



OPETUS- JA
KULTTUURIMINISTERIÖ

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Selvitys opetuksen järjestäjien näkemyksistä tuen järjestelyistä kunnissa

Meri Lintuvuori & Irene Rämä

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:6

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Selvitys opetuksen järjestäjien näkemyksistä
tuen järjestelyistä kunnissa

Meri Lintuvuori & Irene Rämä

Opetus- ja kulttuuriministeriö Helsinki 2022

Julkaisujen jakelu

Distribution av publikationer

**Valtioneuvoston
julkaisuarkisto Valto**

Publikations-
arkivet Valto

julkaisut.valtioneuvosto.fi

Julkaisumyynti

Beställningar av publikationer

**Valtioneuvoston
verkkokirjakauppa**

Statsrådets
nätbokhandel

vnjulkaisumyynti.fi

Opetus- ja kulttuuriministeriö

CC BY-ND 4.0

ISBN pdf: 978-952-263-802-1

ISSN pdf: 1799-0351

Taitto: Valtioneuvoston hallintoyksikkö, Julkaisutuotanto

Helsinki 2022

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Selvitys opetuksen järjestäjien näkemyksistä tuen järjestelyistä kunnissa

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2022:6		Teema	Koulutus
Julkaisija	Opetus- ja kulttuuriministeriö		
Tekijä/t	Meri Lintuvuori & Irene Rämä		
Kieli	suomi	Sivumäärä	112

Tiivistelmä

Perusopetuslain mukaan oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Selvityksen tavoitteena oli kartoittaa kunnissa käytössä olevia käytänteitä ja niitä ohjaavia periaatteita oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämisessä ja toteuttamisessa. Selvityksen tilasi opetus- ja kulttuuriministeriön Oikeus oppia -ohjelmaan perustettu Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleva työryhmä. Työryhmän selvitykselle asettamat keskeiset kysymykset olivat:

- 1) Miten tehostetun ja erityisen tuen rajapinta määrittyy?
- 2) Millaisiin oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeisiin perustuen yleistä, tehostettua tai erityistä tukea tarjotaan oppilaille? ja
- 3) Mitä konkreettisia tuen muotoja sisältyy tuen eri tasoille?

Aineistona käytettiin opetuksen järjestäjien oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiantuntijoilta kerättyä valtakunnallista kyselyaineistoa (N = 189 opetuksen järjestäjää). Kyselyyn sai vastata suomeksi tai ruotsiksi. Kyselyn yhteydessä kuntien tuen järjestelyitä kartoitettiin myös kolmen oppilasesimerkin avulla. Pääkysymyksiin liittyvän tiedonkeruun lisäksi kyselyssä kerättiin tietoa oppimisen ja koulunkäynnin tuen kannalta keskeisistä teemoista, jotka nousivat aiemmista tutkimuksista ja selvityksistä. Tällä tavoin pyrittiin täydentämään käsitystä tuen tasojen eroista ja yhtäläisyyksistä.

Asiasanat oppimisen ja koulunkäynnin tuki, yleinen tuki, tehostettu tuki, opetuksen järjestäjä, perusopetus, erityinen tuki, inklusio, tukimuodot

ISBN PDF 978-952-263-802-1 **ISSN PDF** 1799-0351

Julkaisun osoite <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-802-1>

Stöd för inläring och skolgång. Utredning om utbildningsanordnarnas syn på ordnandet av stöd i kommunerna

Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2022:6**Tema**

Utbildning

Utgivare Undervisnings- och kulturministeriet**Författare** Meri Lintuvuori & Irene Rämä**Språk** finska**Sidantal**

112

Referat

Enligt lagen om grundläggande utbildning har en elev rätt att få undervisning enligt läroplanen, elevhandledning samt tillräckligt stöd för inläring och skolgång genast när behov uppstår. Syftet med utredningen var att kartlägga befintlig praxis i kommunerna och de principer som styr praxisen i fråga om ordnandet och genomförandet av stöd för inläring och skolgång. Utredningen beställdes av den arbetsgrupp som inom undervisnings- och kulturministeriets utvecklingsprogram "Utbildning för alla" bereder åtgärder för att främja stödet för inläring, stödet till barnet och inkludering. De viktigaste frågorna som arbetsgruppen ville ha svar på i utredningen var följande:

- 1) Hur bestäms gränsen mellan intensifierat och särskilt stöd?,
- 2) För hurdana behov i fråga om stöd för inläring och skolgång erbjuds eleverna allmänt, intensifierat respektive särskilt stöd? och
- 3) Vilka konkreta stödformer ingår i de olika nivåerna av stöd?

Det material som användes hade samlats in genom en riksomfattande enkät till utbildningsanordnarnas experter på stöd för inläring och skolgång (N = 189 utbildningsanordnare). Enkäten kunde besvaras på finska eller svenska. I samband med enkäten kartlades kommunernas stödarrangemang också med hjälp av tre exempel på elever. Utöver insamling av data som anknöt till huvudfrågorna samlade man också in data om sådana centrala teman kring stödet för inläring och skolgång som hade aktualiserats i samband med tidigare undersökningar och utredningar. På det sättet strävade man efter att komplettera bilden av skillnader och likheter mellan olika stödnivåer.

Nyckelord stöd för inläring och skolgång, allmänt stöd, intensifierat stöd, utbildningsanordnare, grundläggande utbildning, särskilt stöd, inkludering, stödformer

ISBN PDF 978-952-263-802-1**ISSN PDF**

1799-0351

URN-adress <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-802-1>

Support for learning and school attendance. Report on the views of education providers on the support arrangements in municipalities

Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland 2022:6	Subject	Education
Publisher	Ministry of Education and Culture	
Author(s)	Meri Lintuvuori & Irene Rämä	
Language	Finnish	Pages 112

Abstract

Under the Basic Education Act, students are entitled to teaching based on the curriculum, guidance counselling and sufficient support for learning and school attendance on school days as soon as such a need arises. The aim of the study was to survey the practices used in municipalities and the principles guiding them when organising and implementing support for learning and school attendance. The study was commissioned by a working group set up by the Ministry of Education and Culture under the Right to Learn programme to prepare measures to promote support for learning, support for children and inclusion in early childhood education and care, pre-primary education and primary and lower secondary education. The key questions that the working group tackles in the report are:

- 1) How to determine the interface between intensified and special needs support?
- 2) What are the needs for support for learning and school attendance for which general, intensified or special needs support is offered to students? and
- 3) What concrete forms of support are included at the different levels of support?

National survey data collected from the experts used by education providers related to support for learning and school attendance (N = 189 education providers) were used as the data material. Respondents were allowed to respond to the survey in Finnish or Swedish. Three case examples of students were also used in connection with the survey to examine support arrangements provided by local authorities. Besides compiling data on the main questions, the survey collected information on key themes in learning and support for school attendance that have emerged from earlier studies and surveys. This was done so as to complement the understanding of differences and similarities between the different levels of support.

Keywords support for learning and school attendance, general support, intensified support, education provider, basic education, special needs support, inclusion, forms of support

ISBN PDF	978-952-263-802-1	ISSN PDF	1799-0351
-----------------	-------------------	-----------------	-----------

URN address <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-802-1>

Sisältö

1	Päätulosten yhteenveto	9
2	Tausta, selvityksen osa-alueet ja raportin rakenne	18
3	Aineistot	24
3.1	Valtakunnallinen kysely	24
3.2	Kyselyaineiston analysointi	26
4	Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki sekä tuen tasojen rajapinnat	28
4.1	Tuen tasojen väliset rajapinnat	28
4.2	Yleisen ja tehostetun tuen rajapinta.....	30
4.3	Tehostetun ja erityisen tuen rajapinta	35
4.4	Yhteenveto – rajapinnat	40
5	Tuen tarpeet yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tasolla	43
5.1	Yleisen tuen tarveperusta	43
5.2	Tehostetun tuen tarveperusta	47
5.3	Erityisen tuen tarveperusta	51
5.4	Yhteenveto – tuen tarveperusta.....	56
6	Tuen tasojen konkreettisia tukimuotoja ja toimintamalleja	59
6.1	Konkreettisia tukimuotoja yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tasolla.....	59
6.2	Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämisen toimintamalleja.....	67
6.3	Yhteenveto – konkreettiset tukimuodot ja toimintamallit	68
7	Erityisen tuen hallintopäätökset	71
7.1	Erityisen tuen hallintopäätösten tekijät	71
7.2	Asiantuntijalausunnot	72
7.3	Yhteenveto – hallintopäätökset	73
8	Tuen toteutuspaikat	75
8.1	Pienryhmät ja erityisluokat	75
8.2	Inklusion edellytyksiä.....	80
8.3	Yhteenveto – tuen toteutuspaikat.....	81

9	Oppilasesimerkkiaineisto	84
9.1	Oppilas A	85
9.2	Oppilas B	89
9.3	Oppilas C	93
9.4	Yhteenvedo – oppilasesimerkit	98
10	Oppimisen ja koulunkäynnin tuen toimivuus ja resurssit	100
10.1	Tuen toimivuus ja toteutuminen	100
10.2	Oppimisen ja koulunkäynnin tuen resurssit kunnissa	102
10.3	Oppimisen ja koulunkäynnin tuen resurssien jakaminen kunnissa	104
10.4	Yhteenvedo – tuen toimivuus ja resurssit	106
11	Opetuksen järjestäjien perusopetuslakiin kohdistuvat muutostoiveet	108
	Lähteet	111

Kuvioluettelo

- Kuvio 1 Yleinen tuki
- Kuvio 2 Yleisen ja tehostetun tuen välinen raja
- Kuvio 3 Tehostetun ja erityisen tuen välinen raja
- Kuvio 4 Tuen tasojen kriteerit kunnan virallisissa dokumenteissa
- Kuvio 5 Kunnissa käytössä olevia konkreettisia tukimuotoja, osa 1
- Kuvio 6 Kunnissa käytössä olevia konkreettisia tukimuotoja, osa 2
- Kuvio 7 Kunnissa käytössä olevia konkreettisia tukimuotoja, osa 3
- Kuvio 8 Kunnissa käytössä olevia konkreettisia tukimuotoja, osa 4
- Kuvio 9 Kunnissa käytössä olevia konkreettisia tukimuotoja, osa 5
- Kuvio 10 Kunnissa käytössä olevia konkreettisia tukimuotoja, osa 6
- Kuvio 11 Erityisopetus osana erityistä tukea
- Kuvio 12 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen toimintamalleja
- Kuvio 13 Erityisen tuen hallintopäätöksen tekijä
- Kuvio 14 Lausunnon tarve pedagogisten perusteiden lisäksi erityisen tuen päätöksissä kunnissa
- Kuvio 15 Erilaisia pienryhmiä kunnissa
- Kuvio 16 Kuntien erityisluokkatyyppejä
- Kuvio 17 Ryhmäkoon pienentäminen
- Kuvio 18 Opetuksen järjestäjien näkemykset tärkeimmistä edellytyksistä, kun tavoitteena on inklusio ja riittävä tuki kaikille oppilaille
- Kuvio 19 Oppilaan A tuen taso
- Kuvio 20 Oppilaan A opetuksen toteutuspaikka
- Kuvio 21 Oppilaan A oppimäärät
- Kuvio 22 Oppilaan A pääasialliset tukimuodot (pyydetty mainitsemaan kolme)
- Kuvio 23 Oppilaan B tuen taso
- Kuvio 24 Oppilaan B opetuksen toteutuspaikka
- Kuvio 25 Oppilaan B oppimäärät

Kuvio 26 Oppilaan B pääasialliset tukimuodot (pyydetty mainitsemaan kolme)
Kuvio 27 Oppilaan C tuen taso
Kuvio 28 Oppilaan C opetuksen toteutuspaikka
Kuvio 29 Oppilaan C oppimäärät
Kuvio 30 Oppilaan C pääasialliset tukimuodot (pyydetty mainitsemaan kolme)
Kuvio 31 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt kunnissa
Kuvio 32 Tehostetun tuen järjestelyjen toimivuus kunnissa
Kuvio 33 Erityisen tuen järjestelyjen toimivuus kunnissa
Kuvio 34 Oppilaille suunnitellun tuen toteutuminen kunnissa
Kuvio 35 Oppilaat saavat riittävät tukitoimet ennen oppimäärien yksilöllistämistä
Kuvio 36 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen resursointi kunnissa
Kuvio 37 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarve suhteessa saatavilla oleviin resursseihin kunnissa
Kuvio 38 Opetuksen järjestäjien vastaukset jatkokysymykseen lisäresurssien tarpeesta
Kuvio 39 Positiivisen diskriminaation periaate perusopetuksen resurssien jakamisessa kunnissa
Kuvio 40 Koulujen rahoituksen jako
Kuvio 41 Erityistä tukea saavien oppilaiden huomioiminen koulujen rahoituksen jaossa (jatkokysymys)
Kuvio 42 Tarve perusopetuslain selventämiselle oppimisen ja koulunkäynnin tuen osalta
Kuvio 43 Perusopetuslain muutostarpeet opetuksen järjestäjien näkökulmasta, jatkokysymys (mainintojen määrät eri alaluokissa)

Taulukkuuettelo

Taulukko 1 Erityistä tukea saavien oppilaiden opetuksen toteutuspaikat osuutena perusopetuksen oppilasmäärästä 2019 (SVT, 2020)
Taulukko 2 Vastanneiden kuntien jakautuminen tilastollisen kuntaryhmittymyksen mukaan (Vipunen, 2019)
Taulukko 3 Vastanneiden kuntien jakautuminen kunnan oppilasmäärän mukaan (Vipunen, 2019)
Taulukko 4 Opetuksen järjestäjien ilmoittamat yleisestä tuesta tehostettuun tukeen siirtämisen kriteerit
Taulukko 5 Opetuksen järjestäjien ilmoittamat tehostetusta tuesta erityiseen tukeen siirtämisen kriteerit
Taulukko 6 Yleisen tuen tarveperusta
Taulukko 7 Tehostetun tuen tarveperusta
Taulukko 8 Erityisen tuen tarveperusta
Taulukko 9 Millä tuen tasoilla tukea saavia oppilaita voidaan opettaa kunnissa käytössä olevissa erilaisissa pienryhmissä
Taulukko 10 Millä tuen tasoilla tukea saavia oppilaita voidaan opettaa kunnissa käytössä olevissa erityisluokissa

1 Päätulosten yhteenveto

Tähän lukuun on koottu tiivistetysti selvityksen keskeiset tulokset. Selvityksen tavoitteena oli kartoittaa kunnissa käytössä olevia käytänteitä ja niitä ohjaavia periaatteita oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämisessä ja toteuttamisessa. Selvityksen tilasi opetus- ja kulttuuriministeriön Oikeus oppia -ohjelmaan perustettu Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleva työryhmä. Työryhmän selvitykselle asettamat keskeiset kysymykset olivat: 1) Miten tehostetun ja erityisen tuen rajapinta määrittyy? 2) Millaisiin oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeisiin tarpeisiin perustuen yleistä, tehostettua tai erityistä tukea tarjotaan oppilaille? 3) Mitä konkreettisia tuen muotoja sisältyy tuen eri tasoille? Aineistona käytettiin opetuksen järjestäjien oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiantuntijoilta kerättyä valtakunnallista kyselyaineistoa (N = 189 opetuksen järjestäjää). Kyselyn yhteydessä kuntien tuen järjestelyitä kartoitettiin myös kolmen oppilasesimerkin avulla. Pääkysymyksiin liittyvän tiedonkeruun lisäksi kyselyssä kerättiin tietoa oppimisen ja koulunkäynnin tuen kanalta keskeisistä teemoista, jotka nousivat aiemmista tutkimuksista ja selvityksistä. Tällä tavoin pyrittiin täydentämään käsitystä tuen tasojen eroista ja yhtäläisyyksistä. Päätulosten yhteenveto on rakennettu kartoitukselle asetettujen pääkysymysten mukaisesti, joskin on huomioitava, että niihin liittyvät teemat kietoutuvat toisiinsa.

Perusopetuslain (628/1998 30 § 1 mom.) mukaan oppilaalla on oikeus saada opetus-suunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Opetussuunnitelman perusteiden tuen järjestämistä ohjaavissa periaatteissa kuvataan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisen lisäksi myös yhteisöllisiä opetusryhmään ja oppimisympäristöön liittyviä seikkoja tuen järjestämisessä:

Opetuksen ja tuen järjestämisen lähtökohtana ovat sekä kunkin oppilaan että opetusryhmän vahvuudet ja oppimis- ja kehitystarpeet. Huomiota tulee kiinnittää oppimisen esteettömyyteen sekä oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn ja varhaiseen tunnistamiseen. Oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen merkitsee yhteisöllisiä ja oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja sekä oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista. Opetusta ja tukea suunniteltaessa on otettava huomioon, että tuen tarve voi vaihdella tilapäisestä jatkuvaan, vähäisestä vahvempaan tai yhden tukimuodon tarpeesta useamman tukimuodon tarpeeseen. (Opetushallitus, 2014, 61).

Tehostetun ja erityisen tuen rajapinta

Yksittäisellä väitteellä tarkasteltuna tehostetun ja erityisen tuen rajaa piti kunnassaan selvänä 85 prosenttia kartoitukseen vastanneista opetuksen järjestäjistä. Kysymys on esitetty aiemmin myös rehtoreille esimerkiksi vuoden 2018 VN TEAS -selvityksen yhteydessä, jossa tehostetun ja erityisen tuen rajan selvänä koki 57 prosenttia vastanneista rehtoreista (Vainikainen ym., 2018). Tehostetun ja erityisen tuen rajapintaan liittyvä pääaineisto kerättiin avokysymyksellä ”Minkälaiden kriteerien tulee kunnassanne täyttyä, että oppilas siirtyy tehostetusta tuesta erityiseen tukeen?”. Opetuksen järjestäjien vastauksissa siirtyminen tehostetusta tuesta erityiseen tukeen perusteltiin useimmiten sillä, että tehostettu tuki ja siihen käytetyt tukitoimet koettiin yksiselitteisesti riittämättömiksi (44 % vastaajista). Tämä on myös linjassa opetussuunnitelman perusteiden kanssa, jossa erityistä tukea ohjeistetaan annettavaksi, mikäli oppilaan kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi muuten (Opetushallitus, 2014, 65). Tuen tarvetta luonnehdittiin vahvaksi tai intensiiviseksi, laajaksi tai runsaaksi; myös tuen säännöllisyys tai jatkuvuus oli isolle osalle vastaajista keskeistä oppimisen sujumisen takaamiseksi. Yksittäisistä tukimuodoista mainittiin yksilöllistäminen (33 % vastaajista), joka opetussuunnitelman perusteiden mukaan on ainoastaan erityisen tuen piirissä annettava tukitoimi. Erityisen tuen päätöksen perusteella annettava erityisopetus on opetussuunnitelman perusteiden mukaan toinen, vain erityisen tuen piirissä annettava tukimuoto (Opetushallitus, 2014, 63), mutta erityisopetusta koskevat maininnat olivat selvityksen aineistossa hieman hankalasti luokiteltavissa. Opetuksen järjestäjät ilmoittivat tässä yhteydessä tarpeista, joissa mainittiin erityisopetus yleensä, osa-aikainen (säännöllinen) erityisopetus, erityisopettajan tuki (vahva), erityisluokka tai -koulu, erityisryhmä, luokkamuotoinen erityisopetus jne. Opetuksen järjestäjistä alle viidesosa (18 %) nosti näitä aiheita esiin erityiseen tukeen siirtämisen kriteereinä. Lisäksi 14 prosenttia opetuksen järjestäjistä ilmoitti pienryhmäopetuksen tarpeen erityisen tuen kriteerinä: vastauksista ei kuitenkaan käynyt ilmi, minkälaista pienryhmää täsmälleen tarkoitettiin. Koulumenestykseen liittyvät seikat eli oppimisen etenemiseen ja yleisen opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen liittyvät haasteet olivat suurehko alaluokka erityiseen tukeen siirtymisen kriteerinä: opetuksen järjestäjistä 42 prosenttia nosti näitä aiheita esiin. Oppimisvaikeuksien kuvailtiin yleisesti olevan laaja-alaisia, useammalla oppimisen alueella havaittavia vaikeita haasteita, mutta oppiainekohtaisista haasteista ei raportoitu. Perusopetuslain (628/1998 17 §) mukaan pedagogista selvitystä on tarvittaessa täydennettävä psykologisella tai lääketieteellisellä asiantuntijalausunnolla tai vastaavalla sosiaalisella selvityksellä ennen erityisen tuen päätöksen tekemistä. Opetuksen järjestäjistä 30 prosenttia mainitsikin oppilaan terveydentilan tai terveydenhuollon asiantuntijalausunnot eräänä kriteerinä siirtyä erityiseen tukeen. Kymmenesosa opetuksen järjestäjistä mainitsi vielä käyttäytymisen tai käytöshäiriöt erityisen tuen piiriin siirtymisen kriteerinä mutta kyseessä oli useimmiten jo suuri tuen tarve.

Aiemmissa selvityksissä ja tutkimuksissa perusopetuksen tuen tarjonnassa on havaittu koulujen sekä alueiden välisiä eroja niin kyselyaineistoissa, otospohjaisissa arviointiaineistoissa

kuin erityisopetustilastojenkin pohjalta tarkasteltuna (Hautamäki ym., 2013; Hilden ym., 2019; Lintuvuori ym., 2020; Vainikainen ym., 2018, ks. myös Lintuvuori, 2019; Pulkkinen, 2019). Tässä selvityksessä samantapaista vaihtelua tuen järjestelyissä havaittiin oppilasesimerkkiaineistossa. Kaikkien oppilasesimerkkien osalta oli opetuksen järjestäjien välillä eroja siinä, millä tuen tasolla oppilaan tuki jatkossa järjestettäisiin. Huomion arvoista kuitenkin on, että keskeiset tuen muodot olivat kuitenkin hyvin samoja tuen tasosta riippumatta. Tulee kuitenkin huomioida, että aineiston luonteesta johtuen tulokset kuvastavat vain suuntaa antavasti sitä, miten kyseisiä oppilaita kunnissa tuettaisiin. Oppilasesimerkkien pääasialliset tuen muodot vaihtelivat kaikkien oppilaiden osalta laajasti opetuksen järjestäjien välillä. Kaikista keskeisimmät tuen muodot olivat kuitenkin kaikkien oppilaiden osalta ohjaajien sekä laaja-alaisten erityisopettajien tarjoama tuki. Kaikkien oppilasesimerkkien osalta osittainen tai kokoaikainen pienryhmässä opiskelu oli mainittu pienellä osalla opetuksen järjestäjistä ja se oli mainittu tuen muodoksi niin tehostetun kuin erityisen tuenkin tasolla tarjotussa tuessa. Erityisen tuen tasolla tarjotun tuen valinneissa kunnissa jonkin verran mainintoja saivat erityisluokissa osin tai kokonaan tarjottu tuki, integrointi sekä oppimäärien yksilöllistäminen, eli pääosin tuen muodot, jotka normienkin mukaan ovat käytettävissä vain erityisen tuen tasolla. Oppilasesimerkkiaineisto siten osaltaan vahvistaa kuvaa siitä, että suurin osa tuen muodoista on käytössä tuen eri tasoilla muutamia erityisen tuen tasolle tarkoitettuja tuen muotoja lukuun ottamatta.

Erityinen tuki voidaan perusopetuslain (628/1998 17 §) mukaan järjestää ”oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. ”Tehostetun tuen osalta opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, 63) todetaan, että ”tehostettu tuki annetaan muun opetuksen yhteydessä joustavin opetusjärjestelyin.” Aiempien selvitys- ja tutkimustulosten mukaan tuen toteutuspaikkajärjestelyjä on valtakunnallisesti hyvin monenlaisia (Hienonen, 2020; Hienonen & Lintuvuori, 2018; Hienonen ym., 2018). Useammassa tutkimusaineistossa on tullut esille myös erilaisia kokoaikaisia tehostetun tuen tai tehostetun ja erityisen tuen ryhmiä (mm. Hienonen & Lintuvuori, 2018; Kupiainen & Hienonen, 2016; Lintuvuori ym., 2020; Lintuvuori, Jahnukainen & Hautamäki, 2017; Pulkkinen & Jahnukainen, 2015). Osa näistä ryhmistä on selittynyt joustavan perusopetuksen JOPO-luokilla (Hienonen & Lintuvuori, 2018; Lintuvuori ym., 2020). Erityisen tuen toteutuspaikkojen vaihtelu tulee esille myös erityisopetustilastoissa, mutta tehostetun tuen toteutuspaikkoja ei tilastoida (esim. Lintuvuori, 2019; SVT, 2020).

Tämän selvityksen tulokset vahvistavat osaltaan aiempia tuloksia sen osalta, että tuen toteutuspaikkajärjestelyjä on valtakunnallisesti hyvin erilaisia ja opiskeleminen kokoaikaisesti yleisopetuksen ulkopuolella pienryhmässä tai erityisluokalla koskee myös osin tehostettua tukea saavia oppilaita. Tämän kartoituksen tulosten mukaan tällaiset kokoaikaiset ryhmittelyt koskevat pienellä osalla opetuksen järjestäjistä myös yleistä tukea saavia oppilaita, niin pienryhmien kuin erityisluokkienkin osalta. Kuten aiemmissakin tutkimuksissa

JOPO-luokat selittävät osan tällaisista ryhmistä ja ne tulivat esille yhtenä ryhmittelynä myös tässä kyselyaineistossa. Yksittäisiä mainintoja saivat myös esimerkiksi lastensuojelulaitosten yhteydessä olevat pienryhmät, joissa opettajana toimii erityisluokanopettaja, mutta niissä voi opiskella laitokseen sijoitettuja oppilaita myös ilman erityisen tuen päätöstä. Myös oppilasesimerkkiaineiston analyysin perusteella tuen toteutuspaikat vaihtelivat kaikkien oppilasesimerkkien osalta laajasti. Tuen toteutuspaikoista voitiin kerätä tietoa tässä selvityksessä vain täydentämään tuen eri tasojen kartoitusta. Olisikin tärkeää selvittää esimerkiksi se, miten opetuksen järjestäjät määrittelevät kokoaikaisten erityisluokanopettajien opettamien pienryhmien ja erityisluokkien välisen eron ja miten tämä vaikuttaa oppilaiden sijoittumiseen näihin ryhmiin. Tuen toteutuspaikkoihin liittyviä erilaisia järjestelyitä tulisi tarkastella tarkemmin erityisesti kokoaikaisesti yleisopetuksen ulkopuolella toteutettujen järjestelyiden osalta. Perusopetuslain (628/1998 17 §) mukaan oppilaan pääsääntöisestä opetusryhmästä tulee päättää erityisen tuen päätöksen yhteydessä. Tämä hallintolain (343/2003 34 §) mukaisesti tehtävä hallintopäätös on valituskelpoinen (Hallintolainkäyttölaki 586/1996 14 § ja Perusopetuslaki 628/1998 42 §). Vastaavaa toimintatapaa ei sisälly yleisen tai tehostetun tuen tasolle.

Oppiaineiden oppimääriin liittyen erityiset painoalueet ja oppimäärien yksilöllistäminen erottelevat osaltaan tehostetun ja erityisen tuen tasoa. Erityiset painoalueet mainitaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sekä tehostetun että erityisen tuen yhteydessä pedagogisena ratkaisuna, jonka avulla oppilas voi keskittyä opiskelussa oppiaineen keskeisiin sisältöihin. Opetussuunnitelman perusteissa kuvataan, että "tällöin oppilas opiskelee oppiainetta vielä yleisten tavoitteiden mukaisesti ja hänen suorituksensa arvioidaan suhteessa yleiseen oppimäärään." (Opetushallitus, 2014, 69). Oppimäärien yksilöllistäminen on mahdollista erityisen tuen tasolla: "Mikäli edes oppiaineen keskeisiin sisältöihin liittyvien tavoitteiden saavuttaminen hyväksytysti ei tuesta huolimatta ole oppilaalle mahdollista, oppiaineen oppimäärä voidaan yksilöllistää. Esimerkiksi kieli- ja kulttuuritausta, poissaolot, motivaation puute, puutteellinen opiskeluteknikka tai käyttäytymisen haasteet eivät sellaisenaan voi olla syynä oppimäärän yksilöllistämiseen, vaan oppilasta tulee tukea näissä asioissa." (Opetushallitus, 2014, 69). Konkreettisten tukitoimien kartoituksen mukaan erityiset painoalueet olivat käytössä vajaalla 80 prosentilla opetuksen järjestäjistä tehostetun ja erityisen tuen tasolla. Hieman yli 10 prosenttia opetuksen järjestäjistä oli valinnut erityisten painoalueiden hyödyntämisen myös yleisen tuen tasolla. Oppimäärien yksilöllistäminen oli käytössä kaikilla opetuksen järjestäjille erityisen tuen tasolla, mutta muutamat vastaajat olivat valinneet sen myös yleisen tai tehostetun tuen tasolla, vaikka oppimäärien yksilöllistäminen on lain mukaan mahdollista vasta erityisen tuen tasolla. Tällä lyhyellä kartoituksella ei päästä kiinni vastausten taustoihin, vaan se vaatisi laajempaa tutkimusta. Yksittäisellä väitteellä mitattuna 64 prosenttia opetuksen järjestäjistä koki, että heidän kunnassaan oppilaat saavat aina riittävät tukitoimet ennen mahdollista oppiaineen oppimäärän yksilöllistämistä. Vain neljä prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, että näin ei heidän kunnassaan toimita, ja muut vastaukset asettuivat vastausvaihtoehtojen keskivälille.

Aiempien tarkastelujen mukaan oppimäärien yksilöllistämisen vaihtelu kuntien välillä on laajaa (Lintuvuori, Jahnukainen & Hautamäki, 2017; Lintuvuori, 2019). Vuonna 2019 perusopetuksen oppilaista 3,7 prosentilla oli yhden tai useamman oppiaineen oppimäärä yksilöllistetty. Kuntien välinen vaihtelu ylsi 1,3 prosentista 12,5 prosenttiin kunnan perusopetuksen oppilasmäärästä. (Vipunen, 2020.) Tässä selvityksessä samantapaista vaihtelua oppimäärien suhteen havaittiin oppilasesimerkkiaineistossa. Tulosten mukaan opetuksen järjestäjien välillä oli eroa myös siinä, vaadittiinko pedagogisten perusteiden lisäksi lausunto, kannanotto tai suositus silloin, kun oppilaan erityisen tuen päätöksessä päätetään oppimäärän yksilöllistamisestä. Opetuksen järjestäjistä kolmasosa vaati lausunnon päätöksen yhteyteen aina ja hieman yli puolet tarvittaessa. Kartoituksen mukaan erityisen tuen hallintopäätöksen tekijät sekä ulkopuolisten lausuntojen tarve ylipäättänsä vaihtelivat sekä opetuksen järjestäjien välillä että päätökseen liittyvän sisällön mukaisesti.

Tehostetun ja erityisen tuen rajapintaan liittyy osaltaan myös konkreettisiin tukimuotoihin liittyvä havainto siitä, että erityinen tuki ei sisällä välttämättä aina erityisopetusta. Pieni osa opetuksen järjestäjistä kuvasi, että kaikki oppilaat eivät saa erityisopetusta osana erityistä tukeaan esimerkiksi tilanteissa, joissa oppilaan erityisen tuen päätös on tullut tehdä esimerkiksi terveydellisistä syistä, eikä oppilas varsinaisesti tarvinnut tukea oppimiseensa. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi terveydentilaan liittyvä avustajatarve vaikeahoitoisen diabeteksen tai lyhytkasvuisuuden vuoksi.

Yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tarveperusta

Vastausta toiseen pääkysymykseen haettiin kolmella avokysymyksellä: millaisiin oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeisiin perustuen yleistä, tehostettua tai erityistä tukea tarjotaan oppilaille. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 63) määrätään, että ”yleistä tukea annetaan heti tuen tarpeen ilmetessä”. Yleisen tuen tarpeen perusteluna opetuksen järjestäjät painottivat oppimiseen liittyviä haasteita hyvin yleisellä tasolla ja kuvailivat niiden olevan pääasiassa lieviä tai yksittäisiä. Lisäksi tukitoimien ajallisen keston katsottiin olevan yleisen tuen tarpeen kohdalla tilapäistä tai lyhytkestoista: noin viidesosa (21 %) opetuksen järjestäjistä mainitsi ajallisen ulottuvuuden tuen tarpeen yhteydessä. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan ”yleisen tuen aikana voidaan käyttää kaikkia perusopetuksen tukimuotoja lukuun ottamatta erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta ja oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä” (Opetushallitus, 2014, 63). Tiettyihin tukitoimiin tai -keinoihin ei vastauksissa yleisen tuen tarveperusteena niinkään viitattu mutta oppiainekohtaisista tuen tarpeista kertoi 16 prosenttia opetuksen järjestäjistä. Lisäksi opetuksen järjestäjät (yhteensä 7 %) nostivat muutamin maininnoin esiin eriyttämisen, lisäopetuksen, tukiopetuksen ja kertaamisen.

Osa opetuksen järjestäjistä (16 %) katsoi yleisen tuen olevan kaikille oppilaille tarkoitettua, minkä voidaan katsoa osin heijastavan opetussuunnitelman perusteissa mainittua sekä

ryhmän että yksittäisen oppilaan tarvelähtöisyyttä (ks. Opetushallitus, 2014, 61). Noin viidesosa vastaajista (21 %) mainitsi käyttäytymisen tai vuorovaikutuksen ja ryhmässä toimimisen haasteet ja niihin liittyvän tukitarpeen yleisen tuen tarveperustana. Oppilaan terveydentilaan tai kehitykseen liittyviä haasteita nosti esiin 29 prosenttia opetuksen järjestäjistä. Opetussuunnitelman perusteissa tuen yhtenä tehtävänä mainittu muun muassa ongelmien ennalta ehkäiseminen (Opetushallitus, 2014, 61) ei erityisesti noussut esiin aineistossa: opetuksen järjestäjistä kolme prosenttia mainitsi tämän seikan.

Tehostetun tuen osalta opetuksen järjestäjät linkittivät tehostetun tuen tarpeen vahvasti oppimisen ja opiskelemisen haasteisiin: heistä 90 prosenttia mainitsi yhden tai useita tähän alueeseen kohdistuvia tuen tarpeita. Eniten opetuksen järjestäjät raportoivat oppimisvaikeuksista ja -haasteista tehostetun tuen tarpeen perusteluna yleensä ilman tarkempaa erittelyä siitä, mihin nämä haasteet mahdollisesti liittyivät. Oppiaineisiin liittyvä tuen tarve oli kuitenkin noin viidesosalle (21 %) opetuksen järjestäjistä yksi perusta tehostetun tuen tarpeelle. Perusopetuslaissa (16 a §) tehostetun tuen yhteydessä säädetään, että tehostettua tukea on annettava oppilaalle, ”joka tarvitsee oppimisessaan ja koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja”. Ajallinen tekijä eli tuen tarpeen säännöllisyys, jatkuvuus tai pitkäaikaisuus näyttäytyi lähes viidesosalle (18 %) opetuksen järjestäjistä yhtenä yksilöitynä tarveperusteena. Opetuksen järjestäjät mainitsivat myös eri tukimuotojen samanaikaisen tarpeen tehostetun tuen tarveperustana mutta yksittäisistä tukimuodoista oli vain vähän mainintoja. Opetussuunnitelman perusteissa painotetaan, että ”esimerkiksi osa-aikaisen erityisopetuksen, opintojen yksilöllisen ohjauksen ja kodin kanssa tehtävän yhteistyön merkitys korostuu tehostetun tuen aikana” (Opetushallitus, 2014, 63). Vastauksissa osa-aikaisen erityisopetuksen tai erityisopettajan tuen tarpeeseen viitattiin suhteellisen pienin määrin tehostetun tuen tarveperusteena.

Oppilaan terveydentilaan tai kehityksellisiin haasteisiin nivoutuva tuen tarve oli tehostetun tuen perusteena myös vahvasti esillä: runsas puolet (54 %) opetuksen järjestäjistä raportoi näihin seikkoihin liittyvästä tuen tarpeesta. Keskittymiseen, tarkkaavuuteen tai hahmottamiseen liittyvät maininnat erottuivat tässä yhteydessä. Opetuksen järjestäjistä melkein kolmasosa oli ilmoittanut tällaisista haasteista tehostetun tuen tarveperusteena. Myös toiminnanohjaus ja itsesäätely koettiin tässä yhteydessä selkeänä tarveperusteena: lähes viidesosa opetuksen järjestäjistä (19 %) nosti nämä aiheet esiin. Tehostetun tuen tarveperusteena nousi vielä esiin käyttäytyminen ja sosiaalinen vuorovaikutus, joista kertoi lähes puolet (47 %) opetuksen järjestäjistä.

Eriyisen tuen tarjoaminen ohjeistetaan opetussuunnitelman perusteissa siten, että erityistä tukea tulee antaa niille oppilaille, joiden kasvun, kehityksen ja tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi muuten. Lisäksi tuen tulee olla kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista. (Opetushallitus, 2014, 65.) Selvityksen tuloksista käy ilmi, että erityisen tuen tarve perustui opetuksen järjestäjien mukaan oppimisen ja opiskelemisen

haasteisiin sekä niihin tarvittaviin tukimuotoihin. Yli puolet opetuksen järjestäjistä perusteli erityisen tuen tarvetta oppilaan kokemilla haasteilla ja vaikeuksilla, joiden mainittiin olevan laajoja, erityisiä tai kokonaisvaltaisia. Tuen tarvetta kuvailtiin vahvaksi, runsaaksi ja monimuotoiseksi. Tuen tarpeen suunnitelmallisuus ja pitkäkestoisuus tai jatkuvuus eivät niinkään nousseet merkittävästi esiin (vrt. Opetushallitus, 2014, 66). Lisäksi erilaisten tukimuotojen tarpeen kirjo oli laaja sisältäen esimerkiksi yksilöllistämisen, johon viittasi noin neljäsosa opetuksen järjestäjistä erityisen tuen tarveperusteena. Myös erityisopetuksen tarve nousi vastauksissa esiin monin eri tavoin ilmaistuna mutta sen painotus oli vähäisempi kuin esimerkiksi yksilöllistämisen. Oppiaineiden oppimäärien yksilöllistäminen ja erityisen tuen päätöksen perusteella annettava erityisopetus ovat opetussuunnitelman perusteiden mukaan ainoastaan erityisessä tuessa käytettäviä tukimuotoja, joten niiden käyttäminen tuen tarpeen perustana on perusteltua. Muutamassa vastauksessa viitattiin osa-aikaisen erityisopetuksen tarpeeseen, joka on kuitenkin mahdollista myös yleisen ja tehostetun tuen piirissä. Tavoitteiden saavuttamisen haasteisiin, oppimisen edistymiseen, heikkoihin arvosanoihin ja koulumenestykseen liittyvä tuen tarve oli vastauksissa myös selkeä erityisen tuen tarveperuste.

Opetuksen järjestäjät painottivat erityisen tuen tarveperustana myös oppilaan terveydentilaan tai kehityksellisiin haasteisiin liittyvää tuen tarvetta: runsas puolet opetuksen järjestäjistä viittasi tällaisiin seikkoihin. Perusopetuslain (628/1998 17 §) mukaan pedagogista selvitystä on tarvittaessa täydennettävä psykologisella tai lääketieteellisellä asiantuntijalausunnolla tai vastaavalla sosiaalisella selvityksellä ennen erityisen tuen päätöksen tekemistä. Tässä selvityksessä asiantuntijoiden lausuntoihin tai lääkärin kirjaamiin diagnooseihin viittasi lähes neljäsosa opetuksen järjestäjistä. Lisäksi keskittymiseen ja tarkkaavuuteen, hahmottamiseen ja toiminnanohjaukseen liittyvät haasteet korostuivat jonkin verran vastauksissa. Terveysten liittyvien seikkojen ohella myös oppilaan käyttäytymiseen tai sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvä tuen tarve nousi melko isoon osaan aineistossa: lähes puolet (49 %) opetuksen järjestäjistä ilmoitti erityisen tuen tarveperusteena käyttäytymisen tai sosiaalisen vuorovaikutuksen tukemiseen liittyviä seikkoja.

Konkreettiset tuen muodot tuen eri tasoilla

Konkreettisia tuen muotoja kartoitettiin valmiin listauksen pohjalta, jota oli mahdollista täydentää avovastauksessa. Yleisesti vastausten perusteella näyttää siltä, että suurinta osaa konkreettisista tuen muodoista käytetään joltain osin kaikilla tuen tasoilla, vaikka tukeminen painottuu eri tuen tasojen välillä eri tavoin tukimuodosta riippuen. Vastaava on ollut havaittavissa myös koulujen tukimuotoja kartoittaneissa rehtorikyselyaineistoissa vuosilta 2012 ja 2018 (Vainikainen ym., 2018). Tämä on myös linjassa opetussuunnitelman perusteissa kuvatun kanssa, jonka mukaan tuen eri muodot ovat erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta ja oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä lukuun ottamatta käytettävissä kaikilla tuen tasoilla (Opetushallitus, 2014). Vastauksissakin

selkeästi vain oppimäärien yksilöllistäminen ja toiminta-alueittain järjestettävä opetus painottuivat vain erityisen tuen tasolle.

Esimerkiksi myös tiettyyn interventioon liittyvät tuen muodot tai systemaattinen käyttäytymiseen tai neuropsykiatriisiin erityisvaikeuksiin liittyvä tuki olivat käytössä osalla opetuksen järjestäjistä kaikilla tuen tasoilla, vaikka painotus oli erityisessä tuessa. Tukiopetus oli käytössä kaikilla vastanneilla opetuksen järjestäjillä jollain tuen tasoista. Kaikilla tuen tasoilla sen kuvattiin olevan käytössä 92 prosentilla opetuksen järjestäjistä. Kartoituksen ajankohtana kuitenkin 13 opetuksen järjestäjää kuvasi, että tukiopetus ei olisi käytössä erityisen tuen tasolla. Tällä kyselyllä ei voida saada enempää tietoa siitä, mihin tämä perustuu. Perusopetuslain (Perusopetuslaki 628/1998 16 §) ja opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014, 66) mukaan oppilaalla on kuitenkin oikeus tukiopetukseen myös osana erityisen tuen tasolla annettavaa tukea. Myös osa-aikainen erityisopetus ja laaja-alaisen erityisopettajan kanssa toteutettu yhteisopetus olivat käytössä jollain tuen tasoista lähes kaikilla vastanneilla opetuksen järjestäjillä. Pienryhmäopetuksena annettu osa-aikainen erityisopetus oli yleisintä tehostetun tuen tasolla, mutta käytössä kaikilla kolmella tuen tasolla valtaosalla opetuksen järjestäjistä (72 %). Yksilöopetuksena annettu osa-aikainen erityisopetus oli käytössä 96 prosentilla opetuksen järjestäjistä jollain tuen tasoista, ja myös se oli yleisintä tehostetun tuen tasolla. Kaikilla kolmella tuen tasolla se oli käytössä 64 prosentilla opetuksen järjestäjistä.

