

Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki

Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2

Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki

Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2



Opetus- ja kulttuuriministeriö / Undervisnings- och kulturministeriet

Koulutuspolitiikan osasto / Utbildningspolitiska avdelningen

PL / PB 29

00023 Valtioneuvosto / Statsrådet

<http://www.minedu.fi/OPM/julkaisut>

Taitto / Ombrytning: Teija Metsänperä

ISBN 978-952-263-254-8 (PDF)

ISSN-L 1799-0343

ISSN 1799-0351 (PDF)

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja /

Undervisnings- och kulturministeriets publikationer 2014:2

Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki.
Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta

Tiivistelmä

Koulunkäynnin ja oppimisen tukea koskeva lakikokonaisuus (laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) hyväksyttiin 24.6.2010. Laki astui voimaan 1.1.2011, oppilashuoltoon ja tietosuojaan liittyviä säännöksiä sovellettiin kuitenkin jo 1.8.2010 alkaen. Taustalla oli mm. opetusministeriön Erityisopetuksen strategia (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47), mikä sisälsi 17 opetuksen ja oppimisen tukeen liittyvää kehittämisehdotusta.

Lakimuutosten tavoitteena oli vahvistaa esi- ja perusopetuksen oppilaan oikeutta saada oppimisen ja koulunkäynnin tukea riittävän varhain ja joustavasti opetuksen yhteydessä, lisätä tuen suunnitelmallisuutta ja tehostaa tukitoimia sekä moniammatillista yhteistyötä. Tavoitteena oli myös muuttaa tuen tarjontaan liittyvää prosessia ja tehdä siitä läpinäkyvämpi. Eduskunta edellytti hallituksen seuraavan oppilaan oikeuden toteutumista saada hänen tarvitsemaansa tukea, lain muutosten johdosta syntyvien lisärahoitustarpeiden huomioonottamista sekä antavan näistä selvityksen vuoden 2013 loppuun mennessä.

Kunnat ovat edistyneet perusopetuslain muutosten tavoitteiden mukaisesti, mutta kuntakohtaiset erot kolmiportaisen tuen toimeenpanossa ovat huomattavia. Erytystä tukea saavien oppilaiden määrä on kääntynyt laskuun tehostettua tukea saavien oppilaiden osuuden kasvaessa.

Uudistuksia pidetään tarpeellisena. Rehtorien näkemykset ovat pääosin positiivisia. Opetussuunnitelmat on päivitetty lainmukaisiksi ja tukijärjestelyt ovat uudistuneet hyvään suuntaan. Perusopetuslain ja opetussuunnitelman muutoksiin liittyvä täydennyskoulutus on toteutunut hyvin. Tuen suunnitteluaikaa koulussa on varattu liian vähän. Tukiopetuksen resursointi koetaan riittäväksi, mutta osa-aikaisen erityisopetuksen tarve ja resurssit eivät vastaa toisiaan. Erytyiseen tukeen liittyvät mahdolliset oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämispäätökset ovat vähentyneet.

Oppilashuoltotyö on kehittynyt ennaltaehkäisevämmäksi. Oppilashuollon ja moniammatillisen yhteistyön tavoitteet painottuvat kuitenkin edelleen korjaavaan työhön ennaltaehkäisevän työn kustannuksella. Kaikissa kouluissa on rehtorin johtama oppilashuoltoryhmä. Kodin ja koulun yhteistyö näyttää toimivan hyvin. Huoltajat tulevat hyvin kuulluiksi ja osallisiksi, mutta kaipaavat myös lisää tietoa tuen prosesseista. Oppilaiden osallisuus ei näytä toteutuvan heitä koskevissa tuen eri prosesseissa.

Tiedonsiirto esiopetuksesta alkuopetukseen sekä luokanopettajalta aineenopettajille tapahtuu valtaosassa kouluja henkilökunnan tapaamisissa. Kirjallinen ja sähköinen tiedonsiirto on melko tavallista. Sähköisiä järjestelmiä hyödynnetään luokanopettajalta aineenopettajille siirryttäessä.

Vaativaa erityistä tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin tarvitsevat oppilaat, joilla on esimerkiksi vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammaisuutta tai autismin kirjon diagnoosi. Vaativan erityisen tuen osalta perusopetuslain muutokset eivät näytä tuottaneen pedagogisiin käytänteisiin muutoksia, epäpätevien opettajien osuus on iso ja opettajien vaihtuvuus suurta. Opinto-ohjausta oppilaat saavat liian vähän.

Poikkeavia opetusjärjestelyjä näyttää olevan ainakin 20 %:lla kouluista rehtorikyselyyn vastanneista kouluista. Joka kuudennessa koulussa on sairaalaopetuksen piirissä olevia oppilaita. Kotiopetukseen siirrettyjä oppilaita näyttää olevan lähes 8 %:lla kyselyyn vastanneista kouluista.

Opettajankoulutuksen yhteydessä kolmiportainen tuki on esillä ja siihen suhtaudutaan myönteisesti. Harjoittelukoulustaan riippuen tulevilla opettajilla on kuitenkin vaihtelevasti kokemusta kolmiportaisuuden soveltamisesta.

Vuosina 2008–2012 tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoimintaan kohdennettiin valtionavustuksia yhteensä 45 150 000 euroa. Vuosina 2010–2013 tehostetun ja erityisen tuen toimeenpanoa tuettiin opetustoimen henkilöstökoulutuksessa yhteensä 4 051 100 eurolla. Tämän lisäksi oli koulutuksia, jolla tuettiin erityispedagogista osaamista. Ryhmäkokojen pienentämiseen kohdennettiin vuosina 2009–2013 yhteensä 186 miljoonaa euroa. Koulutuksellista tasa-arvoa edistäviin toimenpiteisiin kohdennettiin vuosina 2012–2013 yhteensä 45,5 miljoonaa euroa.

Opetus- ja kulttuuriministeriö esittää mm., että kolmiportaisen tuen toimeenpanon seuranta ja arviointia jatketaan Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toimesta vuonna 2014 käynnistyvällä kattavalla valtakunnallisella arvioinnilla. Kuntien valtionosuusjärjestelmä uudistetaan vuoden 2015 alusta siten, että koulujen toimintaympäristö huomioidaan. Nykyistä tilastointia ja tiedonkeruuta kehitetään ja opettajien peruskoulutuksen sisältöjä kehitetään kolmiportaisen tuen toimeenpanoon liittyvän osaamisen vahvistamiseksi sekä pedagogiikan että normien tuntemuksen näkökulmasta. Aineenopettajien osaamista ja valmiuksia kehitetään niin, että tuen kolmiportaisuus jalkautuu osaksi yläkoulujen toimintaa. Vaativan erityisopetuksen osalta tuetaan opettajien pedagogista osaamista ja varmistetaan kelpoisten opettajien saatavuus. Kolmiportaisen tuen toimeenpanoon suunnataan edelleen vuosina 2014–2016 täydennyskoulutuksen määrärahoja. Lisäksi poikkeavien opetusjärjestelyjen laajuus ja menettelytavat selvitetään.

Stöd för lärande och välbefinnande.
Redogörelse för hur stödet i tre steg verkställs

Sammandrag

Den laghelhet som gäller stöd för skolgång och inläring (lagen om ändring av lagen om grundläggande utbildning 642/2010) godkändes 24.6.2010. Lagen trädde i kraft den 1 januari 2011, bestämmelserna om elevvård och dataskydd tillämpades dock redan från och med den 1 augusti 2010. Bakgrunden var bl.a. undervisningsministeriets Strategi för att utveckla specialundervisningen (Undervisningsministeriets arbetsgruppspromemorior och utredningar 2007:47), som innehöll 17 utvecklingsförslag gällande stöd för undervisning och inläring.

Syftet med lagändringen var att stärka rätten för elever i föreskol- och grundskolundervisning att få stöd för inläring och skolgång i ett så tidigt skede som möjligt och flexibelt i samband med undervisningen, att göra stödet mera systematiskt och effektivera stödåtgärderna samt det yrkesövergripande samarbetet. Avsikten var också att förändra processen för erbjudande av stöd och göra den mera transparent. Riksdagen förutsatte att regeringen följer upp att elevernas rättigheter till stöd uppfylls och att behoven av tilläggsfinansiering på grund av lagändringarna beaktas samt avger en utredning över detta före utgången av 2013.

Kommunerna har gjort framsteg i enlighet med målen för ändringen av lagen om grundläggande utbildning, men det finns betydande skillnader mellan kommunerna när det gäller verkställandet av stödet i tre steg. Antalet elever som får särskilt stöd har börjat sjunka då andelen elever som får intensifierat stöd ökat.

Reformerna anses nödvändiga. Rektorerens åsikter är huvudsakligen positiva. Läroplanerna har uppdaterats så att de motsvarar lagen och stödarrangemangen har ändrats i rätt riktning. Det har ordnats fortbildning om ändringarna av lagen om grundläggande utbildning och läroplanerna. För litet tid har reserverats för planeringen av stödet i skolan. Resurseringen för stödundervisningen anses tillräcklig, men behovet av och resurserna för specialundervisning på deltid motsvarar inte varandra. När det gäller särskilt stöd har beslutet om individualisering av lärokurser i läroämnena minskat.

Elevvården har utvecklats i mera förebyggande riktning. Målen för elevvården och det yrkesövergripande samarbetet ligger främst på korrigerande arbete på bekostnad av det förebyggande arbetet. I alla skolor finns en elevvårdsgrupp som leds av rektorn. Samarbetet mellan hem och skola verkar fungera väl. Vårdnadshavarna blir hörda och får vara delaktiga, men önskar också mera information om de processer som gäller stödet. Det förefaller som om eleverna inte är delaktiga i de olika processerna gällande stödet som berör dem.

Överföringen av information från förskoleundervisning till den inledande undervisningen och från klasslärare till ämneslärare sker i de flesta skolor vid

personalmöten. Skriftlig och elektronisk informationsöverföring är ganska vanlig. Elektroniska system utnyttjas när information överförs från klasslärare till ämneslärare.

Krävande särskilt stöd för inläring och skolgång behövs för elever med exempelvis allvarliga psykiska problem, multihandikapp eller gravt handikapp, utvecklingsstörning eller diagnos inom autismspektret. När det gäller krävande särskilt stöd förefaller det som om ändringarna i lagen om grundläggande utbildning inte lett till ändringar i pedagogisk praxis, andelen icke-behöriga lärare är stor och lärarna byts ofta ut. Eleverna får för litet studiehandledning.

Det verkar finnas avvikande undervisningsarrangemang i åtminstone 20 % av de skolor som besvarat rektorsenkäten. I var sjätte skola finns det elever som får sjukhusundervisning. Eleverna som överförs till hemundervisning finns i nästan 8 % av de skolor som besvarat förfrågan.

Stödet i tre steg tas upp inom lärarutbildningen och inställningen är positiv. Beroende på övningskolan har de blivande lärarna dock varierande erfarenheter av tillämpningen av stöd i tre steg.

Under åren 2008–2012 beviljades totalt 45 150 000 euro i statsunderstöd för verksamheten för att utveckla intensifierat och särskilt stöd. Dessutom understöddes 2010–2013 verkställandet av intensifierat stöd och särskilt stöd i personalutbildningen inom undervisningsväsendet med sammanlagt 4 051 100 euro. Därtill ordnades utbildning som stöd för den specialpedagogiska kompetensen. För minskning av undervisningsgruppernas storlek anvisades 2009–2013 totalt 186 miljoner euro. För åtgärder för att öka jämlikheten inom utbildningen anvisades 2012–2013 totalt 45,5 miljoner euro.

Undervisnings- och kulturministeriet föreslår att uppföljningen och utvärderingen av verkställandet av stöd i tre steg fortsätts genom en riksomfattande utvärdering som inleds 2014 på initiativ av Nationella centret för utbildningsutvärdering. Kommunernas statsandelssystem revideras vid ingången av 2015 så att skolornas verksamhetsmiljö beaktas. Den nuvarande statistikföringen och informationsinsamlingen utvecklas. Innehållet i den grundläggande lärarutbildningen förnyas så att den kompetens som behövs för genomförande av stöd i tre steg stärks både när det gäller pedagogik och kännedom om normerna. Ämneslärarnas kompetens och färdigheter utvecklas för att stödja genomförande av stöd i tre steg i högstadiet. Lärarnas pedagogiska kompetens för att ge krävande särskilt stöd utvecklas och man försäkras om att det finns tillräckligt många behöriga lärare. Anslag för fortbildning riktas till verkställandet av stöd i tre steg åren 2014–2016. Dessutom utreds hur omfattande de avvikande undervisningsarrangemang är och förfaringssätten i samband med dem.

Sisältö

	Tiivistelmä	3
	Sammandrag	5
1	Selvityksen tausta ja lähtökohdat	9
2	Oppivelvollisuudesta oppimisen oikeuteen	11
3	Selvityksessä käytetty aineisto	14
4	Kolmiportainen tuki viimeisimpien yleistilastojen valossa	20
5	Oppimisen ja koulunkäynnin varhainen, oikea-aikainen ja riittävä tuki	25
	5.1 Tuen joustavat ja yksilölliset järjestelyt tilastojen valossa	25
	5.2 Tuen tarpeen arviointikeinot	32
	5.3 Pedagogisen arvion ja selvityksen, oppimissuunnitelman ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) päävastuu	34
	5.4 Tuen toteuttamisen keinot	37
	5.5 Tuen resursointi, saatavuus ja tarpeet	43
6	Vaativa erityisopetus perusopetuslain muutosten näkökulmasta	49
	6.1 Muutokset opettajien kokemana	49
	6.2 Opettajan tukena olevat ammattilaiset	54
	6.3 Kokemukset diagnosoitujen lasten oppimisen ja koulunkäynnin tuesta	56
	6.4 Kuurot ja viittomakieliset oppilaat sekä heidän opetusjärjestelynsä	58
	6.5 Kolmiportaisen tuen toteutuminen vammaisjärjestöjen näkökulmasta	62
	6.6 Valtion erityiskoulut oppimis- ja ohjauskeskuksina (Valteri-verkosto)	65
7	Oppilashuoltotyön ja moniammatillisuuden vahvistaminen	66
	7.1 Moniammatillista yhteistyötä ohjaavat periaatteet kunnissa	66
	7.2 Oppilashuoltotyön käytännön organisointi	67
	7.3 Alueelliset erot koulupsykologien ja koulukuraattorien työskentelyolosuhteissa	68
8	Tiedonsiirtokäytänteet esi- ja perusopetuksen aikana	71
	8.1 Tiedonsiirtokäytänteet esiopetuksesta alkuopetukseen	73
	8.2 Tiedonsiirtokäytänteet luokanopettajilta aineenopettajille	75

9	Kodin ja koulun yhteistyön toimivuus	78
10	Suunnitelmallisuus kolmiportaisen tuen toimeenpanon tukena	80
11	Kolmiportainen tuki opettajien peruskoulutuksessa	85
12	Poikkeavat opetusjärjestelyt	87
13	Rahoitus	89
	13.1 Valtiontalouden kehykset, talousarviot	89
	13.2 Valtionavustusten kohdentaminen kolmiportaisen tuen toimeenpanoon	91
	13.2.1 Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta ja resurssit 2008–2012	91
	13.2.2 Ryhmäkokojen pienentämiseen kohdennetut resurssit 2009–2013	94
	13.2.3 Kolmiportaisen tuen toimeenpanon tuki opetustoimen henkilöstökoulutuksissa 2010–2013	95
	13.2.4 Koulutuksellista tasa-arvoa edistävät toimenpiteet 2012–2013	96
14	Yhteenveto	97
15	Kehittämisehdotukset	106
	Liitteet	108
	Liite 1. Rehtoreiden vastaukset kysymykseen "Onko koulussanne oppilaita, joilla on vain yhden (1) oppiaineen oppimäärä yksilöllistetty?", maakunnittain	108
	Liite 2. Tehostettua tukea saaneiden oppilaiden tilastoinnin mukaiset tukimuodot 2012 osuutena tehostettua tukea saaneista oppilaista maakunnittain (SVT 2013)	109
	Liite 3. Erityistä tukea saaneiden oppilaiden tilastoinnin mukaiset tukimuodot 2012 osuutena erityistä tukea saaneista oppilaista maakunnittain (SVT 2013)	110
	Liite 4. Perusopetuslain pykäläkohtaiset muutokset vuonna 2010	111
	Liite 5. Erityisopetusryhmät luokka- ja osa-aikaisessa erityisopetuksessa vuonna 2013	114

1 Selvityksen tausta ja lähtökohdat

Eduskunta hyväksyi perusopetuslain 642/2010 käsittelyn yhteydessä 8.6.2010 kaksi lausumaa. *Ensimmäinen eduskunta edellytti, että hallitus seuraa sitä, toteutuuko oppilaan oikeus erityiseen tukeen hänen oppimisedellytystensä mukaisesti, ja ryhtyy tarvittaessa toimenpiteisiin, jos osoitetaan, että oppilaan mahdollisuudet saada oppimiseen tukea tarpeen mukaan ja mahdollisuudet tuloksekkaaseen oppimiseen heikentyvät. Opetus- ja kulttuuriministeriön tulee antaa asiasta sivistysvaliokunnalle selvitys vuoden 2013 loppuun mennessä. (HE 109/2009 – Lausuma 1).*

Toiseksi eduskunta edellytti, että valtiontalouden kehityksissä ja tulevissa valtion talousarvioissa otetaan huomioon perusopetuslain erityisopetusta ja muuta erityistä tukea koskevien lainmuutosten johdosta syntyvät lisärahoitustarpeet. (HE 109/2009 – Lausuma 2).

Selvityksen jäsenitys pohjautuu perusopetuslain (642/2010) muutosten tavoitteiden pohjalle, jotka on kuvattu seuraavassa. Tilastokeskuksen tilastojen lisäksi selvitystä varten hankittiin aineistoa, joka on kuvattu luvussa 3.

Sivistysvaliokunnan edellyttämä selvitys opetusryhmäkokojen käytöstä ja vaikutuksista raportoidaan erikseen vuoden 2013 loppuun mennessä.

Perusopetuslain (642/2010) muutosten tavoitteet

Opetusministeriön Erityisopetuksen strategian laatimisen yhteydessä (Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47) tehtiin yhteensä 17 erilaista opetuksen ja oppimisen tukeen liittyvää kehittämissuositusta. Strategiassa esitettyjen kehittämissuositusten pohjalta päädyttiin tekemään muutoksia perusopetuslain oppilaan tukeen, oppilashuoltoon ja tietosuojaan liittyviin kohtiin. Kyseiset lain muutokset hyväksyttiin 24.6.2010 (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Laki astui voimaan 1.1.2011, oppilashuoltoon ja tietosuojaan liittyviä säännöksiä sovellettiin kuitenkin jo 1.8.2010 alkaen. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet uudistettiin perusopetuslain muutosten vuoksi (Opetushallituksen määräys 29.10.2010, DNRO 50/011/2010). Tämän johdosta myös paikalliset opetussuunnitelmat tuli päivittää. Opetuksen järjestäjällä oli mahdollisuus ottaa uusien perusteiden mukaiset opetussuunnitelmat käyttöön 1.1.2011, kuitenkin viimeistään 1.8.2011.

Erityisopetuksen strategian pohjalta ja osana perusopetuksen laadun parantamiseen tähtäävää kehittämistyötä opetusministeriö käynnisti vuonna 2008 Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan. Kehittämistoiminnasta käytettiin aikaisemmin myös lyhennettä KELPO.

Perusopetuslain muutosten 642/2010 keskeisenä tavoitteena oli vahvistaa esi- ja perusopetuksen oppilaan oikeutta saada oppimiselleen ja koulunkäynnilleen tukea riittävän var-

hain ja joustavasti opetuksen yhteydessä. Tavoitteena oli myös lisätä oppilaille annettavan tuen suunnitelmallisuutta ja tehostaa nykyisin käytössä olevia tukitoimia sekä moniammatillista yhteistyötä. Tuki vahvistuu asteittain siten, että opetuksen yhteydessä annettavaa, lyhytaikaista yleistä tukea vahvemmat tukimuodot ovat tehostettu tuki ja erityinen tuki. Tehostettu tuki käsittää aikaisemminkin käytössä olleet tukimuodot, kuten tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, oppilashuollollinen tuki ja erilaiset pedagogiset ratkaisut. Tehostetun tuen avulla tuetaan oppimista ja kasvua sekä ehkäistään oppilaan oppimiseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen tai kehitykseen liittyvien ongelmien kasvamista ja monimuotoistumista sekä syrjäytymistä. Erityisen tuen ja sen osana erityisopetuksen järjestäminen tulee kyseeseen siinä tapauksessa, kun oppilasta ei voida tukea riittävästi tehostetulla tuella. Tämä selkiyttää edellytyksiä erityisen tuen ja erityisopetuksen antamiseksi. Erityistä tukea saavan oppilaan opetus riittävine tukitoimineen järjestetään oppilaan lähikoulussa ja luontaisessa opetusryhmässä aina kun se on mahdollista. Lakimuutosten tavoitteena oli myös muuttaa tuen tarjontaan liittyvää prosessia ja tehdä siitä läpinäkyvämpi. Muutoksista huolimatta kunnille jäi edelleen paljon harkintavaltaa tuen järjestämisen suhteen.

2 Oppivelvollisuudesta oppimisen oikeuteen

*professori Jarkko Hautamäki,
Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus (2013)*

On pitkä kaari, jonka toisessa päässä on ideaali kaikkien oppilaiden oppivelvollisuudesta, toisessa päässä oppilaan oikeus hyvään ja yksilölliseen opetukseen. Tätä kaarta on kuljettu yli sadan vuoden matka. Mikael Soinisen komitean 1907 tehtävästä viitoittaa lasten tie oppivelvollisuuskouluun kesti vielä 14 vuotta ennen kuin lainsäädäntö viimein saatiin valmiiksi ja hyväksytyksi 1921. Autonomisesta suomesta oli ehditty siirtyä itsenäiseen Suomeen. Oppivelvollisuus koko maata kattavaksi tuli kuitenkin täysimääräisenä voimaan vasta 1936, viidentoista vuoden siirtymäkauden jälkeen. Yrjö Ruudun komitea 1948 loi keskeisen ideologisen perustan yhtenäiskoululle, peruskoululle, joka sitten 1950-luvun lopussa sai koulutuspoliittiset siivet alleen ja johti vuoden 1968 peruskoulua koskevaan lainsäädäntöön ja koulu-uudistukseen. Erityisopetuksen suunnittelutoimikunnan I ja II osamietintö, Komiteamietinnöt 1970:A 16 sekä 1971:A 26 olivat erityisopetusta vahdittaneet kannanotot koko ikäluokkaa koskevan peruskoulun siirtymävaiheessa.

Pitkän matkan aikana koulutus on organisoitunut järjestelmäksi, kolmen asteen systeemiä: perusopetus, toisen asteen koulutus ja kolmannen asteen korkeakoulut ja yliopistot. Tähän systeemiin ovat vaikuttaneet monet historialliset ratkaisut. Oleellista on nähdä, että aikaisemmat ratkaisut ovat kerrostuneet. Kerroksiin liittyneet käytännöt ja tulkinnat ovat usein edelleen nähtävissä, vaikkakin uudempien kerrosten, niiden käytäntöjen ja tulkintojen vaikutuksesta uudelleenmuotoutuneena.

Oleellinen kaarien tukipylväs on oppivelvollisuuden sellainen tulkinta vuonna 1983, joka johti 1984 voimaan tulleeseen uuteen koululainsäädäntöön, se raivasi tien todelliselle kaikkien koululle ja ajatukselle oppilaan oikeudesta saada tarvitsemaansa opetusta ja tukea. Erityisopetusta koskeneet opetussuunnitelman perusteet, jotka tulivat voimaan 1987, yleisopetusta koskeneet opetussuunnitelmat olivat tulleet voimaan kaksi vuotta aikaisemmin, muotoilivat erityisopetuksen ja tuen valtakunnalliset perusteet. Nyt raportoitava perusopetuslain ja sen nojalle annettujen opetussuunnitelman perusteiden vaikutusten arviointi on tämän ideaalin toteutumisen arviota: miten oppilaan oikeus ymmärretään ja miten sen turvaamisen välineet – yleinen, tehostettu ja erityinen tuki pedagogisine arvioineen ja selvityksineen – on otettu käyttöön. Tuosta vuodesta tähän vuoteen on kolmekymmentä vuotta.

Erityisopetuksen kehityksessä voidaan nähdä viisi jaksoa (lainattu tekstiä Opetusministeriön työryhmämuistio 2007:47). *Ensimmäinen jakso* käsittää erityisopetuksen alkuvaiheen 1840-luvulta oppivelvollisuuslain voimaantuloon 1921. Erityisopetus painottui alussa aistivammaisten opetuksen järjestykseen. Ensimmäiset kuulovammaisten koulut perustettiin 1840-luvulla, näkövammaisten koulut 1860-luvulla ja liikuntavammaisten koulut 1890-luvulla. Kun kansanopetus määrättiin kunnan velvollisuudeksi vuonna 1866 ja muuttui myöhemmin oppivelvollisuuskouluksi, monet vammaiset jäivät muutoksissa tämän koulun ulkopuolelle. Vammaisten opetus järjestettiin yksityisten henkilöiden ja hyväntekeväisyysjärjestöjen filantrooppisena toimintana. Tästä jaksosta on edelleen jäljellä erityiskouluja ja erityisluokkia kuulovammaisille ja osittain näkövammaisille sekä pitkälle kehittyneet keinot ottaa aistivammat huomioon.

Toinen jakso käsittää ajan oppivelvollisuuslain voimaantulosta vuonna 1921 toisen maailmansodan päättymiseen. Oppivelvollisuuslaissa oppivelvollisiksi katsottiin Suomen kansalaisten lapset lukuun ottamatta kehitysvammaisia lapsia, jotka olivat vapautettuja oppivelvollisuudesta. Tuon jakson keskeinen historiallinen tehtävä oli valmentaa tietä ajatukselle laajasta peruskoulusta.

Kolmas jakso ulottuu toisen maailmansodan päättymisestä koulutuksen yhtenäistämiseen ja peruskoulun tuloon 1970-luvun alkupuolella. Toisen maailmansodan jälkeinen aika merkitsi invalidihuollon kehittämisen kautta. Lääkinnällisen hoidon ja kuntoutuksen ohella kehitettiin myös ammatillista kuntoutusta. 1940–1960-luvuilla erityisopetus kasvoi määrällisesti ja samanaikaisesti sektoroitui. Mukautetun opetuksen rinnalle tulivat esimerkiksi sopeutumattomien opetus ja luokaton erityisopetus. Erityisopetuksen järjestämisessä vallitsi lääketieteellinen lähestymistapa. Erilaisuutta tarkasteltiin ennen muuta fyysisestä vammaisuudesta ja toimintavajavuudesta käsin. Erityisoppilaat nähtiin siinä määrin poikkeavina muista oppilaista, ettei yleisopetus pystynyt hoitamaan heidän opetustaan. Heidät erotettiin omiksi, opetuksen kannalta mahdollisimman homogeenisiksi ryhmikseen. Vallinneen ajattelutavan myötä erityisopetus pysyi hyvin segregoituneena.

