaa oppilasta. Erityistä tukea saaneista oppilaista 31,5 prosenttia opiskeli erityisen tuen ryhmissä ja 68,5 prosenttia yleisopetuksen ryhmissä. Hieman yli puolessa kaikista opetusryhmistä (54 %) oli vähintään yksi erityistä tukea saava oppilas (Taulukko 9.1.).

Yleisopetuksen ryhmät, joissa ei ollut erityistä tukea saavia oppilaita, ja yleisopetuksen ryhmät, joissa oli tukea saavia oppilaita, eivät eronneet keskimääräisen ryhmäkoon suhteen toisistaan. Erityistä tukea saavien oppilaiden osuudet yleisopetuksen ryhmissä vaihtelivat huomattavasti (Taulukko 9.1.). Keskimäärin näissä ryhmissä opiskelevista oppilaista 11,2 prosenttia sai erityistä tukea ja 11,0 prosenttia tehostettua tukea. Ryhmissä, joissa ei opiskellut erityistä tukea saaneita oppilaita, oli keskimäärin 11,2 prosenttia tehostettua tukea saaneita oppilaita osuuden vaihdella ryhmien välillä (0–100 %) niin, että pienemmissä ryhmissä osuudet olivat keskimäärin korkeampia. Erityisen tuen ryhmiä oli aineistossa 36, ja näiden ryhmien koko oli keskimääräinen 6–7 oppilasta.

Taulukko 9.1. Erialaisten ryhmien osuudet erityisen tuen mukaan

Luokka	Ryhmät (n)	Oppilaat (n)	Ryhmät, %	Eriytynen tuki, %	Ryhmän koko (ka)	Pojat, %	Eriytistä tukea / pojat, %
Ryhmät, joissa ei erityisen tuen saajia	199	3 727	46,2	–	19,6	50,3	–
Ryhmät, joissa osa oppilaista erityisen tuen saajia	196	3 543	45,5	3,6–88,9	19,4	49,6	63,8
Eriytisen tuen ryhmät	36	180	8,4	100,0	6,5	71,1	71,1
Yhteensä	431	7 450	100,0	7,65	19,2	50,5	66,0

Kun opetusryhmiä tarkasteltiin tehostettua ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden mukaisesti jaoteltuina (Taulukko 9.2.), 87 prosentissa ryhmistä oli vähintään yksi tehostettua tai erityistä tukea saava oppilas. Yleisopetuksen ryhmien, joissa ei ollut tuen saajia, ja yleisopetuksen ryhmien, joissa oli tukea saavia oppilaita, keskimääräiset ryhmäkoot eivät juuri eronneet toisistaan tässäkin tarkastelussa. Ryhmien, joissa kaikki olivat joko tehostettua tai erityistä tukea saavia oppilaita, keskimääräinen ryhmäkoko oli 6–10 oppilasta. Aineistossa oli yhteensä neljä ryhmää, joissa kaikki oppilaat olivat tehostetun tuen piirissä, ja 14 ryhmää, joissa kaikki oppilaat saivat joko tehostettua tai erityistä tukea. Kun näitä ryhmiä tarkasteltiin tarkemmin, oli seitsemässä ryhmässä (39 %) muodostusperusteena ollut joustava perusopetus (JOPO), muissa ryhmissä ei aineiston perusteella ollut selkeää ryhmittelyperustetta pääteltävissä.

Sukupuolittaisessa tarkastelussa poikien osuus erityisen tuen ryhmissä oli 71 prosenttia, mikä vastasi erityistä tukea saavien poikien osuutta valtakunnallisissa tilastoissa (SVT Eriytisopetus, 2017). Opetuksen toteutuspaikan mukaista tilastointia ei tehdä sukupuolittain (SVT Eriytisopetus, 2017). Yleisopetuksen ryhmissä poikien osuus ryhmien oppilaista oli 50 prosenttia, kun taas erityistä tukea saaneista oppilaista ylipäänsä poikien osuus oli 64 prosenttia (Taulukko 9.1.). Sukupuolittain tarkasteltuna tehostetun tuen ryhmät olivat ainoita, joissa poikien osuus (40,5 %) oli pienempi kuin tyttöjen.

Taulukko 9.2. Erialaisten ryhmien osuudet erityisen ja tehostetun tuen mukaan

Luokka	Ryhmät (n)	Oppilaat (n)	Ryhmät, %	Tehostettu ja erityinen tuki, %	Ryhmän koko (ka)	Pojat, %	Tukea/pojat, %
Ryhmät, joissa ei tuen saajia	57	1 090	13,2	–	20,2	50,3	–
Ryhmät, joissa osa oppilaista tuen saajia (TT+ET)	320	6 039	74,2	3,7–75,0	19,6	49,6	63,8
Tehostetun tuen ryhmät	4	37	0,9	100,0	9,7	40,5	40,5
Erytyisen tuen ryhmät	36	180	8,4	100,0	6,5	71,1	71,1
Tehostetun ja erityisen tuen ryhmät	14	104	3,2	100,0	7,8	68,3	68,3

Tarkasteltaessa kolmijaon mukaisia opetusryhmiä (Taulukko 9.1.) tukea saavien oppilaiden näkökulmasta, yleisopetuksen ryhmissä opiskeli tehostettua tukea saavista oppilaista 48,5 prosenttia ja erityistä tukea saavista oppilaista 68,5 prosenttia (Taulukko 9.3.). Tehostettua ja erityistä tukea saavia oppilaita oli ryhmissä keskimäärin kaksi. Tukea saavien osuus ja määrä kuitenkin vaihtelivat ryhmien välillä huomattavasti, kuten Taulukosta 9.3. voidaan havaita. Ryhmittelyperusteena oli normien mukaisesti erityistä tukea saavien oppilaiden opiskelupaikka, joten tässä tarkastelussa tehostettua tukea saaneista oppilaista 51,5 prosenttia opiskeli yleisopetuksen ryhmissä, joissa ei ollut lainkaan erityistä tukea saaneita oppilaita.

Taulukko 9.3. Tehostettua ja erityistä tukea saaneet oppilaat yleisopetuksen ryhmissä

	Oppilaiden määrä (n)			Oppilaiden osuus, %		
	Ka	Minimi	Maksimi	Ka	Minimi	Maksimi
Tehostettu tuki	1,9	0,0	8,0	11,0	0,0	89
Eryitynen tuki	2,0	1,0	9,0	11,2	3,7	89

Kun luokiteltuja opetusryhmiä (Taulukko 9.2.) tarkasteltiin äidin koulutustason mukaan (kansa- tai peruskoulu; toinen aste / ylempi keskitaso; alempi/ylempi korkeataso), perusasteen koulutuksen osuus oli suurin erityisen tuen ryhmissä ja korkea-asteen suurin yleisopetuksen ryhmissä, joissa ei ollut tehostettua tai erityistä tukea saavia oppilaita (Liite 9.1.).

Opetuksen toteutuspaikka ja osaaminen

Osaamistehtäviin osallistui tehostettua tukea saavia oppilaita tehtävästä riippuen 538–610 ja erityistä tukea saavia oppilaita 381–390. Tehtävien ratkaisuprosenttien keskeisimmät tunnusluvut on esitetty Liitteessä 9.2. Niin tehostettua kuin erityistä tukea saaneiden joukossa oli oppilaita, joiden ratkaisuprosentit olivat varsin korkeita, mikä kertoo osaltaan siitä, että kaikilla tuen tasoilla on monentasoista osaamista (Lintuvuori ym., arvioitavana). Myös lukuaineiden keskiarvon hajonta kaikissa kolmessa ryhmässä oli likimain yhtä suuri.

Luokka- ja koulutason selitysosuuksia tarkasteltaessa havaittiin, että luokkatason selitysosuus vaihteli osaamistehtävittäin 10–19 prosentin välillä. Osaamistehtävien kokonaisratkaisuprosentin vaihtelusta 22 prosenttia selittyi luokkien välisillä eroilla. Kun koulujen väliset erot huomioitiin, luokkien väliset erot selittivät 17 prosenttia osaamistehtävien vaihtelusta ja koulujen väliset erot 5 prosenttia.

Aineistosta luokiteltuja (Taulukko 9.1.) opetusryhmiä (yleisopetuksen ryhmä, jossa ei erityistä tukea saavia oppilaita, yleisopetuksen ryhmä, jossa osa oppilaista erityistä tukea saavia oppilaita, ja erityisen tuen ryhmä) tarkasteltiin päättelytaitoa, matemaattista ajattelua ja

luetun ymmärtämistä mitanneissa tehtävissä, työmuistia ja mekaniikan päättelytaitoa mitanneissa tehtävissä sekä lukuaineiden keskiarvon suhteen. Liitteessä 9.3. on esitetty ryhmitäin osaamistehtävien ratkaisuprosenttien ja lukuaineiden keskiarvon keskeiset tunnusluvut. Erityisen tuen ryhmän keskimääräiset ratkaisuprosentit ja lukuaineiden keskiarvot olivat matalimmat, ja ryhmä erosi muista ryhmistä kaikissa tehtävissä lukuun ottamatta mekaniikan päättelytehtävää, jossa ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja. Yleisopetuksen ryhmät, joissa ei ollut erityistä tukea saavia oppilaita, ja yleisopetuksen ryhmät, joissa opiskeli myös erityistä tukea saavia oppilaita, eivät eronneet toisistaan muussa kuin luetun ymmärtämisen tehtävässä, jossa jälkimmäisen ryhmän keskimääräinen ratkaisuprosentti oli korkeampi kuin niiden yleisopetuksen ryhmien, joissa ei ollut erityistä tukea saavia oppilaita. Lukuaineiden keskiarvoja tarkasteltaessa erityisen tuen ryhmät erosivat muista ryhmistä keskimäärin matalammalla keskiarvolla.

Erityistä tukea saaneita oppilaita vertailtiin erikseen opetuksen toteutuspaikan mukaisesti niin, että heidät jaettiin kahteen ryhmään: yleisopetuksen ryhmissä olevat ($n = 392$) ja erityisen tuen ryhmissä olevat oppilaat ($n = 178$) (Taulukko 9.4.).

Taulukko 9.4. Erityistä tukea saaneet oppilaat integroiduissa yleisopetuksen ja erityisen tuen ryhmissä

	Oppilaiden määrä (n)	Poikien osuus, %
Integroitu yleisopetuksen ryhmä	382	63,8
Erityisen tuen ryhmä	178	70,8

Kaikkien osaamistehtävien osalta yleisopetuksen ryhmissä olevien oppilaiden keskimääräiset ratkaisuprosentit olivat korkeampia kuin erityisen tuen ryhmissä opiskelevien (Liite 9.3.). Erot eivät kuitenkaan olleet tilastollisesti merkitseviä muissa kuin luetun ymmärtämisen tehtävässä. Lukuaineiden keskiarvot olivat erityisen tuen ryhmissä hiukan korkeampia, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Samat tarkastelut tehtiin myös tyttöjen ja poikien osalta erikseen. Ainoa tilastollisesti merkitsevä ero oli tytöillä luetun ymmärtämisen tehtävässä, jossa yleisopetuksen ryhmissä keskimääräinen ratkaisuprosentti oli korkeampi. Pojilla vastaavia tilastollisesti merkitseviä ryhmien välisiä eroja ei ilmennyt. Erityistä tukea saaneet pojat pärjäsivät tyttöjä paremmin mekaniikan päättelytaitoa ja työmuistia mittaavissa tehtävissä, kun taas muissa osaamistehtävissä tyttöjen keskimääräiset ratkaisuprosentit olivat hiukan korkeampia, tosin eivät tilastollisesti merkitseviä.

Noin joka toisessa yleisopetuksen ryhmässä opiskeli vähintään yksi tehostettua tai erityistä tukea saanut oppilas. Kun opetusryhmiä tarkasteltiin tukea saaneiden oppilaiden jakautumisen mukaan, voitiin havaita, että tukea saavia oppilaita opiskeli kaikenkokoisissa ja kaikenmuotoisissa ryhmissä. Esimerkiksi tehostettua tukea saaneita oppilaita opiskeli niin yleisopetuksen ryhmissä kuin ryhmissä, joissa kaikki oppilaat olivat tehostetun tai tehostetun ja erityisen tuen piirissä. Osa näistä ryhmistä oli joustavan perusopetuksen ryhmiä. Näyttää siis siltä, että aiempien tutkimusten tavoin osassa kouluja tehostettua tukea saavia oppilaita ryhmitellään muualle kuin yleisopetuksen ryhmiin, mikä on normien oletuksesta poikkeavaa (Kupiainen & Hienonen, 2016; Lintuvuori, 2015; Lintuvuori ym., 2017; Pulkkinen & Jahnukainen, 2015). Ryhmät, joissa kaikki oppilaat saivat erityistä tukea, erosivat oppimaan oppimisen osaamistehtävissä suoriutumisen suhteen, kun taas yleisopetuksen ryhmät ilman tuen saajia ja yleisopetuksen ryhmät, joissa oli myös tukea saavia oppilaita, eivät eronneet. Osaamistehtävissä eroja ei myöskään ollut kuin luetun ymmärtämisen osalta, kun erityisen tuen saajia vertailtiin yleisopetuksen ryhmissä ja erityisen tuen ryhmissä.

Edellä mainitut tulokset kertovat mielenkiintoisella tavalla tuen tarpeen oppilaiden osaamisen samankaltaisuudesta opetusryhmästä riippumatta, kun ilmiötä tarkastellaan valtakunnallisesti edustavalla poikkileikkausotoksella. Tuloksista ei kuitenkaan voida päätellä, onko tuen toteutuspaikka vaikuttanut osaamisen kehitykseen pidemmällä aikavälillä. Tämä osatutkimus ei myöskään tuota tietoa esimerkiksi kyseisten oppilaiden motivaatiosta, hyvinvoinnista tai kouluviihtyvyydestä. Osaamisen ohella ne ovat keskeisiä kasvatuksellisia tavoitteita, joita voidaan saavuttaa tarkkaan harkitun opetusryhmämuodostuksen avulla. Näiden tutkimiseen tulisikin paneutua jatkossa kohdennetummin.

9.2. Erityistä tukea saavien oppilaiden osaamisen ja minäkäsityksen kehitys erilaisissa luokissa

Mari-Pauliina Vainikainen & Risto Hotulainen

Tässä osatutkimuksessa tarkastellaan, miten erityistä tukea saavien oppilaiden matematiikan ja äidinkielen oppimistulokset sekä heidän käsityksensä itsestään matematiikan osajina ja lukijoina kehittyvät metropolialueella yläkoululuokkien aikana tuen toteutuspaikan mukaan eriteltynä. Matematiikan ja äidinkielen osaamista tarkastellaan kuudennen luokan opetussuunnitelman sisältöjen hallitsemista mittaavien arviointitehtävien avulla ja oppilaiden käsityksiä itsestään akateemisia minäkäsityksiä koskevan kyselyn kautta. Tehtävät toistettiin samanlaisina seitsemännen luokan alussa ja yhdeksännen luokan lopussa. Vertailukohtana on myös yli 6 000 oppilasta käsittänyt metropolialueen kokonaisuaineisto.

Taustaa

Minäkäsitys rakentuu yksilön kognitiivisen kehityksen mukana. Nykykäsityksen mukaan oppilaan *akateeminen minäkäsitys* jakautuu useaan suhteellisen erilliseen osa-alueeseen, joista keskeisimmät ovat kielellinen ja matemaattinen minäkäsitys (Marsh & O'Mara, 2008). Käsitys omasta osaamisesta eri osa-alueilla muodostuu aikaisemmista kokemuksista vastaavissa tilanteissa ja/tai vertaamalla itseä samassa tilanteessa olevien muiden oppilaiden suorituksiin (Harter, 2012). Lasten ja nuorten minäkäsityksen onkin osoitettu nojaavan koulumaailmassa vahvasti vertailuun etenkin silloin, kun työn lopputulosta arvioidaan suhteessa muihin (ks. Hotulainen & Vainikainen, 2017). Minäkäsitykseen ja sen eri osa-alueilla havaittaviin eroihin vaikuttaa myös oppilaan muodostama kuva tehtävän vaatimuksista, eli ovatko tehtävät hänen mielestään helppoja tai vaikeita. Kyseisiin eroihin vaikuttaa lisäksi oppilaan oma arvio eri osaamisalueiden välillä ("Matematiikkaa osaan, mutta kielissä olen surkea"), vaikka opettajan arvio osaamisesta olisi molemmissa oppiaineissa samantasoinen (*internal/external frame of reference*; Marsh, 1990). Minäkäsitys virittää oppijan odotukset menestymisestä kyseisessä oppiaineessa kuten myös suhteessa käsillä olevaan tehtävään tai oppimistilanteeseen (Pintrich & Schunk, 1996).

Akateemisia minäkäsityksiä on tutkittu paljon. Useissa tutkimuksissa on havaittu positiivisen kouluminäkuvan olevan yhteydessä menestymiseen ja hyvinvointiin elämän eri alueilla. Kyseinen yhteys on löydetty esimerkiksi koulutehtävissä suoriutumiseen, koulutyöhön sitoutumiseen, käyttäytymiseen, akateemiseen menestykseen, kouluasteen loppuunsaattamiseen, yliopistotasoiseen koulutukseen osallistumiseen ja itsetuntoon (Harter, 2012; Marsh & O'Mara, 2008). Vastaavasti heikon kouluminäkuvan on osoitettu olevan yhteydessä heikompiin arvioihin kyseisillä alueilla, ja tämä on tavanomaisempaa tuen tarpeessa olevilla oppilailta (Bear, Minke & Manning, 2002). Siksi ei ole mikään ihme, että myös suomalaisissa

opetussuunnitelmissa positiivinen oppijaminäkäsitys on nostettu yhdeksi keskeiseksi opetus- ja kasvatustavoitteeksi. Tätä taustaa vasten onkin mielenkiintoista arvioida ja tutkia, miten erilaiset opetusjärjestelyt mahdollisesti vaikuttavat kehittyvään minäkäsitykseen.

Ympäristön vaikutuksia minäkäsitykseen kuvataan usein vertaisryhmän vaikutusten avulla. *Big fish little pond effect* (BFLPE) eli suuri kala – pieni lampi -efekti on minäkäsityksen rakentumista kuvaava malli, jonka avulla voidaan selittää viiteryhmän aiheuttamia eroja minäkäsityksessä (Marsh & Parker, 1984). Mallin mukaan oppilaat suhteuttavat arvionsa omista taidoistaan vertaisryhmänsä osaamistasoon, jolloin osaavassa vertaisryhmässä hyväkin oppilas voi kokea itsensä keskinkertaiseksi (vrt. Hotulainen, 2003). Vertaisryhmän vaihtuessa oppilaan käsitys voi muuttua huomattavasti. Koulumaailmassa tätä on tutkittu enimmäkseen lahjakkaita oppilaita koskevissa tutkimuksissa. Sen sijaan tutkimus tuen tarpeessa olevien oppilaiden minäkäsitykseen liittyvistä vastaavista muutoksista tai vaikutuksista on ollut vähäisempää. Tämän osatutkimuksen perushypoteesi on muodostettu soveltaen BFLPE-teoriaa keskitasoa heikompiin osajiin: oletuksena on, että osaamistasoltaan keskenään yhdenmukaisemmissa pienryhmissä erityistä tukea saavien oppilaiden käsitykset omasta osaamisestaan ovat myönteisempiä, kun taas muun opetuksen yhteydessä tukea saavat ymmärtävät todennäköisesti realistisemmin oman osaamisensa tason suhteessa ikäluokan keskitasoon. Osaltaan tähän saattaa vaikuttaa myös koulutehtävien vaatimustaso, joka saattaa vaihdella ryhmäkohtaisesti oppilaiden keskimääräisen osaamistason mukaan. Siksi minäkäsitysten ohella onkin tärkeä tutkia tuen toteutuspaikkaan liittyviä muutoksia oppilaiden osoitetussa osaamisessa suhteessa koko ikäluokan keskimääräiseen tasoon.

Osatutkimuksen toteuttaminen

Käytimme tässä osatutkimuksessa MetrOP-tutkimushankkeen yläkoululuokat kattavaa aineistoa (ks. Vainikainen ym., 2016). Vuonna 2011 käynnistettyyn tutkimukseen kutsuttiin mukaan kaikki kyseisenä syksynä seitsemännelle luokalle menevät oppilaat metropolialueen 14 kunnassa. Kuntakohtaiseksi vastausprosentiksi muodostui kunnasta riippuen 61–97 prosenttia. Yhdeksännen luokan arvioinnissa läsnä oli 9 441 oppilasta 131 koulusta (iän keskiarvo 15,9 vuotta, keskihajonta 0,43). Oppilaista 7 052:n tulokset pystyttiin yhdistämään seitsemännen luokan alkumittauksen tuloksiin. Näistä oppilaista 468:lla oli erityisen tuen päätös. Heistä 222 opiskeli pääsääntöisesti isoissa opetusryhmissä, kun taas 246 oli sijoitettu erityisryhmiin (korkeintaan 10 oppilaan luokka, jossa vähintään 80 prosentilla oli tukipäätös).

Tehtävinä käytettiin Opetushallituksen oppimistulosten arviointitehtäville kehitettyjä rinnakkaistehtäviä, jotka mittasivat opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjä matematiikan ja äidinkielen oppisisältöjä kuudennen luokan lopussa (11 äidinkielen ja 15 matematiikan tehtävää, jotka pisteitettiin oikein–väärin-periaatteella, minkä jälkeen kokonaistulos muunnettiin ratkaisuprosentiksi). Oppilaat tekivät tehtävät heti seitsemännen luokan alussa sekä toistamiseen yhdeksännen luokan lopussa. Yhdeksännellä luokalla tehtävät eivät siis mitanneet ikätason mukaisia oppimistuloksia vaan alakoulun lopussa edellytettävien perustaitojen hallintaa vielä kolme vuotta myöhemmin.

Oppilaiden matematiikka- ja lukemisminäkäsitystä arvioitiin kolmiosioisilla itsearviointikyselyillä (esim. ”Selviän hyvin vaikeistakin laskutehtävistä”), joihin vastattiin seitsenportaisella asteikolla Ei pidä lainkaan paikkaansa – Pitää täysin paikkansa. Matematiikkaa koskevista kysymyksistä muodostetun summamuuttujan reliabiliteetti oli $\alpha = 0,91$ / $\alpha = 0,93$ ja lukemisminäkäsitysmuuttujan $\alpha = 0,84$ / $\alpha = 0,86$ seitsemännellä/yhdeksännellä luokalla.

Osaaminen, minäkäsitys ja tuen järjestämispaikka

Tarkastelimme aluksi, millaisia erityistä tukea saavia oppilaita metropolialueella oli sijoitettu isoihin opetusryhmiin muiden oppilaiden joukkoon ja ketkä opiskelivat pienryhmissä yhdessä muiden tuensaajien kanssa. Isoissa opetusryhmissä seitsemännen luokan alussa erityistä tukea saavista oppilaista 62 prosenttia oli poikia, mutta pienryhmissä poikien osuus oli 74 prosenttia. Maahanmuuttajataustaisia oppilaita molemmissa ryhmissä oli 12–13 prosenttia. Oppilaiden äitien koulutustaso tai matematiikan oppimistulokset eivät eronneet luokkatyyppin mukaan, mutta äidinkielen oppimistuloksissa seitsemännen luokan alussa oli havaittavissa tasoero niin, että isoissa ryhmissä oli lähtökohtaisesti osaavampia oppilaita (ratkaisuprosentin keskiarvo 45,75 vs. 41,26; $t = 2,395$; $p < 0,05$).

Pienryhmiin sijoitetut ja lähtökohtaisesti isoissa ryhmissä opetettavat erityisen tuen saajat eivät siis olleet keskenään samanlaisia, vaan pienryhmiin näytettiin sijoitettavan metropolialueella keskimääräisesti hieman heikommin suoriutuvia oppilaita ja suhteellisesti enemmän poikia kuin tyttöjä. Näin ollen erityistä tukea saavien oppilasryhmien vertailu tuen järjestämispaikan mukaan ei suoraan pitkittäisaineistollakaan antaisi vastausta siihen, onko tuen järjestämispaikalla merkitystä oppilaiden osaamisessa ja minäkäsityksissä tapahtuviin muutoksiin. Siksi jatkoimme analyysia tutkimalla *keskenään mahdollisimman samanlaisia* oppilaita, jotka eroavat toisistaan vain tuen järjestämispaikan suhteen. Luotettavimmat vaikuttavuusarviot saataisiin jakamalla tuensaajat satunnaisesti pienryhmiin ja isoihin opetusryhmiin, mutta koska näin ei voi koulukontekstissa toimia, ryhmien yhdenmukaistaminen oli tehtävä jälkikäteen valitsemalla suuremmasta tuensaajien joukosta keskenään samanlaiset osajoukot, joista toinen opiskeli pienryhmissä ja toinen muun opetuksen yhteydessä. Käytimme tässä niin sanottua *vastaavuuspistemäärin perustuva samankaltaistus (propensity score matching)* -tekniikkaa poimiaksemme oppilaspareja, jotka olivat valittujen taustakriteerien mukaan muuten samanlaisia mutta joista toinen oppilas opiskeli pienryhmässä ja toinen muun opetuksen yhteydessä. Kriteereinä olivat matematiikan ja äidinkielen oppimistulokset seitsemännen luokan alussa, sukupuoli, oppilaan oma arvio yritteliäisyydestään koulutyössä sekä oppilaan kokemus vanhemmilta saadusta tuesta. Samankaltaistamisen perusteella muodostettiin 91 oppilasparia, jotka eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi kriteerimuuttujien, vanhempien koulutustason tai maahanmuuttajataustan osalta. Jatkoimme analyysia tällä 182 erityistä tukea saavaa oppilasta käsittävällä aineistolla, josta olivat karsiutuneet pois kaikkein heikoimmat erityisluokilla opiskelevat sekä osaavimmat muun opetuksen yhteydessä tukea saavat oppilaat. Käytimme analyysimenetelminä toistomittausten varianssianalyysia sekä monen ryhmän rakenneyhtälömallinnusta. Jälkimmäisissä testasimme ryhmien välisten erojen tilastollisen merkitsevyyden bootstrappaamalla kaikille arvoille luottamusvälit 1 000 replikaatilla.

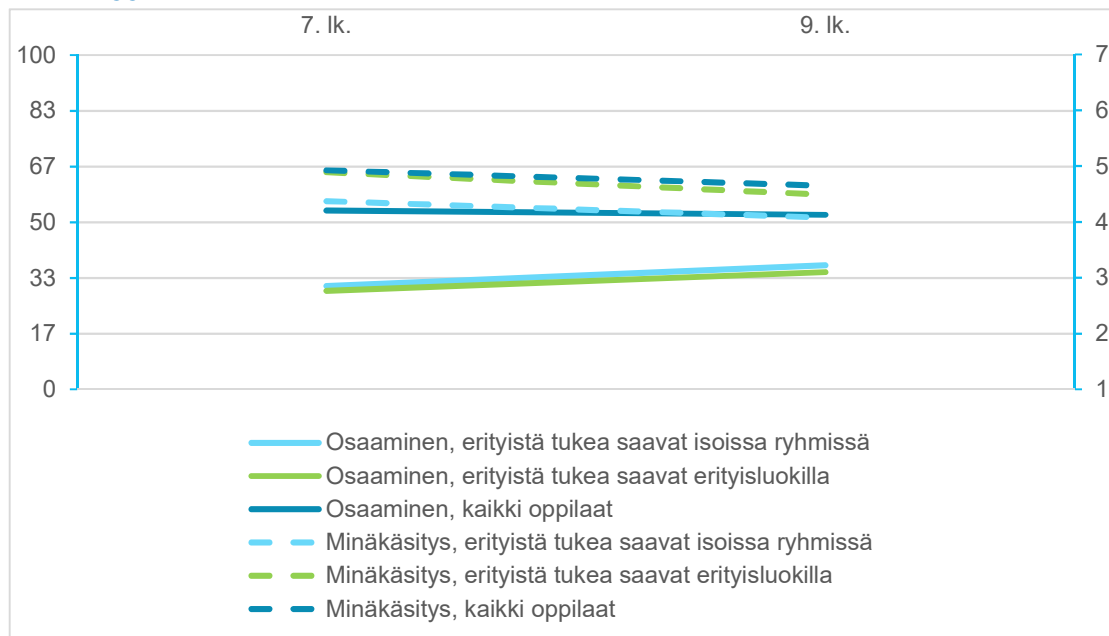
Keskenään samanlaisten erityistä tukea saavien oppilaiden osaamisen ja minäkäsityksen kehitys tuen järjestämispaikan mukaan

Kuvioon 9.1. on koottu matematiikan oppimistulosten ja matematiikkaminäkäsityksen kehitystä koskevat tulokset. Kuvion tummansiniset viivat kuvaavat vertailukohtana toimivaa kokonaisaineistoa ja vaaleammat viivat erityisen tuen saajista tuen toteutuspaikan mukaan muodostettuja ryhmiä. Tummansinisestä yhtenäisestä viivasta havaitaan, että matematiikan kuudennen luokan oppisisältöjen hallinta oli koko aineistossa seitsemännen luokan alussa keskitasoisista eikä tulos parantunut yläkoululuokkien aikana (lievä lasku oli itse asiassa aineiston suuresta koosta johtuen tilastollisesti merkitsevä, $F(1) = 18,949$; $p < 0,001$). Erityisen tuen saajien tulokset poikkesivat perusjoukosta huomattavasti heikompaan suuntaan,

mutta osaamistaso kohosi seuranta-aikana hieman ($F(1) = 16,051$; $p < 0,001$). Ero koko aineiston tulokseen oli kuitenkin edelleen suuri. Tämän tarkastelun kannalta oleellisinta on, että tuen järjestämispaikalla ei näyttänyt olevan mitään merkitystä osaamisen kehittymiseen: koska aineisto oli lähtökohtaisesti samankaltaistettu osaamistason mukaan, lähtötilanteessa eroa ei voinutkaan olla. Matematiikan perustaidot olivat kuitenkin myös kehittyneet täsmälleen samalla tavoin tuen järjestämispaikasta riippumatta, ja ero koko ikäluokan keskitasoon nähden oli kaventunut hiukan.

Tarkasteltaessa oppilaiden arvioita omista matematiikan taidoistaan (kuvion katkoviivat oikeanpuoleisen asteikon mukaan tulkittuna) tilanne oli kuitenkin toisenlainen. Kokonaisuudessaan tulokset tukivat aikaisempia havaintoja minäkäsityksen laskemisesta iän myötä (koko aineistossa $F(1) = 226,314$; $p > 0,001$; erityistä tukea saavien osa-aineistossa $F(1) = 15,562$; $p < 0,001$). Nyt kuitenkin tuen toteutuspaikalla oli merkitystä: pienryhmässä opiskelevien oppilaiden käsitykset omista matematiikan taidoistaan olivat varsin myönteiset, eivätkä ne osaamistasoerosta huolimatta poikenneet koko aineistosta. Sen sijaan isoissa ryhmissä tukea saavien oppilaiden käsitys omasta osaamisestaan oli realistisempaa ja ero sekä kaikkiin oppilaisiin että pienryhmissä opiskeleviin nähden ($F(1) = 9,669$; $p < 0,01$) oli tilastollisesti merkitsevä. Ajalla ja tuen toteutuspaikalla ei kuitenkaan ollut yhdysvaikutusta, eli minäkäsityksen kehitys oli kaikilla samansuuntaista tasoerosta huolimatta.