Oppimääriin liittyviä, konkreettisten tuen muotojen tuloksia käsiteltiin jo tuen rajapintoihin liittyvien tulosten yhteydessä ylempänä, sillä pääkysymykset sisältävät keskenään hyvin samoja elementtejä. Samoin oppilasesimerkkeihin liittyviin tuen muotoihin viitattiin jo yllä. Oppilasesimerkeissä pääasialliset tuen muodot vaihtelivat kaikkien oppilaiden osalta laajasti opetuksen järjestäjien välillä. Kaikista keskeisimmät tuen muodot olivat kuitenkin kaikkien oppilaiden osalta ohjaajien tuki sekä laaja-alaisen erityisopettajien tarjoama tuki. Laaja-alaisen erityisopettajan tuen merkitys nousi esille myös kysymyksessä, jossa opetuksen järjestäjiä pyydettiin valitsemaan valmiista listauksesta tärkein, toiseksi tärkein sekä kolmanneksi tärkein edellytys silloin, kun tavoitteena on inklusio ja riittävä tuki kaikille oppilaille. Tärkeimmiksi edellytyksiksi koettiin opettajien inklusiomyönteinen asenne, laaja-alaisen erityisopettajan tuki oppilaan omassa luokassa, yhteisopetus sekä koulun johdon tuki inklusiolle. Kuntaesimerkkeihin perustuneen aiemman selvityksen mukaan (Lintuvuori ym., 2020) opetuksen järjestäjän oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiantuntijoiden näkemys inklusion edellytyksistä oli hyvin samankaltainen. Kuntaesimerkkiaineistossa eri näkökulmasta asiaa tarkastelevien opettajien ja rehtorien näkemykset poikkesivat kuitenkin opetuksen järjestäjien vastauksista. Opettajien vastauksissa ryhmäkokojen pienentäminen, yhteisopettajuus, avustajapalvelut sekä laaja-alaisen erityisopettajan tuki oppilaiden omassa luokassa koettiin tärkeimpinä edellytyksinä inklusiolle. Rehtoreiden näkemys oli hyvin samankaltainen, mutta ensimmäiseksi nousi yhteisopettajuus ja sitä seurasivat ryhmäkokojen pienentäminen, avustajapalvelut sekä laaja-alaisen erityisopettajan tuki oppilaan omassa luokassa. (Lintuvuori ym., 2020.)

Osa-aikaisen erityisopetuksen merkitys nousi vastauksissa esille myös resurssikysymysten yhteydessä. Opetuksen järjestäjistä 57 prosenttia koki yksittäisellä väittämällä mitattuna kuntansa oppimisen ja koulunkäynnin tuen resurssit riittäviksi ja 10 prosentin mukaan resursointi ei ole kunnassa riittävää. Vuoden 2018 rehtorikyselyaineistossa koulunsa oppimisen ja koulunkäynnin tuen resurssit riittäviksi koki 42 prosenttia vastanneista rehtoreista (Vainikainen ym., 2018). Tässä selvityksessä opetuksen järjestäjiä pyydettiin myös arvioimaan kuntansa tuen tarvetta suhteessa resursseihin. Kolme neljästä opetuksen järjestäjästä koki, että tuen tarvetta on enemmän kuin resursseja. Osuus oli hyvin vastaava kuin vuoden 2018 rehtorikyselyssä koulujen resurssien näkökulmasta (Vainikainen ym., 2018). Tässä kartoituksessa kolme eniten lisää resursseja vaativaa kohdetta olivat opetuksen järjestäjien näkökulmasta osa-aikainen erityisopetus, psykologipalvelut ja uusien erityisopetusryhmien perustaminen. Myös rehtorikyselyssä vuonna 2018 eniten lisää resursseja vaativa kohde oli osa-aikainen erityisopetus, samoin kuin Pulkkinen ja Jahnukaisen (2015) vuoden 2012 tilannetta kuvanneessa rehtorikyselyssä, jossa resursointia kartoitettiin ensimmäisen kerran. Osa-aikainen erityisopetus nousi eniten lisää resursseja vaativaksi kohteeksi myös vuoden 2020 kuntaesimerkkiaineiston opettajakyselyssä (Lintuvuori ym., 2020).

Kartoituksen yhteydessä opetuksen järjestäjille esitettiin myös muutamia yleisluontoisempia kysymyksiä ja väittämiä kunnan oppimisen ja koulunkäynnin tuesta taustaksi kuntien tilanteesta. Suurin osa vastanneista opetuksen järjestäjistä (84 %) oli sitä mieltä, että oppimisen ja koulunkäynnin tuki oli kunnassa hyvin järjestetty. Rehtorien kokemus koulujen näkökulmasta vuoden 2018 valtakunnallisessa kyselyssä oli hyvin samansuuntainen (Vainikainen ym., 2018). Valtaosa tähän kartoitukseen vastanneista opetuksen järjestäjistä koki myös tehostetun tuen järjestelyt (74 %) ja erityisen tuen järjestelyt (80 %) kunnassaan toimivina. Rehtorien kokemus koulunsa tilanteesta vuonna 2018 oli myös tältä osin saman suuntainen. Tehostetun tuen järjestelyitä toimivina piti 67 prosenttia ja erityisen tuen järjestelyitä 70 prosenttia vastanneista rehtoreista (Vainikainen ym., 2018). Opettajien näkemys syksyn 2020 kuntaesimerkkiaineistoon pohjanneessa kyselyssä (Lintuvuori ym., 2020) oli hieman kriittisempi, ja laaja-alaisista erityisopettajista tehostetun tuen järjestelyitä koulussaan toimivina piti 64 prosenttia ja luokanopettajista ja aineenopettajista noin puolet vastaajista. Erityisen tuen järjestelyjä toimivina koulussaan piti erityisluokanopettajista 92 prosenttia, laaja-alaisista erityisopettajista 69 prosenttia ja luokanopettajista sekä aineenopettajista vajaa puolet.

Päätulosten yhteenvedon voidaan todeta, että tehostetun ja erityisen tuen rajapintaan, tuen tarpeisiin tuen eri tasoilla sekä käytettyihin konkreettisiin tukitoimiin liittyvistä tuloksista heijastuu opetussuunnitelman perusteissakin (Opetushallitus, 2014) selvästi esille nouseva seikka siitä, että erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta ja oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä lukuun ottamatta kaikki tukikeinot ovat käytettävissä kaikilla tuen tasoilla. Tuen tasoja tarkasteltaessa yleislinjana näyttää olevan, että tuen intensiteetti ja käytettyjen tuen muotojen määrä kasvaa yleisen tuen tasolta tehostetun tuen tasolle ja edelleen erityisen tuen tasolle.

2 Tausta, selvityksen osa-alueet ja raportin rakenne

Tämän selvityksen tavoitteena oli kartoittaa kunnissa käytössä olevia käytänteitä ja niitä ohjaavia periaatteita oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämisessä ja toteuttamisessa. Selvityksen tilasi opetus- ja kulttuuriministeriön Oikeus oppia -ohjelmaan perustettu Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmisteleva työryhmä.

Työryhmän selvitykselle asettamat keskeiset kysymykset olivat:

1. Miten tehostetun ja erityisen tuen rajapinta määrittyy?
2. Millaisiin oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeisiin perustuen yleistä, tehostettua tai erityistä tukea tarjotaan oppilaille?
3. Mitä konkreettisia tuen muotoja sisältyy tuen eri tasoille?

Selvityksen aineisto kerättiin verkkokyselyllä, jonka kohderyhmäksi valittiin Manner-Suomen kuntien oppimisen ja koulunkäynnin tuesta vastaavat opetuksen järjestäjän edustajat. Selvitykselle asetetut pääkysymykset kohdensivat kyselyä niissä esiintyviin teemoihin. Näiden lisäksi kyselyssä kerättiin tietoa oppimisen ja koulunkäynnin tuen kannalta keskeisistä teemoista, jotka nousivat aiemmista tutkimuksista ja selvityksistä. Tällä tavoin pyrittiin täydentämään käsitystä tuen tasojen eroista ja yhtäläisyyksistä.

Perusopetuslain (628/1998 30 § 1. mom.) mukaan oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014, 61) tuen järjestämistä ohjaavissa periaatteissa kuvataan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisen lisäksi myös yhteisöllisiä opetusryhmään ja oppimisympäristöön liittyviä seikkoja tuen järjestämisessä:

Opetuksen ja tuen järjestämisen lähtökohtana ovat sekä kunkin oppilaan että opetusryhmän vahvuudet ja oppimis- ja kehitystarpeet. Huomiota tulee kiinnittää oppimisen esteettömyyteen sekä oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisyyn ja varhaiseen tunnistamiseen. Oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen merkitsee yhteisöllisiä ja oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja sekä oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista. Opetusta ja tukea suunniteltaessa on otettava huomioon, että tuen tarve voi vaihdella tilapäisestä jatkuvaan, vähäisestä vahvempaan tai yhden tukimuodon tarpeesta useamman tukimuodon tarpeeseen.

Aiemmissa selvityksissä ja tutkimuksissa perusopetuksen tuen tarjonnassa on havaittu koulujen sekä alueiden välisiä eroja niin kyselyaineistoissa, otospohjaisissa arviointiaineistoissa kuin erityisopetustilastojenkin pohjalta tarkasteltuna (Hautamäki ym., 2013; Hildén ym., 2019; Lintuvuori ym., 2020; Vainikainen ym., 2018; ks. myös esim. Lintuvuori, 2019; Pulkkinen, 2019). Kuntien välisiä eroja tuen tarjonnassa kuvaa myös erityisopetustilastot¹. Vuonna 2019 peruskoulun oppilaista tehostettua tukea sai 11,6 prosenttia ja erityistä tukea 8,5 prosenttia (SVT, 2020). Kuntien välillä tehostetun tuen tarjonta vaihteli 0 prosentista 35,9 prosenttiin kunnan perusopetuksen oppilaista. Vastaavasti erityisen tuen tasolla tuen tarjonta vaihteli 0 prosentista 16,4 prosenttiin kunnan perusopetuksen oppilaista. (SVT, 2020.)

Ensimmäisessä pääkysymyksessä tuen tasojen rajapintoja kartoitettiin pääosin avokysymyksillä: ”Minkälaiden kriteerien tulee kunnassanne täytyä, että oppilas siirtyy yleisestä tuesta tehostettuun tukeen?” ja ”Minkälaiden kriteerien tulee kunnassanne täytyä, että oppilas siirtyy tehostetusta tuesta erityiseen tukeen?”. Vastaavasti toiseen pääkysymykseen haettiin vastausta kartoittamalla tuen tarpeita kolmen erillisen avokysymyksen avulla: ”Millaisiin oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeisiin perustuen kunnassanne tarjotaan yleistä/tehostettua/erityistä tukea oppilaille?”. Avokysymyksiä käytettiin aineistonkeruussa, koska opetuksen järjestäjien vastauksia ei haluttu ohjata valmiilla väittämillä tai vastausvaihtoehdoilla esimerkiksi normeissa kuvatun suuntaan. Avokysymykset mahdollistavat monivalintakysymyksiä paremmin tiedonsaannin opetuksen järjestäjien ensisijaisina pitämistä seikoista. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, jossa analyysia ohjaavat aineistosta nousevat teemat eivätkä esimerkiksi normeista nousevat luokittelut.

Tavoitteeksi siis asetettiin toimeksiannon mukaisesti kartoittaa kuntien käytänteitä oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämisessä ja toteuttamisessa tuen eri tasoilla ja niiden rajapinnoilla. Kahteen ensimmäiseen pääkysymykseen liittyvää täydentävää aineistoa kerättiin myös monivalintakysymyksillä sekä oppilasesimerkeillä.

Kolmas pääkysymys koski konkreettisia tuen muotoja, joita sisältyy tuen eri tasoille. Konkreettisista tuen muodoista säädetään ja määrätään perusopetuslaissa (628/1998) ja opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014). Perusopetuslain pykälässä 16 säädetään tukiopeuksesta ja osa-aikaisesta erityisopetuksesta, pykälässä 16 a tehostetusta tuesta ja pykälässä 17 erityisestä tuesta. Pykälässä 31 säädetään opetuksen maksuttomuudesta, joka koskee esimerkiksi oppimateriaaleja ja työvälineitä, sekä erityistä tukea saavan oppilaan osalta oikeudesta ”saada maksutta opetukseen osallistumisen edellyttämät tulkitsemis- ja avustajapalvelut, muut opetuspalvelut, erityiset apuvälineet sekä 39 §:n nojalla järjestettävät palvelut.”

¹ Selvityksen taustalla käytettiin vuoden 2019 erityisopetustilastoja, sillä vuoden 2020 tilastot eivät olleet vielä käytettävissä kyselyn ajankohtana.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (1287/2013) säädettyyn oppilashuoltoon viitataan perusopetuslain pykälässä 31 a.

Opetussuunnitelman perusteissa tukimuotoja kuvataan tuen tasojen yleiskuvauksissa seuraavasti. Yleisen tuen osalta opetussuunnitelman perusteissa kuvataan:

Yleisen tuen aikana voidaan käyttää kaikkia perusopetuksen tukimuotoja lukuun ottamatta erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta ja oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä. Oppilaan tuen tarpeisiin vastataan esimerkiksi tukiopetuksella, osa-aikaisella erityisopetuksella tai ohjauksen keinoin. (Opetushallitus, 2014, 63.)

Tehostetun tuen osalta kuvataan:

Tehostetun tuen aikana voidaan käyttää kaikkia perusopetuksen tukimuotoja, lukuun ottamatta erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta ja oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä. Esimerkiksi osa-aikaisen erityisopetuksen, opintojen yksilöllisen ohjauksen ja kodin kanssa tehtävän yhteistyön merkitys korostuu tehostetun tuen aikana. Myös oppilashuollon osuutta oppilaan hyvinvoinnin edistäjänä ja ylläpitäjänä vahvistetaan. (Opetushallitus, 2014, 63.)

Erityisen tuen osalta kuvaus on hieman pidempi:

Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta oppilaan tarvitsemasta, perusopetuslain mukaan annettavasta tuesta (17 § 1 mom. 642/2010). Erityisopetus ja oppilaan saama muu tuki muodostavat järjestelmällisen kokonaisuuden. Käytettävissä ovat kaikki perusopetuslain mukaiset tukimuodot. Erityinen tuki järjestetään joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. Erityistä tukea saava oppilas opiskelee joko oppiaineittain tai toiminta-alueittain. Mikäli oppilas opiskelee oppiaineittain, hän opiskelee eri oppiaineissa joko yleisen tai yksilöllistetyn oppimäärän mukaisesti.

Sellaiselle oppilaalle, jolle on tehty erityisen tuen päätös, annetaan erityisopetusta hänelle laaditun henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman mukaisesti. Erityisopetukseen sisältyvillä pedagogisilla ratkaisuilla pyritään ensisijaisesti turvaamaan oppilaan oppiminen. Pedagogiset ratkaisut voivat liittyä esimerkiksi opetukseen ja työtapoihin tai valittaviin materiaaleihin ja välineisiin. Nämä vaihtelevat oppimisen tavoitteiden ja sisältöjen sekä oppilaan henkilökohtaisten tarpeiden mukaisesti. Oppilaalla on perusopetuslain mukaan oikeus saada oppimisensa tueksi tukiopetusta ja osa-aikaista erityisopetusta myös osana erityisopetusta.

Oppimista tukevien erityisopetuksen pedagogisten ratkaisujen lisäksi erityistä tukea saavalla oppilaalla on oikeus myös muuhun tukeen. Tällaista muuta tukea ovat esimerkiksi ohjaus, yksilökohtainen oppilashuolto, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet. (Opetushallitus, 2014, 65–66.)

Edellä kuvatun yleisen kuvauksen lisäksi konkreettisia tuen muotoja kuvataan opetus-suunnitelman perusteissa myös laajemmin tehostetun ja erityisen tuen alaluvuissa.

Tässä selvityksessä kartoitettiin opetuksen järjestäjillä käytössään olevia tukimuotoja konkreettisia tuen muotoja sisältävän valmiin listauksen avulla, jota oli mahdollista täydentää avovastauksessa. Listatut konkreettiset tuen muodot pohjasivat lain ja opetussuunnitelman perusteiden lisäksi aiempiin oppimisen ja koulunkäynnin tuen nykytilan selvityksiin (esim. Hautamäki ym., 2013; Hilden ym., 2019; Vainikainen ym., 2018). Vuonna 2012 tehdyn selvityksen listaus perustui lain ja opetussuunnitelman perusteiden lisäksi kuntien opetussuunnitelmiin ja tuen järjestämisen suunnitelmiin (Hautamäki ym., 2013; ks. myös Vainikainen ym., 2018). Listausta on tätä kartoitusta varten täydennetty muun muassa aiempien oppimisen ja koulunkäynnin tuen selvitysten avovastauksista kertyneen tiedon sekä muiden perusopetukseen liittyvien selvitysten pohjalta (esim. Lintuvuori ym., 2020; Määttä ym., 2020).

Tässä selvityksessä kerättiin tietoa myös hallintopäätöksistä, tuen toteutuspaikoista, tuen toimivuudesta ja resursseista tarkentamaan tuen eri tasojen kartoitusta. Aiempien selvitysten mukaan erityisen tuen hallintopäätösten tekijöissä on eroja kuntien välillä. Osassa kunnista päätökset ovat koulutasoisia ja osalla opetuksen järjestäjän tasolla tehtäviä (Hilden ym., 2019; Lintuvuori ym., 2020). Kuntien välillä on ollut myös eroja siinä, vaaditaanko pedagogisten perusteiden lisäksi lausunto tai suositus päätöksen tueksi aina vai vain tarvittaessa (Lintuvuori ym., 2020).

Tässä selvityksessä eri tuen tasojen eroja ja yhtäläisyyksiä kartoitettiin hyvin rajatusti myös tuen toteutuspaikan näkökulmasta. Aiempien selvitys- ja tutkimustulosten mukaan tuen toteutuspaikkajärjestelyjä on valtakunnallisesti hyvin monenlaisia (Hienonen, 2020; Hienonen & Lintuvuori, 2018; Hienonen ym., 2018). Useissa tutkimusaineistoissa on tullut esille myös erilaisia kokoaikaisia tehostetun tuen tai tehostetun ja erityisen tuen ryhmiä (mm. Hienonen & Lintuvuori, 2018; Kupiainen & Hienonen, 2016; Lintuvuori ym., 2020; Lintuvuori, Jahnukainen & Hautamäki, 2017; Pulkkinen & Jahnukainen, 2015). Osa näistä ryhmistä on selittynyt joustavan perusopetuksen JOPO-luokilla (Hienonen & Lintuvuori, 2018; Lintuvuori ym., 2020). Erityisen tuen toteutuspaikkojen vaihtelu tulee esille myös erityisopetustilastoissa, mutta tehostetun tuen toteutuspaikkoja ei tilastoida (esim. Lintuvuori, 2019).

Erityisopetustilastojen pohjalta havainnollistuu erilaisten tuen toteutuspaikkojen vaihtelu kunnissa. Erityistä tukea saavien oppilaiden opetuksen toteutuspaikat suhteessa perusopetuksen oppilasmäärään kaikkien kuuden tilastoluokan osalta on esitetty taulukossa 1.

Taulukko 1. Erityistä tukea saavien oppilaiden opetuksen toteutuspaikat osuutena perusopetuksen oppilasmäärästä 2019 (SVT, 2020)

	Valtakunnallinen keskiarvo, %	Kunnat (minimi–maksimi), %
Kokoaikaisesti yleisopetuksen ryhmässä	1,9	0–12,5
Opetuksesta 51–99 prosenttia yleisopetuksen ryhmässä	1,7	0–11,8
Opetuksesta 21–50 prosenttia yleisopetuksen ryhmässä	0,8	0–11,8
Opetuksesta 1–20 prosenttia yleisopetuksen ryhmässä	1,1	0–5,3
Kokonaan erityisryhmässä muussa kuin erityiskoulussa	2,3	0–10,0
Kokonaan erityisryhmässä erityiskoulussa	0,6	0–5,2

Erityisen tuen toteutuspaikat ovat muovautuneet eri kunnissa erilaisiksi myös vuoden 2011 perusopetuslain muutoksen voimaan tulon jälkeen. Osassa kunnista on luovuttu esimerkiksi erityiskouluista ja -luokista opetuksen toteutuspaikkoina, mutta osassa kunnista taas valtaosa erityisestä tuesta toteutetaan edelleen niissä (esim. Lintuvuori, 2019). Tässä selvityksessä eri tuen tason eroja ja yhtäläisyyksiä tarkastellaan lyhyesti myös tuen toteutuspaikan näkökulmasta. Tietoa kerättiin pienryhmiin ja erityisluokkiin liittyvistä erilaisista ryhmittelyistä, sillä pienryhmistä ja erityisryhmistä puhutaan julkisessa keskustelussa usein ikään kuin synonyymeina.

Myös oppimäärien yksilöllistämisen vaihtelu kuntien välillä on laajaa (Lintuvuori, Jahnukainen & Hautamäki, 2017; Lintuvuori, 2019). Perusopetuksen oppilaista 3,7 prosentilla oli yhden tai useamman oppiaineen oppimäärä yksilöllistetty vuonna 2019. Kuntien välinen vaihtelu ylsi 1,3 prosentista 12,5 prosenttiin kunnan perusopetuksen oppilasmäärästä. (Vipunen, 2020.) Oppimäärien yksilöllistämiseen liittyviä tekijöitä kartoitettiin rajatusti muiden osa-alueiden osana, eikä raportissa ole siitä erillistä lukua pääkysymysten kohdentuessa muihin oppimisen ja koulunkäynnin osa-alueisiin.

Kuntien tuen järjestelyitä kartoitettiin myös kolmen oppilaskuvauksen avulla. Aineistoa kerättiin niin sanotulla vignette-menetelmällä, jossa tilasto- ja muun tiedon pohjalta on luotu yhdessä erään suuren kunnan oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiantuntijan kanssa kuvauksia tyypillisistä tukea saavista oppilaista. Oppilaskuvaukset on tuotettu kuntaesimerkkiaineistoon perustuneen selvityksen osana, jossa niiden kautta tarkasteltiin kuntien välisiä eroja pienemmällä aineistolla (Lintuvuori ym., 2020). Oppilaskuvauksia on karsittu ja muokattu tämän selvityksen tarpeisiin sopiviksi. Mallikuvauksia eli tapausesimerkkejä (vignette) on käytetty muun muassa sosiaalipoliittisten järjestelmien vertailussa eri maiden välillä (esim. Kuivalainen, 2007; Eardley ym., 1996). Valtiontalouden tarkastusvirasto käytti

tapausesimerkkejä erityisopetuksen tuloksellisuustarkastuksessa yhtenä aineistona kuntien välisten erojen tutkimisessa (VTV, 2013). Tässä selvityksessä tarkastelu kohdistui kuntien tuen järjestelyihin ja keskittyi siihen, miten eri järjestelmissä määritellään tietyn tyyppisen oppilaan tuki tietynlaisissa tilanteissa (vrt. esim. Kuivalainen, 2007). Oppilaskuvausaineiston avulla haluttiin osaltaan kartoittaa kuntien erilaisten tuen järjestelmien ominaisuuksia kyselyä täydentävänä aineistona. Kuten Kuivalainen (2007) on kuvannut, esimerkiksi tapauksia hyödyntävälle tutkimukselle on tyypillistä maiden tai kuntien välisten erojen ja samankaltaisuuksien paikantaminen ja kuvaaminen. Koska tapausesimerkit eli tuen tarpeessa olevien oppilaiden kuvaukset ovat kuvitteellisia, menetelmällä saatava tieto kuvaa kuitenkin enemmän sitä, kuinka järjestelmien tulisi toimia kuin sitä, miten järjestelmä todellisuudessa toimii. Tuleekin muistaa, että tässä selvityksessä tavoitteena on pikemminkin tuen järjestelyiden ja niiden erojen havainnollistaminen kuin yleistäminen (vrt. Kuivalainen, 2007). Ennen oppilaskuvauksia ja niistä esitettyjä kysymyksiä vastaajille kerrottiin oppilaskuvausten olevan osin yksinkertaistavia, eivätkä ne sellaisenaan välttämättä soveltuisi kaikkien kuntien tukijärjestelmiin. Kysymyksiin toivottiin kuitenkin vastauksia siten, että vastauksista kävisi ilmi se, miten esimerkkioppilaan tuki kunnassa todennäköisimmin järjestettäisiin. Oppilaskuvausten pohjalta opetuksen järjestäjiltä kerättiin tietoa oppilaalle tarjottavan tuen tasosta, opetuksen toteutuspaikasta, oppimääristä sekä niistä pääasiallisista tuen muodoista, joilla kyseistä oppilasta vastaajan kunnassa tuettaisiin.

Kartoituksen yhteydessä opetuksen järjestäjille esitettiin myös muutamia yleisluontoisempia kysymyksiä ja väittämiä kunnan oppimisen ja koulunkäynnin tuesta. Vastaajien näkemyksiä kartoitettiin taustaksi kuntien tilanteesta esimerkiksi tuen järjestelyihin ja tuen toimivuuteen liittyen. Kuntien oppimisen ja koulunkäynnin tuen resursoinnista esitettiin myös muutamia kysymyksiä. Vuoden 2018 VN TEAS -selvityksen kyselyssä useimmat rehtorit kokivat tukijärjestelyjen toimivan omassa koulussaan ainakin kohtuullisen hyvin, mutta resursseja ja asiantuntevaa henkilöstöä toivottiin enemmän varsinkin osa-aikaiseen erityisopetukseen (Vainikainen ym., 2018). Opettajien näkemys tuen toimivuudesta ja riittävydestä on ollut jonkin verran rehtoreita kriittisempi esimerkiksi kielten opetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyen (Hildén ym., 2019). Myös opettajien vastauksissa osa-aikainen erityisopetus on noussut eniten lisää resursseja vaativaksi kohteeksi (Lintuvuori ym., 2020).

Lopuksi opetuksen järjestäjille esitettiin vielä kysymys siitä, tulisiko perusopetuslakia selventää oppimisen ja koulunkäynnin tuen osalta. Kysymyksen jälkeen annettiin mahdollisuus kuvata avovastauksessa, miten lakia tulisi selventää, jos koki sen tarpeelliseksi.

Raportissa edellä kuvattujen osa-alueiden tulokset on raportoitu omina lukuinaan (luvut 4–11), jotka sisältävät myös lukukohtaiset yhteenvedot päätelmiseen. Raportin päätulokset on koottu omaksi kokonaisuudekseen ja osio on nostettu raportin alkuun.

3 Aineistot

3.1 Valtakunnallinen kysely

Selvitystä varten kerättiin aineistoa opetuksen järjestäjille toimitetulla puolistrukturoidulla verkkokyselyllä, johon oli mahdollista vastata suomeksi tai ruotsiksi. Kunnan tuen järjestelyihin liittyvien monivalinta- ja avokysymysten lisäksi verkkokysely sisälsi kolme esimerkkikuvausta tukea saavista oppilaista, minkä avulla kerättiin tietoa tuen käytänteistä kunnassa.

Kysely osoitettiin Manner-Suomen kuntien kuntatason opetuksen järjestäjille. Kohderyhmäksi valittiin oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyistä vastaavat asiantuntijat (esim. kunnan oppimisen tuen suunnittelija). Vastaaajiksi toivottiin siis henkilöitä, jotka päättävät kunnan tasolla tuen järjestelyistä ja tekevät päätöksiä tuen resursseista. Niissä kunnissa, joissa kyseisiä asiantuntijoita oli opetuksen järjestäjän tasolla useita, vastaukset oli mahdollista antaa yhteistyössä. Jokaisesta kunnasta pyydettiin kuitenkin vain yksi vastaus paitsi kunnista, joissa suomen- ja ruotsinkielinen koulutoimi toimivat erillisinä. Viimeksi mainituissa kunnissa kyselyt osoitettiin molemmille opetuksen järjestäjille erikseen.

Kyselyn lähettämistä varten tarvittavat oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiantuntijoiden yhteystiedot kerättiin opetuksen järjestäjiltä. Tiedote ja pyyntö yhteystietojen toimittamisesta lähetettiin maaliskuussa 2021 kuntien perusopetuksen päälliköille tai vastaaville viranhaltijoille julkisten yhteystietojen perusteella. Kunnissa, joissa suomenkielinen koulutoimi ja ruotsinkielinen koulutoimi toimivat erikseen, tiedote lähetettiin molempien koulutoimien perusopetuksesta vastaaville viranhaltijoille. Kaksikielisiin kuntiin, joissa sama viranhaltija vastasi sekä suomen- että ruotsinkielisestä opetuksesta, lähetettiin tiedote vain kerran. Tiedote ja pyyntö yhteystietojen toimittamisesta lähetettiin siis 292 kuntaan, jotka jakautuivat opetuksen järjestäjän kielen mukaan seuraavasti: suomenkieliset kunnat $n = 260$; kaksikieliset, joissa ruotsi pääkieli ja sama viranhaltija molemmissa koulutoimissa $n = 11$; kaksikieliset, joissa suomi pääkieli ja sama viranhaltija molemmissa koulutoimissa $n = 9$; kaksikieliset, joissa suomi pääkieli ja erilliset viranhaltijat koulutoimissa $n = 9 + 9$; kaksikieliset, joissa ruotsi pääkieli ja erilliset viranhaltijat koulutoimissa $n = 3 + 3$. Yhteensä pyyntö toimittaa yhteystiedot kyselyä varten lähetettiin siis 304 opetuksen järjestäjän edustajalle. Opetuksen järjestäjiä muistutettiin yhteystietojen toimittamisesta maaliskuun lopulla ja huhtikuun alussa. Linkki varsinaiseen kyselyyn toimitettiin saatujen yhteystietojen mukaisesti vastattavaksi 249 oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiantuntijalle huhtikuussa 2021.

Vastaukset saatiin yhteensä 189 opetuksen järjestäjän oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiantuntijalta. Vastaajat olivat 182 Manner-Suomen kunnasta (62 % Manner-Suomen kunnista). Vastaajista 181 edusti kunnan ensisijaista eli suurempaa opetuksen järjestäjää. Näistä kunnista suomenkielisiä oli 173 (96 %) ja ruotsinkielisiä 8 (4 %). Seitsemästä kunnasta saatiin vastaukset molemmilta koulutoimilta. Näistä kunnista kunnan pääkieli oli suomi viidessä ja ruotsi kahdessa kunnassa. Yhdestä suomenkielisestä kunnasta saatiin vastaus pienemmästä eli ruotsinkielisestä koulutoimesta. Vastaajajoukkoa on käsitelty analyyseissa kokonaisuutena, eikä esimerkiksi erillisiä analyysejä opetuskielen, kunnan koon tai tilastollisen kuntaryhmytyksen mukaan ole ollut kartoituksen luonteen vuoksi tarkoituksenmukaista tehdä.

Neljännes vastanneista kunnista oli kaupunkimaisia, 23 prosenttia taajaan asuttuja ja 52 prosenttia maaseutumaisia kuntia (Taulukko 2). Tilastollisen kuntaryhmytyksen näkökulmasta vastanneet kunnat vastasivat suhteellisen hyvin Manner-Suomen kuntia. Kaupunkimaisten kuntien osalta vastausprosentti oli 81 prosenttia, taajaan asuttujen kuntien osalta 63 prosenttia ja maaseutumaisien kuntien osalta 56 prosenttia. Kaikki vastanneet opetuksen järjestäjän asiantuntijat huomioiden kaupunkimaiset kunnat hieman painottuvat aineistossa.

Taulukko 2. Vastanneiden kuntien jakautuminen tilastollisen kuntaryhmytyksen mukaan (Vipunen, 2019)

	Kaikki vastanneet asiantuntijat (n = 189)		Vastanneiden kunnat (n = 182)		Kaikki Manner-Suomen kunnat (n = 293)	
	n	%	n	%	n	%
Kaupunkimaiset kunnat	51	27,0	46	25,3	57	19,5
Taajaan asutut kunnat	41	21,7	41	22,5	65	22,2
Maaseutumaiset kunnat	97	51,3	95	52,2	171	58,4
Yhteensä	189	100,0	182	100,0	293	100,0

Vastanneista kunnista vajaat 5 prosenttia oli suuria yli 10 000 oppilaan kuntia, 22,5 prosenttia oppilasmäärältään keskisuuria kuntia ja 72,5 prosenttia alle 2 000 oppilaan kuntia (Taulukko 3). Osuudet vastaavat varsin hyvin kuntien koon mukaisia osuuksia Manner-Suomen kunnissa. Kaikki vastanneet opetuksen järjestäjän asiantuntijat huomioiden vastauksissa hieman painottuvat suuret ja keskisuuret kunnat. Vastanneissa kunnissa opiskeli kaikkiaan 82 prosenttia Manner-Suomen kuntien perusopetuksen oppilasta (451 212 oppilasta) (Vipunen, 2019).

Taulukko 3. Vastanneiden kuntien jakautuminen kunnan oppilasmäärän mukaan (Vipunen, 2019)

Perusopetuksen oppilaita	Kaikki vastanneet asiantuntijat (n = 189)		Vastanneiden kunnat (n = 182)		Kaikki Manner- Suomen kunnat (n = 293)	
	n	%	n	%	n	%
Yli 10 000	10	5,3	9	4,9	9	3,1
2 000–9 999	45	23,8	41	22,5	52	17,7
Alle 2 000	134	70,9	132	72,5	232	79,2
Yhteensä	189	100,0	182	100,0	293	100,0

Kyselyn taustatiedoissa kysyttiin myös kyselyyn vastanneen koulutoimen alaisuudessa toimivien koulujen pääasiallista opetuskieltä. Pääasialliset opetuskielet vastanneiden opetuksen järjestäjien kouluissa olivat 89 prosentissa suomi, 6,5 prosentissa ruotsi, 4 prosentissa suomi ja ruotsi ja 0,5 prosentissa suomi ja saame.

Taustakysymyksissä opetuksen järjestäjiltä kysyttiin lisäksi, onko kunnassa kuluvana lukuvuonna (2020–2021) tehostettua tukea saavia oppilaita ja/tai erityistä tukea saavia oppilaita. Kysymyksiin vastasi 184 opetuksen järjestäjää, joissa kaikissa opiskeli sekä tehostettua että erityistä tukea saavia oppilaita.

Kyselyyn vastaaja oli 99 prosentissa vastauksista kunnan oppimisen ja koulunkäynnin tuesta vastaava asiantuntija, muutama vastaaja oli esimerkiksi rehtori tai kunnan koulutoimesta vastaava viranhaltija. Yhdessä muiden oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiantuntijoiden kanssa vastasi 43 prosenttia ja yksin 55 prosenttia vastaajista.

Kyselyn ajankohtana keväällä 2021 koronaviruspandemia vaikutti edelleen opetusjärjestelyihin. Koska kartoituksen tavoitteena oli kerätä tietoa kuntien tuen linjauksista ja käytännöistä yleisesti, vastaajia pyydettiin vastaamaan kysymyksiin normaalitilanteen mukaisesti, eli kuvaamaan kuntansa tuen järjestelyitä ja niiden perusteluita siten, että koronavirus-tilanteen aiheuttamia poikkeusjärjestelyitä ei huomioitu.

3.2 Kyselyaineiston analysointi

Kyselyaineisto koostui monivalintakysymyksistä ja avoimen (vapaan) vastauksen mahdollistavista avokysymyksistä. Monivalintakysymysten tulokset esitetään pääosin prosenttiosuuksina ja vastaajien määrinä. Monivalintakysymysten yhteyteen sijoitetut täydentävät

avokysymykset analysoitiin kysymysten käsittelyn yhteydessä, ja ne koodattiin niiltä osin, kuin se oli mahdollista, valmiisiin vastausvaihtoehtoihin. Kyselyssä ei ollut sellaisia kysymyksiä, joihin olisi ollut pakko vastata ja siksi eri kysymyksiin vastanneiden määrä vaihtelee. Kysymyksiin vastanneiden määrä kerrotaan aina analyysien yhteydessä. – Analyysit on tehty selvityksen toimeksiannon mukaisesti kokonaisuutena, eikä erillisiä analyyseja kunnan koon tai muiden vastaavien taustamuuttujien mukaan ole tehty.

Tämän selvityksen aineistonkeruussa käytettiin monivalintakysymysten ohella avokysymyksiä, koska opetuksen järjestäjien vastauksia ei haluttu ohjata valmiilla väittämillä tai vastausvaihtoehdoilla esimerkiksi normeissa kuvatun suuntaan. Avokysymykset mahdollistavat monivalintakysymyksiä paremmin tiedonsaannin opetuksen järjestäjien ensisijaisina pitämistä seikoista. Avokysymyksiä käytettäessä aineisto rakentuu siten vahvasti vastaajien näkökulmasta, mikä heijastuu monin tavoin aineistossa, sen analyysissa ja tuloksissa. Tässä aineistossa vastaukset olivat toisinaan hyvin eritasoisia: osa opetuksen järjestäjistä yksilöi tarkasti ja yksityiskohtaisesti kuntansa käytänteitä tai periaatteita, osa puolestaan kertoi niistä paljon yleisemmällä tasolla. Avokysymysten vastauksista koostuva aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, jossa analyysia ohjaavat aineistosta nousevat teemat eivätkä esimerkiksi normeista nousevat luokittelut. Aineistosta nousseet aiheet (maininnat) luokiteltiin ensin alaluokkiin ja tämän jälkeen alaluokkia yhdisteltiin isommiksi teemallisiksi kokonaisuuksiksi, ns. koontiluokiksi.

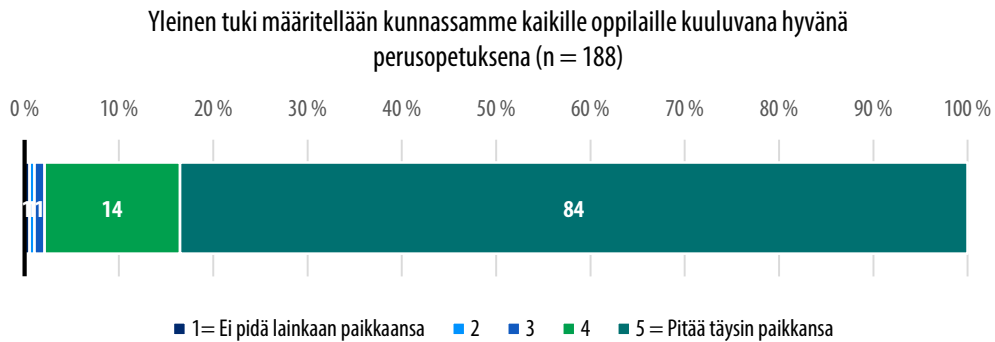
4 Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki sekä tuen tasojen rajapinnat

Yleisen ja tehostetun tuen sekä tehostetun ja erityisen tuen välisiä rajapintoja kartoitettiin sekä yksittäisten väittämien avulla että laajemmilla avokysymyksillä. Avokysymyksissä opetuksen järjestäjiä pyydettiin kuvaamaan, minkälaisien kriteerien tulee kunnassa täyttyä, että oppilas siirtyy yleisestä tuesta tehostettuun tukeen sekä vastaavasti tehostetusta tuesta erityiseen tukeen.

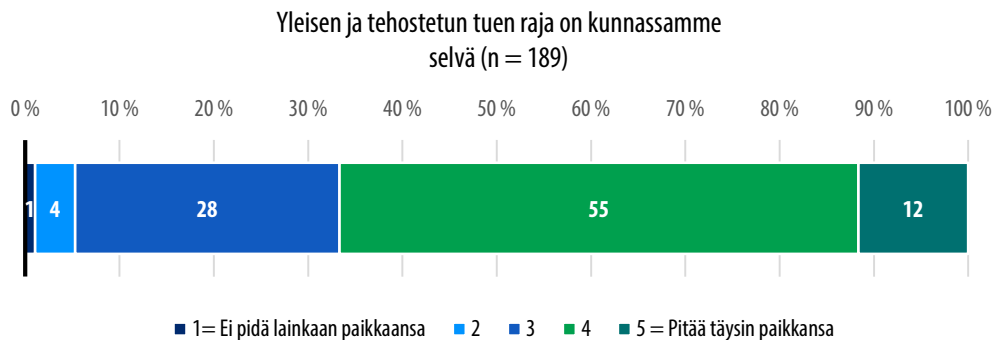
Tuen eri tasojen rajapintoja ja perusteluja koskevat keskeiset vastaukset kerättiin avokysymyksillä. Avokysymyksiä käytettäessä aineisto rakentuu vahvasti vastaajien näkökulmasta, mikä heijastuu monin tavoin aineistossa, sen analyysissä ja tuloksissa. Tässä aineistossa vastaukset olivat toisinaan hyvin eritasoisia: osa opetuksen järjestäjistä yksilöi tarkasti ja yksityiskohtaisesti kuntansa käytänteitä, osa puolestaan kertoi käytänteistä yleisemmällä tasolla.

4.1 Tuen tasojen väliset rajapinnat

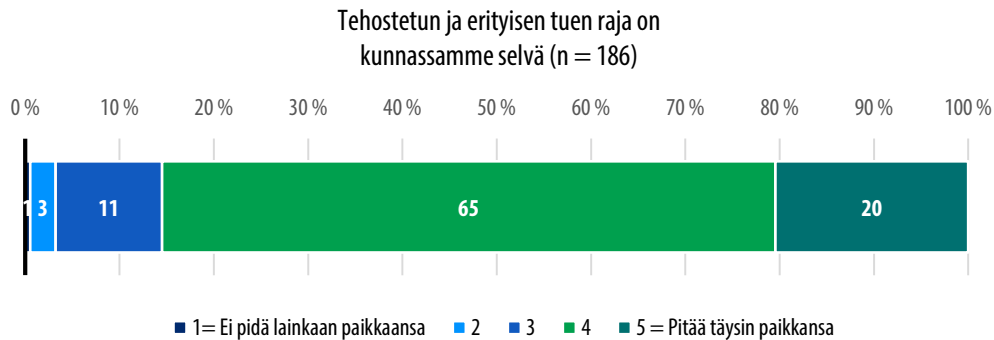
Ennen yleisen ja tehostetun tuen väliseen rajaan liittyvää kysymystä opetuksen järjestäjiltä kartoitettiin yksittäisellä väitteellä yleisen tuen tulkintaa kunnassa. Vastaajille esitettiin väite: yleinen tuki määritellään kunnassamme kaikille oppilaille kuuluvana hyvänä perusopetuksena. Opetuksen järjestäjistä lähes kaikki (98 %) oli väitteen kanssa samaa mieltä (Kuvio 1). Yksittäisen väittämän perusteella yleinen tuki tulkitaan siis valtaosassa kunnista niin yleisenä tukena, että sen kohteena ovat kaikki perusopetuksen oppilaat.