Erityisopetuksen *neljänteen jaksoon* liittyi normalisaation periaate ja integraatio-ajattelu, jotka alkoivat nousta esiin 1970-luvun alusta. Normalisaatio tarkoittaa pyrkimystä siihen, että vammaiset voisivat opiskella kuten muutkin. Integraatio on normalisaation toteuttamisen keino. Tavoitteena pidettiin sosiaalista integraatiota eli erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden mahdollisuutta osallistua yleisopetukseen siinä koulussa, jossa he opiskelisivat, jos heillä ei olisi vammaa tai sairautta. Tämän kauden tärkeä saavutus oli kehitysvammalaki vuodelta 1978, joka avasi tien harjaantumisopetuksen kehittämiseksi.

Harjaantumisopetuksen koulumuotoisuus alkoi opettajien koulutuksella ja harjaantumisopettajien opetus-suunnitelman laatimisella. Kumpaankin osallistui laaja kumppanuusverkosto: erityisesti kouluhallitus ja sosiaalishallitus, Kehitysvammaliitto, Jyväskylän yliopisto, jotka yhdessä järjestivät opettajienkoulutuksen ja loivat samalla opetussuunnitelmat. Tulevat opettajat valmistivat itse itselleen modernit opetussuunnitelmat. Tämä on erityinen suomalainen piirre, jonka hyödyt ovat edelleen nähtävissä reformien läpivientiä helpottamassa.

Toinen merkittävä lainsäädännöllinen uudistus oli vuonna 1983 annettu peruskoululaki. Lain mukaan ketään lasta ei enää saanut vapauttaa oppivelvollisuuden suorittamisesta. Integraatiota edistivät myös vuonna 1985 ilmestyneet uudet peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, joissa tuotiin esille opetuksen eriyttäminen sekä tarvittaessa opetuksen sekä oppimäärän yksilöllistäminen lapsen ikäkauden ja oppimisedellytysten mukaisiksi. Erityisopetuksen opetussuunnitelmia voitiin käyttää myös yleisopetuksen yhteydessä. Vuonna 1997 otettiin tärkeä askel kaikkien oppilaiden opettamiseen samojen

normien mukaisesti, kun vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetus siirrettiin sosiaali-toimesta opetustoimen piiriin. Koulukotikoulujen opetus siirrettiin opetustoimen piiriin vuonna 1998.

Erityisopetuksen *viides jakso* alkoi 1990-luvulla. Vuonna 1995 tehtiin erityisopetuksen tilan valtakunnallinen arviointi. Seuraavien vuosien kehittämistoimenpiteet perustuivat arvioinnin johtopäätöksiin. Tavoitteeksi asetettiin toimintakulttuurin sekä koulutuksen organisoinnin ja ohjauksen uudistaminen tukemalla alueellista ja kunnallista palvelujärjes-telmien integrointia.

Tämän jakson omaleimaisuus on jatkoa harjaantumiskoulujen ja vaikeimmin vam-maisten opetuksen kehittämishankkeille. Niihin osallistuivat edelleen samat toimijat, mutta nyt hieman uusin nimin: Opetushallitus, Jyväskylän yliopisto ja kehitysvamma-alan järjestöt ja tutkimuslaitokset. Vuoden 1995 erityisopetuksen tilaa peilanneen selvitys- ja tutkimustyön eräänä seurauksena oli käynnistää systemaattinen erityisopetuksen kehittä-minen laajapohjaisella yhteistyöllä. Erityisesti tämä merkitsi Opetushallituksen ja Jyväsky-län yliopiston (yhdessä muiden sellaisten yliopistojen kanssa, joissa oli erityispedagoginen yksikkö) yhteistyössä toteutettuja kehittämishankkeita.

Vuosina 1997–2001 toteutettiin 'Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen', Laatu, vuosina 2002–2004 toteutettiin 'Laatua opetukseen, tukea oppimiseen', Laatu ja edelleen vuosina 2005–2008 toteutettiin 'Seudullisten palvelujen kehittäminen erityisopetuksessa', Alpo. Näiden hankkeiden merkitys uuden perusopetuslain muutoksen hyväksymisessä ja toteuttamisessa on aivan oleellinen. Hankkeisiin osallistuivat aluksi yksittäiset koulut ja opettajaryhmät, ja Alpossa mukana olivat jo kunnat. Näin siirtyi erityisopetuksen kehittä-minen vähitellen ja asteittain selvästi kunnan vastuulle. Samalla näihin hankkeisiin osal-listuneet opettajat, koulut ja kunnat oppivat myös yhteistyötä ja synnyttivät verkostoja. Osa verkostoista oli suoraan isojen kuntien yhteistyötä, mikä johti myös yhteisiin esi-tyksiin. Niiden kautta luotiin perusta uudelle erityisopetuksen strategialle, joka esitettiin vuonna 2007.

Erityisopetuksen strategiassa (2007) esitettiin tavoite, joka vei loppuun siirtymän oppi-velvollisuudesta oppimisoikeuteen. Vuonna 1998 tehdyn koululainsäädännön kokonais-uudistuksen ja siihen liittyvän uuden perusopetuslain (628/1998) tarkoituksena on tur-vata koulutuksellinen tasa-arvo ja yhdenvertaiset koulutuspalvelut kaikille oppivelvollisille. Vanha oppilaitosmuotoihin perustuva hajanainen lainsäädäntö on korvattu koulutuksen tavoitteisiin ja sisältöihin, koulutusasteisiin ja -muotoihin sekä opiskelijoiden oikeuksiin ja velvollisuuksiin perustuvalla entistä tiiviimmällä lainsäädännöllä.

3 Selvityksessä käytetty aineisto

Tässä luvussa kuvataan selvityksen pohjana käytetty aineisto, sen kerääminen ja käsittely. Myöhemmissä luvuissa viitataan ainoastaan käytettyyn lähteeseen.

Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan vaikuttavuuden arvioinnin kysely. (Opetushallitus, 2013).

Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan päättyessä vuoden 2012 lopussa, 149 opetuksen järjestäjää anoi valtionavustuksen käytölle jatkoaikaa. Kehittämistoiminta jatkuu näiden opetuksen järjestäjien osalta vuoden 2013 loppuun. Muiden opetuksen järjestäjien tuli toimittaa kehittämistoiminnan päättyessä loppuraportti Opetushallitukseen helmikuun 2013 loppuun mennessä. Raportointivelvollisia olivat myös ne opetuksen järjestäjät, jotka olivat anoneet aiemmin jatkoaikaa vuonna 2010 jaetun valtionavustuksen käytölle. Näiden kahden valtionavustuserän loppuraportointi koostui selvityslomakkeesta sekä vaikuttavuuden arviointi -kyselystä. (Opetushallitus 2013).

Tiedot on koottu näistä osana loppuraportointia vaadituista vaikuttavuuden arviointi -kyselyistä. Kyselyn kysymykset laadittiin yhteistyössä Opetushallituksen ja opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa, ja ne perustuvat lakiuudistukselle lain valmisteluvaiheessa asetettuihin tavoitteisiin. Kyselyssä oli sekä asteikolla 1–5 arvioitavia, että avoimia kysymyksiä. Vastaajina oli kahden eri valtionavustusvaiheen opetuksen järjestäjryhmää: vuonna 2010 myönnetyn avustuserän jatkoaikaa avustuksen käytölle saaneet opetuksen järjestäjät sekä 2011 myönnetyn avustuserän opetuksen järjestäjät. Valtionavustuksen loppuraportointi tuli virallisesti allekirjoittaa, eli kunkin raportin on allekirjoituksellaan hyväksynyt kunnan koulutoimesta vastaava virkamies. Raportin ja siihen kuuluneen kyselyn vastaamiskäytännöissä oli vaihtelua kuntien välillä. Osa allekirjoittavista virkamiehistä laati raportin itse, suuri osa kunnista käytti vastaamisessa hyödyksi hankekoordinaattorin osaamista ja kokemusta. Arviot ovat siis pääsääntöisesti kunnan virkamiesjohdon ja hanketta paikallisesti koordinoivien henkilöiden näkemyksiä vaikuttavuudesta. Osa kunnista teetätti kyselyn henkilöstölle arviointinsa pohjaksi, osassa kuntia arviointi laadittiin hankkeen ohjausryhmässä. (Opetushallitus 2013)

Raportin aineistossa on huomioitu vain kunnat. Yksityisten opetuksen järjestäjien määrä kehittämistoiminnassa oli vähäinen ja niiden tilanne esimerkiksi erityisen tuen järjestämisessä on sen verran kunnista poikkeava, että niiden vastaukset on jätetty pois koonnista. Arviointiasteikolla 1–5 arvioitavien kysymysten tuloksissa ovat mukana sekä suomen- että ruotsinkieliset, vuosina 2010 ja 2011 myönnettyjen avustusten loppurapor-

tit. Vastaukset on käsitelty kuitenkin siten, että mikäli kunta on raportoinut avustuksen käytön molempina vuosina, heidän vaikuttavuuden arviointinsa on huomioitu vain kerran. Arviointiasteikolla 1–5 vastattujen kysymysten tuloksissa on mukana 212 kunnan vastaukset. Avoimien kysymysten koontitiedot on koottu vuonna 2011 myönnettyjen suomenkielisten loppuraportointivelvollisten kuntien toimittamista tiedoista, tuloksissa on mukana 93 kunnan vastaukset. Opetushallituksen ruotsinkielinen toimintayksikkö laati erillisen koonnin vaikuttavuudesta ruotsinkielisten hankkeessa mukana olevien osalta. Ruotsinkielisiä kuntia oli arvioinnissa mukana. (Opetushallitus 2013).

Opetushallituksen tehostetun ja erityisen tuen kehittämishankkeeseen liittyvän kyselyn tulokset (Opetushallitus 2013) esitellään eri luvuissa. Arvioitujen vastausten asteikko on 1–5, jossa 1 tarkoittaa että kyseinen tavoite ei ole toteutunut lainkaan ja 5 tarkoittaa tavoitteen toteutuneen erittäin hyvin.

**Erityisopetuksen järjestäminen ja rahoitus:
Lakimuutosten vaikutusten seuranta kuntatasolla.**
Väliraportti 1. (Pulkinen, J. & Jahnukainen, M. 2011.)
Väliraportti 2. (Pulkinen, J. & Jahnukainen, M. 2013.)

Tutkimuksessa tarkasteltiin erityisopetuksen järjestämistä ja rahoitusta kunta- ja koulutasolla. Väliraportissa 1 on kuvattu kuntien tilannetta lukuvuonna 2010–2011 erityisopetuksen saatavuuden ja resursoinnin suhteen. Siinä lähestyttiin suomalaista erityisopetusta kuntatason opetushallinnon henkilöstön näkemyksen kautta. Analyysiyksikkönä oli kunta ja informanttina kunnan opetus- tai sivistystoimenjohtaja tai muu vastaava henkilö, jonka vastuualueeseen erityisopetus kuuluu. Tarkoituksena oli tuottaa kokonaisnäkemystä erityisopetuksen järjestämisen tilanteesta nimenomaan hallinnollisen yksikön näkökulmasta. Tämä oli keskeinen näkökulma toimen alla olevan erityisopetuksen uudelleenorganisoinnin ja rahoituspohjan muutoksien vuoksi. Vaikka kuntien välillä olisi ollut havaittavissa eroja, niiden analyysi tai raportointi ei ollut tämän väliraportin keskiössä. Sen sijaan tarkoituksena oli tuoda esille mahdollisia yhtäläisyyksiä ja variaatiota kokonaisaineistossa ja rakentaa kokonaiskuvaa erityisopetuksen tilanteesta lainsäädännön ja rahoitusperusteiden murroskaudella..

Aineisto kerättiin verkkokyselyllä vuodenvaihteessa 2010–2011. Kysely lähetettiin 328 kunnan opetustoimessa perus- ja erityisopetuksesta vastaavalle. Kysely lähetettiin kaikkiin Suomen kuntiin Ahvenanmaata lukuun ottamatta. Kahteen kuntaan kysely lähetettiin sekä suomenkielisestä että ruotsinkielisestä perusopetuksesta vastaavalle. Kyselyn osa-alueita olivat perusopetusta koskeva lainsäädäntöuudistus ja siihen liittyvä kehittämistyö, opetustoimen henkilöstö, perusopetuksen resurssit, erityisopetuksen suunnittelu, oppilaan ottaminen tai siirtäminen erityisopetukseen, erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden opetuksen järjestäminen, osa-aikaisen erityisopetuksen järjestäminen sekä erityisopetuksen tarve ja oppilaan tarpeisiin vastaaminen.

Kyselyn täytti kokonaisuudessaan 166 vastaajaa. Tämän lisäksi 55 vastaajaa oli aloittanut kyselyyn vastaamisen mutta jättänyt vastaamisen kesken. Raportti perustuu koko kyselyn täyttäneiden 166 henkilön vastauksiin. Näistä vastaajista puolet oli naisia, puolet miehiä. Vastaajat toimivat kunnissa erilaisilla ammattinimikkeillä. Suurin osa vastaajista (81 %) toimi opetustoimessa kuitenkin johtajan tai päällikön nimikkeellä. Vastaajien työkokemus nykyisistä tehtävistä tai vastaavista hallinnollisista tehtävistä vaihteli 0 vuodesta 36 vuoteen. 58 % vastaajista oli työskennellyt aiemmin rehtorina. Luokanopettajana oli työskennellyt 52 % vastaajista, aineenopettajana 47 % vastaajista ja erityisopettajana 16 % vastaajista. Osalla vastaajista oli työkokemusta myös opinto-ohjaajan (7 % vastaajista) ja koulunkäyntiavustajan (4 % vastaajista) tehtävistä.

Väliraportissa 2. on kuvattu rehtorikyselyn tuloksia. Rehtorikyselyn aineisto kerättiin syksyllä 2012 yhteistyössä Jyväskylän ja Helsingin yliopistojen VETURI-hankkeen kanssa. Kyselyn teemoja olivat erityisopetusresurssit koululla, oppilaiden koulunkäynnin tukeminen sekä tehostetun tuen ja erityisen tuen järjestäminen koululla. Lisäksi kyselyssä kysyttiin joitakin vastaajaan ja kouluun liittyviä taustatietoja. Kysely lähetettiin 600 perusopetuksen rehtorille. Otoksen ulkopuolelle jätettiin valtion omistamat ja yksityiset koulut. Myös ruotsinkieliset koulut ja erityiskoulut jätettiin otoksen ulkopuolelle. Otokseen poimittiin jokaisesta maakunnasta joka neljännen koulun rehtori. Kyselyn palautti kaikkiaan 348 rehtoria. Näistä 12 oli vastannut vain taustatietoja koskeviin kysymyksiin tai osaan niistä, joten nämä vastaukset eivät ole mukana lopullisessa aineistossa. Lisäksi yksi vastanneista ilmoitti olevansa erityiskoulun rehtori, joten myös hänen vastauksensa poistettiin lopullisesta aineistosta. Raportoitavassa aineistossa on mukana 335 vastaajaa (vastausprosentti 56 %). Vastaajista alakoulussa työskenteli 64 %, yläkoulussa 15 % ja yhtenäiskoulussa 21 %. Työkoke-musta rehtorina vastaajilla oli keskimäärin 10,8 vuotta. Suurin osa (91 %) oli osallistunut kolmiportaista tukea koskevaan koulutukseen. Myös suurin osa (83 %) ilmoitti johtamansa koulun osallistuneen tehostetun ja erityisen tuen kehittämishankkeeseen. Koska kaikki 335 vastaajaa eivät ole vastanneet kaikkiin kysymyksiin, vaihtelee vastaajien lukumäärä kysymyk-sittäin. Analyysissa mukana olleiden vastaajien lukumäärä on raportoitu kunkin kysymyksen osalta tulosten yhteydessä.

Vaativan erityisen tuen VETURI-tutkimus- ja kehittämishanke.

(Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. 2013).
Helsingin yliopisto & Jyväskylän yliopisto.

Tutkimus- ja kehittämishankkeen tarkastelun kohteena oli moniammatillista erityistä tukea oppimiseensa ja kuntoutumiseensa tarvitsevat oppilaat, joilla on vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammaisuutta tai autismin kirjon diagnoosi. Useilla kohderyhmän lapsilla on pidennetty oppivelvollisuus. Lisäksi tähän ryhmään saattaa kuulua kotiopetuksessa olevia lapsia.

Tiedon keräämistä varten rehtoreille ja opetustoimen johdolle lähetettiin sähköpostiviesti 23.–27.4.2012. Postia lähti 195 opetustoimenjohtajalle ja 2 733 rehtorille, joille kartoituksesta tiedotettiin ja annettiin vastauslinkki kyselylomakkeeseen. Linkki pyydettiin välittämään eteenpäin niille opettajille tai muulle opetuksesta vastaavalle henkilökunnalle, joilla on ”opetusryhmässä oppilaita, joiden erityisen tuen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, autismin kirjon diagnoosi, kehitysvamma tai monivammaisuutta”. Rehtoreita pyydettiin niin ikään ilmoittavan kartoituksen tekijöille kuinka monelle henkilölle vastaus- linkki lähetettiin ja myös tieto siitä, mikäli kartoitus ei koske asianomaista oppilaitosta. Toinen sähköpostiviesti lähetettiin 7.–8.5.2012. Kaikilta rehtoreilta ei saatu vastauksia, joten niitä tiedusteltiin myöhemmin uudestaan. Rehtoreista 384 ilmoitti välittäneensä kartoituksen opetushenkilöstöön kuuluville, joita oli yhteensä 1 838. Kartoitukseen suunnitelluista kouluista 605:stä ei saatu vastausta. Viesteistä 211 palautui takaisin virheellisen yhteystiedon vuoksi. Osa kouluista oli ilmeisesti lakkautettu ja yhdistetty, jonka vuoksi posti ei mennyt perille. Rehtoreista 394 ei osallistunut tutkimukseen tai ilmoitti, ettei koulussa ole erityisoppilaita tai niitä, jotka tarvitsevat vaativaa erityistä tukea. Lopulliseksi vastaajamääräksi tuli 526. Näiden opetettavana oli yhteensä noin 3 200 oppilasta.

Kartoitus toteutettiin sähköisesti Helsingin yliopiston käytössä olevalla E-lomake ohjelmalla. Kartoituksessa oli vaihtoehtokysymyksien (vaihtoehtoina kyllä – ei tai viisipor-tainen asteikko) lisäksi avoimia kysymyksiä. Kysymyksiä oli 41 kappaletta ja lomakkeen täyttämiseen arvioitiin kuluvan aikaa vähintään puoli tuntia.

Valtakunnallinen perusopetuksen lainsäädäntömuutoksen seurantatutkimus.

(VALAISE 2012–2013). Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M. Thuneberg, H., Vainikainen, M-P., Ahtiainen, R., Mäkelä, T., Hienonen, N., Kivistö, E. ja Karjula, A.). Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus.

Tutkimuksen dokumenttiaineistona olevia kuntakohtaisia opetuksen ja sen tuen järjestämisestä koskevia kirjallisia dokumentteja pyydettiin kunnista lokakuussa 2011 (tehostetun ja erityisen tuen koordinaattoreilta N = 270) ja maaliskuussa 2012 (koulu-/sivistystoimenjohtajilta N = 102). Viimeisin muistutus lähetettiin elokuussa 2012.

Perusopetuksen opetussuunnitelmat saatiin 203 opetuksen järjestäjältä (opetussuunnitelmadokumentteja N = 195), esiopetuksen opetussuunnitelmat (N = 62), oppilashuollon käsikirjat (N = 49), tehostetun ja erityisen tuen käsikirjat (N = 38) ja lomakkeet (N = 33) opetuksen järjestäjältä. Opetussuunnitelmien lukeminen osoitti, että osa kunnista on kirjannut hyvin yksityiskohtaisiakin käytännön toimintamalleja suoraan opetussuunnitelmaansa, kun taas toisissa opetussuunnitelma oli melko yleisellä tasolla ja toimintamallit ja työnjaot oli kirjattu erillisiin täydentäviin ohjeistuksiin. Näin ollen edellä esitetyt luvut eivät ole suoraan vertailukelpoisia keskenään. Tarvittaessa opetussuunnitelmia täydentävää tietoa on myös etsitty kuntien verkkosivuilta erikseen.

Tutkimuksen aineistoa kerättiin kolmen verkkokyselyn kautta. Kyselyt osoitettiin peruskoulujen rehtoreille ja koulunjohtajille, perusopetuksesta vastaaville koulutoimenjohtajille sekä perusopetuksesta vastaavien lautakuntien puheenjohtajille. Peruskoulujen rehtoreille ja koulunjohtajille (N = 2817, joista yksilöllisiä osoitteita 2667) osoitettu verkkokysely lähetettiin sähköpostitse 12.11.2012. Vastausaika päättyi 25.1.2013. Vastausprosentti oli 40 % (N=1113). Kysely opetuksen järjestäjille lähetettiin kuntien sivistyshallintoon perusopetuksesta vastaaville koulutoimenjohtajille (N = 311) 27.11.2012. Vastausaika päättyi 25.1.2013. Vastausprosentti oli 37 % (N=115). Perusopetuksesta vastaavien lautakuntien puheenjohtajille lähetettiin oma versionsa verkkokyselystä 3.12.2012–10.12.2012 välisenä aikana (N = 286). Vastausaika päättyi 21.12.2012. Vastausprosentti oli 11 % (N=32).

Rehtorien ja koulunjohtajien yhteystiedot koottiin VETURI-hankkeen kautta saatujen aluehallintovirastojen tietojen pohjalta. Tiedot yhdistettiin Tilastokeskuksen Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset 2011 -tilastoon ja tietoja täydennettiin kuntien ja koulujen verkkosivujen tiedoilla. Koulutoimenjohtajien yhteystiedot täydennettiin VETURI-hankkeen kokoamien yhteystietojen pohjalta kuntien verkkosivuilta. Perusopetuksesta vastaavien koululautakuntien puheenjohtajien yhteystiedot kerättiin kuntien verkkosivuilta.

Rehtorikyselyyn vastasi 1 113 rehtoria ja koulunjohtajaa eli vastausprosentiksi muodostui 39,5 %. Kysely oli laaja sisältäen kaikkiaan 217 kysymystä ja vastaajien määrät vaihtelevat kysymyksittäin. Vastajien määrät osioittain on esitetty analyysien yhteydessä. Kyselyyn vastanneista kouluista oli alakouluja 59 % (650), yläkouluja 16 % (174) ja yhtenäiskouluja 26 % (283). Hallinnollisesti yhtenäiskouluja oli 251 eli 23 % vastanneista kouluista. Verrattuna 2012 tilastoaineistoon kyselyyn vastanneiden koulujen joukossa oli hieman enemmän yhtenäis- ja yläkouluja ja vastaavasti jonkin verran vähemmän alakouluja kuin perusjoukossa.

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n selvitys oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevan lakimuutoksen vaikutuksista kasvatus- ja opetushenkilöstön työhön ja oppilaiden saamaan tukeen. (2013).

Kyselyllä selvitettiin, miten lakimuutos on vaikuttanut opettajan, johtajan ja rehtorin työhön. Samalla kysyttiin opetushenkilöstön näkemystä siitä, toteutuuko oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Kyselyaineisto kerättiin loppuvuoden aikana 2012.

Kysely toteutettiin sähköisesti satunnaisotannalla. Esiopetuksessa kysely kohdennettiin osittain koulujen esiopetuksessa työskenteleville lastentarhanopettajille. Sähköpostiosoitteet saatiin OAJ:n ja FSL:n jäsenrekisteristä. Kyselyyn vastaamisesta muistutettiin kaksi kertaa. Suomenkieliseen kyselyyn tuli 715 vastausta ja ruotsinkieliseen 156 vastausta. Esiopetuksen osalta vastauksia tuli 215.

**Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuskertomus
Dnro 068/54/2010 (2013). Erytisopetus perusopetuksessa.**

Tarkastusviraston perusopetuksen erityisopetusta koskeneessa tarkastuksessa tavoitteena oli selvittää erityisopetuksen järjestelyjä ja vaikutuksia sekä pyrkiä antamaan kuvaa siitä, miten hyvin perusopetuslain yleinen tavoite tukea ikäkauden ja edellytysten mukaisesti kaikkien oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä toteutuu. Tarkastuksessa selvitettiin laajojen rekisteriaineistojen avulla erityisopetuksessa tapahtuneita muutoksia vuosina 2001–2010 kiinnittäen huomiota eri ikäryhmien ja kuntien välisiin eroihin erityisopetuksen tarjonnassa, järjestelyissä, perusteissa ja resursseissa. Tämän lisäksi tarkastuksessa selvitettiin erityisopetuksen vaikutuksia tarkastelemalla erityisoppilaiden siirtymistä toisen asteen opintoihin ja niissä edistymistä sekä toisen asteen tutkintojen suorittamista ja työllisyystilannetta neljä vuotta perusopetuksen päättämisen jälkeen. Tarkastuksessa käytetyllä tilastoaineistolla voidaan kuvata erityisopetuksen määrää, mutta oppilaalle annetun tuen sisältöä tai laatua sillä ei ole mahdollista arvioida. Tilastollisten tarkastelujen lisäksi erityisopetuksen käytäntöjä selvitettiin kymmenessä kunnassa haastattelujen ja kuvitteellisten tapauskuvausten perusteella.

**Selvitys perusopetuslain muutosten vaikutuksista
kehityksellisten häiriöiden huomioimiseen tehostetussa ja erityisessä tuessa.**
(Pekka Räsänen, toim.). Ensiraportti 2013. Niilo Mäki Instituutti.

Yksi lainmuutoksen taustalla oleva tekijä oli pyrkimys vahvistaa koulun roolia tuen tarpeen arvioinnissa lääketieteellisen diagnostiikan sijaan. Koulun ja sen moniammatillisen yhteistyön ajateltiin pystyvän paremmin tunnistamaan oppilaan koulunkäyntiinsä tarvitseman tuen sekä ennen kaikkea omat mahdollisuutensa ja resurssinsa paremmin tuntevana pystyvän organisoimaan ja kohdentamaan tukitoimia paremmin. Erityisenä huolena lainvalmistelussa koettiin, että lääketieteellisten diagnoosien yhteys oppilaan konkreettiin tuen tarpeeseen oli varsin vähäinen, ja siksi moni jäi silloisessa järjestelmässä ilman tarvitsemaansa tukea diagnoosin puuttuessa. Osana arviointiprosessia Niilo Mäki Instituutti, ADHD-liitto ry sekä Aivoliitto ry pyrkivät selvittämään kyselyjen ja haastattelujen avulla, mitä vaikutuksia lainmuutoksella on ollut oppimisen ja koulunkäynnin tukeen sellaisilla lapsilla, joilla on joko ennen koulua tai kouluaikana diagnosoitu kehityksellisiä häiriöitä, joilla tiedetään useimmiten olevan merkittäviä vaikutuksia lasten oppimiseen ja koulunkäyntiin sekä tarpeisiin tehdä näitä koskevia erillisjärjestelyjä. Koko prosessi tulee kattamaan sekä verkkokyselyt että haastattelut.