Kuvio 9.1. Matematiikan osaamisen ja matematiikkaminäkäsityksen kehitys luokkatyyppin mukaan

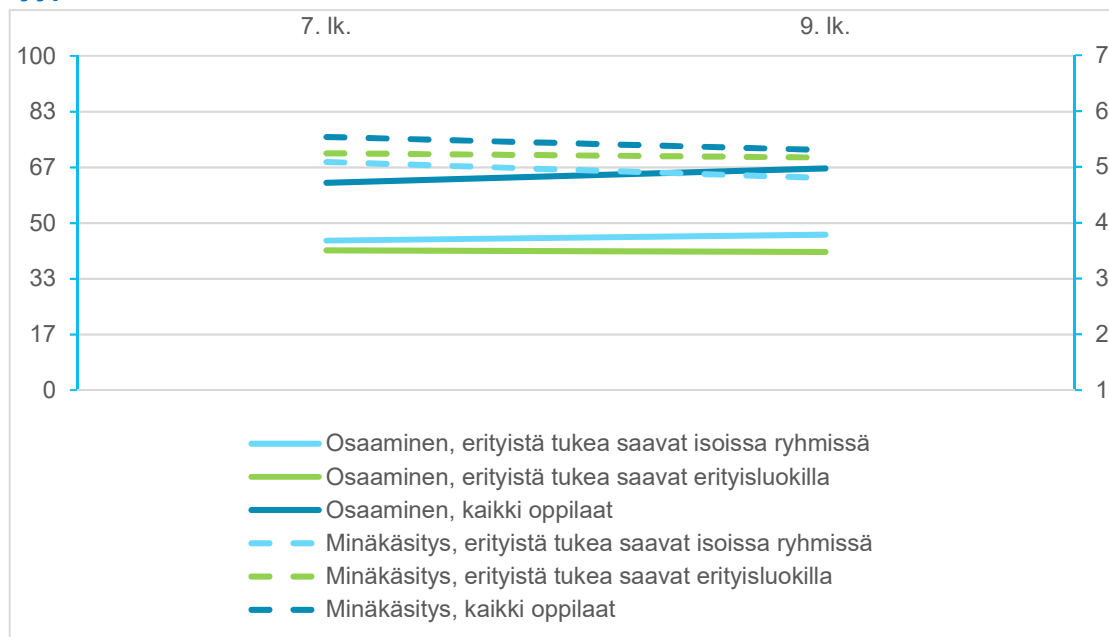


Kuviossa 9.2. esitetään vastaavat tulokset äidinkielen oppimistulosten ja lukemisminäkäsitäytksen osalta. Koko ikäluokkaa koskevassa tarkastelussa (tummansininen yhtenäinen viiva) havaitaan, että kuudennen luokan oppisisällöt olivat metropolialueen oppilailla seitsemännen luokan alussa melko hyvin hallinnassa ja suoritustaso nousi tilastollisesti merkitsevästi ($F(1) = 215,907$; $p < 0,001$) yläkoululuokkien aikana. Erityistä tukea saavien oppilaiden äidinkielen oppimistulosten kehitys ei sen sijaan ollut tilastollisesti merkitsevää kummassakaan ryhmässä, mutta yhdeksännellä luokalla ryhmät silti erosivat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi niin, että isoissa ryhmissä opiskelevien tulos oli hiukan parempi. Tasoero koko ikäluokkaan verrattuna oli kuitenkin suuri, ja ero säilyi läpi koko yläkoulun.

Oppilaiden omat käsitykset lukutaidostaan laskivat aiempien tutkimustulosten mukaisesti yläkoululuokkien aikana (koko aineisto $F(1) = 201,503$; $p < 0,001$; erityisen tuen saajat

$F(1) = 9,602; p < 0,01$). Tuen toteutuspaikan mukaisia ryhmiä erikseen tarkastelemalla kuitenkin havaittiin, että minäkäsityksen lasku oli tilastollisesti merkitsevää ainoastaan isoissa opetusryhmissä opiskelevilla ja että pienryhmissä opiskelevien käsitykset omasta osaamisestaan säilyivät yhtä myönteisinä läpi koko yläkoulun. Seitsemännen luokan alussa sekä pienluokkien että isojen opetusryhmien erityisen tuen saajat arvioivat lukutaitonsa hieman heikommaksi kuin koko ikäluokka keskimäärin, mutta yhdeksännen luokan lopussa enää isoissa opetusryhmissä tukea saavien minäkäsitys erosi koko ikäluokan tuloksesta kielteiseen suuntaan. Tulos on siis jossain määrin samansuuntainen kuin matematiikan kohdalla, mutta vertaisryhmän merkitys ei ole yhtä selvä. Onkin mahdollista, että pienryhmissä matematiikan vaatimustaso poikkeaa isojen opetusryhmien vaatimustasosta ja että erityisluokan oppilaat suhteuttavat arvionsa siihen, vaikka objektiivisilla mittareilla tarkasteltuna heidän osaamistasonsa ei yllä ikäluokan keskitasolle. Lukemisen kohdalla erityisluokissa mahdollisesti tapahtuva vaatimustason muokkaaminen ei ehkä heijastu tuloksiin yhtä suoraan, sillä minäkäsityskysymykset eivät kohdistuneet pelkästään äidinkielen oppiaineena vaan tekstin lukemiseen ylipäänsä. Näin voi olla mahdollista, että lukemisen kohdalla oppilaiden arvio omasta osaamisestaan on hieman matematiikkaa realistisempi eikä ryhmän muiden oppilaiden taso vaikuta siihen yhtä paljon. On kuitenkin huomioitava, että kaikkiaan oppilaiden – myös isoissa opetusryhmissä opiskelevien erityisen tuen saajien – käsitykset omasta lukutaidostaan olivat varsin myönteiset vielä yhdeksännen luokan lopussakin.

Kuvio 9.2. Äidinkielen osaamisen ja lukemisinäkäsityksen kehitys luokkatyyppin mukaan



9.3. Yhteenveto ja suositukset

Tämän luvun kaksi osatutkimusta osoittavat, että tuen toteutuspaikkajärjestelyjä on monenlaisia. Toisaalta tulokset kertovat yksilöllisesti harkituista ratkaisuista: täysinklusion ajatuksesta poiketen pienryhmä on nähty osalle oppilaista parempana ratkaisuna, kun taas varsinkin oppimistuloksiltaan hieman osaavimmat erityisen tuen saajat opiskelevat usein isoimmassakin opetusryhmissä. Kuitenkin pienryhmiä oli perustettu myös tehostettua tukea saaville oppilaille, mikä ei ole lain hengen mukaista. Joustava perusopetus (JOPO) antoi selityksen vain alle puolelle tehostetun tuen ryhmistä. Tuensaajien tasainen jakaminen yleisopetuksen opetusryhmiin ei näiden tulosten perusteella vaikuta ryhmätason oppimistuloksiin,

kun osaamista tarkastellaan arviointitehtävissä osoitetun osaamisen mukaan. Aiemman tutkimuksen mukaan osaavammat luokkatoverit voivatkin jopa hieman nostaa heikoimpien oppilaiden suoritus tasoa. Suurta joukkoa tuensaajia ei kuitenkaan kannata tarkoituksellisesti sijoittaa samaan ryhmään, sillä erityisen suurella tuensaajien osuudella luokalla voi olla lievän kielteisiä vaikutuksia muiden oppilaiden taitojen kehitykseen mahdollisesti ryhmätasoisesta vaatimustason laskun myötä (Hienonen ym., 2018). Sen sijaan tuensaajat itse näyttävät hieman hyötävän muiden tuensaajien seurasta luokassa. Tässä osatutkimuksessa aineistona on käytetty olemassa olevaa aineistoa, mikä aiheuttaa omat rajoituksensa tulosten tulokinnalle. Jatkossa opetuksen toteutuspaikan merkitystä osaamiseen, motivaatioon ja hyvinvointiin tulisi tutkia sitä varten kerätyllä aineistolla. Tulisi siis tutkia koulupäivän aikana vaihtuvia opetusryhmiä ja selvittää esimerkiksi, miten tukea saavan oppilaan koulupäivä on jaoteltu erilaisiin ryhmiin, kuten suurempiin yleisopetuksen ryhmiin tai pienryhmiin. Lisäksi olisi hyvin tärkeää tutkia, millaisia resursseja ja millaista tukea oppilas saa näissä erilaisissa opetusryhmissä. Vasta kohdennetulla aineistolla päästäisiin käsiksi opetuksen toteutuspaikan merkitykseen ja inklusion toimivuuteen.

Erityistä tukea saavien oppilaiden yksityiskohtaisempi pitkittäisseuranta läpi yläkoulun osoitti, että tuen toteutuspaikalla ei juuri näytä olevan yhteyttä matematiikan ja äidinkielen perustaitojen kehitykseen. Matematiikassa sekä pienryhmissä että isoissa luokissa opiskelevat erityisen tuen saajat saivat muita hiukan kiinni tuen toteutuspaikasta riippumatta, kun taas äidinkielessä varsinkin pienryhmissä äidinkielen perustaidot eivät juuri näyttäneet kehittyneen lainkaan. Molemmissa oppiaineissa ero ikäluokan keskitasoon oli suuri. Erityisluokan oppilaiden käsitys omasta osaamisestaan oli kuitenkin epärealistisen myönteinen varsinkin matematiikassa, mikä toisaalta voi toimia suojaavana tekijänä mutta mikä myöhemmin voi myös aiheuttaa ongelmia. Todellinen ongelma on myös se, jos tulos kertookin koko ryhmän vaatimustason laskusta erityisluokilla: jos koulutyössä ei koskaan edes kohtaa ikätason mukaisia haastavampiakin tehtäviä, käsitys omasta osaamisesta suhteessa tehtäviin voikin olla aivan totta. Tarkempaa tutkimusta siis tarvittaisiin siitä, miten oppisisältöjä eriytetään pienluokilla ja isoissa ryhmissä. Isoissa opetusryhmissä erityisen tuen saajat ymmärsivät pärjäävänsä muita heikommin, ja enemmän huomiota tulisikin kiinnittää heidän positiivisen kehityksensä tukemiseen muilla tavoin.

10. TEHOSTETTUA JA ERITYISTÄ TUKEA SAAVIEN OPPILAIDEN SJOITTUMINEN TOISEN ASTEEN OPINTOIHIN

**Markku Jahnukainen, Mari-Pauliina Vainikainen,
Meri Lintuvuori, Mikko Asikainen, Hanna-Leena Keskinen &
Risto Hotulainen**

Tässä luvussa tarkastellaan tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden sijoittumista toisen asteen opintoihin yli 7 000 yhdeksäsluokkalaista kattaneen vuonna 2017 kerätyn valtakunnallisen oppimaan oppimisen arviointiaineiston perusteella. Yhdeksännen luokan keväällä toteutetun arvioinnin aineisto yhdistettiin yhteisvalintarekisteritietoihin oppilaiden päätötodistuksen arvosanoista, toisen asteen hakukohteista ja opiskelupaikan vastaanottamisesta. Tässä luvussa tarkastellaan ainoastaan oppilaita, joiden koulujen erityisopettajat olivat toimittaneet tiedot tehostetun ja erityisen tuen järjestämisestä ja joilta lisäksi oli käytettävissä yhteisvalintarekisteritiedot. Arviointiin osallistui kouluja kaikilta suuralueilta ja aineiston alueellinen kattavuus oli hyvä, mutta otoksesta karsiutui pois joitain erityiskouluja tai yksittäisiä erityistä tukea saavia oppilaita, joille arviointitehtävät olisivat olleet erityisopettajan arvion mukaan liian vaikeita. Tämä on pidettävä mielessä erityistä tukea saavien oppilaiden tulosten tulkinnassa.

Tarkastelemme aluksi tukea saaneiden oppilaiden erilaisia polkuja toisen asteen siirtymävaiheessa. Luvun loppuosa keskittyy onnistunutta siirtymää ennakoivien tekijöiden tunnistamiseen yhdeksännen luokan aineistosta.

10.1. Taustaa

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen saannin yhteyttä toisen asteen koulutukseen siirtymiseen on tutkittu aikaisemmin sekä Suomessa että muissa Pohjoismaissa. Aiempien suomalaistutkimusten ongelmana on kuitenkin ollut, että tiedot oppilaiden tehostetun tai erityisen tuen saannista ovat vain harvoin olleet tutkijoiden tiedossa. Rekisteritutkimuksissa saatavilla ollut tukistatus on perustunut tietoon yksilöllistetyistä oppimääristä, vaikka niitä on vain osalla kaikista tuen saajista. Monet analyysit ovat siksi perustuneet toisaalta koulutason tilastoaineistoihin tuensaajien määristä tai toisaalta yksilötason seurantatutkimuksiin, joissa tukitarve on määritelty tutkimusaineiston puitteissa tehtäväsuoriutumisen tai itsearviointikyselyihin annettujen vastausten kautta.

Hakkarainen, Holopainen ja Savolainen (2013, 2016) selvittivät seurantatutkimuksessaan lukemisen ja matematiikan yläkouluaikaisten vaikeuksien yhteyttä toisen asteen koulutukseen pääsyyn sekä samojen oppilaiden myöhempisiin vaiheisiin. Siirtymiä koskevat tarkastellut osoittivat, että vaikeudet matematiikassa ja lukemisessa ennustavat toiselle asteelle sijoittumista ainakin välillisesti kouluarvosanojen kautta niin, että tukea tarvitsevat oppilaat – varsinkin heikosti lukevat pojat – päätyvät todennäköisemmin ammatilliseen koulutukseen (Hakkarainen ym., 2013). Vanhempien koulutustasolla ei kuitenkaan ollut juuri merkitystä, vaan ilmiö koski kaikenlaisten kotien oppilaita. Tutkijat havaitsivat samoja oppilaita koskevassa jatkotutkimuksessaan (Hakkarainen ym., 2016), että erityisesti matematiikan vaikeu-

det ja heikot sosiaaliset taidot ennustivat myöhemmin matalamman koulutustason saavuttamista sekä myös koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle jäämistä. Tässä vaiheessa myös isän koulutustasolla oli merkitystä, mutta sukupuolieroja ei havaittu.

Kirjavainen, Pulkkinen ja Jahnukainen (2016) analysoivat suomalaisia rekisteriaineistoja koulutasolla tarkastellen opetussuunnitelman yksilöllistämisen vaikutuksia toisen asteen opintojen suorittamiseen vuosina 2004, 2006 ja 2009 perusopetuksen päättäneillä. Yksilöllistetyn oppimäärän suorittaneet päätyivät muita harvemmin toisen asteen koulutukseen suoraan peruskoulun jälkeen, joskin vuotta myöhemmin tilanne oli jo hiukan parempi. Oppimäärien yksilöllistäminen oli myös yhteydessä alhaisempaan toisen asteen koulutuksesta valmistumiseen neljän vuoden sisällä perusopetuksen päättymisen jälkeen. Tutkimuksessa saatiin kuitenkin näyttöä sille, että vuodesta 2004 vuoteen 2009 lisääntynyt erityisopetuksen tarjonta oli parantanut osittain yksilöllistetyn oppimäärän suorittaneiden oppilaiden siirtymistä toiselle asteelle ja toisen asteen tutkinnon suorittamista (Kirjavainen ym., 2016). Tilanne on saattanut viime vuosien aikana vielä parantua vuonna 2013 käyttöön otetun nuorisotakuun seurauksena, sillä ammatilliseen koulutukseen pääsy on helpottunut ja toiselle asteelle hakeutumattomien osuus on kokonaisuudessaan pienentynyt (SVT Koulutukseen hakeutuminen, 2018).

Tukea saavien oppilaiden siirtymiä on tutkittu myös Norjassa, jonka koulutusjärjestelmä muistuttaa toisen asteen valintaprosessin osalta melko paljon Suomen järjestelmää. Kvalsund ja Bele (2010) tarkastelivat seurantalutkimuksessaan noin 500:n erityistä tukea saavan toisen asteen opiskelijan myöhempiä vaiheita nuorena aikuisena erityisesti sosiaalisen toiminnan näkökulmasta. Yli 75 prosenttia heistä opiskeli ammatillisessa koulutuksessa, puolet heistä erityisryhmissä.

Aiempi suomalainen tutkimus osoittaa, että erityisopetuksessa olleiden oppilaiden sijoittuminen toisen asteen opintoihin kohdentuu ammatillisiin opintoihin ja heidän todennäköisyytensä jäädä prosessin eri vaiheissa koulutuksen ulkopuolelle ja ilman toisen asteen tutkintoa on suurempi kuin yleisopetuksen oppilailta (Jahnukainen, 1996; Kirjavainen ym., 2016; Lappalainen & Hotulainen, 2007). Kaikkiaan hakukohteet määräytyvät pitkälti päättötodistuksen arvosanojen mukaan ja muiden tekijöiden selitysvaikutus on varsin pieni (Kupiainen, arvioitava).

Tämän osatutkimuksen toteutus

Tässä luvussa käytetty oppimaan oppimisen valtakunnallinen arviointiaineisto ($N = 7\,389$) vuodelta 2017 sisältää erityisopettajilta kerätyt tiedot oppilaiden saamasta tehostetusta ja erityisestä tuesta sekä monenlaisia osaamistehtäviä ja itsearviointikyselyitä. Aiemman kirjallisuuden perusteella onnistunutta siirtymää ennakoivina tekijöinä tarkastellaan muun muassa matematiikan ja lukemisen taitoja, vanhempien koulutustaustaa, sukupuolta, päättötodistuksen arvosanoja, oppimista koskevia asenteita ja uskomuksia sekä sosiaalisia suhteita. Siirtymätarkasteluissa käytössä ovat yhteisvalintarekisteristä yhdistetyt tiedot toisen asteen koulutukseen hakeutumisesta, hyväksynnästä ja paikkojen vastaanottamisesta sekä päättötodistuksen arvosanat. Yhteisvalintatiedot kattoivat kevään 2017 yhteishaun ammatilliseen ja lukiokoulutukseen, haun valmistaviin koulutuksiin sekä haun vaativana erityisenä tukena järjestettävään ammatilliseen koulutukseen. Kaikista näistä olivat käytettävissä myös ensimmäisen lisähaun tulokset. Tässä luvussa voidaan siis yhdistää aikaisemmin tehtyjen tutkimusten näkökulmia ja tarkastella yksilötasolla sekä koulutuspolkuja että onnistunutta siirtymää ennakoivia tekijöitä. On kuitenkin mainittava, että osa perusopetuksen lisäopetukseen hakeneista ei välttämättä näy käytössä olleista rekistereistä, mikä rajoittaa hieman tulosten yleistettävyyttä ja niistä tehtäviä tulkintoja.

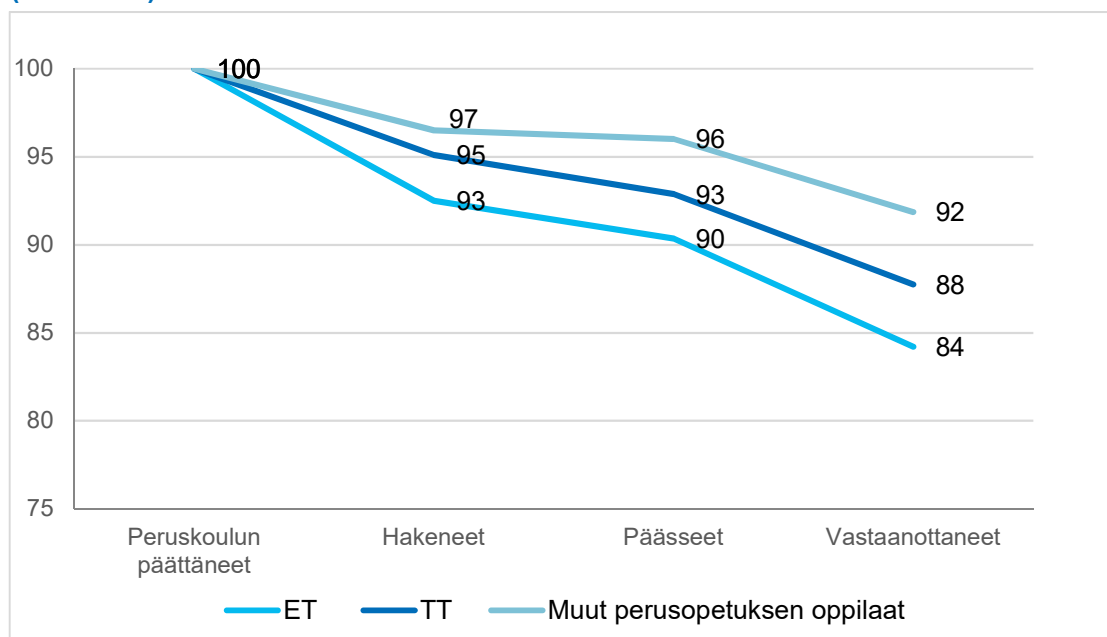
Yhdistettäessä yhteisvalintarekisterin tietoja oppimaan oppimisen arviointiaineistoon ($n = 7\,389$) yhteensä 294 oppilaan tietoja ei saatu yhdistettyä. Oppilaan tiedot voivat tällöin olla muuttuneet, tai osa oppilaista ei ole hakenut yhteishaussa, vaan oppilaat ovat hakeutuneet esimerkiksi lisäopetukseen kymppiluokalle. Tukitieto puuttui lisäksi muutamilta oppilailta, joten seuraavissa siirtymäpolkujen analyyseissa on mukana kaikkiaan 7 095 oppilasta. Näistä oppilaista 10,7 prosenttia oli saanut tehostettua tukea ja 7,4 prosenttia erityistä tukea. Osuudet vastaavat hyvin tehostettua (9,0 %) ja erityistä tukea (7,5 %) saaneiden oppilaiden valtakunnallisia osuuksia (SVT Erityisopetus, 2017).

10.2. Siirtymäpolut

Oppilaiden siirtymäpolkuja toisen asteen opintoihin kuvataan vertaamalla tehostettua ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden sijoittumista muun ikäluokan sijoittumiseen (kuvioidissa *muut perusopetuksen oppilaat*). Toisen asteen opiskelupaikan vastaanottamista tarkastellaan myös oppilaitostyyppin mukaan kaikkien niiden oppilaiden osalta, joilta tieto on saatavilla. Kuvioiden tulkinnassa on huomioitava edellä mainittu epäselvien tapausten osuus, minkä seurauksena tässä luvussa dokumentoidut siirtymävirrat voivat olla hiukan todellisia matalammat.

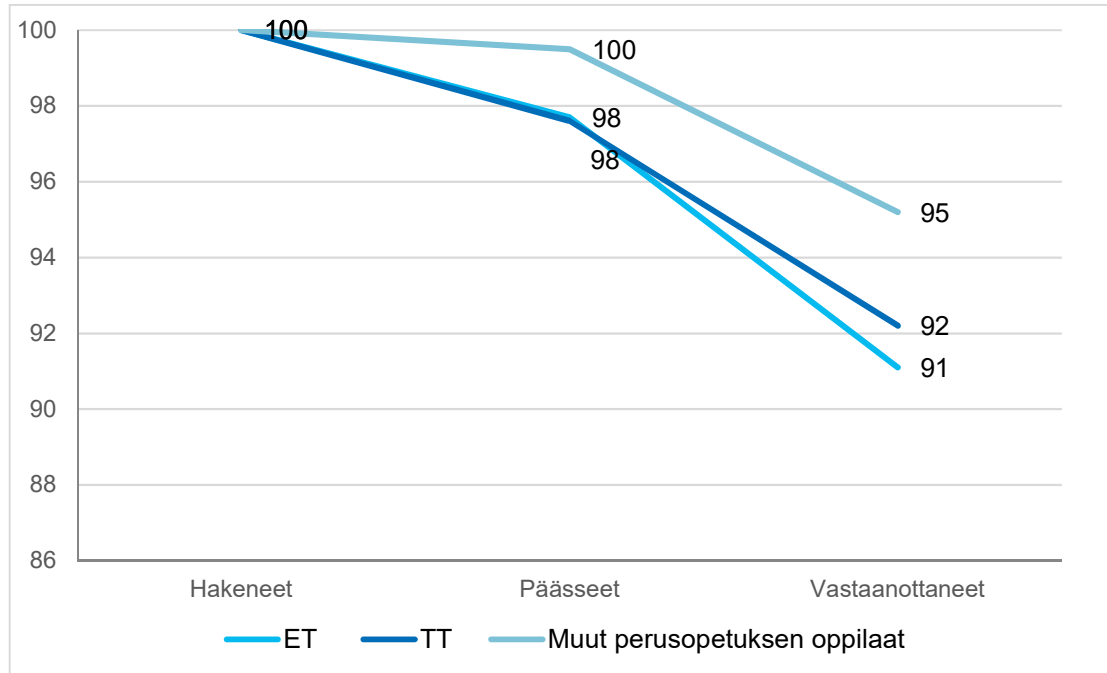
Kuviosta 10.1. havaitaan, että välittömästi peruskoulun jälkeen (syksy 2017) toisen asteen opintopaikan vastaanotti koko tarkasteltavassa oppilasjoukossa 90,8 prosenttia: tehostettua tukea saaneista oppilaista 87,8 prosenttia, erityistä tukea saaneista oppilaista 84,2 prosenttia ja muista perusopetuksen oppilaista 91,9 prosenttia. Tässä katsannossa ryhmät ovat alkaneet eriytyä heti toisen asteen opintojen alkuvaiheessa: tehostetun tai erityisen tuen saanti on yhteydessä alhaisempaan todennäköisyyteen jatkaa toisen asteen opinnoissa suoraan yhdeksännen luokan jälkeen. On kuitenkin huomattava, että siirtymävirran ensimmäisen vaiheen (*hakeneet*) osalta kaikissa ryhmissä oli yhteisvalintarekisterissä epäselviä ja puuttuvia tietoja, kuitenkin siten, että erityisen tuen osalta epäselviä tietoja oli eniten (muut perusopetuksen oppilaat 3,5 %, tehostettu tuki 4,9 % ja erityinen tuki 7,5 %).

Kuvio 10.1. Peruskoulun jälkeinen toisen asteen siirtymä syksyllä 2017 (N = 7 389)



Hakuvirran tarkastelu (Kuvio 10.2.) kertoo yhteisvalintaan osallistuneiden nuorten toiselle asteelle siirtymisen onnistumisesta. Tutkimusaineistossamme yhteishaussa *hakeneista* kaikista nuorista ($n = 7\,095$) 94,6 prosenttia oli vastaanottanut toisen asteen opiskelupaikan ensimmäisenä syksynä. Yhteisvalintaan osallistuneista tehostettua tukea saaneista oppilaista syksyllä opiskelupaikan vastaanotti 92,2 prosenttia, erityistä tukea saaneista oppilaista 91,1 prosenttia ja vastaavasti muista perusopetuksen oppilaista 95,2 prosenttia.

Kuvio 10.2. Toiselle asteelle siirtymä hakuvirtana ($n = 7\,095$)



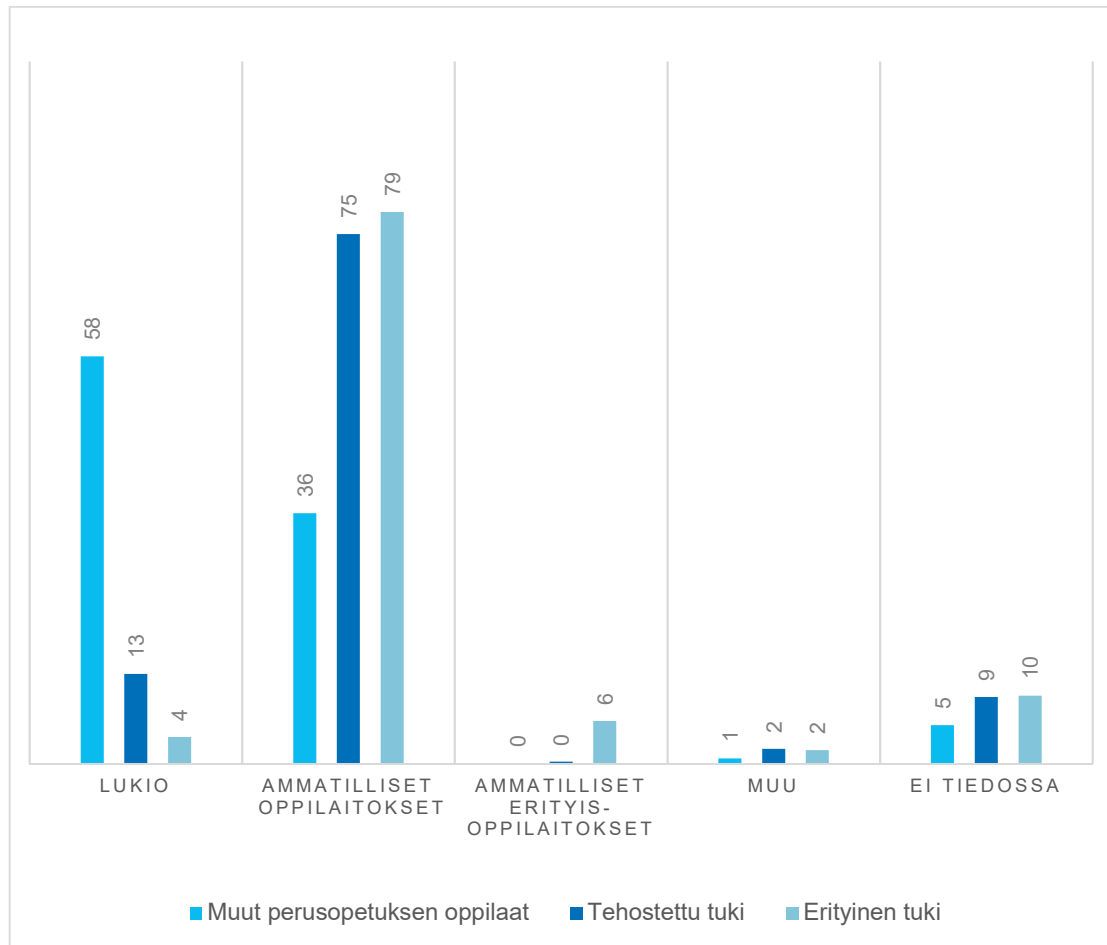
Alle 1 prosentti yhteishaussa opintopaikkaa hakeneista nuorista ei tullut hyväksytyksi mihinkään toisen asteen opintoihin ja 4,6 prosenttia ei ottanut opiskelupaikkaa vastaan. Kun hakemisen onnistumista tarkastellaan peruskoulussa saadun tuen tason ryhmien kautta, havaitaan, että tehostettua ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden osalta hyväksymättä jääminen on lähes viisi kertaa yleisempää kuin muiden oppilaiden osalta (tehostettu tuki 2,4 %, erityinen tuki 2,3 %, muu perusopetus 0,5 %). Opiskelupaikan vastaanottamatta jättämisen suhteen ero on selvästi pienempi, mutta samansuuntainen: hyväksytyistä muista oppilaista 4,3 prosenttia, tehostettua tukea saaneista oppilaista 5,5 prosenttia ja erityistä tukea saaneista oppilaista 6,8 prosenttia ei ottanut saamaansa opiskelupaikkaa vastaan. On mahdollista, että ennen haetun ja saadun opintopaikan vastaanottamista osa näistä tutkimusjoukon nuorista on vaihtanut toiseen oppilaitokseen. Osa nuorista on myös todennäköisesti päättänyt siirtyä lisäopetukseen tai valmentaviin opetukseen²⁹.

Vuonna 2016 peruskoulunsa päättäneistä ikäluokasta 53 prosenttia jatkoi opiskelua saman vuoden syksyllä lukiossa, 42 prosenttia ammatillisessa oppilaitoksessa, 2 prosenttia valmentavassa tai valmistavassa koulutuksessa ja 1 prosentti peruskoulun lisäluokalla (kymppiluokka) (www.findikaattori.fi). Tämä vastaa suhteellisen hyvin vuotta 2017 koskevaa tutkimusaineistoamme, jossa yli aineiston katsottuna paikan lukioon vastaanotti 50 prosenttia, ammattikouluun 44 prosenttia ja muihin oppilaitoksiin 2 prosenttia hakeneista.

²⁹ Verrattaessa tutkimusaineistoa kevään 2018 tilanteeseen: Opetushallituksen elokuun 2018 tiedotteen mukaan keväällä 2018 peruskoulun päättäneistä (58 200) 99,5 prosenttia haki kevään ja kesän aikana opiskelemaan toiselle asteelle. Tästä joukosta 98,4 prosenttia sai opiskelupaikan joko varsinaisten hakujen tai kesän aikana järjestettyjen lisähakujen kautta. Esimerkiksi kesän haussa paikan kymppiluokalle, ammatilliseen koulutukseen valmentavaan koulutukseen sekä maahanmuuttajille ja vieraskielisille tarkoitettuun lukiokoulutukseen valmistavaan koulutukseen sai paikan 3 480 oppilasta. Osa ilman opiskelupaikkaa jääneistä ja kokonaan hakematta jättäneistä on hakeutunut opiskelemaan ammatilliseen koulutukseen jatkuvan haun kautta tai hankkinut opiskelupaikan esimerkiksi kansanopistojen vapaan sivistystyön linjoilta, jolloin he eivät näy valtakunnallisten hakujen tilastoissa.