Kuvio 1. Yleinen tuki

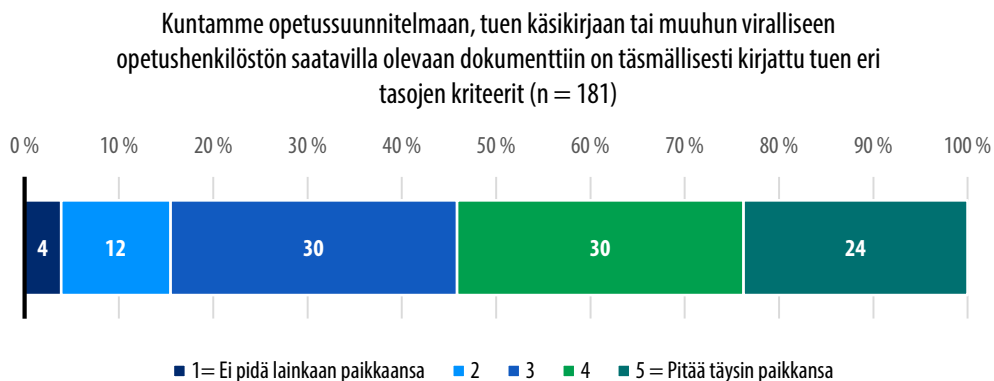
Yleisen ja tehostetun tuen välisen rajan selyyteen liittyvän väitteen kanssa samaa mieltä oli 67 prosenttia vastanneista opetuksen järjestäjistä (Kuvio 2). Kuitenkin vain 12 prosenttia vastaajista koki väitteen täysin paikkansa pitävänä.

Kuvio 2. Yleisen ja tehostetun tuen välinen raja

Tehostetun ja erityisen tuen välisen rajan koki kunnassaan olevan selvä kaikkiaan 85 prosenttia vastanneista opetuksen järjestäjistä (Kuvio 3). Tehostetun ja erityisen tuen rajaa pidettiin kunnissa siis yksittäisen väitteen näkökulmasta hieman selvempänä kuin yleisen ja tehostetun tuen välistä rajaa.

Kuvio 3. Tehostetun ja erityisen tuen välinen raja

Opetuksen järjestäjien käytänteitä liittyen eri tuen tasojen kriteerien kirjaamiseen viralliseen opetushenkilöstön saatavilla olevaan asiakirjaan kartoitettiin yksittäisellä väittämällä. Vastauksissa oli hajontaa ja reilu puolet opetuksen järjestäjistä oli sitä mieltä, että kriteerit olivat täsmällisesti kirjattuna jossakin kunnan asiakirjassa (54 %) (Kuvio 4). Kuudesosa vastaajista koki, että näin ei ollut.

Kuvio 4. Tuen tasojen kriteerit kunnan virallisissa dokumenteissa

4.2 Yleisen ja tehostetun tuen rajapinta

Opetuksen järjestäjiltä kysyttiin, minkälaisen kriteerien tulee kunnassa täytyä, jotta oppilas voisi siirtyä yleisen, kaikille oppilaille tarkoitetun tuen piiristä tehostettuun tukeen. Tähän avokysymykseen vastasi 182 opetuksen järjestäjää, ja eri kriteeriluokkiin jakautuneita mainintoja kertyi yhteensä 538. Tuloksia tarkasteltaessa (ks. Taulukko 4) on erityisesti

kriteeriluokkien koontien kohdalla huomioitava, että opetuksen järjestäjien suhteelliseen osuuteen liittyvät prosenttiosuudet eivät vastaan mainintojen suhteellisia osuuksia, koska sama opetuksen järjestäjä voi esiintyä koonneissa useasti riippuen siitä, monenko eri kriteeriluokan vastauksia koontiin sisältyy. Tämä erottelu on tekstissä pyritty esittämään mahdollisimman selkeästi.

Oppilaan tuen tarve kriteerinä. Yleisestä tuesta tehostetun tuen piiriin siirtymisessä opetuksen järjestäjät nostivat hyvin selvästi esiin tuen tarpeen. Siirtoa perusteltiin pääasiassa tuen luonteeseen liittyvällä tekijällä, kuten ajallisella kestolla, yleisen tuen riittämättömyydellä tai tuen vahvuuden asteella. Eniten tiettyyn yksittäiseen kriteeriin kohdistuvia mainintoja (n = 132) kohdistui tuen tarpeen ajalliseen elementtiin eli tarvittavan tuen jatkuvuuteen, säännöllisyyteen tai pitkäkestoisuuteen. Opetuksen järjestäjistä 66 % (n = 120) mainitsi tällaisen ajallisen ulottuvuuden. Vastauksista ilmeni myös, että oppilas oli jo yleensä saanut jotain yleisen tuen piiriin kuuluvaa tukea kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen. Kolmasosa opetuksen järjestäjistä (34 %) koki yleisen tuen ja siinä käytetyt tukitoimet riittämättömiksi, mikä myös mainittiin erikseen kriteerinä tehostettuun tukeen siirtymisessä. Opetuksen järjestäjistä 14 prosenttia katsoi, että tuen tarve oli edellä mainitun aikaan sidotun ominaisuuden lisäksi luonteeltaan laajempaa, vahvempaa tai monimuotoisempaa kuin mitä yleisessä tuessa kyettiin tarjoamaan. Tarvittavan tuen suunnitelmallisuus ja kokonaisvaltaisuus sekä huoltajien kanssa keskusteleminen ja kodin yhteistyön tiivistäminen nousivat myös esiin vastauksissa.

Lähes puolet (46 %) opetuksen järjestäjistä mainitsi tehostetun tuen piiriin siirtymisen kriteerinä yleisesti myös erilaisten tukitoimien tai -muotojen tarpeen: tukitoimia katsottiin tarvittavan useita erilaisia, ja pääasiassa niiden tarpeen ilmoitettiin olevan samanaikaista eli oppilaan tuen tarve käsitti monenlaisia tukitoimia päällekkäin. Näitä tukitoimia yleensä koskevia mainintoja oli 84. Lisäksi yksittäisistä tukimuodoista nostettiin esiin muun muassa tukiopetuksen tarve, osa-aikaisen erityisopetuksen tarve, erityiset painoalueet, eriyttäminen sekä yleisesti erityisopetuksen tai erityisopettajan (säännöllinen) tai laaja-alaisen erityisopettajan tarve. Alla esimerkki erään kunnan tehostettuun tukeen siirtämisen ehdoista:

Kun tehostettu tuki ei riitä. Ennen tehostettua tukea on oppilaalla täytynyt olla useita tukitoimenpiteitä. Tehostetussa tuessa oppilaat tarvitsevat säännöllistä erityisopettajan tukea (voi olla samanaikaisopetusta, osa-aikaista erityisopetusta tai pienryhmäopetusta).

Tehostettuun tukeen siirtämisen perusteluna nähtiin myös oppilaan tarvitsema ohjaus- tai ohjaajan muu tuki. Oppilaslähtöiseen yksilöllisyyteen perustuvat kriteerit mainittiin 11 kertaa: yksilöllisyyden huomioiminen saattoi liittyä tuen tarpeeseen, käytettäviin materiaaleihin tai oppilaslähtöiseen harkintaan. – Kokonaisuutena 93 prosenttia opetuksen järjestäjistä nosti esiin jonkin näkökulman tuen tarpeeseen raportoidessaan siirtymisestä yleisestä tuesta tehostettuun tukeen.

Oppimisvaikeudet ja -haasteet kriteereinä. Oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät vaikeudet (yhteensä 25 mainintaa) tehostettuun tukeen siirtämisen kriteereinä nähtiin eri vastauksissa hieman eri näkökulmista, joita kutakin edusti yleensä vain muutama maininta. Heikko koulumenestys, oppimisen edistymisen hitaus, tai yleisen oppimäärän tavoitteiden saavuttamisen kokeminen oppilaalle liian vaativana tai kuormittavana mainittiin tässä yhteydessä yhteensä 18 kertaa: ”Oppilaalla on selviä vaikeuksia suoriutua tavoitteistaan”. Näiden lisäksi muutama opetuksen järjestäjä oli yksilöinyt matematiikan tai lukemisen ja kirjoittamisen haasteet kriteereinä tehostettuun tukeen. Loput tämän kokoomaluokan maininnoista sisäl-sivät esimerkiksi työskentelytaitoihin tai oppimisvaikeuksiin yleensä liittyviä aiheita (n = 5).

Edellä mainituista oppimisen ja koulunkäynnin haasteista tehostettuun tukeen siirtämi-sen kriteereinä raportoi yhteensä 12 % opetuksen järjestäjistä. – Käyttäytymisen pulmien ilmoittaminen tehostettuun tukeen siirtämisen perusteluna mainittiin neljän opetuksen järjestäjän (2 %) vastauksissa.

Terveystila tai kehitykselliset syyt kriteereinä. Haasteina ja samalla kriteereinä mainittiin myös oppilaan terveyteen tai kehitykseen liittyviä syitä, kuten esimerkiksi keskittymisen ja tarkkaavuuden sekä itseohjautuvuuden vaikeudet, jokin fyysinen tai psyykinen ongelma tai neuropsykiatriset oireilut (yhteensä 8 mainintaa). Samassa määrin vedottiin asiantun-tijoiden lausuntoihin ja oppilaita koskeviin tutkimuksiin tai testeihin. Asiantuntijatahoista mainittiin erikseen psykologi ja perheneuvola.

Muut kriteerit. Moniammatilliseen yhteistyöhön viitattiin 21 opetuksen järjestäjän vastauk-sessa. Moniammatillisuus tehostettuun tukeen siirtämisen perusteluna näyttäytyi esimer-kiksi pedagogisen arvion laatimisen yhteydessä, moniammatillisen konsultaation hyödyn-tämisenä, moniammatillisen huolen nousemisena oppilaan asioissa ja tukitiimin päätök-senä tai suosituksena.

Pedagoginen arvio mainittiin 23 opetuksen järjestäjän vastauksessa tehostettuun tukeen siirtämisen yhteydessä. Osassa vastauksia pedagoginen arvio näyttäytyi siirtämisproses-sin vaiheena (”Tehostetun tuen aloittaminen ja järjestäminen arvioidaan pedagogisen arvion kautta, joka laaditaan moniammatillisesti yhteistyössä oppilashuollon henkilöstön kanssa”) ja osassa edellytyksenä tehostettuun tukeen siirtymiselle (”Tuen tarve arvioidaan laatimalla pedagoginen arvio”). Lisäksi joihinkin vastauksiin oli kirjattu oppilaan oman oppimissuunnitelman laatimisen tarve: yleisen tuen oppimissuunnitelman ei enää kat-sottu riittävän.

Huoltajien kanssa tehtävästä yhteistyöstä tai huoltajien kuulemisesta raportoi yhdeksän opetuksen järjestäjää tehostettuun tuen piiriin siirtämisen yhteydessä. Näistä yhdessä mai-nittiin erikseen huoltajan esittämä haluaminen oppilaan siirtämiseksi tehostettuun tukeen ja toisessa huoltajan tekemät huomiot opiskeluun ja koulunkäyntiin liittyen.

Kuusi opetuksen järjestäjää (3 %) ilmoitti tämän kysymyksen yhteydessä suoraan, ettei heillä ole käytössä selkeitä kriteereitä mutta tehostettuun tukeen siirron yhteydessä saatiin kuitenkin esimerkiksi konsultoida erityisopettajaa tai psykologia, oppilaalla oli mahdollisesti asiantuntijalausunto tai suositus tukitoimista. Maininnoissa nousi esiin myös se, että koulussa oli vähintäänkin keskusteltu oppilaan tilanteesta ja tuen tarpeesta, kun oli huomattu, ettei yleinen tuki riitä. Näistä kuudesta opetuksen järjestäjästä yksi mainitsee kunnassa käynnistetyn tuen tasojen kehittämistyön.

Varsinaisten kriteerien lisäksi aineistosta löytyi mainintoja (n = 44), joita ei suoraan voida yksilöidä tehostettuun tukeen siirtämisen kriteereiksi, kuten tukitoimien vaikuttavuuden todentaminen, huoli oppilaasta tai lapsen etu, yhteisestä opetuksesta hyötyminen jne., tai sitten vastauksessa on kerrottu, mitä tehostettu tuki kunnassa yleensä sisältää.

Taulukko 4. Opetuksen järjestäjien ilmoittamat yleisestä tuesta tehostettuun tukeen siirtämisen kriteerit

Siirtokriteeri	mainintoja (n)	vastaajia (n)	vastaajista (%)
Tuen tarve	379	169	93
Ajallinen peruste (jatkuvuus, säännöllisyys)	132	120	66
Yleinen tuki ei riitä	61	61	34
Tuen tarve yleensä	27	26	14
Suunnitelmallisuus	12	11	6
Yksilöllisyys	11	11	6
Tukimuodot ja -tavat	84	84	46
Osa-aikainen erityisopetus	14	14	8
Tukiopetus	10	10	5
Erityisopettaja	8	8	4
Erityiset painoalueet	7	7	4
Ohjaustarve	5	5	3
Erityisopetus	4	4	2
Eriyttäminen	4	4	2
Oppimisvaikeudet	25	22	12
Edistyminen	18	18	10
Oppimisvaikeudet (yleisesti)	7	6	3
Terveydentila ja kehitykselliset syyt	16	12	7
Asiantuntijalausunnot	8	8	4
Keskittyminen, tarkkaavuus ym.	8	8	4
Muita kriteerejä	74		
Moniammatillinen arvio	26	21	12
Pedagoginen arvio	23	23	13
Oppimissuunnitelma	6	6	3
Käyttäytyminen	4	4	2
Huoltajien kuuleminen	9	9	5
Ei kirjattuja kriteerejä	6	6	3
Muita mainintoja	44		

4.3 Tehostetun ja erityisen tuen rajapinta

Opetuksen järjestäjiltä kysyttiin, minkälaisen kriteerien tulee kunnassa täytyä, jotta oppilas siirretään tehostetusta tuesta erityiseen tukeen. Tähän avokysymykseen vastasi yhteensä 182 opetuksen järjestäjää, ja eri alaluokkiin jakautuneita mainintoja kertyi yhteensä 683. Tuloksia tarkasteltaessa (ks. Taulukko 5) on erityisesti kriteeriluokkien koon-
tien kohdalla huomioitava, että opetuksen järjestäjien suhteelliseen osuuteen liittyvät prosenttiosuudet eivät vastaan mainintojen suhteellisia osuuksia, koska sama opetuksen järjestäjä voi esiintyä koonneissa useasti riippuen siitä, monenko eri kriteeriluokan vastauksia koontiin sisältyy. Tämä erottelu on tekstissä pyritty esittämään mahdollisimman selkeästi.

Oppilaan tuen tarve kriteerinä. Erityiseen tukeen siirtämisen perusteluina opetuksen järjestäjät viittasivat useimmin oppilaan tuen tarpeisiin kohdistuvilla kriteereillä (yhteensä 332 mainintaa). Eniten mainintoja (n = 81) keräsi yksittäisistä alaluokista kriteeriluokka, jossa tehostettu tuki ja siinä käytetyt tukitoimet koettiin yksiselitteisesti riittämättömiksi: ”Kun tehostettu tuki ei riitä”. Opetuksen järjestäjistä 44 prosenttia oli tätä mieltä. Osa opetuksen järjestäjistä perusteli erityiseen tukeen siirtämistä tuen tarpeella yleensä (51 mainintaa): tuen tarpeen kerrottiin edellyttävän vahvaa tai intensiivistä, laajaa, runsasta tukea ja jossa säännöllisyys tai jatkuvuus saattoi myös olla olennaista. Tyypillinen vastaus tässä alaluokassa oli ”Selvät haasteet koulunkäynnissä, tarvitsee jatkuvaa tukea.” Noin neljäsosa (24 %) opetuksen järjestäjistä ilmoitti tällaisesta yleisluontoisesta kriteeristä erityiseen tukeen siirtämisissä. Viisi näistä vastaajista mainitsi lisäksi tuen tai sen suunnittelun edellyttävän yksilöllisyyttä siirtokriteerinä. Lisäksi opetuksen järjestäjät kertoivat useiden samanaikaisten tukitoimien tai -muotojen tarvetta käytettävän kriteerinä erityiseen tukeen siirtämisessä (21 mainintaa). Tuen tarpeen tai saamisen yhteydessä tuen ajalliseen kestoon kriteerinä viittasi 33 opetuksen järjestäjää (18 %): tuen tarpeen on oltava jatkuvaa, säännöllistä tai pitkäkestoista. Yhdessä vastauksessa kerrottiin, että jos tehostetun tuen antamisesta huolimatta tavoitteita ei saavuteta puolessa vuodessa, oli tämä peruste alkaa valmistella erityistä tukea.

Erityiseen tukeen siirtämisen kriteereitä koskevan avokysymyksen vastauksissa eriteltiin myös yllä mainittuja kolmea kriteeriluokkaa yksityiskohtaisemmin oppilaan tarvitsemia tukitoimia, joita siis myös pidettiin erityiseen tuen piiriin siirtymisen kriteereinä. Näistä oppiaineiden, oppimäärien tai tavoitteiden yksilöllistämistä koskevat maininnat (n = 60) olivat yleisiä: niissä saatettiin kertoa oppiaineiden tai oppimäärien yksilöllistämisestä mutta myös tavoitteiden yksilöllistämisestä tai pelkästään yksilöllistämisestä tai oppimisen yksilöllistämisestä. Opetuksen järjestäjistä 33 prosenttia piti yksilöllistämistä yhtenä erityiseen tukeen siirtämisen kriteerinä. Esimerkiksi eräs opetuksen järjestäjä ilmaisi asian näin: ”Käytännössä erityisen tuen päätös tehdään viimeistään silloin, kun tarve oppiaineen yksilöllistämiseksi näyttää tulevaisuudessa ilmeiseltä”.

Erityiseen tukeen siirtämisen kriteerinä pidettiin myös pienryhmäopetuksen tai pienluokan tarvetta (26 mainintaa). Osa-aikaisen erityisopetuksen kohdalla (6 mainintaa) erityiseen tukeen siirtämisen ehtona pidettiin jo annetun (säännöllisen) osa-aikaisen erityisopetuksen riittämättömyyttä eli sitä tarvittiin enemmän. Osa opetuksen järjestäjistä (7 %) ilmoitti siirtokriteeriksi myös ohjaustarpeen, joka saattoi edellyttää henkilökohtaista ohjaaja tai muutoin lisääntyntä ohjaustarvetta, mikä ei tehostetussa tuessa mahdollistunut. Ohjaajan asemassa mainittiin paitsi ohjaaja myös erityisopettaja, koulunkäynnin-ohjaaja tai yleisesti vain aikuinen.

Oppilaan erityiseen tukeen siirtämisen kriteerinä mainittiin myös muun muassa erityisluokan tai -koulun tarve (n = 12) sekä erityisopettajan tai erityisopetuksen tuen tarve (n = 15). Lisäksi vastauksista löytyi muita erityisopetuksen järjestelyihin liittyviä mainintoja (n = 15), joissa esimerkiksi toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen tarvetta piti kriteerinä kolme vastaajaa. Lisäksi raportoitii erityisemmin yksilöimättä erityisjärjestelyistä, tukiope-
tuksesta tai muusta lisätuesta, eriyttämisestä ja opetuspaikasta muualla kuin lähikoulussa. – Kokonaisuudessaan 84 prosenttia opetuksen järjestäjistä perusteli erityiseen tukeen siirtymistä oppilaan tuen tarpeiden kautta: siirtokriteereinä olivat joko tuen tarve yleisesti tai sitten eritellymmiin eri tukitavat, -muodot tai -keinot.

Oppilaan tulee tarvita erityisopetusta, yksilöllistämisiä tai muita erityisen tuen tukitoimia säännöllisesti ja useita tukitoimia päällekkäin.

Oppimisvaikeudet ja -haasteet kriteereinä. Oppilaan oppimista koskevat haasteet ja vaikeudet sekä oppimisen edistyminen muodostivat siirtokriteereinä selkeän kokonaisuuden (yhteensä eri alaluokissa 120 mainintaa). Näistä opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisen haasteisiin tai edistymiseen yleensä liittyneet kriteerimaininnat (n = 63) liittyivät siihen, ettei yleisen, kaikille oppilaille suunnattuun opetussuunnitelmaan kirjattuja oppilaan oman vuosiluokan tai -tason kasvun, kehityksen ja oppimisen tavoitteita saavuteta riittävästi tehostetun tuen tukitoimien avulla.

Kun oppilas ei tehostetusta tuesta huolimatta selviä yleisen ops:n mukaisista tavoitteista; tehostetun tuen tukimuodot huomataan riittämättömiksi; oppilaan oma jaksaminen vaaraantuu liian kovien tavoitteiden takia ja/tai opiskelumotivaatio meinaa kadota.

Erityisen tukeen siirtämistä perusteltiin eritellymmiin lisäksi myös sillä, että erityisten painoalueiden (n = 11) käyttämisestä huolimatta oppimisen eteneminen ei sujunut toivotusti. Yksiselitteinen, arvosanaan perustuva siirtokriteeri tuotiin esiin 14 vastauksessa: oppilas ei jossakin aineessa tai aineissa saanut hyväksytyä arvosanaa 5 tai sai arvosanan 4 huolimatta esimerkiksi saamastaan tuesta. – Kaikkiaan 77 opetuksen järjestäjää (42 %: yhdistetty alaluokat edistyminen, arvosanat ja erityiset painoalueet) otti esiin oppilaan

opintojen ja oppimisen edistymiseen liittyviä seikkoja erityisen tuen piiriin siirtämisen yhteydessä.

Tässä kokonaisuudessa siirtoa erityisen tuen piiriin perusteltiin myös viittaamalla vain yleisesti oppimisvaikeuksiin tai -haasteisiin (32 mainintaa): vastauksiin ei oltu kirjattu erityisiä oppiainekohtaisia haasteita (toisin kuin erityisen tuen tarveperustassa on mainittu matematiikan tai lukemisen ja kirjoittamisen haasteet). Oppiaineista tai oppimääristä suoriutumisen vaikeudesta kerrotaan siten hyvin yleisellä tasolla:

Erityistä tukea annetaan niille oppilaille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi muuten.

Oppimiseen liittyvien hankaluuksien kerrottiin kuitenkin olevan laaja-alaisia, useammalla oppimisen alueella havaittavia, vaikeita haasteita, joita ei muutaman vastauksen mukaan ole pystytty ratkaisemaan oppilaan oppimissuunnitelmaan kirjattujen tukitoimien avulla. Eritellysti löytyi yksi maininta kielellisestä erityisvaikeudesta sekä kaksi mainintaa motivaatioon liittyen. – Kokonaisuudessaan 49 prosenttia opetuksen järjestäjistä perusteli erityiseen tukeen siirtymistä oppilaan oppimiseen liittyvillä haasteilla tai vaikeuksilla painottaen erityisesti oppimisen etenemistä koskevia ongelmia.

Terveydentila ja kehitykselliset seikat kriteereinä. Oppilaan terveydentilaan tai kehitykseen liittyvät seikat olivat oma erillinen erityiseen tuen piiriin siirtämisen kriteerikokonaisuus. Siirtymistä perusteltiin terveydenhuollon (myös erikoissairaanhoidon) asiantuntijalausunnoilla, suosituksilla ja tutkimuksilla (50 mainintaa), joissa asiantuntijoina mainittiin lääkäri, psykologi ja koulupsykologi. Varsinaiseen diagnoosiin niissä viitattiin siirtokriteerinä vain kolme kertaa.

Oppilaalla on selvät, asiantuntijalausunnoilla todetut oppimisen pulmat ja hän tarvitsee voimakasta tukea, palveluja ja apuvälineitä oppimisessaan ja koulunkäynnissään.

Oppilaan terveydentilaa koskevissa muissa maininnoissa (n = 16) nousevat yleisen terveydentilan lisäksi esille esimerkiksi koulunkäynnin aiheuttama kuormittavuus tai jaksamiseen liittyvät hankaluudet sekä näkemiseen tai kuulemiseen liittyvät syyt. Oppilaan tunne-elämän vaikeudet ja psyykkiset haasteet (yhteensä 12 mainintaa) katsottiin myös erityiseen tukeen siirtymisen kriteereiksi. Joissakin vastauksissa siirtokriteereinä mainittiin vielä oppilaan kehitykseen ja erityisesti oman toiminnan säätelyyn liittyviä seikkoja kuten keskittymisen ja tarkkaavuuden, hahmottamisen, toiminnanohjauksen tai oppimiseen liittyvä säätely yleensä (yhteensä 11 mainintaa). – Kaiken kaikkiaan oppilaan terveydentilaan tai erilaisiin kehityksellisiin syihin perustuvia kriteerimainintoja kertyi 89, jotka jakautuivat

yhteensä 55 opetuksen järjestäjän kesken eli hieman alle kolmasosa (30 %) opetuksen järjestäjistä katsoi näiden olevan erityiseen tuen piiriin siirtämisen kriteerejä.

Käyttäytyminen ja sosiaalinen vuorovaikutus kriteerinä. Noin 10 prosenttia opetuksen järjestäjistä mainitsi erityisesti käyttäytymisen tai käytöshäiriöt erityisen tuen piiriin siirtämisen kriteerinä. Kriteerinä se edellytti usein suurta tuen tarvetta (vaikeita käytösongelmia, henkilökohtaisen ohjaajan tarvetta, tarvetta erityisjärjestelyille, tehostetun tuen tuki ei ollut auttanut käytösongelmissa) tai pienryhmää:

... oppilaalla on suuria vaikeuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tai käyttäytymisessä ja ne vaikuttavat selvästi opiskeluun.

Sosiaaliset syyt (muut kuin käyttäytyminen) mainittiin myös seitsemässä vastauksessa, joista kahdessa vedottiin erityisen tuen tarpeisiin joko sosioemotionaalisten taitojen tai psykososiaalisten vaikeuksien vuoksi. Muista koulunkäyntiä koskevista haasteista (yhteensä 12 mainintaa) yksilöitiin poissaolot ja syrjäytyminen.

Muut kriteerit. Erityisen tukeen siirtämisen yhteydessä vastauksissa viitattiin myös ilman tarkempaa yksilöintiä moniammatilliseen tai oppilashuoltoryhmän arvioon (n = 19): näistä ei käynyt ilmi, oliko kyse nimenomaan esimerkiksi oppilaan terveydentilaan liittyvistä arvioista. Koulunkäyntiin yleensä liittyvät haasteet mainittiin 12 kertaa, ja huoltajien kuuleminen 8 kertaa. Pidennettyä oppivelvollisuutta piti yhdeksän opetuksen järjestäjää kriteerinä erityiseen tukeen. Erityiseen tukeen siirtämisen prosessin kuvauksen yhteydessä 21 opetuksen järjestäjää mainitsi pedagogisen selvityksen laatimisen edellytyksenä ennen erityiseen tukeen siirtämistä.

Kolme opetuksen järjestäjää (1,6 %) ilmoitti, ettei heidän kunnassaan erityiseen tukeen siirtymiseen oltu kirjattu erikseen kriteereitä mutta kerrottiin esimerkiksi eri hallintokuntien asiantuntijoiden konsultoisesta tai asiantuntijalausuntojen pyytämisestä. Näissä kunnissa opettajien ja luokan/aineenopettajan yhdessä erityisopettajan kanssa tekemä arvio voi myös perustua opettajien kokonaiskäsitykseen oppilaan kyvystä seurata yleistä opetussuunnitelmaa. Tämä ilmaistiin esimerkiksi näin:

Tarkempia kriteereitä ei ole, johtajatuksena on opettajan tuntuma siitä, että oppilas ei pysty seuraamaan yleistä opetussuunnitelmaa.

Aineistosta nousi esiin myös aiheita, jotka eivät suoraan olleet tulkittavissa erityisen tuen piiriin siirtämisen kriteereiksi: näitä mainintoja oli yhteensä 44.

Taulukko 5. Opetuksen järjestäjien ilmoittamat tehostetusta tuesta erityiseen tukeen siirtämisen kriteerit

Siirtokriteeri	mainintoja (n)	vastaajia (n)	vastaajista (%)
Oppimishaasteet ja -vaikeudet	120	90	49
Oppimisen haasteet (yleisesti)	32	29	16
Edistyminen	63	61	34
Arvosanaperuste	14	14	8
Erityiset painoalueet kokeiltu	11	11	6
Tuen tarve	332	152	84
Tehostettu tuki ei riitä	81	80	44
Tuen tarve (yleisesti)	51	44	24
Tukimuodot- ja tavat (päällekkäisyys)	21	20	11
Pienryhmätarve	26	26	14
Erityisluokan tai -koulun tarve	12	11	6
Erityisopettajan tai -opetuksen tarve	15	15	8
Ohjaustarve	12	12	7
Ajallinen peruste (jatkuvuus, säännöllisyys)	33	33	18
Muut erityisopetus(järjestelyt)	15	12	7
Osa-aikainen erityisopetus	6	6	3
Yksilöllistäminen	60	60	33
Terveydentila ja kehitykselliset syyt	89	55	30
Asiantuntija-arviot, lausunnot	50	39	21
Terveydentila, jaksaminen	16	12	7
Tunne-elämä	12	10	5
Toiminnanohjaus ja säätely, keskittyminen	11	9	5
Käyttäytyminen ja vuorovaikutus	26	26	14
Käyttäytyminen	19	19	10
Sosiaalinen vuorovaikutus	7	7	4

Siirtokriteeri	mainintoja (n)	vastaajia (n)	vastaajista (%)
Muita siirtokriteereitä	72		
Moniammatillinen arvio tai muu yhteistyö	19	18	10
Koulunkäynnin haasteet yleensä	12	11	6
Pidennetty oppivelvollisuus	9	9	5
Huoltajien kuuleminen	8	8	4
Pedagogisen selvityksen laatiminen edellytyksenä	21	21	12
Ei kirjattuja kriteerejä	3	3	1,6
Muita mainintoja	44		

4.4 Yhteenveto – rajapinnat

Yleisen ja tehostetun tuen välisessä rajanvedossa opetuksen järjestäjät painottivat ylivormaisesti eniten tuen tarpeen erilaisia näkökulmia, mikä on perusopetuslain mukainen linjaus, kuten ohessa olevasta lainauksesta voidaan todeta:

Opetukseen osallistuvalla on työpäivinä oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. (Perusopetuslaki, 30 §)

Opetuksen järjestäjät eivät tehostetun tuen yhteydessä niinkään korostaneet oppilaiden haasteita tai vaikeuksia vaan painotus oli selvästi tuen tarpeessa ja tukimuodoissa. Yksittäisistä kriteereistä muodostivat tarvittavan tuen kestoon liittyvät tekijät suurimman kriteeriluokan: tehostettuun tukeen siirtämisen edellytyksenä pidettiin siten tukitoimien jatkuvuuteen, säännöllisyyteen tai pitkäkestoisuuteen liittyviä kriteerejä. Tällaisen ajallisen ulottuvuuden mainitsi 66 prosenttia opetuksen järjestäjistä. Yleisen tuen piirissä annetun tuen riittämättömyys oppimisen ja koulunkäynnin turvaamiseksi oli myös mainitsemisen arvoisen kriteeri kolmasosalle opetuksen järjestäjistä. Oppilaiden katsottiin ajallisen kriteerin lisäksi tarvitsevan siten myös enemmän, tehostetumpaa tai monimuotoisempaa tukemista kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen kuin mitä yleisen tuen piirissä oli mahdollista antaa. Yleisen tuen riittämättömyys mainitaan myös opetussuunnitelman perusteissa perusteena tehostetulle tuelle.

Iso osa opetuksen järjestäjistä (46 %) mainitsi tehostettuun tuen piiriin siirtymisen kriteerinä yleisesti myös erilaisten tukitoimien tai -muotojen tarpeen: tukitoimia katsottiin tarvittavan useita erilaisia, ja pääasiassa niiden tarpeen ilmoitettiin olevan samanaikaista

eli oppilaan tuen tarve käsitti monenlaisia tukitoimia päällekkäin. Opetussuunnitelman perusteissa ja perusopetuslaissa (16 §) tehostettua tukea perustellaan samalla tavalla oppilaan oppimisessa ja koulunkäynnissä tarvitseman säännöllisen tuen tai samanaikaisesti usean tukimuodon tarpeella. Eri tukitoimia tai -muotoja ei vastauksissa kuitenkaan juuri yksilöity, esimerkiksi perusopetuslaissa (16 §) ja opetussuunnitelman perusteissa mainittujen, kaikilla tukitasoilla käytettävissä olevien tukiopetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen mainitsi alle kymmenesosa opetuksen järjestäjistä.

Kuusi opetuksen järjestäjää (3 %) ilmoitti tämän kysymyksen yhteydessä suoraan, ettei heillä ole käytössä selkeitä kriteereitä mutta tehostettuun tukeen siirron yhteydessä saatettiin kuitenkin esimerkiksi konsultoida erityisopettajaa tai psykologia, oppilaalla oli mahdollisesti asiantuntijalausunto tai suositus tukitoimista tai vähintäänkin koulussa on keskusteltu oppilaan tilanteesta ja tuen tarpeesta, kun on huomattu, ettei yleinen tuki riitä. Näistä kuudesta opetuksen järjestäjästä yksi mainitsee kunnassa käynnistetyn tuen tason kehittämistyön.

Siirtyminen tehostetusta tuesta erityiseen tukeen perusteltiin kyselyn avokysymyksissä useimmiten sillä, että tehostettu tuki ja siinä käytetyt tukitoimet koettiin yksiselitteisesti riittämättömiksi (44 % vastaajista). Tämä on myös linjassa opetussuunnitelman perusteiden kanssa, jossa erityistä tukea ohjeistetaan annettavaksi, mikäli oppilaan kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi muuten (Opetushallitus 2014, 65). Tuen tarvetta luonnehdittiin vahvaksi tai intensiiviseksi, laajaksi tai runsaaksi; myös tuen säännöllisyys tai jatkuvuus oli isolle osalle näistä vastaajista keskeistä oppimisen sujumisen takaamiseksi. Yksittäisistä tukimuodoista mainittiin yksilöllistäminen (33 % vastaajista), joka myös opetussuunnitelman perusteiden mukaan on ainoastaan erityisen tuen piirissä annettava tukitoimi. Erityisen tuen päätöksen perusteella annettava erityisopetus on opetussuunnitelman perusteiden mukaan toinen, vain erityisen tuen piirissä annettava tukimuoto, mutta erityisopetusta koskevat maininnat olivat selvityksen aineistossa hieman hankalasti luokiteltavissa. Opetuksen järjestäjät ilmoittivat tässä yhteydessä tarpeista, joissa mainittiin erityisopetus yleensä, osa-aikainen (säännöllinen) erityisopetus, erityisopettajan tuki (vahva), erityisluokka tai -koulu, erityisryhmä, luokkamuo- toinen erityisopetus jne. Opetuksen järjestäjistä alle viidesosa (18 %) nosti näitä aiheita esiin erityiseen tukeen siirtämisen kriteerinä. Lisäksi 14 prosenttia opetuksen järjestäjistä ilmoitti pienryhmäopetuksen tarpeen erityisen tuen kriteerinä: vastauksista ei kuitenkaan käynyt ilmi, minkälaista pienryhmää täsmälleen tarkoitettiin. Koulumenestykseen liittyvät seikat eli oppimisen etenemiseen ja yleisen opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen liittyvät haasteet nousivat myös esiin vastauksissa (42 % opetuksen järjestäjistä mainitsi nämä). Oppimisvaikeuksien kuvailtiin olevan laaja-alaisia, useammalla oppimisen alueella havaittavia vaikeita haasteita, mutta oppiainekohtaisista haasteista ei raportoitu. Lisäksi 30 % vastaajista mainitsi oppilaan terveydentilan tai terveydenhuollon asiantuntijalausunnot eräänä kriteerinä siirtyä erityiseen tuen piiriin. Perusopetuslain (628/1998 17 §)

mukaan pedagogista selvitystä on tarvittaessa täydennettävä psykologisella tai lääketieteellisellä asiantuntijalausunnolla tai vastaavalla sosiaalisella selvityksellä ennen erityisen tuen päätöksen tekemistä.

Lisäksi vielä noin 10 prosenttia opetuksen järjestäjistä mainitsi käyttäytymisen tai käyttöhäiriöt erityisen tuen piiriin siirtämisen kriteerinä mutta silloin edellytettiin usein jo suurta tuen tarvetta.

5 Tuen tarpeet yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tasolla

Oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeita yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tasolla kartoitettiin kysymällä opetuksen järjestäjiltä, ”millaisiin oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeisiin perustuen kunnassanne tarjotaan yleistä/tehostettua/erityistä tukea oppilaille?” Kuntien käytänteistä haettiin tietoa avokysymysten avulla, koska se mahdollistaa monivalintakysymyksiä paremmin tiedonsaannin opetuksen järjestäjien ensisijaisina pitämistä seikoista. Monivalintakysymysten valmiit vaihtoehdot ohjaavat vastaajia kohdistamaan huomionsa ennalta asetettuihin orientaatioihin, mikä saattaa vinouttaa kokonaiskäsitystä kunnan tilanteesta.

5.1 Yleisen tuen tarveperusta

Opetuksen järjestäjiltä kysyttiin, millaisiin oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeisiin perustuen vastaajan kunnassa tarjotaan yleistä tukea oppilaille. Tähän yleisen tuen tarveperustaa koskevaan avokysymykseen vastasi yhteensä 177 opetuksen järjestäjää, ja eri alaluokkiin jakautuneita mainintoja kertyi yhteensä 559. Tuloksia tarkasteltaessa (ks. Taulukko 7) on erityisesti tarveperusteiden koontien kohdalla huomioitava, että opetuksen järjestäjien suhteelliseen osuuteen liittyvät prosenttiosuudet eivät vastaan mainintojen suhteellisia osuuksia, koska sama opetuksen järjestäjä voi esiintyä koonneissa useasti riippuen siitä, monenko eri tarveperusteluokan vastauksia koontiin sisältyy. Tämä erottelu on tekstissä pyritty esittämään mahdollisimman selkeästi.

Oppimiseen ja opiskelemiseen liittyvät tuen tarpeet. Yleisen tuen tarveperusteista oppimisen ja opiskelun etenemiseen ja sujumiseen tarvittava tuki oli yksiselitteisesti laajin tarveperusteiden kokonaisuus (yhteensä 262 mainintaa). Opetuksen järjestäjistä 76 prosenttia otti esiin tähän kokonaisuuteen kuuluvia asioita. Maininnoissa yleisen tuen tarvetta perusteltiin joko yleisluontoisesti vain oppimisvaikeuksilla tai -haasteilla (n = 89) tai kertomalla oppiainekohtaisesta tarpeesta (n = 57). Yleisesti oppimiseen tarvittavasta tuesta mainitessaan vastaajat eivät aina viitanneet suorainaisiin oppimisvaikeuksiin vaan mukana oli myös mainintoja oppimisen tehostamisesta tai vahvistamisesta, oppimisstrategisen ohjauksen tarpeesta, työskentelytaitojen tukemisesta tai koulutyöhön motivoitumisesta sekä kaksi mainintaa lahjakkaiden oppilaiden oppimisen tukemisesta. Oppimisvaikeuksien tai -haasteiden kerrottiin kuitenkin useimmiten olevan lieviä tai yksittäisiä. Lisäksi tuen tarpeen ajallisesta kestosta, eli tässä yhteydessä nimenomaan tuen tarpeen tilapäisyydestä

tai lyhytkestoisuudesta, nousi yhteensä esiin 37 mainintaa: noin viidesosa (21 %) opetuksen järjestäjistä mainitsi ajallisen ulottuvuuden tuen tarpeen yhteydessä.

Vähäisempiin ns. normaaleihin ja tilapäisiin oppimisen ongelmiin. Se on varhaista tukea, jota oppilas voi saada ongelmien kasautumisen ehkäisemiseksi.

Yleistä tukea tarjotaan lieviin ja tilapäisiin vaikeuksiin oppimisessa ja koulunkäynnissä.

Lättare inlärningssvårigheter.

Oppiainekohtaisista tuen tarpeista mainittiin erikseen lukemiseen ja kirjoittamiseen (yhteensä 29 mainintaa) sekä matematiikkaan (n = 15) tai vieraisiin kieliin (n = 5) liittyvät hankaluudet. Oppimisen hitaaseen etenemiseen tai opinnoissa jälkeen jäämiseen ja niihin liittyvään tuen tarpeeseen viitattiin 14 vastauksessa. Viisi opetuksen järjestäjää otti lisäksi erikseen esiin oppimaan oppimisen valmiuksien tukemisen: näistä yhdessä vastauksessa mainittiin oppimaan oppimisen taitojen tukemisen koskevan kaikkia oppilaita. Lisäksi koti-tehtävien tekemiseen, niiden laiminlyömiseen tai tarvittaessa niiden räätälöimiseen oppilaskohtaisesti viitattiin tuen tarpeen perusteluna kuudessa vastauksessa.

Yleisen tuen tarveperustana saatettiin myös ilmoittaa yleisluontoisesti tuen tarve (25 mainintaa), kuten esimerkiksi ”tuen tarpeen ilmetessä” tai ”yleistä tukea voi antaa mihin tahansa tuen tarpeeseen”. Eritellymmän yleisen tuen tarveperustaa kuvailtiin myös eriyttämisen, tuki-opetuksen, kertaamisen tai muun lisätuen tai ohjauksen tarpeella (yhteensä 21 mainintaa). Lisäksi kahdeksan opetuksen järjestäjää ilmoitti tuen tarpeen perustuvan yksilöllisiin tai tapauskohtaisiin tarpeisiin erittelemättä tarkemmin, mihin tarpeeseen tuki perustui.