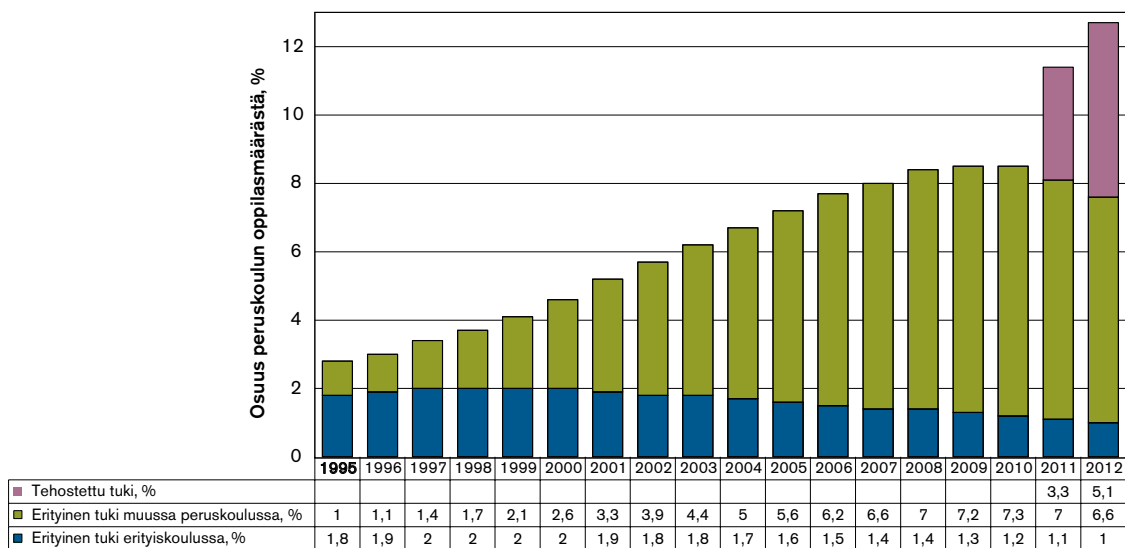
Ensiraportissa käsitellään haastattelujen tulokset. Diagnostiset luokat, joihin selvitys kohdistuu, ovat ICD-10 tautiluokituksen lapsuuden kehityksen häiriöistä Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (diagnoosikoodi F90.0) ja Kielellinen erityisvaikeus (F80.0–2).

**Kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden lukumäärää ja
opetusjärjestelyjä koskeva selvitys.**
Selvitys valmistuu maaliskuussa 2014.

Opetus- ja kulttuuriministeriö antoi Opetushallituksen tehtäväksi kuurojen ja viittomakielisten opetusjärjestelyitä koskevan selvityksen toteuttamisen. Selvitys toteutetaan yhteistyössä Kuurojen Liitto ry:n kanssa ja se valmistuu maaliskuussa 2014. Kyselyn tarkoituksena oli kartoittaa kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden lukumäärää ja opetusjärjestelyitä perusopetuksessa. Selvitys kattaa myös suomenruotsalaisen viittomakielen tilanteen ja selvitystä koskeva kysely lähetettiin sekä suomenkielisiin että ruotsinkielisiin kouluihin. Selvityksestä saatiin alustavat tiedot joulukuussa 2013. Kaikille perusopetusta tarjoaville kouluille suunnatun verkkokyselyn tarkoituksena oli kartoittaa kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden lukumäärää ja opetusjärjestelyitä perusopetuksessa. Webropol-kyselyalustaa hyödyntävä sähköinen kyselylomake saatekirjeineen lähetettiin ensimmäisen kerran 16.9.2013 ja toistamiseen marraskuun alussa, Kyselyn vastausaika päättyi 15.11.2013. Kyselylomake tavoitti kaikkiaan 2 346 suomenkielistä koulua, ja niistä 1 143 vastasi (48,7 %). Ruotsinkielisiä kouluja tavoitettiin 350, joista vastauksia tuli 117 koulusta (33,4 %).

4 Kolmiportainen tuki viimeisimpien yleistilastojen valossa

Peruskoulun oppilaista 12,7 prosenttia sai kuvion 1 mukaisesti tehostettua tai erityistä tukea syksyllä 2012. Osuus on runsaan prosenttiyksikön suurempi kuin vuotta aiemmin. Erityistä tukea kevyemmän tehostetun tuen oppilaiden määrä kasvoi edellisvuodesta 53 prosentilla 27 400 oppilaaseen, kun taas erityisen tuen oppilaiden määrä väheni 7 prosentilla 41 000 oppilaaseen. Erityisen tuen oppilaista 52 prosenttia sai opetuksensa siten, että opetuksesta vähintään 80 prosenttia annettiin erityisryhmässä. Tiedot käyvät ilmi Tilastokeskuksen koulutustilastoista.



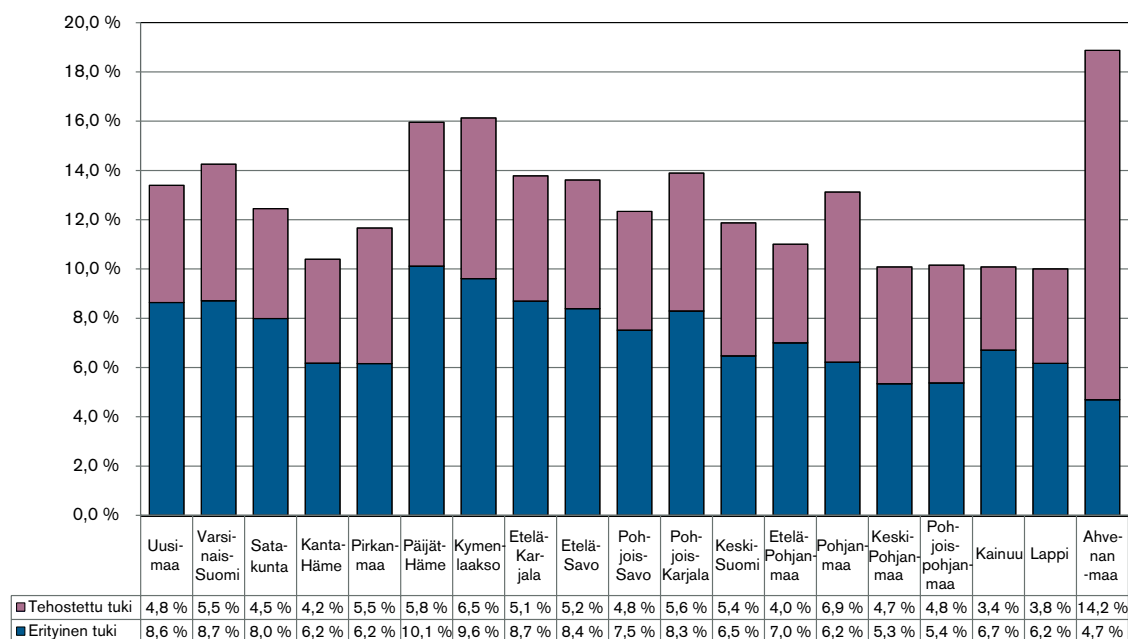
Kuvio 1. Erityistä ja tehostettua tukea saaneet peruskoulun oppilaat 1995–2012.

Lähde: Tilastokeskus.

Vuosien 1995–2010 erityisopetukseen otetut ja siirretyt oppilaat on tässä rinnastettu erityistä tukea saaneisiin oppilaisiin (Tilastokeskus, 2013).

Vuodesta 2011 alkaen peruskoulun oppilaiden saama tuki muuttui kolmiportaiseksi. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki voidaan jakaa tuen keston ja laajuuden mukaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Mikäli yleinen tuki ei riitä, annetaan tehostettua tukea, ja mikäli tehostettu tuki ei riitä, annetaan erityistä tukea. Peruskoulun erityisopetustilasto sisältää tietoja lähinnä tehostetusta ja erityisestä tuesta.

Tehostettua tukea järjestettiin edellisvuotista enemmän kaikissa maakunnissa vuonna 2012. Tehostettua tukea saaneiden osuus kaikista oppilaista oli kuvion 2 mukaisesti suurin Ahvenanmaalla, 14 prosenttia, ja pienin Kainuussa, 3 prosenttia. Erityistä tukea saaneiden osuus oppilaista oli suurin Päijät-Hämeen maakunnassa, jossa se oli 10 prosenttia. Vähiten erityistä tukea saaneita suhteessa oppilasmäärään oli Manner-Suomessa Keski- ja Pohjois-Pohjanmaalla, molemmissa runsaat 5 prosenttia. Ahvenanmaalla erityistä tukea saaneita oli hieman alle 5 prosenttia oppilaista.



Kuvio 2. Erityistä ja tehostettua tukea saaneet peruskoulun oppilaat maakunnittain 2012.

Lähde: Tilastokeskus.

Tehostettua tukea saaneista oppilaista 74 prosentilla tukeen sisältyi osa-aikaista erityisopetusta, 57 prosentilla tukiovetusta ja 45 prosentilla avustaja- ja/tai tulkitsemispalveluja. Erityistä tukea saaneista oppilaista 38 prosentilla tukeen sisältyi osa-aikaista erityisopetusta, 34 prosentilla tukiovetusta ja 55 prosentilla avustaja- ja/tai tulkitsemispalveluja.

Taulukon 1 mukaisesti tehostetun tuen oppilaista poikia oli 66 prosenttia ja tyttöjä 34 prosenttia. Erityistä tukea saaneista poikia oli 69 prosenttia ja tyttöjä 31 prosenttia. Erityisen tuen oppilaista 27 prosentilla oli pidennetty oppivelvollisuus.

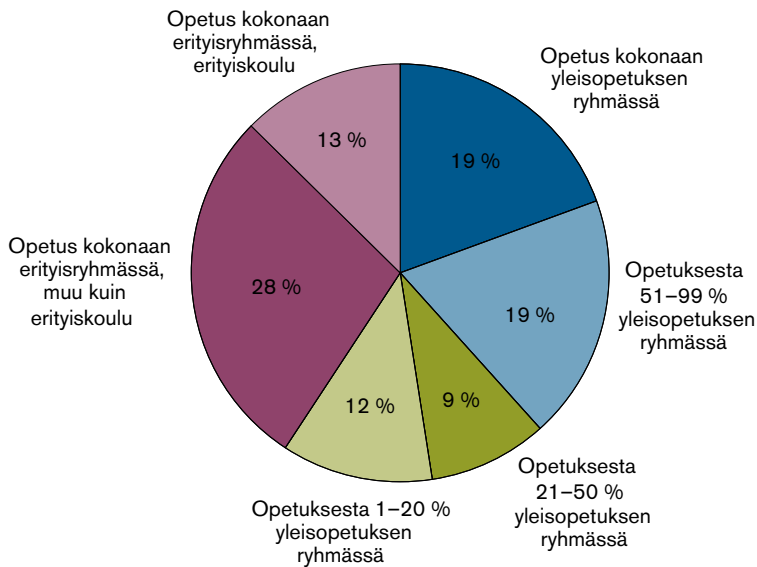
Taulukko 1. Tehostettua tai erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat 2012.

Vuosiluokat / sukupuoli	Tehostettua tukea saaneiden oppilaiden osuus peruskoulun oppilasmäärästä, %	Erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuus peruskoulun oppilasmäärästä, %	Tehostettua tai erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuus peruskoulun oppilasmäärästä, %
Esiopetus	1,8	7,6	9,4
Vuosiluokat 1–6	5,5	6,5	12,1
Vuosiluokat 7–9	4,4	9,6	14,0
Lisäopetus	1,4	24,0	25,4
<i>Yhteensä</i>	<i>5,1</i>	<i>7,6</i>	<i>12,7</i>
Pojat	6,5	10,3	16,8
Tytöt	3,6	4,8	8,3

Lähde: Tilastokeskus.

Peruskoulun vuosiluokilla 1–9 ja lisäopetuksessa erityistä tukea saaneista oppilaista runsaat 44 prosenttia opiskeli kaikissa aineissa yleisopetuksen oppimääriä. Oppilaista 14 prosentilla oli yksilöllistettyjä oppiaineiden oppimääriä yksi, 12 prosentilla kaksi tai kolme ja 24 prosentilla neljä tai enemmän. Toiminta-alueittain erityisen tuen oppilaista opiskeli 5 prosenttia. Opetus voidaan järjestää toiminta-alueittain, jos oppilaan vaikean vamman tai sairauden vuoksi opetusta ei voida järjestää oppiaineittaisten oppimäärien mukaan.

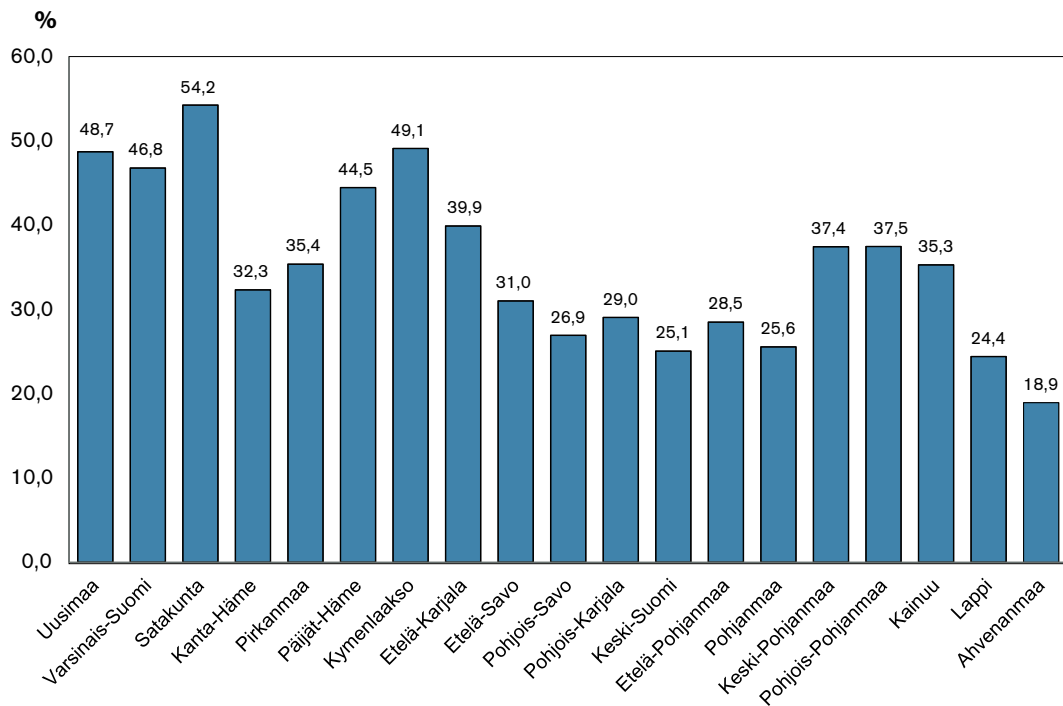
Kuvion 3 mukaisesti erityistä tukea saaneista oppilaista 19 prosenttia sai opetuksensa kokonaan yleisopetuksen ryhmässä ja 41 prosenttia kokonaan erityisryhmässä. Erityisen tuen oppilaista 40 prosenttia sai osan opetuksestaan yleisopetuksen ryhmässä ja osan erityisryhmässä.



Kuvio 3. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat opetuksen toteutuspaikan mukaan 2012.

Lähde: Tilastokeskus.

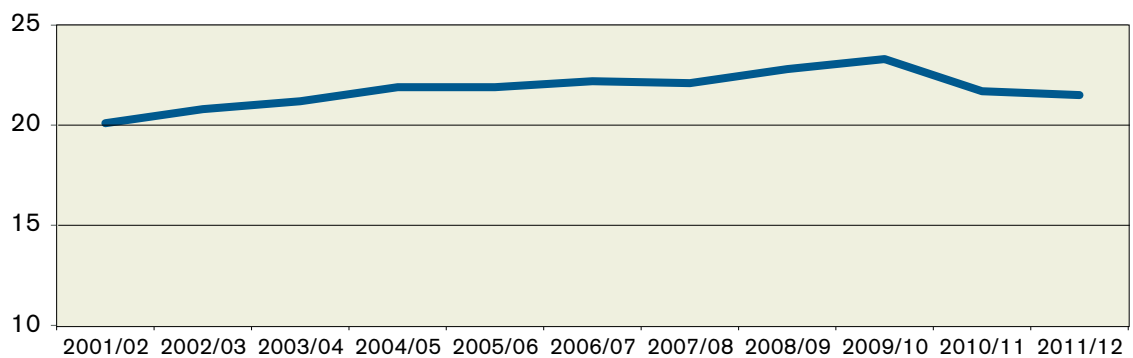
Kuvion 4 mukaisesti erityistä tukea saaneiden oppilaiden opetus on useimmiten järjestetty erityiskoulussa tai erityisryhmässä Satakunnassa (54,2 %), ja Kymenlaaksossa (49,1 %), harvemmin Ahvenanmaalla (18,9 %) ja Lapissa (24,4 %).



Kuvio 4. Erityistä tukea saaneet peruskoulun oppilaat, joiden opetus on kokonaan erityiskoulussa tai erityisryhmässä maakunnittain 2012.

Lähde: Tilastokeskus.

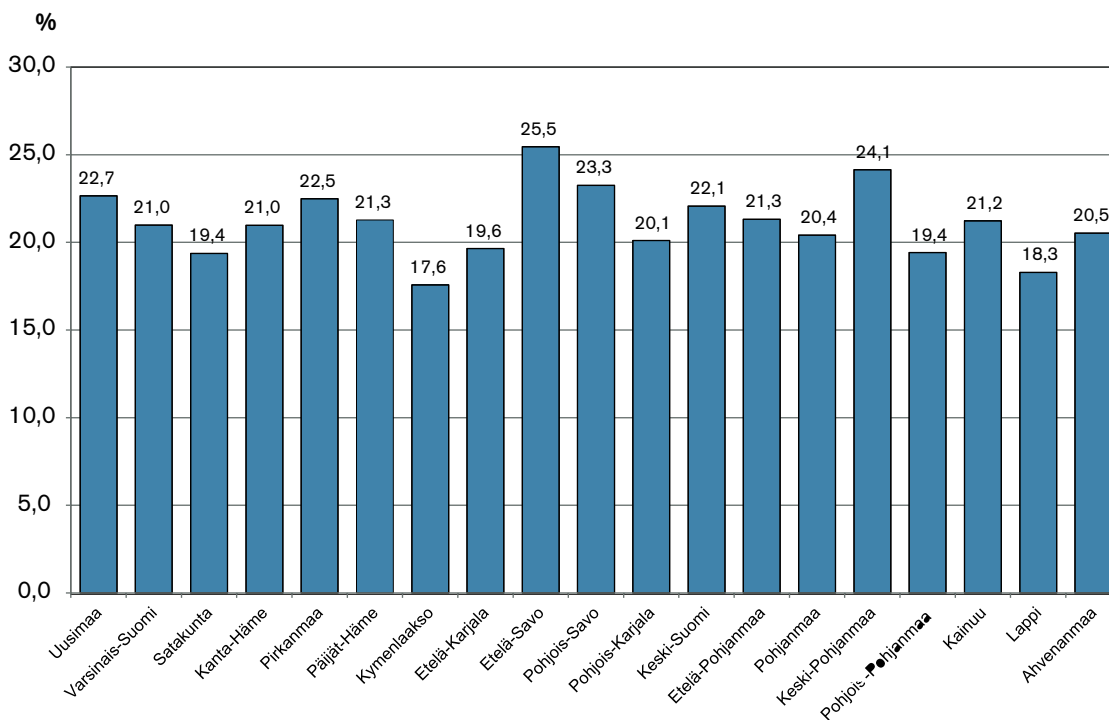
Lukuvuonna 2011–2012 osa-aikaista erityisopetusta sai kuvion 5 mukaisesti kaikkiaan 116 300 oppilasta, 21,5 prosenttia syksyn 2011 peruskoululaisista. Osuus pieneni hieman edellislukuvuodesta. Syksyllä 2011 osa-aikainen erityisopetus sisältyi tukimuotona 13 900 oppilaan tehostettuun tukeen ja 15 000 oppilaan erityiseen tukeen. Noin 87 400 oppilasta eli 16 prosenttia peruskoululaisista sai osa-aikaista erityisopetusta yleisenä tukena.



Kuvio 5. Osa-aikaista erityisopetusta saaneiden peruskoululaisten osuus prosentteina kaikista peruskoululaisista lukuvuosina 2001/2002–2011/2012.

Lähde: Tilastokeskus.

Osa-aikaista erityisopetusta saaneita peruskoululaisia oli eniten Etelä-Savossa ja Keski-Pohjanmaalla ja vähiten Kymenlaaksossa ja Lapissa.



Kuvio 6. Osa-aikaista erityisopetusta saaneiden peruskoululaisten osuus prosentteina kaikista peruskoululaisista maakunnittain lukuvuonna 2011/2012.

Lähde: Tilastokeskus.

Kaiken kaikkiaan erityisen tuen, tehostetun tuen ja yleisenä tukena järjestetyn osa-aikaisen erityisopetuksen piirissä oli noin 149 400 syksyn 2011 peruskoululaista. Määrä vastaa 28 prosenttia kaikista oppilaista (Tilastokeskus, 2013).

Taulukon 2 mukaisesti vammaisoppilaiden lukumäärässä esi- ja perusopetuksessa ei ole havaittavissa muuttuvaa trendiä. Lukumäärät ovat pysyneet samalla tasolla suhteessa oppilasmäärään vuodesta 2008 asti. Vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden lukumäärä on vaihdellut 0,02 prosenttiyksikköä ja muiden vammaisopiskelijoiden lukumäärä 0,04 prosenttiyksikköä vuosina 2008–2012.

Taulukko 2. Vaikeimmin kehitysvammaisten ja muiden vammaisoppilaiden lukumäärä esi- ja perusopetuksessa 2008–2012. Lähde: Opetushallitus, opetus- ja kulttuuritoimen rahoitusjärjestelmän raportit (2013).

Vuosi	Vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden lkm	Prosenttia koko oppilasmäärästä	Muiden vammaisoppilaiden lkm	Prosenttia koko oppilasmäärästä	Kokonaisoppilasmäärä
2008	1 368	0,23 %	10 737	1,78 %	603 464
2009	1 491	0,25 %	10 574	1,77 %	597 506
2010	1 430	0,24 %	10 655	1,80 %	591 860
2011	1 459	0,25 %	10 644	1,81 %	588 105
2012	1 446	0,25 %	10 425	1,78 %	587 105

5 Oppimisen ja koulunkäynnin varhainen, oikea-aikainen ja riittävä tuki

5.1 Tuen joustavat ja yksilölliset järjestelyt tilastojen valossa

Tilastoinnin muutokset

Oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyvät tilastotiedot julkaistaan Tilastokeskuksen erityisopetustilastoissa (SVT). Ne kerätään osana Järjestäjä- ja oppilaitostason oppilaat ja opiskelijat -tiedonkeruuta. Tilastointiperiaatteita muutettiin ennen syksyn 2011 tilastointia vastaamaan muuttunutta lainsäädäntöä (642/2010; 1704/2009; 1705/2009) ja opetussuunnitelman perusteita. Tilastoinnin painopiste on siirretty oppilasta kuvaavista luokituksista tarjotun tuen näkökulmaan eikä erityisen tuen tarpeen ensisijaisia syitä enää tilastoida. Tilastoinnin painopistettä on haluttu siirtää pois oppilaasta kuvaaman järjestelmän tarjoamaa tukea. Aiemmat luokitukset alkoivat myös osoittautua toimimattomiksi muun muassa muun syyn osuuden kasvaessa suurimmaksi. Tilastoinnit eivät enää kuvaa sitä, minkä tyyppisiä oppilaita tuen piirissä on, vaan osin sitä, minkälaista tukea tehostetussa ja erityisessä tuessa tarjotaan (Lintuvuori, M. 2013).

Vuoden 2011 erityisopetustilastot julkaistiin kesäkuussa 2012 ja ne kuvaavat syksyn alun tilannetta (20.9.2011). Vuoden 2012 erityisopetustilastot julkaistiin kesäkuussa 2013. (SVT Erityisopetus.) Tehostettua tukea saavia oppilaita oli noin 5 % (2011: 3,3 %) perusopetuksen oppilasmäärästä ja erityistä tukea saavien oppilaiden osuus oli 7,6 % (2011: 8,1 %). Lakimuutoksen viitoittama suuntaus näyttäisi jatkuvan. Tehostettua tukea saavien oppilaiden osuus kasvaa erityistä tukea saavien oppilaiden osuuden laskiessa. Tilastointiajankohtana normit olivat olleet voimassa yli vuoden ja kouluilla on ollut aikaa tehostetun tuen oppimissuunnitelmien tekemiseen tuen tarpeessa oleville oppilaille (tilastoinnin edellytys).

Seuraavassa erityisopetustilastointien pohjalta kuvattua muutosta tarkastellaan aiempiin tilastointiluokituksiin ja nykyisiin luokituksiin perustuvien lukujen pohjalta vuosilta 2010 ja 2012 (Taulukko 3). Analyysissä tilastojen kertomaa peilataan koulutoimenjohtajille ja rehtoreille osoitettujen kyselyiden vastauksiin. Kyselyiden tuloksia analysoidaan laajemmin seuraavissa kappaleissa. (Lintuvuori, M. 2013).

Tehostettua tukea saavien oppilaiden tilastoitu määrä oli vuonna 2011 noin 18 000 oppilasta ja vuonna 2012 noin 27 400 oppilasta. Tilastoinnin edellytyksenä on, että oppilalle on tehty tehostetun tuen oppimissuunnitelma. Vuoden 2011 tilastoinnin kuvatussa syksyn alun tilannetta (20.9.2011) olivat muuttuneet normit olleet voimassa vasta vähän aikaa, jolloin oppimissuunnitelmia ei vielä ollut ehditty tehdä ennen tilastointia. Vuoden

2012 tilastoinnin ajankohtana normit olivat olleet voimassa reilun vuoden, jolloin aikaa tarvittavien oppimissuunnitelmien tekemiseen on ollut enemmän.

Tehostettua tukea saavien oppilaiden määriä kartoitettiin myös Valaise-hankkeen kyselyssä. Marraskuun 2012 ja tammikuun 2013 välillä rehtoreilta kysyttiin onko koulussanne oppilaita, jotka saavat tehostettua tukea, mutta oppimissuunnitelmaa ei ole vielä ehditty tehdä. Kysymykseen vastanneista 910 rehtorista 45,5 % (414) vastasi näin olevan. Tehostettua tukea saavien oppilaiden määrä on kyselyn perusteella siis korkeampi kuin tarkkara- jaisiin luokituksiin perustuvan tilaston on mahdollista osoittaa.

Erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden tilastoitu kokonaismäärä oli vuonna 2010 noin 47 000 oppilasta. Erityistä tukea sai vuonna 2011 noin 44 000 oppilasta (laskua 5,6 %) ja vuonna 2012 noin 41 000 oppilasta. Erityistä tukea saavien oppilaiden määrä laski vuodesta 2010 vuoteen 2012 noin 12 %.