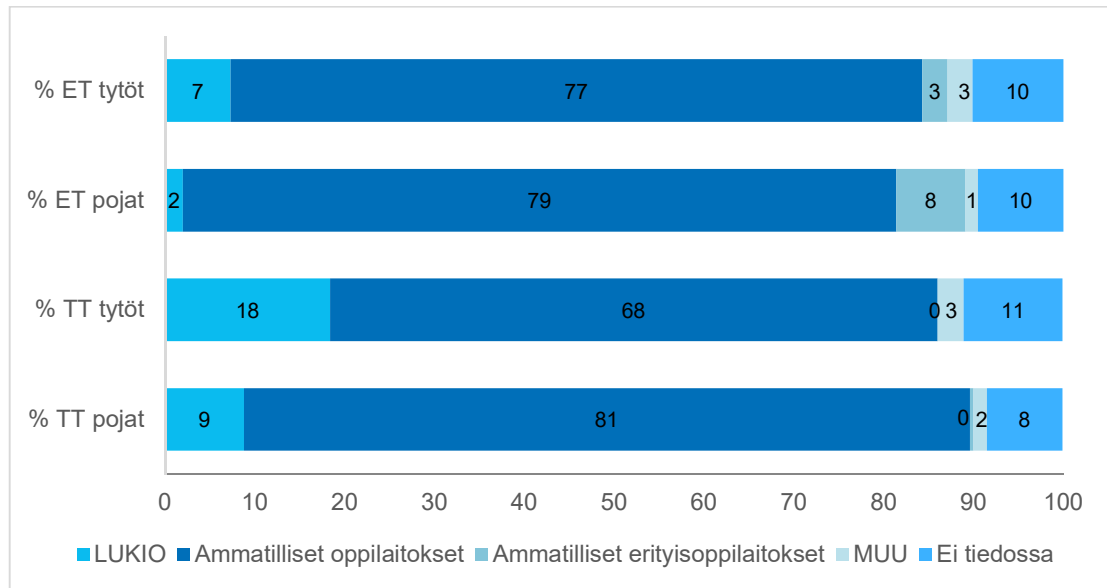
Kuviossa 10.3. esitetään, minne tehostettua ja erityistä tukea saavat oppilaat sijoittuivat oppilaitostyyppin mukaan. Kuviosta havaitaan, että sijoittuminen toiselle asteelle eriytyi selvästi siten, että muut kuin tehostettua tai erityistä tukea saaneet oppilaat siirtyivät voittopuolisesti lukioon, mutta tukea saaneet pääsääntöisesti ammatillisiin opintoihin. Erityistä tukea saaneista oppilaista vain 3,8 prosenttia siirtyi lukioon ja tehostettua tukea saaneista oppilaista 12,7 prosenttia, kun vastaavasti muista oppilaista lukiolaiseksi siirtyi lähes kolme viidestä. Ammatillisiin erityisoppilaitoksiin siirtyi lähinnä erityistä tukea saaneita oppilaita. Oppilaitostyypeissä vaihtoehtoon ”muu” kuuluvat muun muassa kansanopistot ja liikunnan koulutuskeskukset. Kuten aiemmin jo todettiin, on mahdollista, että osa niistä oppilaista, joiden opintotilasta ei tiedetä, on saattanut siirtyä peruskoulun lisäopetukseen.

Kuvio 10.3. Toisen asteen opiskelupaikan vastaanottaminen oppilaitoksittain (n = 7 095)



Kuviossa 10.4. tarkastellaan sukupuolieroja toisen asteen koulutusvalinnoissa. Samasta aineistosta tehdyt aikaisemmat analyysit (Kupiainen, arvioitavana) ovat osoittaneet koulutusvalintojen olevan koko otoksen tasolla melko vahvasti sukupuolittuneita niin, että tytöt hakevat useammin lukioon ja pojat ammatilliseen koulutukseen. Vaikka ammatilliset opinnot ovat sekä tehostetun että erityisen tuen ryhmissä tyypillisin vaihtoehto, sukupuolittain tarkasteltuna lukioon siirtymisen suhteen myös tuen saajien osalta erot ovat samansuuntaisia kuin koko aineistossa: sekä tehostettua että erityistä tukea peruskoulussa saaneet tytöt ovat poikia useammin siirtyneet toisella asteella lukio-opintoihin. Tehostettua tukea saaneista tytöistä lukioon siirtyi vajaa viidennes (18,4 %). Erityisen tuen osalta kuitenkin myös tyttöjen osuus on varsin pieni (7,3 %). Suurin ryhmä ammatillisiin erityisoppilaitoksiin siirtyneistä oli erityistä tukea saaneet pojat (7,7 %).

Kuvio 10.4. Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden sijoittuminen toisen asteen oppilaitoksiin sukupuolen mukaan (n = 1 288)



10.3. Onnistunutta siirtymää ennakoivat tekijät

Kuten edellä kuvattiin, tukea saavat oppilaat siirtyivät toisen asteen koulutukseen monenlaisia polkuja ja pieni osa heistä näytti myös jäävän vaille koulutuspaikkaa yhdeksännen luokan jälkeisenä syksynä. Tarkastelua jatkettiin siksi analysoimalla tarkemmin yhdeksännen luokan keväällä kerättyä valtakunnallista oppimaan oppimisen arviointiaineistoa. Analyysin tarkoituksena oli selvittää, millaiset tekijät ennakoivat yläkoulussa tukea saaneiden oppilaiden onnistunutta siirtymää toisen asteen koulutukseen. Onnistuneeksi siirtymäksi määriteltiin se, että oppilas oli vastaanottanut yhteisvalintarekisterin mukaan opiskelupaikan toisen asteen koulutuksessa. Tuloksia tulkittaessa on muistettava, että vaikka alkuperäinen arviointiaineisto käsitti yli 7 000 yhdeksäsluokkalaisten yhteishakutiedot ja tuensaajien todennäköisyys jäädä ilman koulutuspaikkaa oli muita suurempi, koulutuksen ulkopuolelle jääneitä oppilaita oli kuitenkin lukumääräisesti melko vähän. Näin ollen tarkastelujen aluksi tehdyillä aiemman kirjallisuuden perusteella rakennetuilla logistisilla regressiomalleilla ei onnistuttu luotettavasti muodostamaan epäonnistunutta siirtymää ennakoivien tekijöiden kokonaiskuvaa tuensaajien joukossa. Mahdollisia ennakoivia tekijöitä yksitellen tarkastelemalla opiskelupaikan vastaanottaneiden ja sitä vastaanottamattomien tuensaajien välillä kuitenkin havaittiin joitain eroja, joiden tilastollinen merkittävyys testattiin riippumattomien otosten *t*-testin avulla. Epänormaalisti jakautuneiden muuttujien kohdalla käytettiin Mann–Whitneyn *U*-testiä ja kategoristen taustamuuttujien kohdalla khiin neliö -testiä. Eroja tarkasteltiin keskeisissä taustamuuttujissa, osaamisessa, oppimista koskevissa uskomuksissa, asenteissa ja motivaatiossa sekä koulutuksellisessa suuntautuneisuudessa.

Tulokset osoittivat, että erityistä tukea saaneiden oppilaiden kohdalla ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja niiden välillä, jotka ottivat jatko-opintopaikan vastaan, ja niiden välillä, jotka eivät ottaneet. Tehostettua tukea saaneilla oppilailla sen sijaan oli havaittavissa lieviä eroja, jotka on raportoitu yksityiskohtaisesti Liitetaulukossa 10.1. Ne, jotka eivät ottaneet jatkoopintopaikkaa vastaan missään haussa, erosivat tilastollisesti merkitsevästi joissain oppimista ja koulunkäyntiä koskevissa asenteissa ja uskomuksissa. Opiskelupaikan vastaanottamatta jättäminen oli yhteydessä heikompaan kontrollimotivaatioon, eli nämä oppilaat pohtivat vähemmän syitä esimerkiksi huonojen arvosanojen tai väärin vastausten taustalla. Koulutuksel-

lista suuntautuneisuutta koskevissa kysymyksissä he erosivat muista siten, että he eivät olleet yhtä valmiita opiskelemaan useita vuosia saavuttaakseen haluamansa työn tai aseman. He eivät myöskään aikoneet yhtä vahvasti jatkaa opintoja peruskoulun jälkeen. Lisäksi he kokivat vahvemmin, että koululla ja opiskelulla on heille vähän annettavaa. Tulosten perusteella vaikuttaakin siltä, että tehostettua tukea oli yhdeksännellä luokalla jossain määrin kohdennettu oppilaisiin, joiden riski jäädä toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle on kasvanut epäsuotuisten koulunkäyntiä koskevien asenteiden vuoksi. Tämä tukee Tuen toteutuspaikka-luvussa esille tullutta havaintoa siitä, että joustavan perusopetuksen (JOPO) perusteella muodostetuissa ryhmissä oppilaat saavat usein tehostettua tukea.

10.4. Yhteenveto

Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden siirtyminen toisen asteen opintoihin on tämän tutkimusaineiston perusteella edelleen selvästi epävarmempaa muiden oppilaiden tilanteeseen verrattuna. Siirtymäpolut ovat myös hieman erilaisia kuin muilla oppilailla, mikä toki osin liittyy yhteisvalinnassa keskeisiin eroihin päättötodistuksen arvosanoissa. Oppilaitoksen mukaan tarkasteltuna erityistä tai tehostettua tukea saaneet oppilaat siirtyivät pääsääntöisesti ammatillisiin opintoihin ja vain tehostettua tukea saaneet tytöt ovat hieman useammin siirtyneet myös lukioon. Kootusti voidaan todeta, että vaikka valtaosa tehostettua ja erityistä tukea saaneista oppilaista siirtyy muun ikäluokan tapaan toisen asteen opintoihin heti peruskoulun päätyttyä, kyseisten ryhmien oppilaiden hyväksymättä jääminen toisen asteen opintoihin yhdeksättä luokkaa seuraavan syksyn alussa on lähes viisi kertaa suurempi kuin muiden oppilaiden. Tulosta saattaa osin selittää se, että tehostettua tukea näytetään jossain määrin kohdistettavan muita jatko-opintokielteisemmille oppilaille. Näin lyhyen seurannan perusteella ei voi kuitenkaan tehdä pitkälle meneviä päätelmiä syy-seuraussuhteista, ja systemaattisempi pitkäkestoinen seurantatutkimus olisikin tarpeen ilmiön luonteen hahmottamiseksi.

Tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että tehostettua tai erityistä tukea peruskoulun yläkoulussa saaneet oppilaat ovat edelleen suuremmassa riskissä jäädä toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle tarkasteltaessa ensimmäistä siirtymävaihetta peruskoulun jälkeen. Ennakoivaan siirtymävaiheen tukemiseen, jälkiohjaukseen ja oppilaiden saattamiseen toiselle asteelle tuleekin kiinnittää enemmän huomiota, ja tämä tulisi kirjata sekä opetussuunnitelmiin että lainsäädäntöön niin perusopetuksen kuin toisen asteen opetuksen järjestäjien velvollisuudeksi. Perusopetuksen ja toisen asteen tilastoista sekä yhteisvalintarekisteristä ei myöskään tällä hetkellä ole mahdollista yhdistää aiempaa oppimisen ja koulunkäynnin tuen historiaa ja siirtymistä toiselle asteelle. Tämä on merkittävä puute toiminnan vaikuttavuuden seurannan näkökulmasta. Tämänkaltaisen yhdistäminen tulisi tehdä mahdolliseksi tutkimuskäyttöä varten kehitteillä olevan, Opetushallituksen koordinoiman Koski-palvelun kautta.

11. VALTIONOSUUDET JA TEHOSTETUN JA ERI- TYISEN TUEN TARJONTA

Tanja Kirjavainen & Meri Lintuvuori

Tässä luvussa tarkastellaan kuntien esi- ja perusopetuksen laskennallisten valtionosuuksien ja asukaskohtaisten valtionosuuksien yhteyttä vuosien 2009 ja 2010 erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden osuuteen sekä vuosien 2011–2014 erityistä ja tehostettua tukea saavien oppilaiden osuuksiin kunnissa. Rahoituksen tarkastelu jaetaan kahteen erilliseen ajanjaksoon sen vuoksi, että vuonna 2011 perusopetuslain muutoksen myötä erityisopetuksen järjestäminen ja tilastointi muuttuivat sisällöltään niin paljon, ettei tilastoista ole mahdollista muodostaa yhtenäisiä aikasarjoja. Siten vuoden 2010 peruspalvelujen valtionosuuden muutoksen yhteyttä erityisopetuksen tarjontaan tarkastellaan ainoastaan vuoden 2010 osalta estimoimalla kiinteiden vaikutusten malleja vuosien 2009 ja 2010 aineistolla käyttäen selittävinä tekijöinä kuntien rahoitusta ja demografisia tekijöitä kuvaavia muuttujia.

Rahoitusjärjestelmän muutoksen vaikutuksia erityisopetuksen tarjontaan on tutkittu jonkin verran lähinnä Yhdysvalloissa ja Kanadassa. Näissä tutkimuksissa (esim. Cullen, 2003; Dhuey & Libscomb, 2011; Kwak, 2010) on selvitetty rahoitusjärjestelmän kannustevaikutuksia erityisoppilaiden osuuteen siirryttäessä erityisoppilaiden määrän huomioon ottavasta järjestelmästä pelkästään oppilas pohjaiseen (*census based funding*) järjestelmään. Cullenin (2003) tutkimuksen mukaan Texasissa lähes 40 prosenttia erityisoppilaiden osuuden kasvusta selittyi koulupiirien rahoituksessa olleilla kannustimilla. Muutos vaikutti erityisesti niihin siirtoihin, jotka oli tehty lievemmin perustein. Muita erityisoppilaiden osuuteen vaikuttaneita tekijöitä olivat koulupiirin koko oppilasmäärällä mitattuna erityisopetuksen keskittyneisyys mitattuna Herfindahlin indeksillä, etnisten vähemmistöjen osuus ja koulupiirin varallisuus. Samantyyppiseen tulokseen päätyi myös Kwak (2010) tarkasteltuaan rahoitusjärjestelmän muutosta Kaliforniassa, jossa aikaisemmin oli vahvat taloudelliset kannusteet siirtää oppilaita erityisopetukseen. Muutoksen vaikutus oli erityisen vahva pienissä koulupiireissä. Myös osavaltiotason aineistoihin perustuvat Dhueyn ja Lipscombin (2011) sekä Greenen ja Forsterin (2002) tutkimustulokset ovat samansuuntaisia. Dhueyn ja Lipscombin (2011) mukaan rahoituksen muutos pienensi viiveellä myös vaikeiden vammojen perusteella tehtyjä siirtoja. Sen sijaan Battistin ja kollegoiden (2012) tulokset Kanadasta eivät tukeneet edellä mainittuja tuloksia. Joidenkin tutkijoiden mielestä rahoitusjärjestelmän vaikutuksia erityisoppilaiden määrään on korostettu liikaa (ks. esim. Mahitivanichcha & Parrish, 2005).

Suomessa rahoituksen vaikutusta erityisopetuksen tarjontaan ja järjestelyihin vuosina 2001–2010 ovat tarkastelleet Kirjavainen ja kollegat (2014a). Heidän tulostensa mukaan kuntien valtionosuuksilla ja varallisuudella oli vaikutusta erityisesti lievemmin perustein erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen osuuteen. Sen sijaan vakavampien oppimisvaikeuksien perusteella erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen osuuteen näillä tekijöillä ei ollut vaikutusta.

11.1. Esi- ja perusopetuksen valtionosuusjärjestelmä vuosina 2009–2014

Vuosina 1998–2009 esi- ja perusopetuksen valtionosuutta hallinnoi opetusministeriö (laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta, 635/1998). Valtionosuus maksettiin suoraan opetuksen ylläpitäjälle. Kunnan opetus- ja kulttuuritoimen valtionosuus määräytyi sen ylläpitämien tehtävien yhteenlasketuista laskennallisista kustannuksista. Perusopetuksen laskennalliset kustannukset saatiin kertomalla oppilaskohtainen yksikköhinta oppilasmäärällä. Oppilaskohtainen yksikköhinta perustui laskelmaan, joka koostui useasta tekijästä. Yksikköhintaan vaikuttivat kunnan asukastiheys ja kouluverkko sekä erilaiset kunnan olosuhteita ja esi- ja perusopetuksen oppilaita ja järjestelyjä kuvaavat tekijät. Näitä olivat vuosiluokkien 7–9 oppilaiden, vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden, muiden vammaisten oppilaiden, erityisoppilaiden, ruotsinkielisten ja vieraskielisten oppilaiden osuus. Lisäksi yksikköhintaa korotettiin, jos kyse oli saaristokunnasta tai kaksikielisestä kunnasta. Kaikille edellä mainituille tekijöille oli määritelty erikseen kerroin, jonka perusteella yksikköhintaa korotettiin. Erityisopetuksen tarve otettiin siis huomioon suoraan kunnan yksikköhinnassa, jonka perusteella valtionosuus määräytyi.³⁰

Vuosina 1998–2009 voimassa ollut valtionosuusjärjestelmää kritisoitiin monimutkaiseksi. Lisäksi erityisesti yhdeksänvuotiseen erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden osuuden perusteella maksetun korotuksen nähtiin kannustavan erityisopetussiirtoihin (HE, 174/2009; ks. myös Kirjavainen ym., 2014b; Pulkkinen & Jahnukainen, 2015). Erityisoppilaiden osuus nousikin kyseisellä ajanjaksolla lähes 5 prosenttiyksikköä (Valtiontalouden tarkastusvirasto, 2013). Samaan aikaan myös kuntien väliset erot erityisopetuksen järjestelyissä kasvoivat (Kirjavainen ym., 2014a).

Pääosa esi- ja perusopetuksen valtionosuusrahoituksesta yhdistettiin vuoden 2010 alusta osaksi valtionvarainministeriön hallinnoimaa kuntien peruspalvelujen valtionosuutta (laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta, 1704/2009). Tässä yhteydessä esi- ja perusopetuksen rahoitusperusteita yksinkertaistettiin ja erityisopetuksen osalta luovuttiin 9-vuotiseen erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden perusteella maksetusta korotuksesta. Vuoden 2015 alusta kuntien peruspalvelujen tehtäväkohtaiset valtionosuusperusteet yhdistettiin yhdeksi kokonaisuudeksi (laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta annetun lain muuttamisesta, 676/2014; OPH, 2017). Valtionosuus perustuu kunnan ikäluokittaisiin perushintoihin ja ikäluokkiin kuuluvien kunnan asukkaiden määriin sekä kunnan olosuhteisiin perustuviin lisäyksiin ja lisäosiin.

Opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnoima osa esi- ja perusopetuksen rahoituksesta määräytyi vuodesta 2010 lähtien opetuksen järjestäjän oppilasta kohden määräytyvien rahoitusperusteiden mukaan. Rahoitusta myönnetään sellaisen toiminnan osalta, jota kuntien ikäluokkapohjainen valtionosuus ei kata (laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta, 1705/2009; laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain muuttamisesta ja väliaikaisesta muuttamisesta, 1486/2016; OPH, 2017). Oppilasmääriin perustuvaa yksikköhintaista lisärahoitusta myönnetään esimerkiksi lisäopetukseen, perusopetukseen valmistavaan opetukseen, joustavan perusopetuksen toimintaan myönnettävään lisään sekä pidentyn oppivelvollisuuden piirissä olevien vaikeimmin kehitysvammaisten ja muiden pidentyn oppivelvollisuuden piirissä olevien oppilaiden opetukseen.

³⁰ Järjestelmän yksityiskohtaisempi kuvaus on esitetty esimerkiksi Lehtosen, Lyytikäisen ja Moisio (2008) tutkimuksessa.

Oppilaan käydessä koulua muussa kuin oman kunnan koulussa oppilaan kotikunnalla on velvollisuus maksaa kotikuntakorvausta 6–15-vuotiaasta tai muusta oppivelvollisuuttaan suorittavasta oppilaasta sille opetuksen järjestäjälle, jonka opetukseen oppilas on osallistunut. *Kotikuntakorvaus* perustuu siihen, että kunnan peruspalvelujen valtionosuudet maksetaan kunnille ikäluokkaperustaisesti. Valtiovarainministeriö vahvistaa kunnan kotikuntakorvauksen perusosan vuosittain ja hoitaa kotikuntalaskutuksen keskitetysti hallinnollisena palveluna. (OPH, 2017.)

11.2. Aineisto ja menetelmät

Aineistona tämän luvun analyseissa käytetään kuntakohtaisia tietoja esi- ja perusopetuksen oppilaista, erityisopetuksen oppilaista, esi- ja perusopetuksen laskennallisista valtionosuuksista sekä kuntien taloudellisesta tilasta vuosina 2009–2014. Aineisto on koottu useista julkisista rekistereistä. Tilastokeskuksen peruskoulurekisteristä on saatu tiedot kuntien esi- ja perusopetuksen oppilasmääristä, erityistä ja tehostettua tukea saaneiden oppilaiden määristä ja ruotsinkielisten oppilaiden määristä³¹. Tiedot kuntien esi- ja perusopetuksen laskennallisista valtionosuuksista on koottu valtiovarainministeriön julkaisemista kuntien esi- ja perusopetuksen laskennallisista valtionosuustiedoista sekä Opetushallituksen julkaisemista esi- ja perusopetuksen rahoitustiedoista³². Kuntien rahoitusta ja toimintaa kuvaavat tiedot vuosilta 2009–2014 on poimittu Tilastokeskuksen julkaisemista kuntien ja kuntayhtymien raportoimista taloustiedoista³³. Tieto kunnan koulutustasosta (VKTM-indeksi) on saatu kunnan väestön koulutusrakennetta kuvaavista Tilastokeskuksen tiedoista³⁴. Tiedot ovat aina kyseisen vuoden kuntajaon mukaisia.

Aineistossa ovat mukana kunnat, joissa on järjestetty esi- ja perusopetusta. Osassa kuntia on ollut ainoastaan vuosiluokkien 1–6 opetusta. Kuntien määrä aineistossa vaihteli: vuonna 2009 kuntia oli 332, vuonna 2014 kuntia oli 304.

Kuten edellä kuvattiin, tarkastelujakson aikana kuntien valtionosuusjärjestelmä muuttui vuonna 2010. Tämä muutos koski muun muassa erityisopetuksen järjestämisestä aiheutuvien kustannusten huomioon ottamista valtionosuuksien määräytymisperusteissa. Selvityksessä käytetyt esi- ja perusopetuksen laskennalliset valtionosuudet on pyritty yhtenäistämään myöhemmin kuvatulla tavalla.

Menetelmä

Koska erityisopetuksen tarjontaa säätelevä perusopetuslaki muuttui vuonna 2011, rahoituksen muutoksen vaikutuksia erityisopetuksen järjestelyihin tarkastellaan jakamalla tarkastelujakso muutosta edeltävään ja sen jälkeiseen aikaan. Tämä tehdään sen vuoksi, että lakimuutoksen yhteydessä muuttuivat oppilaille tarjottavien tukimuotojen määrittelyt sen verran paljon, ettei yhtenäisiä aikasarjoja ole mahdollista muodostaa tilastojen pohjalta.

Rahoituksen vaikutusta selvitetään estimoimalla tilastollisia malleja, joissa selitettävänä muuttujana on vuosina 2009 ja 2010 erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden osuus kunnassa. Vuosien 2011–2014 osalta selitettävänä muuttujana on erityistä tukea ja tehostettua tukea saaneiden oppilaiden osuus yhdessä ja erikseen. Esi- ja perusopetuksen laskennallisten valtionosuuksien ja asukaskohtaisten kuntien valtionosuuksien vaikutusta

³¹ <http://stat.fi>

³² <https://vos.oph.fi/rap/>

³³ <http://stat.fi>

³⁴ <http://stat.fi>

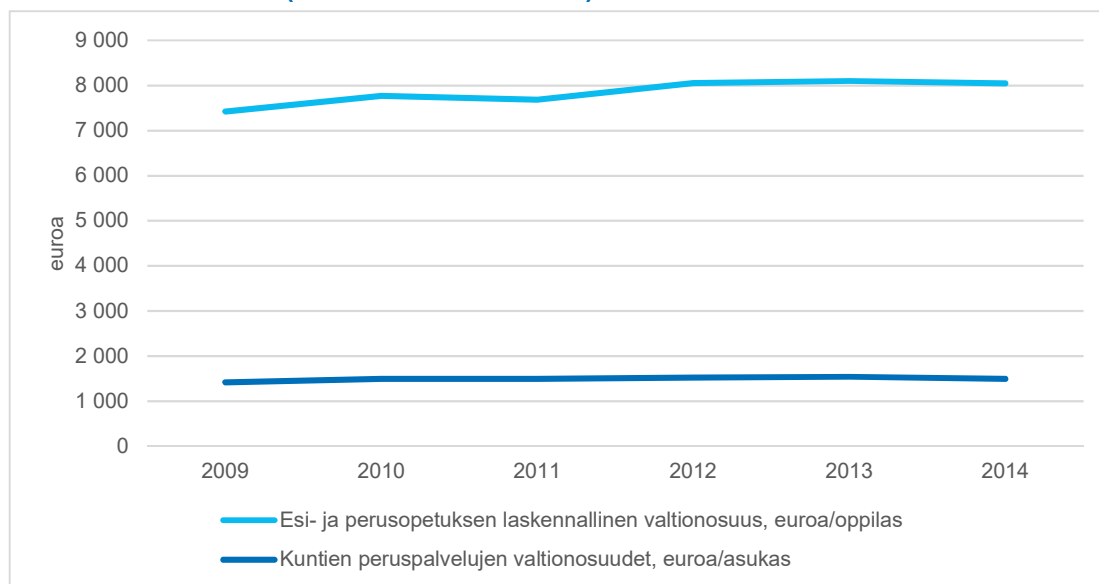
arvioidaan niin sanottujen kiinteiden vaikutusten malleilla, joissa on vakioitu kuntien ajassa muuttumattomat tekijät.

11.3. Muutokset valtionosuuksissa ja erityisopetuksen tarjonnassa

Kuviossa 11.1. on kuvattu esi- ja perusopetuksen laskennallisen valtionosuuden kehitys oppilasta kohti vuosina 2009–2014. Kuten edellä kuvattiin, vuonna 2009 voimassa oli vielä edellinen opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnoima valtionosuusjärjestelmä, jossa laskennallista valtionosuutta korotettiin tietyillä kertoimilla 9-vuotisten erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden osalta sekä vaikeasti vammaisten ja muiden vammaisten oppilaiden osalta. Vuodesta 2010 lähtien 9-vuotisten erityisoppilaiden määrä ei enää vaikuttanut valtionosuuden määrään. Vuosien 2010–2014 luvut on pyritty yhteismitallistamaan vuosien 2009 järjestelmään lisäämällä valtiovarainministeriön hallinnoimaan laskennalliseen valtionosuuteen opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnoimat valtionosuuden lisäykset vaikeasti vammaisten, muiden vammaisten ja 5-vuotiaiden pidennetyin oppivelvollisuuden, esiopetuksen ja lisäopetuksen oppilaiden määrän perusteella maksettavat korotukset³⁵.

Kuten Kuvioista 11.1. nähdään, edellä kuvatulla tavalla lasketut esi- ja perusopetuksen laskennalliset valtionosuudet ovat kohonneet reaalisesti vuodesta 2009 vuoteen 2014 noin 8,5 prosenttia vajaasta 7 500 eurosta hieman yli 8 000 euroon. Vuodesta 2012 vuoteen 2014 laskennalliset valtionosuudet pysyivät reaalisesti ennallaan. Peruspalvelujen valtionosuudet asukasta³⁶ kohden ovat samalla ajanjaksolla nousseet hieman vähemmän, vajaat 6 prosenttia 1 420 eurosta (vuonna 2009) 1 500 euroon (vuonna 2014).

Kuvio 11.1. Esi- ja perusopetuksen laskennallisen valtionosuuden kehitys vuosina 2009–2014 (vuoden 2014 hinnoin)



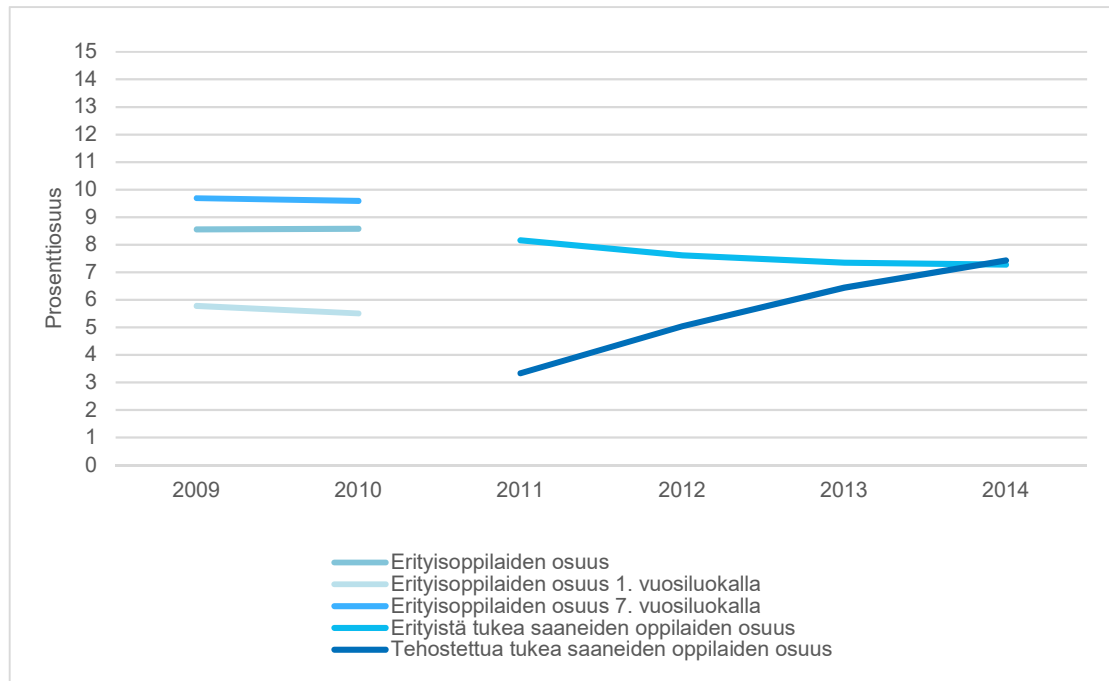
Vuosina 2009–2010 erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden osuus oli noin 8,5 prosenttia (Kuvio 11.2.). Vuonna 2011 voimaan astuneen oppimisen ja koulunkäynnin tuen

³⁵ Luvut on indeksoitu vuoden 2014 hinnoiksi käyttämällä julkisten menojen hintaindeksiä (kuntatalous, opetustoimi, 2005 = 100).

³⁶ Luvut on indeksoitu vuoden 2014 hinnoiksi käyttämällä julkisten menojen hintaindeksiä (kuntien peruspalvelujen hintaindeksi, 2005 = 100).

aikana erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuus aleni ensimmäisten kahden vuoden aikana jyrkästi. Lasku tasaantui vuosina 2013–2014. Sen sijaan uuden tuen tason eli tehostettua tukea saaneiden oppilaiden osuus nousi tasaisesti vuosina 2011–2014.

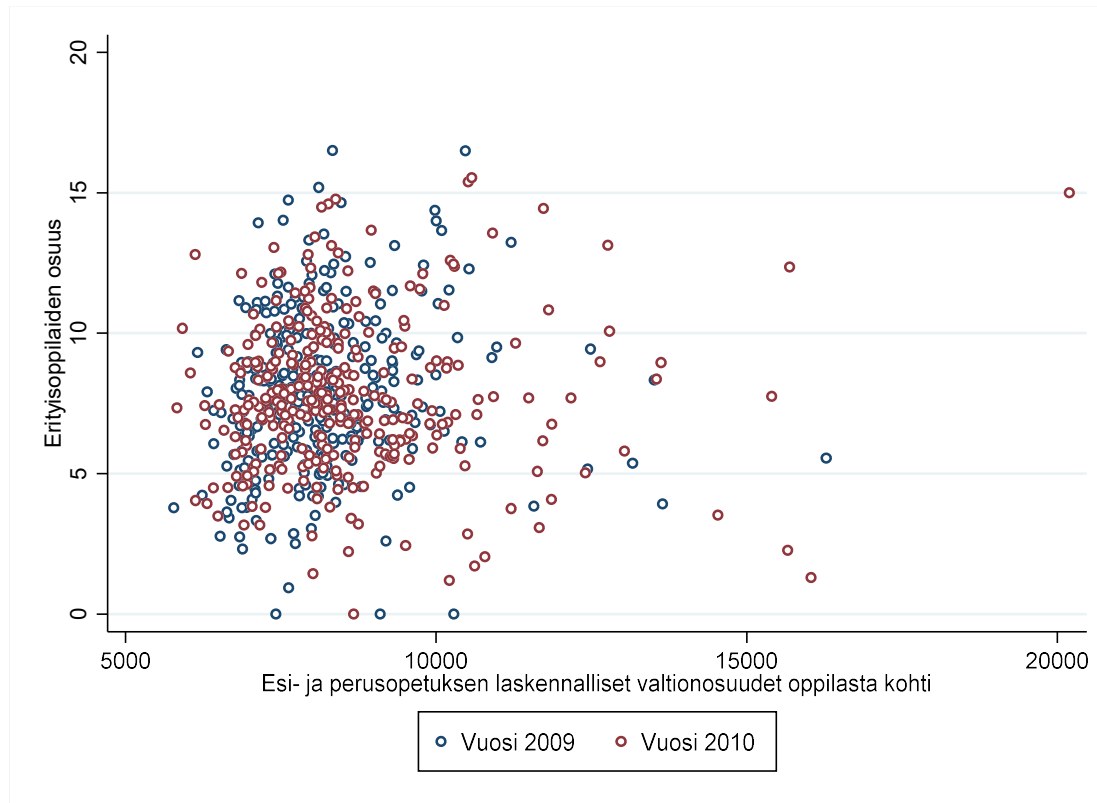
Kuvio 11.2. Erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen, erityistä tukea ja tehostettua tukea saaneiden oppilaiden osuuden kehitys vuosina 2009–2014



11.4. Rahoituksen yhteys erityisoppilaiden osuuteen vuosina 2009 ja 2010

Esi- ja perusopetuksen laskennallisen valtionosuuden ja erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden välillä ei Kuvion 11.3. perusteella näyttäisi olevan mitään selvää yhteyttä. Kuviossa siniset pallot kuvaavat vuoden 2009 tietoja ja punaiset pallot vuoden 2010 tietoja. Tilanne on hyvin samankaltainen molempina vuosina.