Terveystilaan ja kehitykseen liittyvät tuen tarpeet. Oppilaan terveystilaan sekä kehityksellisiin pulmiin tai haasteisiin liittyvä kokonaisuus (99 mainintaa) sisälsi selkeiden sairauksien tai vammojen (10 mainintaa) aiheuttaman tuen tarpeen ohella esimerkiksi keskittymisen ja tarkkaavuuden (44 mainintaa), toiminnanohjauksen (16 mainintaa), äännevirheiden tai muun kielellisen haasteen (4 mainintaa) tuomaa yleisen tuen tarvetta.

...Tarkkaavuuden ja keskittymisen haasteet. Oman toiminnan ohjaus. Impulsiivisuus ja häiriöherkkyys.

Lisäksi tunteisiin tai niiden säätelyyn ja tunnetaitoihin yleisen tuen tarpeen perusteluista löytyi 11 mainintaa. Opetuksen järjestäjistä kuusi nosti tässä yhteydessä esiin myös oppilaan hyvinvoinnin ja jaksamisen yleisen tuen tarpeen perustana. Muita yksittäisiä syitä olivat esimerkiksi uhmakkuus, psyykkiset haasteet yleensä, itsetuntoon liittyvät seikat sekä neurologinen tai neuropsykiatrinen syy. Kaiken kaikkiaan hieman alle kolmasosa (29 %)

opetuksen järjestäjistä katsoi oppilaan terveyden- tai kehityksellisen tilan olevan tuen tarpeen peruste.

Käyttäytyminen ja vuorovaikutus tarveperustana. Käyttäytymisen, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja ryhmässä toimimisen tukemisen tarpeisiin kohdentuvissa alaluokissa oli yhteensä 49 mainintaa, joista vastasi 39 opetuksen järjestäjää (22 %). Osassa vastauksia mainittiin vain käyttäytymiseen yleensä tarvittavan tuen tarpeen, osassa mainittiin eritellymminkin myös esimerkiksi sosiaaliset tilanteisiin, yhteispeliin, sosioemotionaalisiin haasteisiin tai ryhmädynamiikan säätämiseen liittyvät tukitarpeet. Eräs opetuksen järjestäjistä sanoitti asian näin: ”Oppimisen, opiskelun ja sosiaalisten tilanteiden haasteet sekä käyttäytymisen häiriöt”.

Koulunkäyntiin liittyvät tarpeet. Koulunkäynnin sujumattomuus nousi yleisen tuen tarveperusteluna esiin 33 opetuksen järjestäjän (19 %) vastauksissa. Näissä vastauksissa poissaolojen vuoksi kertyneistä oppimisvajeista ja niiden paikkaamiseen liittyvästä tukitarpeesta kerrottiin 23 kertaa. Koulunkäynnin muuhun sujumiseen, kuten oppivelvollisuuden suorittamisen vaarantumiseen, myöhästelemiseen, kouluun kiinnittymiseen tai muuten koulunkäynnin tukemisen tarpeeseen yleensä, viitattiin kahdeksan kertaa. Sama tuen tarve ilmeni toisesta näkökulmasta siinä, että yleistä tukea pyrittiin tarjoamaan myös ennakoivasti ongelmien kasautumisen ehkäisemiseksi (5 mainintaa).

Sairastumisesta johtuvien poissaolojen tai muiden poissaolojen aiheuttamiin osaamisvajeisiin, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin.

Jos on ollut poissaoloja, annetaan vielä helpommin yleistä tukea oppimiseen.

Opetuksen järjestäjistä 28 (16 %) katsoi tarveperusteiden lisäksi aiheelliseksi painottaa, että yleinen tuki kuuluu kaikille oppilaille: ”Lähtökohtana on, että kaikki oppilaat saavat yleistä tukea. Se on kaikille kuuluva oikeus. Yleinen tuki on kaikille oppilaille tarjottavaa hyvää perusopetusta.”

Aineistosta nousi esiin myös muita mainintoja (n = 85), joita ei suoraan voitu luokitella nimenomaan yleisen tuen tarveperusteina. Tällaisia mainintoja olivat esimerkiksi yleisen tuen keinojen tai muotojen luetteleminen sitomatta niitä erikseen oppilaiden tarpeisiin, tai kerrottiin muista asioista, jotka eivät varsinaisesti liittyneet tarveperusteisiin.

Taulukko 6. Yleisen tuen tarveperusta

Tarveperusta	mainintoja (n)	vastaajia (n)	% vastaajista
Oppimiseen ja opiskelemiseen liittyvät tuen tarpeet	262	135	76
Oppimisvaikeudet ja haasteet yleisesti	89	81	46
Tuen tarpeen ajallinen kesto (tilapäistä, lyhytkestoista)	37	37	21
Oppiainekohtaiset tuen tarpeet (yht.)	57	29	16
• lukeminen ja kirjoittaminen	29	19	11
• matematiikka	15	15	8
• oppiaineet (yleisesti mainittuina)	8	8	5
• vieraat kielet	5	5	3
Muita opiskelun ja oppimiseen tuen tarpeita (yhteensä)	79	59	33
• tuen tarpeen ilmetessä (yleisesti)	25	22	12
• eriyttäminen, lisäaika, tukiopeus, kertaaminen	21	13	7
• opinnoissa eteneminen	14	14	8
• yksilölliset tarpeet	8	8	5
• kotitehtävien tekeminen	6	6	3
• oppimaan oppiminen	5	5	3
Terveyteen liittyvät ja kehitykselliset perustelut (yht.)	99	52	29
• keskittyminen, tarkkaavuus, hahmottaminen	44	30	17
• toiminnanohjaus	16	16	9
• tunne-elämä ja tunnetaidot	11	11	6
• vammat tai sairaus	10	10	6
• neuropsykiatriset syyt	8	7	4
• hyvinvointi, jaksaminen	6	6	3
• kielellinen kehitys	4	4	2
Käyttäytymisen ja vuorovaikutuksen tuen tarpeet	49	39	22
Koulunkäynnin sujumiseen liittyvät tuen tarpeet	36	33	19
• poissaolot	23	23	13
• ennalta ehkäiseminen	5	5	3
• muut syyt	8	8	5
Yleinen tuki kuuluu kaikille	28	28	16
Muita mainintoja	85		

5.2 Tehostetun tuen tarveperusta

Opetuksen järjestäjiltä kysyttiin, millaisiin oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeisiin perustuen vastaajan kunnassa tarjotaan tehostettua tukea oppilaille. Tähän tehostetun tuen tarveperustaa koskevaan avokysymykseen vastasi yhteensä 177 opetuksen järjestäjää, ja eri alaluokkiin jakautuneita mainintoja kertyi yhteensä 659. Tuloksia tarkasteltaessa (ks. Taulukko 7) on erityisesti tarveperusteiden koontien kohdalla huomioitava, että opetuksen järjestäjien suhteelliseen osuuteen liittyvät prosenttiosuudet eivät vastaan mainintojen suhteellisia osuuksia, koska sama opetuksen järjestäjä voi esiintyä koonneissa useasti riippuen siitä, monenko eri tarveperusteluokan vastauksia koontiin sisältyy. Olemme kuitenkin pyrkineen esittämään tämän erottelun tekstissä mahdollisimman selkeästi.

Oppimisen ja opiskelemisen haasteet tehostetun tuen tarveperusteena. Opetuksen järjestäjät linkittivät tehostetun tuen tarpeen vahvasti oppimisen ja opiskelemisen haasteisiin: heistä 90 prosenttia mainitsi yhden tai useita oppimisessa tarvittavaa tukea perustelevia seikkoja. Oppimisen ja opiskelemisen haasteita kokoavassa koontiluokassa oli yhteensä 307 mainintaa. Seuraavaksi eritellään tarkemmin tämän koontiluokan sisältöä.

Oppimisen haasteet yleensä (128 mainintaa) oli tämän avokysymyksen yhteydessä suurin yksittäinen tarveperusteiden alaluokka. Oppimisen liittyviä haasteita kuvailtiin usein laaja-alaisiksi mutta niiden katsottiin toisinaan olevan myös lieviä. Oppimisvaikeuksien tai -haasteiden lisäksi raportoitiin myös niiden liitännäisistä, kuten oppimisen tuesta, oppimisvalmiuksien vahvistamisesta, oppiainekohtaisuudesta (ilman yksilöityä oppiainetta), havaitusta oppimisvajeesta, perustaitojen oppimisesta jne. Osa opetuksen järjestäjistä nosti erikseen esiin oppiaineisiin liittyviä tuen tarpeen perusteita. Näitä olivat lukemisen ja kirjoittamisen (28 mainintaa), matematiikan (23 mainintaa), vieraiden kielten oppimisen (10 mainintaa) sekä äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen oppimiseen liittyvä tuen tarve. Näistä yksilöidyistä oppiainekohtaisista tuen tarpeista kertoi yhteensä noin viidesosa (21 %) opetuksen järjestäjistä.

Opetuksen järjestäjät (18 %) painottivat oppimisen haasteisiin liittyvien tarpeiden lisäksi myös aikaan sidottua tarvetta: tarveperuste ilmeni vastauksissa mainintoina säännöllisestä, jatkuvasta tai pitkäkestoisesta tuen tarpeesta (yhteensä 32 mainintaa). Opetuksen järjestäjät saattoivat myös määritellä tuen tarveperustan ilmoittamalla yleisluontoisesti oppilaan tarvitsevan tehostettua tukea (17 mainintaa), ja useimmissa niistä oppilaan kuvailtiin tarvitsevan kattavampaa, vahvempaa, yksilöllisempää tai monipuolisempaa tukea kuin yleisessä tuessa. Lisäksi vastauksissa mainittiin tarvittavan tuen suunnitelmallisuus. Tukimuotojen kohdalla tarpeesta kerrottiin, että tehostetun tuen tarve ilmeni useiden tukimuotojen tai -keinojen samanaikaisena tarpeena (n = 13). Alla esimerkkejä tuen tarpeeseen liittyen:

Kun ilmenee tuen tarvetta, joka on pitkäaikaista ja oppilas tarvitsee useampaa tukimuotoa yhtäaikaisesti.

Inlärniningssvårigheter som kräver mångsidigt stöd.

Yleinen tuki ei riitä oppimisvaikeuksiin. Tuen tarve on jatkuvaa, säännöllistä tukea.

Koulumenestykseen ja oppimisen edistymiseen liittyvät haasteet eli oppimisen edistymisen hidastuminen tai yleisen opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisen vaarantuminen nähtiin tehostetun tuen tarveperusteluna 15 maininnan verran.

Kun oppilas tarvitsee jatkuvampaa ja säännöllisempää tukea opiskeluunsa; kun yleisen ops:n mukaisten tavoitteiden saavuttaminen uhkaa vaarantua

Vaikeus pysyä oppimissuunnitelman mukaisessa oppimisaikataulussa/tavoitteissa ilman intensiivisempää tukea.

Heikko menestys oppiaineessa, oppimisvaikeudet (tähän monet eri syyt).

Opetuksen järjestäjät (n = 10) nimesivät myös erityisten painoalueiden eli oppilaan oman vuosiluokan keskeisimmistä sisällöistä (ydinsisällöistä) koostuvien oppisisältöjen hyödyntämisen tarpeen tehostetun tuen tarveperusteena. Oppilaiden yksilölliset tarpeet (n = 10) mainittiin myös erittelemättä niitä sen enempää. Lisäksi aineistosta nousi vielä erilaisia erityisopetukseen liittyviä perusteita (yhteensä 16 mainintaa), kuten tarve erityisopetukseen tai erityisopettajan tukeen, eriyttämiseen, erityisiin (opetus)järjestelyihin, ohjaajan tuen tarpeeseen jne.

Terveystilaan ja kehitykseen liittyvät tuen tarpeet perusteena. Oppilaan terveystilaan sekä kehityksellisiin pulmiin tai haasteisiin liittyvä kokonaisuus oli toiseksi suurin tehostetun tuen tarveperusteiden koontiluokka (yhteensä 163 mainintaa), jonka sisällöistä vastasi yhteensä 54 prosenttia opetuksen järjestäjistä. Kokonaisuudessa nousivat esiin erilaiset kehitykselliset tarpeet, joihin laskettiin kuuluviksi esimerkiksi keskittymisen ja tarkkaavuuden (n = 51) sekä hahmottamisen tukemiseen (n = 6) liittyvät maininnat. Noin kolmasosa opetuksen järjestäjistä mainitsi nämä (keskittyminen, tarkkaavuus ja hahmottaminen) tehostetun tuen tarpeen perusteluina. Toiminnanohjauksen (n = 30) ja itsesäätelyn (n = 4) haasteet sisältyivät myös tässä luokittelussa kehityksellisiin tuen tarpeisiin kuten myös neuropsykiatrisiin haasteisiin liittyvä tuen tarve (n = 9). Lisäksi opetuksen järjestäjät raportoivat tarpeista, jotka liittyivät puheen ja kielen kehityksen tai muiden kielellisten vaikeuksien tukemiseen (n = 10). Alla muutama esimerkki koontiluokan maininnoista:

Esimerkiksi oppimisvaikeuksien, keskittymisen haasteiden tai toiminnanohjauksen pulmien vuoksi.

Oppimisvaikeudet, käyttäytymisen ja itsesäätelyn vaikeudet, tarkkaavuuden pulmat, psyykinen kuormitus, kouluun kiinnittymisen haasteet, vahva eriyttäminen ja erityiset painoalueet oppiaineessa.

Oppimiseen liittyen oppilaalla on vahvan eriyttämisen tai painoalueiden tarve. Oppilaalla on todettu sairaus, vamma tai vaikeus, joka on huomioitava yksilöllisesti ja pitkäaikaisesti opetusjärjestelyissä kuten työtavoissa, opetusmenetelmissä, kommunikoinnissa tai hän tarvitsee erityisjärjestelyjä esim. yksilöllisiä koejärjestelyjä – mutta kaikki on edelleen toteutettavissa yleisopetuksen luokassa.

Oppilaan terveydentila yleensä, vammat ja sairaudet sisälsivät yhteensä 14 mainintaa: nämä sisälsivät esimerkiksi määrittelemättömiä fyysisiä ongelmia, motorikkaa tai aistitoimintoja, vireystilaa tai muistia koskevia mainintoja tuen tarpeesta. Opetuksen järjestäjät viittasivat myös yksilöityihin diagnooseihin (esim. autismi, adhd) ja asiantuntijoiden lausuntoihin sekä tutkimuksiin, testeihin tai seulontatuloksiin perustellessaan oppilaan tehostetun tuen tarvetta (yhteensä 9 mainintaa).

Tunne-elämää yleensä, tunnetaitoja tai tunteiden säätelyä koskevat seikat mainittiin tarveperusteluina 17 vastauksessa. Näiden lisäksi osa opetuksen järjestäjistä nosti esiin oppilaan psyykkiset pulmat (9 mainintaa) tai henkisen/psyykkisen hyvinvoinnin (5 mainintaa) tehostetun tuen tarpeen perusteena.

Käyttäytyminen ja vuorovaikutus tehostetun tuen tarveperusteena. Opetuksen järjestäjien mukaan myös käyttäytymisen, sen säätölemisen ja käytöshäiriöiden edellyttämä tuen tarve oli yksi selkeä tarveperustelu tehostettuun tukeen: näin ilmoitti 57 opetuksen järjestäjää. Lisäksi vuorovaikutuksen, sosiaalisten taitojen, sosioemotionaalisten tai psykososiaalisten haasteiden alueilla tuen tarpeen katsottiin edellyttävän tehostettua tukea. Näitä mainintoja kertyi 42. Opetuksen järjestäjistä lähes puolet (47 %) raportoi joko käyttäytymiseen tai sosiaaliseen vuorovaikutukseen (tai molempiin) liittyvistä tuen tarpeista tehostetun tuen yhteydessä. Eräs opetuksen järjestäjistä kiteytti asian näin: ”Oppimisen, käyttäytymisen ja sosiaalisen kanssakäymisen tuen tarpeisiin kun yleinen tuki ei riitä”.

Koulunkäyntiin liittyvät tarpeet tehostetun tuen tarveperusteena. Koulunkäynnin sujumiseen liittyvät tarpeet muodostivat tehostetun tuen tarveperusteena luokan, joka käsitti kaikkiaan 41 mainintaa. Näistä runsaat, jatkuvat tai huomattavasti lisääntyneet poissaolot (n = 14) aiheuttivat selvää tarvetta tarjota tehostettua tukea. Koulunkäynnin sujuminen saattoi muullakin tavoin edellyttää tehostetun tuen tarvetta; näistä seikoista mainittiin esimerkiksi koulutyöhön kiinnittymisen haasteet, kouluun tulemisen

vaikkeudet (aikuisen tuen tarve siinä), elämänhallinta tai -tilanne yleensä, syrjäytymisvaara tai perhetilanne kaikkiaan. Lisäksi koulunkäyntiin ja opiskelemiseen motivoitumisen tukeminen nähtiin eräänä tehostetun tuen tarpeen perusteluna seitsemässä vastauksessa. Kokonaisuudessaan alle viidesosa (18 %) opetuksen järjestäjistä mainitsi tässä yhteydessä koulunkäyntiin liittyvistä tuen tarpeista.

Aineistossa vielä 11 prosenttia opetuksen järjestäjistä ilmoitti tehostetun tuen tarveperusteeksi sen, ettei yleinen tuki riitä kattamaan oppilaan tuen tarvetta. Lisäksi aineistosta nousi esiin muita, pääasiassa yksittäisiä mainintoja (n = 30), joissa yksi opetuksen järjestäjä esimerkiksi ilmoitti, ettei tehostetun tuen tarveperustaa ole heillä määritelty, ja yhden mielestä tehostetun tuen tarpeiden ulottuvuus on niin laaja, ettei niitä voi lyhyesti luetella. Muutama viittasi suomi toisen kielenä -opetuksessa olevan oppilaan tuen tarpeisiin. Valmistavasta opetuksesta siirtyminen tai joustavan perusopetuksen oppilaat yläkoulussa kuuluvat myös tehostetun piiriin muutamassa kunnassa. Pari mainintaa koski pedagogista arviota tai yhteistyötä. Alaluokka Muita mainintoja sisälsi lisäksi vielä tehostetussa tuen käytössä olevia keinoja ilman yhteyttä oppilaiden tarpeisiin, tai kerrottiin asioista, jotka eivät varsinaisesti liittyneet tarveperusteisiin.

Taulukko 7. Tehostetun tuen tarveperusta

Tarveperusta	mainintoja (n)	vastaajia (n)	% vastaajista
Oppimiseen ja opiskelemiseen liittyvät tuen tarpeet	307	159	90
Oppimisvaikeudet ja haasteet yleisesti	128	106	60
Tuen tarpeen ajallinen kesto (säännöllisyys, jatkuvuus)	32	32	18
Oppiainekohtaiset tuen tarpeet (yhteensä)	66	37	21
• lukeminen ja kirjoittaminen	28	27	15
• matematiikka	23	23	13
• äidinkieli ja kirjallisuus	5	5	3
• vieraat kielet	10	9	5
Muita opiskelun ja oppimiseen tuen tarpeita (yhteensä)	81	60	34
• tuen tarve (yleisesti)	17	16	9
• tuen muodot	13	13	7
• opinnoissa eteneminen	15	14	8
• yksilölliset tarpeet	10	10	6
• erityisopetustarve	16	14	8
• erityiset painoalueet	10	10	6

Tarveperusta	mainintoja (n)	vastaajia (n)	% vastaajista
Terveyteen liittyvät ja kehitykselliset perustelut	163	96	54
• keskittyminen, tarkkaavuus, hahmottaminen	57	54	31
• toiminnanohjaus, itsesäätely	34	33	19
• kielen ja puheen kehitys	10	9	5
• neuropsykiatrisen oireilu	9	9	5
• terveydentila, vammat	14	11	6
• asiantuntijalausunnot, diagnoosit	9	8	5
• hyvinvointi, jaksaminen	4	4	2
• psyykkiset haasteet	9	9	5
• tunne-elämän haasteet ja tunnetaidot	17	17	10
Käyttäytymisen ja vuorovaikutuksen tuen tarpeet	99	84	47
• käyttäytyminen	57	57	32
• sosiaalisuus ja vuorovaikutus	42	39	22
Koulunkäynnin sujumiseen liittyvät tuen tarpeet	41	32	18
• koulunkäynti	20	19	11
• poissaolot	14	14	8
• motivoituminen	7	7	4
Yleinen tuki ei riitä	19	19	11
Muita mainintoja	30		

5.3 Erityisen tuen tarveperusta

Opetuksen järjestäjiltä kysyttiin, millaisiin oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeisiin perustuen vastaajan kunnassa tarjotaan erityistä tukea. Tähän avokysymykseen vastasi yhteensä 176 opetuksen järjestäjää, ja eri alaluokkiin jakautuneita mainintoja kertyi yhteensä 755. Tuloksia tarkasteltaessa (ks. Taulukko 8) on erityisesti tarveperusteiden koontien kohdalla huomioitava, että opetuksen järjestäjien suhteelliseen osuuteen liittyvät prosenttiosuudet eivät vastaan mainintojen suhteellisia osuuksia, koska sama opetuksen järjestäjä voi esiintyä koonneissa useasti riippuen siitä, monenko eri tarveperusteluokan vastauksia koontiin sisältyy. Tämä erottelu on tekstissä pyritty esittämään mahdollisimman selkeästi.

Oppimisen ja opiskelemisen haasteet erityisen tuen tarveperusteena. Oppimiseen ja opiskeluun liittyvät tuen tarpeet muodostivat eniten mainintoja sisältävän koontiluokan erityisen tuen tarveperustaa koskevan avokysymyksen vastauksissa. Opetuksen järjestäjistä lähes kaikki (90 %) ottivat esiin tämän koonnin eri alaluokissa mainittuja seikkoja. Koonnissa määrällisesti suurin alaluokka (n = 101) oli alaluokka, johon kasautui oppimisvaikeuksia tai -haasteita yleensä käsittelevät maininnat. Tässä alaluokassa oppimiseen liittyviä vaikeuksia kuvailtiin esimerkiksi laajoiksi, erityisiksi tai kokonaisvaltaisiksi.

Oppilaalla on selvät, asiantuntijalausunnoilla todetut oppimisen pulmat ja hän tarvitsee voimakasta tukea, palveluja ja apuvälineitä oppimisessaan ja koulunkäynnissään.

Laaja-alaisemmat oppimisen haasteet

Vahva tuen tarve erilaisiin oppimisen ja sosiaalisten taitojen haasteisiin.

Tuen tarpeen ajallinen kesto, eli tässä tapauksessa viittaukset tuen tarpeen jatkuvuuteen tai pitkäkestoisuuteen, nousi esiin vain suhteellisen harvoin: opetuksen järjestäjistä 12 (7 %) mainitsi tuen tarpeen ajallisen ulottuvuuden erityisen tuen tarveperusteena. Muutama opetuksen järjestäjä nosti yksilöidysti esiin oppiainekohtaisia haasteita (mm. lukivaikeudet 3 mainintaa, matematiikka 2); muuten oppiainekohtaisista haasteista kerrottiin vain yleisellä tasolla (n = 8)

Osa opetuksen järjestäjistä perusteli erityisen tuen tarvetta kuvailemalla tarvetta vahvaksi, monimuotoiseksi, runsaaksi, kokonaisvaltaiseksi tai intensiiviseksi. Vastaajat saattoivat erityisen tuen tarpeen yleisesti kuvatessaan viitata myös yksittäisesti apuvälinetarpeeseen, vaativaan erityiseen tukeen, aikuisen tuen tarpeeseen tai monitarpeisuuteen. Tuen luonnetta luonnehtivia tai näitä yksittäisiä tarveperusteita sisältyi tähän tuen tarvetta yleensä koskevaan alaluokkaan 25 maininnan verran. Erityisen tuen tarvetta perusteltiin myös eritellymmiin nojautuen tarvittaviin tukimuotoihin. Esimerkiksi oppimäärien yksilöllistämisen tarpeeseen viittasi 26 prosenttia opetuksen järjestäjistä.

Oppilaalla on laaja-alaisia oppimisvaikeuksia, jolloin on tarve yksilöllistää oppilaan oppiaineita...

vaikeammat oppimisen ongelmat (esim. tarve oppiaineiden yksilöllistämiseen)

Lisäksi erityisopetuksen tarve ilmaistiin vastauksissa monin eri tavoin, ja sitä koskevista maininnoista koostuva alaluokka (n = 38) muodostikin hieman jäsentymättömän ryhmän tarveperusteluja. Näistä opetuksen toteutuspaikkaa koskevat maininnat eli erityisluokan tai pienryhmän, kuntouttavan luokan, erityiskoulupaikan tai toiminta-alueittain järjestettävän opetuksen tarve kattoivat lähes puolet (n = 17) maininnoista. Muita, pienempiä

ryhmiä muodostui maininnoista, jotka koskivat erityisiä opetusjärjestelyjä, eriyttämisen tarvetta, erityisopetuksen tarvetta yleensä jne. Lisäksi aineistossa oli mainintoja tarpeesta käyttää erityisiä painoalueita (n = 6) tai yksilöllisiä ratkaisuja (n = 6).

Tuen tarve, joka liittyi opinnoissa etenemiseen, tavoitteiden saavuttamisen haasteisiin, oppimisen edistymiseen, heikkoihin arvosanoihin ja koulumenestykseen oli myös selkeä erityisen tuen tarveperuste. Opetuksen järjestäjistä 15 prosenttia viittasi tällaisiin seikkoihin. Lisäksi opetuksen järjestäjät mainitsivat vielä erikseen tehostetun tuen ja siinä käytettyjen tukitoimien riittämättömyyden tarveperustana 24 vastauksessa. Pidennetyn oppivelvollisuuden erityisen tuen tarveperusteluna mainitsi 15 opetuksen järjestäjää.

Tehostetusta tuesta huolimatta oppiaineen luokkatasoiset tavoitteet eivät täyty, laajemmat koulunkäynnin haasteet.

Erityistä tukea annetaan niille oppilaille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi muuten eli kun tehostettu tuki ei riitä.

Annetusta tuesta huolimatta oppiaineen arvosana on hylätty (4).

Terveystilaan ja kehitykseen liittyvät tuen tarpeet erityisen tuen perusteena. Erityisen tuen tarveperustana tämä koontiluokka on hieman pienempi kuin oppimisen haasteisiin ja niihin tarvittavan tuen tarveperusteiden koonti on. Asiantuntijoiden laatimia lausuntoja tai diagnooseja koskevassa alaluokassa oli yhteensä 80 mainintaa: näistä nousivat isompina diagnoosiryhminä esiin kehitysvammaisuus (n = 18) ja autismikirjo (n = 15).

Erilaiset oppimisvaikeudet, lisäksi useimmilla jonkinlainen diagnoosi, kuten adhd, add, arperger, autismi...

Monialainen kehityshäiriö, keskivaikea kehitysvamma sekä kehitysviive (yli 2 vuotta ikätasosta). Diagnoosina autismin kirjon häiriöt, vaikea psyykkiset pulmat, kielellinen erityisvaikeus.

Muut yksilöidymät maininnat koskivat pääasiassa erilaisia neurologisia tai neuropsykiatrisia oireiluja. Oppilaan terveydentilaan liittyvät muut erityisen tuen tarveperustelut, kuten sairaudet, vammat sekä psyykkiset tai fyysiset haasteet, muodostivat kokonaisuuden, jossa pelkästään psyykkisistä haasteista raportoi 16 prosenttia opetuksen järjestäjistä. Psyykkiin haasteisiin (30 mainintaa) sisältyi erilaisia mielenterveyteen liittyviä vaikeuksia, joista osan kerrottiin olevan vaikeita. Viidesosa psyykkistä vointia koskevista maininnoista liittyi itsesääteilyyn tai itsehillintään ja muutama psykososiaalisiin vaikeuksiin.

Oppilaiden yksilölliset, usein kehityksellisiin syihin nojaavat erityisen tuen tarpeet koostuivat erityisen tuen tarpeen perusteluina monista erilaisista alaluokista, joista keskittymisen, tarkkaavuuden ja hahmottamisen haasteet oli näissä lukumäärältään suurin alaluokka käsittäen 33 mainintaa: opetuksen järjestäjistä 18 % mainitsi nämä pulmat erityisen tuen tarveperusteena. Kehitysviivästymät ja -häiriöt sekä muut kehitykselliset haasteet mainittiin yleisellä tasolla 17 kertaa. Oppilaan toiminnanohjauksen pulmat näyttäytyivät tuen tarpeen perusteluina 13 opetuksen järjestäjällä. Kielellisistä haasteista raportoi 11 vastaajaa. Tunne-elämän kehitykseen, tunnetaitoihin tai tunteiden säätelyyn liittyviä erityisen tuen tarpeen perusteluina nousi esiin 26 opetuksen järjestäjän vastauksissa.

Käyttäytyminen ja vuorovaikutus erityisen tuen tarveperusteena. Käyttäytyminen tai käyttöhäiriöt katsottiin erityisen tuen tarveperusteeksi 64 vastauksessa mutta tämän lisäksi myös sosiaaliset tai vuorovaikutustaitoihin liittyvät haasteet keräsivät vielä 40 mainintaa: yhteensä lähes puolet opetuksen järjestäjistä (49 %) ilmoitti käyttäytymisen tai sosiaalisen vuorovaikutuksen eräksi erityisen tuen tarpeen perusteluksi. –

Laajoihin oppimisen vaikeuksiin tai erityisen haastaviin käyttäytymisen haasteisiin.

... Oppilaalla on vaikeuksia selviytyä koulun sosiaalisista tilanteista ilman aikuisen jatkuvaa tukea.

Oppimisen ja käyttäytymisen ongelmiin. Ei suoriudu hyväksytysti ja/tai ei pysty työskentelemään ryhmässä.

Koulunkäyntiin liittyvät tarpeet erityisen tuen tarveperusteena. Opetuksen järjestäjät mainitsivat myös koulunkäynnin sujumiseen liittyvät haasteet (n = 29) eräänä erityisen tuen tarpeen perusteluna. Näihin yleensä kokonaisvaltaisiksi määriteltäisiin tai runsaina pidettyihin haasteisiin sisältyivät poissaolot ja kouluakäymättömyys, kouluun kiinnittymisen hankaluudet sekä työskentely- ja opiskelutaitoihin tarvittava tuki. Kaiken kaikkiaan 14 prosenttia opetuksen järjestäjistä mainitsi jompaankumpaan alaluokkaan kuuluvan seikan erityisen tuen tarveperusteena. – Neljä opetuksen järjestäjää ilmoitti, ettei kriteereitä pysty luettelemaan joko niiden moninaisuuden tai määrän perusteella tai sitten ei ollut kirjattuja kriteereitä erityisen tuen tarveperusteluista.

Erityisen tuen tarveperusteet on esitetty eritellysti taulukossa 8. Taulukossa alimmaisena olevaan koontiluokkaan (Muita mainintoja) on kerätty mainintoja, joissa esimerkiksi luettiin erityisen tuen keinoja sitomatta niitä erikseen oppilaiden tarpeisiin, kerrottiin asioista, jotka eivät varsinaisesti liittyneet tarveperusteisiin tai jotka olivat muihin koon-teihin sopimattomia yksittäisiä mainintoja. Esimerkkeinä voidaan mainita hoitosuhde perheneuvolaan tai tuen kirjaaminen. Oppilaan elämäntilanne kokonaisuudessaan saattoi myös olla erityisen tuen tarpeen perusteena (n = 10). Tällöin haasteita saattoi nousta paitsi

elämäntilanteesta yleensä niin myös jostain yksittäisestä tapahtumasta, olemisen haasteista, sopeutumisvaikeuksista, kasvuympäristön riskitekijöistä tai väkivaltaisuudesta.

Taulukko 8. Erityisen tuen tarveperusta

Tarveperusta	mainintoja (n)	vastaajia (n)	% vastaajista
Oppimiseen ja opiskelemiseen liittyvät tuen tarpeet	287	158	90
Oppimisvaikeudet ja haasteet yleisesti	101	94	53
Yksilöllistäminen	46	45	26
Erityisopetuksen tarve	38	30	17
Opinnoissa eteneminen, tavoitteiden saavuttaminen	30	26	15
Tuen tarve yleensä	25	22	13
Oppiainekohtaiset tuen tarpeet	13	13	7
Tuen tarpeen ajallinen kesto (säännöllisyys, jatkuvuus)	12	12	7
Pienryhmätarve	10	9	6
Erityiset painoalueet	6	5	3
Yksilölliset tarpeet	6	5	3
Terveyteen liittyvät ja kehitykselliset perustelut	244	99	56
Asiantuntijalausunnnot, diagnoosit	80	43	24
Sairaudet, vammat	25	19	11
Psyykkiset haasteet	30	29	16
Fyysiset ja motoriset haasteet	8	6	3
Tunne-elämän haasteet, tunnetaidot	27	26	15
Keskittyminen, tarkkaavuus, hahmottaminen	33	31	18
Toiminnanohjaus	13	13	7
Kielelliset haasteet	11	11	6
Muita kehityksellisiä haasteita	17	16	9
Käyttäytymisen ja vuorovaikutuksen tuen tarpeet	104	86	49
Käyttäytyminen	64	64	36
Sosiaalisuus ja vuorovaikutus	40	38	22

Tarveperusta	mainintoja (n)	vastaajia (n)	% vastaajista
Koulunkäynnin sujumiseen liittyvät tuen tarpeet	29	25	14
Koulunkäynti	17	16	9
Poissaolot, kouluakymättömyys	6	6	3
Työskentely- ja opiskelutaidot	6	6	3
Tehostettu tuki ei riitä	24	23	13
Muita mainintoja	67	54	31
Erityisen tuen tarvekriteereitä ei mainita	4	4	2
Pidennetty oppivelvollisuus	15	15	9
Elämäntilanne tai -hallinta	10	10	6
Muuta	38		

5.4 Yhteenveto – tuen tarveperusta

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, s. 63) määrätään, että ”yleistä tukea annetaan heti tuen tarpeen ilmetessä”. Opetuksen järjestäjistä 12 prosenttia mainitsi vastauksissaan vastaavasti. Yleisen tuen tarpeen perusteluna opetuksen järjestäjät painottivat oppimiseen liittyviä haasteita hyvin yleisellä tasolla ja kuvailivat niiden olevan pääasiassa lieviä tai yksittäisiä. Lisäksi tukitoimien ajallisen keston katsottiin olevan yleisen tuen tarpeen kohdalla tilapäistä tai lyhytkestoista: noin viidesosa (21 %) opetuksen järjestäjistä mainitsi ajallisen ulottuvuuden tuen tarpeen yhteydessä. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan ”yleisen tuen aikana voidaan käyttää kaikkia perusopetuksen tukimuotoja lukuun ottamatta erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta ja oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä” (Opetushallitus, 2014, 63). Tiettyihin tukitoimiin tai -keinoihin ei vastauksissa yleisen tuen tarveperustana niinkään viitattu mutta oppiainekohtaisista tuen tarpeista kertoi 16 prosenttia opetuksen järjestäjistä. Lisäksi opetuksen järjestäjät (yhteensä 7 %) nostivat muutamain maininnoin esiin eriyttämisen, lisäopetuksen, tukiopetuksen ja kertaamisen.

Osa opetuksen järjestäjistä (16 %) katsoi yleisen tuen olevan kaikille oppilaille tarkoitettua, minkä voidaan katsoa osin heijastavan opetussuunnitelman perusteissa mainittua sekä ryhmän että yksittäisen oppilaan tarvelähtöisyyttä (ks. Opetushallitus, 2014, 61). Noin viidesosa vastaajista (22 %) mainitsi käyttäytymisen tai vuorovaikutuksen ja ryhmässä toimimisen haasteet ja niihin liittyvän tukitarpeen yleisen tuen tarveperustana. Opetussuunnitelman perusteissa tuen yhtenä tehtävänä mainittu ongelmien ennalta ehkäiseminen (Opetushallitus, 2014, 61) ei erityisesti noussut esiin aineistossa: opetuksen järjestäjistä

kolme prosenttia mainitsi tämän seikan. – Oppilaan terveydentilaan tai kehitykseen liittyviä haasteita nosti esiin 29 prosenttia opetuksen järjestäjistä.

Opetuksen järjestäjät linkittivät tehostetun tuen tarpeen vahvasti oppimisen ja opiskelun haasteisiin: heistä 90 prosenttia mainitsi yhden tai useita tähän alueeseen kohdistuvia tuen tarpeita. Eniten opetuksen järjestäjät raportoivat oppimisvaikeuksista ja -haasteista tehostetun tuen tarpeen perusteluna yleensä ilman tarkempaa erittelyä siitä, mihin nämä haasteet mahdollisesti liittyivät. Oppiaineisiin liittyvä tuen tarve oli kuitenkin noin viidesosalle (21 %) opetuksen järjestäjistä yksi perusta tehostetun tuen tarpeelle. Perusopetuslaissa (16 a §) tehostetun tuen yhteydessä sanotaan, että tehostettua tukea on annettava oppilaille, ”joka tarvitsee oppimisessaan ja koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja”. Ajallinen tekijä eli tuen tarpeen säännöllisyys, jatkuvuus tai pitkäaikaisuus näyttäytyi lähes viidesosalle (18 %) opetuksen järjestäjistä yhtenä yksilöitynä tarveperusteena. Opetuksen järjestäjät mainitsivat myös eri tukimuotojen samanaikaisen tarpeen tehostetun tuen tarveperustana mutta yksittäisistä tukimuodoista oli vain vähän mainintoja. Opetussuunnitelman perusteissa painotetaan, että ”esimerkiksi osa-aikaisen erityisopetuksen, opintojen yksilöllisen ohjauksen ja kodin kanssa tehtävän yhteistyön merkitys korostuu tehostetun tuen aikana” (Opetushallitus, 2014, 63). Vastauksissa osa-aikaisen erityisopetuksen tai erityisopettajan tuen tarpeeseen viitattiin suhteellisen pienin määrin tehostetun tuen tarveperustana.

Toiseksi suurin tehostetun tuen tarveperusteiden koontiluokka muodostui oppilaan terveydentilaan tai kehityksellisiin haasteisiin nivoutuvasta tuen tarpeesta. Näihin seikkoihin liittyvistä tarpeista raportoi yli runsas puolet (54 %) opetuksen järjestäjistä. Koonnissa selvästi erottuva alaluokka muodostui keskittymiseen, tarkkaavuuteen tai hahmottamiseen liittyvistä maininnoista. Opetuksen järjestäjistä melkein kolmasosa oli maininnut näitä seikkoja tehostetun tuen tarveperusteina. Myös toiminnanohjaus ja itsesäätely nähtiin selkeästi tarveperusteina: lähes viidesosa opetuksen järjestäjistä (19 %) nosti nämä aiheet esiin.

Käyttäytymiseen tai sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä mainintoja (n = 99) oli huomattavasti vähemmän kuin terveydentilaa koskevia mainintoja (n = 163) mutta opetuksen järjestäjien suhteelliset osuudet näissä koontiluokissa olivat hyvin lähellä toisiaan (47 vs. 54 %). Käyttäytymistä koskevat maininnat olivat siten jakautuneet laajemmin opetuksen järjestäjien kesken kuin terveydentilaan liittyvät maininnat.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan erityistä tukea tulee antaa niille oppilaille, joiden kasvun, kehityksen ja tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi muuten. Lisäksi tuen tulee olla kokonaisvaltaista ja suunnitelmallista. (Opetushallitus, 2014, 65.) Tämän selvityksen tuloksista käy ilmi, että erityisen tuen tarve perustui opetuksen järjestäjien mukaan oppimisen ja opiskelun haasteisiin sekä niihin tarvittaviin tukimuotoihin. Yli puolet opetuksen järjestäjistä perusteli erityisen tuen

tarvetta oppilaan kokemilla haasteilla ja vaikeuksilla, joiden mainittiin olevan laajoja, erityisiä tai kokonaisvaltaisia. Tuen tarvetta kuvailtiin vahvaksi, runsaaksi ja monimuotoiseksi. Tuen tarpeen suunnitelmallisuus ja pitkäkestoisuus tai jatkuvuus eivät niinkään nousseet merkittävästi esiin. Lisäksi erilaisten tukimuotojen tarpeen kirjo oli laaja sisältäen esimerkiksi yksilöllistämisen, johon viittasi noin neljäsosa opetuksen järjestäjistä erityisen tuen tarveperustana. Myös erityisopetuksen tarve nousi vastauksissa esiin monin eri tavoin ilmaistuna mutta sen painotus oli vähäisempi kuin esimerkiksi yksilöllistämisen. Oppiaineiden oppimäärien yksilöllistäminen ja erityisen tuen päätöksen perusteella annettava erityisopetus ovat opetussuunnitelman perusteiden mukaan ainoastaan erityisessä tuessa käytettäviä tukimuotoja, joten niiden käyttäminen tuen tarpeen perustana on perusteltua. Muutamassa vastauksessa viitattiin osa-aikaisen erityisopetuksen tarpeeseen, joka on kuitenkin mahdollista myös yleisen ja tehostetun tuen piirissä. Tavoitteiden saavuttamisen haasteisiin, oppimisen edistymiseen, heikkoihin arvosanoihin ja koulumenestykseen liittyvä tuen tarve oli vastauksissa myös selkeä erityisen tuen tarveperuste.

Opetuksen järjestäjät painottivat myös oppilaan terveydentilaan tai kehityksellisiin haasteisiin liittyvää tuen tarvetta: runsas puolet opetuksen järjestäjistä viittasi tällaisiin seikkoihin. Perusopetuslain (628/1998 17 §) mukaan pedagogista selvitystä on tarvittaessa täydennettävä psykologisella tai lääketieteellisellä asiantuntijalausunnolla tai vastaavalla sosiaalisella selvityksellä ennen erityisen tuen päätöksen tekemistä. Tässä selvityksessä asiantuntijoiden lausuntoihin tai lääkärin kirjaamiin diagnooseihin viittasi lähes neljäsosa opetuksen järjestäjistä. Lisäksi keskittymiseen ja tarkkaavuuteen, hahmottamiseen ja toiminnanohjaukseen liittyvät haasteet korostuivat jonkin verran opetuksen järjestäjien vastauksissa.

Terveyteen liittyvien seikkojen ohella myös oppilaan käyttäytymiseen tai sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvä tuen tarve nousi isoon osaan aineistossa: lähes puolet (49 %) opetuksen järjestäjistä mainitsi näitä perusteena erityiselle tuelle.