Tarkasteltaessa osuuksia maakunnittain muutos on edellisen suuntainen kaikissa maakunnissa lukuun ottamatta Kymenlaakson ja Ahvenanmaan maakuntaa, joissa erityistä tukea saavien oppilaiden osuus kaikista perusopetuksen oppilaista oli suurempi vuonna 2012 kuin vuonna 2011. Osuuden kasvu näissäkin maakunnissa oli kuitenkin hyvin pientä (Kymenlaakso +0,2 % ja Ahvenanmaa +0,7 %).

Taulukko 3. Erityisopetuksen tilastointi vuosien 2012 ja 2010 luvuin ja luokituksiin, vertailua soveltuvin osin. (Lintuvuori, M. 2013).

Viimeisin tilastointi 2012		Muutos-% 2010–2012	Tilastointi 2010	
Tehostettua tukea saavat oppilaat	27 408	-	-	-
Erityistä tukea saavat oppilaat	41 016	- 12,2 %	Erityisopetukseen otetut ja siirretyt	46 710
<i>Opetuksen toteutuspaikka</i>				
- kokonaan yleisopetuksen ryhmässä	7 956	- 42,7 %	- kokonaan yleisopetuksen ryhmässä	13 875
- 51–99 % yleisopetuksen ryhmässä	7 771	yht. 16 360 oppilasta	- osin integroidut	11 273
- 21–50 % yleisopetuksen ryhmässä	3 782	"Osin integroidut"		
- 1–20 % yleisopetuksen ryhmässä	4 807	+ 45 %		
- erityisryhmä, muu kuin erityiskoulu	11 527	- 23,9 %	- erityisryhmä, muu kuin erityiskoulu	15 156
- erityiskoulu	5 173	- 19,2 %	- erityiskoulu	6 406
<i>Oppimäärät*</i>				
- yleisopetuksen oppimäärä	17 805	- 10,6 %	- yleisopetuksen oppimäärä	19 916
- yhden oppiaineen ... yksilöllistetty	5 699		- osa ... yksilöllistetty	15 361
- 2–3 oppiaineen ... yksilöllistetty	4 935			
- Väh. 4 oppiaineen ... yksilöllistetty	9 536			
	-	-	- kaikki ... yksilöllistetty	10 204
- toiminta-alueittain	2 106	-		

* Vuoden 2012 erityistä tukea saavien oppilaiden oppimääriä kuvaavissa luvuissa ei ole mukana kouluissa kirjoilla olevia esiopetusoppilaita, joten esiopetusoppilaat on laskettu pois myös vuotta 2010 kuvaavista luvuista.

Erityistä tukea saavien oppilaiden määrä on siis vähenemässä tehostettua tukea saavien oppilaiden osuuden kasvaessa. Tilastoista näkyvä määrien muutos tapahtuu kuitenkin suhteellisen hitaasti. Kehitykseen vaikuttaa osin myös se, että uuden lain astuessa voimaan (642/2010) ennen lain voimaantuloa tehdyt erityisopetukseen otto- tai siirtopäätökset jäivät voimaan (Lintuvuori, M. 2013).

Rehtorikyselyssä kysyttiin, onko koululla suunnitelmaa vanhojen erityisopetukseen otto- tai siirtopäätösten tarkistamiseksi. Vastaukset hajaantuivat, mutta rehtoreista suurin osa (59 %) oli sitä mieltä, että koululla tällainen suunnitelma on. Avovastauksissa valtaosa

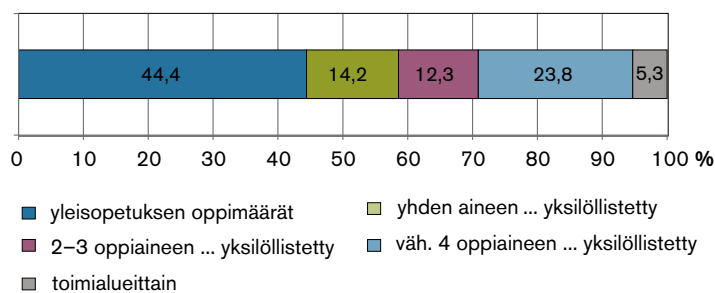
kuvasi aikataulutuksen olevan lain mukainen (määräajoin tai tarvittaessa), osa taas, että kaikki päätökset tarkistetaan heti kun aikaa on. Osa rehtoreista tarkensi, ettei koululla enää ole niin sanottuja vanhoja erityisopetuksen päätöksiä.

Erityisen tuen osalta luokitusmuutokset vaikeuttavat vertailua, joten lukuihin pitää suhtautua tietyllä varauksella (Taulukko 3). Kokoaikaisesti yleisopetuksen ryhmässä opiskelevien erityistä tukea saavien oppilaiden osuus on vähentynyt 42,7 % vuodesta 2010. Oppilaita on todennäköisesti siirtynyt tehostetun tuen piiriin, joskin luokituksen muuttuminen selittää osansa muutoksesta. Aiemmin esimerkiksi 95–99 prosenttisesti yleisopetuksen ryhmässä opiskelleet oppilaat luokiteltiin melko todennäköisesti kokonaan yleisopetuksen ryhmässä opiskeleviksi ja nykyisessä tilastoinnissa oppilaat lasketaan tarkentuneeseen luokkaan opetuksesta 51–99 % yleisopetuksen ryhmässä. Vastaavaa luokitusten aikaansaamaa muutosta on todennäköisesti havaittavissa myös kokoaikaisesti erityisluokalla ja 1–20 prosenttisesti yleisopetuksen ryhmässä opiskelevien välillä. Niin sanottujen osittaisesti integroitujen erityistä tukea saavien oppilaiden yhteenlaskettu osuus kun on kasvanut noin 45 % vuodesta 2010. Vastaava, osin luokitusten tarkentumisesta johtuva, muutos on havaittavissa myös oppimäärien osalta. (Lintuvuori, M. 2013).

Oppimäärien yksilöllistäminen

Tarkasteltaessa erityistä tukea saaneiden oppilaiden opetusjärjestelyjä ja opetuksen järjestämispaikkaa, luokitusten muuttuminen vaikeuttaa vertailua aiempaan nähden. Nykyisten luokitusten jaottelu on kuitenkin tarkempaa kuin aiemmin (Taulukko 3).

Opetusjärjestelyjä vuosiluokilla 1–9 tarkastellessa voidaan havaita, että 44 % erityistä tukea saavista oppilaista opiskelee yleisopetuksen oppimäärien mukaisesti (Kuvio 7). Yhden oppiaineen oppimäärien yksilöllistäminen on melko yleistä, kaiken kaikkiaan 14 %:lla erityistä tukea saavista oppilaista on yksilöllistetty vain yhden oppiaineen oppimäärät.



* Oppimääriä kuvaavat luvut eivät sisällä koulussa kirjoilla olevia esiopetuksen oppilaita.

Kuvio 7. Erityistä tukea saaneet perusopetuksen oppilaat oppiaineiden oppimäärien mukaan 2012, osuus erityistä tukea saaneista oppilaista (SVT). (Lintuvuori, M.2013).

Rehtoreilta kysyttiin onko heidän koulussaan oppilaita, joilla on vain yhden oppiaineen oppimäärä yksilöllistetty. Vastanneista rehtoreista (759) noin 73 % vastasi näin olevan. Avokysymyksellä pyydettiin tarkennusta yksittäisistä yksilöllistetyistä oppiaineista ja yleisimmin kyseessä oli matematiikka, vieraat kielet tai äidinkieli.

Tarkasteltaessa rehtoreiden vastausten jakautumista maakunnittain voidaan huomata, että kymmenessä maakunnassa osuus kouluista, joissa on yhden oppiaineen yksilöllistämisiä, on suurempi kuin kaikissa vastanneissa kouluissa keskimäärin (kuvio 40 liitteessä 1). Koulujen osuus vaihteli Etelä-Savon 61 %:sta aina Etelä-Karjalan 93 %:iin. Tilastollisesti tarkasteltuna oppimäärien yksilöllistäminen vaihtelee maakunnittain. Kun tarkastelu tehdään maa-

kunnittain suhteutettuna maakunnan perusopetuksen oppilasmäärään nähden, voidaan huomata, että yhden tai useamman oppiaineen oppimäärän yksilöllistäminen vaihtelee Uudenmaan 2,6 %:sta Satakunnan 5,8 %:iin. Verrattuna maakunnan erityistä tukea saavien oppilaiden määrään yhden tai useamman oppiaineen oppimäärät on yksilöllistetty Uudenmaan 30,5 %:n ja Ahvenanmaan 82,4 %:n välillä (Lintuvuori, M. 2013).

Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuksen (2013) analyyseistä selvisi, että oppimäärien yksilöllistäminen vaihteli myös kunnittain ja ikäryhmittäin, kun tarkasteltiin vuosien 2001–2010 tilastointeja. Tuona aikana oppimäärien osittainen yksilöllistäminen on myös lisääntynyt huomattavasti (SVT). Opetus- ja kulttuuriministeriö on todennut erityisopetuksen tuloksellisuustarkastukseen liittyen, että osa kasvusta on saattanut johtua siitä, että opetuksen järjestäjät ovat toimineet opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaisesti, eivätkä ole enää madaltaneet tavoitteita tai vapauttaneet oppilasta tiettyjen oppiaineiden opetuksesta. Tästä ei kuitenkaan ole saatavilla tilastotietoja, joten asiaa ei ole voitu tarkastuksessa tarkemmin selvittää. Valtiontalouden tarkastusvirasto (2013) on tarkastuksessaan analysoinut, että yksilöllistettyjä oppimääriä suorittaneiden oppilaiden siirtyminen toisen asteen opintoihin ja työelämään on heikompaa kuin muiden oppilaiden. Tarkastuskertomuksessa todetaan myös, että analyyseiden perusteella oppilaat näyttäisivät olevan yksilöllistämisen suhteen eriarvoisessa asemassa ikäryhmän ja kunnan mukaan tarkasteltuna. Tarkastusvirasto toteaa, että olisi tärkeää tietää, mitä oppiaineita yksilöllistäminen koskee, sillä jos kyse on keskeisistä aineista, jotka vaikuttavat oppilaiden mahdollisuuksiin selviytyä toisen asteen opinnoista, tulisi tilannetta korjata pikaisesti.

Kyselyn mukaan yksittäisten oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämiset kohdistuvat yleisimmin juuri keskeisiin oppiaineisiin, äidinkieli, matematiikka sekä vieraat kielet. Yksilöllistämisen ollessa verrattain yleistä tulisi siihen kiinnittää tarkempaa huomiota tulevaisuudessa. (Lintuvuori, M. 2013).

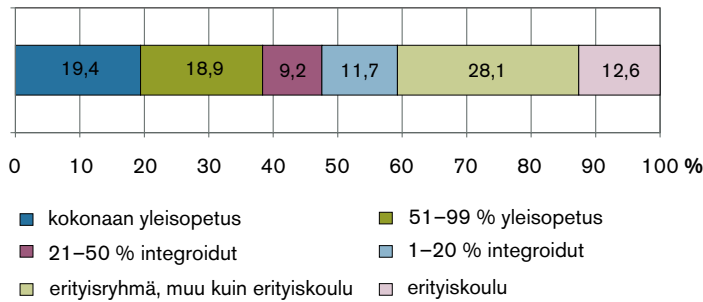
Rehtoreilta kysyttiin myös, onko oppiaineiden oppimäärien yksilöllistäminen muuttanut perusopetuslainsäädäntömuutoksen (642/2010) jälkeen. Vastanneista rehtoreista (756) noin 65 % totesi yksilöllistämisen pysyneen samana, 30 % vähentyneen ja 5 % lisääntyneen. Tarkasteltaessa vastauksia maakunnittain kymmenessä maakunnassa rehtorit vastasivat vähentymistä tapahtuneen enemmän kuin vastauksissa keskimäärin. Esimerkiksi Keski-Pohjanmaan vastanneista kouluista 50 % vastasi vähentymistä tapahtuneen. Oppimäärien yksilöllistämisen todetaan lisääntyneen eniten Kanta-Hämeen ja Pohjanmaan maakuntien kouluissa, joskin näissäkin oppimäärien yksilöllistämisen lisääntymisestä kertoi noin 21 % ja 15 % maakuntien vastanneista kouluista.

Vuoden 2010 tilastointien mukaan yhden tai useamman oppiaineen oppimäärät oli yksilöllistetty 25 565 oppilaalla eli 4,7 %:lla perusopetuksen oppilasmäärään nähden. Vastaavasti vuoden 2011 tilastojen pohjalta tarkasteltaessa yhden tai useamman oppiaineen oppimäärät oli yksilöllistetty 24 035 oppilaalla osuuden ollessa 4,4 %. Vuoden 2012 tilastolukujen mukaan yhden tai useamman oppiaineen oppimäärän yksilöllistäminen on edelleen hieman vähentynyt osuuden ollessa 4,1 % (22 276 oppilasta) perusopetuksen oppilasmäärästä. Näin ollen oppimäärien yksilöllistämässä näyttäisi myös tilastojen näkökulmasta tapahtuvan hienoista vähentymistä, kuten rehtoreiden vastauksetkin kuvaavat. (Lintuvuori, M. 2013).

Opetuksen toteutuspaikka

Opetuksen toteutuspaikkaa tilastopohjaisesti tarkasteltaessa (kuvio 8) näyttää siltä, että erityistä tukea saavat oppilaat opiskelevat useimmiten erityisluokalla muussa kuin erityis-

koulussa (28 %) ja toiseksi eniten kokonaan yleisopetuksen ryhmässä (19 %). Yli puolet opetuksesta yleisopetuksen ryhmässä saa myös 19 % erityistä tukea saavista oppilaista. Erityiskoulujen erityisryhmissä opiskelee 12,6 % erityistä tukea saavista oppilaista eli noin 1 % kaikista perusopetuksen oppilaista. (SVT.)



Kuvio 8. Erityistä tukea saaneet perusopetuksen oppilaat opetuksen toteutuspaikan mukaan 2012, osuus erityistä tukea saaneista oppilaista (SVT). (Lintuvuori, M.2013).

Rehtoreilta kysyttiin, missä erityistä ja tehostettua tukea saavia oppilaita opetetaan. Kysymyksissä rehtoreiden tuli valita kaikki vaihtoehdot, jotka kuvasivat koulun käytänteitä. Oheisessa taulukossa 4 on listattu rehtoreiden valinnat kysymysten vaihtoehtoista.

Taulukko 4. Rehtoreiden vastaukset kysymyksiin erityistä ja tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuksen toteutuspaikoista (rehtorikysely marraskuu 2012). (Lintuvuori, M.2013).

156. Koulussamme erityistä tukea saavia oppilaita opetetaan (valitse kaikki vaihtoehdot, jotka kuvaavat kouluasi)	Valintoja	133. Koulussamme tehostettua tukea saavia oppilaita opetetaan (valitse kaikki vaihtoehdot, jotka kuvaavat kouluasi).	Valintoja
Tukitoimin muun opetuksen yhteydessä	696	Muun opetuksen yhteydessä	796
Ilman tukitoimia muun opetuksen yhteydessä	159	-	
Osin pienryhmissä	559	Osin pienryhmissä	661
Osin yksilöllisesti	530	Osin yksilöllisesti	586
Kokoaikaisesti erityisluokalla, jossa on tehostetun ja erityisen tuen oppilaita	167	Kokoaikaisesti ryhmissä, joissa on tehostetun ja erityisen tuen oppilaita	103
Kokoaikaisesti erityisluokalla, jossa on vain erityisen tuen oppilaita	267	Kokoaikaisesti ryhmissä, joissa on vain tehostetun tuen oppilaita	59
Erityiskoulussa	65	-	
Muualla	15	Muualla	9

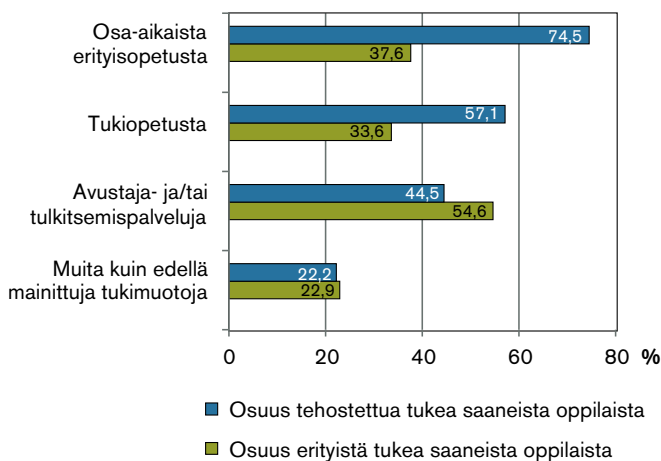
Erityistä tukea saavien oppilaiden osalta eniten valintoja (696) sai kohta tukitoimin muun opetuksen yhteydessä. Ilman tukitoimia muun opetuksen yhteydessä opiskelee erityistä tukea saavia oppilaita rehtoreiden mukaan 159:ssä vastanneista kouluista. Kyselystä ei selviä, kuinka suuri osa koulujen erityistä tukea saavista oppilaista opiskelee näin, eikä minkälaista tukea tarvitsevista oppilaista on kyse, joten tästä on vaikea vetää johtopäätöksiä suuntaan tai toiseen. Toisaalta, koska kyse on erityistä tukea saavista oppilaista, asiaan on syytä kiinnittää tarkempaa huomiota. Opetus osin pienryhmissä (559) ja osin yksilöllisesti (530) saivat paljon valintoja. 167:ssä vastanneesta koulusta erityistä tukea saavia oppilaita opiskelee sellaisissa pienryhmissä tai erityisluokissa, joissa opiskelee sekä tehostettua että erityistä tukea saavia oppilaita ja 267 koulussa erityisluokissa, joissa opiskelee vain erityistä tukea saavia oppilaita.

Perusopetuslaissa (628/1998) ei suoraan mainita, missä tehostettua tukea saava oppilas opiskelee. Opetussuunnitelmassa mainitaan tehostetun tuen kohdalla joustavien opetusryhmien käyttö ja kaikki muutkin tukitoimet lukuun ottamatta oppimäärien yksilöllistämistä ja erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta (Opetushallitus, 2010).

Tarkasteltaessa rehtoreiden vastauksia tehostettua tukea saavien oppilaiden osalta voidaan huomata, että eniten valintoja ovat oletetusti saaneet opetus muun opetuksen yhteydessä (796), opetus osin pienryhmissä (661) ja opetus osin yksilöllisesti (586). Vastanneista kouluista 103:ssa tehostettua tukea saavia oppilaita opiskelee myös kokoaikaisesti ryhmissä, joissa on tehostettua ja erityistä tukea saavia oppilaita, sekä 59 koulussa kokoaikaisesti ryhmissä, joissa on vain tehostettua tukea saavia oppilaita. Tehostettua tukea saavia oppilaita opiskelee siis joissain kouluissa kokoaikaisesti erityisryhmissä. Tilastoissa ei tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuksen toteutuspaikkaa tilastoida. Tilastoinnin luokitukset perustuvat normeihin ja oletuksena on luultavimmin ollut se, että opetus tulee tapahtumaan muun opetuksen yhteydessä eikä tarvetta tilastoinnille ole. (Lintuvuori, M. 2013).

Uutena osa-alueena tuen muotojen tilastointi

Vuonna 2011 tilastointiperiaatteita muutettiin ja tilastoinnin painopistettä siirrettiin tarjotun tuen näkökulmaan. Tilastoinnissa koulut tilastoivat tehostettua tai erityistä tukea saavien oppilaiden saaman tuen oppimissuunnitelmiin tai HOJKS:iin (tai näihin liittyviin asiakirjoihin) kirjattujen osa-aikaisen erityisopetuksen, tukiopetuksen sekä avustaja- ja tulkitsemispalveluiden osalta. Luokituksen neljäntenä kohtana on ”muuta kuin edellä mainittuja tukimuotoja” (Kuvio 9).



Kuvio 9. Tehostettua tai erityistä tukea saaneiden peruskoulun oppilaiden saama osa-aikainen erityisopetus, tukiopetus sekä avustaja- ja tulkitsemispalvelut 2012 (SVT). (Lintuvuori, M.2013).

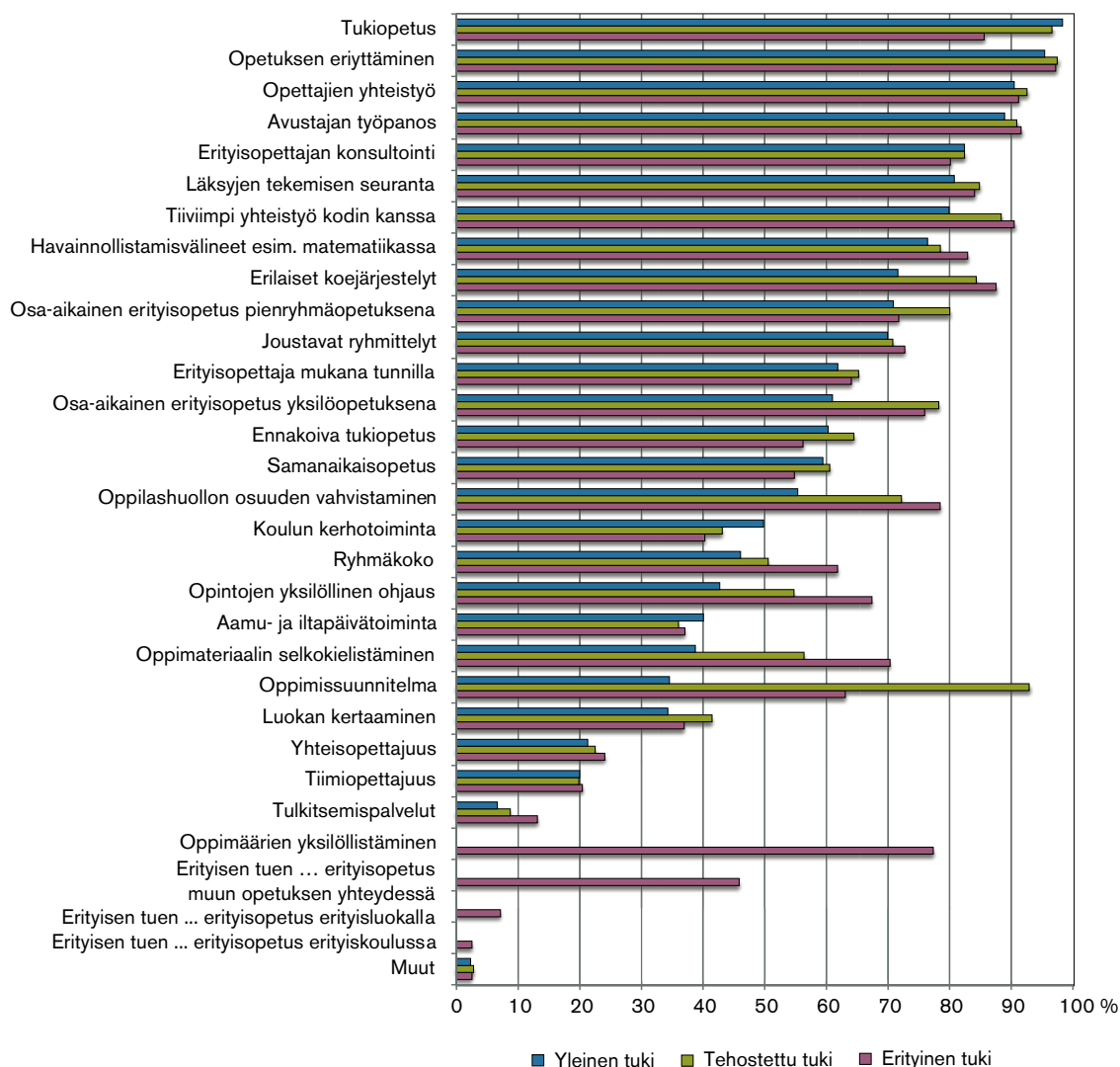
Tehostettua tukea saaneista oppilaista 74 %:lla tukeen sisältyi osa-aikaista erityisopetusta kun vastaava osuus erityistä tukea saaneiden oppilaiden osalta oli 38 %. Erityistä tukea saaneiden oppilaiden tukeen sisältyi avustaja- tai tulkitsemispalveluja 55 %:lla oppilaista, kun vastaava osuus tehostettua tukea saavien oppilaiden osalta oli 45 %.

Tarkasteltaessa tuen keinojen tilastointeja maakunnittain (Kuvio 41 ja Kuvio 42 liitteissä 2 ja 3) voidaan huomata, että tehostettu tuki sisälsi osa-aikaista erityisopetusta vaihdellen Varsinais-Suomen 66,5 %:sta (Ahvenanmaa 0 %) aina Keski-Pohjanmaan 88 %:iin. Tukiopetus osana tehostettua tukea vaihteli Kainuun 33,6 %:sta (Ahvenanmaa 0 %) Pirkanmaan 73,9 %:iin. Osa-aikainen erityisopetus osana erityistä tukea taas vaihteli Kymenlaakson 26 %:sta (Ahvenanmaa 0 %) Keski-Pohjanmaan 54 %:iin ja avustaja ja tai tulkitsemispalvelut erityisen tuen osana vaihteli Kanta-Hämeen 38 %:sta Pirkanmaan 68 %:iin.

Osa-aikainen erityisopetus tilastoidaan edelleen myös takautuvasti edellistä lukuvuotta kuvaavana. Lukuvuonna 2011–2012 osa-aikaista erityisopetusta sai kaiken kaikkiaan 116 267 perusopetuksen oppilasta eli 21,5 % perusopetuksen oppilasmäärään nähden.

Vuoden 2011 tilastojen pohjalta voidaan laskea, että osa-aikainen erityisopetus sisältyi tukimuotona 13 900 oppilaan tehostettuun tukeen ja noin 15 000 oppilaan erityiseen tukeen. Näin ollen 87 336 oppilasta eli 16 % peruskoulun oppilasmäärästä sai osa-aikaista erityisopetusta osana yleistä tukea. Yleistä tukea ei tilastoida oppimisen ja koulunkäynnin tuen tilastoinneissa muun muassa siksi, että tarkkarajaisia määritelmiä ja luokituksia olisi sen osalta vaikea muodostaa, sillä yleinen tuki ei vaadi tiettyjä asiakirjoja ja päätöksiä. (Lintuvuori, M. 2013).

Kyselyssä rehtoreita pyydettiin merkitsemään erillisissä kysymyksissä yleisen, tehostetun ja erityisen tuen osalta kaikki koulussa käytössä olevat tukikeinot. Kysymyksissä oli listattu 26 erilaista tukikeinoa sekä kohta muut (erityisen tuen osalta vaihtoehtoja oli 30). Rehtoreiden valinta kuvaa siis sitä, että koulussa on kyseinen tuen keino käytössä yleistä, tehostettua tai erityistä tukea saavien oppilaiden osalta kysymyksestä riippuen. Tämä siis erotuksena tilastoinnissa käytettyyn laskutapaan, jossa kirjataan yksittäisten oppilaiden saamaa asiakirjoihin kirjattua tukea. Kuviossa 10 on esitetty rehtoreiden vastaukset kolmeen kysymykseen. Kuvio 10 antaa esimerkiksi osviittaa siitä, mitä tilastoinnissa mainittu 'muut kuin edellä mainitut keinot' voisi sisältää.