Kuvio 11.3. Erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden osuus ja kuntien oppilaskohtaiset esi- ja perusopetuksen laskennalliset valtionosuudet vuosina 2009 ja 2010



Taulukossa 11.1. on esitetty oppilaskohtaisen esi- ja perusopetuksen laskennallisen valtionosuuden tai vaihtoehtoisesti asukaskohtaisen valtionosuuden yhteys erityisoppilaiden osuuteen kunnissa vuosina 2009 ja 2010. Taulukossa on esitetty myös kahden muun kunnan rahoitusasemaa kuvaavan muuttujan kertoimet.

Kuten jo edellä esitetyn Kuvion 11.3. perusteella oli havaittavissa, estimointitulosten mukaan oppilaskohtainen esi- ja perusopetuksen laskennallinen valtionosuus ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä erityisoppilaiden osuuteen, kun joitain erityisoppilaiden osuuteen vaikuttavia tekijöitä ja kuntien ajassa pysyvät tekijät oli kontrolloitu. Kuntien saamat asukaskohtaiset valtionosuudet sen sijaan olivat 5 prosentin merkitsevyydellä yhteydessä erityisoppilaiden osuuteen. Yhteys oli positiivinen selitettäessä perusopetuksen kaikkien vuosiluokkien erityisoppilaiden osuutta. Kertoimet olivat sen sijaan negatiivisia tarkasteltaessa erityisoppilaiden osuutta ensimmäisellä ja seitsemännellä vuosiluokalla. Vaikutukset olivat kuitenkin kaikissa kolmessa tapauksessa hyvin lähellä nollaa.

Taulukko 11.1. Esi- ja perusopetuksen laskennallisen valtionosuuden ja asukaskohtaisen valtionosuuden yhteys erityisoppilaiden osuuteen vuosina 2009–2010 kiinteiden vaikutusten mallien perusteella

	Erityisoppilaiden osuus		Erityisoppilaiden osuus, 1. vuosiluokka		Erityisoppilaiden osuus, 7. vuosiluokka	
Laskennalliset valtionosuudet / oppilas	0,032		-2,246		-1,829	
	(0,696)		(3,057)		(3,334)	
Valtionosuudet/asukas		0,013*		-0,056*		-0,045*
		(,006)		(0,028)		(0,022)
Verotulot/asukas	1,209	1,206	1,985	2,599	4,227	3,860
	(2,315)	(2,293)	(8,978)	(8,981)	(10,365)	(10,299)
Vuosikateprosentti	0,012	0,012	0,049	0,049	-0,123	0,119
	(0,025)	(0,025)	(0,105)	(0,107)	(0,106)	(0,106)
R ² overall	0,024	0,024	0,013	0,001	0,014	0,012
Sigma u	5,420	5,443	7,033	6,399	18,157	16,531
Sigma e	0,783	0,783	3,025	3,033	3,471	3,472
Rho	0,980	0,980	0,844	0,817	0,965	0,958
Havaintojen lukumäärä	658	658	658	658	616	616
Kuntien lukumäärä	332	332	332	332	309	309

Robustit keskivirheet suluisissa. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. Valtionosuus- ja verotulo-muuttujat logaritmoitu luonnollisella logaritmilla. Logaritmoitujen muuttujien kertoimet ilmaisevat, kuinka monta prosentin sadasosayksikköä selitettävä muuttuja muuttuu, kun selittävä muuttuja muuttuu yhden prosentin. Mallin muiden muuttujien kertoimet Liitetaulukossa 1.

11.5. Rahoituksen yhteys erityistä ja tehostettua tukea saaneiden oppilaiden osuuteen vuosina 2011–2014

Samanlaiset mallit estimoitiin myös vuosille 2011–2014. Tuen kokonaismäärää mitattiin tehostettua ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuudella kaikista perusopetuksen oppilaista. Tämän lisäksi nämä samat mallit estimoitiin erikseen käyttämällä selitettävänä muuttujana erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuutta ja tehostettua tukea saaneiden oppilaiden osuutta. Näin testattiin sitä, olisiko rahoituksella vaikutusta erikseen jompaankumpaan tuen muotoon. Estimointitulosten mukaan laskennallisen valtionosuuden ja tehostetun ja erityisen tuen osuuden välillä oli positiivinen yhteys. Se ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä 5 prosentin riskitasolla. Laskennallisissa valtionosuuksissa olivat mukana vaikeasti vammaisista ja muista vammaisista sekä 5-vuotiaista 11-vuotisen oppivelvollisuuden oppilaista ja lisäoppilaista opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalalta maksettavat valtionosuudet. Samaa yhteyttä ei havaittu, kun tämän muuttujan sijasta testattiin muuttujaa, jossa oli mukana ainoastaan valtiovarainministeriön hallinnoima osuus (ikäluokka ja korotukset)³⁷. Laskennallisella valtionosuudella ei ollut erikseen tilastollisesti merkitsevää yhteyttä erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuuteen eikä tehostettua tukea saaneiden oppilaiden osuuteen. Myöskään asukaskohtaisilla valtionosuuksilla ei ollut vaikutusta tarjotun tuen määrään (sarakkeet 2, 4 ja 6).

³⁷ Näitä tuloksia ei raportoida tässä raportissa, mutta ne ovat saatavissa tekijöiltä pyydettäessä.

Taulukko 11.2. Esi- ja perusopetuksen laskennallisen valtionosuuden ja asukaskohtaisen valtionosuuden yhteys tehostettua ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuuteen kiinteiden vaikutusten mallien perusteella

Muuttujat	Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuus		Erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuus		Tehostettua tukea saaneiden oppilaiden osuus	
Laskennalliset valtionosuudet / oppilas	5,699		2,121		3,578	
	(3,069)		(1,67)		(2,846)	
Valtionosuudet/asukas		0,089		,0156		,074
		(0,075)		(0,042)		(0,071)
Verotulot/asukas	-1,196	-1,216	1,186	1,077	-2,381	-2,292
	(2,702)	(2,793)	(1,535)	(1,583)	(2,325)	(2,446)
Vuosikateprosentti	-0,030	-0,040	-0,009	-0,010	-0,021	-0,030
	(0,024)	(0,031)	(0,012)	(0,018)	(0,023)	(,030)
R^2 overall	0,004	0,00002	0,001	0,003	0,001	0,007
Sigma u	6,741	6,282	3,978	4,328	5,128	4,218
Sigma e	1,918	1,927	1,000	0,992	1,736	1,739
Rho	0,9251	0,914	0,942	0,950	0,897	0,855
Havaintojen lukumäärä	1248	1248	1248	1248	1248	1248
Kuntien lukumäärä	320	320	320	320	320	320

Robustit keskivirheet suluisissa. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$. Valtionosuus- ja verotulo-muuttujat logaritmoitu luonnollisella logaritmillä. Logaritmoitujen muuttujien kertoimet ilmaisevat, kuinka monta prosentin sadasosayksikköä selittävää muuttuja muuttuu, kun selittävä muuttuja muuttuu yhden prosentin. Mallin muiden muuttujien kertoimet Liitetäulukossa 2.

11.6. Yhteenveto

Aikaisemman tutkimustiedon perusteella kuntien saamista asukaskohtaisilla valtionosuuksilla on ollut vaikutusta erityisesti lievemmin perustein tarjottavan erityisopetuksen määrään vuosina 2001–2010 (Kirjavainen ym., 2014a). Kansainvälisen tutkimustiedon perusteella myös sillä on vaikutusta tarjottavaan tukeen, jos erityisoppilaiden määrä on yhtenä rahoituksen kriteerinä (esim. Cullen, 2003; Dhuey & Libscomb, 2011; Kwak, 2010).

Tämän selvityksen tulosten perusteella kuntien asukaskohtaiset valtionosuudet olivat yhteydessä erityisopetuksen tarjontaan vuosina 2009–2010. Kertoimet olivat kuitenkin hyvin pieniä. Sen sijaan kuntien esi- ja perusopetuksen laskennalliset valtionosuudet vuosina 2009–2010 eivät olleet yhteydessä erityisoppilaiden osuuteen. Siten vuoden 2010 valtionosuusjärjestelmän muutos, jossa poistettiin erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden määrä esi- ja perusopetuksen laskennallisen valtionosuuden määräytymisperusteista, ei vaikuttanut vuosina 2009–2010 kuntien erityisopetuksen tarjontaan.

Vuosina 2011–2014 esi- ja perusopetuksen laskennallisten valtionosuuksien ja tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden osuuden välillä oli positiivinen yhteys, joka oli kuitenkin vain heikosti tilastollisesti merkitsevä. Asukaskohtaisilla valtionosuuksilla ei sen sijaan ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä tehostetun ja erityisen tuen oppilaiden osuuteen. Myöskään muilla kunnan varallisuutta kuvaavilla muuttujilla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä tuen saajien osuuteen. Näiden tulosten valossa näyttäisikin siltä, että toisin kuin aiemmin kuntien varallisuus ei enää vaikuttaisi siihen, miten kunnat tarjoavat tehostettua tai erityistä tukea. Laskennallisten valtionosuuksien heikko positiivinen yhteys tehostetun ja erityisen tuen piirissä olevien osuuteen saattaa heijastella erityiskoulujen sijaintia, jolloin näihin kuntiin ohjautuu valtionosuuksia ja tuen tarpeessa olevia oppilaita. Tässä tutkimuksessa tarkastelu rajautui neljään vuoteen, jolloin sekä tukimuoto että valtionosuusjärjestelmä eivät muuttuneet. Vuoden 2015 alussa peruspalvelujen valtionosuusjärjestelmää muutettiin, ja jatkossa tulisi tarkastella sitä, miten tilanne on kehittynyt kunnissa nykyisen järjestelmän aikana.

12. OPPIMISEN JA KOULUNKÄYNNIN TUEN JÄRJESTELYT

Meri Lintuvuori, Helena Thuneberg & Mari-Pauliina Vainikainen

Tässä luvussa käsitellään perusopetuksen rehtoreille keväällä 2018 tehdyn kyselyn tuloksia. Kyselyssä keskityttiin erityisesti tuen järjestelyjen nykytilaan, jota verrataan vuoden 2012 tilanteeseen. Kysely sisälsi osittain samoja kysymyksiä kuin perusopetuksen rehtoreille keväällä 2012 tehdyt tutkimukset (Lintuvuori, 2015; Pulkkinen & Jahnuainen, 2015; Vainikainen ym., 2015) sekä Opetushallituksen KELPO-hankkeen arviointikysely (Rinkinen & Lindberg, 2014). Näiltä osin kevään 2018 tuloksia voidaan siis verrata vuoden 2011 lakimuutoksen jälkeiseen tilanteeseen. Keväällä 2018 kysely lähetettiin kaikille perusopetuksen rehtoreille, ja siihen vastasi 840 rehtoria (37 %) 223 kunnasta, mikä on 76 prosenttia Manner-Suomen kunnista. Keväällä 2012 vastauksia saatiin 1 113 rehtorilta (40 %) (Lintuvuori, 2015; Vainikainen ym., 2015). Tulokset kuvaavat näin ollen kunkin ajankohdan tilannetta, mutta vertailussa on huomioitava, että erot saattavat osin johtua siitä, että vastaajajoukko koostui eri ajankohtina osin eri rehtoreista.

12.1. Kyselyyn vastanneet

Vastaajien pääasiallinen tehtävä oli rehtori (74 %) tai koulunjohtaja (17 %). Apulaisrehtoreita vastaajista oli 3 prosenttia ja muu-vaihtoehdon valitsi 5 prosenttia. Työkokemus rehtorina vaihteli vajaasta vuodesta aina 39 vuoteen. Alle 3 vuotta rehtorina oli työskennellyt 12 prosenttia, 3–6 vuotta 19 prosenttia ja yli 6 vuotta 69 prosenttia vastaajista. Näin ollen suurin osa vastaajista toimi rehtorina silloin kun perusopetuksen lakimuutos (642/2010) astui voimaan. Nykyisessä koulussaan rehtorina oli toiminut vastaajista 2 prosenttia alle vuoden, 38 prosenttia 1–6 vuotta ja 42 prosenttia yli 6 vuotta. Opettajankoulutukseltaan vastaajista luokanopettajia oli 406 (58 %), aineenopettajia 114 (16 %) ja laaja-alaisia erityisopettajia tai erityisluokanopettajia 102 (14 %). Muita opettajankoulutustaustoja olivat esimerkiksi sekä luokan- että aineenopettajataustalla toimivat rehtorit ja oppilaanohjaajat; heidän osuutensa vastaajista oli 12 prosenttia.

Vastanneista kouluista 91 prosenttia oli suomenkielisiä ja 9 prosenttia ruotsinkielisiä. Englanninkielisiä kouluja Suomessa on vähän, ja niistä saatiin vain yksi vastaus. Tilastollisen kuntaryhmittelyn mukaisesti vastaukset jakautuivat siten, että kouluista kaupunkimaisissa kunnissa sijaitsi 52 prosenttia, taajaan asutuissa kunnissa 22 prosenttia ja maaseutumaisissa kunnissa 26 prosenttia. Vastanneet koulut edustivat oppilaitostyyppin mukaan valtaosin (96 %) peruskouluja, vajaa 3 prosenttia oli peruskouluasteen erityiskouluja ja vajaa 2 prosenttia perus- ja lukioasteen kouluja.

Koulujen koko oli 10–999 oppilasta, keskimääräinen koko oli 230 oppilasta. Tehostettua tukea saaneiden oppilaiden osuus oli 0–36 prosenttia, keskimäärin osuus oli 10 prosenttia. Erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuus oli 0–100 prosenttia, sillä vastanneiden koulujen joukossa oli myös erityiskouluja. Erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuus oli keskimäärin 7,9 prosenttia. Painotetun opetuksen luokkia (musiikkiluokka, liikuntaluokka tms.) oli 13 prosentissa vastanneista kouluista. AVI-alueittain tarkasteltuna vastausaktiivisuus vaihteli Etelä-Suomen 35 prosentista Lounais-Suomen 50 prosenttiin.

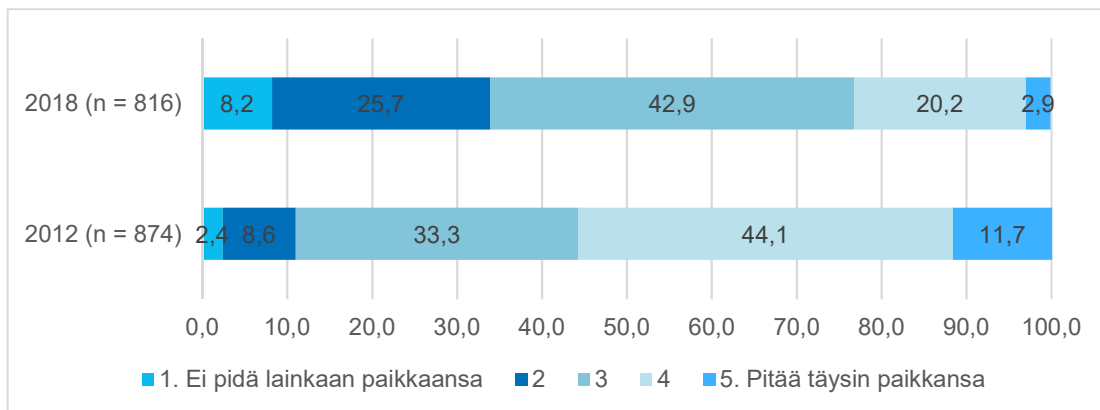
12.2. Rehtorien käsitykset vuoden 2011 perusopetuslakimuutoksen toimivuudesta

Sekä vuonna 2012 että vuonna 2018 rehtorien käsityksiä perusopetuslain muutosten toimivuudesta ja tehokkuudesta mitattiin kyselyssä väitteellä ”Perusopetuslakimuutos (642/2010) on toimiva ja paransi tuen tarpeessa olevien oppilaiden tilannetta”. Vuonna 2012 lakimuutoksesta oli kulunut vasta vähän aikaa, kun taas vuonna 2018 oltiin tilanteessa, jossa rehtoreilla ei välttämättä ollut omakohtaista kokemusta muutosta edeltäneestä ajasta. Kysymyksen muotoilu päätettiin kuitenkin pitää vertailtavuuden säilyttämiseksi samana, ja oletuksena oli, että rehtorit tulkitsevat kysymystä ennen kaikkea tukimallin toimivuuden näkökulmasta.

Kuviossa 12.1. on esitetty rehtorien vastausten jakaumat perusopetuslakimuutoksen toimivuutta koskevassa kysymyksessä vuosina 2012 ja 2018. Vuonna 2012 rehtorien suhtautuminen oli keskimäärin myönteisempää kuin vuonna 2018 (2012: $ka = 3,54$; $kh = 0,89$; 2018: $ka = 3,21$; $kh = 0,96$). Ero on tilastollisesti merkitsevä ($t = 7,319$; $p < 0,001$).

Vaikka paljon harvempi rehtori piti vuonna 2018 lakia toimivana vuoteen 2012 verrattuna, tulokset kuitenkin kertovat, että edelleen valtaosan mukaan laki toimi ja että tuen tarpeessa olevien oppilaiden tilanteen koettiin parantuneen. Ensimmäisenä ajankohtana 89 prosenttia ja seuraavana ajankohtana 66 prosenttia rehtoreista koki lainmuutoksen keskimäärin tai hyvin toimivaksi ja tuen tarpeessa olevien oppilaiden tilannetta parantavaksi. Vuonna 2012 kymmenesosa rehtoreista koki, että lakimuutos ei ollut toimiva. Vuonna 2018 puolestaan joka kolmas rehtori oli tätä mieltä. Näin tulosten voidaan tulkita heijastavan lakimuutoksen jälkeistä alkuvaiheen innostusta, joka vuosien varrella on hieman tasaantunut.

Kuvio 12.1. Perusopetuslakimuutos on toimiva ja paransi tuen tarpeessa olevien oppilaiden tilannetta



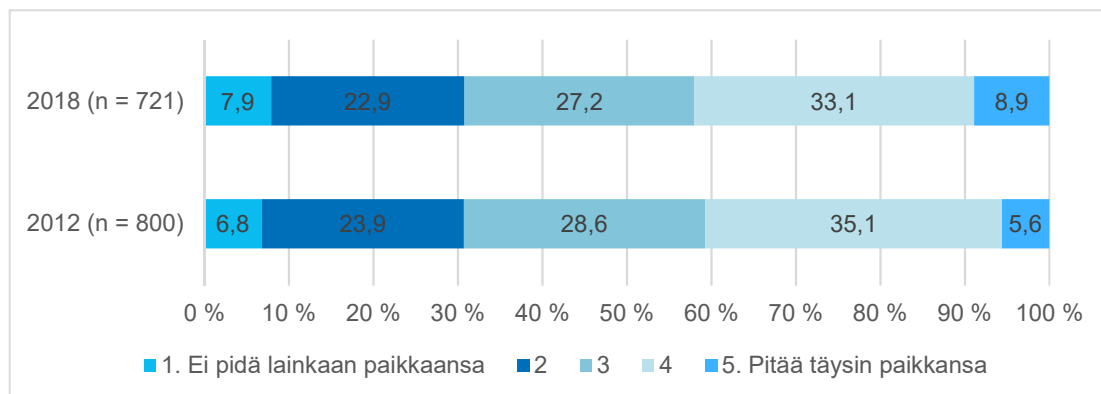
12.3. Resurssit

Raportoimme ensin resursseja koskevan osuuden, sillä rehtorien käsitykset resurssien riittävyydestä olivat yhteydessä oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyihin useilla osa-alueilla.

Tutkittaessa oppimisen ja koulunkäynnin tuen riittävyyttä yksittäisellä väitteellä ”Oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen resursointi on koulussamme riittävää” vastausten keskiarvo vuonna 2012 oli 3,08 ($kh = 1,03$) ja vuonna 2018 se oli 3,12 ($kh = 1,10$) (Kuvio 12.2.). Vuosien välinen muutos ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Havaittiin, että noin 30 prosenttia rehtoreista koki molempina ajankohtina resurssit riittämättömiksi. Harvempi kuin joka kymmenes rehtori

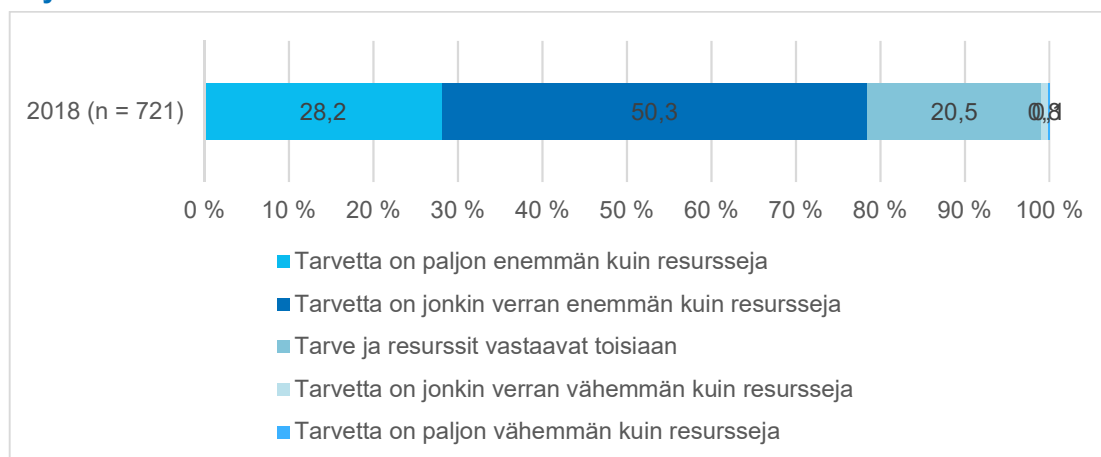
valitsi ääri vaihtoehdon ja koki, ettei resursointi ollut lainkaan riittävää. Tyytyväisiä rehtoreita oli tyytymättömiä enemmän.

Kuvio 12.2. Oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen resursointi on koulussamme riittävää



Kyselyssä rehtorit arvioivat myös johtamansa koulun oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarvetta suhteessa resursseihin. Suurin osa arvioi tarvetta olevan paljon tai jonkin verran enemmän kuin resursseja (79 %) (Kuvio 12.3.). Tulos oli aivan linjassa vuoden 2012 tulosten kanssa (78 %; n = 335) (Pulkinen & Jahnukainen, 2015). Vuonna 2018 vain vajaa 1 prosentti rehtoreista koki, että tarvetta oli vähemmän kuin resursseja, ja 21 prosenttia, että tarve ja resurssit vastasivat toisiaan.

Kuvio 12.3. Miten arvioisit oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarvetta suhteessa saatavilla olevaan erityisopetukseen ja muihin oppimisen ja koulunkäynnin resursseihin koulussanne?



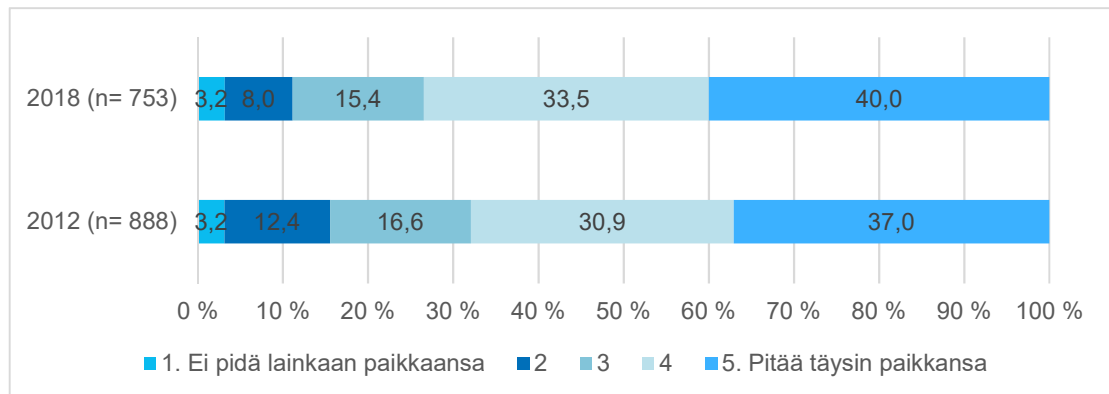
Jatkokysymyksenä rehtorien tuli valita, mihin lisäresursseja tarvittaisiin eniten ja toiseksi eniten. Eniten resursseja vaativana kohteena rehtorit pitivät osa-aikaista erityisopetusta (44 %) kuten myös vuonna 2012 (Pulkinen & Jahnukainen, 2015). Toiseksi eniten resursseja vaativana kohteena olivat oppilaiden käyttäytymiseen liittyviin ongelmiin puuttumiseen kohdistetut resurssit (18 %). Yhteisopetus nousi myös esille sekä eniten että toiseksi eniten resursseja vaativana kohteena (molemmassa 14 %). Toiseksi eniten resursseja vaativissa kohdeissa oli enemmän hajontaa, ja eniten tarvetta oli koulunkäyntiavustajien palkkaamisen (18 %) ja osa-aikaisen erityisopetuksen resurssien osalta (17 %).

Rehtoreilta kysyttiin valmiilla vastausvaihtoehdoilla myös, miksi oppimisen ja koulunkäynnin tukea ei voida antaa tarvetta vastaavasti. Taloudellisten resurssien vähäisyys kunnan perusopetuksessa oli rehtorien näkemyksen mukaan selvästi suurin syy (59 %) sille, ettei tukea

voitu antaa tarvetta vastaavasti. Tulos oli sama myös vuonna 2012 (Pulkkinen & Jahnukainen, 2015). Henkilöstön vähäisyys nousi esille niin ensisijaisena syynä (21 %) kuin toiseksi suurimpana syynä (21 %). Yhtenä suurimmista syistä oli myös se, ettei oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarvetta osata ennakoita resursseista päätettäessä (16 %).

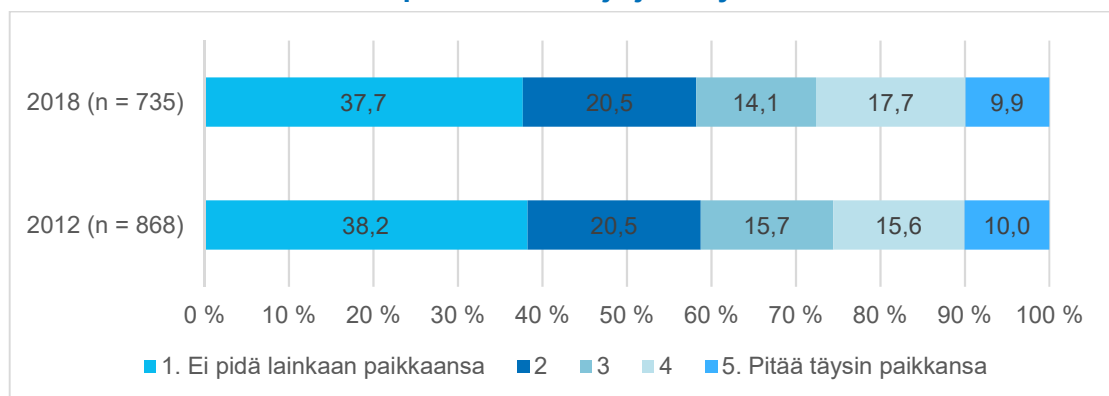
Tukiopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen resursseista esitettiin myös erillisiä kysymyksiä. Tukiopetuksen resursseja piti riittävinä kaikkiaan noin 74 prosenttia vastaajista (Kuvio 12.4.). Resursseja piti riittämättöminä reilu 11 prosenttia vastaajista, mikä oli hieman vähemmän kuin vuonna 2012.

Kuvio 12.4. Koulumme määrärahoista on osoitettu riittävästi resursseja oppilaiden mahdollisesti tarvitsemaan tukiopetukseen



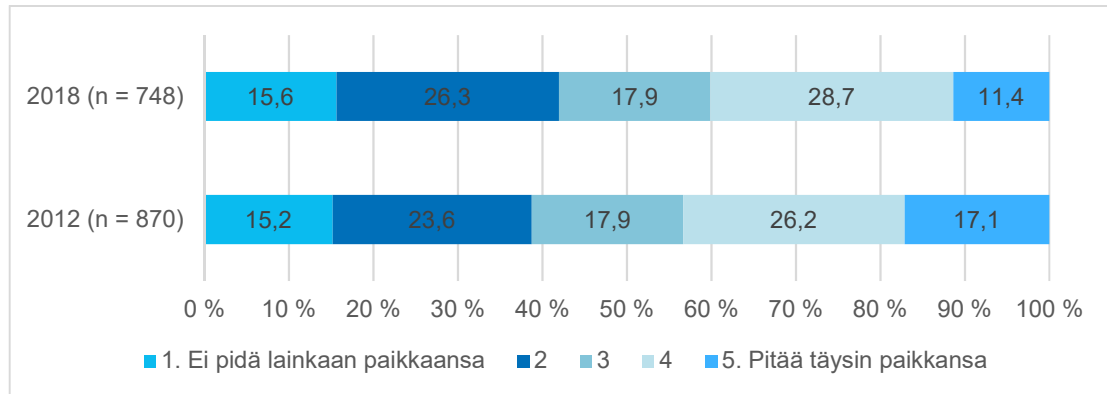
Tukiopetusresursseja jäi käyttämättä vajaassa kolmanneksessa kouluista (Kuvio 12.5.). Vastausten jakauma oli vastaava kuin vuonna 2012. Tarkasteltaessa asiaa rehtorin opettajankoulutuksen mukaan aineenopettajataustaiset rehtorit raportoivat useammin tukiopetusresurssien käyttämättä jättämisestä kuin erityisopettajataustaiset rehtorit.

Kuvio 12.5. Koulumme tukiopetusresursseja jää käyttämättä



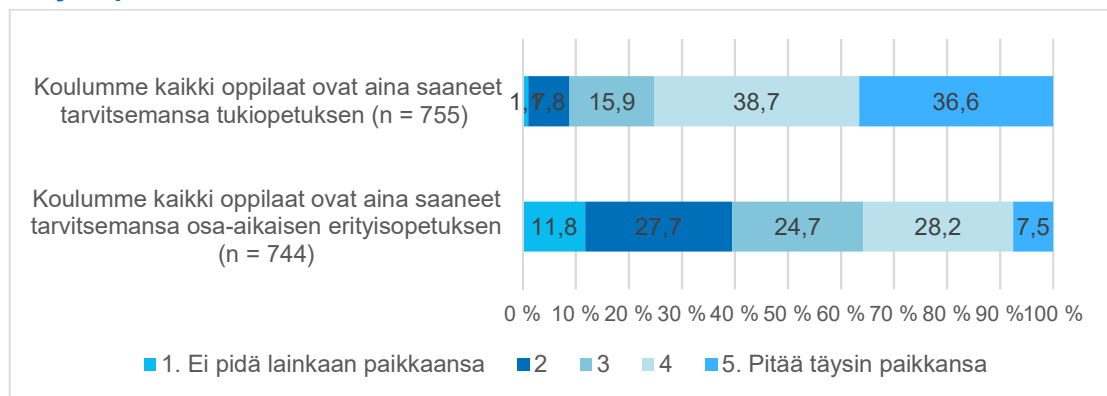
Osa-aikaisen erityisopetuksen resurssia piti riittävänä vain noin 40 prosenttia vastaajista (Kuvio 12.6.). Reilu 40 prosenttia piti resurssia riittämättömänä. Kuten edelläkin tuli ilmi, osa-aikainen erityisopetus oli rehtorien mielestä eniten lisää resurssia vaativa kohde.