6 Tuen tasojen konkreettisia tukimuotoja ja toimintamalleja

Kyselyssä opetuksen järjestäjiltä kerättiin tietoa kunnissa käytössä olevista konkreettisista tuen muodoista tuen eri tasoilla. Lisäksi erityisen tuen tasolla saatavasta erityisopetuksesta kysyttiin erillisellä kysymyksellä. Näiden jälkeen tietoa kerättiin myös kunnissa käytössä olevista oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämiseen liittyvistä toimintatavoista.

6.1 Konkreettisia tukimuotoja yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tasolla

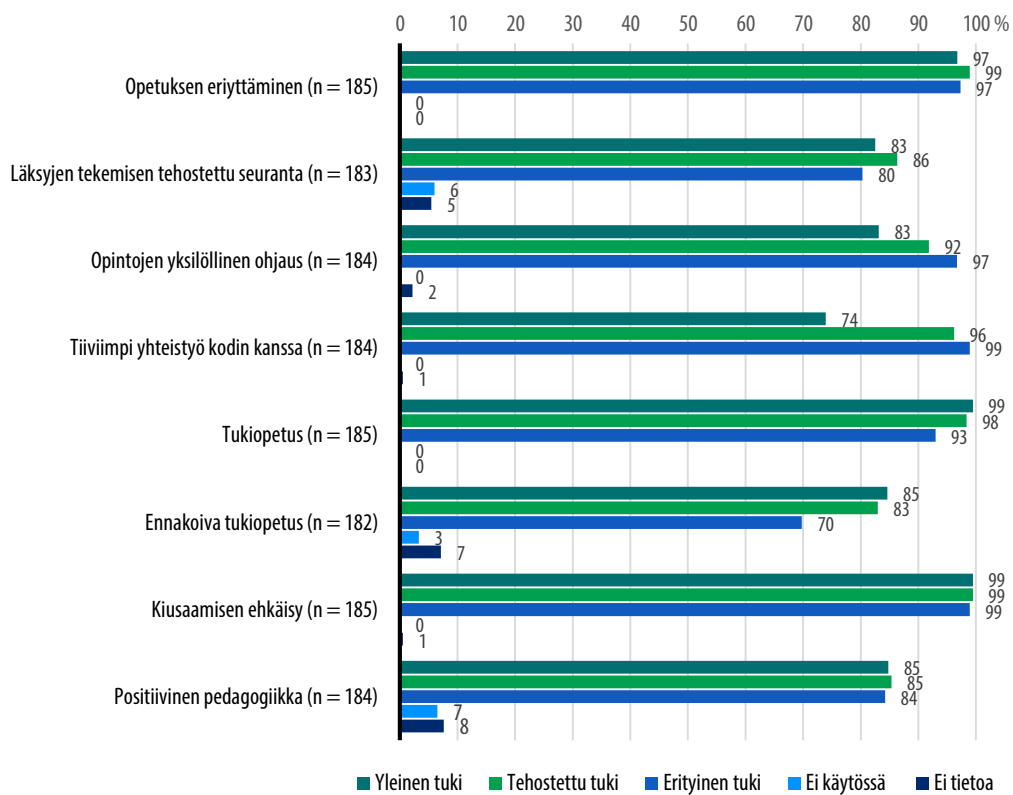
Opetuksen järjestäjillä käytössään olevia konkreettisia tuen muotoja kartoitettiin 44 kohtaa sisältäneen valmiin listauksen avulla, jossa heitä pyydettiin valitsemaan, millä kaikilla tuen tasoilla niitä kunnassa käytetään. Jos tukimuoto ei ollut kunnassa käytössä, pyydettiin valitsemaan vaihtoehto Ei käytössä ja vaihtoehto Ei tietoa, jos vastaaja ei tiennyt tilanteesta kyseisen tuen muodon osalta. Viimeisenä vaihtoehtona oli kohta Jokin muu, jonka valinnan jälkeen vastaaja pääsi täydentämään käytössä olevan tukimuodon. Tukimuotojen listaus perustui normien lisäksi aiempiin oppimisen ja koulunkäynnin tuen nykytilan selvityksiin (esim. Hautamäki ym., 2013; Hilden ym., 2019; Vainikainen ym., 2018). Listausta on tätä kartoitusta varten täydennetty muun muassa opetussuunnitelman perusteiden, aiempien oppimisen ja koulunkäynnin tuen selvitysten avovastauksista kertyneen tiedon sekä muiden perusopetukseen liittyvien selvitysten pohjalta (esim. Lintuvuori ym., 2020; Määttä ym., 2020).

Seuraavassa tarkastelussa tukimuodoista on koottu 6 kuviota. Tuloksia tulkittaessa on muistettava, että ne kertovat, kuinka suurella osalla vastanneista opetuksen järjestäjistä keinot ovat käytössä – ne eivät siis kerro esimerkiksi siitä, kuinka suurta osaa oppilaista tuetaan näillä keinoin.

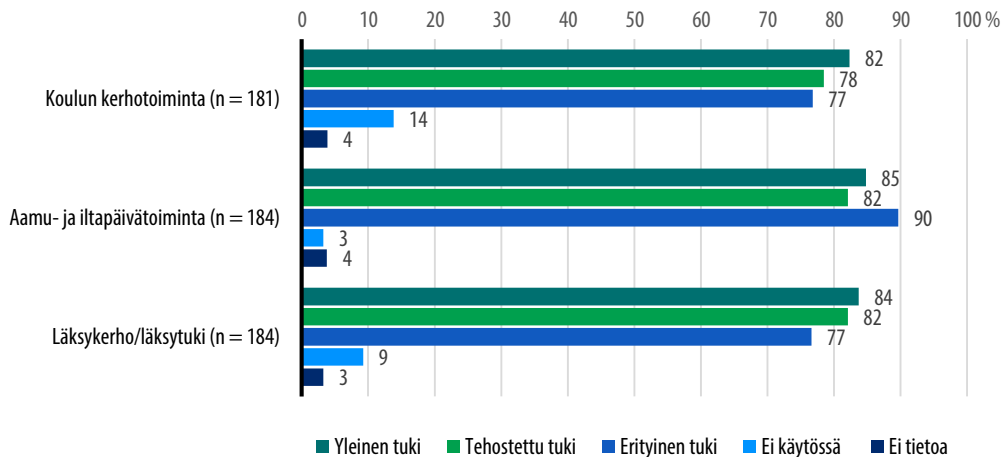
Kuvioon 5 on koottu hyvin yleisiä tukimuotoja. *Opetuksen eriyttäminen ja kiusaamisen ehkäisy* olivat käytössä lähes kaikilla opetuksen järjestäjillä. Kaikilla tuen tasoilla kiusaamisen ehkäisy oli käytössä 99 prosentilla ja eriyttäminen 94 prosentilla opetuksen järjestäjistä. Myös *tukiopetus* oli käytössä 92 prosentilla opetuksen järjestäjistä kaikilla tuen tasoilla. Opetuksen järjestäjistä 7 prosenttia, eli 13 opetuksen järjestäjää kuitenkin kuvasi, että tukiopetus ei ollut käytössä erityisen tuen tasolla. *Ennakoiva tukiopetus* oli myös

suhteellisen yleisesti käytössä varsinkin yleisen ja tehostetun tuen tasolla. Opetuksen järjestäjistä 3 prosentilla (n = 6) ennakoiva tukiopetus ei ollut käytössä millään tuen tasoista ja 7 prosenttia (n = 13) vastaajista ei tiennyt käytetäänkö ennakoivaa tukiopetusta kunnan kouluissa.

Kuvio 5. Kunnissa käytössä olevia konkreettisia tukimuotoja, osa 1



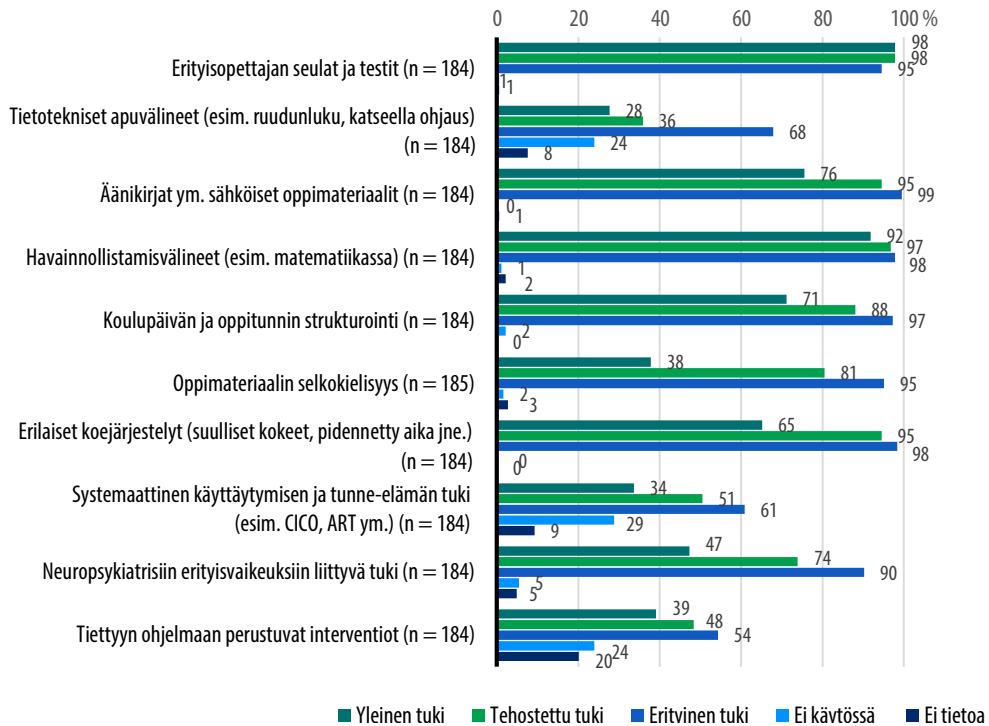
Kuvioon 6 on koottu kerhomuotoiseen toimintaan liittyviä konkreettisia tukimuotoja. Valtaosalla opetuksen järjestäjistä oli käytössään kaikki kolme kuvattua tuen muotoa kaikilla tuen tasoilla. Yleisimmin aamu- ja iltapäivätoiminnalla tuettiin erityisen tuen tasolla.

Kuvio 6. Kunnissa käytössä olevia konkreettisia tukimuotoja, osa 2

Erityisopettajan tekemät seurat ja testaus olivat käytössä valtaosalla, ja niitä käytettiin kaikilla tuen tasoilla 94 prosentilla opetuksen järjestäjistä (Kuvio 7). Myös *havainnollistamisvälineiden käyttö* kaikilla tuen tasoilla oli yleistä (92 %). *Äänikirjojen ja muiden vastaavien sähköisten oppimateriaalien käyttö* tuenkeinona oli yleisempää tehostetun ja erityisen tuen tasolla kuin yleisen tuen tasolla. Samoin *koulupäivän ja oppitunnin strukturointi, oppimateriaalin selkokieliisyys ja erilaiset koejärjestelyt*, kuten suulliset kokeet ja pidentetty vastausaika.

Tiettyyn ohjelmaan perustuvat interventiot ja systemaattinen käyttäytymisen ja tunne-elämän tuki olivat erityisen tuen tasolla käytössä reilulla puolella opetuksen järjestäjistä. Kaikilla tuen tasoilla tiettyyn ohjelmaan perustuvat interventiot olivat käytössä 38 prosentilla ja systemaattinen käyttäytymisen ja tunne-elämän tuki 33 prosentilla opetuksen järjestäjistä. Molempien tukikeinojen osalta opetuksen järjestäjistä kuitenkin noin 40 prosenttia kertoi, että tukimuodot eivät ole käytössä kunnassa tai vastaajalla ei ole tietoa siitä käytetäänkö tällaisia tukimuotoja. *Neuropsykiatrisiin erityisvaikeuksiin liittyvä tuki* oli yleisemmin käytössä erityisen tuen tasolla, jossa 90 prosenttia vastanneista opetuksen järjestäjistä kuvasi sen olevan käytössä. Vajaa puolet opetuksen järjestäjistä kuvasi tukimuodon olevan käytössä myös yleisen tuen tasolla ja kolme neljästä tehostetun tuen tasolla. *Tietotekniset apuvälineet, kuten ruudunlukuohjelmat* olivat käytössä 78 prosentilla opetuksen järjestäjistä. Yleisintä niiden käyttäminen oli erityisen tuen tasolla.

Kuvio 7. Kunnissa käytössä olevia konkreettisia tukimuotoja, osa 3

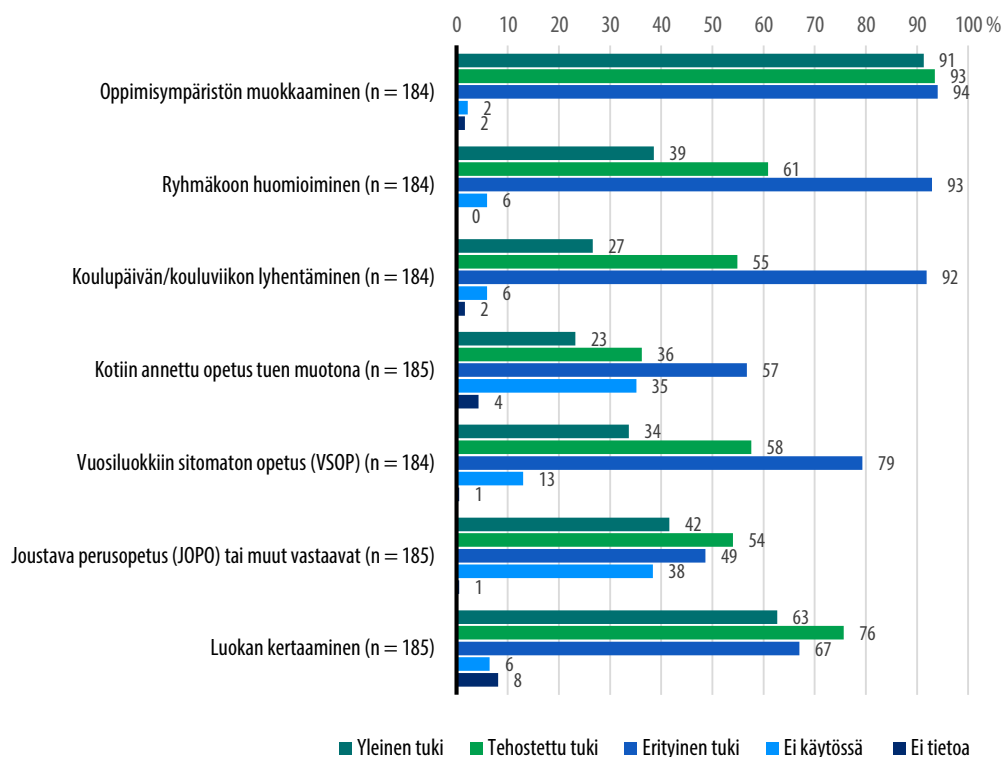


Oppimisympäristön muokkaamiseen liittyviä tukimuotoja on koottu kuvioon 8. Yleisesti *oppimisympäristön muokkaamiseen liittyviä keinoja* oli käytössä valtaosalla opetuksen järjestäjistä niin yleisen, tehostetun kuin erityisenkin tuen tasolla. Kaikilla tuen tasoilla niitä oli käytössä kaikkiaan 89 prosentilla vastanneista opetuksen järjestäjistä. *Ryhmäkokoon kiinnitetään huomiota* eniten erityisen tuen tasolla, jossa lähes kaikki (93 %) opetuksen järjestäjät kuvasivat näin toimittavan.

Koulupäivän tai kouluviikon lyhentäminen oli yleisimmin käytössä erityisen tuen tasolla (92 %). Kaikilla tuen tasoilla se oli käytössä 27 prosentilla opetuksen järjestäjistä. *Kotiin annettu opetus* oli käytössä kaikkiaan 61 prosentilla opetuksen järjestäjistä joillain tuen tasoista, yleisimmin erityisen tuen tasolla, jossa se oli käytössä 57 prosentilla opetuksen järjestäjistä. Opetuksen järjestäjistä 35 prosenttia kuvasi, että kotiin annettu opetus tuen muotona ei ole lainkaan käytössä ja 5 prosenttia vastaajista ei tiennyt oliko tukikeino heidän kunnassaan käytössä. *Vuosiluokkiin sitomaton opetus* oli kaiken kaikkiaan yleisimmin opetuksen järjestäjillä käytössä kuin *joustava perusopetus (JOPO)* tai muu vastaava toimintatapa. VSOP oli käytössä erityisen tuen tasolla 79 prosentilla vastanneista opetuksen järjestäjistä, mutta se oli käytössä myös puolella opetuksen järjestäjistä tehostetun tuen tasolla ja kolmasosalla yleisen tuen tasolla. JOPO oli yleisimmin käytössä tehostetun

tuen tasolla, jossa se oli käytössä reilulla puolella opetuksen järjestäjistä. *Luokan kertaaminen* oli näiden vastausten perusteella yleisimmin käytössä tehostetun tuen tasolla, jossa se oli mahdollista 76 prosentilla vastanneista opetuksen järjestäjistä. Kaikilla kolmella tuen tasolla luokan kertaaminen oli mahdollista 46 prosentilla opetuksen järjestäjistä.

Kuvio 8. Kunnissa käytössä olevia konkreettisia tukimuotoja, osa 4



Opettajien ja muun opetushenkilöstön yhteistyöhön perustuvat tukimuodot on koottu kuvioon 9. *Avustajaresurssi* oli käytössä kaikilla vastanneilla opetuksen järjestäjillä erityisen tuen tasolla ja lähes kaikilla myös tehostetun ja yleisen tuen tasoilla. Myös *joustavien ryhmittelyiden käyttö* oli hyvin yleistä yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tasoilla. Kaikilla tuen tasoilla joustavia ryhmittelyjä käytettiin 85 prosentilla opetuksen järjestäjistä. Myös *oppilashuollon osuuden vahvistaminen ja yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden*, kuten nuorisotoimen, sosiaalitoimen ja kuntoutusta antavien tahojen kanssa oli käytössä lähes kaikilla opetuksen järjestäjillä varsinkin erityisen ja tehostetun tuen tasoilla.

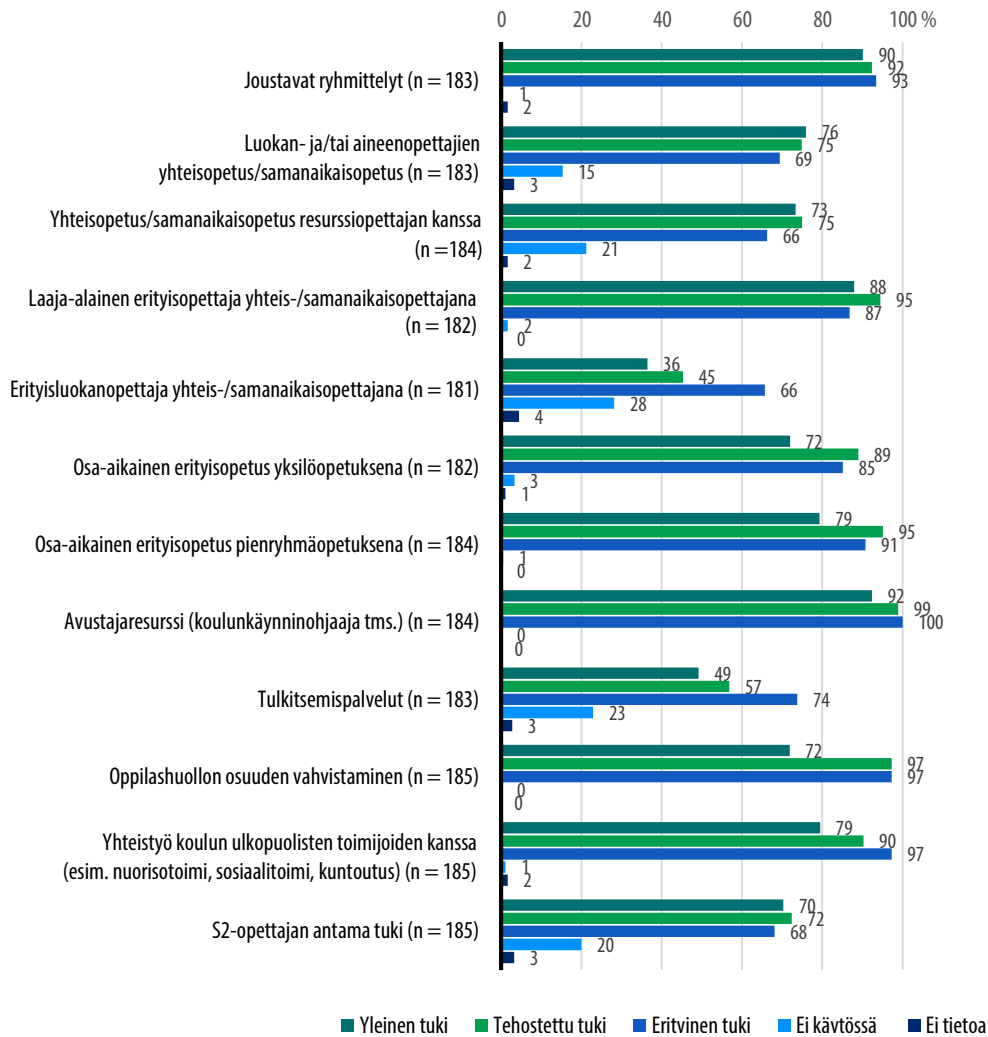
Yhteisopetuksessa yleisin käytössä oleva toimintatapa oli *laaja-alaisen erityisopettajan kanssa annettu yhteisopetus*, joka oli käytössä jollain tuen tasoista lähes kaikilla

vastanneilla opetuksen järjestäjillä (98 %). Yleisintä se oli tehostetun tuen tasolla. Kaikilla tuen tasoilla tämä yhteisopetuksen muoto oli käytössä 76 prosentilla opetuksen järjestäjistä. *Luokanopettajien kesken, aineenopettajien kesken tai luokan- ja aineenopettajien kesken toteutettu yhteisopetus* oli käytössä noin kolmella neljästä opetuksen järjestäjästä samoin kuin *yhteisopetus toteutettuna resurssiopettajan kanssa*. *Yhteisopetus toteutettuna erityisluokanopettajan kanssa* oli harvinaisempaa ja se oli käytössä kaikkiaan 68 prosentilla vastanneista opetuksen järjestäjistä jollain tuen tasoista. Yleisimmin se oli käytössä erityisen tuen tasolla.

Laaja-alaisen erityisopettajan kanssa toteutetun yhteisopetuksen lisäksi listalla oli osa-aikainen erityisopetus pienryhmäopetuksena sekä yksilöopetuksena. *Pienryhmäopetuksena annettu osa-aikainen erityisopetus* oli käytössä 99 prosentilla opetuksen järjestäjistä. Yleisintä se oli tehostetun tuen tasolla. Kaikilla kolmella tuen tasolla pienryhmässä annettu osa-aikainen erityisopetus oli käytössä 72 prosentilla opetuksen järjestäjistä. *Yksilöopetuksena annettu osa-aikainen erityisopetus* oli käytössä 96 prosentilla opetuksen järjestäjistä jollain tuen tasoista ja myös se oli yleisintä tehostetun tuen tasolla. Kaikilla kolmella tuen tasolla se oli käytössä 64 prosentilla opetuksen järjestäjistä.

Tulkitsemispalveluita kuvattiin olevan käytössä myös kaikilla tuen tasoilla. Yleisintä niiden käyttö oli erityisen tuen tasolla, jossa ne olivat käytössä 74 prosentilla opetuksen järjestäjistä. *S2-opettajan antama tuki* oli käytössä noin kolmella neljästä opetuksen järjestäjästä.

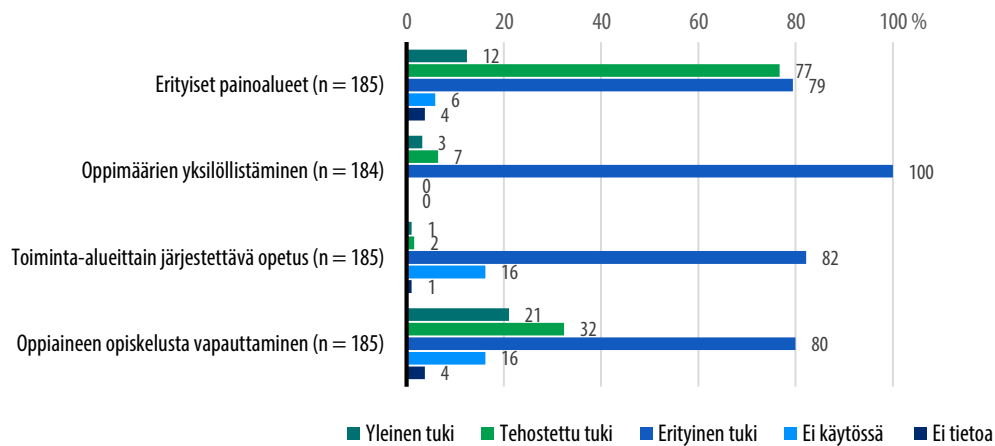
Kuvio 9. Kunnissa käytössä olevia konkreettisia tukimuotoja, osa 5



Oppimääriin liittyvät konkreettiset tukimuodot on koottu kuvioon 10. *Erityiset painoalueet oppiaineissa* olivat vastausten mukaan käytössä 79 prosentilla opetuksen järjestäjistä erityisen tuen tasolla, 77 prosentilla tehostetun tuen tasolla ja 12 prosentilla yleisen tuen tasolla. Opetuksen järjestäjistä 11 kuvasi, että heillä erityiset painoalueet eivät olleet käytössä. *Oppiaineen oppimäärän yksilöllistäminen* oli erityisen tuen tasolla käytössä kaikilla vastanneilla opetuksen järjestäjille. Kuitenkin 7 prosenttia (n = 12) kuvasi oppimäärien yksilöllistämisen olevan käytössä myös tehostetun tuen tasolla ja 3 prosenttia (n = 6) yleisen tuen tasolla. *Toiminta-alueittain järjestettävä opetus* oli käytössä 82 prosentilla opetuksen järjestäjistä erityisen tuen tasolla. Opetuksen järjestäjistä muutama kuvasi sen olevan käytössä myös yleisen tai tehostetun tuen tasolla. *Oppiaineen opiskelusta vapauttaminen* oli yleisimmin käytössä erityisen tuen tasolla (80 %). Opetuksen järjestäjistä

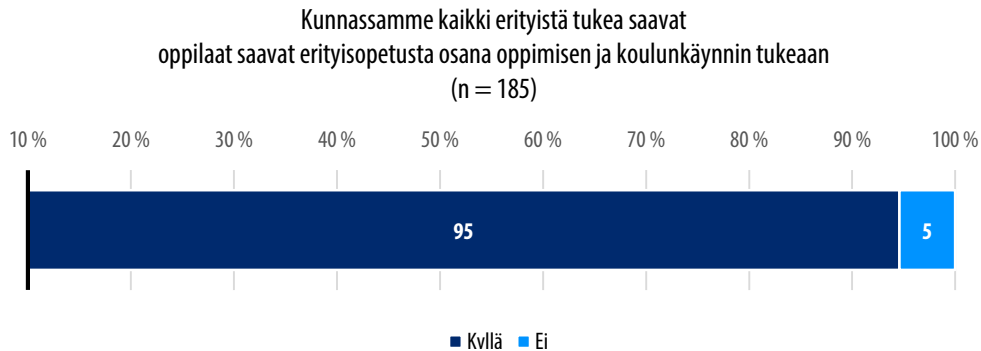
32 prosenttia kuvasi oppiaineen opiskelusta vapauttamisen olevan mahdollista myös tehostetun tuen tasolla ja 21 prosenttia yleisen tuen tasolla. Kuudesosassa kuntia oppiaineen opiskelusta vapauttaminen ei ollut kyselyn ajankohtana käytössä.

Kuvio 10. Kunnissa käytössä olevia konkreettisia tukimuotoja, osa 6



Kaikkien kuvioissa 5–10 kuvattujen konkreettisten tukimuotojen jälkeen vastaajan oli vielä mahdollista valita kohta jokin muu ja sen jälkeen kuvata lyhyesti käytössä oleva toimintatapa. Kohdan valitsi 10 opetuksen järjestäjää ja yleisen tuen tasolle valintoja tuli 10, tehostetun tuen tasolle 9 ja erityisen tuen tasolle 8. Mainintoja saivat sairaalaopetukseen liittyvä konsultaatio sekä tuki- ja arviointijaksot, työelämäpainotteinen opetus, vieraan kielen tuki koulupäivän ulkopuolella sekä pienryhmätoiminta, jonne oppilaan oli mahdollista siirtyä joustavasti kesken tunnin keskustelemaan siitä, miksi opiskelu ei omassa ryhmässä suju ja tehdä kesken olleen tunnin tehtäviä.

Erityiseen tukeen liittyen opetuksen järjestäjille esitettiin lisäksi yksittäinen väite "kunnassamme kaikki erityistä tukea saavat oppilaat saavat erityisopetusta osana oppimisen ja koulunkäynnin tukeaan". Vastanneista opetuksen järjestäjistä 95 prosenttia vastasi näin olevan (Kuvio 11).

Kuvio 11. Erityisopetus osana erityistä tukea

Niille vastaajille, jotka vastasivat, että kaikki erityistä tukea saavat oppilaat eivät saa erityisopetusta osana oppimisen ja koulunkäynnin tukeaan (5 %, n = 10), esitettiin jatkokysymys, jossa pyydettiin kuvailemaan, minkälaisissa tilanteissa näin toimitaan.

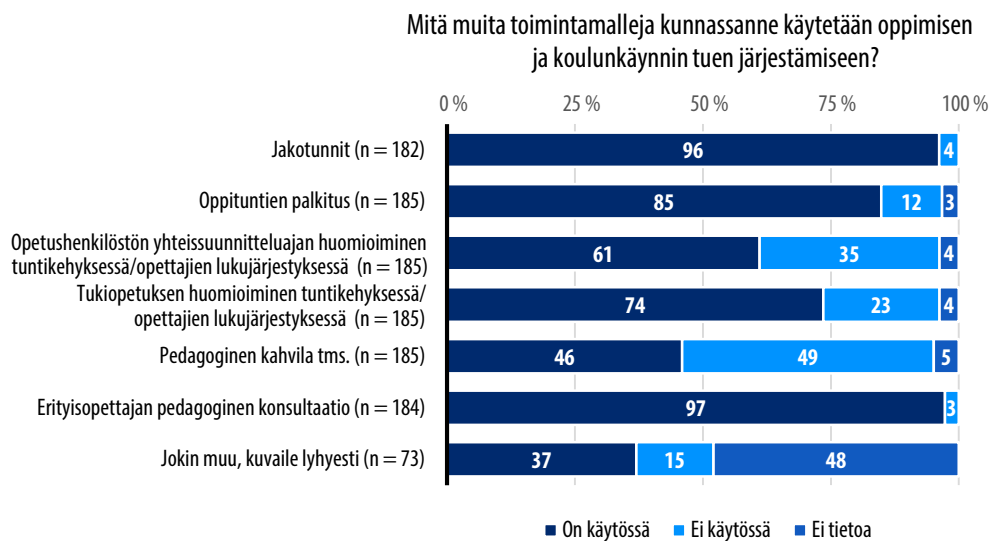
Jatkokysymykseen vastaajista puolet kuvasi, että erityisopetus ei kuulu osaksi saatua erityistä tukea sellaisilla yksittäisillä yleisopetuksen ryhmässä opiskelevilla tukea saavilla oppilailla, joilla tuen tarpeet eivät liity suoraan oppimiseen. Näissä vastauksissa kuvattiin, että yleisopetuksessa opiskelevalla oppilaalla voi olla erityisen tuen päätös esimerkiksi terveydentilaan liittyvän avustajatarpeen vuoksi (esim. vaikea hoitoinen diabetes, lyhytkasvuisuus), eikä oppilas tarvitse erityisopetusta oppimisen näkökulmasta. Terveystilan lisäksi tässä yhteydessä mainittiin muun muassa yksittäisten yleisopetuksen ryhmässä opiskelevien oppilaiden toiminnanohjaukseen ja tunne-elämään saatu tuki. Kolmannes jatkokysymykseen vastaajista kuvasi, että yksittäisten yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden tuki on joissain tilanteissa järjestetty niin, että tukea antaa resurssiopettaja, laaja-alainen erityisopettaja tai koulunkäynnin ohjaaja. Esimerkiksi yläkoulun inklusiivissa resurssiopettajan antaman tuen kuvataan toimivan joissain tilanteissa varsin hyvin.

6.2 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämisen toimintamalleja

Lisäksi opetuksen järjestäjiltä kysyttiin valmiiseen listaukseen perustuneella kysymyksellä oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämiseen liittyvistä toimintamalleista kunnassa. Vastausvaihtoehdot olivat käytössä, ei käytössä sekä ei tietoa. Viimeisenä kohtana oli täydentävä kohta, jonka valitsemalla sai kuvailla lyhyesti käytössä olleen toimintamallin. Yleisimmin vastanneilla opetuksen järjestäjillä oli käytössä erityisopettajan pedagoginen konsultaatio sekä jakotunnit, joissa opetusryhmä tai luokka jaetaan kahteen tai useampaan

ryhmään tietyksi lukujärjestyksen mukaisiksi tunneiksi (Kuvio 12). Lähes yhtä yleistä oli oppituntien palkitus, jossa esimerkiksi useamman ryhmän lukujärjestyksessä sijoitetaan saman oppiaineen tunnit samaan kohtaan ja tätä kautta mahdollistetaan esimerkiksi joustavien ryhmittelyiden ja muiden konkreettisten tukikeinojen käyttö. Neljänneksi yleisimmin oli käytössä toimintamalli, jossa tukiopeus huomioitiin jo opettajien lukujärjestyksessä tai tuntikehyksessä. Opettajien yhteissuunnitteluajan huomioiminen tuntikehyksessä tai opettajien lukujärjestyksessä oli käytössä 61 prosentilla opetuksen järjestäjistä. Pedagoginen kahvila tai vastaava oli käytössä vajaan puolella vastanneista. Muita toimintamalleja kuvattiin 26 avovastauksessa. Useamman maininnan sai ohjaavan erityisopettajan tai erityisopetuksen koordinaattorin konsultaatio, sairaalaopetuksen tai psykiatrisen sairaanhoitajan konsultaatio, kouluvalmentaja tai hyvinvointiohjaaja, oppilashuollon kioskityyppinen konsultaatio sekä paljon poissa olevien oppilaiden tukeminen. Muut mainitut toimintamallit saivat yksittäisiä mainintoja.

Kuvio 12. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen toimintamalleja



6.3 Yhteenveto – konkreettiset tukimuodot ja toimintamallit

Konkreettisia tuen muotoja kartoitettiin valmiin listauksen pohjalta, jota oli mahdollista täydentää avovastauksessa. Yleisesti vastausten perusteella näyttää siltä, että suurinta osaa konkreettisista tuen muodoista käytetään joltain osin kaikilla tuen tasoilla, vaikka tukeminen painottuukin eri tuen tasojen välillä eri tavoin tukimuodosta riippuen. Vastaava

on ollut havaittavissa myös koulujen tukimuotoja kartoittaneissa rehtorikyselyaineistoissa vuosilta 2012 ja 2018 (Vainikainen ym., 2018). Tämä on myös linjassa opetussuunnitelmassa kuvatussa, jonka mukaan tuen eri muodot ovat erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta ja oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämistä lukuun ottamatta käytettävissä kaikilla tuen tasoilla (Opetushallitus, 2014). Vastauksissakin selkeästi vain oppimäärien yksilöllistäminen ja toiminta-alueittain järjestettävä opetus painottuivat vain erityisen tuen tasolle.

Esimerkiksi myös tiettyyn interventioon liittyvät tuen muodot tai systemaattinen käyttäytymiseen tai neuropsykiatriisiin erityisvaikeuksiin liittyvä tuki olivat käytössä osalla opetuksen järjestäjistä kaikilla tuen tasoilla, vaikka painotus onkin erityisessä tuessa. Tukiopetus oli käytössä kaikilla vastanneilla opetuksen järjestäjillä jollain tuen tasoista. Kaikilla tuen tasoilla sen kuvattiin olevan käytössä 92 prosentilla opetuksen järjestäjistä. Kartoituksen ajankohtana kuitenkin 13 opetuksen järjestäjää kuvasi, että tukiopetus ei olisi käytössä erityisen tuen tasolla. Tällä kyselyllä ei saada enempää tietoa siitä, mihin tämä perustuu. Perusopetuslain (Perusopetuslaki 628/1998 16 §) ja opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014, 66) mukaan oppilaalla on kuitenkin oikeus tukiopetukseen myös osana erityisen tuen tasolla annettavaa tukea. Myös osa-aikainen erityisopetus ja laaja-alaisen erityisopettajan kanssa toteutettu yhteisopetus olivat käytössä jollain tuen tasoista lähes kaikilla vastanneilla opetuksen järjestäjillä. Pienryhmäopetuksena annettu osa-aikainen erityisopetus oli yleisintä tehostetun tuen tasolla, mutta käytössä kaikilla kolmella tuen tasolla valtaosalla opetuksen järjestäjistä (72 %). Yksilöopetuksena annettu osa-aikainen erityisopetus oli käytössä 96 prosentilla opetuksen järjestäjistä jollain tuen tasoista ja myös se oli yleisintä tehostetun tuen tasolla. Kaikilla kolmella tuen tasolla se oli käytössä 64 prosentilla opetuksen järjestäjistä.

Erityiset painoalueet mainitaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sekä tehostetun että erityisen tuen yhteydessä pedagogisena ratkaisuna, jonka avulla oppilas voi keskittyä opiskelussa oppiaineen keskeisiin sisältöihin. Opetussuunnitelman perusteissa kuvataan, että ”tällöin oppilas opiskelee oppiainetta vielä yleisten tavoitteiden mukaisesti ja hänen suorituksensa arvioidaan suhteessa yleiseen oppimäärään” (Opetushallitus, 2014, 69). Oppimäärien yksilöllistäminen on mahdollista erityisen tuen tasolla ”Mikäli edes oppiaineen keskeisiin sisältöihin liittyvien tavoitteiden saavuttaminen hyväksytysti ei tuesta huolimatta ole oppilaalle mahdollista, oppiaineen oppimäärä voidaan yksilöllistää. Esimerkiksi kieli- ja kulttuuritausta, poissaolot, motivaation puute, puutteellinen opiskelutekniikka tai käyttäytymisen haasteet eivät sellaisenaan voi olla syynä oppimäärän yksilöllistämiseen, vaan oppilasta tulee tukea näissä asioissa” (Opetushallitus, 2014, 69). Erityiset painoalueet oli käytössä vajaalla 80 prosentilla opetuksen järjestäjistä tehostetun ja erityisen tuen tasolla. Hieman yli 10 prosenttia opetuksen järjestäjistä oli valinnut erityisten painoalueiden hyödyntämisen yleisen tuen tasolle. Oppimäärien yksilöllistäminen oli käytössä kaikilla opetuksen järjestäjille erityisen tuen tasolla, mutta

muutamat vastaajat olivat valinneet sen myös yleisen tai tehostetun tuen tasolle, vaikka oppimäärien yksilöllistäminen on mahdollista vasta erityisen tuen tasolla. Tällä lyhyellä kartoituksella ei päästä kiinni vastausten taustoihin, vaan se vaatisi laajempaa tutkimusta.

Valtaosa opetuksen järjestäjistä vastasi erilliseen kysymykseen erityisen tuen tasolla saata-
vaan erityisopetukseen liittyen, että heidän kunnassaan kaikki erityistä tukea saavat oppi-
laat saavat erityisopetusta osana oppimisen ja koulunkäynnin tukeaan. Kymmenen ope-
tuksen järjestäjää kuitenkin vastasi kieltävästi ja kuvasi jatkokysymyksessä, että kaikki
oppilaat eivät saa erityisopetusta osana erityistä tukeaan esimerkiksi tilanteissa, joissa
oppilaan erityisen tuen päätös on tullut tehdä esimerkiksi terveydellisistä syistä, eikä oppi-
las varsinaisesti tarvinnut tukea oppimiseensa. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi tervey-
dentilaan liittyvä avustajatarve esimerkiksi vaikea hoitoisen diabeteksen tai lyhytkasvui-
suuden vuoksi.

Lisäksi opetuksen järjestäjiltä kysyttiin valmiiseen listaukseen perustuneella kysymyksellä
oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämiseen liittyvistä toimintamalleista kunnassa.
Lähes kaikilla vastanneilla opetuksen järjestäjillä oli käytössään erityisopettajan peda-
goginen konsultaatio sekä jakotunnit, joissa opetusryhmä tai luokka jaetaan kahteen tai
useampaan ryhmään tietyksi lukujärjestyksen mukaisiksi tunneiksi. Lähes yhtä yleistä oli
oppituntien palkitus, jossa esimerkiksi useamman ryhmän lukujärjestyksessä sijoitetaan
saman oppiaineen tunnit samaan kohtaan ja tätä kautta mahdollistetaan esimerkiksi jous-
tavien ryhmittelyiden ja muiden konkreettisten tukikeinojen käyttö.

7 Erityisen tuen hallintopäätökset

Erityistä tuesta tulee tehdä pedagogiseen selvitykseen, oppilaan ja huoltajan kuulemiseen perustuen erityisen tuen antamista koskeva päätös, josta säädetään perusopetuslain 17 § ja määrätään tarkemmin opetussuunnitelmassa. Perusopetuslain mukaan pedagogista selvitystä on tarvittaessa täydennettävä psykologisella tai lääketieteellisellä asiantuntijalausunnolla tai vastaavalla sosiaalisella selvityksellä. Hallintopäätökseen liittyen opetuksen järjestäjiltä kysyttiin erityisen tuen hallintopäätöksen tekijää erisisältöisissä hallintopäätöksissä sekä tuleeko erityisen tuen hallintopäätösten yhteydessä kunnassa olla pedagogisten perusteiden lisäksi lausunto, kannanotto, suositus tai selvitys joltain ulkopuoliselta taholta (esim. psykologi/lääkäri).