Kuvio 10. Rehtoreiden vastaukset kysymyksiin 'Koulussamme yleistä / tehostettua / erityistä tukea saavia oppilaita tuetaan seuraavin tukimuodoin (valitse kaikki koulussasi käytössä olevat tukimuodot). (Lintuvuori, M. 2013).

Rehtoreiden vastausten mukaan tukiopeetus on yleisen ja tehostetun tuen keino lähes kaikissa kouluissa ja erityisenkin tuen osana noin 85 % kouluista.

Osa-aikainen erityisopetus on kyselyssä jaettu kahteen eri osa-alueeseen, osa-aikainen erityisopetus pienryhmäopetuksena sekä yksilöopetuksena. Molemmat osa-alueet ovat kouluissa käytössä hieman useammin tehostettua tukea saavien oppilaiden tuen keinoina, johon tilastointikin viittaa.

Avustajan työpanos on kirjattu noin 90 %:ssa vastanneista kouluista niin yleisen, tehostetun kuin erityisenkin tuen tukikeinoksi. Tulkitsemispalvelut sen sijaan vain noin 10 %:ssa kouluista. Tilastoissa avustaja- ja/tai tulkitsemispalvelut tilastoidaan samassa luokituksessa.

Vähintään 80 % vastanneista rehtoreista on valinnut edellä läpikäytyjen tukikeinojen lisäksi opetuksen eriyttämisen, opettajien yhteistyön, erityisopettajan konsultoinnin, läksyjen seurannan, tiiviimmän kotien kanssa tehtävän yhteistyön, havainnollistamisvälineet sekä erilaiset koejärjestelyt tukikeinoiksi tuen eri tasoilla. Erityisesti tehostetun ja erityisen tuen osalta myös oppilashuollon osuuden vahvistaminen on valittu tukikeinoksi yli 70 %:ssa vastauksista.

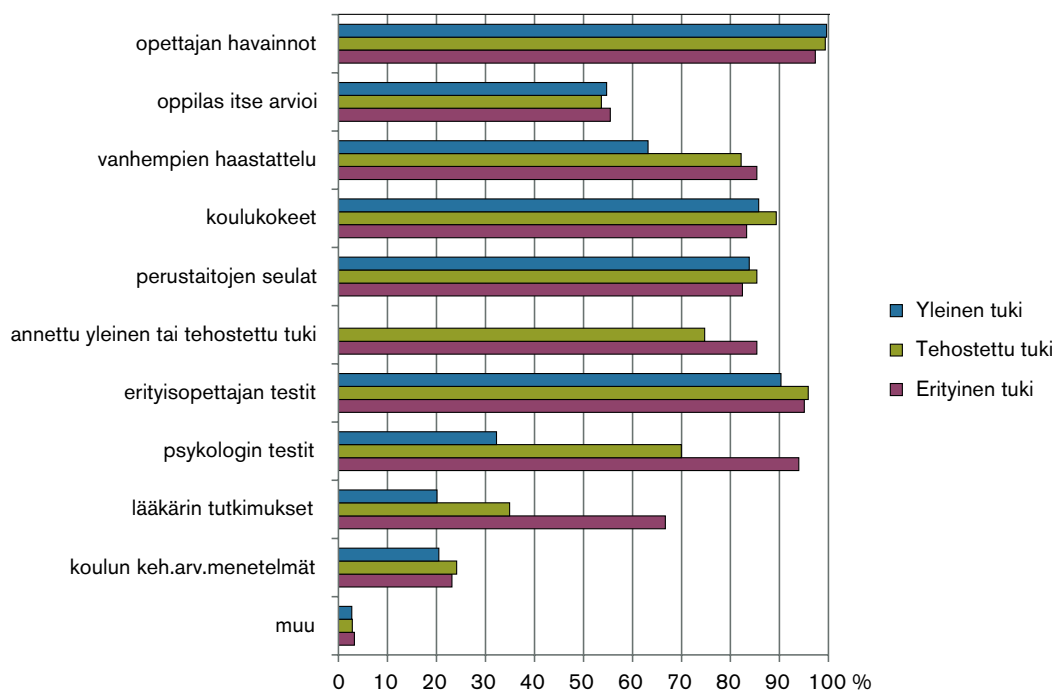
Rehtoreiden vastaukset on nostettu tässä rinnakkain tilastojen kanssa kuvaamaan kouluissa käytössä olevien tukikeinojen moninaisuutta. Kyse on koulukohtaisista tukikeinoista. Tilastoinnissa tukikeinot kuvaavat oppilaan saamaa tukea, joka tulee myös olla kirjattuna oppilasta koskeviin asiakirjoihin. (Lintuvuori, M. 2013).

5.2 Tuen tarpeen arviointikeinot

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen selvityksessä (Thuneberg, H. 2013) tuen tarpeen arviointikeinojen kohdalla rehtoreiden oli valittava annetusta luettelosta, mitkä keinot heidän koulussaan olivat käytössä kunkin tuen portaan kohdalla. Lisäksi heille annettiin mahdollisuus täydentää luetteloa avovastauksessa.

Kuviossa 11 sininen väri kuvaa yleistä tukea ja voidaankin havaita, että esimerkiksi sininen erityisopettajan testejä kuvaava osuus on selvästi suurempi kuin sininen psykologin testejä kuvaava. Samoin on punaisella kuvatun tehostetun ja vihreällä kuvatun erityisen tuen kohdalla. Eri tukiportaiden osuuksia voi myös verrata toisiinsa ja siten voi havaita muun muassa, että psykologin testien osuus on odotuksenmukaisesti suurin erityisen tuen kohdalla, seuraavaksi suurin tehostetussa tuessa ja pienin yleisessä tuessa. ”Muita” keinoja mainittiin hyvin niukasti, kuten kuvio osoittaa.

Tunnistamiskeinojen määrän lisäksi voidaan tarkastella niiden laatua. Yleisen tuen tarpeen arvioinnissa mainitaan huomattavasti harvemmin psykologiset testit ja lääketieteelliset tutkimukset kuin tehostetun ja erityisen tuen tarpeen arvioinnissa, mikä on lain hengen mukaista. Voisi kuitenkin miettiä, käytetäänkö psykologisia testejä todella vain tarvittaessa erityisen tuen tarvetta arvioitaessa, ja mikä niiden suhde todellisuudessa on erityisopettajien testeihin tai opettajien havaintoihin. Ja mihin psykologisia testejä käytetään yleisen tuen arvioinnissa – suuntautuuko arvokas resurssi järkevästi? Toisaalta se, että yli 90 % rehtoreista mainitsee psykologin tutkimukset erityisen tuen kohdalla, voi tarkoittaa vain, että valtaosassa kouluja niitä käytetään, mutta kyselyn perusteella ei voi päätellä, että kuinka usein (Thuneberg, H. 2013).



Kuvio 11. Tuen tarpeen arviointikeinojen prosentuaaliset osuudet yleisessä, tehostetussa ja erityisessä tuessa (Thuneberg, H. 2013).

Yleisen tuen tarpeen arviointikeinojen määrät vaihtelevat taustaryhmittäin: suuret kunnat esittävät enemmän keinoja kuin muut ja suomenkieliset koulut enemmän kuin ruotsinkieliset. Myös tehostetun tuen tunnistuskeinojen määrä vaihteli taustamuuttujittain. Tehostetun tuen keinoja mainittiin suurissa kunnissa enemmän kuin muissa kunnissa. Samoin suomenkieliset mainitsivat enemmän kuin ruotsinkieliset. Pienimmissä kouluissa arviointikeinoja oli vähemmän kuin isommissa ja yhtenäiskouluissa enemmän kuin muissa. Myös erityisen tuen tarpeen tunnistamisen kohdalla suomenkielisillä oli enemmän tunnistuskeinoja kuin ruotsinkielisillä ja koulun koko oli merkitsevä, pienimmissä vähemmän kuin muissa.

Koulun koko oli merkitsevä lähes kaikkien tukikeinojen kohdalla, myös koulutyyppi oli yhteydessä useimpiin keinoihin. Eniten suhde taustamuuttujiin näkyi oppilaan oman arvion kohdalla. Jos taulukosta poimii vain yhden kohdan tältä osin, vaikuttaa epäloogiselta, että pienissä kouluissa oppilaan omalla arviolla oli aliedustus – oletettavasti oppilaan äänen pitäisi kuulua pienissä kouluissa helpommin (Thuneberg, H. 2013).

Tuen keinojen välisiä suhteita toisilla tavoin tarkasteltaessa mielenkiintoista on, että oppilashuoltoryhmän kokoontumistiheydellä oli yhteys psyko-medikaalisiin tunnistuskeinoihin. Mitä useammin oppilashuoltoryhmä kokoontui, sitä todennäköisemmin koulussa oli käytössä tällainen arviointikeino yleisessä tuessa.

Jako ylä- ja alakouluun oli merkitsevä. Yläkoulussa psyko-medikaalista arviointia käytettiin enemmän kuin alakoulussa. Myös koulun koko vaikutti. Pienimmät koulut (alle 60 opp.) erosivat isommista merkitsevästi vähäisemmällä psyko-medikaalisella arvioinnilla.

Rehtoreita pyydettiin esittämään ”muuta” yleisen tuen tarpeen tunnistuskeinoja koulussaan. Usein mainittuja olivat erilaiset Niilo Mäki Instituutin (NMI) -testit, ALLU-lukutaitotesti, huoliseulat ja hyvinvointiprofiili. Rehtorit mainitsivat ”muina” tehostetun tuen tarpeen arviointikeinoina mm. avustajien huomiot, WILMA-seurannan, OPO-haastattelun ja samanaikaisopetuksen aikana tapahtuvan observoinnin.

Erityistä tukea saavia oppilaita oli 86 %:ssa vastanneista kouluista. Kouluilta, joissa ei ollut erityistä tukea saavia oppilaita, pyydettiin tarkennusta avovastauksella, joista poimittiin kuvaavia esimerkkejä:

Oppilaan oman arvion suhteellinen vähäisyys verrattuna muihin arviointikeinoihin nousi esiin, vaikka voitaisiin ajatella oppilaan oman näkemyksen selville ottamisen olevan ensisijaista sekä osallisuusnäkökulmasta että itsesäätelyn ja oppimaan oppimisen kannalta (Thuneberg, H. 2013). Tämän voi nähdä yleisemminkin liittyen asennoitumistapaan, josta kertoo UNICEFin The State of the World's Children 2013: Children with disabilities -raportti. Sen mukaan kansainväliset suositukset itsemääräämisestä ja lapsen kuulemisesta toteutuvat Suomessa puutteellisesti: ”Vammaisille lapsille ja nuorille ei esimerkiksi anneta mahdollisuuksia osallistua omaa elämäänsä koskevaan päätöksentekoon ja heitä syrjitään monilla elämänalueilla”.

Oppilaan kuuleminen ja osallistuminen on vasta matkalla tavoitteeseen. Neljäsnes rehtoreista oli sitä mieltä, että oppilaat eivät juuri ollenkaan osallistu tukensa suunnitteluun. Vanhempien kuuleminen toteutuu paremmin. Vanhempien mukanaolosta kysyttäessä selviää, että vain alle kymmenesosa vanhemmista ei rehtoreiden mukaan ole valmis keskustelemaan lapsensa vaikeuksista. Vanhempien enemmistö oli hyvin tai erittäin tyytyväisiä koulun opetukseen ja yksilöllisiin tukijärjestelyihin (Thuneberg, H. 2013).

5.3 Pedagogisen arvion ja selvityksen, oppimissuunnitelman ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) päävastuu

Pulkkisen ja Jahnukaisen (2013) rehtorikyselyssä selvitettiin, keitä on mukana tehostetun ja erityisen tuen arviointi- ja suunnitteluprosessissa ja keillä on päävastuu arvioinnista ja suunnitelmien laatimisesta.

Pedagogisen arvion laatiminen

Suuri osa kyselyyn vastanneista rehtoreista ilmoitti pedagogisen arvion laatimisessa olevan aina mukana oppilaan oman luokan opettaja, erityisopettaja ja oppilaan huoltajat (taulukko 5). Vastaajista (n = 327) 70 % ilmoitti oppilaan oman luokan opettajan olevan yleensä päävastuussa pedagogisen arvion laatimisesta. Suurin osa (74 %) vastaajista (n = 326) oli myös sitä mieltä, että päävastuu pedagogisen arvion laatimisesta tulisi olla oppilaan oman luokan opettajalla.

Taulukko 5. Oppilaan pedagogisen arvion laatimiseen osallistuvat henkilöt. (Pulkinen J. & Jahnukainen M. 2013).

	n	Osallistuu		
		Aina %	Tarvittaessa %	Ei koskaan %
Oppilaan oman luokan opettaja	326	93	6	1
Erytisopettaja	328	81	18	1
Oppilaan huoltajat	324	77	21	2
Rehtori	326	21	73	6
Muut oppilasta opettavat opettajat	328	16	84	1
Avustaja	322	8	69	24
Koulukuraattori	319	5	76	19
Koulupsykologi	322	4	74	22
Terveystenhoitaja	322	3	82	16
Opinto-ohjaaja	307	3	38	59
Sosiaalityöntekijä	312	1	53	47

Pedagogisen selvityksen laatiminen

Pedagogisen selvityksen laatimiseen osallistuvat vastaajien mukaan yleensä oppilaan oman luokan opettaja, erityisopettaja ja oppilaan huoltajat (taulukko 6). Vastaajien (n = 320) mukaan päävastuu pedagogisen selvityksen laatimisesta on oppilaan oman luokan opettajalla (50 % vastaajista) ja erityisopettajalla (47 % vastaajista). Vastaajien mielestä päävastuu tulee myös olla oppilaan oman luokan opettajalla (47 % vastaajista) tai erityisopettajalla (50 % vastaajista).

Taulukko 6. Pedagogisen selvityksen laatimiseen osallistuvat henkilöt. (Pulkkinen J. & Jahnukainen M. 2013)

	n	Osallistuu		
		Aina %	Tarvittaessa %	Ei koskaan %
Oppilaan oman luokan opettaja	315	94	5	0
Erytisopettaja	316	90	10	0
Oppilaan huoltajat	316	77	22	1
Rehtori	314	30	68	3
Muut oppilasta opettavat opettajat	313	19	81	1
Koulupsykologi	309	9	77	15
Koulukuraattori	309	8	77	15
Terveystenhoitaja	310	6	79	15
Avustaja	312	5	73	22
Opinto-ohjaaja	294	4	39	58
Sosiaalityöntekijä	300	1	58	40

Oppimissuunnitelman laatiminen

Samoin kuin pedagogisen arvion laatimiseen, myös oppimissuunnitelman laatimiseen osallistuvat vastaajien mukaan lähes aina oppilaan oman luokan opettaja, erityisopettaja ja oppilaan huoltajat (taulukko 7). Vastaajista (n = 323) 66 % ilmoitti oppimissuunnitelman laatimisesta yleensä päävastuussa olevan oppilaan oman luokan opettajan. 31 % ilmoitti päävastuussa olevan erityisopettajan. Vastaajista (n = 324) suurin osa (69 %) myös arvioi, että päävastuu oppimissuunnitelman laatimisesta tulisi olla oppilaan oman luokan opettajalla.

Taulukko 6. Tehostettua tukea saavan oppilaan oppimissuunnitelman laatimiseen osallistuvat henkilöt. (Pulkkinen J. & Jahnukainen M. 2013).

	n	Osallistuu		
		Aina %	Tarvittaessa %	Ei koskaan %
Oppilaan oman luokan opettaja	321	94	6	1
Erytisopettaja	322	80	20	0
Oppilaan huoltajat	321	79	21	1
Oppilas	318	52	43	6
Rehtori	321	16	79	6
Muut oppilasta opettavat opettajat	320	15	84	2
Avustaja	317	5	73	23
Koulukuraattori	312	3	80	17
Koulupsykologi	314	3	76	21
Opinto-ohjaaja	301	3	39	59
Terveystenhoitaja	314	1	80	19
Sosiaalityöntekijä	306	1	54	46

Vastaajien (n = 320) mukaan päätöksen erityisestä tuesta tekee yleensä opetus-, koulu- tai sivistystoimenjohtaja (47 % vastaajista) tai rehtori (30 % vastaajista). Vastaajista (n = 320)

50 % ilmoitti, että koulussa on tehty viimeisen vuoden aikana myös päätöksiä erityisen tuen lopettamisesta.

HOJKSin laatiminen

Vastaajien mukaan HOJKSin laatimiseen osallistuu yleensä aina oppilaan oman luokan opettaja, erityisopettaja, oppilaan huoltajat ja oppilas itse (taulukko 8). Päävastuu HOJKSin laatimisesta on vastaajien (n = 317) mukaan yleensä oppilaan oman luokan opettajalla (51 % vastaajista) tai erityisopettajalla (46 % vastaajista). Vastaajien mielestä päävastuu tulisi myös olla oppilaan oman luokan opettajalla (46 % vastaajista) tai erityisopettajalla (51 % vastaajista).

Taulukko 8. HOJKSin laatimiseen osallistuvat henkilöt. (Pulkkinen J. & Jahnukainen M. 2013).

	n	Osallistuu		
		Aina %	Tarvittaessa %	Ei koskaan %
Oppilaan oman luokan opettaja	312	93	6	0
Erityisopettaja	313	91	9	0
Oppilaan huoltajat	313	85	15	0
Oppilas	310	61	33	6
Rehtori	313	25	71	4
Muut oppilasta opettavat opettajat	311	24	75	1
Avustaja	307	8	70	22
Koulukuraattori	306	3	79	18
Koulupsykologi	306	3	79	18
Opinto-ohjaaja	292	3	39	58
Terveystenhoitaja	309	2	81	18
Sosiaalityöntekijä	301	0	56	44

Kolmiportaiseen tukeen liittyvä työmäärä

Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskuksen toimesta selvitettiin, millaista työmäärää kolmiportaiseen tukeen liittyvä uusi työtapa on tuottanut. Aineistona olivat kouluilta saadut pedagogiset tukidokumentit, joista käy selville kuinka moni opettaja on ollut laatimassa pedagogista arviota, oppimissuunnitelmaa, pedagogista selvitystä ja HOJKSia. Aineistossa oli mukana 14 koulua ja 3 esiopetusta antavaa päiväkotia. Koska dokumentteihin sisältyy myös 6–7 luokkien siirtyimiä, voidaan aineistossa mukana olevien koulujen lukumääräksi arvioida 24 koulua.

Jossain muodossa jonkun tukidokumentin (pedagoginen arvio, pedagoginen selvitys, oppimissuunnitelma, HOJKS) laatimiseen on osallistunut noin 70 % opettajista. Tietoa on 197 opettajan työmäärästä. Näistä erityisopettajia (ml. erityislastentarhanopettajat) on neljännes, luokanopettajia noin 40 % ja aineenopettajia noin neljännes sekä muita noin 10 % . Kyseiset noin 200 opettajaa tai pedagogisen koulutuksen saanutta henkilöä ovat osallistuneet yhteensä noin 1 000 dokumentin laatimiseen. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajat ovat osallistuneet keskimäärin alle viiden dokumentin laatimiseen. Minimi on nolla ja maksimi aineistossa on 43. Maksimissa on kyse yhden erityisopettajan tekemä dokumenttien määrästä, jossa on mukana kaikkia neljää dokumenttityyppiä. Toisinpäin ilmaistuna noin 30 % opettajista ei ole ottanut osaa yhdenkään dokumentin laatimiseen. Kyseessä ovat useimmiten aineenopettajat (Thuneberg, 2013).

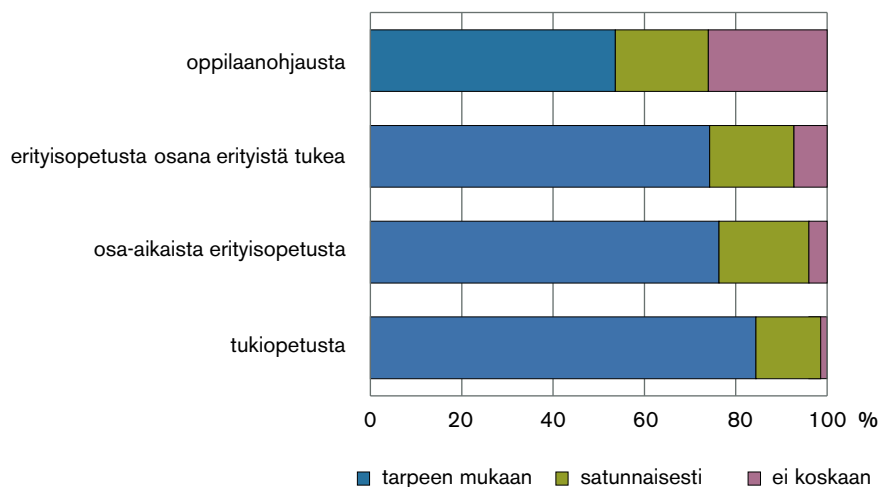
Eniten on tehty HOJKS-dokumentteja ja seuraavaksi eniten oppimissuunnitelmia. Erityisesti HOJKS:t ovat olleet jo ennen uudistusta käytössä. Pedagogisia arvioita tekevät

useimmiten erityisopettaja ja erityislastentarhanopettaja, oppimissuunitelmia tekevät eniten erityisopettajat ja erityislastentarhanopettajat ja pedagogisia selvityksiä tekevät useimmiten erityisopettajat, erityisluokanopettajat ja erityislastentarhanopettajat. Luokanopettajat ovat olleet useimmiten mukana HOJKS:ien teossa niin kuin aineenopettajatkin. Aineisto osoittaa ensinnäkin, että uuden työtavan edellyttämien dokumenttien lukumäärät ovat kaikille opettajille tasoitettuna pienet. Toiseksi aineisto kertoo sen, että kaikki opettajaryhmät ovat olleet mukana miettimässä mitä oppilas tarvitsee ja mitä hänelle voidaan tarjota. Kolmanneksi se kertoo, että parhaiten tehtävään koulutetut erityisopettajat ovat päävastuussa dokumenttien laadinnasta. Näin ollen tavoitteena on edelleen tukea ja vahvistaa luokan- ja aineenopettajien vastuuta ja osaamista pedagogisten dokumenttien laadinnassa (Thuneberg, 2013).

5.4 Tuen toteuttamisen keinot

Tuen keinot opettajien ja rehtoreiden näkemänä

Opettajien Ammattijärjestö OAJ:n selvityksen (2013) mukaan esiopetuksessa oppilaat saivat tarvetta vastaavasti useimmin yksilöllistä ohjausta (75 %), erityisopetusta (49 %) ja osa-aikaista erityisopetusta (47 %). Perusopetuksessa (kuviot 12) oppilaat saivat tarpeen mukaan pedagogisista tukitoimista tukiovetusta (84 %), osa-aikaista erityisopetusta (76 %), erityisopetusta (74 %). Tarpeen mukaan oppilaanohjaus toteutui vain 54 prosenttisesti.



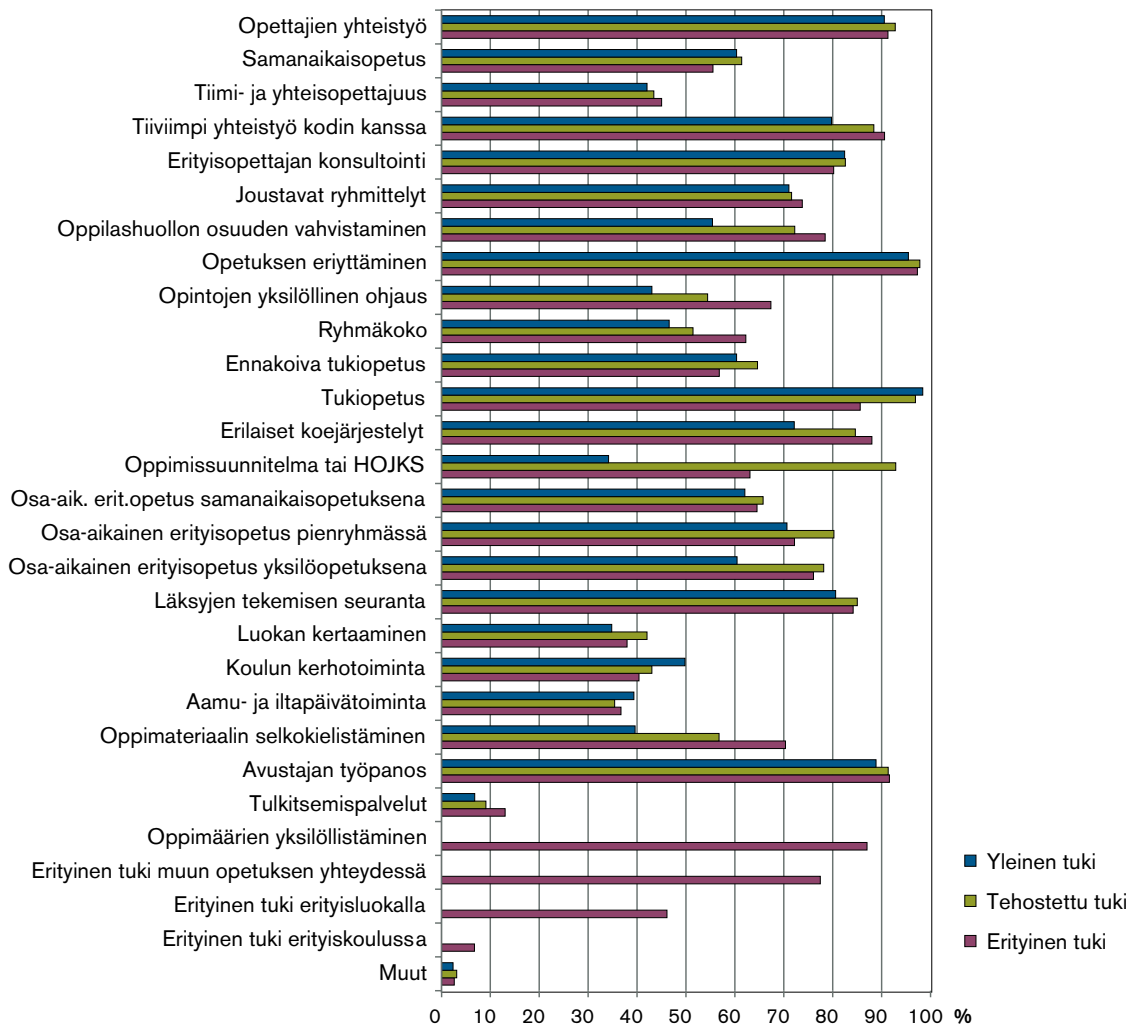
Kuvio 12. Oppilaan saamat oppimisen tukikeinot opettajien näkemyksen mukaan. (OAJ:n selvitys 2013).

Psykososiaaliset palvelut toteutuivat heikommin. Koulukuraattorin palveluita ei saa lainkaan 10 prosenttia ja vain satunnaisesti 21 prosenttia perusopetuksen oppilaista. Kokonaan ilman koulupsykologin palveluita on 9 prosenttia perusopetuksen oppilaista, satunnaisesti koulupsykologin palvelut toteutuvat 39 prosentilla oppilaista. Esiopetuksen lapsista 75 prosenttia on vailla kuraattorin palveluita. Puolella esiopetuksessa olevista lapsista on mahdollisuus saada tarvitessaan psykologin palveluja. Parhaiten toteutuu koulu-terveydenhoito, jota saa aina tarvitessaan 83 prosenttia perusopetuksen oppilaista. (OAJ:n selvitys 2013).