Kuvio 12.6. Koulussamme osa-aikaisen erityisopetuksen resurssi on riittävä



Vuoden 2018 kyselyssä rehtoreille esitettiin myös seuraavat väittämät tukiopetuksesta ja osa-aikaisesta erityisopetuksesta (Kuvio 12.7.). Vastausten jakauma vahvistaa tulkintaa siitä, että kaikki osa-aikaista erityisopetusta tarvitsevat eivät ole sitä saaneet. Noin kolmannes vastaajista katsoi, että tukea tarvitsevat olivat myös saaneet sitä. Tukiopetuksen osalta tilanne oli parempi, ja väitteen kanssa ainakin jossain määrin samaa mieltä oli 75 prosenttia vastaajista.

Kuvio 12.7. Rehtorien vastaukset väittämiin tukiopetuksesta ja osa-aikaisesta erityisopetuksesta vuodelta 2018



Seitsemästä kyselyssä olleesta resurssikysymyksestä muodostettiin myös summamuuttuja kuvaamaan rehtorien kokonaisnäkemyksiä koulun resursseihin liittyen ($\alpha = 81$). Tätä muuttujaa käytetään seuraavissa analyyseissä taustoittamaan rehtorien näkemyksissä esiintyviä eroja.

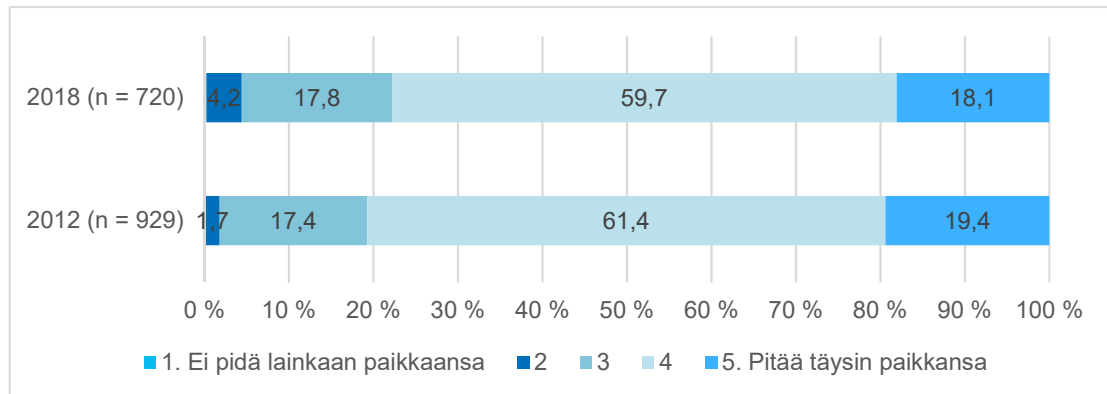
12.4. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt

Rehtoreille esitettiin kyselyssä joukko suhteellisen yleisiä väittämiä oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyen. Rehtorien vastaukset väittämiin on esitetty seuraavaksi osuuksina vuosien 2018 ja 2012 osalta.

Rehtoreista vajaa viidennes oli täysin samaa mieltä väitteen kanssa siitä, että oppimisen ja koulunkäynnin tuki oli heidän koulussaan hyvin järjestetty (Kuvio 12.8.). Vastaajien jakauma oli hyvin samansuuntainen kuin vuonna 2012. Kuitenkin vain 0,3 prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, että väite ei pitänyt lainkaan paikkaansa. Tarkasteltaessa oppimisen ja koulun-

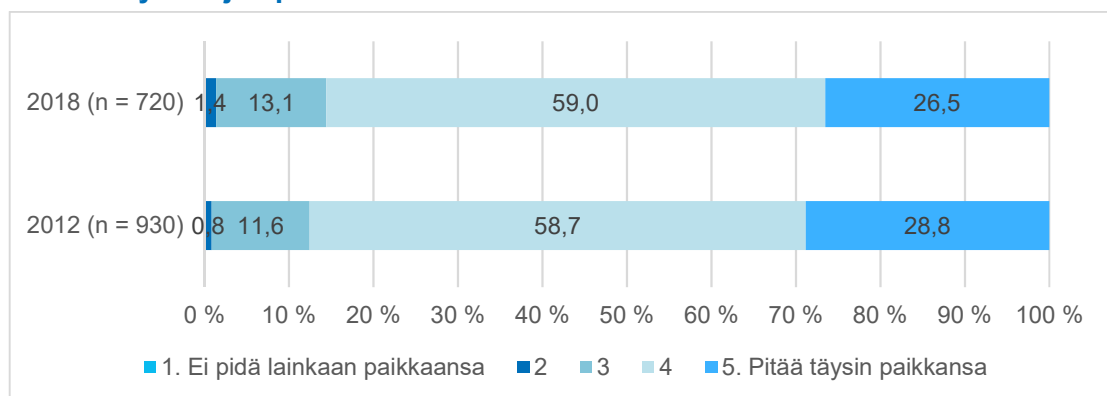
käynnin tuen järjestelyjen ja resurssien korrelaatiota havaittiin, että rehtorin kokemus resurssien riittävydestä selitti 40 prosenttia tämän muuttujan vaihtelusta. Kaikki tässä osassa käytetyt korrelaatiot on esitetty Liitetaulukossa 12.1.

Kuvio 12.8. Oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuki on koulussamme hyvin järjestetty



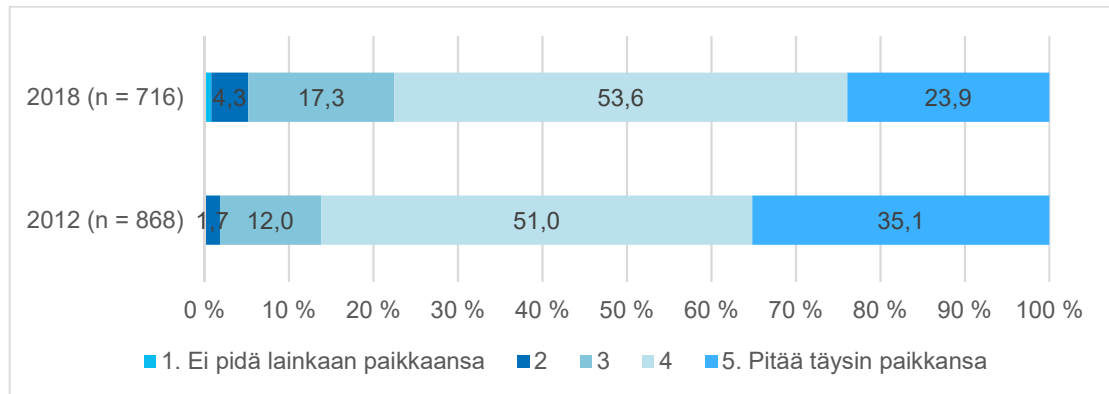
Rehtorien näkemys koulussa sovitusta selkeistä toimintamalleista oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyen jakautui myös hyvin samalla tavalla kuin vuonna 2012. Täysin samaa mieltä väitteen kanssa oli vajaa kolmannes rehtoreista (Kuvio 12.9.). Kuitenkin yli 85 prosenttia oli sitä mieltä, että koulussa oli suhteellisen selkeät toimintamallit oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyen. Vastaajista 0 prosenttia vuonna 2018 ja alle prosentti vuonna 2012 oli sitä mieltä, että väite ei pitänyt lainkaan paikkaansa. Resurssien yhteys toimintamallien selkeyteen ei ollut yhtä vahva kuin resurssien yhteys kokemuksiin tukijärjestelyjen toimimisesta selitysosuuden ollessa vain 11 prosenttia. Kääntäen voidaan siis tulkita, että toimintamallien epäselvyys ei pääsääntöisesti näytä olevan resurssikysymys vaan ongelma liittyyneen ennemminkin koulun toimintakulttuuriin tai muihin tekijöihin.

Kuvio 12.9. Koulussamme on yhdessä sovitut selkeät toimintamallit oppilaan koulunkäynnin ja opiskelun tukemiseen



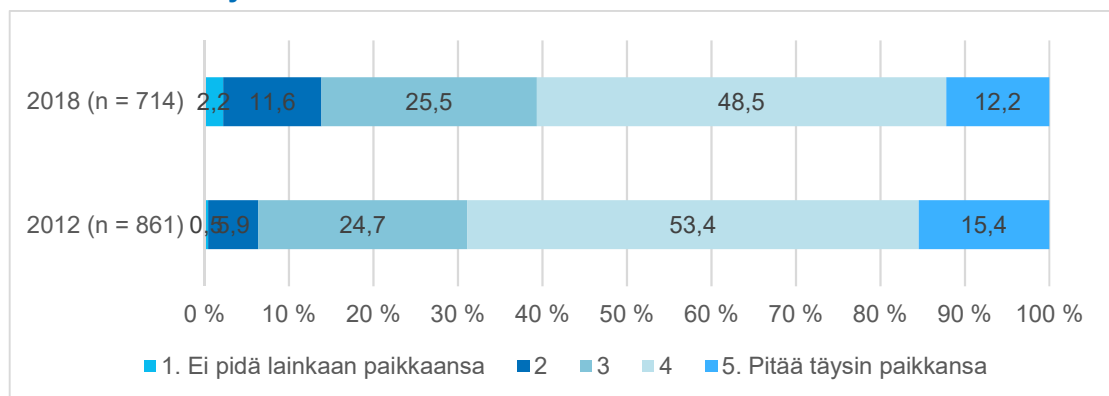
Reilu viidennes vastaajista oli täysin samaa mieltä siitä, että koulussa oli mahdollisuus puuttua nopeasti tilanteeseen, mikäli havaitaan oppilaan tarvitsevan tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin (Kuvio 12.10.). Noin 5 prosenttia katsoi, ettei mahdollisuutta puuttumiseen ollut. Vain 0,8 prosenttia vuonna 2018 ja 0,1 prosenttia vuonna 2012 oli sitä mieltä, että väite ei pitänyt lainkaan paikkaansa. Väitteen kanssa täysin samaa mieltä olevien rehtorien osuus oli laskenut vuoteen 2012 verrattuna.

Kuvio 12.10. Koulumme pystyy nopeasti puuttumaan tilanteeseen, mikäli havaitaan oppilaan tarvitsevan tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin



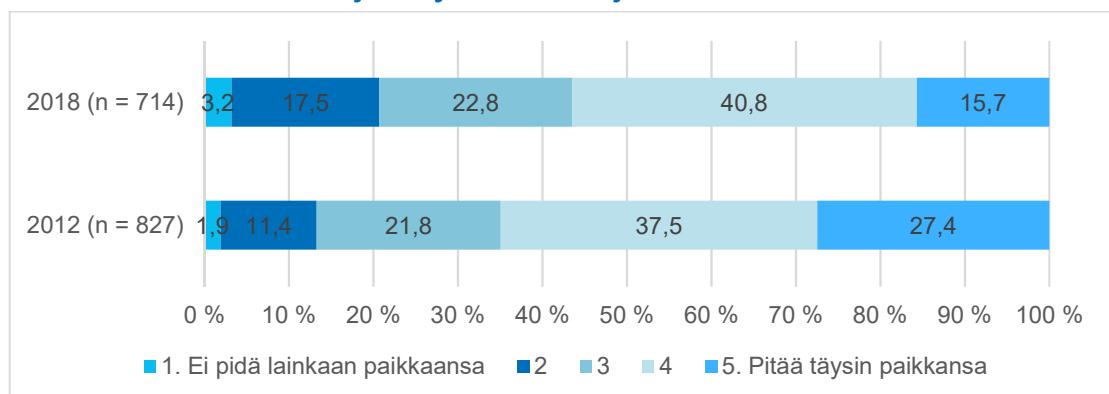
Rehtoreista hieman vajaa 14 prosenttia oli sitä mieltä, että oppilaiden oikeus oikea-aikaiseen ja riittävään tukeen ei toteutunut hyvin (Kuvio 12.11.). Väitteen kanssa täysin samaa mieltä oli noin 12 prosenttia rehtoreista. Kuitenkin kaikkiaan reilu 60 prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, että oikeus tukeen toteutui suhteellisen hyvin. Erityisopettajataustaisten rehtorien näkemykset olivat myönteisemmät kuin luokanopettajataustaisten. Rehtorien näkemykset olivat vahvasti riippuvaisia heidän kokemuksistaan resurssien riittävyydestä: resurssikysymykset yhteen kokoava summamuuttuja selitti peräti 52 prosenttia vaihtelusta.

Kuvio 12.11. Koulussamme oppilaiden oikeus oikea-aikaiseen ja riittävään tukeen toteutuu hyvin



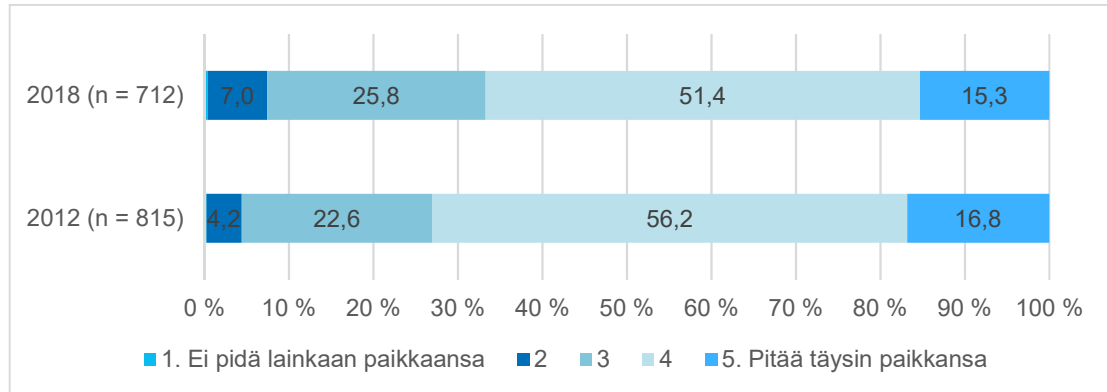
Vuonna 2018 tehostetun ja erityisen tuen raja nähtiin epäselvempänä kuin vuonna 2012 (Kuvio 12.12.). Vain vajaa 16 prosenttia rehtoreista piti väitettä täysin paikkansa pitävänä, kun vuonna 2012 osuus oli 27 prosenttia.

Kuvio 12.12. Tehostetun ja erityisen tuen raja on mielestäni selvä



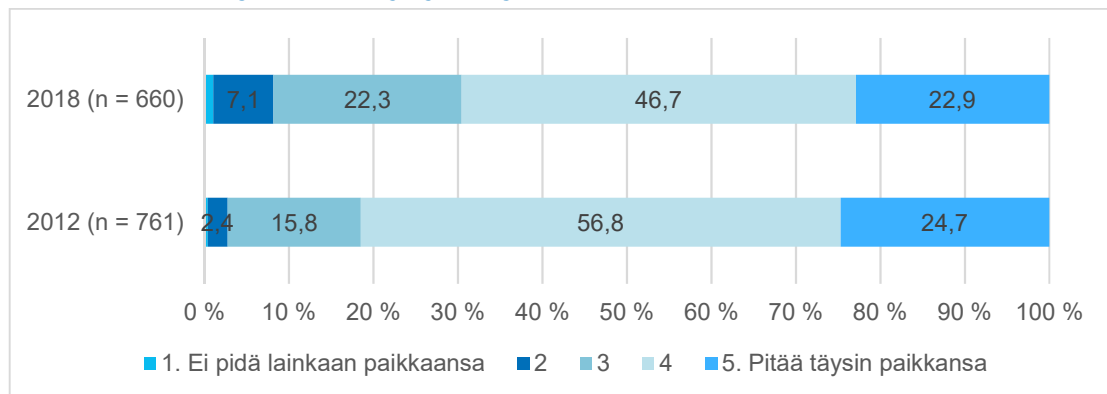
Tehostetun tuen järjestelyjä kouluissaan piti pääosin toimivina vajaa 67 prosenttia rehtoreista, mutta väitteen kanssa täysin samaa mieltä oli vain 15 prosenttia vastanneista vuonna 2018 (Kuvio 12.13.). Väitettä täysin paikkansa pitämättömien määrä oli vain 0,4 prosenttia (0,2 % vuonna 2012). Tukijärjestelyjä heikkoina pitävien määrä oli noussut hieman vuoteen 2012 verrattuna ollen 7 prosenttia vuonna 2018. Jälleen resurssit selittivät rehtorien kokemuksia tukijärjestelyjen toimivuudesta (selitysosuus 40 prosenttia).

Kuvio 12.13. Tehostetun tuen järjestelyt ovat koulussamme toimivat



Erityisen tuen järjestelyt nähtiin koulussa hieman toimivampina kuin tehostetun tuen järjestelyt (Kuvio 12.14.). Noin 70 prosenttia rehtoreista piti tukijärjestelyjä pääosin toimivina, ja väitteen kanssa täysin samaa mieltä oli 23 prosenttia rehtoreista. Väitettä täysin paikkansa pitämättömänä piti vain 1 prosentti vastaajista vuonna 2018 ja 0,4 prosenttia vuonna 2012. Resurssien selitysosuus erityisen tuen järjestelyjen toimivuuden vaihtelusta oli 48 prosenttia.

Kuvio 12.14. Erityisen tuen järjestelyt ovat koulussamme toimivat



Tukijärjestelyihin liittyen rehtoreille esitettiin vielä opettajien työajan käyttöön liittyvä väite ”Opettajien työajasta suhteettoman suuri osa muihin työtehtäviin nähden menee kokouksiin ja lomakkeiden täyttämiseen”. Vuonna 2012 väite oli muotoiltu hieman toisin, sillä silloin tilannetta verrattiin lakimuutosta edeltävään aikaan. Vuonna 2012 keskiarvo oli 3,99 (asteikolla 1–5), jolloin kolme neljästä rehtorista oli lähes tai täysin sitä mieltä, että työaikaa meni näihin hallinnollisiin toimiin enemmän kuin ennen. Vuonna 2018 keskiarvo oli tilastollisesti merkitsevästi alhaisempi, 3,36. Tuolloin enää alle puolet rehtoreista oli lähes tai täysin sitä mieltä, että työaikaa meni kyseisiin tehtäviin suhteettoman paljon muihin työtehtäviin verrattuna.

12.5. Tuen tarpeen tunnistaminen ja tukikeinot

Tuen tarpeen tunnistaminen

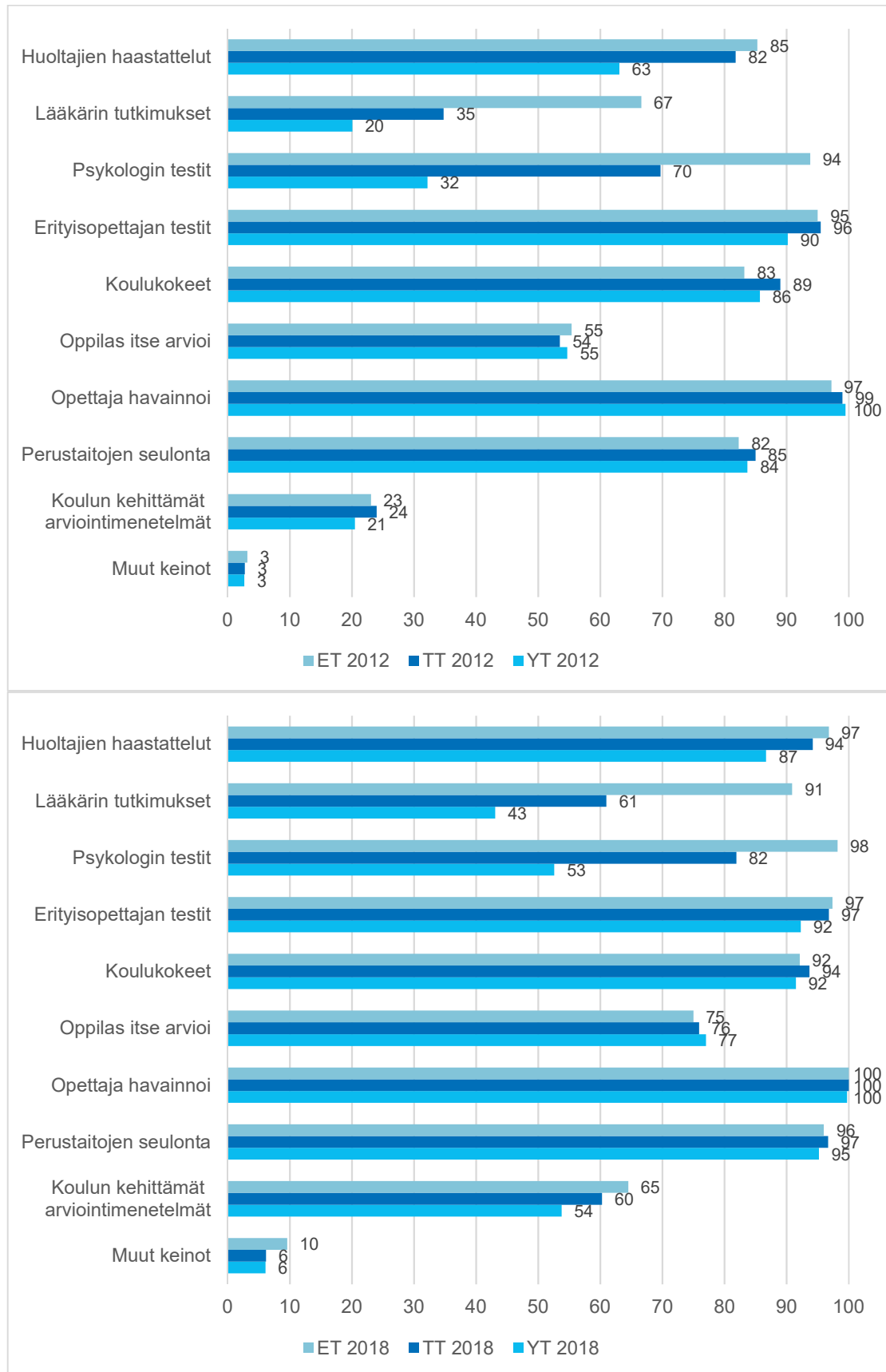
Sekä vuoden 2012 että 2018 rehtorikyselyssä oli mukana osuus, jossa rehtoreilta kysyttiin koulussa käytössä olevista tuen tarpeen tunnistamisen tavoista sekä konkreettisista tukikeinoista tuen eri tasoilla. Lakimuutoksen yhteydessä analysoiduista lähes kaikkien kuntien tuen järjestämisen suunnitelmista sekä kuntakohtaisista opetussuunnitelmista poimittiin luettelot yleisimmin mainituista tunnistamisen tavoista ja tukikeinoista, minkä lisäksi rehtoreilla oli mahdollisuus kirjoittaa luettelosta puuttuvat keinot avokenttään. Luettelo esitettiin rehtoreille erikseen yleisen, tehostetun ja erityisen tuen osalta.

Kuvioon 12.15. on koottu rehtorien vastaukset koulussa käytössä olleista tuen tarpeen tunnistamiskeinoista tuen eri tasoilla. Vuoden 2012 tulokset on esitetty Kuvion 12.15. yläosassa ja vuoden 2018 tulokset alaosassa. Tuloksia tulkittaessa on otettava huomioon, että ne kuvaavat tunnistamiskeinojen esiintymistä koulutasolla – eivät siis sitä, kuinka monen oppilaan kanssa keino on ollut käytössä.

Lähes kaikki rehtorit kertoivat sekä vuonna 2012 että vuonna 2018, että koulussa käytettiin opettajan tekemää havainnointia tuen tarpeen tunnistamisen keinona kaikilla tuen tasoilla. Myös erityisopettajan testejä käytettiin lähes kaikkialla kumpanakin ajankohtana. Perustaitojen seulonta ja koulukokeet olivat kasvattaneet suosiotaan tuen tarpeen tunnistamiskeinona niin, että vuonna 2018 lähes kaikki rehtorit ilmoittivat niiden olevan käytössä kaikilla tuen tasoilla. Myös huoltajien haastattelut olivat yleistyneet, ja vuonna 2018 ne olivat lähes poikkeuksetta käytössä tehostetun ja erityisen tuen vaiheissa. Vuonna 2012 vain vajaa neljännes kouluista käytti koulussa kehitettyjä omia arviointimenetelmiä, kun vuonna 2018 näiden osuus oli noussut yli puoleen. Itse kehitettyjen arviointimenetelmien yleisyys oli kasvanut varsinkin erityisen tuen tasolla. Myös luettelon ulkopuolisten keinojen osuus oli noussut hiukan mutta oli edelleen varsin vähäinen.

Perusopetuslain muutoksessa aiemmin vallalla ollut psykomedikaalinen malli pyrittiin pitkälti korvaamaan pedagogisemmilla ratkaisuilla. Tätä taustaa vasten onkin hieman yllättävää, että psykologin ja lääkärin testaus oli vuonna 2018 selvästi yleisempää kuin vuonna 2012. Osin tämä saattaa heijastella jo edellä kuvattua alkunnostusta, jonka jälkeen on palattu ehkä realistisempaan ajatteluun, mutta on hämmästyttävää, että psykomedikaalinen malli näyttää vahvistuneen etenkin yleisen tuen kohdalla, joka on tukimuodoista kevyin. Miksi psykologin ja lääkärin rooli on siinä kasvanut? Toki tulos saattaa myös liittyä oppilashuolto- laista paikoin seuranneeseen palvelujen parempaan tarjontaan.

Kuvio 12.15. Tuen tarpeen tunnistamiskeinojen prosentuaaliset osuudet vuosina 2012 ja 2018 erityisessä (ET), tehostetussa (TT) ja yleisessä (YT) tuessa



Tuen tarpeen tunnistamista koskevien kysymysten mukaan myös oppilaan osallisuus oli lisääntynyt suomalaiskouluissa: jos aiemmin vain puolessa kouluista oppilas itse arvioi tuen tarvettaan, nyt näin toimittiin kolmessa koulussa neljästä. Opetussuunnitelman perusteissa oppilaan osallisuutta kuitenkin korostetaan niin vahvasti, että tulos on hieman yllättävä. Rehtorikyselyssä kysyttiin myös erillisellä väittämällä asteikolla 1–5, osallistuvatko oppilaat oman opiskelunsa tuen suunnitteluun. Vuonna 2012 vastausten keskiarvo oli 3,18 ja vuonna 2018 se oli 3,24. Vuosien välinen muutos ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Molempina tutkimusajankohtina noin 40 prosenttia oli sitä mieltä, että väite pitää melko hyvin tai täysin paikkansa, mutta noin 20–25 prosenttia rehtoreista kertoi, ettei väite pitänyt lainkaan paikkaansa. Oppilaan osallisuudessa on siis edelleen selvästi parannettavaa oppimisen tukeen liittyvissä asioissa, sillä nykyisellään osallisuus ei toteudu kaikissa kouluissa.

Jatkoimme oppilaan osallisuuden tarkastelua vielä katsomalla, selittivätkö taustamuuttajat havaittuja eroja oppimisen tuen suunnitteluun osallistumisessa. Vuonna 2012 kymmenen suurimman kunnan rehtorit kokivat koulujensa oppilaiden pääsevän osallistumaan enemmän oppimisensa tuen suunnitteluun kuin muiden kuntien ($p < 0,01$), suomenkielisten enemmän kuin ruotsinkielisten ($p < 0,01$) ja yläkoulun ja yhtenäiskoulun enemmän kuin alakoulun ($p < 0,001$). Vuoden 2018 vertailussa kymmenessä suurimmassa kunnassa osallisuus oli edelleen korkeampi ($p < 0,01$) ja suomenkielisissä kouluissa osallisuutta koettiin enemmän kuin ruotsinkielisissä ($p < 0,001$). Myös suuralue-muuttuja erotteli kuntia. Rehtorin erityisopettajatausta oli yhteydessä oppilaan osallisuuden parempaan toteutumiseen.

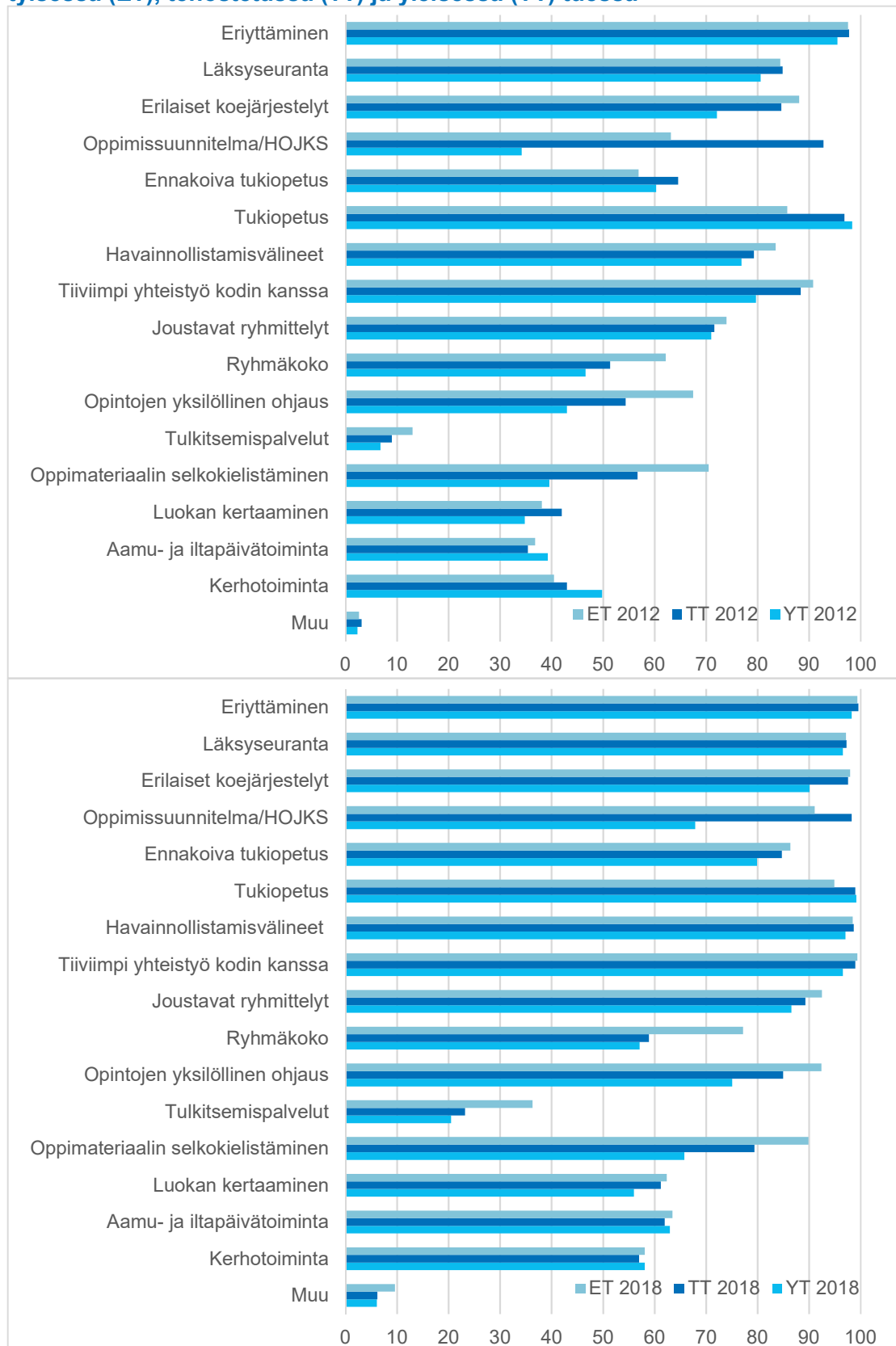
Kouluissa käytetyt tukikeinot

Samoin kuin tuen tarpeen tunnistamistapojen kohdalla, rehtoreille annettiin kuntien opetussuunnitelmiin ja tuen järjestämisen suunnitelmiin perustuva lista konkreettisista tukikeinoista, joista he valitsivat heidän koulussaan käytettävät keinot erikseen eri tuen tasoille. Myös tässä luettelossa oli lopussa avovastauskenttä muita keinoja varten. Tukikeinojen suuresta lukumäärästä johtuen tulokset esitellään kahdessa osassa niin, että henkilöstön yhteistyöhön liittyvät keinot esitellään erikseen muiden tukikeinojen jälkeen.

Muut kuin henkilöstön yhteistyöhön liittyvät tukikeinot on esitelty Kuviossa 12.16. Tuloksia tulkittaessa on muistettava, että ne kertovat, kuinka suuressa osassa kouluja keinot ovat käytössä edes yksittäisten oppilaiden kohdalla – eivät siis siitä, kuinka monta oppilasta tuetaan näillä keinoin.