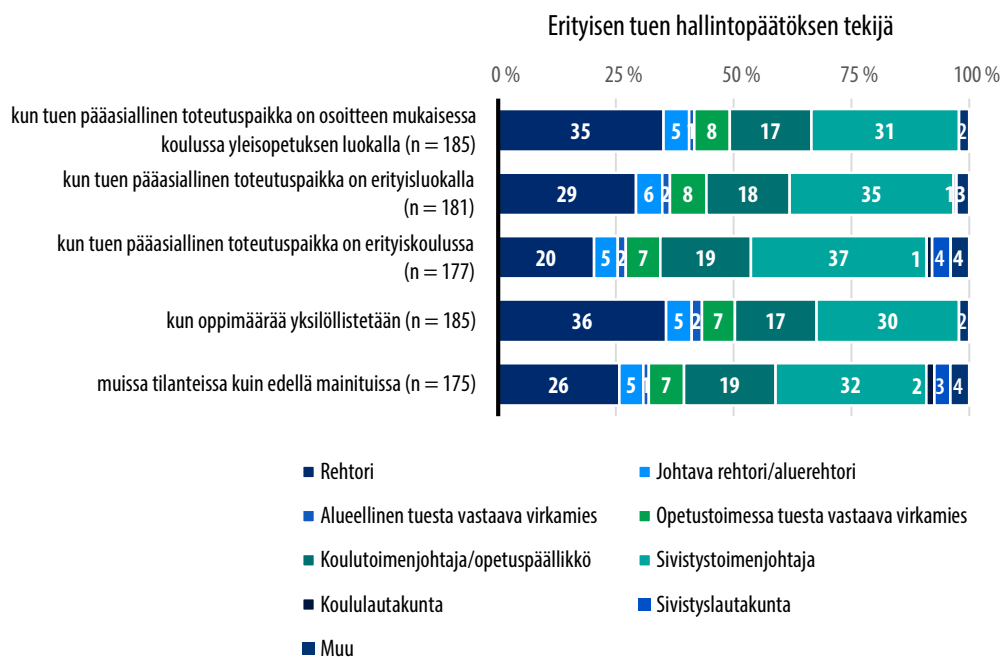
7.1 Erityisen tuen hallintopäätösten tekijät

Hallintopäätökseen liittyen vastaajien tuli valita valmiista listasta erisisältöisten erityisen tuen päätösten tekijät kunnassaan (Kuvio 13). Viimeisenä vastausvaihtoehtona oli kohta Muu ja vastaajan oli mahdollisuus tämän valitessaan täydentää avokenttään päätöksentekijä. Erityisen tuen hallintopäätöksen tekijät vaihtelevat opetuksen järjestäjien välillä. Erityisen tuen päätökset tehtiin yhdentoista erityyppisen viranhaltijan toimesta. Osalla opetuksen järjestäjistä päätös on koulutasoinen ja osalla opetuksen järjestäjän tasolla tehtävä. Esimerkiksi erityistä tukea saavan oppilaan, joka opiskelee osoitteen mukaisessa koulussa yleisopetuksen ryhmässä, erityisen tuen hallintopäätöksen tekee yleisimmin rehtori (35 %) ja toiseksi yleisimmin sivistystoimenjohtaja (31 %). Laskettaessa aluerehtorit ja johtavat rehtorit opetuksen järjestäjän tason päätöksentekijöihin, tekee 65 prosenttia opetuksen järjestäjistä päätökset muualla kuin koulutasolla. Osalla opetuksen järjestäjistä päätöksen tekijä myös vaihteli sen mukaan, mikä päätöksen sisältö oli, eli päätöksentekijöitä oli kunnassa useampia. Päätöksen tekijässä oli vaihtelua esimerkiksi sen mukaan, tehtiinkö erityisen tuen päätös oppilaalle, joka opiskeli jatkossakin lähikoulun yleisopetuksen ryhmässä, jolloin hallintopäätöksen teki esimerkiksi rehtori vai tehtiinkö päätöksen yhteydessä esimerkiksi siirto erityisluokalle, jolloin päättäjä oli esimerkiksi sivistystoimenjohtaja.

Erityisen tuen päätöksessä, jossa oppilaan pääsääntöinen opetuksen toteutuspaikka on erityiskoulussa, erityisen tuen hallintopäätös tehdään rehtorin toimesta 20 prosentilla ja opetuksen järjestäjän tasolla 80 prosentilla opetuksen järjestäjistä.

Kaikissa vaihtoehdoissa oli mahdollista valita kohta muu ja täydentää sen jälkeen vastausta päätöksentekijällä. Muita erityisen tuen hallintopäätöksen tekijöitä olivat johtava koulupsykologi, kunnanjohtaja, hallintojohtaja ja rehtori-sivistystoimenjohtaja. Yksittäisissä kunnissa mainittiin, että päätöksentekijä oli eri ala- ja yläkouluissa. Muutamassa vastauksessa kuvattiin myös tilannetta, jossa päätös tehdään ennen perusopetuksen alkua ja päätöksentekijä oli tällöin varhaiskasvatuspäällikkö tai sivistystoimenjohtaja.

Kuvio 13. Erityisen tuen hallintopäätöksen tekijä

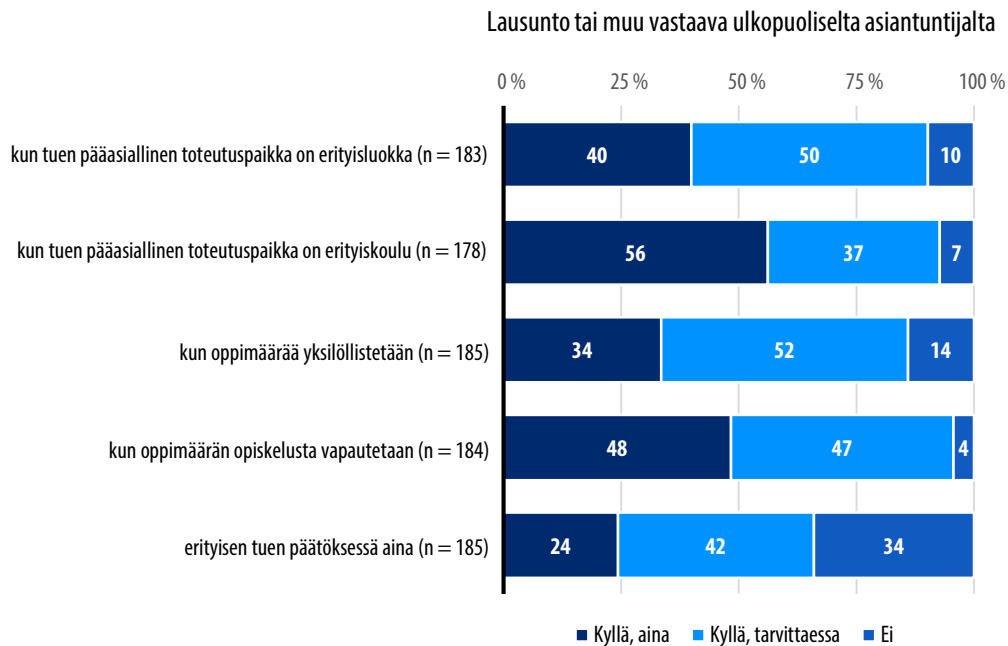


7.2 Asiantuntijalausunnot

Erityisen tuen päätöksiin liittyen kysyttiin myös, tuleeko kuviossa 14 eriteltyjen erityyppisten erityisen tuen päätösten yhteydessä olla pedagogisten perusteiden lisäksi lausunto, kannanotto, suositus tai selvitys psykologilta tai lääkäriltä tai muulta vastaavalta asiantuntijalta. Vastaajan tuli valita vaihtoehdoista: kyllä aina, kyllä tarvittaessa tai ei. Perusopetuslain (628/1998 17 §) mukaan pedagogista selvitystä on tarvittaessa täydennettävä psykologisella tai lääketieteellisellä asiantuntijalausunnolla tai vastaavalla sosiaalisella selvityksellä.

Vajaa neljännes opetuksen järjestäjistä vaatii aina lausunnon erityisen tuen päätöksen yhteydessä. Erityiskoulun ollessa opetuksen pääasiallinen toteutuspaikka yli puolet opetuksen järjestäjistä vaatii aina lausunnon tai muun vastaavan suosituksen ulkopuoliselta taholta ja reilu kolmannes myös tarvittaessa. Vain 7 prosenttia opetuksen järjestäjistä ei tällöin vaatinut lausuntoa pedagogisten perusteiden lisäksi. Oppimäärän opetuksesta vapautettaessa (perusopetuslain 18 §:n perusteella tai erityisen tuen päätöksen yhteydessä) lähes puolet opetuksen järjestäjistä vaatii lausunnon aina, mutta oppimäärän yksilöllistämisen yhteydessä lausunnon aina vaatii kolmannes opetuksen järjestäjistä.

Kuvio 14. Lausunnon tarve pedagogisten perusteiden lisäksi erityisen tuen päätöksissä kunnissa



7.3 Yhteenveto – hallintopäätökset

Erityisen tuen hallintopäätöksen tekijät vaihtelivat sekä opetuksen järjestäjien välillä että päätökseen liittyvän sisällön mukaisesti. Osalla opetuksen järjestäjistä hallintopäätös oli koulutasolla tehtävä ja osalla opetuksen järjestäjän tasolla tehtävä. Päätöksen tekijät vaihtelivat rehtorista sivistyslautakuntaan. Osalla opetuksen järjestäjistä erityisen tuen päätöksen tekijöitä oli kunnassa useampia ja päätöksen tekijä vaihteli sen mukaan, mikä päätöksen sisältö oli. Päätöksen tekijässä oli vaihtelua esimerkiksi sen mukaan, tehtiinkö erityisen tuen päätös oppilaalle, joka opiskeli jatkossakin lähikoulun yleisopetuksen ryhmässä,

jolloin hallintopäätöksen teki esimerkiksi rehtori vai tehtiinkö päätöksen yhteydessä esimerkiksi siirto erityisluokalle, jolloin päättäjä oli esimerkiksi sivistystoimenjohtaja. Vastavaa vaihtelua kuntien hallintopäätösten tekijöissä on havaittu myös kunnittaisia analyysejä sisältäneellä pienemmällä kuntaesimerkkiaineistolla (Lintuvuori ym., 2020) että kielten oppimisen ja koulunkäynnin tuen selvityksen yhteydessä (Hilden ym., 2019). Tässä kartoituksessa ei ollut mahdollisuutta tarkastella erikseen kaikkien yksittäisten kuntien sisäisiä profiileita hallintopäätöksen tekijöissä.

Perusopetuslain (628/1998 17 §) mukaan erityisen tuen päätöksen pohjana olevaa pedagogista selvitystä on tarvittaessa täydennettävä psykologisella tai lääketieteellisellä asiantuntijalausunnolla tai vastaavalla sosiaalisella selvityksellä. Vajaa neljännes opetuksen järjestäjistä vaati aina ulkopuolisen kannan oton kaikkien erityisen tuen päätösten yhteydessä. Erityisen tuen päätöksen sisällöllä oli myös vaikutusta siihen, vaadittiinko lausunto pedagogisten perusteiden lisäksi. Esimerkiksi silloin kun oppilas siirtyi erityisen tuen päätöksen perusteella erityiskouluun, vaadittiin ulkopuolinen lausunto yli puolella opetuksen järjestäjistä jokaisen päätöksen yhteyteen. Vastaavaa vaihtelua ulkopuolisten lausuntojen tarpeesta esimerkiksi tuen toteutuspaikkaan ja oppimääriin vaikuttavien erityisen tuen päätösten yhteydessä on havaittu myös aiemmassa kuntaesimerkkiaineistossa (Lintuvuori ym., 2020).

8 Tuen toteutuspaikat

Tuen eri tason eroja ja yhtäläisyyksiä tarkasteltiin rajatusti myös tuen toteutuspaikan näkökulmasta. Tuen toteutuspaikkoihin liittyen kyselyssä kerättiin tietoa pienryhmien ja erityisluokkien käytöstä eri kunnissa ja siitä, millä tuen tasolla tukea saavia oppilaita näissä erilaisissa ryhmittelyissä voidaan eri opetuksen järjestäjillä tukea. Lisäksi kysyttiin opetuksen järjestäjien näkemyksiä siitä, mitkä ovat kolme tärkeintä edellytystä silloin, kun tavoitteena on inklusio ja riittävä tuki kaikille oppilaille.

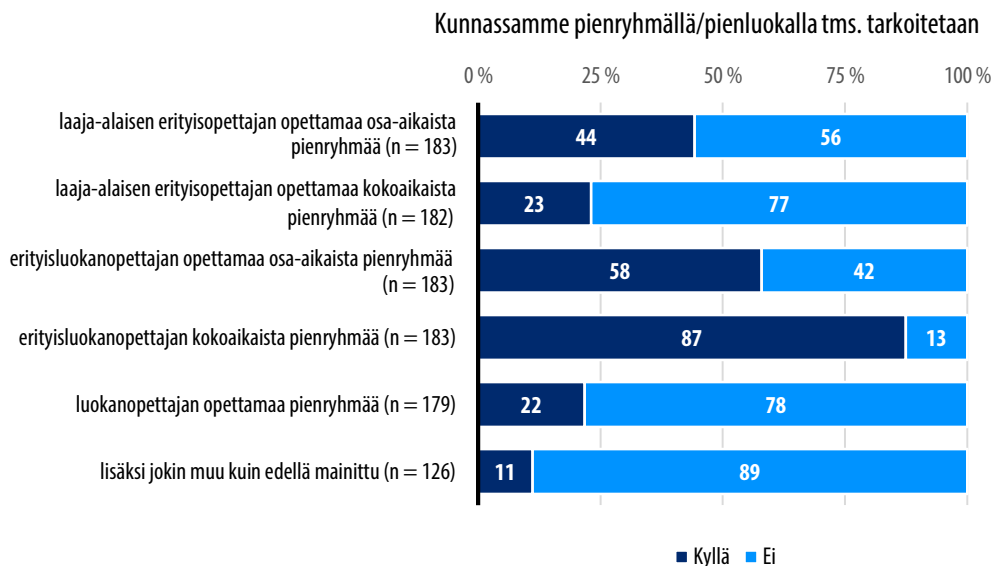
8.1 Pienryhmät ja erityisluokat

Pienryhmien ja erityisluokkien osalta esitettiin kaksiosaiset kysymykset. Ensin pyydettiin valmiista listauksesta valitsemaan, oliko kuvattu tapa toteuttaa tukea opetuksen järjestäjällä käytössä (kyllä/ei). Viimeisenä listalla oli valittavana kohta, jokin muu kuin edellä mainittu, jonka valitsemalla jatkokysymyksessä pääsi avovastauksessa kuvaamaan toteutustavan. Pienryhmien ja erityisluokkien osalta esitettiin myös jatkokysymys siitä, millä tuen tasolla tukea saavia oppilaita voidaan missäkin opetuksen järjestäjällä käytössään olevassa ryhmittelyssä opettaa. Jatkokysymyksen sai vastattavaksi siis vain silloin, kun oli ensin valinnut, että kyseinen toteutustapa oli opetuksen järjestäjällä käytössä.

Kuviossa 15 on kuvattu käytössä olevia toteutustapoja pienryhmien osalta. Vastanneista opetuksen järjestäjistä 5 prosenttia ($n = 8$) kuvasi, että heillä ei ollenkaan opeteta pienryhmissä. Yleisimmin pienryhmällä tarkoitettiin *erityisluokanopettajan opettamaa koko-aikaista pienryhmää*, joka oli käytössä 160 opetuksen järjestäjällä (87 %). Toiseksi yleisimmin oli käytössä *erityisluokanopettajan opettama osa-aikainen pienryhmä* ($n = 106$, 58 %) ja *laaja-alaisen erityisopettajan opettama osa-aikainen pienryhmä* ($n = 81$, 44 %). Vastanneista opetuksen järjestäjistä 42:lla (23 %) oli käytössään myös *laaja-alaisen erityisopettajien opettamia kokoaikaisia pienryhmiä*. Valmiin listauksen ulkopuolisia *muun tyyppisiä pienryhmiä* oli 14 opetuksen järjestäjällä. Avokysymyksessä kuvatuista ryhmittelyistä kolmasosa oli joustavan perusopetuksen JOPO-ryhmiä. Puolessa vastauksista kuvattiin erityyppisiä pienryhmiä tai erityisluokkia, joissa oppilaat opiskelevat osan ajastaan ja osa ajasta opiskellaan yleisopetuksen ryhmissä. Ryhmiä nimitettiin muun muassa inklusioluokiksi, integraatio-opetukseksi, tukiluokiksi ja klinikkatyyppisiksi pienryhmiksi. Yksittäisiä mainintoja saivat myös esimerkiksi lastensuojelulaitosten yhteydessä olevat pienryhmät, joissa opettajana toimii erityisluokanopettaja, mutta niissä voi opiskella laitokseen

sijoitettuja oppilaita myös ilman erityisen tuen päätöstä. Lisäksi pienestä kunnasta todettiin, että opetusryhmät voivat jo itsessään olla pieniä, eikä näin ollen ole tarvetta erillisille pienryhmille.

Kuvio 15. Erilaisia pienryhmiä kunnissa



Jatkokysymyksessä opetuksen järjestäjiä pyydettiin valitsemaan millä tuen tasoilla olevia oppilaita kussakin opetuksen järjestäjällä käytössä olevassa pienryhmässä voitiin opettaa. Valinta (kyllä/ei) tehtiin erikseen yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tasolta. Taulukossa 9 on kuvattu opetuksen järjestäjien vastaukset tuen tasoittain kaikkien edellisessä kysymyksessä myöntävästi vastanneiden osalta osuuksina. Kuten aiemmin mainittiin, kyselyssä ei ollut pakotettuja kysymyksiä ja siksi kysymyksiin vastanneiden määrä vaihtelee myös tuen tasojen välillä. Taulukkoon 9 on siten lisätty myös osuus niistä vastaajista, jotka eivät ole tehneet valintaa (ei vastausta).

Yleisimmin käytössä olleessa *erityisluokanopettajan opettamassa kokoaikaisessa pienryhmässä* (87 %, n = 160) opiskeli lähes kaikilla opetuksen järjestäjistä erityistä tukea saavia oppilaita. Opetuksen järjestäjistä, joilla toimintatapa oli käytössä 39 prosentilla myös tehostettua tukea saavia oppilaita opiskeli näissä ryhmissä. Lisäksi 9 prosentilla opetuksen järjestäjistä myös yleistä tukea saavia oppilaita voitiin opettaa näissä ryhmissä. Toisena *kokoaikaiseksi määrittynään* pienryhmänä 23 prosentilla vastanneista opetuksen järjestäjistä toimi *laaja-alaisen erityisopettajan opettamia pienryhmiä*. Valtaosalla näistä opetuksen järjestäjistä kyseisissä pienryhmissä opiskeli erityistä tukea saavia oppilaita (88 %)

tai tehostettua tukea saavia oppilaita (64 %). Lisäksi 17 prosentilla myös yleistä tukea saavia oppilaita. Pienryhmäksi tai pienluokaksi kutsuttiin *luokanopettajan opettamaa pienempää ryhmää* reilulla viidenneksellä opetuksen järjestäjistä (n = 39). Näissä ryhmissä voitiin opettaa oppilaita pääsääntöisesti kaikilta tuen tasoilta.

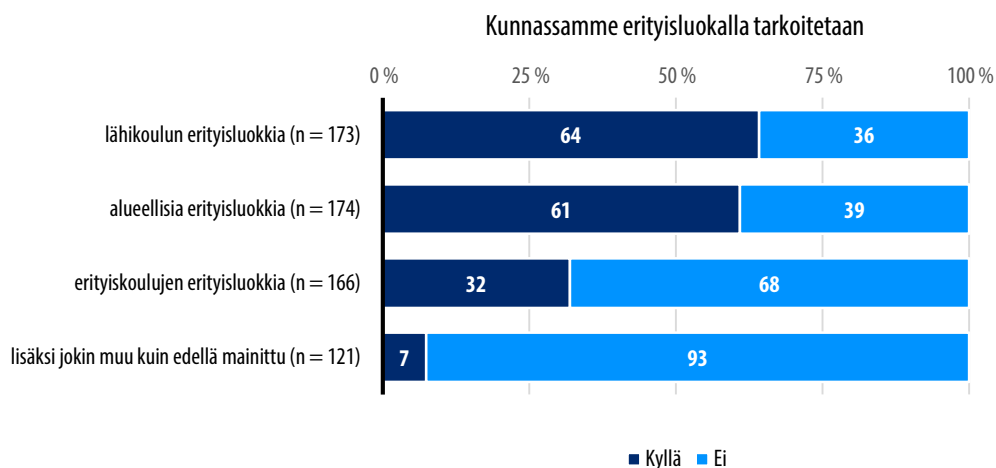
Taulukko 9. Millä tuen tasoilla tukea saavia oppilaita voidaan opettaa kunnissa käytössä olevissa erilaisissa pienryhmissä

	Yleinen tuki			Tehostettu tuki			Erityinen tuki		
	Kyllä %	Ei %	Ei vastausta %	Kyllä %	Ei %	Ei vastausta %	Kyllä %	Ei %	Ei vastausta %
Laaja-alaisen erityisopettajan opettama osa-aikainen pienryhmä (n = 81)	87	7	6	98	1	1	96	3	1
Laaja-alaisen erityisopettajan opettama kokoaikainen pienryhmä (n = 42)	17	62	21	64	26	10	88	12	-
Erityisluokanopettajan opettama osa-aikainen pienryhmä (n = 106)	45	32	23	86	9	5	95	4	1
Erityisluokanopettajan kokoaikainen pienryhmä (n = 160)	9	51	40	39	37	24	98	2	0
Luokanopettajan opettama pienryhmä (n = 39)	80	10	10	92	5	3	67	18	15

Samanlaisella kaksiosaisella kysymyksellä kerättiin tietoa myös erityisluokista. Yleisimmin erityisluokka tarkoitti *lähikoulun erityisluokkia*, joita oli käytössä 64 prosentilla vastanneista opetuksen järjestäjistä (Kuvio 16). Lähes yhtä usein käytössä oli myös *alueellisia erityisluokkia*. *Eryityskoulujen erityisluokkia* oli käytössä kolmasosalla vastanneista opetuksen järjestäjistä. Viimeisenä listalla oli valittavana kohta, *jokin muu kuin edellä mainittu*, jonka valitsemalla jatkokysymyksessä pääsi kuvaamaan toteutustavan. Avokysymykseen vastasi 8 opetuksen järjestäjää. Avokysymyksessä kaksi mainintaa saivat sairaalakoulu ja sairaalaopetuksen erityisryhmä sekä kaupungin tason erityisluokat, joista toisessa kuvauksessa

mainittiin, että luokat on tarkoitettu vaativan erityisen tuen oppilaille ja ne toimivat inkluusiivisesti yhdessä yleisopetuksen luokkien kanssa pariluokkina. Yksittäiset maininnat saivat myös vaativan erityisen tuen Elmeri-koulun erityisluokka, erityisluokkapaikka kuntarajojen ulkopuolelta, kunnan suurimmilla alakouluilla toimivat joustavat tukiluokkaratkaisut, joilla erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saavat tarvitsemansa tuen yleisopetuksen luokan toimiessa kotiluokkana sekä laaja-alaisen erityisopettajan opettama pienryhmä.

Kuvio 16. Kuntien erityisluokkatyyppejä



Jatkokysymyksessä opetuksen järjestäjiä pyydettiin valitsemaan myös tämän kysymyksen osalta, millä tuen tasoilla tukea saavia oppilaita kussakin opetuksen järjestäjällä käytössä olevassa erityisluokkatyyppissä voitiin opettaa. Valinta (kyllä/ei) tehtiin erikseen yleisen, tehostetun ja erityisen tuen tasolta. Taulukossa 10 on kuvattu tuen tasoittain opetuksen järjestäjien vastaukset kaikkien edellisessä vaiheessa myöntävästi vastanneiden osalta osuuksina. Kuten aiemmin mainittiin, kyselyssä ei ollut pakotettuja kysymyksiä ja siksi kysymykseen vastanneiden määrä vaihtelee myös tuen tasojen välillä. Taulukkoon 10 on siten lisätty myös osuus niistä vastaajista, jotka eivät ole tehneet valintaa (ei vastausta).

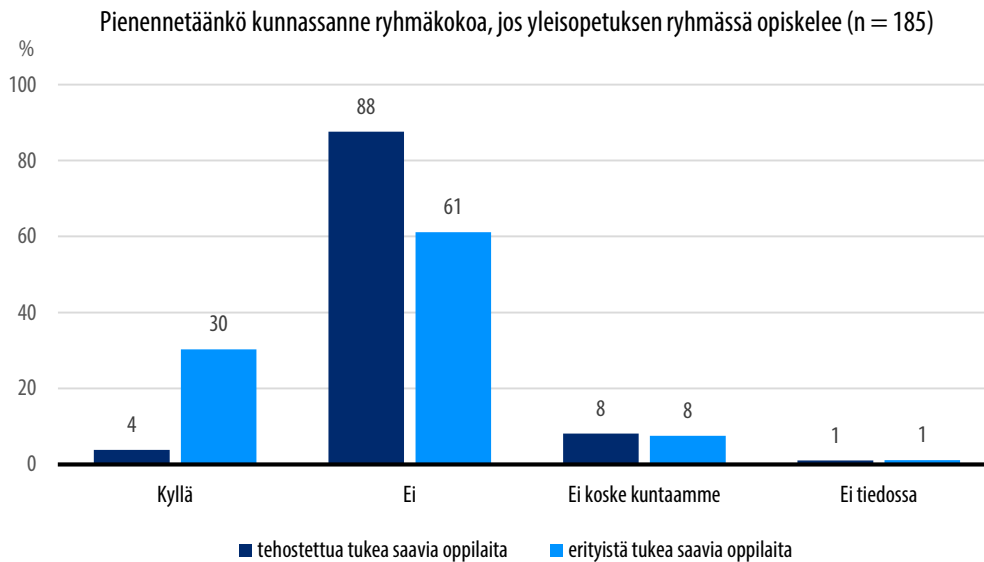
Lähikoulun erityisluokkia oli käytössä vajaalla kahdella kolmasosalla opetuksen järjestäjistä (n = 111). Näistä opetuksen järjestäjistä jatkokysymyksessä kuvasi lähes kaikki, että lähikoulun erityisluokilla opiskeli erityistä tukea saavia oppilaita. Opetuksen järjestäjistä kuitenkin 42 prosentilla näillä lähikoulun erityisluokilla voi opiskella myös tehostettua tukea saavia oppilaita ja 10 prosentilla yleistä tukea saavia oppilaita. Alueellisia erityisluokkia oli kaikkiaan 106 opetuksen järjestäjällä. Kaikilla opetuksen järjestäjillä niissä opiskeli erityistä tukea saavia oppilaita. Kuitenkin 24 prosentilla opetuksen järjestäjiä alueellisilla

erityisluokilla voi opiskella myös tehostettua tukea saavia oppilaita ja 4 prosentilla myös yleistä tukea saavia oppilaita. Erityiskoulujen erityisluokkia oli 53 opetuksen järjestäjällä. Muiden kuin erityistä tukea saavien oppilaiden opiskelu niissä oli harvinaista, mutta mahdollista muutamien opetuksen järjestäjien mukaan.

Taulukko 10. Millä tuen tasoilla tukea saavia oppilaita voidaan opettaa kunnissa käytössä olevissa erityisluokissa

	Yleinen tuki			Tehostettu tuki			Erityinen tuki		
	Kyllä %	Ei %	Ei vastausta %	Kyllä %	Ei %	Ei vastausta %	Kyllä %	Ei %	Ei vastausta %
Lähikoulun erityisluokalla (n = 111)	10	63	27	42	45	13	98	1	1
Alueellisella erityisluokalla (n = 106)	4	61	35	24	50	26	100	-	-
Erityiskoulujen erityisluokalla (n = 53)	2	49	49	6	47	47	96	4	-

Tuen toteutuspaikkoihin liittyvien käytänteiden yhteydessä opetuksen järjestäjiltä kysyttiin myös sitä, pienennetäänkö kunnassa ryhmäkokoja, jos yleisopetuksen ryhmässä opiskelee tehostettua tai erityistä tukea saavia oppilaita (Kuvio 17). Valtaosalla opetuksen järjestäjistä tämä ei ole yleisesti käytänteenä. Kolmanneksella opetuksen järjestäjistä ryhmäkokoja pienennettiin, jos ryhmässä opiskelee erityistä tukea saavia oppilaita. Tehostetun tuen osalta sama osuus oli vain neljä prosenttia.

Kuvio 17. Ryhmäkoon pienentäminen

8.2 Inklusion edellytyksiä

Opetuksen järjestäjille esitettiin lisäksi laajempi inklusioon liittyvä kysymys. Vastaajia pyydettiin valitsemaan valmiista listauksesta tärkein, toiseksi tärkein sekä kolmanneksi tärkein edellytys silloin, kun tavoitteena on inklusio ja riittävä tuki kaikille oppilaille. Valmiin listan viimeisenä oli kohta muu, jonka valitsemalla pääsi kertomaan haluamansa tärkeimmän, toiseksi tärkeimmän tai kolmanneksi tärkeimmän edellytyksen.

Opetuksen järjestäjän näkökulmasta tärkeimmäksi edellytykseksi koettiin *opettajien inklusiomyönteinen asenne* (Kuvio 18). Toiseksi ja kolmanneksi nousivat yhteenlasketujen mainintojen määrän mukaan tarkasteltuna *laaja-alaisen erityisopettajan tuki oppilaan omassa luokassa sekä yhteisopetuksen, samanaikaisopetuksen ja tiimiopetuksen kokonaisuus*. *Koulun johdon tuki inklusiolle* sai hieman enemmän tärkeimmän edellytyksen mainintoja kuin kolmantena mainittu kokonaisuudessaan enemmän mainintoja saanut yhteisopetus. Valmiin listauksen ulkopuolelta kohtaan *muu* kuvattiin vain kaksi toiseksi tärkeintä ja neljä kolmanneksi tärkeintä edellytystä. Mainintoja saivat opettajien riittävä osaaminen tuen tarpeisiin liittyen, riittävä erityisopettajien määrä ja resurssit, joustavasti järjestettävä erityisopetus ja konsultaatio sekä kouluikäyrittämien huomioiminen sekä jatkuva toiminnan arviointi ja kehittäminen.

Kuvio 18. Opetuksen järjestäjien näkemykset tärkeimmistä edellytyksistä, kun tavoitteena on inklusio ja riittävä tuki kaikille oppilaille



8.3 Yhteenveto – tuen toteutuspaikat

Kartoituksen tulokset osoittavat, että tuen toteutuspaikkoja ja erilaisia kokoaikaisiakin ryhmittelyjä on monenlaisia. Tulokset eivät kuitenkaan kerro esimerkiksi siitä, kuinka suurta osaa oppilasta nämä erilaiset ryhmittelyt koskevat. Pienryhmällä viitattiin eri kunnissa erilaisiin ryhmittelyihin. Yleisimmin pienryhmällä tarkoitettiin erityisluokanopettajan opettamaa kokoaikaista pienryhmää. Kartoituksen aineistosta ei kuitenkaan voida päätellä miten tällaiset pienryhmät eroavat esimerkiksi erityisryhmistä tai -luokista vai käytetäänkö nimityksiä ainakin osin synonyymeina tarkoittamaan samanlaista ryhmittelyä. Niillä opetuksen järjestäjillä, joilla tällaisia erityisluokanopettajan opettamia kokoaikaista pienryhmiä oli käytössä, ryhmässä opiskeli pääosin erityistä tukea saavia oppilaita, mutta 40 prosentilla myös tehostettua tukea saavia oppilaita ja 9 prosentilla yleistä tukea saavia oppilaita. Lähikoulujen erityisluokilla osuudet olivat hyvin samansuuruisia. Myös niillä opiskeli

valtaosassa vastanneita kuntia erityistä tukea saavia oppilaita, mutta 42 prosentilla myös tehostettua tukea saavia oppilaita ja 10 prosentilla yleistä tukea saavia oppilaita.

Pienryhmällä tarkoitettiin vain viidenneksessä kuntia luokanopettajan opettamaa pienryhmää. Yleisempää olikin, että opettajana pienryhmässä toimii joko erityisluokanopettaja tai laaja-alainen erityisopettaja. Tulokset vahvistavatkin aiempia tuloksia siitä, että tuen toteutuspaikkajärjestelyjä on valtakunnallisesti hyvin erilaisia ja kokoaikaisesti yleisopetuksen ulkopuolella pienryhmässä tai erityisluokalla opiskelu koskee myös osin tehostettua tukea saavia oppilaita (Hienonen & Lintuvuori, 2018; Hienonen ym., 2018; Hienonen, 2020; Kupiainen & Hienonen, 2016; Lintuvuori ym., 2020; Lintuvuori ym., 2017; Pulkkinen & Jahnukainen, 2015). Tämän kartoituksen tulosten mukaan tällaiset kokoaikaiset ryhmittelyt koskevat pienellä osalla opetuksen järjestäjistä myös yleistä tukea saavia oppilaita, niin pienryhmien kuin erityisluokkienkin osalta. Aiemmin niin oppilaspuoleisissa tutkimusaineistossa kuin kyselyaineistossakin osa kokoaikaisista tehostetun tai tehostetun ja erityisen tuen ryhmistä on selittänyt joustavan perusopetuksen JOPO-luokilla (Hienonen & Lintuvuori, 2018; Lintuvuori ym., 2020). JOPO-luokat tulivat esille yhtenä ryhmittelynä myös tässä aineistossa. Yksittäisiä mainintoja saivat myös esimerkiksi lastensuojelulaitosten yhteydessä olevat pienryhmät, joissa opettajana toimii erityisluokanopettaja, mutta niissä voi opiskella laitokseen sijoitettuja oppilaita myös ilman erityisen tuen päätöstä.

Tuen toteutuspaikoista kerättiin tietoa tässä selvityksessä vain täydentämään tuen eri tasojen kartoitusta. Selvityksen päätutkimuskysymysten kohdistuessa toisaalle ei tuen toteutuspaikkoihin liittyvistä toimintatavoista voitu esittää tarkempia avokysymyksiä. Olikin tärkeää selvittää esimerkiksi, miten opetuksen järjestäjät määrittelevät kokoaikaisten erityisluokanopettajien opettamien pienryhmien ja erityisluokkien välisen eron ja miten tämä vaikuttaa oppilaiden sijoittamiseen näihin ryhmiin. Tuen toteutuspaikkoihin liittyviä erilaisia järjestelyitä tulisi tarkastella tarkemmin erityisesti kokoaikaisesti yleisopetuksen ulkopuolella toteutettujen järjestelyiden osalta. Kartoituksen tulokset täydentävät kuitenkin aiempaa kuvaa siitä, että ryhmittelyjä on hyvin erilaisia. Aineisto ei kerro kuitenkaan järjestelyiden toimivuudesta, eikä siitä, miten päätökset oppilaiden sijoittamisesta näihin ryhmiin tehdään ja miten esimerkiksi huoltajat voivat vaikuttaa päätöksiin. Aineisto ei myöskään kuvaa onko ryhmät alun perin muodostettu tällaisiksi vai onko oppilas siirretty ryhmään jostain yleisopetuksen ryhmästä. Erityisen tuen päätöksen yhteydessä tulee virallisesti päättää oppilaan pääsääntöisestä opetusryhmästä (642/2010 17 §). Tämä hallintolain (343/2003 34 §) mukaisesti tehtävä hallintopäätös on valituskelpoinen (Hallintolainkäyttölaki 586/1996 14 § ja Perusopetuslaki 628/1998 42 §). Vastaavaa toimintatapaa ei sisälly yleisen tai tehostetun tuen tasolle.

Edellä kuvattu täydentää siis aiemman tutkimuksen luomaa kuvaa siitä, että kuntien tulokinnat tukea saavien oppilaiden opetusryhmien koosta ja koostumuksesta vaihtelevat. Erityinen tuki voidaan perusopetuslain mukaan järjestää ”oppilaan etu ja opetuksen

järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa”. Tehostetun tuen osalta opetus suunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, 63) todetaan ”tehostettu tuki annetaan muun opetuksen yhteydessä joustavin opetusjärjestelyin.” Erityisen tuen tasolla perusopetuslain ja -asetuksen säädökset tukea saavien oppilaiden opetusryhmistä ja oppilasmääristä ovat osin tarkkoja, mutta osin tulkinnanvaraisia. Eri opetushallinnon viranomaistenkin tulkinnat niistä ovat vaihdelleet (ks. Lintuvuori, 2019).

Tuen toteutuspaikkoihin liittyvien käytänteiden yhteydessä opetuksen järjestäjiltä kysyttiin myös sitä, pienennetäänkö kunnassa ryhmäkokoja, jos yleisopetuksen ryhmässä opiskelee tehostettua tai erityistä tukea saavia oppilaita. Vajaa kolmannes opetuksen järjestäjistä vastasi, että näin toimitaan. Tehostetun tuen osalta osuus oli neljä prosenttia. Tulos on linjassa aiemman oppilas pohjaisiin tutkimusaineistoihin perustuvan tutkimuksen kanssa, jonka mukaan erityistä tukea saavat oppilaat opiskelivat hieman muita ryhmiä pienemmissä yleisopetuksen ryhmissä. Tehostettua tukea saaneet oppilaat puolestaan opiskelivat keskimäärin samankokoisissa yleisopetuksen ryhmissä kuin muut oppilaat. (Hienonen, 2020.)

Opetuksen järjestäjille esitettiin lisäksi laajempi inklusioon liittyvä kysymys, jossa pyydettiin valitsemaan valmiista listauksesta tärkein, toiseksi tärkein sekä kolmanneksi tärkein edellytys silloin, kun tavoitteena on inklusio ja riittävä tuki kaikille oppilaille. Tärkeimmiksi edellytyksiksi koettiin opettajien inklusiomyönteinen asenne, laaja-alaisen erityisopettajan tuki oppilaan omassa luokassa, yhteisopetus sekä koulun johdon tuki inklusiolle. Kuntaesimerkkeihin perustuneen selvityksen mukaan (Lintuvuori ym., 2020) opetuksen järjestäjän oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiantuntijoiden näkemys inklusion edellytyksistä oli hyvin samankaltainen. Kuntaesimerkkiaineistossa eri näkökulmasta asiaa tarkastelevien opettajien ja rehtorien näkemykset poikkesivat opetuksen järjestäjien vastauksista. Opettajien vastauksissa ryhmäkokojen pienentäminen, yhteisopettajuus, avustajapalvelut sekä laaja-alaisen erityisopettajan tuki oppilaiden omassa luokassa koettiin tärkeimpinä edellytyksinä inklusiolle. Rehtoreiden näkemys oli hyvin samankaltainen, mutta ensimmäiseksi nousi yhteisopettajuus ja sitä seurasivat ryhmäkokojen pienentäminen, avustajapalvelut sekä laaja-alaisen erityisopettajan tuki oppilaan omassa luokassa.

9 Oppilasesimerkkiaineisto

Kuntien tuen järjestelyitä kartoitettiin myös kolmen oppilaskuvauksen perusteella. Opetuksen järjestäjille esitettiin kolme oppilaskuvausta ja pyydettiin sen jälkeen vastamaan niihin liittyviin kysymyksiin. Oppilaskuvaukset on tilasto- ja muun tiedon pohjalta yhdessä erään suuren kunnan oppimisen ja koulunkäynnin tuen asiantuntijan kanssa tehtyjä kuvauksia tyypillisistä tukea saavista oppilaista. Oppilaskuvaukset on tuotettu erään aiemman selvityksen osana, jossa niiden kautta tarkasteltiin kuntien välisiä eroja pienemällä aineistolla (Lintuvuori ym., 2020). Oppilaskuvauksia on karsittu ja muokattu tämän selvityksen tarpeisiin sopiviksi. Ennen oppilasesimerkkejä kyselyyn vastaajille kuvattiin niiden luonnetta ja kerrottiin oppilaskuvausten olevan osin yksinkertaistavia, eivätkä ne sellaisenaan välttämättä soveltuisi kaikkien kuntien tukijärjestelmään. Kysymyksiin toivottiin kuitenkin vastauksia siten, että vastauksista kävisi ilmi se, miten esimerkkioppilaan tuki kunnassa todennäköisimmin järjestettäisiin. Koska tapausesimerkit ovat kuvitteellisia, menetelmällä saatu tieto kuvaa enemmän sitä, kuinka vastaajat näkevät, että kuntien tuen järjestelmien tulisi toimia, kuin sitä miten järjestelmä todellisuudessa toimii. Sillä kuvauksissa ei voi olla esimerkiksi kuntakohtaisesti tiedossa, millä alueella oppilas asuisi. Tuloksia tarkastellessa tuleekin siis muistaa, että tavoitteena on enemmän tuen järjestelyiden ja niiden erojen ja samankaltaisuuksien havainnollistaminen kuin yleistäminen.