Oppilashuoltotyön tietojensaantioikeudessa ja henkilötietojen salassapidossa sekä käsittelyssä on kehittämistä. Yhteensä yli kolmannes ilmoitti, että nämä toimivat huonosti tai vastaajilla ei ollut tietoa käytännöstä. Enemmistö (yli 60 %) esi- ja perusopetuksen vastaajista ilmoitti, ettei lakimuutos ole vaikuttanut tai vaikuttaa vain vähän oppilashuol-

totyöhön ja sen edellyttämiin toimenpiteisiin lapsen/nuoren ja perheiden tukemisessa. (OAJ:n selvitys 2013).

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen tutkimuksessa (Thuneberg, H. 2013) tuen toteuttamisen keinojen kohdalla rehtoreiden oli valittava kuvion 13 mukaisesti annetusta luettelosta, mitkä keinot heidän koulussaan olivat käytössä kullakin tuen portaalla. Lisäksi heille annettiin mahdollisuus täydentää luetteloa avovastauksessa. Samoin kuin tuen arviointikeinojen kohdalla, sininen väri kuvaa yleistä tukea, punainen tehostettua ja vihreä erityistä tukea.



Kuvio 13. Tukikeinojen prosentuaaliset osuudet yleisessä, tehostetussa ja erityisessä tuessa. (Thuneberg H. 2013).

Eriyttäminen on tukiopeutuksen ohella kolmiportaisen tuen useimmin mainittu tukikeino.

Kuviosta näkee, että monenlainen **opettajien yhteistyö** on käytössä. Lomakkeen vaihtoehdot ovat lähellä toisiaan (tiimi- ja yhteisopettajuus, yhteistyö, samanaikaisopetus ja vielä erillisenä osa-aikaisen erityisopetuksen kohdassa) ja rehtoreiden on ehkä ollut vaikea erotella niitä mielessään. Joka tapauksessa näyttää selvältä, että nyt tehdään suurimmassa osassa kouluja yhdessä.

Huomiota herättää, että vain 60 % rehtoreista on valinnut **HOJKS**-vaihtoehdon erityisen tuen kohdalla ja rehtoreista yli 90 % mainitsee oppimäärien yksilöllistämisenkin. Tarkoittaako tämä, että on paljon erityisen tuen päätöksen saaneita, joilla ei ole HOJKSia, jonka mukaan opetus toteutetaan ja myös yksilöllistettyjä oppimääriä, joita ei ole kirjattu? Myöskään tehostetun tuen oppimissuunnitelmaa ei ole valittu sataprosenttisesti tehostetun tuen keinojen vaihtoehtona (Thuneberg, H. 2013).

Oppiaineen tai oppiaineiden yksilöllistäminen vaatii erityisen tuen päätöksen. Erityinen tuki ei edellytä oppiaineiden yksilöllistämistä. Lainmuutoksen tuoma kolmiportaisen tuen mahdollisuuksien käyttäminen on johtanut siihen, että yksilöllistämispäätöksiä tehdään aiempaa harkitummin ja vähemmän. 29 % rehtoreista on sitä mieltä, että niitä tehdään vähemmän, 66 %, että saman verran kuin ennen ja 5 %, että niitä tehdään enemmän.

Avustajan työpanoksen jakautuminen tasaisesti kolmelle portaalle voi olla tarkoituksenmukaista, toisaalta olisi ehkä hyvä tarkistaa, käytettäisiinkö arvokas resurssi vielä tehokkaammin, jos se painottuisi tehostettuun ja erityiseen tukeen.

Yli kolmannes rehtoreista mainitsee **luokan kertaamisen** tuen keinona kaikissa tuen portaissa. **Läksyjen tekemisen seurantaan** on kuntien opetussuunnitelmien mukaan perustettu monentyyppisiä läksykerhoja eli tämän tukikeinon kohdalla varmaankin on ajateltu juuri näitä organisoidumpia tuentapoja kuin tavanomaista luokassa tapahtuvaa läksyjen tarkistamista.

Rehtoreista vähintään 80 % mainitsee **erilaiset koejärjestelyt** kaikkien tukiportaiden yhteydessä. On hienoa, jos vähitellen alkaa käytännössä todella toteutua norminmukainen mahdollisuus osoittaa osaamisensa monin tavoin eikä perinteinen kirjallinen, yhdellä kerralla samassa tilassa tehty koe, ole enää ainoa näyttömahdollisuus. Voi vain aavistaa, mitä tämä merkitsee niille oppilaille, joilla on esimerkiksi luki- tai tarkkaavaisuuden ongelmia.

Yleisen tuen keinoja esittivät enemmän kymppikunnat kuin muut, ylä- ja alakoulut vähemmän kuin yhtenäiskoulut ja yläkoulut myös vähemmän kuin epätavallisen luokkajaon koulut, pienet koulut vähemmän kuin keskikokoiset tai isot ja keskikokoiset vähemmän kuin isot. Ruotsinkieliset eivät eronneet suomenkielisistä. **Tehostetun tuen** kohdallakin kymppikunnat esittivät keinoja enemmän, toisin kuin yleisessä tuessa, tehostetussa tuessa kielellä oli merkitsevä rooli, suomenkielisillä enemmän, yhtenäiskouluilla enemmän kuin yläkouluilla, pienillä kouluilla vähemmän kuin keskikokoisilla ja suurilla. **Erityisen tuen** keinojakin kymppikunnat esittivät muita enemmän, suomenkieliset enemmän kuin ruotsinkieliset, yläkoulut vähemmän kuin yhtenäiskoulut tai epätavallisen luokkajaon koulut ja alakoulutkin vähemmän kuin yhtenäiskoulut, koulun koko oli merkitsevä, mitä isompi, sitä enemmän keinoja. (Thuneberg, H. 2013).

Tukiopetusta ei mainittu **yleisen tuen** kohdalla 13 tapauksessa (2 %). Näistä 10 oli alakouluja ja yhtä lukuun ottamatta pieniä tai keskisuuria alle 400 oppilaan kouluja; koulutyyppejä, maakunta tai jako kymppikunnat vs. muut eivät olleet tilastollisesti merkitseviä selittäjiä. Sen sijaan koulun koko ja kieli olivat. Pienissä ja ruotsinkielisissä kouluissa oli tukiopetusmainintoja vähemmän. **Tehostetun tuen** kohdalla tukiopetusta ei mainittu 24 tapauksessa (3 %) ja näistä 12 eli puolet oli alakouluja, 7 yläkoulua, 4 yhtenäiskoulua ja yksi koulu, jossa luokkajako oli epätavallinen. Vain kolme eli 13 % oli isoja kouluja. Vain kieli kuitenkin erotteli tämän muuttujan suhteen, suomenkielisillä mainittiin merkitsevästi useammin tehostetun tuen aikainen tukiopetus. **Erityisen tuen** kohdalla tukiopetusta ei mainittu 101 tapauksessa (15 %), näistä 47 eli vajaa puolet oli alakouluja, yli viidennes eli 28 yläkoulua, 17 yhtenäiskoulua eli 17 % ja 8 eli vajaa kymmenesosa sellaisia, joissa oli epätavallinen luokkajako. Jako kymppikunnat vs. muut sekä suomi vs. ruotsi olivat merkitseviä – kymppikunnilla ja suomenkielisillä oli enemmän tukiopetusmainintoja. (Thuneberg, H. 2013).

Rehtoreiden enemmistö 60 % eli 491 vastaajaa ilmoitti koulussaan annettavan yleiseen tukeen liittyen ennakoivaa tukiopetusta taulukon 9 mukaisesti. Koulun koolla ei ollut tässä merkitystä, mutta koulutyypillä oli siten että yläkoulut olivat merkitsevästi aliedustettuina ja alakoulut yliedustettuina. Maakunta erotteli tilastollisesti merkitsevästi siten, että ennakkoivasta tukiopetuksessa olivat aliedustettuina Kainuu ja Pohjanmaa. Suomenkielisillä oli enemmän yleiseen tukeen liittyvää ennakoivaa tukiopetusta kuin ruotsinkielisillä.

Tehostettuun tukeen liittyvää ennakoivaa tukiovetusta ilmoitti koulussaan annettavan 498 rehtoria eli 65 % taulukon 10 mukaisesti. Tehostettuun tukeenkin liittyen koulutyyppi oli merkitsevä ja samoin kuin yleisen tuen kohdalla yläkoulut olivat aliedustettuina ja alakoulut yliedustettuina. Maakunta ei ollut aivan tilastollisesti merkitsevä, mutta suuntaantavasti on kiinnostavaa, että Kanta-Hämeessä oli yliedustus ja Pohjanmaalla aliedustus. Kymppikunta vs. muut ei ollut erottelava, sen sijaan jako suomen- ja ruotsinkielisiin oli siten että suomenkielisissä oli enemmän ennakoivaa tehostetun tuen tukiovetusta.

E erityisen tuen tukimuotona ennakoivaa tukiovetusta ilmoittivat rehtorit annettavan 57 % kouluista eli 393 koulussa taulukon 11 mukaisesti. Samoin kuin yleisen ja tehostetun tuen kohdalla, koulun koko ei ollut merkitsevä, sen sijaan koulutyyppi oli: yläkoulut olivat aliedustettuina, alakoulut yliedustettuina. Kuten muunkin tukiovetuksen kohdalla, ennakoivaa tukiovetusta annettiin enemmän suomen- kuin ruotsinkielisissä kouluissa rehtoreiden mukaan.

Ruotsinkielisten koulujen rehtorit valitsivat siis vähemmän tuen keinojen vaihtoehtoja kuin suomenkieliset. Rehtorikyselyn keinojen määrien vertailua ei kannata Thunebergin (2013) mukaan nähdä paremmuusjärjestyksenä, vaan toteamuksena.

Yleisen tuen kohdalla tukiovetuksella ja osa-aikaisella erityisopetuksella oli selkeä yhteys: jos oli mainittu tukiovetus, oli todennäköistä, että myös osa-aikainen erityisopetus mainittiin. Yhteys oli vielä selkeämpi tehostetun tuen ja erityisen tuen kohdalla.

Taulukko 9. Tukiovetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen yhteys yleisessä tuessa. (Thuneberg, H. 2013).

	Ei osa-aikaista erityisopetusta (%)	Kyllä osa-aikaista erityisopetusta (%)	
Ei tukiovetusta	40	60	N = 15, 100 %
Kyllä tukiovetusta	12	88	N = 750, 100 %
			Yht. 765

Taulukko 10. Tukiovetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen yhteys tehostetussa tuessa (Thuneberg, H. 2013).

	Ei osa-aikaista erityisopetusta (%)	Kyllä osa-aikaista erityisopetusta (%)	
Ei tukiovetusta	76	24	N = 67, 100 %
Kyllä tukiovetusta	6	94	N = 693, 100 %
			Yht. 760

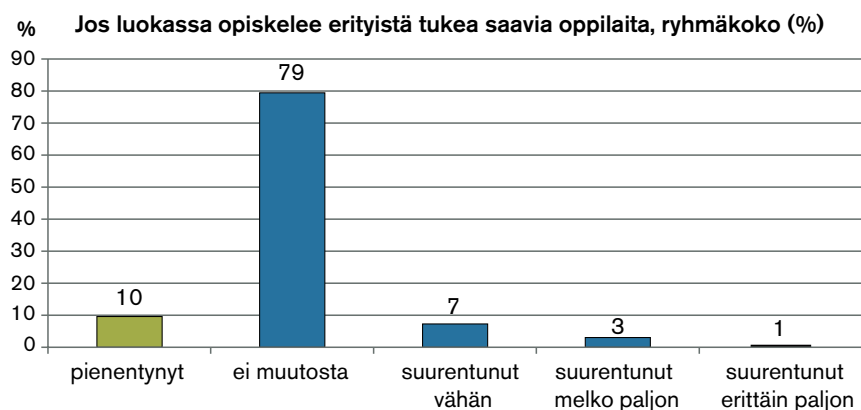
Taulukko 11. Tukiovetuksen ja osa-aikaisen erityisopetuksen yhteys erityisessä tuessa (Thuneberg, H. 2013).

	Ei osa-aikaista erityisopetusta (%)	Kyllä osa-aikaista erityisopetusta (%)	
Ei tukiovetusta	64	36	N = 213, 100 %
Kyllä tukiovetusta	7	93	N = 546, 100 %
			Yht. 759

Kyselyssä tuli vastata, mitä tukimuotoja koulussa käytetään. Kyselylomakkeen osa-aikaista erityisopetusta koskevista vastausvaihtoehtoista on koottu erilaisia tukimuotojen luokituksia sen mukaan, onko rehtori valinnut useita tukimuotoja, yhden tukimuodon tai ei yhtään tukimuotoa. Osa-aikaista erityisopetusta eniten ilmoitettiin annettavan kaikkien tukiovetusten kohdalla monipuolisimmalla tavalla eli tarjoten kaikkia muotoja, yksilö-, pienryhmä- ja samanaikaisopetusta, yleisessä tuessa 297 eli 37 %, tehostetussa tuessa 395 eli 51 % ja erityisessä tuessa 329 eli 47 %. Ajattelun aihetta antaa, että rehtoreista noin

kymmenesosa ei ilmoita lainkaan osa-aikaista erityisopetusta, yleisessä tuessa 95 eli 12 %, tehostetussa tuessa 47 eli 6 % ja erityisessä tuessa 55 eli 8 %. Yksilöopetuksen osuus kasvaa hieman edettäessä kohti intensiivisempää tukea: yleisessä tuessa sen osuudeksi ilmoittaa 52 rehtoria eli 6 %, tehostetussa tuessa 57 rehtoria eli 7 %, erityisessä tuessa 58 rehtoria eli 8 %. Yksinomainen samanaikaisopetus on harvinaisempaa kuin yksinomainen yksilö- tai pienryhmäopetus kaikilla tuen portailla, yleinen tuki: yksilö 6 %, pienryhmä 9 %, samanaikaisopetus 5 %; tehostettu tuki: yksilö 7 %, pienryhmä 7 %, samanaikaisopetus 1 %; erityinen tuki: yksilö 8 %, pienryhmä 6 %, samanaikaisopetus 4 %. Thunebergin (2013) mukaan kaiken kaikkiaan näyttäisi siltä, että ei olisi huolta osa-aikaisen erityisopetuksen painottumisesta pelkästään johonkin muotoon muiden muotojen kustannuksella.

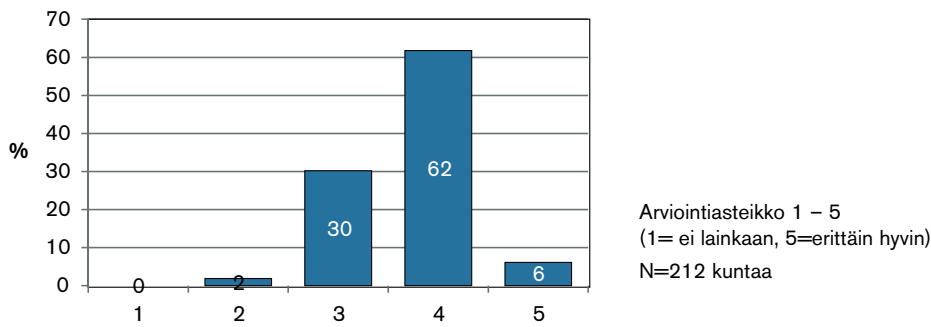
Opettajista 79 prosenttia kertoo, että ryhmäkoko ei ole pienentynyt, vaikka ryhmässä opiskelee erityistä tukea saavia oppilaita. Vastajista 11 prosenttia ilmoittaa, että ryhmäkoko on suurentunut (kuvio 14). Opettajien mielestä erityistä tukea saavan oppilaan opettamiseen ja ohjaamiseen kuluu paljon opettajan aikaa, joka on pois luokan muilta oppilailta. Lisäksi tuen kirjaaminen ja pedagogisten asiakirjojen laatimiseen tarvitaan aikaa. (OAJ:n selvitys 2013).



Kuvio 14. Lainsäädännön muutoksen huomioiminen ryhmäkoossa perusopetuksessa. (OAJ:n selvitys 2013.)

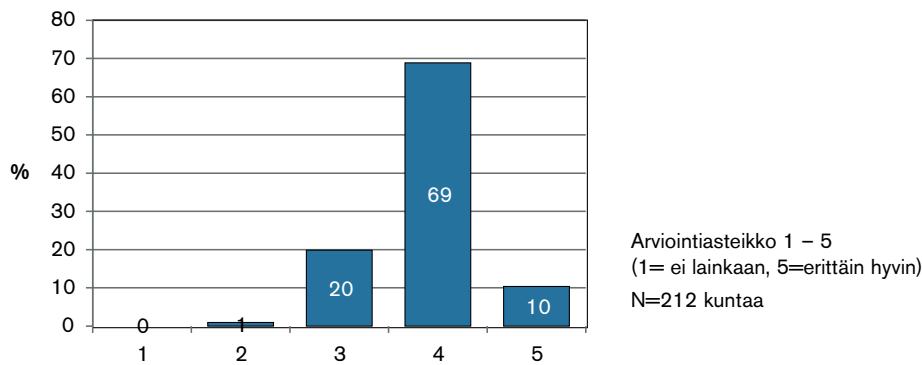
Painopisteen siirtyminen varhaiseen tukeen

Opetushallituksen (2013) tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan kysymykseen ”*Uudistuksen tavoitteena oli siirtää painopiste varhaiseen tukeen. Onko tämä toteutunut?*” Kuvion 15 mukaisesti vastanneista kunnista 68 % oli sitä mieltä, että painopisteen siirtäminen varhaiseen tukeen on onnistunut hyvin tai erittäin hyvin. Ainoastaan 2 % vastanneista arvioi painopisteen siirtymisen varhaiseen tukeen sujuneen heikosti. Vastausten keskiarvo on 3,7.



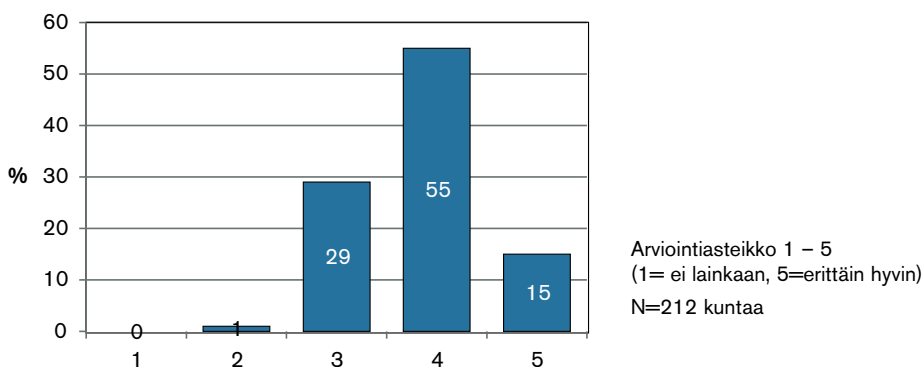
Kuvio 15. Uudistuksen tavoitteena oli siirtää painopiste varhaiseen tukeen. Onko tämä toteutunut? (% vastaajista). (Opetushallitus, 2013).

”Uudistuksen tavoitteena oli vahvistaa oppilaan oikeutta saada varhaista ja ennaltaehkäisevää oppimisen ja kasvun tukea sekä tarvittaessa erityistä tukea. Onko oppilaan oikeusturva vahvistunut?” Kuvion 16 mukaisesti vastanneista kunnista 79 % oli sitä mieltä, että oppilaan oikeus tukeen sekä oikeusturva on parantunut paljon tai erittäin paljon. Ainoastaan 1 % vastanneista arvioi, ettei näin ole tapahtunut. Vastausten keskiarvo on 3,9.



Kuvio 16. Uudistuksen tavoitteena oli vahvistaa oppilaan oikeutta saada varhaista ja ennaltaehkäisevää oppimisen ja kasvun tukea sekä tarvittaessa erityistä tukea. (% vastaajista). (Opetushallitus, 2013).

Opetushallituksen (2013) tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan kysymykseen *”Tuki on tarkoitettu asteittain vahvistuvaksi: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Miten kolmiportaisuus toimii?”* Kuvion 17 mukaisesti vastanneista kunnista 70 % oli sitä mieltä, että kolmiportainen tuki toimii hyvin tai erittäin hyvin. Ainoastaan 1 % vastanneista oli sitä mieltä, että kolmiportainen tuki toimii heikosti. Vastausten keskiarvo on 3,8.

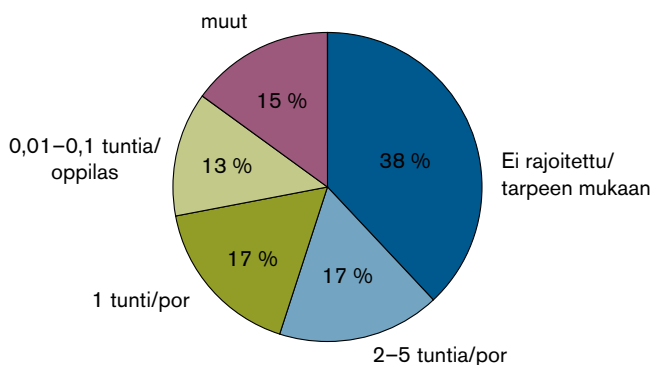


Kuvio 17. Tuki on tarkoitettu asteittain vahvistuvaksi: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Miten kolmiportaisuus toimii? (% vastaajista). (Opetushallitus, 2013).

5.5 Tuen resursointi, saatavuus ja tarpeet

Pulkkinen ja Jahnukainen (2011) opetustoimen johdolle suunnatussa kyselyssä selvitettiin perusopetuksen resurssien tilannetta kunnissa lukuvuonna 2010–2011. Tukiopetuksen osalta selvitettiin, millä periaatteella toiminta resursoidaan kunnassa. Tyypillisimmin (38 %) ilmoitettiin, että käytössä ei ole laskentakaavaa vaan tukiopetusta annetaan lakisääteisesti aina 'tarpeen mukaan'. Osa näin vastanneista täsmensi, että tukiopetus on huomioitu koulujen tuntikehyksessä rehtorien ja erityisopettajien esittämien toiveiden mukaisesti. Useassa vastauksessa tuotiin myös esiin, että tukiopetusresurssi on havaittu riittäväksi, sitä ei ole ollut tarve rajoittaa ja että toteutuneen tukiopetuksen keskiarvo on ollut noin 1 vuosiviikkotunti/perusopetusryhmä.

Osa vastaajista ilmoitti resursoinnin jonkin laskentakaavan kautta. Laskentakaavoista tyypillisin oli vuosiviikkotuntimäärän määrittely perusopetusryhmä- tai opettajakohtaisesti, jonka mukaan resurssin ilmoitti kolmannes (34 %) vastanneista. Puolet näistä (17 % vastanneista) ilmoitti resursoinnin olevan 1 vuosiviikkotunti, puolella resursointi oli 2–5 vuosiviikkotuntia. (Kuvio 18.)



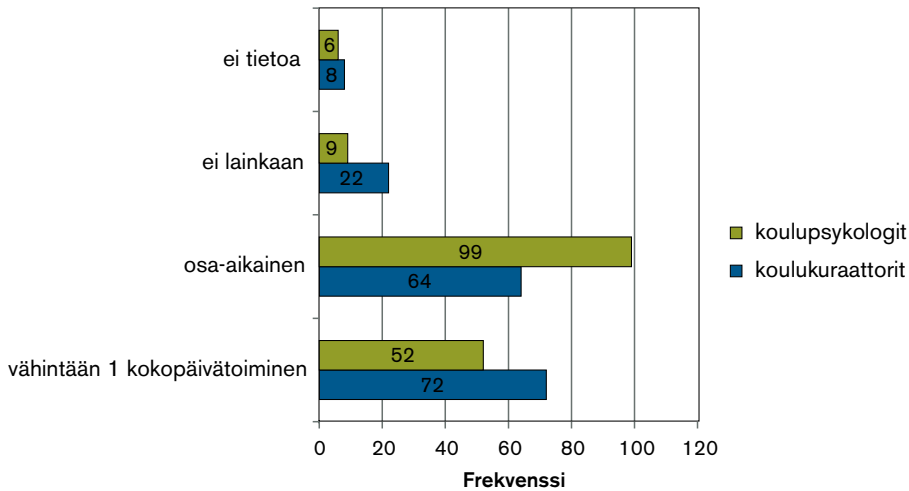
Kuvio 18. Tukiopetuksen resursoinnin periaatteet (n = 166). (Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2011).

Yhteenvedona voidaan todeta, että opetustoimen johdon näkökulmasta tukiopetuksen resursointi koetaan riittävänä, joissain tapauksissa on todettu, että resurssia jää käyttämättäkin. Tukiopetuksen resurssi on lähes poikkeuksetta pysynyt samana tai lisääntynyt verrattuna edelliseen lukuvuoteen. Lähes kaksi viidestä vastaajasta ilmoitti, että resurssia ei ennalta rajoiteta vaan tukiopetusta annetaan lakisääteisesti tarpeen mukaan.

Koulupsykologin palveluita oli saatavilla yhdeksässä kymmenestä kunnasta (91 %, 151 kuntaa) (kuvio 19). Tyypillisin ratkaisu (60 %) on osa-aikainen koulupsykologi siten, että työpanos on jaettu neuvolan, terveystieteiden keskuksen tai muun kunnan palvelun kanssa. Opetustoimeen käytetty osa-aikaisuuden aste vaihtelee muutamasta tunnista kuukaudessa 80 prosenttiseen työosuuteen. Varsin usein koulupsykologipalvelu oli jaettu useamman kunnan kesken. Vähintään yksi kokopäiväinen koulupsykologi oli lähes joka kolmannessa kunnassa (31 %), enimmillään heitä oli 17. Yhdeksässä kunnassa (5 %) ei ollut lainkaan koulupsykologin palveluita saatavilla.