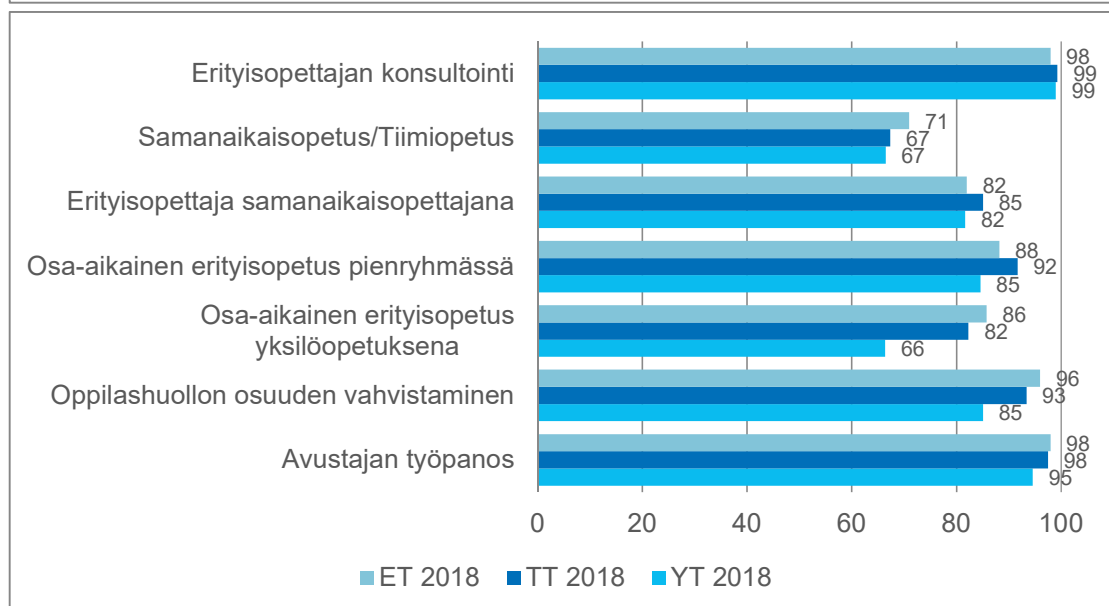
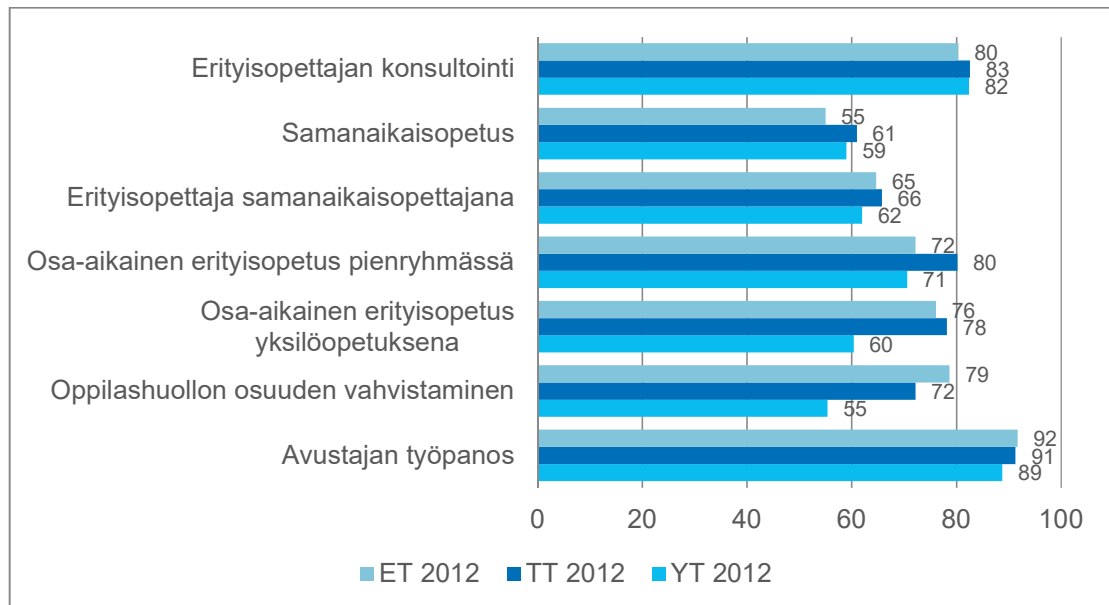
Yleisesti näyttää siltä, että tukikeinot ovat monipuolistuneet vuoteen 2012 verrattuna, sillä paljon useampi keino oli vuonna 2018 melkein poikkeuksetta käytössä lähes kaikissa kouluissa ja kaikilla tuen tasoilla. Pian lakimuutoksen jälkeen vuonna 2012 ainoastaan eriyttäminen ja tukiopeutus mainittiin lähes jokaisessa vastauksessa, kun vuonna 2018 tälle säännönmukaisesti käytettyjen tukikeinojen listalle olivat päässeet myös läksyseuranta, erilaiset koejärjestelyt, havainnollistamisvälineet ja tiiviimpi yhteistyö kodin kanssa. Myös oppimissuunnitelman osuus jo yleisen tuen vaiheessa oli kasvanut ja joustavia ryhmittelyjä käytettiin hyvin monissa kouluissa kaikilla tuen tasoilla. Lähes kaikkien muidenkin tukikeinojen yleisyys oli lisääntynyt vuoteen 2012 verrattuna. Pääsääntöisesti tukikeinojen monipuolistuminen on varsin ilahduttava tulos, mutta suosiotaan oli lisännyt myös luokan kertaaminen tukikeinona, vaikka ohjausdokumenttien ja tuen järjestämiseen liittyvien valtakunnallisten koulutusten yleinen linja on ollut, että sitä tulisi soveltaa vain poikkeustilanteissa.

Kuvio 12.16. Tukikeinojen prosentuaaliset osuudet vuosina 2012 ja 2018 erityisessä (ET), tehostetussa (TT) ja yleisessä (YT) tuessa



Henkilöstön yhteistyöhön liittyvät konkreettiset tuen toteuttamisen keinot on esitetty Kuviossa 12.17. Kuten muutkin tukikeinot, henkilöstön yhteistyö oppilaiden tukemiseksi näyttää yleisesti vahvistuneen ja yleistyneen Suomen peruskouluissa. Avustajia oli vuonna 2012 valtaosassa kouluja, eikä tilanne näytä muuttuneen – joskaan emme näiden kysymysten perusteella voi päätellä mitään avustajien lukumääristä kouluissa. Erityisopettajan konsultointi oli jo vuonna 2012 yleistä, ja vuonna 2018 se mainittiin tukikeinoksi lähes jokaisessa koulussa kaikilla tuen tasoilla. Osa-aikainen erityisopetus eri muodoissaan näyttää myös kokonaisuudessaan yleistyneen – myös pienryhmäopetuksen ja yksilöopetuksen tasolla. Suurin kasvu oli tapahtunut erityisopettajan toimimisessa samanaikaisopettajana. Samanaikaisopetus tai tiimiopeutus oli muidenkin opettajien toteuttamana lisääntynyt jonkin verran, samoin oppilashuollon osuuden vahvistaminen, mikä liittynee vuonna 2014 käyttöön otettuun oppilashuoltolakiin. Oppilashuoltolain uudistukseen liittyen vuonna 2018 kysyttiin lisäksi rehtorien kokemuksia moniammatillisen yhteistyön toimivuudesta. Kolme neljästä rehtorista oli ainakin kohtalaisen tyytyväinen tilanteeseen omissa kouluissaan.

Kuvio 12.17. Yhteistyöhön liittyvien tukikeinojen prosentuaaliset osuudet vuosina 2012 ja 2018 erityisessä (ET), tehostetussa (TT) ja yleisessä (YT) tuessa



12.6. Tuen toteutuspaikka

Tuen toteutuspaikkaan liittyen rehtoreita pyydettiin vastaamaan tehostetun ja erityisen tuen osalta erikseen, missä tukea saavia oppilaita opetetaan. Rehtorien tuli valita kaikki vaihtoehdot, jotka kuvasivat koulua. Taulukossa 12.1. kuvataan rehtorien vastaukset kysymyksiin siltä osin kuin koulussa on käytössä kuvatuslainen opetuksen toteutuspaikka.

Taulukko 12.1. Rehtorien vastaukset kysymyksiin tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden opetuksen toteutuspaikoista

	Tehostettu tuki		Erityinen tuki		
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Tukitoimin muun opetuksen yhteydessä	712	99,3	Tukitoimin muun opetuksen yhteydessä	652	96,5
Ilman tukitoimia muun opetuksen yhteydessä	676	29,0	Ilman tukitoimia muun opetuksen yhteydessä	606	16,7
Osin pienryhmissä	704	82,1	Osin pienryhmissä	642	88,0
Osin yksilöllisesti	676	80,8	Osin yksilöllisesti	612	88,7
Kokoaikaisesti ryhmissä, joissa on vain tehostetun tuen oppilaita	670	7,3	Kokoaikaisesti erityisluokalla, jossa on vain erityisen tuen oppilaita	625	36,3
Kokoaikaisesti ryhmissä, joissa on tehostetun ja erityisen tuen oppilaita	674	18,7	Kokoaikaisesti erityisluokalla, jossa on tehostetun ja erityisen tuen oppilaita	625	25,1
–			Erityiskoulussa	609	13,5
Muulla	502	9,6	Muulla	443	14,7

Tukitoimin muun opetuksen yhteydessä opetettiin tehostettua ja erityistä tukea saavia oppilaita lähes kaikissa vastanneista kouluista. Ilman tukitoimia muun opetuksen yhteydessä opetettiin tehostettua tukea saavia oppilaita 29 prosentissa ja erityistä tukea saavia oppilaita 17 prosentissa kouluista. Vuonna 2012³⁸ rehtorien vastaukset olivat hyvin samansuuntaisia. Vuoden 2018 kyselyssä ilman tukitoimia tapahtuvaa opetusta tarkennettiin avokysymyksellä. Tehostetun tuen toteutuspaikkaan liittyen avokysymyksellä saaduista tarkennuksista (*n* = 118) valtaosassa oppilaat opiskelivat ilman tukitoimia siksi, että tehostettua tukea ei tarvittu kaikissa oppiaineissa (*n* = 77). Esimerkiksi oppilaan vahvat oppiaineet sekä usein taito- ja taideaineet opiskeltiin ilman tehostetun tuen tukitoimia muun opetuksen yhteydessä. Avovastauksista kolmanneksessa (*n* = 35) tuotiin kuitenkin esille, että ilman tukitoimia opiskeltiin siksi, että tarvittavia resursseja ei ollut saatavilla. Erityisen tuen osalta tilanne oli samanlainen. Valtaosassa tarkennuksista (*n* = 62) oppilaat opiskelivat ilman tukitoimia siksi, että erityistä tukea ei tarvittu kaikissa oppiaineissa (*n* = 40). Avovastauksista 40 prosentissa (*n* = 25) tuotiin kuitenkin esille, että ilman tukitoimia opiskeltiin siksi, että tarvittavia resursseja ei ollut saatavilla.

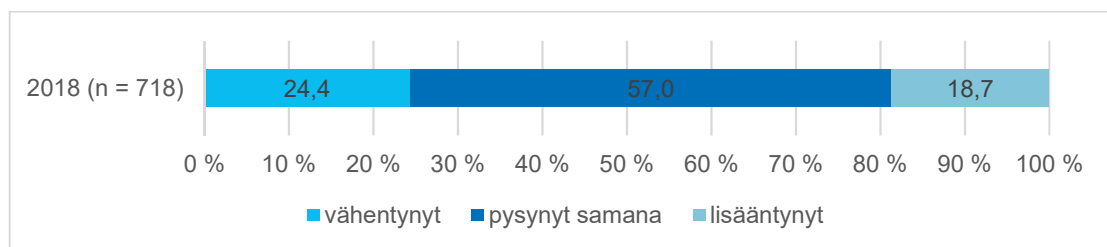
³⁸ Vuoden 2012 kyselyssä rehtorien vastaukset esitettiin frekvensseinä kysymysmuodosta johtuen (Lintuvuori, 2015). Frekvenssien jakauma oli kuitenkin hyvin samanlainen kuin vuoden 2018 kyselyssä.

Tehostettua tukea saavien oppilaiden osalta opetuksen toteutuspaikassa on edelleen havaittavissa ryhmittelyä siten, että tehostettua tukea saavat oppilaat opiskelevat kokoaikaisesti ryhmissä, joissa on vain tehostettua tukea saavia oppilaita (7 %:ssa vastanneista kouluista). Erityistä tukea saavien oppilaiden kanssa tehostettua tukea saavia oppilaita on ryhmitelty vajaassa 19 prosentissa kouluista. Tulos on samansuuntainen kuin vuoden 2012 tutkimuksen rehtorikyselyssä (Lintuvuori, 2015; Lintuvuori ym., 2017) ja muissa samaa ajankohtaa käsitelleissä tutkimuksissa (Kupiainen & Hienonen, 2016; Pulkkinen & Jahnukainen, 2015). Tuen toteutuspaikkaa käsittelevässä luvussa 9.1. saatiin vastaava tulos myös oppilaskohtaisella aineistolla ($N = 7\,389$) (Hienonen & Lintuvuori, tässä teoksessa). Näyttää siis siltä, että osassa kouluja tehostettua tukea saavia oppilaita ryhmitellään muualle kuin yleisopetuksen ryhmiin, mikä on normien oletuksesta poikkeavaa.

12.7. Oppimäärien yksilöllistäminen

Oppimäärien yksilöllistäminen on tilastojen mukaan vähentynyt vuosien 2011–2016 välillä 4,1 prosentista 3,3 prosenttiin, kun tarkastellaan yhden tai useamman oppiaineen oppimäärien yksilöllistämistä (SVT Erityisopetus, 2012, 2017). Rehtoreilta kysyttiin oppimäärien yksilöllistämisen muutoksesta väitteellä ”Oppiaineiden oppimäärien yksilöllistäminen on muuttunut viimeisten kolmen vuoden aikana”. Rehtoreista lähes 60 prosenttia katsoi tilanteen säilyneen ennallaan (Kuvio 12.18.).

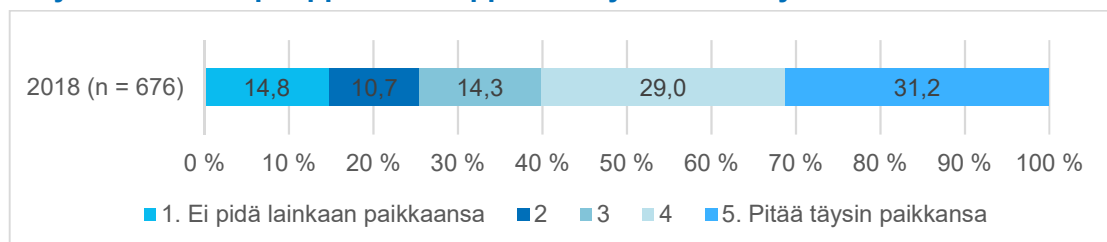
Kuvio 12.18. Oppiaineiden oppimäärien yksilöllistäminen on muuttunut viimeisten kolmen vuoden aikana



Rehtoreilta kysyttiin myös, onko heidän koulussaan oppilaita, joilla on vain yhden oppiaineen oppimäärä yksilöllistetty. Vastanneista rehtoreista ($n = 720$) noin 65 prosenttia vastasi näin olevan. Vastaava osuus vuonna 2012 ($n = 759$) oli 73 prosenttia. Avokysymyksellä pyydettiin tarkennusta yksittäisistä yksilöllistetyistä oppiaineista, ja ne olivat molempina vuosina juuri keskeisiä oppiaineita kuten matematiikka, vieraat kielet tai äidinkieli.

Vuonna 2018 rehtoreille esitettiin myös väite erityisen tuen ja oppimäärien yksilöllistämisen suhteesta. Vastausten mukaan noin 60 prosentissa kouluista erityistä tukea saivat pääasiassa ne oppilaat, joilla jonkin oppiaineen oppimäärä oli yksilöllistetty (Kuvio 12.19.).

Kuvio 12.19. Koulussamme erityistä tukea saavat pääasiassa oppilaat, joilla on yksi tai useampi oppiaineen oppimäärä yksilöllistetty

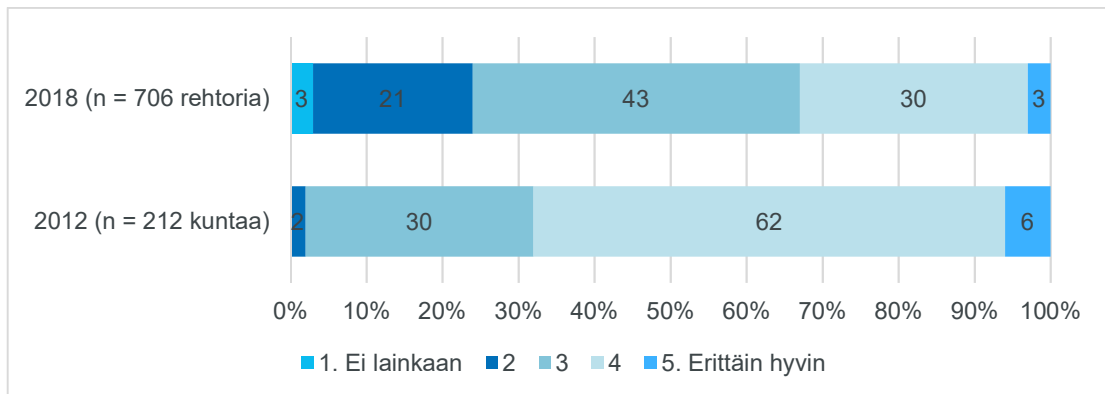


12.8. Vertailua Opetushallituksen KELPO-kehittämistoinnin arviointikyselyyn

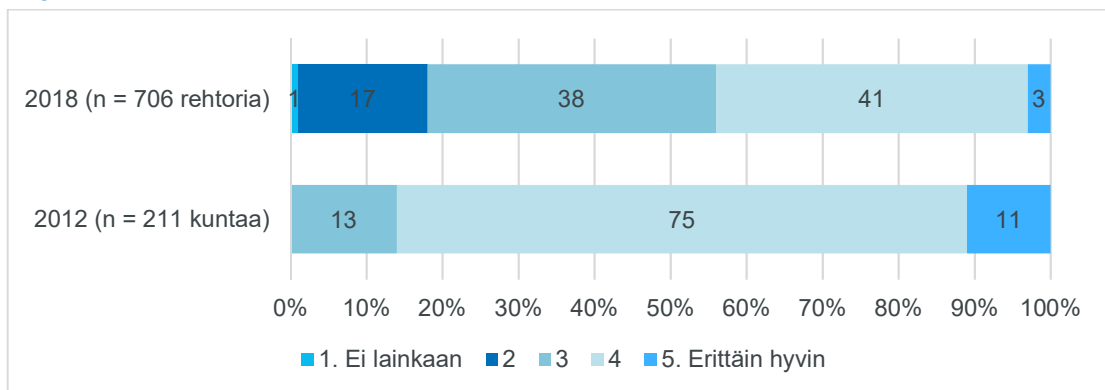
Opetushallituksen kyselystä (Rinkinen & Lindberg, 2014) poimittiin kolme muutoksen keskeisiin osa-alueisiin liittyvää kysymystä, jotka esitettiin vuonna 2018 kyselyyn vastanneille rehtoreille. Vertailussa KELPO-hankkeen loppuvaiheisiin on huomioitava, että silloin vastajina toimi kunnasta riippuen KELPO-hankkeesta vastannut kunnan virkamies, hankekoordinaattori tai hankkeen työryhmä, kun taas vuoden 2018 vastaukset ovat rehtoreilta.

Kuviosta 12.20. havaitaan, että kuntien edustajien vastaukset painopisteen siirtymisestä varhaiseen tukeen olivat pian KELPO-hankkeen päättymisen jälkeen myönteisempiä kuin vuoden 2018 rehtorien vastaukset. Tuen suunnitelmallisuus ja olemassa olevien tukimuotojen käytön tehostaminen (Kuvio 12.21.) nähtiin niin ikään myönteisemmässä valossa KELPO-hankkeen päättyessä verrattuna rehtorien käsityksiin vuonna 2018. On kuitenkin huomattava, että pian lakimuutoksen jälkeen kyselyyn vastanneilla on voinut olla hyvin erilainen vertailukohta arviota tehdessään kuin vuoden 2018 rehtoreilla, joilla ei välttämättä ole pitkää omakohtaista kokemusta lakimuutosta edeltäneestä ajasta. Lisäksi eroihin voi vaikuttaa se, että KELPO-kyselyyn vastanneet olivat itse tiiviisti mukana toteuttamassa uudistusta kunnassaan.

Kuvio 12.20. Uudistuksen tavoitteena oli siirtää painopiste varhaiseen tukeen. Onko tämä toteutunut?

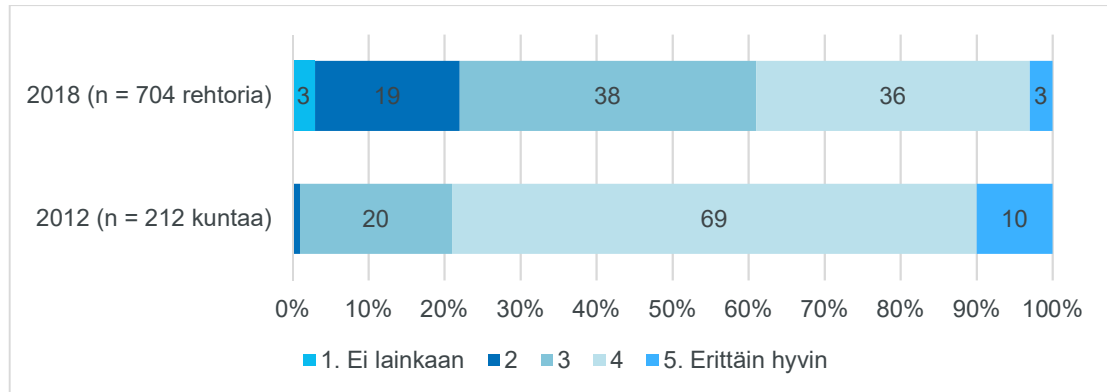


Kuvio 12.21. Uudistuksen tavoitteena oli tehdä tuesta entistä suunnitelmallisempaa ja saada olemassa olevat tukimuodot mahdollisimman tehokkaaseen käyttöön. Onko suunnitelmallisuus vahvistunut?



Vuoden 2018 rehtorikyselyssä oli myös KELPO-kyselystä poimittu kysymys oppilaan oikeusturvan vahvistumisesta. Kuviosta 12.22 havaitaan, että KELPO-hankeeseen osallistuneiden kuntien edustajien vastaukset olivat jälleen myönteisempiä kuin rehtorien vastaukset vuonna 2018, mutta myös vuonna 2018 valtaosa rehtoreista oli sitä mieltä, ettei tilanne ollut ainakaan mennyt huonompaan suuntaan. Noin 40 prosenttia rehtoreista koki tilanteen parantuneen ainakin jonkin verran.

Kuvio 12.22. Uudistuksen tavoitteena oli vahvistaa oppilaan oikeutta saada varhaista ja ennaltaehkäisevää oppimisen ja kasvun tukea sekä tarvittaessa erityistä tukea. Onko oppilaan oikeusturva vahvistunut?



12.9. Yhteenveto ja pohdinta

Edellä esitettyjen tulosten perusteella vaikuttaa siltä, että vaikka rehtorien käsitykset perusopetuslakimuutoksen onnistumisesta ja tukijärjestelyjen toimivuudesta ovat hieman tasaantuneet vuoden 2012 alkuinnostukseen verrattuna, tilanne näyttää kokonaisuudessaan melko myönteiseltä. Eroja saattaa selittää se, että aiempänä ajankohtana suuri osa rehtoreista oli ollut mukana intensiivisimmässä muutosprosessissa, kun taas myöhempänä ajankohtana vastanneissa on rehtoreita, joista osalla ei ehkä ole käsitystä, mistä oli lähdetty ja mitä tehty, joten ajallinen suhteuttaminen jää kapeammaksi. Lainmuutokseen liittyneen KELPO-kehittämistoiminnan aikana muutosta käsitteellistettiin muutoskehämällä (Ahtiainen ym., 2012; Engeström, 1987; Thuneberg ym., 2014). Nyt muutosprosessissa on mahdollisesti tultu pisteeseen, ensimmäisen asteen ristiriitaan, jossa kentällä koetaan yhä enemmän kritiikkiä ja muutoshalua – ehkä uusi pienempi tai suurempi muutos on alkamassa pikkuhiljaa?

Useimmat rehtorit kokevat kuitenkin tukijärjestelyjen toimivan omassa koulussaan ainakin kohtuullisen hyvin. Resursseja toivottaisiin enemmän, ja kokemus resurssien riittävydestä selittää vahvasti kokemuksia tukijärjestelyjen toimivuudesta. Varsinkin osa-aikaiseen erityisopetukseen toivottaisiin lisää resursseja ja asiantuntevaa henkilöstöä, kun taas tukiovetusresurssia jää jopa käyttämättä kolmasosassa kouluista. Tukiovetusresurssin mahdollisimman tehokas hyödyntäminen edellyttää suunnitelmallisuutta, säännöllistä seurantaä sekä tietenkin koko henkilökunnan sitoutumista – edelleen vaikuttaa siltä, että tukiovetusresurssin hyödyntäminen riippuu liian paljon myös opettajien asenteista ja halukkuudesta. Ilahduttavaa kuitenkin on, että ennakoivaa tukiovetusta annetaan nykyisin valtaosassa suomalaiskouluja; onhan viisaampaa opettaa ja vahvistaa tukea tarvitsevia osa-alueita jo ennakolta, jotta oppitunneilla saisi opetuksesta irti enemmän. Näin oppilaiden ei tarvitse ensin epäonnistua ja vasta sitten päästä tuen piiriin. Yleistäen voi todeta, että on ensiarvoisen tärkeää tiedostaa tukiovetuksen ja opetuksen eriyttämisen merkitys, vahvistaa ja kehittää niiden

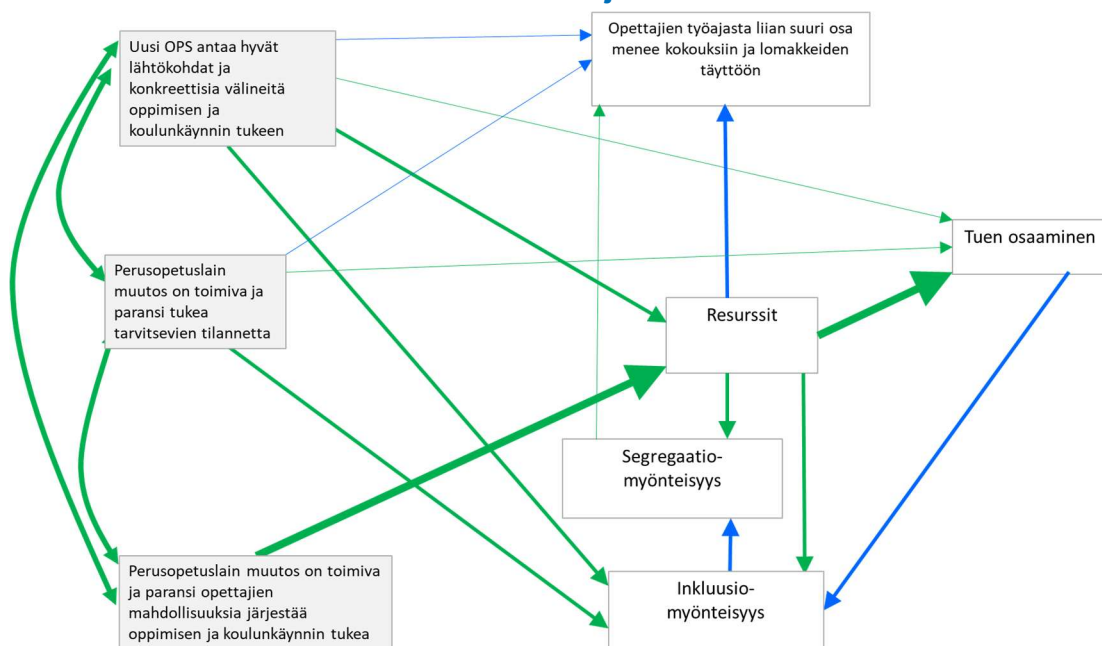
käyttöä sekä perustaa niiden tarve opettajien ja erityisopettajien pedagogiselle havainnoinnille, arvioinnille, seulonnoille ja monipuolisille osaamisen näyttötavoille.

Tukikeinot ja tuen tarpeen tunnistamiskeinot näyttävät monipuolistuneen vuoteen 2012 verrattuna. Kouluilla on käytössä aiempaa useampia tapoja tukea oppilaitaan, ja keskeisimmät keinot – eriyttäminen, läksyjen seuranta, tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus – ovat käytössä lähes poikkeuksetta kaikissa kouluissa kaikilla tuen tasoilla. Tuen tarpeen arviointikeinoja koskevat tulokset kuitenkin paljastavat, että psykomedikaalinen malli näyttää tekevän paluuta ainakin jossain määrin, sillä psykologin ja lääkärin tutkimuksia käytetään aikaisempaa paljon useammin jopa yleisen tuen vaiheessa. Osin tulos voi liittyä oppilashuoltolain uudistuksesta seuranneeseen palvelujen parempaan tarjontaan, mutta silti tulos yllättää. Myöskään oppilaan osallisuutta koskevat tulokset eivät ole yhtä myönteisiä kuin toivoisi: vaikka tilanne on parantunut vuoteen 2012 nähden, edelleen osassa kouluista oppilas ei rehtorin mukaan osallistu oman tukensa suunnitteluun lainkaan. Huoltajien osallistuminen sen sijaan on yleistä lähes kaikissa kouluissa.

Tarkastelimme yhteenvetoa varten vielä edellä erikseen esitettyjen muuttujien välisiä suhteita yksityiskohtaisemmin. Muodostimme tätä varten edellä kuvattujen muuttujien lisäksi kolme uutta summamuuttujaa: tuen osaaminen, inklusiomyönteisyys ja segregatiomyönteisyys. Tuen osaaminen -muuttujan ($\alpha = 0,87$) on koottu 12 väittämää liittyen tuen tasojen rajanvetoon, tukidokumenttien tekemiseen sekä opettajien osaamiseen. Inklusiomyönteisyys-muuttuja (4 väittämää, $\alpha = 0,71$) sisältää käytäntöjä ja käsityksiä, joiden mukaan on hyvä antaa tuki muun ikäluokan mukana kotiluokassa ja lähikoulussa ja parhaiten kokonaan näin. Segregatiomyönteisyys-muuttuja ($\alpha = 0,73$) taas koostuu 7 väittämästä, joiden mukaan tehostettu tai erityinen tuki olisi parasta järjestää erillään muusta opetuksesta.

Tuen osaamisen vaihtelun ymmärtämiseksi tehtiin polkumalli, joka on esitetty tunnuslukuihin Liitteessä 12.2. Kuviossa 12.23. on sitä havainnollistava kaavio, jossa vihreä väri kertoo muuttujien välisestä positiivisesta yhteydestä ja sininen negatiivisesta. Viivan paksuus kuvaa yhteyden voimakkuutta.

Kuvio 12.23. Tuen osaamista selittävät tekijät



Kuvion vasemmassa reunassa esitetään väitteet perusopetuslain muutokseen ja perusopetuksen opetussuunnitelmaan liittyen. Ne kytkeytyvät tiukasti yhteen, kuten voi olettaakin. Näistä normeihin liittyvistä harmaista laatikoista lähtee nuolia oikealla oleviin aiemmin esiteltyihin tekijöihin: tuen osaamiseen, resursseihin, segregatio- ja inklusiomyönteisyyteen. Sen lisäksi on ylimpänä laatikko, joka kuvaa opettajan työajan jakautumista liiaksi kokouksiin ja paperityöhön. Väite ”Uusi opetussuunnitelma antaa hyvät lähtökohdat ja konkreettisia välineitä oppimisen ja koulunkäynnin tukeen” ennustaa lievän positiivisesti tuen osaamista, eli mitä myönteisemmin rehtorit näkevät opetussuunnitelman roolin, sitä enemmän he arvioivat, että heidän koulussaan osataan tukeen liittyvä suunnittelu ja käytännöt. Myönteinen käsitys opetussuunnitelman roolista liittyy koettuihin resursseihin ja inklusiomyönteisyyteen. Opettajan liialliseen hallinnolliseen työmäärään on sininen nuoli eli negatiivinen yhteys, eli mitä enemmän rehtorit ajattelevat OPSin palvelevan tuen tarjontaa, sitä vähemmän turhaa hallinnollista painolastia rehtori ajattelee opettajilla olevan.