Oppilaskuvausten jälkeen opetuksen järjestäjälle esitettiin seuraavat neljä kysymystä tuen järjestelyistä. Ensimmäisessä kysymyksessä vastaajia pyydettiin valitsemaan, miten oppilasta kunnassa jatkossa tuettaisiin: yleisen tuen keinoin, tehostetun tuen keinoin, erityisen tuen keinoin ja viimeisenä vaihtoehtona oli ei tukea. Toisessa kysymyksessä vastaajia pyydettiin valitsemaan virallisissa erityisopetustilastoissa vuoteen 2019 käytössä olleen luokituksen² mukaisesti oppilaan opetuksen toteutuspaikka (SVT, 2020). Vaihtoehdot olivat: opetus kokonaan yleisopetuksen ryhmässä, opetuksesta 51–99 % yleisopetuksen ryhmässä (loput erityisryhmässä), opetuksesta 21–50 % yleisopetuksen ryhmässä (loput

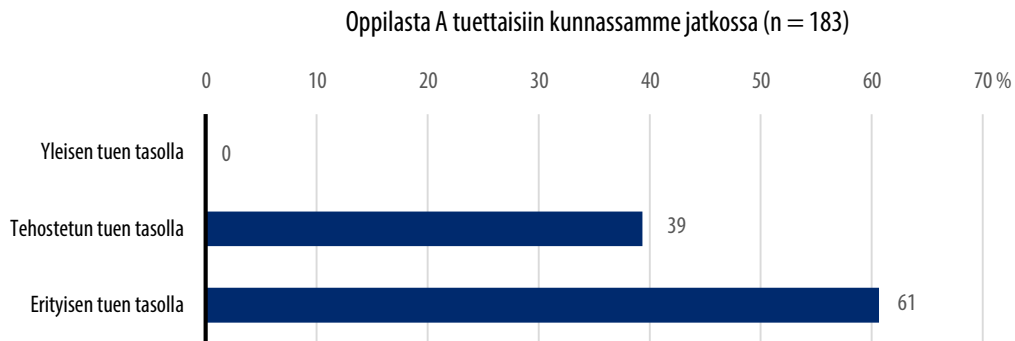
² Erityisopetustilastoissa vuotta 2019 kuvaavat tiedot on kerätty Tilastokeskuksen koulukohtaisella tiedonkeruulla. Vuotta 2020 kuvaavat erityisopetustilastot on kerätty osin Koski-rekisteristä ja osin Tilastokeskuksen täydentävällä tiedonkeruulla. Vuotta 2020 kuvaavien tilastointien opetuksen toteutuspaikan luokittelut vastaavat Koski-rekisterin luokittelua ja poikkeavat vuoden 2019 luokitteluista. (SVT, 2021.) Kyselyn ajankohtana keväällä 2021 vuoden 2020 tilastot eivät olleet vielä käytettävissä, joten selvityksen taustalla on vuoden 2019 tilastointi.

erityisryhmässä), opetuksesta 1–20 % yleisopetuksen ryhmässä (lopun erityisryhmässä), opetus kokonaan erityisryhmässä tai -luokassa (muussa kuin erityiskoulussa), opetus kokonaan erityiskoulun erityisryhmässä tai -luokassa tai ei mikään edellä mainituista, jonka jälkeen avokysymyksessä pääsi kuvaamaan tuen toteutuspaikan. Kolmantena kysymyksenä vastaajia pyydettiin erityisopetustilastojen luokituksen mukaisesti valitsemaan oppilaan tilannetta kuvaavin oppimäärä: kaikkien oppiaineiden oppimäärät opetetaan yleisen oppimäärän mukaan (ei yksilöllistettyjä oppimääriä), 1 oppiaineen oppimäärä on yksilöllistetty, 2–3 oppiaineen oppimäärä on yksilöllistetty, vähintään neljän oppiaineen oppimäärä on yksilöllistetty tai oppilas opiskelee toiminta-alueittain (SVT, 2020). Viimeisessä kysymyksessä vastaajia pyydettiin avovastauksessa kuvailemaan kuntansa resursseihin suhteutettuna kolme pääasiallista tuen muotoa, joilla kyseistä oppilasta vastaajan kunnassa tuettaisiin. Avovastaukset vaihtelivat vastaajien välillä tarkkuusasteeltaan. Osa oli luetellut enemmän ylätasoa kuvauksia ja toiset antaneet yksityiskohtaisempia kuvauksia. Mainittuja tuen muotoja oli myös välillä enemmän tai vähemmän kuin kolme. Luokittelu tehtiin aineistolähtöisesti muodostettuihin luokkiin, joten tuen muodot vaihtelevat oppilaskuvausten välillä. Koska oppilaan tukea ei kuvata todellisissa tilanteissa näin tiiviisti, kuvastavat tulokset vain suuntaa antavasti sitä, miten kyseistä oppilasta kunnissa tuettaisiin. Ne havainnollistavat kuitenkin käytettyjen tuen muotojen kirjoa ja painotuksia tuen eri tasojen välillä.

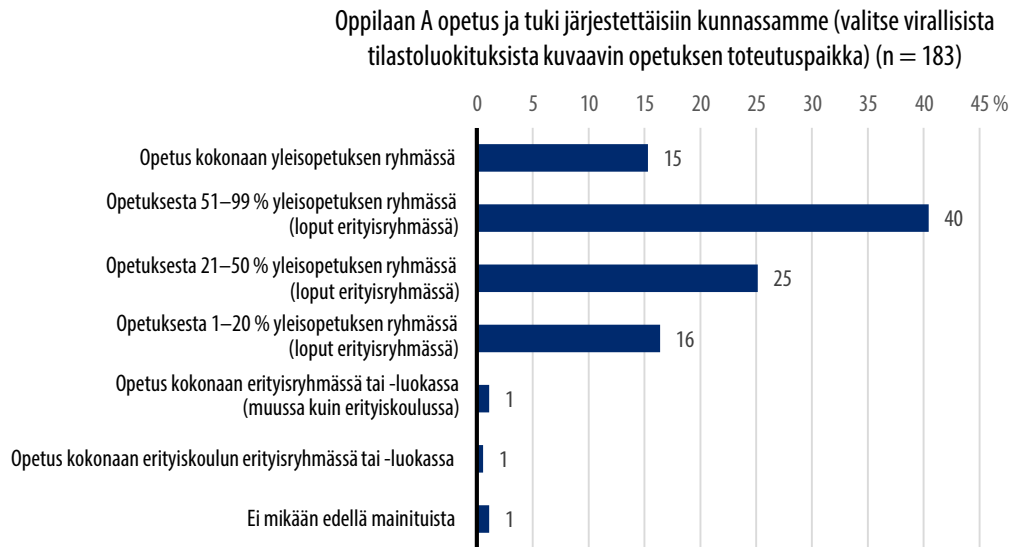
9.1 Oppilas A

Oppilas A on toisella luokalla ja hän on opiskellut ensimmäisestä luokasta alkaen alueellisella erityisluokalla (ei osoitteen mukaisessa lähikoulussa, edellyttää koulukuljetusta). Oppilas pitää koulunkäynnistä, erityisluokan tuomista rutiineista, luokkatovereista ja opettajasta. Oppilas käy säännöllisesti koulua ja hän osallistuu aktiivisesti luokan toimintoihin. Lukeminen on vielä epävarmaa ja hetkittäin arvailevaa. Oppilas kuitenkin yrittää sinnikkäästi lukea. Oppilaan akateemiset taidot ovat edistyneet huomasti ja vastaavatkin melko lailla ikätasoa. Oppilaan toiminnanohjauksen taidot vaihtelevat ja hän tarvitsee ajoittain opettajan ohjeiden toistamista. Myös siirtymät sujuvat hitaasti ja hän tarvitsee niihin aikaa. Oppilaan erityisen tuen päätöstä on lain mukaan tarkistettava toisen vuosiluokan jälkeen ja oppilaan A kohdalla se on nyt.

Oppilas A:n osalta 61 prosenttia opetuksen järjestäjistä tukisi oppilasta jatkossa erityisen tuen tasolla (Kuvio 19). Loput 39 prosenttia opetuksen järjestäjistä järjestäisi oppilaan tuen jatkossa tehostetun tuen tasolla.

Kuvio 19. Oppilaan A tuen taso

Seuraavaksi vastaajia pyydettiin valitsemaan oppilaalle A opetuksen toteutuspaikka erityisopetustilastojen luokitusten mukaisesti. Opetuksen järjestäjien vastaukset tuen toteutuspaikasta hajaantuivat kaikkiin tilastoluokkiin ja kaksi valitsi myös vaihtoehdon ei mikään edellä mainituista (Kuvio 20). Yleisimmin (40 %) oppilaan A tuki kuvattiin järjestettävän 51–99 prosenttisesti yleisopetuksen ryhmässä ja loput erityisryhmässä. Neljäsosassa kunnista tuen kuvataan järjestettävän 21–50 prosenttisesti yleisopetuksen ryhmässä ja loput ajasta erityisryhmässä. Kuudesosalla opetuksen järjestäjiä oppilaan tuki olisi järjestetty kokonaan yleisopetuksen ryhmässä. Vain muutaman opetuksen järjestäjän osalta tuki olisi oppilaalle järjestetty erityisluokalla tai erityiskoulussa. Kaksi opetuksen järjestäjää kuvasi muun toteutustavan. Ensimmäisessä kuvauksessa kuvataan, että oppilas opiskelisi samanaikaisopettajan tuella ja joustavin ryhmittelyin. Toisessa, että oppilas opiskelisi 51–99 prosenttisesti yleisopetuksen ryhmässä ja osan ajastaan osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Tilastoluokkien näkökulmasta molemmat olisi siis periaatteessa palautettavissa ensimmäiseen tilastoluokkaan.

Kuvio 20. Oppilaan A opetuksen toteutuspaikka

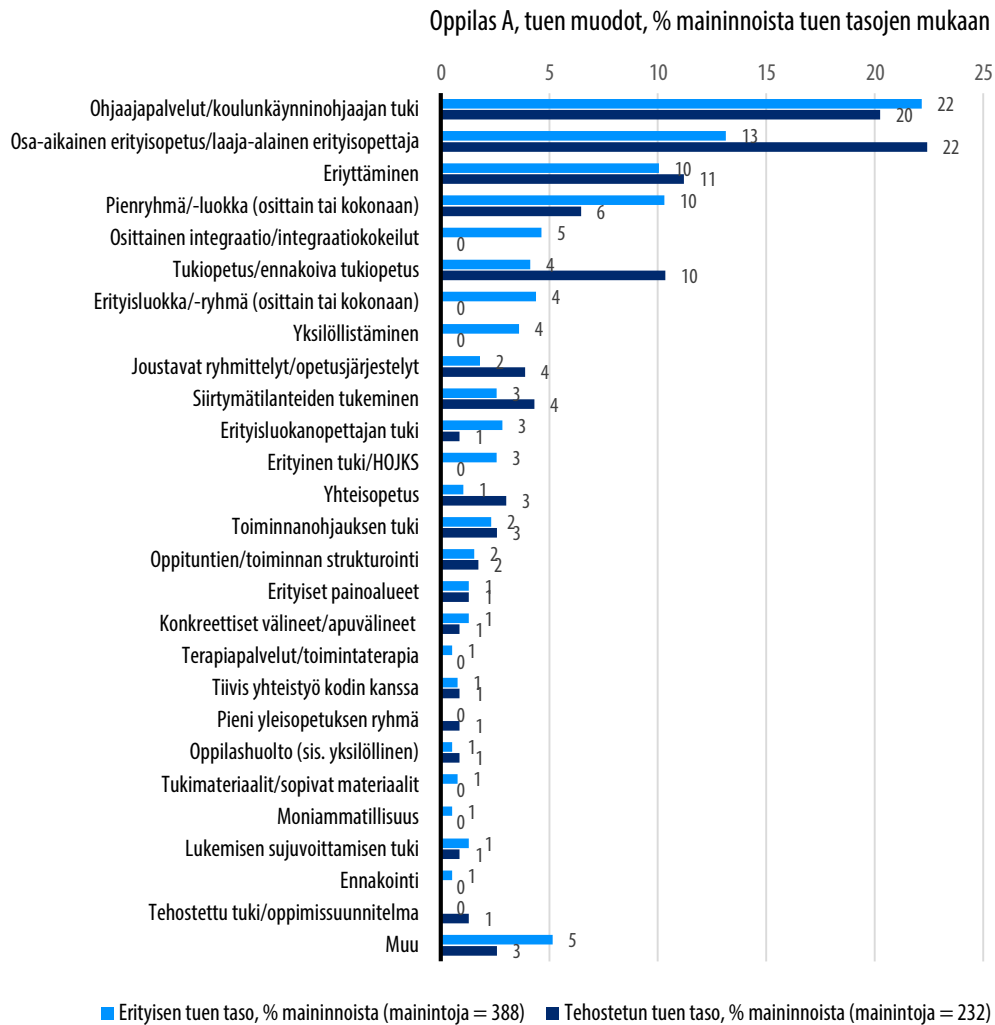
Oppilaan A oppimäärien osalta vastaukset hajaantuivat myös kaikkiin tilastoluokkiin (Kuvio 21). Oppimäärien osalta valtaosa (62 %) opetuksen järjestäjistä kuvasi, että oppilas A:n tuki järjestetään heidän kunnassaan siten, että oppilas opiskelee kaikkia oppiaineita yleisen oppimäärän mukaisesti. Neljännes vastaajista kuvasi, että oppilaalta yksilöllistettäisiin yhden oppiaineen oppimäärä ja 11 prosenttia, että tarve yksilöllistämiseksi on 2–3 oppiaineen oppimäärän osalta. Kahden opetuksen järjestäjän näkemys oli, että tarve olisi vähintään neljän oppiaineen oppimäärän yksilöllistämiseksi ja kahden näkemys, että oppilaan opetus tulisi järjestää toiminta-alueittain.

Kuvio 21. Oppilaan A oppimäärät

Pääasialliset tuen muodot, joilla oppilas A:ta kunnissa tuettaisiin, on esitetty kuviossa 22 ensimmäisessä kysymyksessä valitun tuen tason mukaisesti. Kuvaukset saatiin 170 opetuksen järjestäjältä ja mainintoja tuen muodoista oli yhteensä 621. Kuten luvun alussa mainittiin, kuvaukset vaihtelivat ylätasoinen kuvauksista yksityiskohtaisempiin. Mainittuja tuen muotoja oli myös välillä enemmän tai vähemmän kuin kolme. Kuviossa kuvataan tuen muodon mainintojen osuutta kaikista maininnoista kyseisellä tuen tasolla. Saman opetuksen järjestäjän vastaus esiintyy siis kuviossa useamman kerran siinä esitettyjen mainintojen mukaisesti.

Koulunkäynninohjaajan tai muiden ohjaajapalveluiden tuki oli yleisin mainittu tuen muoto erityisen tuen tasolla annetun tuen kuvauksissa. Tehostetun tuen tasolla annetussa tuessa yleisen tuen muoto liittyi laaja-alaisen erityisopettajan tukeen ja toiseksi yleisin ohjaajan tukeen. Vastaavasti erityisen tuen tasolla tarjotussa tuessa laaja-alaisen erityisopettajan tuki oli toiseksi yleisimmin mainittu. Molemmassa eriyttäminen nousi kolmanneksi yleisimmäksi tuen muodoksi. Saman osuuden maininnoista erityisen tuen tasolla annetun tuen osalta sai myös osittainen tai kokoaikainen tuki pienryhmässä ja tehostetun tuen tasolla annetun tuen osalta tukiopeutus ja ennakoiva tukiopeutus. Edellä kuvattujen yleisimpien tuen muotojen jälkeen opetuksen järjestäjien mainitsemat tuen muodot hajaantuvat laajasti. Muu luokka sisälsi tuen muotoja, jotka saivat yksittäisiä mainintoja.

Kuvio 22. Oppilaan A pääasialliset tukimuodot (pyydetty mainitsemaan kolme)



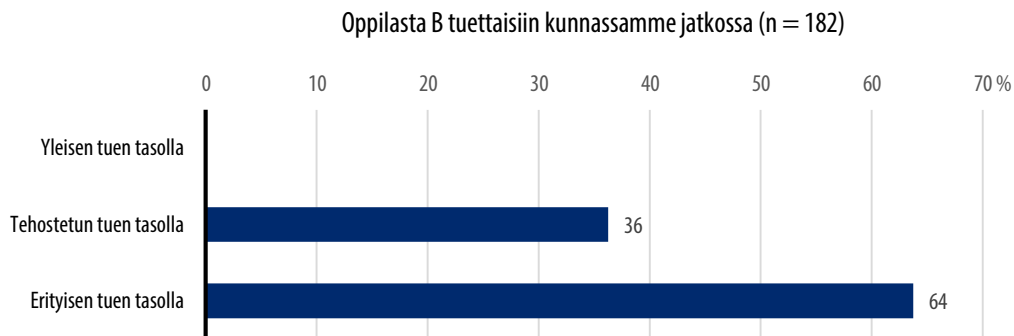
9.2 Oppilas B

Oppilas B on viidennellä luokalla ja kevätlukukausi on lopuillaan. Käsillä on oppilaan erityisen tuen tarpeen tarkistaminen. Oppilas B on saanut erityistä tukea kolmannelta luokalta alkaen erityisesti matematiikassa. Käytössä ovat olleet muun muassa konkreettiset välineet, eriyttäminen, laaja-alaisen erityisopettajan tuki yksilöopetuksena sekä ryhmässä. Erityiset painoalueet ovat olleet matematiikassa käytössä viidennellä luokalla. Painoalueet ovat sisältäneet aivan keskeisiä ydinsisältöjä, joihin oppilas on pääosin yltänyt edellä kuvatun tuen avulla. Koulupsykologi on kirjannut kolmannelta luokalla, että mahdollisesti myöhemmin

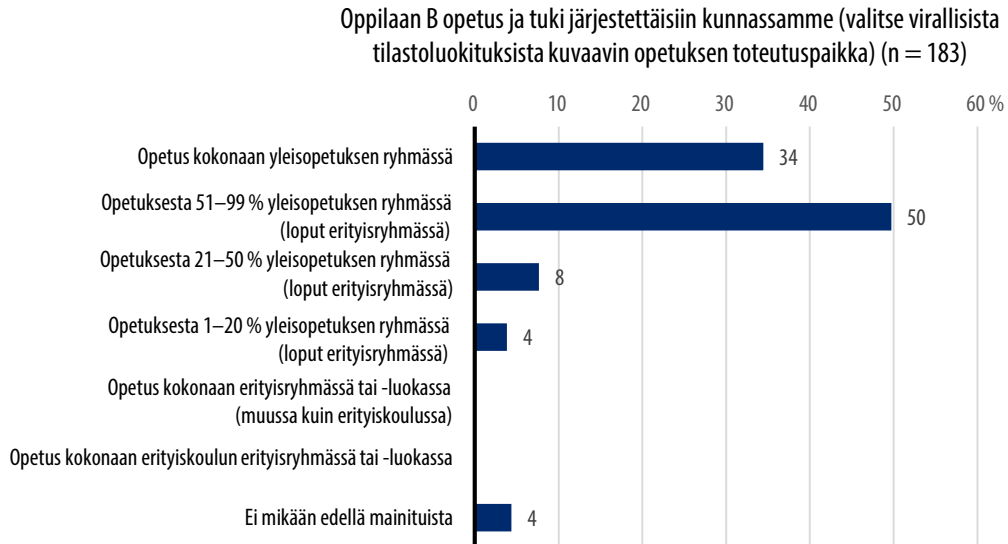
voidaan miettiä oppimäärän yksilöllistämistä matematiikassa. Oppilas pelleilee englannin aineenopettajan tunneilla ja sijaisten tunneilla mutta oman opettajan kanssa opiskelu sujuu suhteellisen yhteistyökykyisesti. Sijaiset joutuvat toistuvasti puuttumaan oppilaan ei-toivottuun käytökseen, jolla hän provosoi luokan muita oppilaita. Oppilas B on motorisesti hyvin taitava ja saa onnistumisen kokemuksia usein liikuntatunneilla.

Oppilaan B tuki järjestettäisiin 64 prosentilla opetuksen järjestäjistä jatkossa erityisen tuen tasolla ja loput vastanneista opetuksen järjestäjistä järjestäisi tuen tehostetun tuen tasolla (Kuvio 23).

Kuvio 23. Oppilaan B tuen taso



Oppilaan B tuen toteutuspaikka vaihteli osin tai kokonaan yleisopetuksen ryhmässä opiskelun välillä (Kuvio 24). Suurin osa, eli puolet opetuksen järjestäjistä kuvasi, että oppilaan tuki järjestettäisiin 51–99 prosenttisesti yleisopetuksen ryhmässä ja loput erityisryhmässä. Kolmannes opetuksen järjestäjistä kuvasi, että oppilaan tuki järjestettäisiin kokonaan yleisopetuksen ryhmään. Kahdeksan opetuksen järjestäjää valitsi kohdan, että tuki järjestetään muulla tavoin. Kuudessa kuvauksessa opetuksen järjestäjät kuvasivat, että tuki toteutetaan laaja-alaisen erityisopettajan tukemana esimerkiksi joustavien ryhmittelyjen ja tuntien palkitusten avulla. Yhdessä näistä kuvauksista jätettiin mahdollisuudeksi myös se, että oppilas saisi kokoaikaista erityisopetusta matematiikassa. Periaatteessa tilastoluokkien näkökulmasta kaikki olisivat siis palautettavissa yllä mainittuihin luokkiin. Kahdessa kuvauksessa todettiin oppilaskuvauksen sisältävän liian vähän tietoa, jotta kuvausta tuen toteutuspaikasta olisi mahdollista antaa.

Kuvio 24. Oppilaan B opetuksen toteutuspaikka

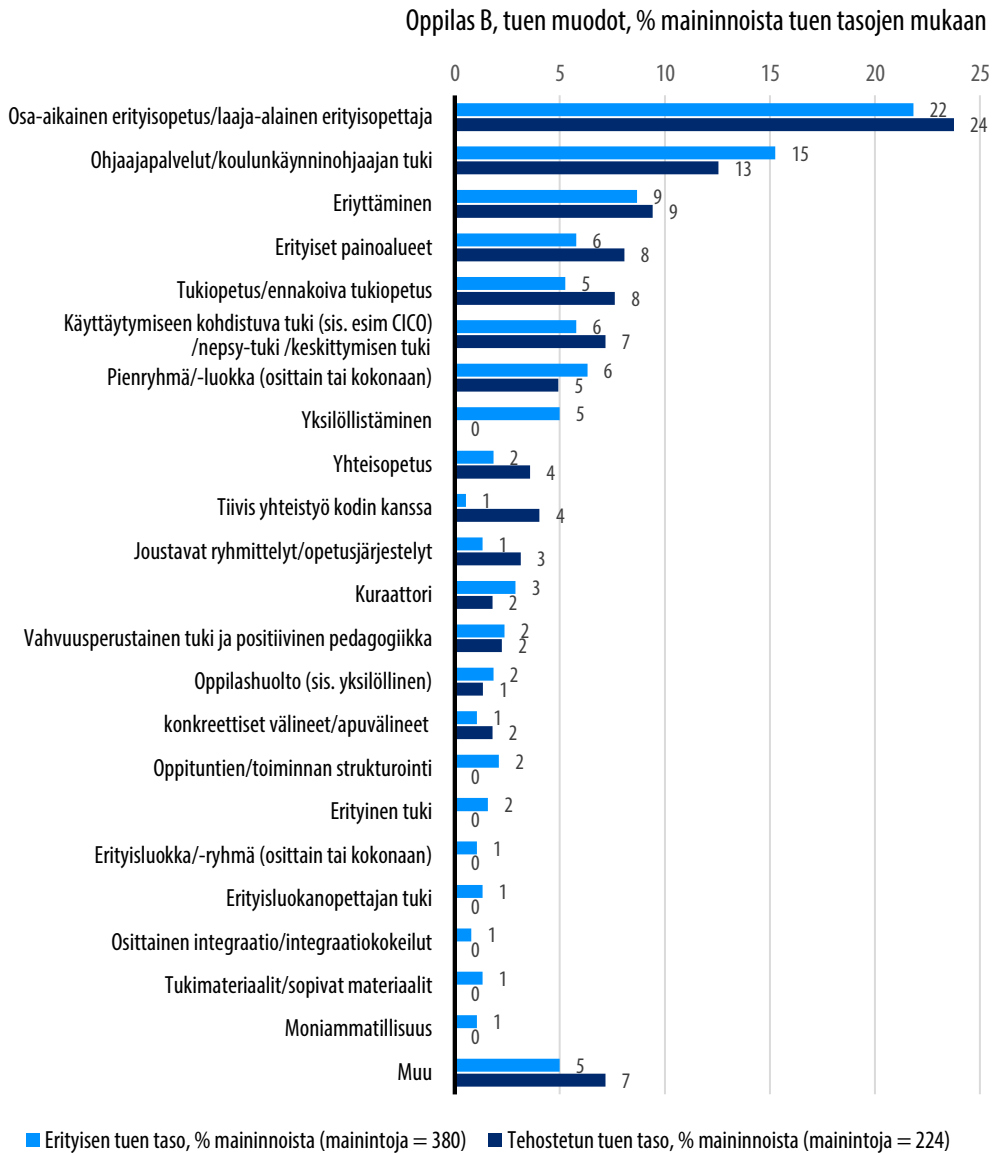
Oppimäärien osalta yli puolet opetuksen järjestäjistä näkivät, että oppilas B:llä ei ole tarvetta oppimäärien yksilöllistämiseen, vaan tuki järjestetään siten, että oppilas opiskelee kaikissa oppiaineissa yleisen oppimäärän mukaisesti (Kuvio 25). Toiseksi yleisimmin vastaajat näkivät, että oppilaalla olisi tarve yhden oppiaineen yksilöllistämiseksi.

Kuvio 25. Oppilaan B oppimäärät

Pääasialliset tuen muodot, joilla oppilas B:tä kunnissa tuettaisiin, on esitetty kuviossa 26 ensimmäisessä kysymyksessä valitun tuen tason mukaisesti. Kuvaukset saatiin 170 opetuksen järjestäjältä ja mainintoja tuen muodoista oli yhteensä 603. Kuten luvun alussa mainittiin, kuvaukset vaihtelivat ylätasoinen kuvauksista yksityiskohtaisempiin. Mainittuja tuen muotoja oli myös välillä enemmän tai vähemmän kuin kolme. Kuviossa kuvataan tuen muodon mainintojen osuutta kaikista maininnoista kyseisellä tuen tasolla. Saman opetuksen järjestäjän vastaus esiintyy siis kuviossa useamman kerran siinä esitettyjen mainintojen mukaisesti.

Laaja-alaisen erityisopettajan antaman tuki oli sekä erityisen tuen tasolla että tehostetun tuen tasolla tarjotun tuen yleisin tuen muoto. Koulunkäynninohjaajan ja muiden ohjaajapalveluiden tuki oli molemmilla tuen tasoilla toiseksi yleisin tuen muoto samoin kuin eriyttäminen oli kolmantena. Oppilaan B tuessa on kuvattu käytettävän hyvin samantapaisia tuen muotoja tuen tasosta riippumatta. Erityisten painoalueiden käyttäminen oli hieman yleisempää tehostetun tuen tasolla annetun tuen yhteydessä ja vastaavasti oppimäärien yksilöllistäminen mainittiin vain erityisen tuen tasolla annetun tuen yhteydessä. Molemmilla tuen tasoilla annetun tuen yhteydessä on mainittu käyttäytymiseen kohdistuva tuki sekä pienryhmän tuki. Edellä kuvattujen yleisimpien tuen muotojen jälkeen opetuksen järjestäjien mainitsemat tuen muodot hajaantuvat laajasti. Muu luokka sisälsi tuen muotoja, jotka saivat yksittäisiä mainintoja.

Kuvio 26. Oppilaan B pääasialliset tukimuodot (pyydetty mainitsemaan kolme)



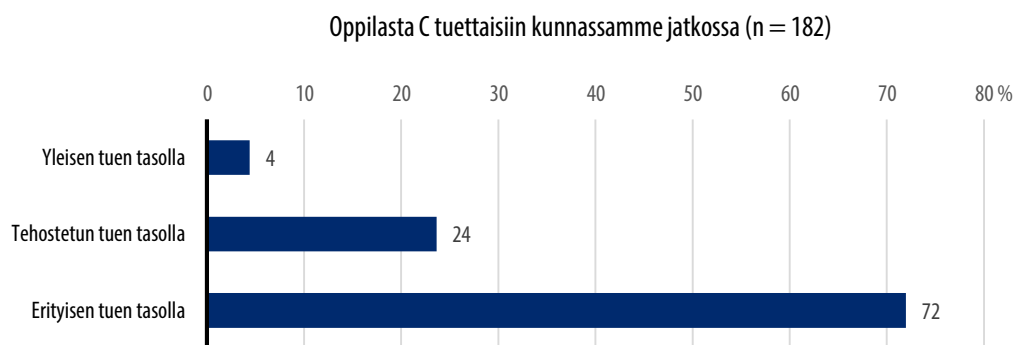
9.3 Oppilas C

Oppilas C on seitsemännellä luokalla. Oppilaalla on ollut jo pidempään ikätasosta poikkeavaa, uhmakasta, aggressiivista ja epäsosiaalista käytöstä, joka aiheuttaa ongelmia sosiaalisissa suhteissa ja suoriutumisessa. Oppilas on saanut erityistä tukea muun opetuksen yhteydessä kolmannelta luokasta asti ja on pystynyt saamallaan tuella opiskelemaan yleisopetuksen ryhmässä tähän saakka. Nyt seitsemännen

luokan syksyllä oppilas on joutunut usein konflikteihin tiettyjen aineenopettajien kanssa. Osa aineenopettajista tulee oppilaan kanssa hyvin toimeen, mutta osan kanssa vuorovaikutuksesta johtuvat haasteet kärjistyvät käytöksen. Tällöin oppilas haistattelee opettajille ja saattaa hermostuessaan paiskoa ovia tai lähteä luvatta koulusta. Oppilaan vahvuudet liittyvät matemaattisiin aineisiin ja tarkkuuteen kaikessa sellaisessa tekemisessä, joka on mielekästä. Erityisesti tällaisten aineiden tunnit sujuvat hyvin. Oppilas on myös taitava ja pikkutarkka piirtäjä. Luokanvalvojalla on herännyt huoli oppilaan opintojen etenemisestä ja siitä, riittääkö tämänhetkinen tuki.

Opetuksen järjestäjien näkemyksen mukaan valtaosa tukisi oppilasta C erityisen tuen tasolla (Kuvio 27). Neljännes järjestäisi tuen tehostetun tuen tasolla ja neljä prosenttia yleisen tuen tasolla.

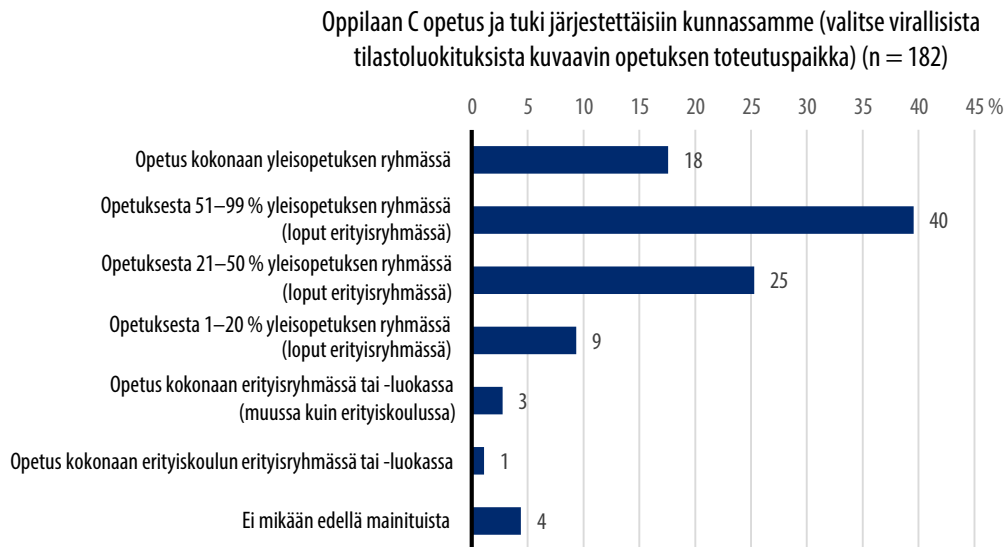
Kuvio 27. Oppilaan C tuen taso



Oppilaan C opetuksen toteutuspaikka vaihteli vastauksissa kaikkien tilastoluokkien välillä (Kuvio 28). Kahdeksan opetuksen järjestäjää valitsi myös kohdan muu. Vastaajista 40 prosenttia kuvasi, että oppilaan C opetus ja tuki järjestettäisiin 51–99 prosenttisesti yleisopetuksen ryhmässä. Toiseksi yleisimmin tuki järjestettäisiin 21–50 prosenttisesti yleisopetuksen ryhmässä. Vajaa viidennes järjestäisi tuen kokoaan yleisopetuksen ryhmässä. Pieni osuus opetuksen järjestäjistä järjestäisi oppilaan tuen erityisluokalla tai erityiskoulussa. Avovastauksessa muun opetuksen toteutuspaikan kuvasi kahdeksan opetuksen järjestäjää. Neljä heistä kuvasi, että oppilaan opetus voitaisiin järjestää joustavan perusopetuksen JOPO-luokalla. Kahdessa kuvauksessa mainittiin, että vahvoissa oppiaineissa oppilas opiskelisi yleisopetuksessa ja yhdessä kuvauksista, että käytössä olisi joustavat ryhmitteilyt, laaja-alaisen erityisopettajan ja koulunkäyntiohjaajan tuki sekä kuraattorin ja koulu-psykologin tuki. Kahdessa kuvauksessa kuvattiin pienempää opetusryhmää. Toisessa

opettajana toimii erityisopettaja ja pienempi ryhmä on tarkoitettu oppilaille, joilla on haasteita käyttäytymisessä. Ryhmää kutsuttiin väliryhmäksi. Toisessa kuvattiin kokeilua, jossa resurssiopettaja on mukana pienemmän ryhmän kaikilla tunneilla yhdessä aineenopettajien kanssa. Oppilaat opiskelevat koko ajan samassa ryhmässä. Myöskään tässä kunnassa ei kuitenkaan kutsuttu tätä toteutustapaa pienryhmäksi tai erityisryhmäksi. Yhdessä vastauksessa kerrottiin, että kunnassa ei ole yläkoulua, joten vastauksia tämän oppilaan osalta ei ole voitu antaa.

Kuvio 28. Oppilaan C opetuksen toteutuspaikka



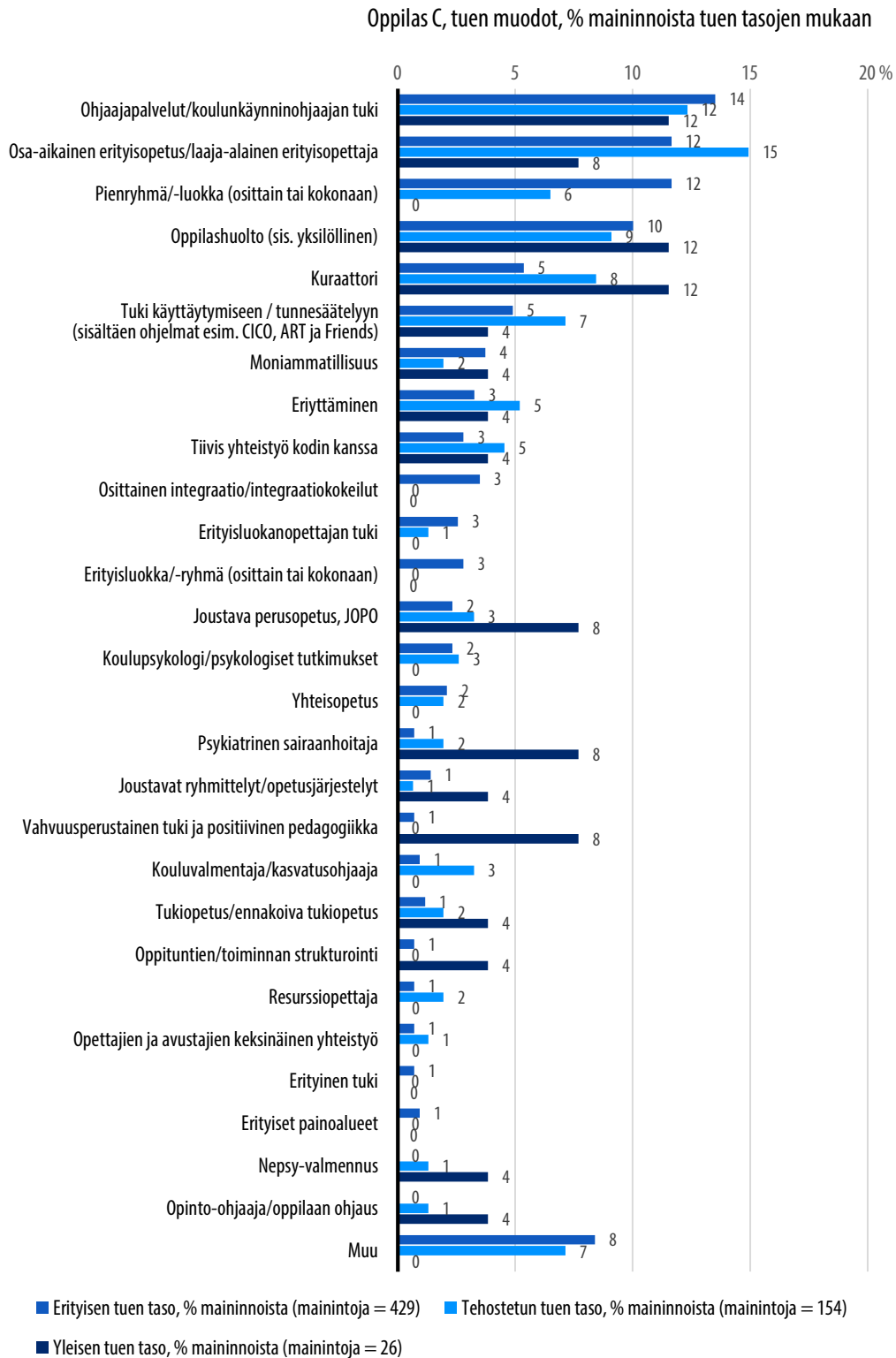
Lähes kaikki vastanneista opetuksen järjestäjistä näki, että oppilas C:n tuki voidaan järjestää niin, että oppilas opiskelee kaikissa oppiaineissa yleisten oppimäärien mukaisesti (Kuvio 29). Pieni osuus opetuksen järjestäjistä kuitenkin näki, että oppilaan C oppimääriä olisi tarve yksilöllistää, enemmistö yhden oppiaineen oppimäärän verran, mutta kaikki muutkin tilastoluokat valittiin.

Kuvio 29. Oppilaan C oppimäärät

Pääasialliset tuen muodot, joilla oppilas C:tä kunnissa tuettaisiin, on esitetty kuviossa 30 ensimmäisessä kysymyksessä valitun tuen tason mukaisesti. Kuvaukset saatiin 169 opetuksen järjestäjältä ja mainintoja tuen muodoista oli yhteensä 609. Kuten luvun alussa mainittiin, kuvaukset vaihtelivat ylätasoinen kuvauksista yksityiskohtaisempiin. Mainittuja tuen muotoja oli myös välillä enemmän tai vähemmän kuin kolme. Kuviossa kuvataan tuen muodon mainintojen osuutta kaikista maininnoista kyseisellä tuen tasolla. Saman opetuksen järjestäjän vastaus esiintyy siis kuviossa useamman kerran siinä esitettyjen mainintojen mukaisesti.

Koulunkäynninohjaajan tai muiden ohjaajapalveluiden tuki oli yleisin mainittu tuen muoto erityisen tuen tasolla annetun tuen kuvauksissa. Toiseksi yleisin tuen muoto erityisen tuen tasolla oli laaja-alaisen erityisopettajan tarjoama tuki sekä osittainen tai koko-aikainen pienryhmässä opiskelu. Tehostetun tuen tasolla annetussa tuessa yleisin tuen muoto oli laaja-alaisen erityisopettajan tarjoama tuki. Toiseksi yleisin tehostetun tuen tasolla oli koulunkäynninohjaajien tuki ja kolmantena oppilashuolto. Yleisen tuen tasolla annettavan tuen oli valinnut huomattavasti harvempi opetuksen järjestäjä. Yleisen tuen tasolla saman osuuden tuen muotojen maininnoista sai koulunkäynninohjaajien tuki, oppilashuolto sekä erillisenä vielä kuraattori. Edellä kuvattujen yleisimpien tuen muotojen jälkeen opetuksen järjestäjien mainitsemat tuen muodot hajaantuvat laajasti. Muu luokka sisälsi tuen muotoja, jotka saivat yksittäisiä mainintoja.

Kuvio 30. Oppilaan C pääasialliset tukimuodot (pyydetty mainitsemaan kolme)



9.4 Yhteenveto – oppilasesimerkit

Kuntien tuen järjestelyitä kartoitettiin myös kolmen oppilaskuvauksen perusteella. Oppilaskuvaukset perustuivat aiempaan selvitykseen (Lintuvuori ym., 2020) ja niitä on karsittu ja muokattu tämän selvityksen tarpeisiin sopiviksi. Kuten kuvausten yhteydessä mainittiin, tuloksia tulkitessa tulee muistaa, että esimerkkikuvaukset eivät aina sovellu kuntien tuen järjestelmiin sellaisenaan, joten tavoitteena on enemmän tuen järjestelyiden ja niiden erojen ja samankaltaisuuksien havainnollistaminen kuin yleistäminen. Päätöksiä tuesta ei tehdä todellisuudessa näin vähäisen tiedon varassa, eikä oppilaan tukea kuvata näin tiiviisti, joten tulokset kuvastavat vain suuntaa antavasti sitä, miten kyseistä oppilasta kunnissa tuettaisiin. Ne havainnollistavat kuitenkin käytettyjen tuen muotojen kirjoa ja painotuksia eri tuen tasojen välillä. Opetuksen järjestäjien tulkinnat soveltuvista tukimuodoista vaihtelevat todennäköisesti paljonkin kunnassa käytettävissä olevien resurssien ja tukitoimien lähtökohdista. Sillä kuvaus oppilaalle annettavista pääasiallisista tuen muodoista pyydettiin suhteuttamaan kunnan resursseihin.

Kaikkien oppilasesimerkkien osalta oli opetuksen järjestäjien välillä eroa siinä, millä tuen tasolla oppilaan tuki jatkossa järjestettäisiin. Kaikkien oppilasesimerkkien osalta enemmistö opetuksen järjestäjistä tukisi oppilasta erityisen tuen keinoin, mutta jokaisen esimerkin osalta oli myös opetuksen järjestäjiä, jotka tukisivat oppilasta tehostetun tuen keinoin. Viimeisen esimerkin osalta pieni osuus tukisi oppilasta myös yleisen tuen keinoin. Huomion arvoista kuitenkin on, että keskeiset tuen muodot olivat kuitenkin hyvin samoja tuen tasosta riippumatta.

Myös tuen toteutuspaikat vaihtelivat kaikkien oppilasesimerkkien osalta laajasti. Erityisopetustilastojen mukaan kuntien tuen toteutuspaikoissa on laajasti eroa (SVT, 2020; ks. myös Lintuvuori, 2019) ja vastaavia eroja havainnollistui tässä aineistossa. Osin tuen toteutuspaikkojen luokitteluun ja niissä esiintyviin eroihin saattaa vaikuttaa myös se, että tilastoinnissa ja nyttemmin Koski-rekisterissä käytettävät luokitukset perustuvat sovituihin laskennallisiin raja-arvoihin vuosiviikkotunneista, eivätkä ne liity kouluissa ja kunnissa käytössä oleviin käytänteisiin suoranaisesti. Ne eivät tilastoluokkina ole myöskään niin yksiselitteisiä kuin esimerkiksi erityisen tuen tilastointi hallintopäätöksen perusteella. (Lintuvuori, 2019.) Lisäksi tilastoluokan valintaan saattaa vaikuttaa myös tulkinta tai toimintatavat osa-aikaisen erityisopetuksen osalta. Tarjotaanko sitä esimerkiksi yleisopetuksen yhteydessä vai aina esimerkiksi pienryhmässä, jolloin tilastoluokan valintaan vaikuttaa se tulkitaanko tuki saaduksi yleisopetuksen ulkopuolella vai osana sitä.