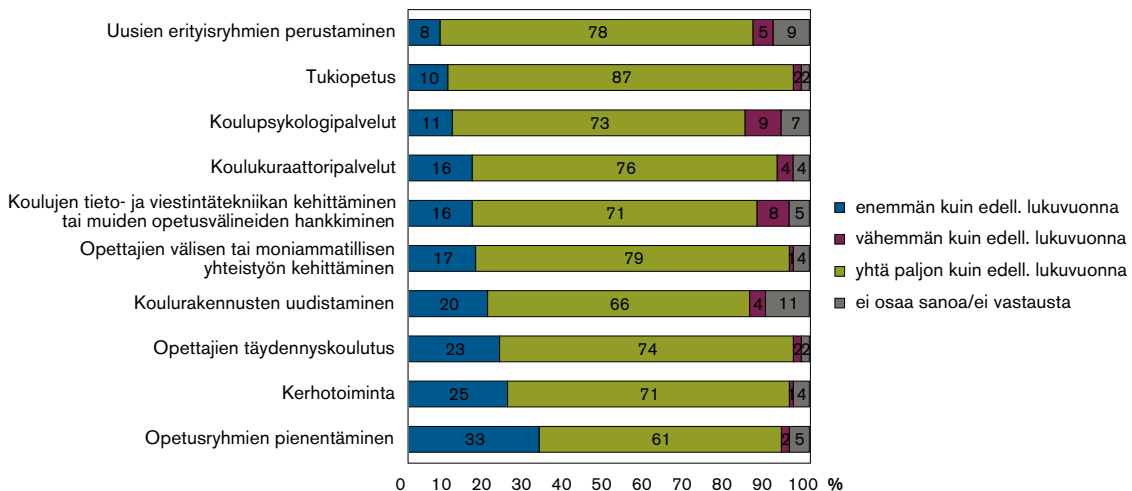
Koulukuraattorin palveluita oli saatavilla hiukan harvemmin kuin koulupsykologin; noin kahdeksassa kymmenestä kunnasta (82 %, 136 kuntaa) (kuvio 19). Kuraattorien osalta kuitenkin kokopäiväisyys oli yleisempää kuin psykologien: vähintään yksi (enimmillään 7) kokoaikainen koulukuraattori oli kahdessa viidestä kunnasta. Osa-aikaisia koulukuraattoripalveluita tuotetaan yhdessä sosiaaliturvan ja lastensuojelun kanssa. Koulupsykologeja useammin koulukuraattori on kokonaan hallinnollisesti opetustoimen ulko-

puolinen (yleensä sosiaalitoimen/perusturvan) työntekijä. Kuraattoripalveluita tuotetaan joissain tapauksissa myös ostopalveluina yksityisiltä palveluntuottajilta. Kokonaan ilman koulukuraattoripalveluita oli 22 kuntaa (13 %).



Kuvio 19. Koulupsykologi- ja koulukuraattoripalveluiden saatavuus (n = 166). (Pulkinen, J. & Jahnukainen, M. 2011).

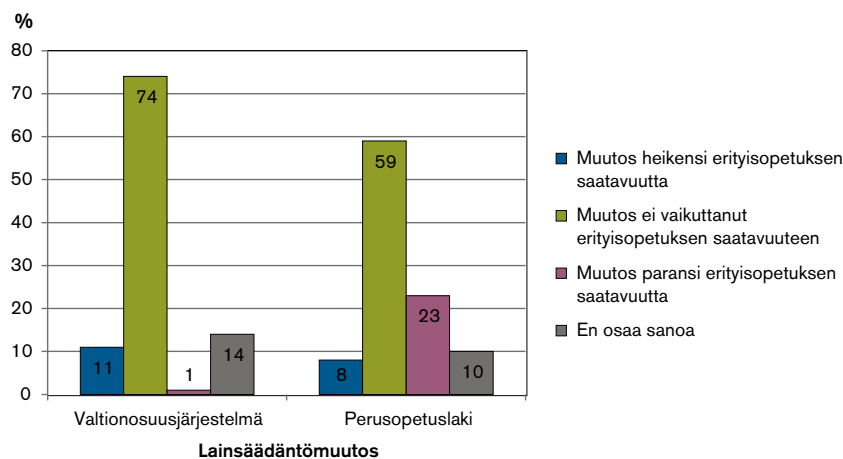
Yleiskuva peruskoulun muiden kuin opetushenkilöstöön liittyvien resurssien tilanteesta lukuvuonna 2010–2011 on vakaa tai lievästi noususuhdanteinen verrattuna edelliseen vuoteen (kuvio 20). Vain muutama vastaaja ilmoitti vähentymistä esimerkiksi koulupsykologipalveluissa, joskin vastaavasti hiukan useampi kunta ilmoittaa samalla alueella kasvua. Koulukuraattoripalvelut olivat pysyneet samoina tai hiukan kasvaneet. Resursoinnin kasvua oli raportoitu myös kerhotoiminnan, koulurakennusten uudistamisen, opettajien täydennyskoulutuksen ja opettajien välisen tai moniammatillisen yhteistyön kehittämisessä. Joka kolmannessa kunnassa oli tapahtunut kasvua opetusryhmien pienentämisen resurssissa, mikä on linjassa opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämän lisärahoituksen kasvun kanssa. (Kuvio 20.)



Kuvio 20. Perusopetuksen resurssit lukuvuonna 2010–2011 verrattuna edelliseen lukuvuoteen (n = 166). (Pulkinen, J. & Jahnukainen, M. 2011)

Pulkkisen ja Jahnukaisen (2013) selvityksessä rehtoreilta kysyttiin arviota siitä, miten valtionosuusjärjestelmän uudistus vuoden 2010 alusta ja perusopetuslain uudistus vuoden

2011 alusta ovat vaikuttaneet koululla erityisopetuksen saatavuuteen. *Suuri osa vastaajista arvioi, ettei valtionosuusjärjestelmän tai perusopetuslain uudistus ole vaikuttanut erityisopetuksen saatavuuteen johtamassaan koulussa.* Vastaajista (n = 335) 11 % arvioi valtionosuusjärjestelmän uudistuksen heikentäneen koulussaan erityisopetuksen saatavuutta. Vain 1 % vastaajista arvioi valtionosuusjärjestelmän uudistuksen parantaneen erityisopetuksen saatavuutta. Perusopetuslain uudistuksen vaikutuksia erityisopetuksen saatavuuteen arviointiin jonkin verran myönteisemmin kuin valtionosuusjärjestelmän uudistuksen vaikutuksia. Vastaajista (n = 334) 23 % arvioi uudistuksen parantaneen koululla erityisopetuksen saatavuutta, kun taas 8 % arvioi uudistuksen heikentäneen erityisopetuksen saatavuutta. (Kuvio 21.)



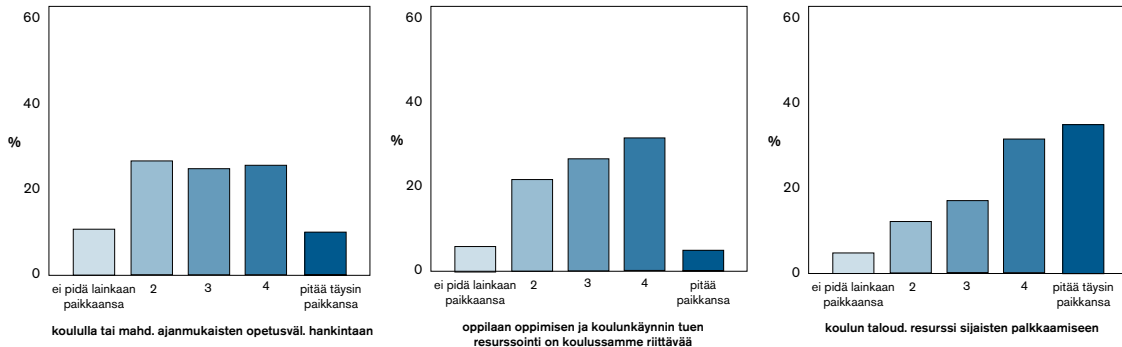
Kuvio 21. Rehtorien arviot valtionosuusjärjestelmän ja perusopetuslain uudistuksen vaikutuksista erityisopetuksen saatavuuteen (n = 335). (Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2013).

Avoimissa vastauksissa kysymykseen siitä, millä tavoin valtionosuusjärjestelmän uudistus heikensi erityisopetuksen saatavuutta koululla, nousi esille resurssien väheneminen. Vastaajien mukaan valtionosuusjärjestelmän uudistus vähensi muun muassa avustajien määrää, tunteja ja osa-aikaisen erityisopetuksen resurssia. Vastaajien mukaan uudistus heikensi erityisopetuksen saatavuutta myös muuttamalla resurssien jakoa kunnassa. (Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2013).

Avoimissa vastauksissa perusopetuslain muutoksen vaikutuksista erityisopetuksen saatavuuteen useimmin mainittiin lakimuutoksen vaikutukset erityisopetuksen resursseihin. 40 vastaajaa mainitsi muutoksen lisänneen erityisopetuksen resursseja, kun taas 7 vastaajaa mainitsi sen vähentäneen erityisopetuksen resursseja. Vastaajista 25 mainitsi muutoksen jäsentäneen tuen antamista. Yhdeksän vastaajaa taas mainitsi muutoksen lisänneen paperityötä ja heikentäneen näin erityisopetuksen saatavuutta. Avoimissa vastauksissa perusopetuslain muutoksen vaikutuksista nousi myös esille opettajien vastuun laajeneminen. Viisi vastaajaa mainitsi tämän erityisopetuksen saatavuutta parantavana tekijänä ja kolme erityisopetuksen saatavuutta heikentävänä tekijänä. Viisi vastaajaa mainitsi lakimuutoksen parantaneen oppilaan oikeuksien toteutumista. Neljä vastaajaa mainitsi erityisopetuksen saatavuuden heikenneen lakiuudistuksen myötä, koska integraatio/lähikoulu aiheuttaa ongelmia. (Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2013).

Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskuksen tekemä (Thuneberg H. 2013) resurssien tarkastelu kertoo kohtuullisiksi koetuista resursseista ja valtaosalla rehtoreista on kohtuullisen tyytyväinen käsitys resursseista. Noin viidennes rehtoreista on sitä mieltä, että puutteita on. Tarkemmin eriteltäessä on kuitenkin erityisesti välineiden suhteen

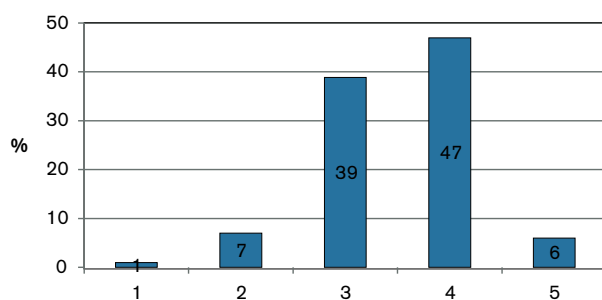
hajontaa, sen sijaan sijaisten palkkaamismahdollisuudesta olivat rehtorit yhtenäisemmin samaa mieltä ja positiivisempia. Rehtoreiden mukaan opetusvälineisiin ja -materiaaleihin oli heikommin resursseja kuin koulutukseen. Kysyttäessä oppimisen ja koulunkäynnin tuen riittävyttä yksittäisellä kysymyksellä kaksi kolmannelta koki, että oppimisen ja koulunkäynnin tuen resurssi on riittävä.



Kuvio 22. Näkemys resursseista joillakin osa-alueilla (asteikolla 1 = ei pidä lainkaan paikkaansa – 5 = pitää täysin paikkansa). (Thuneberg, H. 2013).

Enemmistö rehtoreista piti hyvinä tai erittäin hyvinä opettajien mahdollisuuksia saada ammattitaitoa tukevaa täydennyskoulutusta, mutta viidenneksen mielestä näin ei ollut. Erityisesti lainmuutokseen liittyvään koulutukseen on ollut helppo päästä, mutta myös opetussuunnitelman muutoksiin liittyvään koulutukseen on päästy hyvin tai erittäin hyvin (kuvio 22).

Opetushallituksen (2013) tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan kysymykseen ”*Kuinka arvioisitte oppilaan tukeen paikallisesti osoitettujen resurssien riittävyttä?*” vastanneista kunnista 53 % oli sitä mieltä, että oppilaan tukeen on paikallisesti osoitettu riittävästi resursseja. 8 % vastanneista oli sitä mieltä, että resursseissa on puutteita. Vastausten keskiarvo on 3,5 (kuvio 23).



Kuvio 23. Kuinka arvioisitte oppilaan tukeen paikallisesti osoitettujen resurssien riittävyttä? (% vastaajista). Arviointiasteikko 1–5 (1=ei lainkaan, 5=erittäin hyvin) N=210 kuntaa (Opetushallitus, 2013).

Pulkkisen ja Jahnukaisen (2013) selvityksessä rehtoreita pyydettiin arvioimaan johtamansa koulun erityisopetuksen tarvetta suhteessa saatavilla olevaan erityisopetukseen ja erityisopetuksen resursseihin. Suuri osa vastaajista arvioi koulussaan olevan enemmän erityisopetuksen tarvetta kuin on resursseja erityisopetukseen. 19 % vastaajista (n = 335) arvioi tarvetta olevan paljon enemmän kuin on resursseja ja 59 % arvioi tarvetta olevan jonkin verran enemmän kuin on resursseja. Vastaajista 21 % arvioi, että tarve ja resurssit

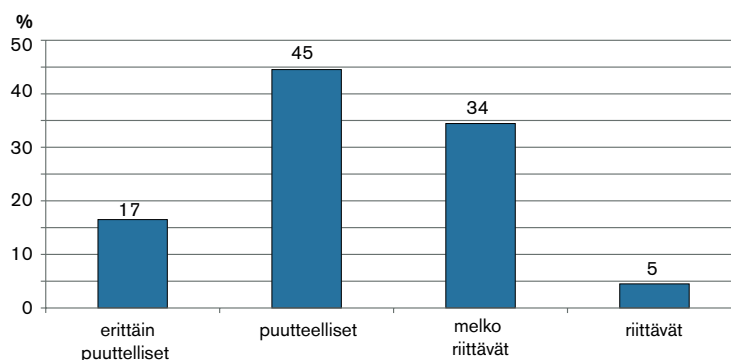
vastaavat toisiaan ja vain 2 vastaajaa arvioi, että tarvetta on vähemmän kuin on resursseja. Kysyttäessä, mihin erityisopetuksessa tarvittaisiin lisäresursseja, 276 vastaajaa ilmoitti eniten lisäresursseja vaativan kohteen ja 262 vastaajaa ilmoitti toiseksi eniten lisäresursseja vaativan kohteen. Selvästi eniten lisäresursseja kaivattiin osa-aikaiseen erityisopetukseen.

Kysymykseen siitä, miksi erityisopetusta ei voida antaa tarvetta vastaavasti, suurimman syyn mainitsi 260 vastaajaa ja toiseksi suurimman syyn 238 vastaajaa. Suurin syy koulun erityisopetuksen puutteellisille resursseille arvioitiin olevan kunnan perusopetuksen taloudellisten resurssien vähäisyyden (kuvio 16). 158 vastaajaa arvioi tämän suurimmaksi syyksi ja 32 vastaajaa toiseksi suurimmaksi syyksi puutteellisille resursseille. Seuraavaksi suurimpia syitä puutteellisille resursseille vastaajat arvioivat olevan sen, ettei erityispalveluja tai henkilöstöä ole riittävästi. Vastaajista 32 arvioi erityispalvelujen riittämättömyyden ja 29 henkilöstön riittämättömyyden olevan suurin syy koulun puutteellisille erityisopetuksen resursseille. (Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2013).

Opettajien Ammattijärjestö OAJ:n mukaan opettajista 65 prosenttia kokee, että oppilashuoltotyö on lisääntynyt vähän, melko tai erittäin paljon viimeisen kahden vuoden aikana. Esiopetuksessa vastaava luku on n. 57 prosenttia. Eniten oppilashuoltotyö on lisääntynyt esi- ja perusopetuksessa erityisopettajilla ja perusopetuksen rehtoreilla. Rehtoreista 85 prosenttia ilmoitti, että oppilashuoltotyö on lisääntynyt vähän, melko paljon tai erittäin paljon. Erityisopettajista yli 65 prosenttia ilmoitti työn lisääntymisestä.

Aineenopettajista, esiopetuksen opettajista ja päiväkodin johtajista yli kolmannes vastasi, että oppilashuoltoryhmä ei tue omaa työtä kuin satunnaisesti tai ei lainkaan. Luokanopettajista sekä esi- ja perusopetuksen erityisopettajista hieman useampi koki saavansa moniammatillisen oppilashuoltoryhmän tukea tarpeen mukaan. Myönteisimmin oppilashuolto-ryhmän antamaan tukeen suhtautuivat rehtorit, joista 91 prosenttia koki, että oppilashuolto-työ tukee opettajan työtä tarpeen mukaan.

Lähes kaksi kolmesta perusopetuksen vastaajista oli sitä mieltä, että moniammatillisen oppilashuoltotyön aika- ja henkilöresurssit ovat puutteelliset tai erittäin puutteelliset (kuvio 24). Esiopetuksen resursseihin oltiin jonkin verran tyytyväisempiä. Vastaajista 40 prosenttia ilmoitti resurssit puutteellisiksi. Esiopetuksen vastaajilta kysyttiin myös, onko yksikössä määriteltyä ja organisoitua oppilashuoltoa. Neljännes vastaajista ilmoitti, että sellainen puuttuu, mutta puolella näin vastanneista oppilashuollon kehittäminen oli käynnissä. Oppilashuoltoryhmää ei ollut yli 15 prosentilla päiväkodeissa ja kouluissa.



Kuvio 24. Oppilashuoltotyön resurssit opettajien kokemana. (OAJ:n kysely, 2013)

Valtiontalouden tarkastusviraston havaintoja

Valtiontalouden tarkastusviraston vuosia 2000–2010 erityisopetusta koskeneessa tarkastuksessa havaittiin, ettei erityisopetusta ole tarjottu tasavertaisesti eri puolilla maata eikä eri ikäryhmissä. Myös oppilaan saama tuki samanlaisiin oppimisvaikeuksiin vaihteli kunnittain. Joissakin tapauksissa erot olivat suhteellisen suuria. Kuntien välisiin eroihin tulisi paneutua ja tuki- järjestelmää kehittää edelleen siten, että oppilaan oikeus saada tukea toteutuu koko maassa tasavertaisesti (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2013).

Tarkastuksessa havaittiin myös, että erityisoppilaiden kokoaikainen integrointi yleisopetukseen putoaa selvästi siirryttäessä yläkouluun. Jotta tavoite erityisopetuksen järjestämisestä yleisopetuksen ryhmässä toteutuisi nykyistä paremmin myös yläkoulussa, tulisi yläkoulun aineenopetusjärjestelmää ja pedagogisia käytäntöjä kehittää integraatiota tukevaksi. Erityisoppilaiden määrän kasvun myötä myös erityisopetukseen suunnatut voimavarat ovat lisääntyneet. Vaikka erityisopetuksen kustannuksia ei nykyisin kokonaisuudessaan tilastoida erikseen, jonkinlaisen kuvan toiminnan laajuudesta saa opettajamääriä tarkastelemalla. Vuonna 2010 erityisopettajien osuus oli lähes 14 prosenttia perusopetuksen opettajista. Erityisopetuksen tai erityisopetukseen suunnattujen voimavarojen kasvun vaikutuksia on kuitenkin vaikea luotettavasti arvioida, koska erityisopetuksen tilastointi on puutteellista. Tehostettua ja erityistä tukea koskevan tilastoinnin parantamiseen tulee kiinnittää huomiota, jotta tuen resurssien kohdentumisesta ja kohdentamistarpeista saataisiin nykyistä parempi kuva ja jotta tuen vaikutuksia ja vaikuttavuutta voitaisiin luotettavasti seurata ja arvioida. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2013).

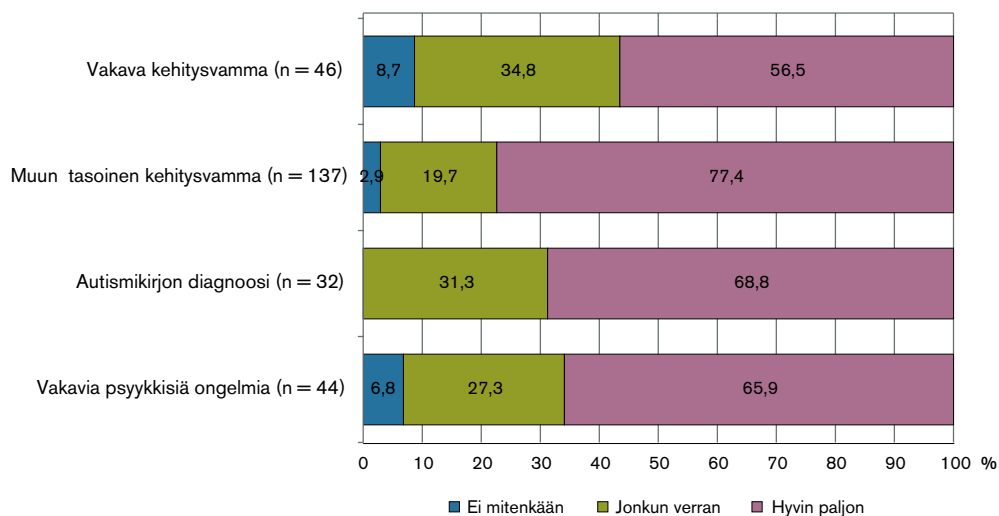
Tarkastuksen tulosten perusteella erityisopetukseen siirrettyjen, yksilöllistettyä oppimäärää suorittavien oppilaiden sosioekonominen tausta on heikompi kuin perusopetuksen yleistä oppimäärää suorittavien oppilaiden sosioekonominen tausta. Samaan tulokseen on päädytty myös kansainvälisissä erityisoppilaiden taustaa selvittäneissä tutkimuksissa. Näiden tulosten perusteella näyttäisikin siltä, että kunnissa ja alueilla, joissa työikäisen väestön sosioekonominen tausta on heikompi, myös erityisen tuen tarve on suurempi. Siten kuntien peruspalvelujen valtionosuusjärjestelmän uudistamisen yhteydessä tulisikin arvioida vanhempien koulutustaustan lisäksi myös muiden sosiaalista huono- ja hyväosaisuutta kuvaavien indikaattoreiden soveltuvuutta perusopetuksen valtionosuuden laskentakriteereiksi niin, että tavoitteena olisi tarpeen huomioon ottamisen lisäksi kuntien välisten erojen kaventaminen erityisopetuksen järjestämisessä. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2013).

6 Vaativa erityisopetus perusopetuslain muutosten näkökulmasta

6.1 Muutokset opettajien kokemana

VETURI-hankkeen tarkastelun kohteena oli moniammatillista erityistä tukea oppimiseensa ja kuntoutumiseensa tarvitsevat oppilaat, joilla on vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammaisuutta tai autismin kirjon diagnoosi. Useilla kohderyhmän lapsilla oli pidennetty oppivelvollisuus. Lisäksi tähän ryhmään saattaa kuulua kotiopetuksessa olevia lapsia. (VETURI-hankkeen kartoitus 2013. Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R.. 2013).

Vastaajista suuri osa ilmoitti uudistuksen muuttaneen heidän työtään hyvin paljon, joten yleisesti ottaen voidaan arvioida uudistusten olleen mittavia (kuvio 25). Pieni osa vastanneista oli sitä mieltä, että uudistus ei muuttanut työtä lainkaan. Tästä vastauksesta voinee tutkijoiden mukaan vetää kaksi keskenään ristiriitaista johtopäätöstä; joko jo ennen uudistuksen tuloa oli toimittu varhaisen puuttumisen ja tuen tarpeen arvioinnin ja organisoinnin suhteen uudistuneen lain tarkoittamalla tavalla tai täysin päinvastoin, jolloin uudistuneet käytännöt jätetään huomioimatta ja työtä jatketaan kuten ennenkin eli ”vanhaan malliin”. Pedagogisen otteen muutos ei tule esille tässä aineistossa.



Kuvio 25. Opettajien kokemat muutokset työssä lakiuudistuksen myötä oppilasryhmäkohtaisesti. (Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R.. 2013).

Kuviosta 25 näkyy, miten kartoituksen kohderyhmänä olevien oppilaiden opettajat kokivat lakiuudistuksen työssään. Suurin osa vastaajista koki lakiuudistuksen muuttaneen heidän työtään hyvin paljon tai jonkin verran. Vahvimmin lakimuutos näyttäisi vaikuttaneen niiden opettajien työhön, joiden oppilailla on muun tasoinen kehitysvamma. Autismiin kuuluvien oppilaiden opettajista kaikki olivat sitä mieltä, että lakiuudistus on vaikuttanut jonkun verran tai hyvin paljon heidän työhönsä.

Lakiuudistuksen tuomiin muutoksiin suhtauduttiin negatiivisesti erityisesti paperityön ja muun asiakirjoihin liittyvän työn koetun lisääntymisen ja kirjaamiskäytänteiden huomattavan suuren muuttumisen vuoksi. Monenlainen lomakkeiston ja dokumentoinnin lisääntyminen koettiin työläänä ja osin jopa täysin turhana ja turhauttavana. Sen myös koettiin vievän liikaa aikaa varsinaiselta perustyöltä ja toimivan jopa inkluusiota estävästi.

Osa vastaajista koki uudistuksen tuoneen myös positiivisia muutoksia asenteisiin sekä koulun toimintakulttuuriin ja käytänteisiin. Uudistuksen koettiin mm. helpottavan tuen määrän arviointia, selkeyttävän ja yhtenäistävän koulun käytänteitä sekä edistävän etenemistä kohti inklusiivisempaa koulua. Vaikka vastaajat kritisoivat voimakkaasti dokumentoinnin lisääntymistä, nähtiin sen tarkentumisessa ja lisääntymisessä useita hyviä puolia. Koettiin, että lomakkeet ja toimintatavat ovat yhdenmukaistuneet ja selkiytyneet ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämissuunnitelman (HOJKS) koettiin jopa kevenneen aiemmasta.

Samoin hyvänä asiana pidettiin sitä, että dokumentoinnin ansiosta oppilaan oikeudet toteutuvat ja opettaja saa enemmän tietoa oppilaan tilanteesta. Tuen määrän arviointi on helpompaa ja tehokkaampaa koko koulussa (Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R.. 2013).

Vastausten pohjalta vaikuttaa siltä, että kuntakohtaiset ratkaisut dokumentoinnissa ovat edelleen varsin kirjavia. Osassa kuntia kirjaamiseen osallistuvat myös luokan- ja aineenopettajat, osassa kirjaamisen hoitaa erityisopettaja.

Lisääntyneeksi koetaan myös suunnitteluun käytettävän ajan ja erilaisiin yhteistyökouksiin osallistumisten määrä. Oppilashuoltotyön määrän kerrottiin lisääntyneen ja sen koettiin myös kangistuneen. Joidenkin vastaajien mukaan asioiden epäselvyys ja epävarmuus olivat lisääntyneet ja työrauha vähentynyt epäonnistuneen integraation myötä. Toisaalta taas huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö vaikutti lisääntyneen uudistuksen myötä.

Osassa vastauksista viitataan myös lähikouluperiaatteeseen ja sen alkuperäisestä tavoitteesta poikkeaviin melko omaperäisiin kuntakohtaisiin toteuttamisvariaatioihin. Lakiuudistus ei ohjaa tai määrää erityiskouluja tai erityisluokkia lakkauttavaksi, mutta vastausten perusteella näin on joissakin kunnissa lakia mitä ilmeisimmin tulkittu. 28 vastauksessa kirjoitettiin lakiuudistuksen myötä erityiskoulun, -luokan tai -ryhmän lakkauttamisesta tai erityisopettajan työn loppumisesta. Useissa vastauksissa nostettiin esille lakiuudistuksen oletettu yhteys erityisryhmien ja -koulujen vähentämiseen ja lakkauttamiseen. Tätä ilmaistiin voimakkaasti ja osa vastauksista oli kriittisiä kannanottoja asiaa vastaan. Vastaajien mukaan lakkautuksia ja vähennyksiä tehdään suunnittelelmattomasti ja käytetään muun muassa kunnallisina säästötoimenpiteinä. Osa vastaajista sen sijaan toteaa erityisluokkien ja -ryhmien lakkauttamistilanteen neutraalisti.