Väite ”Perusopetuslain muutos on toimiva ja paransi tuen tarpeessa olevien oppilaiden tilannetta” on lievän negatiivisessa yhteydessä opettajien työmäärään ja tuen osaamiseen sekä näitä hieman enemmän inklusiomyönteisyyteen. Rehtorien kokemukset opettajien paremmista mahdollisuuksista järjestää opetus kaikkien oppilaiden tarpeita vastaavaksi perusopetuslain muutoksen seurauksena taas kytkeytyy itsenäisesti ainoastaan koettuihin resursseihin.

Kuten jo aiemmin havaittiin, resurssit liittyvät voimakkaasti tuen suunnittelemisen ja järjestämisen osaamiseen ja näiden lisäksi sekä inklusio- että segregatiomyönteisyyteen. Jostain syystä tuen osaaminen on negatiivisessa yhteydessä inklusiomyönteisyyteen. Kertooko tulos realistisuudesta – kun homma osataan, osataan tehdä myös tilanteen vaatimia ratkaisuja silloin, kun oppilaan tuki toteutuu paremmin muualla kuin täysinklusiiossa? Resurssit ovat yhteydessä myös opettajan hallinnolliseen työtaakkaan: mitä vähemmän resursseja koetaan olevan, sitä isommalta taakka tuntuu rehtorien arvion mukaan.

Kaikki esitetyt yhteydet voidaan ajatella myös käänteisesti, esimerkiksi mitä heikommaksi rehtori kokee OPSin roolin, sitä vähemmän hän on inklusiomyönteinen, tai mitä vähemmäksi koetaan resurssit, sitä heikommaksi tuen osaaminen.

Kaikkiaan rehtorikyselyn perusteella vaikuttaa, että perusopetuslain uudistuksen yhteydessä käyttöön otettu oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmä toimii koulutasolla melko hyvin, kunhan rehtori kokee resurssien riittävän edes kohtalaisesti. Tukijärjestelmän edelleen kehittämiseksi tulisikin kiinnittää jatkossa entistä enemmän huomiota alueellisen tasa-arvon toteutumiseen sekä taloudellisten resurssien että osaavien asiantuntijoiden saatavuuden näkökulmasta.

13. LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P. & Österlund, I. (2012). Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5.
- Battisti, M., Friesen, J., & Hickey, R. (2012). How student disability classifications and learning outcomes respond to special education funding rules: Evidence from British Columbia. *Canadian Public Policy*, 38(2), 147-166. doi:[10.3138/cpp.38.2.147](https://doi.org/10.3138/cpp.38.2.147)
- Bear, G.G., Minke, K.M., & Manning, M.A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 31(3), 405-427. <http://apps.nasponline.org/resources-and-publications/periodicals/spr-index-list.aspx>
- Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review. *Educational Research Review*, 7(1), 62–74. doi:[10.1016/j.edurev.2011.09.002](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.002)
- Carlberg, C. & Kavale, K. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis. *Journal of Special Education*, 14(3), 295–309. doi:[10.1177/002246698001400304](https://doi.org/10.1177/002246698001400304)
- Cullen, J.B. (2003). The impact of fiscal incentives on student ability rates. *Journal of Public Economics*, 87(7-8), 1557–1589. doi:[10.1016/S0047-2727\(01\)00203-1](https://doi.org/10.1016/S0047-2727(01)00203-1)
- Demetriou, A., Platsidou, M., Efklides, A., Metallidou, Y., & Shayer, M. (1991). The development of quantitative-relational abilities from childhood to adolescence: Structure, scaling, and individual differences. *Learning and Instruction*, 1(1), 19–43. doi:[10.1016/0959-4752\(91\)90017-3](https://doi.org/10.1016/0959-4752(91)90017-3)
- Dhuey, E. & Lipscomb, S. (2011). Funding special education by capitation: Evidence from state finance reforms. *Education Finance and Policy*, 6(2), 168–201. doi:[10.1162/EDFP_a_00031](https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00031)
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2004). *Inclusion and pupil achievement*. Research Report RR578. Newcastle: University of Newcastle.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity—theoretical approach to developmental research*. <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
- Eskelinen, M., & Hjelt, H. (2017). *Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen*. Valtakunnallinen selvitys 2017 (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39). Helsinki: Lönnberg Print & Promo.
- Greene, Jay P. & Forster, Greg (2002). *Effects of funding incentives on special education enrolment* (Manhattan Institute for Policy Research, Civic Report 32). https://www.manhattan-institute.org/pdf/cr_32.pdf
- Hakkarainen, A., Holopainen, L., & Savolainen, H. (2013). Mathematical and reading difficulties as predictors of school achievement and transition to secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(5), 488-506. doi:[10.1080/00313831.2012.696207](https://doi.org/10.1080/00313831.2012.696207)
- Hakkarainen, A., Holopainen, L., & Savolainen, H. (2016). The impact of learning difficulties and socioemotional and behavioural problems on transition to postsecondary education or work life in Finland: a five-year follow-up study. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 171-186. doi:[10.1080/08856257.2015.1125688](https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125688)

Harter, S. (2012). *The Construction of the Self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.

Hautamäki, J. (1984). *Peruskoululaisten loogisen ajattelun mittaamisesta ja esiintymisestä*. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 1. Joensuu: Joensuun yliopistopaino

Hienonen, N., Hotulainen, R. & Jahnukainen, M. (Tulossa). Students with SEN in regular and special classes – Evidence from a quasi-experimental study.

Hienonen, N., Lintuvuori, M., Jahnukainen, M., Hotulainen, R. & Vainikainen, M.-P. (2018). The effect of class composition on cross-curricular competences – Students with special educational needs in regular classes in lower secondary education. *Learning and Instruction*, 58, 80-87. doi:[10.1016/j.learninstruc.2018.05.005](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.005)

Hietamäki, J., Kuusiholma, J., Räikkönen, E., Alasuutari, M., Lammi-Taskula, J., Repo, K., ... Eerola, P. (2017). *Varhaiskasvatus- ja lastenhoitoratkaisut yksivuotiaiden lasten perheissä CHILDCARE-kyselytutkimuksen 2016 perustulokset* (Työpöytä 24/2017). Helsinki: Terveyden ja Hyvinvoinnin laitos.

Hotulainen, R. (2003). Does the cream always rise to the top? Correlations between pre-school academic giftedness and perceptions of self, academic performance and career goals, after ten years of Finnish comprehensive schooling. *Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, no 84*. Joensuu: Yliopistopaino.

Hotulainen, R., & Vainikainen, M.-P. (2017). Arviointipalautteen merkitys minäkäsityksen kehittymiselle. Teoksessa E. Kauppinen & E. Vitikka (Toim.), *Arviointia toteuttamassa: Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin* (Oppaat ja käsikirjat / Opetushallitus; Nro 2017:4; pp. 26-41). Helsinki: Opetushallitus.

Huber, K. D., Rosenfeld, J. G., & Fiorello, G. A. (2001). The differential impact of inclusion and inclusive practices on high, average and low achieving general education students. *Psychology in the Schools*, 38(6), 497–504. doi:[10.1002/pits.1038](https://doi.org/10.1002/pits.1038)

Jahnukainen, M. (1996). Mukautetun ja sopeutumattomien erityisopetuksen oppilasvirrat. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma, & P. Virtanen (Toim.), *Erityisopetuksen tila* (Opetushallitus. Arviointi 2/96).

Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*, 30(1), 59–72. doi:[10.1080/09687599.2014.982788](https://doi.org/10.1080/09687599.2014.982788)

Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H. & Vainikainen, M.-P. (Toim.). (2015). *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365–382, doi:[10.1080/00131880701717222](https://doi.org/10.1080/00131880701717222)

Karila, K., Eerola, P., Alasuutari, M., Kuukka, A. & Siippainen, A. (2017). Varhaiskasvatuksen järjestämisen puhekehukset kunnissa. *Yhteiskuntapolitiikka*, 82(4), 392-403.

Karvi. (2018). Tilastoraportti. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden toimeenpanon arviointi. Retrieved from https://karvi.fi/app/uploads/2018/01/Karvi_Esite_2017_FIN_web.pdf

Keslair, F., Maurin, E., & McNally, S. (2012). Every child matters? An evaluation of “Special Educational Needs” programmes in England. *Economics of Education Review*, 31(6), 932–948. doi:[10.1016/j.econedurev.2012.06.005](https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.06.005)

Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2014a). Erityisopetuksen järjestämisen muutokset kunnissa 2000-luvulla. *Kunnallistieteellinen aikakauskirja*, 42(3), 306–323. <http://www.doria.fi/handle/10024/59491>

Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2014a). Erityisoppilaiden osuuksien kunta-kohtaiseen vaihteluun vaikuttaneet tekijät vuosina 2001–2010. *Yhteiskuntapolitiikka*, 79(6), 619-630. <https://thl.fi/fi/web/yhteiskuntapolitiikka/arkisto>

Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2014b). Perusopetuksen erityisopetusjärjestelyt eri ikäryhmissä vuosina 2001–2010. *Kasvatus*, 45(2), 152–166. <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/kasvatus>

Kirjavainen, T., Pulkkinen, J., & Jahnukainen, M. (2016). Special education students in transition to further education: A four-year register-based follow-up study in Finland. *Learning and Individual Differences*, 45, 33-42. doi:[10.1016/j.lindif.2015.12.001](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.001)

Kupiainen, S. & Hienonen, N. (2016). Luokkakoko. Kasvatusalan tutkimuksia 72. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen seura.

Kwak, S. (2010). The impact of intergovernmental incentives on student disability rates. *Public Finance Review*, 38(1), 41-73. doi:[10.1177/1091142109358707](https://doi.org/10.1177/1091142109358707)

Kvalsund, R. & Bele, I.R. (2010). Students with special educational needs – Social inclusion or marginalization? Factors of risk and resilience in the transition between school and early adult life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(1), 15-35. doi:[10.1080/00313830903488445](https://doi.org/10.1080/00313830903488445)

Laevers, F. (1994). The innovative project Experimental Education and the definition of quality in education. Teoksessa F. Laevers (Toim.), *Defining and assessing quality in early childhood education* (pp. 159-172). Leuven: Leuven University Press.

Laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta 2009. 1704/29.12.2009. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20091704>

Laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta annetun lain muuttamisesta 2014. 676/22.8.2014. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20140676>

Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 1998. 635/21.8.1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980635>

Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 2009. 1705/29.12.2009. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20091705>

Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain muuttamisesta ja väliaikaisesta muuttamisesta. 2016. 1486/29.12.2016. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2016/20161486>

Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010. 642/24.6.2010. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>

Laki sosiaali- ja terveydenhuollon palvelusetelistä 2009/569. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2009/20090569>

Lappalainen, K., & Hotulainen, R. (2007). "Jospa sitä joskus sais oikeita töitä" – Seurantatutkimus peruskoulussa arvioitujen tukitarpeiden yhteydestä nuorten koulutukseen ja työhön sijoittumiseen. *Kasvatus*, 38(3), 242–256. <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/kasvatus>

Lintuvuori, M. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen virallisen tilastotiedon ja empiirisen tutkimusaineiston kuvaamana. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thunberg, & M.-P. Vainikainen (Toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (Kasvatusalan tutkimuksia 67, pp. 43-76). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Lintuvuori, M., Hienonen, N. & Hautamäki, J. (arvioitavana). Oppimaan oppimisen arviointi tehostetun ja erityisen tuen näkökulmasta. Teoksessa M.-P. Vainikainen, I. Rämä, & J. Hautamäki (toim). *Ajattelu ja oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa: Tilanne vuonna 2017 ja muutokset vuodesta 2001 ja 2012*.

- Lintuvuori, M., Jahnukainen, M. & Hautamäki, J. (2017). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen vaihtelu kunnissa – alueellinen tasa-arvo perusopetuksessa. *Kasvatus*, 48(4), 320–335. <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/kasvatus>
- Logie, R. H., & Pearson, D. G. (1997). The inner eye and the inner scribe of visuo-spatial working memory: Evidence from developmental fractionation. *European Journal of Cognitive Psychology*, 9(3), 241–257. doi:[10.1080/713752559](https://doi.org/10.1080/713752559)
- Lyytinen, S., & Lehto, J. E. (1998). Hierarchy rating as a measure of text macroprocessing: Relationship with working memory and school achievement. *Educational Psychology*, 18(2), 157-169. doi:[10.1080/0144341980180202](https://doi.org/10.1080/0144341980180202)
- Marsh, H. W. & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(4), 542–552. doi:[10.1177/0146167207312313](https://doi.org/10.1177/0146167207312313)
- Marsh, H. W. (1990). Influences of internal and external frames of reference on the formation of math and English self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 107-116. doi:[10.1037/0022-0663.82.1.107](https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.107)
- 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): 213–231. doi:[10.1037/0022-3514.47.1.213](https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.1.213)
- Mahatvanichcha K., & Parrish, T. (2005). The implications of fiscal incentives on 25 identification rates and placement in special education: Formulas for influencing best practice. *Journal of Education Finance*, 31(1), 1-22. <http://www.journalofeducationfinance.com>
- Moberg, S. & Savolainen, H. (2015). Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen, & S. Vehmas (Toim.), *Erityispedagogiikan perusteet* (pp. 75-102). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (Määräykset ja ohjeet 2014:96). Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2016). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016* (Määräykset ja ohjeet 2016:17). Tampere: Juvenes Print - Suomen Yliopistopaino Oy.
- OPH. (2017). *Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitus – Yksikköhintojen ja rahoituksen määräytyminen vuonna 2017* (Oppaat ja käsikirjat 2017:7). Helsinki: Opetushallitus.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Paananen, M., Repo, K., Eerola, P., & Alasuutari, M. (2018). Unravelling conceptualizations of (in)equality in early childhood education and care system. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. doi:[10.1080/20020317.2018.1485423](https://doi.org/10.1080/20020317.2018.1485423)
- Peetsma, T., van der Veen, I., Koopman, P., & van Schooten, E. (2006). Class composition influences on pupils' cognitive development. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 275–302. doi:[10.1080/13803610500480114](https://doi.org/10.1080/13803610500480114)
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125-135. doi:[10.1080/00131910125044](https://doi.org/10.1080/00131910125044)
- Perusopetusasetus 1998. 20.11.1998/852. Haettu 9.12.2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980852>
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998. Haettu 9.12.2017. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

- Pintrich, P. & Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. (2015). Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutosten jälkeen. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (Toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (Kasvatusalan tutkimuksia 67, pp. 79–105). Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Repo, L., Paananen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Eskelinen, M., Gammelgård, L., ... Marjanen, J. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 toimeenpanon arviointi – Varhaiskasvatussuunnitelmien käyttöönotto ja sisällöt* (Julkaisut 10:2018). Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Reunamo, J. (2007). *Tasapainoinen varhaiskasvatus – erilaisia tapoja suhtautua muutokseen*. Helsinki: WSOY.
- Reunamo, J., Lee, H.-C., Wu, R., Wang, L.-C., Mou, W.-Y., & Lin, C. J. (2013). Perceiving change in role play. *European Early Childhood Education and Research Journal*, 21(2), 292-305. doi:[10.1080/1350293X.2013.789193](https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.789193)
- Riitakorpi, J., Alila, K., & Kahiluoto, T. (2017). *Varhaiskasvatuksen yksityiset palvelut. Valtakunnallinen selvitys 2015*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Rinkinen, A., & Lindberg, M. (2014). *Tuen portailla: Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008-2012. Kuntien näkemyksiä kehittämistoiminnan tuloksista esi-, perus- ja lisäopetuksessa*. Raportit ja selvitykset 2014:1. Helsinki: Opetushallitus.
- Rintakorpi, K. & Reunamo, J. (2017). Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. *Early Child Development and Care*, 187(11), 1611-1622. doi:[10.1080/03004430.2016.1178637](https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1178637)
- Ross, J. D. & Ross, C. M. (1979). *Ross test of Higher Cognitive Processes*. Novato, CA: Academic Therapy Publications.
- Rouse F., & Florian, L. (2006). Inclusion and achievement: Student achievement in secondary schools with higher and lower proportions of pupils designated as having special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 10(6), 481-493. doi:[10.1080/13603110600683206](https://doi.org/10.1080/13603110600683206)
- Ruijs, N. (2017). The impact of special needs students on classmate performance. *Economics of Education Review*, 58, 15–31. doi:[10.1016/j.econedurev.2017.03.002](https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.03.002)
- Ruijs, N. & Peetsma, T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67–79. doi:[10.1016/j.edurev.2009.02.002](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002)
- Ruijs, N., Peetsma, T., & Van der Veen, I. (2010.) The presence of several students with special educational needs in inclusive education and the functioning of students with special educational needs. *Educational Review*, 62(1), 1–37. doi:[10.1080/00131910903469551](https://doi.org/10.1080/00131910903469551)
- Ruijs, N., Van der Veen, I., & Peetsma, T. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351–390. doi:[10.1080/00131881.2010.524749](https://doi.org/10.1080/00131881.2010.524749)
- Sternberg, R., Castejon, J.L., Prieto, M.D., Hautamäki, J., & Grigorenko, E. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in three international samples. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 1-16. doi:[10.1027//1015-5759.17.1.1](https://doi.org/10.1027//1015-5759.17.1.1)
- SVT. (2012). Erityisopetus. [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-1595. Haettu 10.12.2017. <http://www.stat.fi/til/erop/2012/index.html>

SVT. (2017). Erityisopetus. [verkkójulkaisu]. ISSN=1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu 10.12.2017. <http://www.stat.fi/til/erop/>

THL. (2017). Varhaiskasvatus 2016. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen tilastoraportti 29/2017. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M.-P., & Hiltunen, T. (2014). Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change*, 15(1), 37-56. doi:[10.1007/s10833-013-9213-x](https://doi.org/10.1007/s10833-013-9213-x)

Vainikainen, M.-P., Hienonen, N., Lindfors, P., Rimpelä, A., Asikainen, M., Hotulainen, R. & Hautamäki, J., (2016). Oppimistuloksia ennustavat tekijät Helsingin metropolialueen yläkouluissa. *Kasvatus*, 47(3), 214-229. <https://kti.jyu.fi/fi/julkaisut/kasvatus>

Vainikainen, M.-P., Rämä, I. & Hautamäki, J. (arvioitavana). *Ajattelu ja oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa. Tilanne vuonna 2017 ja muutokset vuodesta 2001 ja 2012.*

Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H., & Mäkelä, T. (2015). Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M. Jahnuainen, E. Kontu, H. Thuneberg, & M.-P. Vainikainen (Toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura Fera.

Valtiontalouden tarkastusvirasto (2013). *Tuloksellisuustarkastuskertomus: Erityisopetus perusopetuksessa*. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomus 8/2013

Varhaiskasvatuslaki 1973/36. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>

Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., ... Vainikainen, M.-P. (2016). *Huipulla pudotuksesta huolimatta: PISA 15 ensituloksia* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:41). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

14. LIITTEET

Liite 4.1. Erot tuen nopeassa tarjoamisessa yksityisen varhaiskasvatuksen eri rahoitusmuodoissa

Palvelun rahoituksen muoto	Kuinka usein tuki voidaan tarjota nopealla aikataululla Ka (kh)	t-testi
	Ka (kh)	
Yksityisen hoidon tuella (n = 22)	1,99 (0,43)	t (56) = 3,996, p < 0,001
Palvelusetelillä (n = 36)	2,50 (0,49)	–

Liite 4.2. Erot rakenteellisen tuen nopeassa tarjoamisessa yksityisen varhaiskasvatuksen eri rahoitusmuodoissa

Palvelun rahoituksen muoto	Kuinka usein rakenteellinen tuki voidaan tarjota nopealla aikataululla	t-testi
	Ka (kh)	
Yksityisen hoidon tuella (n = 24)	1,39 (0,37)	t (59,922) = 3,038, p < 0,01
Palvelusetelillä (n = 38)	1,76 (0,61)	–

Liite 5.1.1. Tukea saavien lasten osuus varhaiskasvatuksessa – kuntaryhmien välinen vertailu

Kuntaryhmä	Maaseutumainen (n = 242)	Taajaan asuttu (n = 287)	Kaupunkimainen (n = 665)	F-testin arvo
	Ka (kh)	Ka (kh)	Ka (kh)	
Tukea saavien lasten osuus	0,09 (0,06)	0,10 (0,06)	0,10 (0,04)	(F (2, 1191) = 0,956, p = 0,385)

Liite 5.1.2. Resursoitua tukea saavien lasten osuus ja tuen riittävyys varhaiskasvatuksessa päiväkodin johtajien raportoimana- kuntaryhmien välinen vertailu

Kuntaryhmä	Maaseutumainen		Taajaan asuttu		Kaupunkimainen		F-testin arvo
	n	Ka (kh)	n	Ka (kh)	n	Ka (kh)	
Tuen riittävyys ja tarkoituksenmukaisuus	146	4,01 (0,65)	159	3,79 (0,62)	405	3,71 (0,68)	(F (2, 707) = 10,749, p < 0,001)
Parivertailut	Kaupunkimainen***, Taajaan asuttu*		Maaseutumainen*		Maaseutumainen***		–

* p < 0,05; *** p < 0,001

Liite 5.1.3. Asiantuntijapalveluiden riittävyys varhaiskasvatuksessa - kuntaryhmien välinen vertailu

Kuntaryhmä	Maaseutumainen % (n)			Taajaan asuttu % (n)			Kaupunkimainen % (n)		
	Ei koskaan tai harvoin	Aika ajoon	Aina tai usein	Ei koskaan tai harvoin	Aika ajoon	Aina tai usein	Ei koskaan tai harvoin	Aika ajoon	Aina tai usein
Varhaiskasvatuksen erityisopettajat	15,8 (24)	15,8 (24)	68,4 (104)	12,6 (21)	18,5 (31)	68,9 (115)	8,8 (37)	19,6 (83)	71,6 (303)
Fysioterapeutti	44,7 (64)	20,3 (29)	35,0 (50)	45,9 (73)	33,3 (53)	20,8 (33)	59,2 (237)	23,8 (95)	17,0 (68)
Puheterapeutti	32,5 (49)	25,8 (39)	41,7 (63)	32,1 (53)	33,3 (55)	34,6 (57)	39,4 (161)	30,5 (125)	30,1 (123)
Toimintaterapeutti	34,7 (52)	21,3 (32)	44,0 (66)	30,5 (50)	36,0 (59)	33,5 (55)	46,0 (187)	29,6 (120)	24,4 (99)
Psykologi	32,0 (48)	30,7 (46)	37,3 (56)	33,5 (55)	35,4 (58)	31,1 (51)	48,5 (199)	28,8 (118)	22,7 (93)
Sosiaali-/perhetyöntekijä	33,1 (50)	25,8 (39)	41,1 (62)	41,7 (68)	40,5 (66)	17,8 (29)	51,9 (211)	29,7 (121)	18,4 (75)

Liite 5.1.4. Syyt sille, että tuki ei järjestynyt varhaiskasvatuksessa - kuntaryhmien välinen vertailu

Kuntaryhmä	Maaseutumainen % (n)			Taajaan asuttu % (n)			Kaupunkimainen % (n)		
	Ei koskaan tai harvoin	Aika ajoin	Aina tai usein	Ei koskaan tai harvoin	Aika ajoin	Aina tai usein	Ei koskaan tai harvoin	Aika ajoin	Aina tai usein
Riittävän henkilöstön puute lapsiryhmässä	55,3 (83)	24,7 (37)	20,0 (30)	45,6 (72)	38,6 (61)	15,8 (25)	41,3 (168)	34,9 (142)	23,8 (97)
Kelpoisen henkilöstön puute	62,2 (94)	17,9 (27)	19,9 (30)	66,5 (107)	23,0 (37)	10,5 (17)	60,7 (249)	26,4 (108)	12,9 (53)
Henkilöstön vaihtuvuus	60,0 (90)	29,3 (44)	10,7 (16)	50,3 (80)	32,7 (52)	17,0 (27)	47,4 (194)	36,9 (151)	15,7 (64)
Apuvälineiden puute	88,4 (129)	9,6 (14)	2,0 (3)	80,5 (128)	17,6 (28)	1,9 (3)	81,4 (328)	14,6 (59)	4,0 (16)
Puutteet henkilökunnan osaamisessa	57,1 (85)	31,5 (47)	11,4 (17)	45,1 (73)	36,4 (59)	18,5 (30)	43,5 (180)	42,3 (175)	14,2 (59)
Puutteet varhaiskasvatuksen toimintakäytännöissä	62,2 (92)	30,4 (45)	7,4 (11)	55,8 (91)	27,6 (45)	16,6 (27)	51,8 (214)	34,6 (143)	13,6 (56)
Moniammatillisen yhteistyön puute tai toimimattomuus	73,3 (110)	20,7 (31)	6,0 (9)	65,0 (106)	25,2 (41)	9,8 (16)	60,0 (248)	30,3 (125)	9,7 (40)
Ongelmat vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä	72,8 (110)	25,2 (38)	2,0 (3)	64,0 (105)	32,9 (54)	3,1 (5)	59,0 (243)	36,9 (152)	4,1 (17)

Liite 5.1.5. Kehityksen ja oppimisen tukea saavien lasten suhteellinen osuus varhaiskasvatuksessa AVI-alueittain

Kuntaryhmä	Etelä-Suomen AVI		Lounais-Suomen AVI		Itä-Suomen AVI		Länsi- ja Sisä-Suomen AVI		Pohjois-Suomen AVI		Lapin AVI		F-testin arvo
	n	Ka (kh)	n	Ka (kh)	n	Ka (kh)	n	Ka (kh)	n	Ka (kh)	n	Ka (kh)	
Tukea saavien lasten osuus	378	0,10 (0,04)	185	0,10 (0,05)	145	0,10 (0,05)	313	0,09 (0,04)	139	0,13 (0,07)	34	0,11 (0,04)	(F (5, 1188) = 14,820, p < 0,001)
Parivertailut	Pohjois-Suomen AVI***		Pohjois-Suomen AVI***		Pohjois-Suomen AVI***		Pohjois-Suomen AVI***		Etelä-Suomen AVI***, Lounais-Suomen AVI***, Itä-Suomen AVI***, Länsi- ja Sisä-Suomen AVI***		-		-

*** p < 0,001

Liite 5.1.6. Kehityksen ja oppimisen tuen riittävyys ja tarkoituksenmukaisuus varhaiskasvatuksessa AVI-alueittain

Kuntaryhmä	Etelä-Suomen AVI % (n)			Lounais-Suomen AVI % (n)			Itä-Suomen AVI % (n)			Länsi- ja Sisä-Suo- men AVI % (n)			Pohjois-Suomen ja Lapin AVI % (n)		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Lapsi saa riittä- vän tuen kehi- tykseensä ja op- pimiseensa	15,0 (37)	4,5 (11)	80,5 (198)	15,4 (19)	3,3 (4)	81,3 (100)	13,4 (13)	2,1 (2)	84,5 (82)	7,4 (14)	4,2 (8)	88,4 (168)	18,6 (18)	3,1 (3)	78,3 (76)
Tuen prosessi on joustava	20,2 (49)	4,9 (12)	74,9 (182)	15,4 (19)	4,9 (6)	79,7 (98)	7,2 (7)	8,3 (8)	84,5 (82)	6,3 (12)	3,2 (6)	90,5 (171)	27,8 (27)	5,2 (5)	67,0 (65)
Yhteistyö-ra- kenne vanhem- pien kanssa on toimiva	1,2 (3)	3,3 (8)	95,5 (235)	1,6 (2)	3,2 (4)	95,2 (118)	3,1 (3)	2,1 (2)	94,8 (91)	2,1 (4)	2,1 (4)	95,8 (180)	2,1 (2)	4,1 (4)	93,8 (91)
Tiedonkulku toi- mijoiden välillä on sujuvaa	27,1 (66)	6,1 (15)	66,8 (163)	19,4 (24)	6,4 (8)	74,2 (92)	19,8 (19)	8,3 (8)	71,9 (69)	13,7 (26)	7,9 (15)	78,4 (149)	21,7 (21)	7,2 (7)	71,1 (69)
Henkilökunnan tukeen liittyvä osaaminen on riittävää	32,6 (80)	9,0 (22)	58,4 (143)	26,5 (32)	10,7 (13)	62,8 (76)	35,4 (34)	10,4 (10)	54,2 (52)	24,4 (46)	9,5 (18)	66,1 (125)	35,1 (34)	11,3 (11)	53,6 (52)
Tuen jatkumo varhais- kasva- tuksesta esi- ja perus- opetuks- seen on selkeä	20,3 (50)	6,1 (15)	73,6 (181)	18,7 (23)	4,9 (6)	76,4 (94)	20,0 (19)	8,4 (8)	71,6 (68)	14,8 (28)	5,8 (11)	79,4 (150)	14,6 (14)	9,4 (9)	76,0 (73)
Tuen käytännöt ovat yhtenäiset	23,2 (57)	13,8 (34)	63,0 (155)	21,1 (26)	13,8 (17)	65,1 (80)	16,7 (16)	18,7 (18)	64,6 (62)	17,4 (33)	7,9 (15)	74,7 (142)	27,8 (27)	19,6 (19)	52,6 (51)
Monialaisen yh- teistyön raken- teet ovat toimi- vat	20,7 (50)	10,3 (25)	69,0 (167)	15,7 (19)	9,9 (12)	74,4 (90)	22,9 (22)	9,4 (9)	67,7 (65)	11,6 (22)	11,1 (21)	77,3 (146)	20,8 (20)	11,5 (11)	67,7 (65)
Kaikki lapset saavat tukea omassa ryh- mässään	20,4 (50)	5,7 (14)	73,9 (181)	13,8 (17)	5,7 (7)	80,5 (99)	13,7 (13)	11,6 (11)	74,7 (71)	10,6 (20)	4,8 (9)	84,6 (160)	22,1 (21)	3,2 (3)	74,7 (71)
Resurssien koh- dentaminen on joustavaa	37,1 (88)	17,7 (42)	45,2 (107)	33,6 (40)	17,7 (21)	48,7 (58)	29,8 (28)	20,2 (19)	50,0 (47)	27,7 (52)	14,3 (27)	58,0 (109)	38,9 (37)	19,0 (18)	42,1 (40)
S2-opetukseen on varattu re- sursseja	42,0 (95)	13,3 (30)	44,7 (101)	38,7 (43)	14,4 (16)	46,9 (52)	56,6 (43)	22,4 (17)	21,0 (16)	53,8 (86)	11,8 (19)	34,4 (55)	73,1 (57)	14,1 (11)	12,8 (10)
S2-opetusta ja muuta tukea kielen oppimi- seen on tarjolla riittävästi	43,7 (100)	14,0 (32)	42,3 (97)	43,3 (48)	17,1 (19)	39,6 (44)	56,2 (45)	23,8 (19)	20,0 (16)	54,3 (88)	11,1 (18)	34,6 (56)	71,8 (56)	11,5 (9)	16,7 (13)

A = Eri mieltä, B = Ei samaa eikä eri mieltä, C = Samaa mieltä

Liite 5.2.1. Käytössä olevat tukikeinot esiopetuksessa – kuntaryhmien välinen vertailu

Kuntaryhmä	Maaseutumainen % (n)			Taajaan asuttu % (n)			Kaupunkimainen % (n)		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Henkilöstön lisäkoulutus	47,8 (55)	13,1 (15)	39,1 (45)	57,1 (72)	19,1 (24)	23,8 (30)	52,7 (174)	11,5 (38)	35,8 (118)
Lasten määrän vähentäminen ryhmässä	83,2 (84)	3,0 (3)	13,8 (14)	90,7 (107)	5,9 (7)	3,4 (4)	79,0 (253)	6,6 (21)	14,4 (46)
Avustaja esiopetus-ryhmässä	48,8 (59)	7,4 (9)	43,8 (53)	57,4 (74)	10,8 (14)	31,8 (41)	69,1 (221)	12,2 (39)	18,7 (60)
Säännöllinen erityisopetus	39,1 (47)	6,7 (8)	54,2 (65)	63,6 (77)	6,6 (8)	29,8 (36)	62,5 (203)	7,7 (25)	29,8 (97)

A = Ei kenelläkään tai harvoilla, B = Noin puolella, C = Kaikilla tai useimmilla

Liite 5.2.2. Tuen riittävyys ja tarkoituksenmukaisuus esiopetuksessa – kuntaryhmien välinen vertailu

Kuntaryhmä	Maaseutumainen (n = 123) Ka (kh)	Taajaan asuttu (n = 135) Ka (kh)	Kaupunkimainen (n = 330) Ka (kh)	F-testin arvo
Tuen riittävyys ja tarkoituksenmukaisuus	4,31 (0,54)	4,08 (0,74)	3,95 (0,73)	(F (2, 585) = 12,203, p < 0,001)
Parivertailut	Kaupunkimainen***, Taajaan asuttu*	Maaseutumainen*	Maaseutumainen***	