Oppilasesimerkeissä oli laajasti vaihtelua myös oppimäärien suhteen. Vaihtelua kuntien välillä on havaittavissa myös erityisopetustilastoissa (Vipunen, 2020; ks. myös Lintuvuori, 2019). Oppilasesimerkkien tuottamaan tietoon liittyen tulee kuitenkin huomioida, että ne sisälsivät todellisuuteen verrattuna niukasti tietoa ja muutamassa vastauksessa

muistutettiin, että oppimäärään liittyvän vastauksen antaminen oli hankalaa. Tuen muotoihin liittyvien kysymysten vastauksista oppimäärien yksilöllistäminen oli mainittu pääasiallisten tuen muotojen yhteydessä osassa erityisen tuen tasolla tukea tarjoavissa kunnissa. Toiminta-alueittainen opetus sai myös muutaman valinnan. Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014, 71) todetaan asetukseen ja lakiin perustuen, että toiminta-alueittain järjestettävä opetus on tarkoitettu pääasiassa niille oppilaille, joilla on vaikea kehitysvamma, muu vamma tai vakava sairaus, ja opetus järjestetään toiminta-alueittain vain, kun todetaan, ettei oppilas kykene opiskelemaan edes oppiaineiden yksilöllistettyjä oppimääriä. Oppilaat A ja C saivat kuitenkin muutaman maininnan myös toiminta-alueittaisesta opetuksesta: oppilasesimerkeissä ei kuitenkaan ollut kehitysvammaisuuteen tai vakavaan sairauteen viittaavaa kuvailua. Tällä aineistolla ei tiedetä tarkemmin näiden valintojen taustoja.

Oppilasesimerkkien pääasialliset tuen muodot vaihtelivat kaikkien oppilaiden osalta laajasti opetuksen järjestäjien välillä. Kaikista keskeisimmät tuen muodot olivat kuitenkin kaikkien oppilaiden osalta ohjaajien tuki sekä laaja-alaisten erityisopettajien tarjoama tuki. Kaikkien oppilasesimerkkien osalta osittainen tai kokoaikainen pienryhmässä opiskelu oli mainittu pienellä osalla opetuksen järjestäjistä ja se oli mainittu tuen muodoksi niin tehostetun kuin erityisenkin tuen tasolla tarjotussa tuessa. Valtaosa tuen muodoista saikin mainintoja valitun tuen tasosta riippumatta. Erityisen tuen tasolla tarjotun tuen valinneissa kunnissa jonkin verran mainintoja saivat erityisluokissa osin tai kokonaan tarjottu tuki, integrointi sekä oppimäärien yksilöllistäminen eli pääosin tuen muodot, jotka normienkin mukaan ovat käytettävissä vain erityisen tuen tasolla.

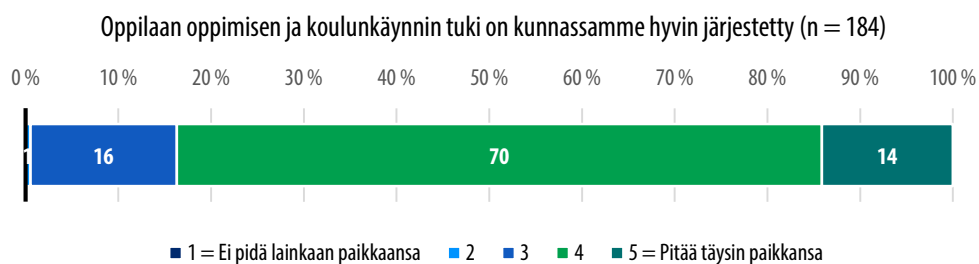
10 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen toimivuus ja resurssit

Opetuksen järjestäjille esitettiin myös muutamia yleisluontoisempia kysymyksiä ja väittämiä oppimisen ja koulunkäynnin tuesta. Vastaajien näkemyksiä kartoitettiin taustaksi kuntien tilanteesta esimerkiksi tuen järjestelyihin ja tuen toimivuuteen liittyen. Kuntien oppimisen ja koulunkäynnin tuen resursoinnista esitettiin kysymyksiä resurssien riittävyyden näkökulmasta sekä muun muassa koulujen resurssien jakamisesta.

10.1 Tuen toimivuus ja toteutuminen

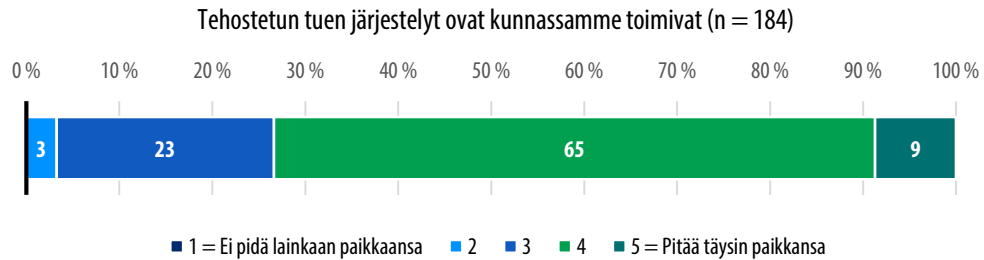
Opetuksen järjestäjille esitettiin väite ”oppimisen ja koulunkäynnin tuki on kunnassa hyvin järjestetty”. Väitteen kanssa samaa mieltä oli 84 prosenttia vastaajista. Valtaosa vastaajista siis koki tuen olevan kunnassaan hyvin järjestetty silloin kun sitä tarkastellaan yksittäisen kysymyksen näkökulmasta (Kuvio 31).

Kuvio 31. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt kunnissa

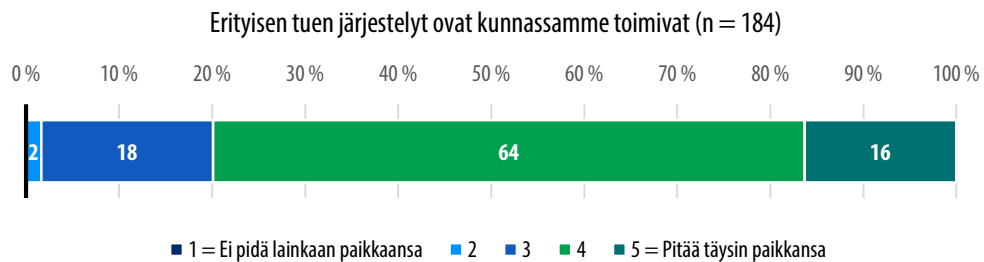


Tehostetun tuen järjestelyitä kunnassaan toimivana piti 74 prosenttia vastaajista ja erityisen tuen järjestelyitä 80 prosenttia vastaajista (Kuvio 32 ja Kuvio 33).

Kuvio 32. Tehostetun tuen järjestelyjen toimivuus kunnissa

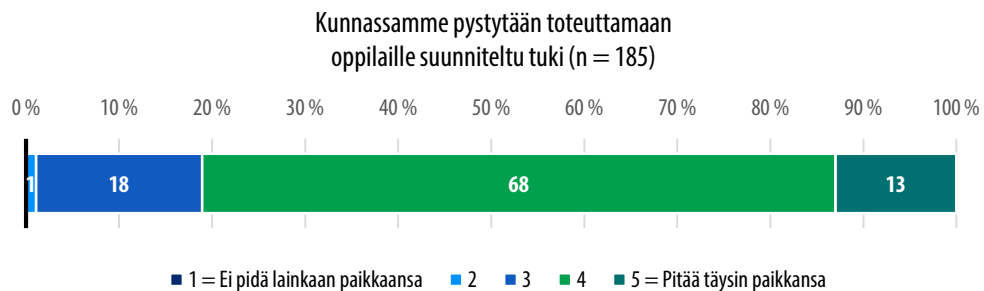


Kuvio 33. Erityisen tuen järjestelyjen toimivuus kunnissa



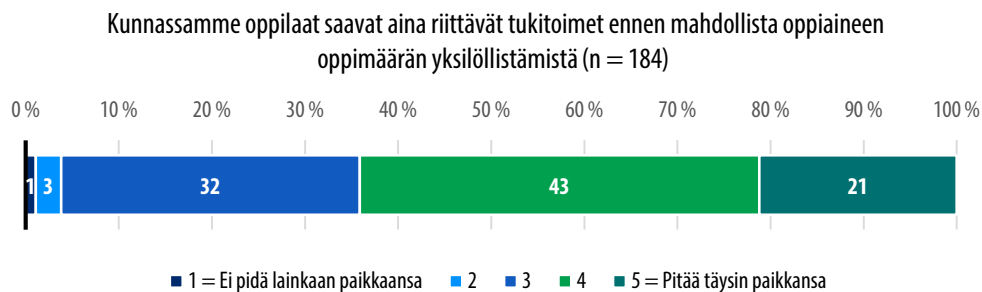
Oppimisen ja koulunkäynnin tuen toteuttamiseen liittyen vastaajille esitettiin väite "kunnassamme pystytään toteuttamaan oppilaille suunniteltu tuki". Väitteen kanssa samaa mieltä oli 81 prosenttia opetuksen järjestäjistä (Kuvio 34). Valtaosa siis koki, että oppilaille suunniteltu tuki toteutuu suhteellisen hyvin heidän kunnassaan.

Kuvio 34. Oppilaille suunnitellun tuen toteutuminen kunnissa



Erityistä tukea saavien oppilaiden oppimäärien yksilöllistämiseen liittyen opetuksen järjestäjille esitettiin väite liittyen siihen, että oppilaat saavat aina riittävät tukitoimet ennen kuin oppimääriä yksilöllistetään. Näkemykset vaihtelivat hieman enemmän ja opetuksen järjestäjistä 64 prosenttia koki, että näin toimitaan heidän kunnassaan. Vain 4 prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, että väite ei pidä paikkaansa, mutta kolmannes vastauksista asetui keskivälille (Kuvio 35).

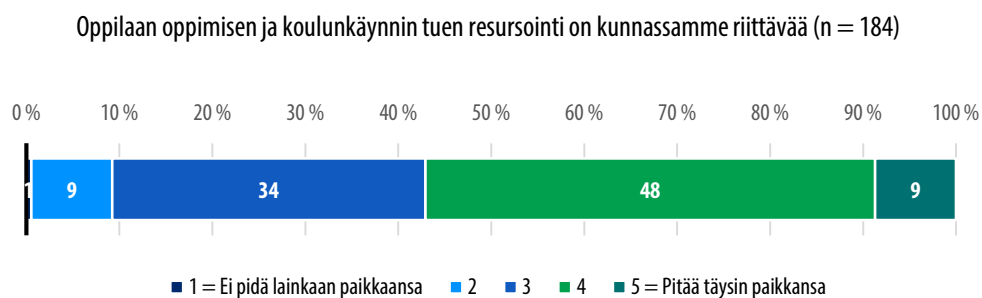
Kuvio 35. Oppilaat saavat riittävät tukitoimet ennen oppimäärien yksilöllistämistä



10.2 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen resurssit kunnissa

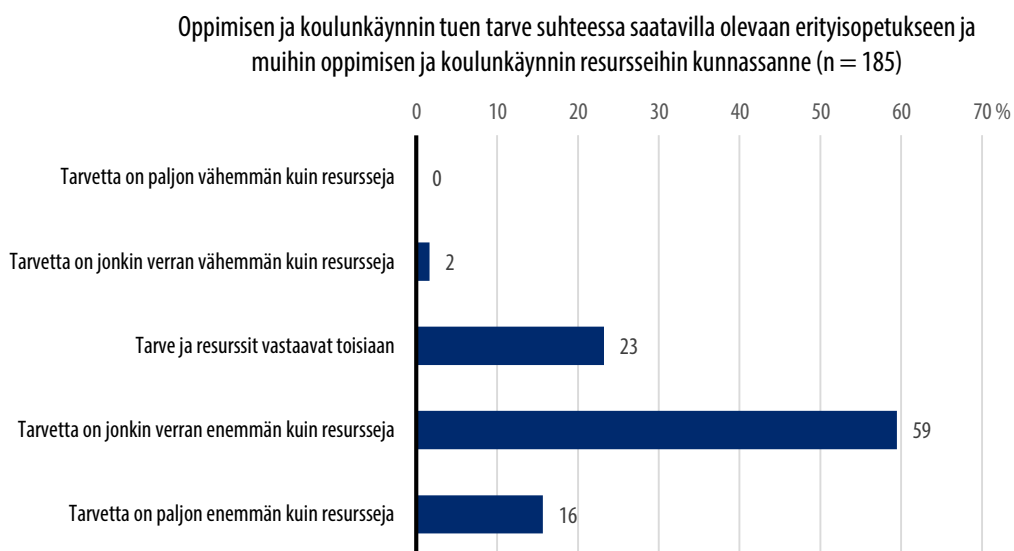
Oppimisen ja koulunkäynnin tuen resursointiin liittyen kyselyssä kerättiin tietoa useammasta eri näkökulmasta. Opetuksen järjestäjän yleiseen tilanteeseen liittyen vastaajille esitettiin väite ”oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen resursointi on kunnassamme riittävää”. Väitteen kanssa samaa mieltä oli 57 prosenttia vastaajista (Kuvio 36). Kolmannes kunnista asetui keskivälille ja 10 prosenttia opetuksen järjestäjistä koki, että resursointi ei ole kunnassa riittävää.

Kuvio 36. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen resursointi kunnissa



Kunnassa käytettävissä olevien resurssien ja tuen tarpeen suhdetta kysyttiin kaksiosaisella kysymyksellä. Ensin vastaajia pyydettiin arvioimaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarvetta suhteessa saatavilla olevaan erityisopetukseen ja muihin oppimisen ja koulunkäynnin resursseihin kunnassaan viiden valmiin vastausvaihtoehdon perusteella (Kuvio 37). Kaikista vastanneista 59 prosenttia koki, että tarvetta on jonkin verran enemmän kuin resursseja ja 16 prosenttia, että tarvetta on paljon enemmän kuin resursseja. Yhteensä 23 prosenttia vastaajista koki, että tarve ja resurssi kohtaavat toisensa ja 2 prosenttia että tarvetta on jonkin verran vähemmän kuin resursseja. Kukaan vastaajista ei katsonut, että tarvetta olisi paljon vähemmän kuin resursseja.

Kuvio 37. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarve suhteessa saatavilla oleviin resursseihin kunnissa



Niitä vastaajia, jotka arvioivat koulussaan olevan oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarvetta enemmän kuin resursseja (n = 139, 75 % vastaajista) pyydettiin seuraavassa kysymyksessä valitsemaan valmiista listasta kaksi eniten lisäresursseja vaativaa kohdetta. Valmiin listan lisäksi vastaajat saivat täydentää avokentässä jonkin muun resursseja vaativan kohteen, mikäli he valitsivat tämän kohdan listalta.

Eniten lisää resursseja koettiin tarvittavan osa-aikaiseen erityisopetukseen, psykologi-palveluihin ja uusien erityisopetusryhmien perustamiseen (Kuvio 38). Myös pätevien erityisopettajien palkkaaminen nostettiin eniten lisää resursseja vaativaksi kohteeksi 14 prosentin osuudella ja toiseksi tärkeimmäksi kohteeksi 6 prosentin osuudella. Oppilaiden käyttäytymiseen liittyviin ongelmiin puuttuminen oli yleisin toiseksi eniten resursseja

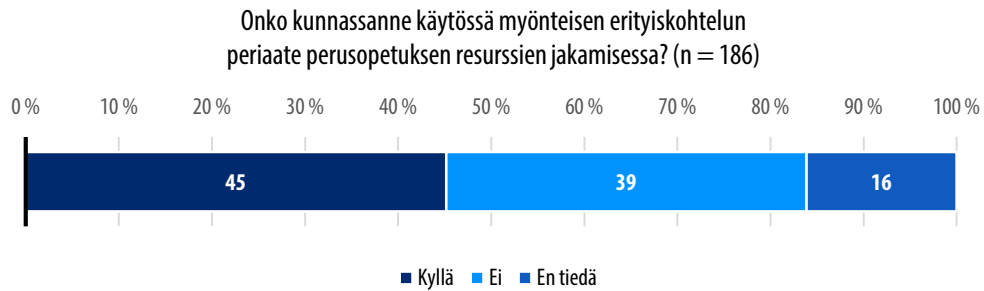
vaativa kohde 15 prosentin osuudella. Jonkin muun kohteen valitsi yhteensä 5 vastaajaa. Näissä vastauksissa keskeisimmäksi resursseja vaativaksi kohteeksi nousi vaativan erityisen tuen oppilaat kolmella maininnalla. Muut yksittäiset maininnat saivat kouluikäikäymättömien oppilaiden tukeminen sekä yleisen tuen vahvistaminen luokan- ja aineenopettajien opetuksen eriyttämisen kautta.

Kuvio 38. Opetuksen järjestäjien vastaukset jatkokysymykseen lisäresurssien tarpeesta

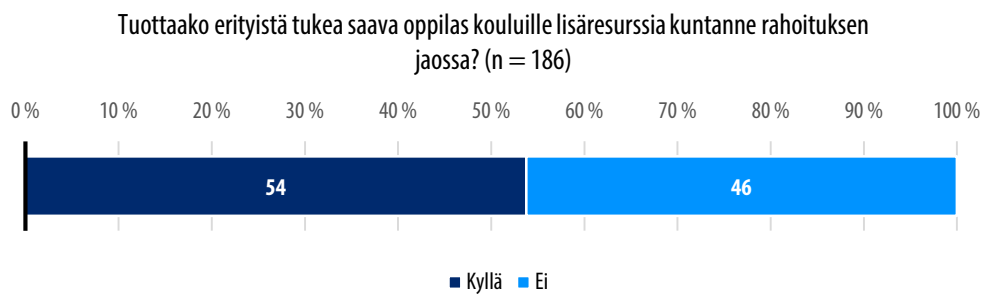


10.3 Oppimisen ja koulunkäynnin tuen resurssien jakaminen kunnissa

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen resursseihin liittyen kysyttiin myös opetuksen järjestäjien toimintatavoista resurssien jakamisessa kunnassaan. Myönteisen erityiskohtelun eli positiivisen diskriminaation periaate oli käytössä perusopetuksen resurssien jakamisessa 45 prosentilla vastanneista opetuksen järjestäjistä (Kuvio 39). Opetuksen järjestäjistä 39 prosentilla periaate ei ollut käytössä ja 16 prosenttia vastaajista ei tiennyt, oliko periaate käytössä kunnan rahoituksen jaossa.

Kuvio 39. Positiivisen diskriminaation periaate perusopetuksen resurssien jakamisessa kunnissa

Opetuksen järjestäjiltä kysyttiin myös kaksiosaisella kysymyksellä, tuottaako erityistä tukea saava oppilas kouluille lisäresurssia kunnan rahoituksen jaossa. Ensimmäisessä kysymyksessä vastausvaihtoehdot olivat kyllä ja ei. Kaikista opetuksen järjestäjistä 54 prosenttia vastasi kysymykseen kyllä (Kuvio 40).

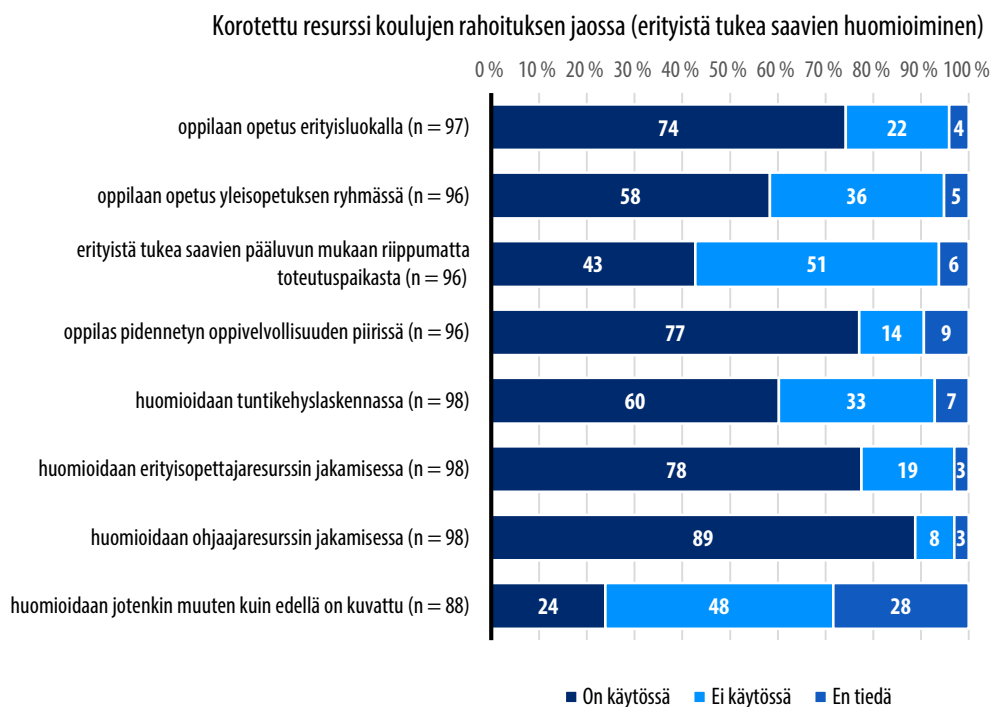
Kuvio 40. Koulujen rahoituksen jako

Myöntävästi vastanneille opetuksen järjestäjille (n = 100) esitettiin valmiita vastausvaihtoehtoja sisältänyt lista erilaisista tavoista huomioida erityistä tukea saavat oppilaat rahoituksen jaossa. Vastaajien tuli valita jokaisen esitetyn periaatteen kohdalla vaihtoehto: on käytössä, ei käytössä tai en tiedä. Viimeisessä kohdassa vastaajan oli mahdollista valita, että tapa oli jokin muu kuin edellä mainittu, ja kuvata avovastauksessa kyseistä periaatetta.

Vaihtoehtoista useimmin opetuksen järjestäjillä oli käytössä periaatteet, missä erityistä tukea saavien oppilaiden korotettu resurssi huomioidaan koululle jaetun ohjaaja-resurssin jakamisessa (89 %) tai erityisopettajaresurssin jakamisessa (78 %) (Kuvio 41). Lähes yhtä usein koulut saivat korotettua resurssia silloin, kun oppilas on pidennetyn

oppivelvollisuuden piirissä (77 %) tai kun oppilaan opetus toteutetaan erityisluokalla (74 %). Opetuksen järjestäjistä 21 vastasi, että käytössä on myös jokin muu periaate kuin edellä kuvattiin. Avovastauksissa tuli esille muun muassa se, että pienissä kunnissa resursien jakamisessa ei käytetä niin mekaanisia malleja, vaan resursseja jaetaan tarpeen mukaan suunnitellen. Useamman maininnan sai koulujen euromääräinen budjetti, jonka rehtori kohdentaa. Budjetissa mainittiin huomioitavan tuen saajat. Korotetut henkilöstöresurssit ja työn vaativuuden huomioiminen mainittiin myös muutamissa kuvauksissa. Lisäksi materiaalihankintoihin kohdistettiin lisäresursseja. Loput mainitut toimintatavat saivat yksittäisiä mainintoja.

Kuvio 41. Erityistä tukea saavien oppilaiden huomioiminen koulujen rahoituksen jaossa (jatkokysymys)



10.4 Yhteenveto – tuen toimivuus ja resurssit

Opetuksen järjestäjille esitettiin useampia yksittäisiä väittämiä liittyen oppimisen ja koulunkäynnin tukeen kunnassaan. Samanlaisia väittämiä on esitetty myös aiemmissa selvityksissä. Yksittäisten väittämien näkökulmasta suurin osa vastanneista opetuksen järjestäjistä (84 %) oli sitä mieltä, että oppimisen ja koulunkäynnin tuki oli kunnassa hyvin järjestetty. Vastaava kysymys on koulujen näkökulmasta esitetty aiemmin myös rehtoreille,

joista vuoden 2018 VN TEAS -selvityksen osana tehdyssä valtakunnallisessa kyselyssä oppimisen ja koulunkäynnin tukea koulussaan hyvin järjestettynä piti 78 prosenttia vastanneista rehtoreista (Vainikainen ym., 2018). Valtaosa tähän kartoitukseen vastanneista opetuksen järjestäjistä koki myös tehostetun tuen järjestelyt (74 %) ja erityisen tuen järjestelyt (80 %) kunnassaan toimivina. Rehtorien kokemus koulunsa tilanteesta vuonna 2018 oli hyvin saman suuntainen. Tehostetun tuen järjestelyitä toimivina piti 67 prosenttia ja erityisen tuen järjestelyitä 70 prosenttia vastanneista rehtoreista (Vainikainen ym., 2018). Opettajien näkemys syksyn 2020 kuntaesimerkkiaineistoon pohjanneessa kyselyssä (Lintuvuori ym., 2020) oli hieman kriittisempi ja laaja-alaisista erityisopettajista tehostetun tuen järjestelyitä koulussaan toimivina piti 64 prosenttia ja luokanopettajista ja aineenopettajista noin puolet vastaajista. Erityisen tuen järjestelyjä toimivina koulussaan piti erityisluokanopettajista 92 prosenttia, laaja-alaisista erityisopettajista 69 prosenttia ja luokanopettajista sekä aineenopettajista vajaa puolet.

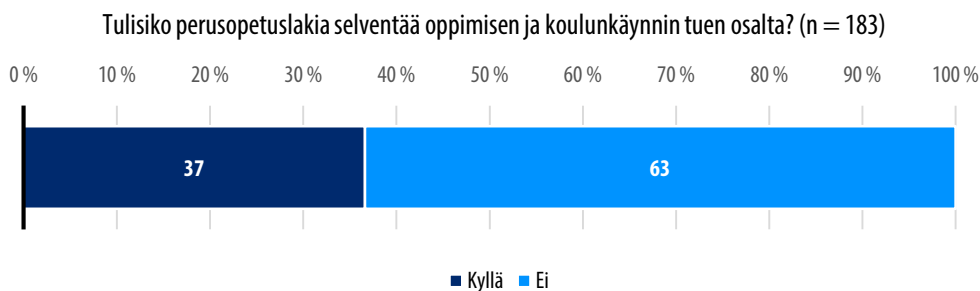
Opetuksen järjestäjistä 57 prosenttia koki yksittäisellä väittämällä mitattuna kuntansa oppimisen ja koulunkäynnin tuen resurssit riittäväksi ja 10 prosenttia koki, että resursointi ei ole kunnassa riittävää. Vuoden 2018 rehtorikyselyaineistossa koulunsa oppimisen ja koulunkäynnin resurssit riittäväksi koki 42 prosenttia vastanneista rehtoreista (Vainikainen ym., 2018). Opetuksen järjestäjiä pyydettiin myös arvioimaan kuntansa tuen tarvetta suhteessa resursseihin. Kolme neljästä opetuksen järjestäjästä koki, että tuen tarvetta on enemmän kuin resursseja. Osuus vastasi hyvin vuoden 2018 rehtorikyselyä koulujen resurssien näkökulmasta (Vainikainen ym., 2018). Tässä kartoituksessa kolme eniten lisää resursseja vaativaa kohdetta olivat opetuksen järjestäjien näkökulmasta osa-aikainen erityisopetus, psykologipalvelut ja uusien erityisopetusryhmien perustaminen. Myös rehtorikyselyssä vuonna 2018 eniten lisää resursseja vaativa kohde oli osa-aikainen erityisopetus, samoin kuin Pulkkinen ja Jahnukaisen (2015) vuoden 2012 tilannetta kuvanneessa rehtorikyselyssä, jossa tilannetta ensimmäisen kerran kartoitettiin. Osa-aikainen erityisopetus nousi eniten lisää resursseja vaativaksi kohteeksi myös vuoden 2020 kuntaesimerkkiaineiston opettajakyselyssä (Lintuvuori ym., 2020).

Opetuksen järjestäjien tavoissa jakaa kouluille resursseja oppimisen ja koulunkäynnin tukea varten oli paljon hajontaa. Vajaalla puolella opetuksen järjestäjistä erityistä tukea saavat oppilaat eivät kysymyksessä esitetyllä tavoin tuottaneet kouluille lisäresursseja kunnan rahoituksen jaossa, vaan rahoitus kouluille jaettiin muulla tavoin. Aiemman kuntaesimerkkiaineiston (Lintuvuori ym., 2020) tulosten pohjalta tehdyllä listauksella kerättiin tietoa kuntien tavoista huomioida erityistä tukea saavat oppilaat koulujen resurssien jaossa. Vaihtoehtoista useimmin opetuksen järjestäjillä oli käytössä periaatteet, missä erityistä tukea saavien oppilaiden korotettu resurssi huomioidaan koululle jaetun ohjaajaresurssin jakamisessa tai erityisopettajaresurssin jakamisessa. Lähes yhtä usein koulut saivat korotettua resurssia silloin, kun oppilas on pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä tai kun oppilaan opetus toteutetaan erityisluokalla.

11 Opetuksen järjestäjien perusopetuslakiin kohdistuvat muutostoiveet

Kyselyn lopuksi opetuksen järjestäjiltä kysyttiin vielä, tulisiko perusopetuslakia selventää oppimisen ja koulunkäynnin tuen osalta. Vastausvaihtoehdot olivat kyllä ja ei. Kysymyksen vastanneista opetuksen järjestäjistä 37 prosenttia vastasi kyllä (Kuvio 42).

Kuvio 42. Tarve perusopetuslain selventämiselle oppimisen ja koulunkäynnin tuen osalta



Myöntävästi vastanneille (n = 67) esitettiin jatkokysymys, jossa heitä pyydettiin kuvailemaan, miten lakia tulisi tältä osin selventää. Opetuksen järjestäjistä 59 (31 % kaikista opetuksen järjestäjistä) perusteli kyllä-kantaansa jatkokysymyksen vastauksessaan. Vastauksista kertyi yhteensä 130 muutostarpeita koskevaa mainintaa, jotka jakautuivat aineistolähtöisesti 15 teemalliseen alaluokkaan (Kuvio 43). Suurin osa alaluokista oli pieniä käsittäen alle 10 mainintaa, joten tässä luvussa esitettyä kannattaa lähestyä ehkä pikemminkin muutoksen ideointina kuin perusteina yleistettävyydelle.

Vastauksissaan opetuksen järjestäjät (n = 38) toivoivat perusopetuslakia muutettavan oppimisen ja koulunkäynnin tuen osalta niin, että lakia selvennettäisiin täsmentämällä yleisen, tehostetun ja erityisen tuen rajapintoja. Opetuksen järjestäjät arvelivat, että eritukitasojen väliset selkeämmät ja yksiselitteisemmät kriteerit tai määritelmät vähentäisivät kuntien välisiä eroja oppimisen ja koulunkäynnin tuen vaihtelussa.

Eryteisesti tehostettu tuki ja sen suhde sekä yleiseen että erityiseen tukeen koettiin epäselväksi. Opetuksen järjestäjät nostivat esiin tarpeen tarkentaa kriteerejä tuen tasolta toiselle siirtymisessä. Kuten eräs vastaajista kirjoitti, ”lakiin kirjattava auki se, milloin tehostettu muuttuu

erityiseksi". Erityisen tuen osalta esitettiin myös, että sen aloittamisen kriteerit tulisi kuvata tarkemmin lakiin, erityisen tuen järjestämisen yksityiskohtia tulisi tarkentaa ja erityisen tuen tarkistamisen ajankohdat pitäisi olla selvemmin määritelty. Lisäksi muutamassa maininnassa kaivattiin konkretisointia tuen tasojen väliseen rajanvetoon ja myös esimerkkejä. Muutama opetuksen järjestäjä toivoi myös selkiyttämistä siihen, mitä tukimuotoja eri tasoilla käytetään.

Jotkut opetuksen järjestäjät olivat sitä mieltä, että nykyisessä muodossaan oppimisen ja koulunkäynnin eri tasoihin perustuva tukijärjestelmä oppilaita kategorisoivana voitaisiin kokonaan poistaa tai jako vain yleiseen ja erityiseen tukeen olisi riittävä. Eräänä keinona nähtiin myös yleisen tuen vahva painottaminen valtakunnallisesti. Muutamassa vastauksessa ehdotettiin laaja-alaisesta ja luokkamuotoisesta tuesta luopumista: tilalle ehdotettiin oppimissuunnitelmaa kaikille oppilaille. Eräs opetuksen järjestäjistä ehdotti, että nykyisen tukijärjestelmän tilalle voitaisiin toisaalta luoda järjestelmä, joka perustuisi kaikille oppilaille suunnattuun joustavaan tukeen.

Perusopetuslain luonne, tulkinta ja soveltaminen oli alaluokkana (14 mainintaa; 11 opetuksen järjestäjää) selkeästi hahmottuva. Lain katsottiin nykyisellään antavan liikaa mahdollisuuksia erilaisiin tulkintoihin (myös AVlen osalta), ja lain toteuttamiseen kaivattiin selkeämpää ohjeistusta. Eräässä vastauksessa tuotiin esiin se, että laki on vanhentunut, koska todellisuus on nykyään monimuotoisempi kuin aiemmin. Esimerkkeinä tästä mainittiin monitarpeiset oppilaat, kouluakymättömät, etäopetus ja joustavien opetusratkaisujen käyttäminen. Perusopetuslain ja oppilashuoltolain katsottiin osin olevan ristiriidassa keskenään. Myös oppivelvollisuuden laajennuksen ja kouluakymättömien osalta (§18) lakiin toivottiin täsmennyksiä.

Lakiin toivottiin muutoksia ja selkiyttämistä myös erityisopetuksen resursointiin liittyen. Resursseja ehdotettiin muun muassa (kuntia) velvoittaviksi. Yksi ehdotus koski valtakunnallisten minimivaatimusten laatimista eri resursseille: asetukseen tulisi esimerkiksi kirjata erityisopettajaresurssi suhteessa oppilasmäärään.

Muita oppimisen ja koulunkäynnin tuen resursointia koskevista maininnoista nousi muun muassa ehdotus kuntien saamien avustusten ohjaamisesta suoraan kouluille lakiin perustuen ja ehdotukset opetusryhmien oppilasmäärien selkeämmistä määrittelyistä. Yksi oppilasmääriä koskevista ehdotuksista koski erityisesti yleisopetuksen luokkien ryhmäkokojen määrittelyä.

Erityisopettajien kelpoisuudet, nimikkeet ja työnkuvat mietityttivät myös: erityisluokanopettajan ja laaja-alaisen erityisopettajan pätevyudet mainittiin ongelmallisina, ja nimikkeiden yhdistäminen erityisopettajaksi nähtiin yhtenä keinona järjestää oppilaan tuki tarpeen mukaisena.

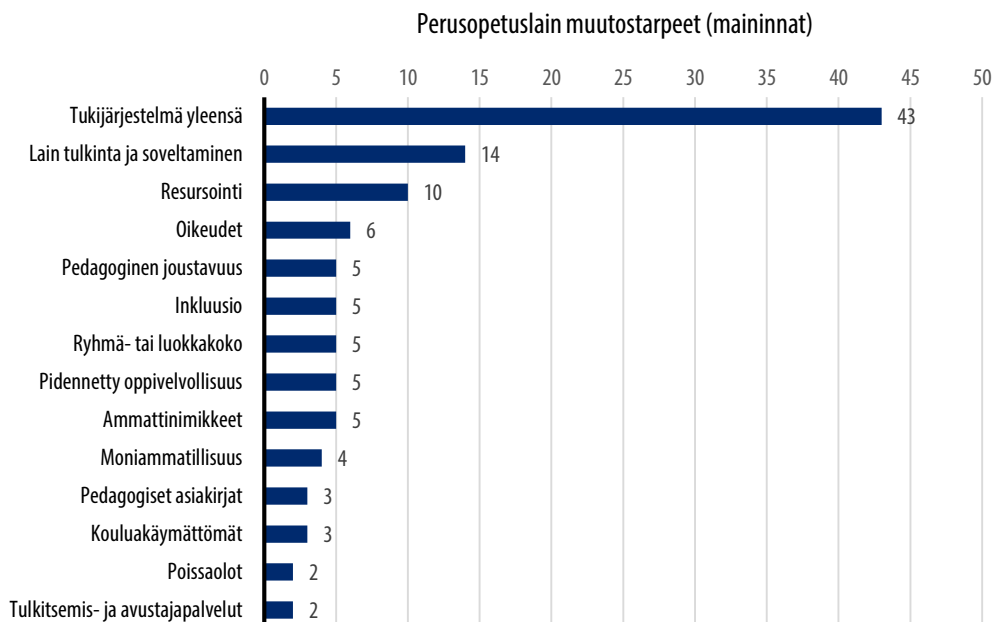
Opetuksen järjestäjän tai opettajan oikeudet oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämisessä tai tuen vastaanottamisessa, esimerkiksi huoltajan vastustuksesta huolimatta,

katsottiin aiheuttavan muutostarvetta perusopetuslakiin. Myös oppilaan oikeuksia toivottiin keskiöön siten, että mitä tukea eri tuen tasoilla tulee taata oppilaille.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen ja lähikoulun merkitys inklusion vahvistamisessa nousi esiin muutamassa vastauksessa. Opetuksen järjestäjät ottivat kantaa myös pidennettyyn oppivelvollisuuteen ja katsoivat, että sen rooli ja tarve pitäisi miettiä uudelleen velvoittavan esiopetuksen, kaksivuotisen esiopetuskokeilun ja oppivelvollisuuden laajentumisen näkökulmasta.

Edellä mainittujen seikkojen lisäksi aineistosta nousi esiin yksittäisiä, muutaman maininnan käsittäviä aiheita, joita koskevia tarkennuksia tai muutoksia toivottiin otettavan huomioon perusopetuslakia muutettaessa. Näitä aiheita olivat esimerkiksi moniammatillisuuden määrittelemine ja moniammatillisen asiantuntijaryhmän kokoonpano sekä se, tarvitaanko moniammatillisen ryhmän käsittelyä esimerkiksi yleisen ja tehostetun tuen välissä. Pedagogisten asiakirjojen vähentäminen, kouluikäymättömät, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä poissaolot saivat pari mainintaa kukin.

Kuvio 43. Perusopetuslain muutostarpeet opetuksen järjestäjien näkökulmasta, jatkokysymys (mainintojen määrät eri alaluokissa)



Huom. Kuviosta puuttuu luokka "Muuta" (n = 18), jonka sisältämiä yksittäisiä ja hajanaisia mainintoja ei voitu luokitella muihin alaluokkiin.

LÄHTEET

- Eardley, T. Bradshaw, J., Ditch, J., Gough, I. & Whiteford, P. (1996). Social Assistance in OECD Countries: Volume I Synthesis Reports. Department of Social Security Research Report No. 46. HMSO.
- Hallintolainkäyttölaki 1996. 586/26.7.1996.
- Hallintolaki 2003. 434/6.6.2003.
- Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P., Ahtiainen, R., Mäkelä, T., Hienonen, N., Kivistö, E. & Karjula, A. (2013). VALAISE 2012–2013 Valtakunnallinen perusopetuksen lainsäädäntömuutoksen seuranta tutkimus. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Julkaisematon loppuraportti.
- Hienonen, N. (2020). Does a class placement matter? Students with special educational needs in regular or special classes. University of Helsinki.
- Hienonen, N. & Lintuvuori, M. (2018). Opetuksen toteutuspaikka yläkoulussa – erilaiset opetusryhmät ja osaaaminen. Teoksessa Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet (s. 75–81). Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja; No. 55/2018. Valtioneuvoston kanslia.
- Hienonen, N., Lintuvuori, M., Jahnuainen, 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. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.005>
- Hilden, R., Lintuvuori, M., Hahl, K., Ketonen, R., Samulin, T., Lindgren, E. & Hotulainen, R. (2019). Selvitys kielten oppimisen ja koulunkäynnin tuesta perusopetuksessa opetus- ja kulttuuriministeriölle. Helsingin yliopisto.
- Kuivalainen, S. (2007). Malliperhemetodin käyttö ja anti kansainvälisissä vertailuissa. Sosiaalipoliitikan laitoksen julkaisuja C:18/2007. Turun yliopisto.
- Kupiainen, S. & Hienonen, N. (2016). Luokkakoko. Kasvatusalan tutkimuksia 72. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Lintuvuori, M. (2019). Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 51. Helsingin yliopisto.
- Lintuvuori, M., Hienonen, N., Lindgren, E., Asikainen, M. & Vainikainen, M.-P. (2020). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt ja niiden alueelliset erot – jatkoselvitys. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Julkaisematon loppuraportti.
- Lintuvuori, M., Jahnuainen, M. & Hautamäki, J. (2017). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen vaihtelu kunnissa – Alueellinen tasa-arvo perusopetuksessa. *Kasvatus*, 48(4), 320–335.
- Määttä, S., Pelkonen, J., Lehtisare, S. & Määttä, M. (2020). Koulua käymättömyys Suomessa. Vaativan erityisen tuen VIP-verkoston tilannekartoitus. Raportit ja selvitykset 2020:9. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2014). Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998. Säädöksiä seurattu lokakuuhun 2021 saakka.
- Pulkkinen, J. (2019). Reforming policy, changing practices? Special education in Finland after educational reforms. Doctoral dissertation. Studies 34. University of Jyväskylä: Finnish Institute for Educational Research.
- Pulkkinen, J. & Jahnuainen, M. (2015). Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutosten jälkeen. Teoksessa M. Jahnuainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen (s. 79–105). Kasvatusalan tutkimuksia 67. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- SVT. (2020). Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus 2019 [verkkojulkaisu]. ISSN=1799–1595. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 2.2.2021]. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/erop/2019/erop_2019_2020-06-05_tie_001_fi.html
- SVT. (2021). Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus 2020, Laatuseloste. [verkkojulkaisu]. ISSN=1799–1595. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 3.10.2021]. Saantitapa: http://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_laa_001_fi.html
- Vainikainen, M.-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnuainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., Keskinen H.-L. & Hotulainen, R. (2018). Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja, 55/2018. Valtioneuvoston kanslia.

- Vipunen. (2020). Erityinen tuki, oppimäärien yksilöllistäminen 2019. Tietolähde: opetushallinnon ja Tilastokeskuksen tietopalvelusopimuksen aineisto R2.22.
- Vipunen. (2019). Perusopetuksen oppilaitokset. Tilastovuosi 2019. Opetushallinnon ja Tilastokeskuksen tietopalvelusopimuksen aineistot 2.1 ja 2.22.
- VTV. (2013). Tuloksellisuustarkastuskertomus: Erityisopetus perusopetuksessa. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 8/2013. Valtiontalouden tarkastusvirasto.

OPETUS- JA
KULTTUURIMINISTERIÖ

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

ISSN 1799-0351 PDF
ISBN 978-952-263-802-1 PDF