* p < 0,05; *** p < 0,001

Liite 5.2.3. Käytössä olevat tukikeinot esiopetuksessa AVI-alueittain

Kuntaryhmä	Maaseutumainen % (n)			Taajaan asuttu % (n)			Kaupunkimainen % (n)		
	Ei koskaan tai harvoin	Aika ajoin	Aina tai usein	Ei koskaan tai harvoin	Aika ajoin	Aina tai usein	Ei koskaan tai harvoin	Aika ajoin	Aina tai usein
Riittävän henkilöstön puute esiopetusryhmässä	68,2 (90)	16,7 (22)	15,1 (20)	53,1 (69)	35,4 (46)	11,5 (15)	55,4 (183)	28,8 (95)	15,8 (52)
Kelpoisen henkilöstön puute	75,4 (101)	13,4 (18)	11,2 (15)	72,3 (94)	19,2 (25)	8,5 (11)	69,6 (229)	21,9 (72)	8,5 (28)
Henkilöstön vaihtuvuus	73,9 (99)	20,1 (27)	6,0 (8)	66,1 (86)	25,4 (33)	8,5 (11)	61,5 (204)	30,1 (100)	8,4 (28)
Apuvälineiden puute	91,7 (121)	5,3 (7)	3,0 (4)	85,7 (108)	12,7 (16)	1,6 (2)	85,2 (277)	11,7 (38)	3,1 (10)
Puutteet esiopetuksen toimintakäytännöissä	81,2 (108)	15,8 (21)	3,0 (4)	70,8 (92)	20,0 (26)	9,2 (12)	59,2 (196)	30,8 (102)	10,0 (33)
Monialaisen yhteistyön puute tai toimimattomuus	80,3 (106)	15,2 (20)	4,5 (6)	70,0 (91)	23,8 (31)	6,2 (8)	65,6 (220)	28,1 (94)	6,3 (21)
Ongelmat vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä	82,4 (112)	16,9 (23)	0,7 (1)	70,8 (92)	26,1 (34)	3,1 (4)	65,9 (220)	29,6 (99)	4,5 (15)

Liite 5.2.4. Syyt tuen toteutumattomuudelle esiopetuksessa AVI-alueittain väli- nen vertailu

Kuntaryhmä	Etelä-Suomen AVI % (n)			Lounais-Suomen AVI % (n)			Itä-Suomen AVI % (n)			Länsi- ja Sisä-Suo- men AVI % (n)			Pohjois-Suomen ja Lapin AVI % (n)		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Tukeminen ar- jen toiminnassa pedagogisin keinoin	9,0 (17)	2,6 (5)	88,4 (168)	8,2 (8)	1,0 (1)	90,8 (89)	11,3 (8)	4,2 (3)	84,5 (60)	8,5 (13)	1,3 (2)	90,2 (138)	15,1 (13)	2,3 (2)	82,6 (71)
VEOn/elton konsultaatio- käynnit	12,1 (22)	2,2 (4)	85,7 (156)	9,3 (9)	1,0 (1)	89,7 (87)	19,1 (13)	2,9 (2)	78,0 (53)	9,3 (14)	1,3 (2)	89,4 (134)	20,0 (17)	4,7 (4)	75,3 (64)
VEOn/elton osa-aikainen työskentely ryh- mässä	51,1 (90)	6,8 (12)	42,1 (74)	39,0 (37)	8,4 (8)	52,6 (50)	41,8 (28)	6,0 (4)	52,2 (35)	25,3 (38)	6,0 (9)	68,7 (103)	51,2 (43)	8,3 (7)	40,5 (34)
Henkilöstön li- säkoulutus	60,1 (110)	9,8 (18)	30,1 (55)	56,5 (52)	9,8 (9)	33,7 (31)	46,8 (30)	14,1 (9)	39,1 (25)	35,4 (52)	21,1 (31)	43,5 (64)	67,0 (57)	11,8 (10)	21,2 (18)
Lasten määrän vähentäminen ryhmässä	81,9 (145)	4,0 (7)	14,1 (25)	85,6 (77)	4,4 (4)	10,0 (9)	82,2 (46)	7,1 (4)	10,7 (6)	83,0 (112)	5,2 (7)	11,7 (16)	79,0 (64)	11,1 (9)	9,9 (8)
Kasvatushenki- löstön määrän lisääminen	90,7 (156)	2,9 (5)	6,4 (11)	87,8 (79)	4,4 (4)	7,8 (7)	78,7 (48)	6,6 (4)	14,7 (9)	87,9 (124)	6,4 (9)	5,7 (8)	88,9 (72)	6,2 (5)	4,9 (4)
Avustaja esi- opetus-ryh- mässä	64,5 (116)	9,4 (17)	26,1 (47)	76,9 (73)	8,4 (8)	14,7 (14)	62,9 (39)	6,5 (4)	30,6 (19)	57,1 (84)	15,0 (22)	27,9 (41)	48,8 (42)	12,8 (11)	38,4 (33)
Lapsikohtainen avustaja	97,1 (169)	0,6 (1)	2,3 (4)	96,8 (91)	2,1 (2)	1,1 (1)	96,6 (58)	1,7 (1)	1,7 (1)	94,3 (132)	1,4 (2)	4,3 (6)	95,2 (79)	1,2 (1)	3,6 (3)
Säännöllinen erityisopetus	63,3 (114)	3,9 (7)	32,8 (59)	52,2 (48)	14,1 (13)	33,7 (31)	52,4 (33)	4,8 (3)	42,8 (27)	54,7 (81)	8,8 (13)	36,5 (54)	61,5 (51)	6,0 (5)	32,5 (27)
Integroitu eri- tyisryhmä	88,8 (142)	3,1 (5)	8,1 (13)	85,7 (72)	4,8 (4)	9,5 (8)	79,6 (43)	3,7 (2)	16,7 (9)	94,8 (110)	0,9 (1)	4,3 (5)	94,7 (71)	1,3 (1)	4,0 (3)
Eriytyis-ryhmäsi- joitus	94,7 (142)	2,0 (3)	3,3 (5)	94,0 (78)	2,4 (2)	3,6 (3)	90,7 (49)	1,9 (1)	7,4 (4)	96,5 (110)	0,9 (1)	2,6 (3)	94,8 (73)	1,3 (1)	3,9 (3)

A = Ei kenelläkään tai harvoilla, B = Noin puolella, C = Kaikilla tai useimmilla

Liite 6.1. Tukimallin yhteys tukea saavien lasten suhteelliseen osuuteen

Kuntaryhmä	Kolmiportainen tuki		Ei kolmiportaista tukea		Tuen malli epäselvä		F-testin arvo
	<i>n</i>	<i>Ka (kh)</i>	<i>n</i>	<i>Ka (kh)</i>	<i>n</i>	<i>Ka (kh)</i>	
Tukitoimet järjestyvät nopeasti	335	2,58 (0,50)	145	2,72 (0,54)	57	2,73 (0,58)	(<i>F</i> (2, 534) = 4,245, <i>p</i> < 0,05)
Parivertailut	Ei kolmiportaista tukea*		Kolmiportainen tuki*		–		–
Rakenteelliset tukitoimet järjestyvät nopeasti	349	1,90 (0,56)	150	2,11 (0,63)	58	2,13 (0,66)	(<i>F</i> (2, 554) = 8,253, <i>p</i> < 0,001)
Parivertailut	Ei kolmiportaista tukea**, Tuen malli epäselvä*		Kolmiportainen tuki**		Kolmiportainen tuki*		–

* *p* < 0,05; ** *p* < 0,01

Liite 8.1. Oppimaan oppimisen arvioinnissa osoitettu osaaminen ja lukuaineiden keskiarvo suuralueittain

	<i>n</i>	<i>Ka</i>	<i>Kh</i>	F-testin arvo ja parivertailut
Luku-aineiden keskiarvo				(<i>F</i> (4, 7099) = 29,367, <i>p</i> < 0,001)
Helsinki-Uusimaa	1730	8,0	1,1	Etelä-Suomi*, Länsi-Suomi*, itä-Suomi*, Pohjois-Suomi*
Etelä-Suomi	1653	7,6	1,1	Helsinki - Uusimaa*, Länsi-Suomi*, Pohjois-Suomi*
Länsi-Suomi	1700	7,8	1,2	Helsinki - Uusimaa*, Etelä-Suomi*
Itä-Suomi	1000	7,7	1,2	Helsinki - Uusimaa*
Pohjois-Suomi	1021	7,8	1,1	Helsinki - Uusimaa*, Etelä-Suomi*
Total	7104	7,8	1,1	–
Oppimaan oppimisen ratkaisuprosentti				(<i>F</i> (4, 6304) = 16,941, <i>p</i> < 0,001)
Helsinki-Uusimaa	1505	42,0	16,8	Etelä-Suomi*, Länsi-Suomi*, itä-Suomi*, Pohjois-Suomi*
Etelä-Suomi	1468	37,8	15,1	Helsinki - Uusimaa*, Länsi-Suomi*
Länsi-Suomi	1515	39,7	15,5	Helsinki - Uusimaa*, Etelä-Suomi*, Pohjois-Suomi*
Itä-Suomi	901	38,6	14,7	Helsinki - Uusimaa*
Pohjois-Suomi	920	37,8	15,2	Helsinki - Uusimaa*, Länsi-Suomi*
Total	6309	39,4	15,7	–

* *p* < 0,05

Liite 8.2. Tehostettua tukea saaneiden oppilaiden osoitettu osaaminen ja lukuaineiden keskiarvo suuralueittain Oppimaan oppimisen valtakunnallisessa arvioinnissa

	<i>n</i>	<i>Ka</i>	<i>Kh</i>	F-testin arvo
Luku-aineiden keskiarvo				(<i>F</i> (4, 741) = 6,688, <i>p</i> < 0,001)
Helsinki-Uusimaa	173	6,9	0,8	Etelä-Suomi*, Länsi-Suomi*, Pohjois-Suomi*
Etelä-Suomi	176	6,5	0,7	Helsinki - Uusimaa*
Länsi-Suomi	183	6,6	0,8	Helsinki - Uusimaa*
Itä-Suomi	122	6,7	0,8	
Pohjois-Suomi	92	6,4	0,8	Helsinki - Uusimaa*
Total	746	6,7	0,8	–
Oppimaan oppimisen ratkaisuprosentti				(<i>F</i> (4, 603) = 6,818, <i>p</i> < 0,001)
Helsinki-Uusimaa	138	32,0	11,3	Etelä-Suomi*, Länsi-Suomi*, Pohjois-Suomi*
Etelä-Suomi	142	26,4	8,2	Helsinki - Uusimaa*
Länsi-Suomi	152	27,7	10,4	Helsinki - Uusimaa*
Itä-Suomi	97	29,2	9,6	
Pohjois-Suomi	79	27,3	7,7	Helsinki - Uusimaa*
Total	608	28,6	9,9	–

* *p* < 0,05

Liite 8.3. Erityistä tukea saaneiden oppilaiden osoitettu osaaminen ja lukuaineiden keskiarvo suuralueittain Oppimaan oppimisen valtakunnallisessa arvioinnissa

	<i>N</i>	<i>Ka</i>	<i>Kh</i>	F-testin arvo
Luku-aineiden keskiarvo				(<i>F</i> (4, 507) = 3,632, <i>p</i> < 0,01)
Helsinki-Uusimaa	146	6,8	0,8	Itä-Suomi*
Etelä-Suomi	148	6,7	0,7	
Länsi-Suomi	91	6,7	0,8	
Itä-Suomi	70	6,4	0,7	Helsinki - Uusimaa*, Pohjois-Suomi
Pohjois-Suomi	57	6,9	0,8	Itä-Suomi*
Total	512	6,7	0,8	–
Oppimaan oppimisen ratkaisuprosentti				(<i>F</i> (4, 385) = 3,246, <i>p</i> < 0,05)
Helsinki-Uusimaa	96	26,5	9,0	Itä-Suomi*
Etelä-Suomi	114	25,3	9,0	
Länsi-Suomi	76	23,1	8,2	
Itä-Suomi	57	22,5	7,5	Helsinki - Uusimaa*
Pohjois-Suomi	47	23,2	6,6	
Total	390	24,5	8,4	–

* *p* < 0,05

Liite 9.1. Eriaiset opetusryhmät äidin koulutuksen mukaan

Luokka	Kansa- tai peruskoulu	Toinen aste, ylempi keskitaso	Alempi tai ylempi korkeataso, lisen-siaatti, tohtori	Total	Missing
Ryhmät, joissa ei erityisen tuen saajia	6,3	48,6	32,2	87,1	12,9
Ryhmät, joissa ei tuen saajia (tt+et)	5,1	47,2	36,0	88,3	11,7
Ryhmät, joissa osa oppilaista ET tuen saajia	6,7	52,6	24,2	83,5	16,5
ET oppilaat ryhmissä, joissa osa oppilaista ET tuen saajia	12	49,5	7,1	68,6	31,4
Ryhmät, joissa osa oppilaista tuen saajia (TT+ET)	6,6	51,6	27,2	85,5	14,5
TT ja ET oppilaat ryhmissä, joissa osa oppilaista tuen saajia (TT+ET)	10,9	52,5	12,9	76,4	23,6
Erityisen tuen ryhmät	18,3	39,4	5,6	63,3	36,7
Tehostetun tuen ryhmät	13,5	37,8	24,3	75,7	24,3
Tehostetun ja erityisen tuen ryhmät	9,6	26,9	11,5	48,1	51,9
Kaikki yhteensä	6,8	50,3	27,7	84,8	15,2
ET yhteensä	14	46,5	6,7	67,2	32,8
TT yhteensä	10,4	50,1	16,1	76,6	23,4

Liite 9.2. Osaamistehtävien keskeiset tunnusluvut tuen tasoilla

Tuen taso	<i>N</i>	<i>Ka</i>	<i>Mo</i>	<i>Kh</i>	Min	Max
Muut oppilaat						
Päätely %	5232	40,95	47,37	18,84	0,00	100,00
Matematiikka %	5314	38,1	20,00	20,97	0,00	95,00
Luetun ymmärtäminen %	5224	46,19	36,36	16,86	0,00	100,00
Mekaniikka %	5013	58,11	60,00	21,35	0,00	100,00
Työmuisti %	4976	50,10	60,00	21,95	0,00	100,00
Keskiarvo	5789	8,03	8,00	1,07	5,00	10,00
Tehostettu tuki						
Päätely %	606	27,18	21,05	18,83	0,00	84,21
Matematiikka %	610	22,46	15,00	14,54	0,00	80,00
Luetun ymmärtäminen %	607	36,16	36,36	12,94	0,00	86,36
Mekaniikka %	538	48,82	50,00	20,36	0,00	100,00
Työmuisti %	590	39,43	40,00	21,00	0,00	100,00
Keskiarvo	746	6,65	6,63	0,77	4,19	9,94
Erityinen tuki						
Päätely %	386	21,95	21,05	12,61	0,00	84,21
Matematiikka %	390	17,56	17,56	12,25	0,00	75,00
Luetun ymmärtäminen %	390	34,14	36,36	11,61	4,55	81,82
Mekaniikka %	370	42,84	30,00	18,56	0,00	90,00
Työmuisti %	381	38,29	60,00	21,48	0,00	90,00
Keskiarvo	512	6,71	6,31	0,80	4,81	9,81

N = vastaajien määrä, *Ka* = keskiarvo, *Mo* = moodi, *Kh* = keskihajonta, Min = pienin havaittu arvo, Max = suurin havaittu arvo

Liite 9.3. Erialaisten ryhmien osaamistehtävien tunnusluvut ja ryhmien välinen vertailu

Luokka	Yleisopetuksen ryhmä, ei tuensaa- jia (<i>n</i> = 199)	Yleisopetuksen ryhmä, jossa erityi- sen tuen saajia (<i>n</i> = 196)	Erityisen tuen ryhmä (<i>n</i> = 36)	F-testin arvo
	<i>Ka</i> (<i>kh</i>)	<i>Ka</i> (<i>kh</i>)	<i>Ka</i> (<i>kh</i>)	
Päätely %	39,50 (18,44)	38,96 (17,77)	25,61 (13,02) *	(<i>F</i> (2,343) = 4,179, <i>p</i> < 0,05)
Matematiikka %	36,36 (19,65)	35,46 (20,45)	17,65 (11,20) **	(<i>F</i> (2,350) = 7,034, <i>p</i> < 0,01)
Luetun ymmärtäminen %	44,52 (16,46)	47,22 (16,30)**	32,89 (11,87)*	(<i>F</i> (2,346) = 6,325, <i>p</i> < 0,01)
Mekaniikka %	57,78 (20,98)	55,34 (22,00)	50,00 (17,97)	(<i>F</i> (2,327) = 1,158, <i>p</i> = 0,315)
Työmuisti %	49,75 (23,52)	49,10 (22,15)	32,00 (22,20) *	(<i>F</i> (2,332) = 4,240, <i>p</i> < 0,05)
Keskiarvo	7,90 (1,13)	7,74 (1,07)	6,73 (1,00)***	(<i>F</i> (2,332) = 4,240, <i>p</i> < 0,001)

* *p* < 0,05; ** *p* < 0,01; *** *p* < 0,001

Liite 9.4. Yleisopetukseen integroitujen ja erityisen tuen ryhmien oppilaiden osaamistehtävien tunnusluvut ja ryhmien välinen vertailu

Luokka	Yleisopetuksen ryhmissä olevat	Erityisen tuen ryhmissä olevat	t-tesin arvo
	<i>Ka (kh)</i>	<i>Ka (kh)</i>	
Päättele %	22,14 (13,04)	21,48 (11,50)	$t(384) = 0,461, p = 0,645$
Matematiikka %	17,78 (12,90)	17,05 (10,63)	$t(388) = 0,541, p = 0,589$
Luetun ymmärtäminen %	35,07 (11,60)	31,90 (11,40)	$t(388) = 2,480, p < 0,05$
Mekaniikka %	42,88 (18,27)	42,74 (19,35)	$t(386) = 0,067, p = 0,947$
Työmuisti %	39,21 (22,30)	36,14 (19,35)	$t(379) = 1,280, p = 0,201$
Keskiarvo	6,69 (0,78)	6,77 (0,84)	$t(510) = -1,216, p = 0,225$

Liite 10.1. Tehostettu tuki ja toisen asteen siirtymä

	Vastaanottivat jatko-opintopaikan			Eivät vastaanotaneet jatko-opintopaikkaa			Levene F	p	t	df	Mann-Whitney U	
	n	M	SD	n	M	SD					p	p
Taustamuuttujat												
Sukupuoli	702	0,60	0,50	41	0,51	0,51	1,59	0,207	-1,09	741	0,276	
Äidin koulutus	565	0,21	0,41	25	0,20	0,41	0,05	0,829	-0,11	26,15	0,915	
Kotona puhuttu kieli	587	0,03	0,168	25	0,04	0,20	0,40	0,527	0,32	610	0,749	
Osaaminen												
Oppimaan oppiminen: päätetyn ratkaisuprosentti	559	27,21	13,83	24	23,68	14,72	0,13	0,719	-1,22	581	0,223	
Oppimaan oppiminen: matematiikan tehtävien ratkaisuprosentti	564	22,44	14,63	23	25,65	14,95	0,17	0,678	1,03	585	0,303	
Oppimaan oppiminen: luetun ymmärtämisen ratkaisuprosentti	562	36,26	23,92	23	34,98	10,74	0,33	0,568	-0,43	583	0,666	
Oppimaan oppiminen: kokonaisratkaisuprosentti	561	28,56	9,90	24	27,72	10,16	0,33	0,564	-0,41	583	0,638	
Matematiikan arvosana	584	6,51	1,16	25	6,32	0,85	3,08	0,080	-0,82	607	0,410	
Äidinkielen arvosana	585	6,87	1,02	25	6,84	0,94	0,02	0,903	-0,61	608	0,872	
Lukuaineiden keskiarvo	702	6,67	0,77	40	6,38	0,65	1,27	0,26	-2,33	740	0,020	0,560
Koulutuksellinen suuntautuminen												
1. Tiedän, mihin ammattiin tai mille uralle haluan.	537	5,30	1,86	23	5,26	1,93	0,07	0,787	-0,10	558	0,918	
2. Olen valmis opiskelemaan useitakin vuosia saavuttaakseni työn tai aseman, jonka haluan.	533	5,08	1,61	23	4,26	1,66	0,00	0,995	-2,39	554	0,017	0,019
3. Haluan lopettaa koulun ja päästä töihin niin pian kuin mahdollista.	535	4,09	1,88	23	4,04	1,61	1,18	0,278	-0,13	556	0,900	
4. Aion ehdottomasti jatkaa opintojani toisen asteen jälkeen.	533	4,44	1,71	23	3,61	1,56	0,45	0,504	-2,29	556	0,022	0,027
5. Koen, että koululla ja opiskelulla ei ole minulle paljoa annettavaa.	531	3,32	1,56	23	4,17	1,67	0,03	0,869	2,53	552	0,012	0,016
6. Haluan päästä aikuisena työhön, joka tarjoaa jatkuvasti uusia haasteita.	535	4,77	1,51	23	4,96	1,89	2,49	0,115	0,57	556	0,572	
7. Olen yksinkertaisesti kyllästynyt koulunkäyntiin.	537	4,44	1,78	23	4,83	1,72	0,17	0,684	1,03	558	0,304	
8. Olen valmis siihen, että opiskelu toisella asteella on peruskoulua vaativampaa.	534	4,68	1,54	23	4,09	1,65	0,20	0,659	-1,85	555	0,064	
9. Tavoitteeni on saavuttaa aikuisena hyvätuloisen työ.	533	5,45	1,50	23	5,39	1,37	0,46	0,498	-0,18	554	0,86	
10. Minua kiinnostaa ammatti tai ura, joka ei vaadi paljoa koulussa istumista.	535	4,49	1,77	22	5,14	1,64	0,39	0,534	1,67	555	0,095	

Liite 11.1. Erityisoppilaiden osuuden yhteys valtionosuusrahoitukseen ja joihinkin erityisoppilaiden osuuteen vaikuttaviin tekijöihin vuosina 2009 ja 2010

	Erityisoppilaiden osuus, %		Erityisoppilaiden osuus 1. vuosiluokalla		Erityisoppilaiden osuus 7. vuosiluokalla	
Laskennalliset valtionosuudet/oppilas	0.03167 (0.6962)		-2.246 (3.057)		-1.829 (3.334)	
Valtionosuudet/asukas		.01341* (0.005614)		-0.05641* (0.02776)		-0.04461* (0.02247)
Verotulot/asukas	1.209 (2.315)	1.206 (2.293)	1.985 (8.978)	2.599 (8.981)	4.227 (10.37)	3.86 (10.3)
Vuosikateprosentti	0.01211 (0.02478)	0.01181 (0.0247)	0.04866 (0.1048)	0.04856 (0.1071)	-0.1228 (0.1064)	-0.1186 (0.1062)
Koulutustaso (vktm-indeksi)	3.428 (10.62)	3.513 (10.62)	-4.768 (35.34)	-3.627 (35.44)	-68.57 (42.01)	-65.91 (41.22)
Yläkoulun oppilaiden osuus, %	-0.000572 (0.03864)	-0.0006257 (0.03843)	-0.1526 (0.1309)	-0.1564 (0.1332)	0.07155 (0.1451)	0.07301 (0.1439)
Oppilasmäärä	-3.551 (1.837)	-3.577* (1.598)	-0.297 (6.37)	1.937 (6.277)	-4.722 (6.742)	-3.438 (6.244)
Ruotsinkielisten oppilaiden osuus, %	-0.06111 (0.1744)	-0.0614 (0.1739)	0.2484 (0.7277)	0.2425 (0.7468)	0.2279 (0.5025)	0.1668 (0.4796)
Kuntaryhmä, kaupunkimaiset kunnat vertailuryhmä						
Maaseutumaiset kunnat	1.638*** (0.3556)	1.639*** (0.3564)	4.22* (1.913)	4.22* (2.001)	6.241** (2.361)	6.109* (2.401)
Taajaan asutut kunnat	1.148*** (0.1253)	1.149*** (0.1249)	1.602** (0.544)	1.579** (0.5354)	2.439*** (0.4639)	2.401*** (0.4702)
Vertailuryhmä 2009						
Vuosi 2010	-0.2617 (0.1998)	-0.2638 (0.1992)	-0.1994 (0.6832)	-0.274 (0.7164)	1.135 (0.7794)	1.086 (0.7571)
Vakio	9.651 (64.43)	9.543 (62.53)	51.68 (203.8)	10.24 (215)	428.8 (263)	389.9 (247.4)
N	658	658	658	658	616	616

Robustit keskivirheet suluisissa. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$. Valtionosuus, verotulot, koulutustasomittain ja oppilasmäärä – muuttujat logaritmoitu luonnollisella logaritmillä. Logaritmoitujen muuttujien kertoimet ilmaisevat, kuinka monta prosentin sadasosayksikköä selitettävä muuttuja muuttuu, kun selittävä muuttuja muuttuu yhden prosentin. Mallin muiden muuttujien kertoimet liitetäulukossa 2.

Liitetaulukko 11.2. Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuuden yhteys peruspalvelujen valtionosuusrahoitukseen ja joihinkin tehostettua ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuuteen vaikuttaviin tekijöihin vuosina 2011–2014

	Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuus		Erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuus		Tehostettua tukea saaneiden oppilaiden osuus	
Laskennalliset valtionosuudet/oppilas	5.699		2.121		3.578	
	(3.069)		(1.67)		(2.846)	
Valtionosuudet/asukas		.08905		.01555		.0735
		(0.07474)		(0.04241)		(0.07113)
Verotulot/asukas	-1.196	-1.216	1.186	1.077	-2.381	-2.292
	(2.702)	(2.793)	(1.535)	(1.583)	(2.325)	(2.446)
Vuosikateprosentti	-0.03036	-0.03977	-0.008903	-0.009727	-0.02146	-0.03004
	(0.02436)	(0.03146)	(0.0119)	(0.01809)	(0.0234)	(0.03001)
Koulutustaso (vktm-indeksi)	-4.058	-12.61	5.908	2.745	-9.966	-15.35
	(13.72)	(13.48)	(8.478)	(8.798)	(11.43)	(11.71)
Yläkoulun oppilaiden osuus, %	.1112*	.1075*	-0.005106	-0.006702	.1163**	.1142**
	(0.04787)	(0.04797)	(0.03232)	(0.03189)	(0.04277)	(0.04164)
Oppilasmäärä	2.367	-2.353	-1.281	-2.258*	3.648	2.023
	(2.828)	(2.377)	(1.279)	(1.098)	(2.523)	(1.99)
Ruotsinkielisten oppilaiden osuus, %	-2.747	-1.973	-1.702	-.142	-1.045	-0.05531
	(0.1773)	(0.1734)	(0.09979)	(0.09977)	(0.164)	(0.1695)
Maaseutumaiset kunnat	-2.855	-2.666	-.7549	-.7466	.4694	.48
	(0.4526)	(0.3868)	(0.7468)	(0.7152)	(0.4139)	(0.4566)
Taajaan asutut kunnat	1.962***	2.049***	.01298	.05185	1.949***	1.997***
	(0.4253)	(0.354)	(0.7333)	(0.7011)	(0.3792)	(0.4259)
Vertailuryhmä 2011						
Vuosi 2012	1.086***	1.427***	-.605***	-.4736**	1.691***	1.901***
	(0.3149)	(0.2633)	(0.1604)	(0.1626)	(0.2582)	(0.2314)
Vuosi 2013	2.37***	2.924***	-.9724***	-.7612**	3.342***	3.685***
	(0.5092)	(0.4343)	(0.2874)	(0.2865)	(0.4086)	(0.3827)
Vuosi 2014	3.303***	3.967***	-1.173**	-.921*	4.475***	4.888***
	(0.6953)	(0.6122)	(0.4146)	(0.4156)	(0.5555)	(0.5374)
Vakio	-34.71	81.11	-36.43	6.863	1.724	74.24
	(98.6)	(81.71)	(55.51)	(52.14)	(80.45)	(69.62)
R2 overall	.003866	.00001754	.001421	.00308	.001095	.006769
Log likelihood	-2391	-2396	-1565	-1568	-2266	-2269
sigma u	6.741	6.282	3.978	4.328	5.128	4.218
sigma e	1.918	1.927	.9896	.9919	1.736	1.739
rho	.9251	.914	.9417	.9501	.8972	.8547
Havaintojen määrä	1248	1248	1248	1248	1248	1248
Kuntien määrä	320	320	320	320	320	320

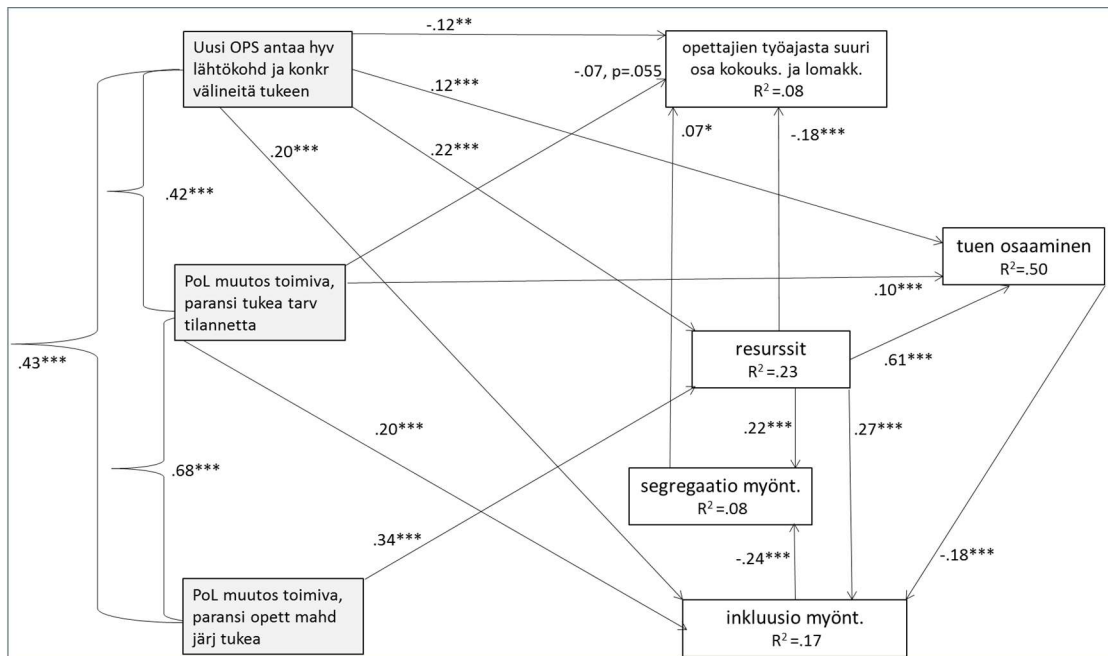
Robustit keskivirheet suluisissa. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$. Valtionosuus, verotulot, koulutustasomittain ja oppilasmäärä – muuttajat logaritmoitu luonnollisella logaritmillä. Logaritmoitujen muuttujien kertoimet ilmaisevat, kuinka monta prosentin sadasosayksikköä selitettävä muuttuja muuttuu, kun selittävä muuttuja muuttuu yhden prosentin. Mallin muiden muuttujien kertoimet liitetaulukossa 2.

Liite 12.1 Resurssien yhteys tuen toimivuuteen

	Resurssien riittävyys (summa)	1	2	3	4	5	6
1. Oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuki on koulussamme hyvin järjestetty.	0,63***						
2. Koulussamme on yhdessä sovitut selkeät toimintamallit oppilaan koulunkäynnin ja opiskelun tukemiseen.	0,34***	0,55***					
3. Koulussamme oppilaiden oikeus oikea-aikaiseen ja riittävään tukeen toteutuu hyvin.	0,72***	0,58***	0,31***				
4. Tehostetun tuen järjestelyt ovat koulussamme toimivat.	0,63***	0,58***	0,39***	0,56***			
5. Erityisen tuen järjestelyt ovat koulussamme toimivat.	0,69***	0,65***	0,41***	0,54***	0,58***		
6. Tehostetun ja erityisen tuen raja on mielestäni selvä.	0,21***	0,16***	0,20***	0,16***	0,28***	0,17***	
7. Oppilashuolto ja moniammatillinen yhteistyö toimivat koulussamme hyvin.	0,32***	0,34***	0,28***	0,31***	0,28***	0,30***	0,15***

Pearsonin korrelaatiot; *** $p < 0,001$

Liite 12.2. Muuttujien välisten yhteyksien testaamiseen käytetty polkumalli



VALTIONEUVOSTON
SELVITYS- JA TUTKIMUSTOIMINTA

tietokayttoon.fi

ISSN 2342-6799 (pdf)

ISBN 978-952-287-606-5 (pdf)