Erityisen tuen päätöksellä opiskelevien oppilaiden ohjaaminen yleisopetuksen ryhmiin jakoi mielipiteitä. Vastaajista osan mielestä erityisen tuen oppilaiden tulisi jatkossakin opiskella ainoastaan omissa ryhmissään, osan mielestä ei. Erityisesti vakavasti psyykkisesti oireilevat oppilaat pidettäisiin mieluiten omissa opetusryhmissään. Suurin osa vastaajista kuitenkin piti integraatiota pedagogisesti tehokkaimpana opetuksen järjestämisen tapana. Toisaalta esille tuotiin toiveita inklusion edistämisestä ohjaamalla oppilaita entistä enem-

män yleisopetuksen ryhmiin. Tätä perusteltiin mm. oppilaiden oikeudella saada opetusta lähikoulussaan. Eräänä ryhmän toiminnan kannalta häiritsevänä tekijänä koettiin jatkuvat muutokset ryhmän muodostuksessa. Muutamien opettajien ajatukset integraatiosta ja inklusiosta olivat hyvin negatiivisia.

Vastaajien mielestä erityisen tuen ryhmiä tarvitaan jatkossakin. Tästä osalla vastaajista oli varsin voimakkaita mielipiteitä. Ryhmien nähtiin mm. varmistavan oppiminen ja itsetunnon kehittyminen. Erityisen tuen järjestämiseen ja oman tulevaisuudennäkymän keskeneräisyys aiheuttivat vastaajissa huolta.

Yleisesti työmäärän koettiin lisääntyneen. Työmäärän lisääntyminen ilman siihen liittyvää palkanlisäystä koettiin epäoikeudenmukaisena. Käytännön työhön uudistuksen koettiin tuoneen sekä positiivisia että negatiivisia muutoksia. Eräänä edistysaskeleena koettiin muutosprosessin taustalla olevan yhteisen pedagogisen vastuun jalkautumisen ja pedagogisuuden painottamisen. Positiivisena uudistuksena koettiin myös pedagogisten järjestelyjen ja kokeilujen mahdollisuudet. Vastaajat kokivat haastavaksi mm. terminologiset muutokset ja suunnitelmien toteuttamisen käytännössä. Terminologisen hämmennyksen lisäksi vastauksista näkyi myös epätietoisuus tukimuodoista ja pedagogisista toimenpiteistä ja järjestelyistä, mm. arvioinnista (Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. 2013).

Muutosjohtaminen ja koulun tai kunnan sivistystoimen johdon sitoutuminen uudistukseen ja sen tavoitteisiin koettiin tärkeänä ja johtajiston odotettiin tuntevan muuttunut lainsäädäntö. Mikäli rehtori ja muu opetustoimen johtajisto ei tunne uudistusta riittävän hyvin, herätti se ärsytystä. Johtajien osaamisen rinnalla arvioitiin kriittisesti myös aineenopettajien pedagogisia ja vuorovaikutuksellisia taitoja sekä vastuuttomuutta oppilaan tuen tarpeesta. Näitä nostettiin esille lähinnä huolenaiheena ja koulutustarpeena. Vaikka aineenopettajien osaamista kritisoidaan, nostetaan silti esille myös lisääntynyt yhteistyö aineenopettajien ja erityisopettajien välillä. Yhteistyön lisäksi yleisopetuksen konsultaatiopyynnöt erityisopettajalta ovat lisääntyneet ja vaikuttaa näidenkin vastausten perusteella siltä, että erityisopettajan työnkuva on muuttumassa konsultatiivisempaan suuntaan.

Kartoitukseen vastanneista opettajista 369 eli peräti 70,2 % sai tietoa uudistuksesta koulutuksen kautta. Kelpo-kehittämistoiminta ja siihen linkitetty koulutus nostettiin esille eräänä keskeisimpänä koulutuksellisenä tietolähteenä. Myös rehtorit jakoivat runsaasti uutta tietoa, sillä 68,1 % opettajista kertoi saaneensa tietoa sitä kautta. Tästä voitaneen päätellä kaksi koulunpidon näkökulmasta olennaista asiaa: yhtäältä suurella osalla opettajista on ollut mahdollisuus osallistua normistokoulutuksiin ja toisaalta voitaneen päätellä, että rehtorit tuntevat perusopetusnormiston ja pitävät tärkeänä sen noudattamista. Noin puolet kartoitukseen vastanneista oli saanut tietoa lain uudistumisesta myös tiedotusvälineistä tai opettajakollegoilta. Sivistystoimenjohdolta tietoa sai 24 % vastaajista. Muutama vastaaja nimesi tietolähteeksi Opetushallituksen ja internetin.

Kartoituksessa tiedusteltiin, missä erityisen tuen piirissä olevan oppilaan opetus olisi pedagogisesti tehokkainta järjestää (taulukko 12). Tähän fyysistä integraatiota kartoittavaan kysymykseen 45,8 % vastasi, että opetus on tehokkainta osittain tavallisissa perusopetuksen ryhmissä ja 36,3 % totesi, että opetus on tehokkainta kun se järjestetään harkitusti muiden kuin erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden kanssa. Vastaajista 9,3 % oli sitä mieltä, että opetus tulisi järjestää kokoaikaisesti omissa erityisopetuksen ryhmissä, kun taas 7,1 % oli sitä mieltä, että opetus tulisi järjestää täysiaikaisesti tavallisissa perusopetuksen ryhmissä. Vastaajista 1,6 %:a ei pitänyt sopivana mitään lomakkeen ehdotuksista, vaan useimmiten he pitivät parhaimpana ”jossakin muualla” vaihtoehtoa. Kun vastaajia pyydettiin täsmentämään tätä, he totesivat yleensä seuraavaan tapaan: ”riippuu oppilaasta” tai ”harkittava tapauskohtaisesti”.

Muutammat vastaajat ehdottivat erityiskoulua tai pienryhmää. Osa vastasi, että opetus on tehokkainta omissa ryhmissä, mutta integraatiotunteja toteutettaisiin mahdollisuuksien mukaan muun muassa taito- ja taideaineissa. Lisäksi jotkut ehdottivat yleisopetuksen ryhmää, mutta edellyttivät avustajan tai samanaikaisopetuksen eli kahden opettajan muodostamaa opetusryhmää.

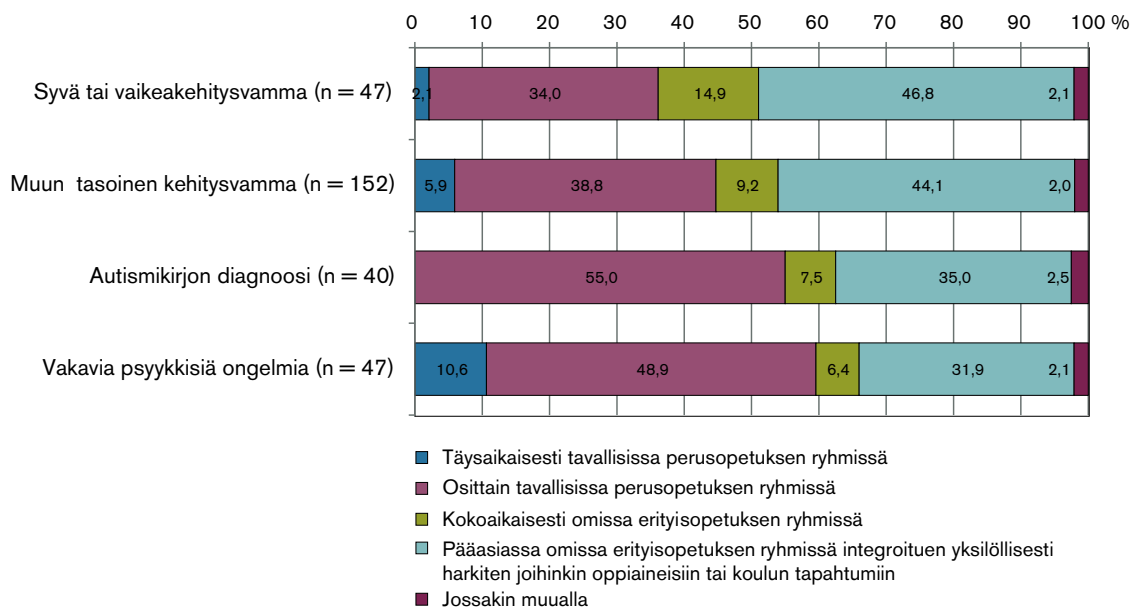
Taulukko 12. Pedagogisesti tehokkain opetus erityisen tuen piiriin kuuluvilla. (Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirrtimaa, R. 2013).

Missä opetus olisi pedagogisesti tehokkainta niille oppilaille, jotka on arvioitu erityisen tuen piiriin kuuluviksi	% vastaajista
Osittain tavallisissa perusopetuksen ryhmissä	45,8
Pääasiassa omissa erityisopetuksen ryhmissä, integroituen yksilöllisesti harkiten muuhun opetukseen	36,3
Kokoaikaisesti omissa erityisopetuksen ryhmissä	7,1
Jossakin muualla kuin edellä mainituissa	1,6

Kun vastauksista poimittiin henkilöt (n= 316), jotka työskentelivät erityisryhmässä (oppilailta HOJKS), lähes puolet heistä esitti, että opetus olisi tehokkainta pääasiassa erityisopetuksen ryhmissä integroituen harkitusti joihinkin oppiaineisiin tai koulun tapahtumiin. Sen sijaan 63,8 % vastaajista, jotka eivät työskennelleet ainoastaan erityisryhmässä (n= 185) valitsi tehokkaimmaksi opetuksen järjestämistavaksi vaihtoehdon ”osittain tavallisissa perusopetuksen ryhmissä”. Erityisryhmässä työskentelevistä 4,1 % arvioi, että opetus olisi tehokkainta tavallisissa perusopetuksen ryhmissä, kun taas yleisopetuksen ryhmissä työskentelevistä vastaajista 11,9 % valitsi tämän vaihtoehdon.

Kartoituksessa selvitettiin myös, miten erilaisissa oppilasryhmissä työskentelevät vastaajat suhtautuivat erityisen tuen oppilaan täysiaikaiseen opiskeluun muiden oppilaiden kanssa (kuvio 26). Sekä erityisopetuksen ryhmien että yleisopetuksen ryhmien henkilökunnasta löytyi 1,6 %, jotka pitivät keskeisenä oppilaiden yhteistä koulunkäyntiä. Erityisryhmissä lähes puolet kannatti osittaista integroimista joihinkin oppiaineisiin tai koulun tapahtumiin, kun taas yleisopetuksen ryhmien vastaajista tätä ratkaisua puolsi vain 16,2 % vastaajista.

Kuviosta 26 nähdään neljässä erilaisessa erityisopetuksen ryhmässä työskentelevien suhtautuminen integraatioon tai inklusioon. Tulokset osoittavat, että erityisryhmäopetusta ja osittaista integraatiota pidetään tärkeänä. Vastaajat (n= 40), jotka opettavat autismin kirjon oppilaita erityisryhmässä, eivät näytä tämän kartoituksen mukaan kannattavan oppilaiden täysiaikaista opetusta tavallisessa perusopetuksen ryhmässä (Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirrtimaa, R. 2013).



Kuvio 26. Missä opetus olisi pedagogisesti tehokkainta järjestää? (vastaajina erityisryhmissä opettavat henkilöt) (Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R.. 2013).

Tarkastelussa opetettavat ryhmät

Osittaista integraatiota pidettiin parhaana ratkaisuna kaikissa erilaisissa oppilasryhmissä (taulukko 13). Tämän mielipiteen jakoivat lähes yksimielisesti sekä vasta opetustyönsä aloittaneet vastaajat että ne, joilla oli työkokemusta erityisopetuksessa vähintään 30 vuotta. Erityisen tuen oppilaan opettamista täysiaikaisesti tavallisissa perusopetuksen ryhmissä kannatettiin vähiten kaikissa vastaajajärjestyksissä. Lähes yhtä vähän sai kannatusta täysin omassa erityisryhmissä opettaminen. Erot eri kokemustaustaisten välillä eivät olleet tilastollisesti merkitseviä. Fyysistä integraatiota on pidetty yhtenä integraation ja inklusion lähtökohtana jo pitkään. Vastanneiden oppilaat olivat enimmäkseen yleisopetuksen oppilaiden kanssa yhteisissä tiloissa (63,9 %). Runsas viidesosa vastaajista kertoi, että heidän ryhmänsä on lähellä koulun muiden oppilaiden tiloja, mutta kuitenkin erillään muista (esimerkiksi koulun eri päädyssä tai siivessä). Kokonaan muualle kuin yleisopetuksen kouluun ja erilleen muista lapsista kertoi oppilaittensa sijoittuvan 12,2 % vastaajista (taulukko 14).

Taulukko 13. Erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden fyysinen sijoittuminen koulussa. (Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R.. 2013).

Missä opetusryhmäsi sijaitsee fyysisesti	% vastaajista
Yleisopetuksen kanssa samoissa tiloissa	63,9
Yleisopetuksen koulussa, mutta eri tiloissa (kuten eri siivessä, eri rakennuksessa tms.)	20,2
Opetusryhmäni on täysin erillään yleisopetuksen ryhmistä tai koulusta	12,2
Ei vastattu	3,8

Oppilaat, joilla oli autismi- tai kehitysvammadiagnoosi, opiskelivat pääasiassa erityisopetusryhmissään. Varsinkin vaikeasti tai syvästi kehitysvammaisiksi diagnostisoidut lapset käyvät kouluun pääasiassa omassa erityisen tuen ryhmissään. Sen sijaan oppilaat, joilla oli vakavia psyykkisiä ongelmia, opiskelivat pääasiassa niin sanotuissa yleisopetuksen ryhmissä.

6.2 Opettajan tukena olevat ammattilaiset

Kartoituksessa kysyttiin myös koulun arjessa tukea antavista useista eri asiantuntijoista ja tuen tarpeellisuudesta. Taulukosta 14 käy ilmi kaikkien vastanneiden opettajien luokkatyöskentelyssä esille tuleva tämän hetkinen tuki (on tukena), moniammatillisen yhteistyön puuttuminen (ei ole tukena) ja tuen tarve (ei ole tukena, mutta tarvitsisin).

Taulukko 14. Opettajien tämän hetkinen tuki (on tukena), moniammatillisen yhteistyön puuttuminen (ei ole tukena) ja tuen tarve (ei ole tukena, mutta tarvitsisin). (Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R., 2013).

	On tukena %	Ei ole tukena %	Ei ole tukena, mutta tarvitsisin %	Ei vastannut (n)
Huoltajat	93,6	3,1	3,3	40
Rehtori	93,4	4,0	2,6	28
Terveystenhoitaja	88,1	8,3	3,6	20
Erytysluokanopettaja	71,7	22,0	6,3	49
Psykologi	67,4	16,9	15,7	35
Kuraattori	64,9	23,9	11,2	28
Sosiaalityöntekijä	52,3	33,9	13,8	48
Luokanopettaja	49,9	48,4	1,7	63
Lääkäri	46,2	42,8	11,0	52
Joku muu	43,3	52,2	4,4	436
Toimintaterapeutti	41,5	44,5	14,0	56
Puheterapeutti	39,2	48,9	11,8	52
Aineenopettaja	37,7	58,6	3,7	62
Opinto-ohjaaja	32,8	61,9	5,4	59
Fysioterapeutti	32,4	58,6	9,0	60
Musiikkiterapeutti	19,6	69,8	10,7	66

Vastaajat kokivat tärkeimpänä tukea antavana osapuolena oppilaiden huoltajat (93,6 %). Tämän perusteella voidaan todeta, että kodin ja koulun välinen yhteistyö toteutuu erittäin hyvin. Huoltajat ovat aktiivisesti mukana koulun arjessa ja tekevät tiiviisti yhteistyötä opettajien kanssa.

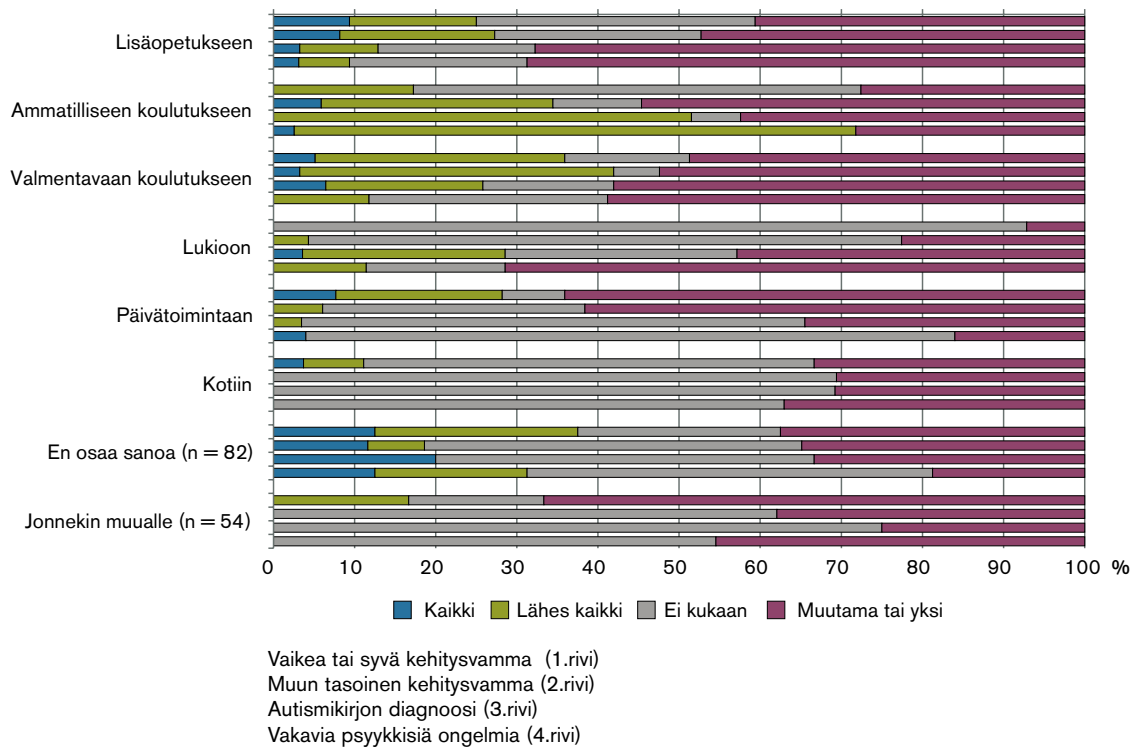
Lähes yhtä suurena tukea antavana osapuolena opettajat ovat listanneet rehtorin (93,4 %). On kiinnostavaa huomata miten hyvin työnantaja tukee työntekijöitään koulun arjessa. Opettajat voivat kääntyä rehtorin puoleen ongelmatilanteissa. Taulukosta 14 käy myös ilmi, että terveydenhoitajat (88,1 %), erityisluokanopettajat (71,7 %), kuraattorit (64,9 %) ja psykologit (67,4 %) tukevat merkittävästi opettajia koulutyössä. Kohdassa joku muu vastaajat pystyivät nimeämään kuka henkilö tukee heidän työtään. Vastaukset ovat erittäin kirjavia. Esimerkiksi vastaajat mainitsevat kanslistin, poliisin ja palomiehen osana moniammatillista yhteistyötä koulussa.

Vastaajilla oli myös mahdollisuus valita, keitä ammattilaisia he tarvitsisivat. Määrällisesti suurimpina tarvittavana ammattilaisryhminä ovat psykologit, toimintaterapeutit ja sosiaalityöntekijät. Vastauksista huomaa, että opettajat tarvitsevat eniten ns. ei-pedagogista tukea ohjatakseen vaativan erityisen tuen piirissä olevien oppilaiden koulunkäyntiä. (Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. 2013).

Vastaajilta tiedusteltiin: ”Mihin oppilaasi sijoittuvat arvioisi mukaan heti perusopetuksen päättymisen jälkeen?” Vastausvaihtoehtoina olivat lisäopetus, ammatillinen koulutus, valmentava koulutus, lukio, päivätoiminta, koti, en osaa sanoa ja jokin muu paikka. Oppilaat näyttävät sijoittuvan kuitenkin parhaiten ammatilliseen koulutukseen, vaikka

vastaukset jakautuivat kaikkien vastausvaihtoehtojen kesken. Vastaajista 53,2 % kertoi lähes kaikkien oppilaitten jatkavan perusopetuksen jälkeen ammatilliseen koulutukseen.

Lisäopetuksen ja valmentavan koulutuksen kohdalla yli puolet vastasi, että niihin sijoittuu ”muutama” tai ”yksi” vastaajan oppilaista. Tosin 20,7 % vastasi, että valmentavaan koulutukseen siirtyvät lähes kaikki, joten valmentava koulutus on toiseksi yleisin opiskelupaikka perusopetuksen jälkeen. Yleisin vastaus vaihtoehtojen ”lukio, päivätoiminta ja koti” kohdalla oli ”ei kukaan”. Eri oppilasryhmien välillä on huomattavissa selkeitä eroja eri oppilasryhmien välillä (kuvio 27). Kuviosta käy esille, että mitä vaikeammin vammainen oppilas on, sitä kapeampina nähdään jatkokoulutusmahdollisuudet ja integroituminen koulunjälkeiseen yhteisöön.



Kuvio 27. Oppilaiden sijoittuminen perusopetuksen jälkeen opettajien antamien tietojen mukaan. (Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R.. 2013).

Täydenniskoulutustarpeet

Opettajien koulutustarpeita kartoitettiin ”Mistä aiheista tarvitset täydenniskoulutusta?” – kysymyksellä. Aiheista yleisin on ensimmäisenä listalla, seuraavana toiseksi yleisin ja niin edelleen. Kaksi vastausta käsitteli vaikeasti kehitysvammaisia, joten nämä vastaukset liittyvät sekä kehitysvammaisuuteen että vaikeavammaisuuteen. Siksi näiden teemojen kohdalla ei ole vain yhtä vastausten lukumäärää. 526 vastaajasta 166 ei vastannut tähän kysymykseen. Lisäksi 23 vastasi, ettei tällä hetkellä koe tarvitsevansa täydenniskoulutusta. Yleisimpinä syinä tähän olivat eläkkeelle jäänti tai kesken olevat opinnot. Joillakin vastaajilla oli tarvetta saada koulutusta useasta eri aiheesta. (Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. 2013).

- Opettajien täydenniskoulutustarpeet
- Lasten ja nuorten psyykkiset sairaudet ja ongelmat (maininta 116 kertaa)
- Eriyispedagogiikka ja erityisopetus (76)
- Neuropsykiatriset erityisvaikeudet (51)
- Aineen hallinta, aineenopetus (19)

Kehitysvammaisuus (16–18)
Atk (17)
Erityisopettajaopinnot/ammattillinen pätevyys (17)
Vaikeavammaisten opetus (14–16)
Kaikesta koko ajan (13)
Oppimisvaikeudet (13)

Opettajien tarve vertaistukeen ja ulkopuoliseen ohjaukseen

Täydennyskoulutustarpeiden jälkeen kysyttiin ”Koetko tarvitsevasi vertaistukea?” Vastausvaihtoehdot olivat: ”en” ja ”kyllä”. Vastaajista peräti 74,5 % ilmoitti tarvitsevänsä vertaistukea, 21,3 % puolestaan oli toista mieltä. Kysymykseen jätti vastaamatta 22 henkilöä. Jos vastaajat ilmoittivat, että he kokevat tarvitsevänsä vertaistukea, heitä pyydettiin täsmentämään vielä avovastauksella tarvettaan. Myönteistä vastausta täsmensi 319 henkilöä.

Kysyttäessä tarvetta ulkopuoliseen ohjaukseen, 57,6 % vastaajista oli sitä mieltä, ettei tarvitse ja 36,5 % kertoi tarvitsevänsä ulkopuolista ohjausta. 31 jätti vastaamatta tähän kysymykseen. Avokysymykseen ”Mihin koet tarvitsevasi ulkopuolista ohjausta? Esim. ohjaavien opettajien neuvontaa?” vastasi 148 henkilöä. Muutama henkilö vastasi saavansa tarvittaessa neuvoja. Lähes puolet vastaajista tarvitsisi työnohjausta työssä jaksamiseen, työn psyykkiseen kuormittavuuteen, kiireen hallitsemiseen ja stressinhallintaan.

6.3 Kokemukset diagnosoitujen lasten oppimisen ja koulunkäynnin tuesta

Yksi lainmuutosten taustalla oleva tekijä oli pyrkimys vahvistaa koulun roolia tuen tarpeen arvioinnissa lääketieteellisen diagnostiikan sijaan. Koulun ja sen moniammatillisen yhteistyön ajateltiin pystyvän paremmin tunnistamaan oppilaan koulunkäyntiinsä tarvitseman tuen sekä ennen kaikkea omat mahdollisuutensa ja resurssinsa paremmin tuntevana pystyvän organisoimaan ja kohdentamaan tukitoimia paremmin. Erityisenä huolena lainvalmistelussa koettiin, että lääketieteellisten diagnoosien yhteys oppilaan konkreettiin tuen tarpeeseen oli varsin vähäinen, ja siksi moni jäi ilman tarvitsemaansa tukea diagnoosin puuttuessa.

Osana tätä arviointiprosessia Niilo Mäki Instituutti, ADHD-liitto ry sekä Aivoliitto ry pyrkivät selvittämään kyselyjen ja haastattelujen avulla, mitä vaikutuksia lainmuutoksilla on ollut oppimisen ja koulunkäynnin tukeen sellaisilla lapsilla, joilla on joko ennen koulua tai kouluaikana diagnosoitu kehityksellisiä häiriöitä, joilla tiedetään useimmiten olevan merkittäviä vaikutuksia lasten oppimiseen ja koulunkäyntiin sekä tarpeisiin tehdä näitä koskevia järjestelyjä. Diagnostiset luokat, joihin selvitys kohdistui, ovat ICD-10 tautiluokituksen lapsuuden kehityksen häiriöistä Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö (diagnoosikoodi F90.0) ja Kielellinen erityisvaikeus (F80.0–2) (Räsänen, P. toim).

Rehtorien haastattelujen perusteella diagnosoitujen lasten koulunkäynnistä nousevat esille seuraavat keskeiset teemat:

- rehtoreiden palautteessa lainmuutosta kolmiportaisesta pidettiin pääosin positiivisena ja aikaisempaa käytäntöä paremmin strukturoivana
- oppilashuoltoryhmien toiminnan painoarvo päätöksenteossa on lisääntynyt ja selkiytynyt
- vastuunjako koulun päätöksenteossa ja terveydenhuollon diagnostisten tutkimusten roolista siinä on parantunut

- ennen kouluikää diagnosoitujen lasten koulukäynnin ratkaisuihin ei lainmuutoksella arvioitu olleen merkittävää vaikutusta
- muutamassa tapauksista vasta kouluikässä diagnosoitujen lasten kohdalla kolmiportaisuutta (tehostetun opetuksen vaiheen pakollisuutta) pidettiin asianmukaisia ratkaisuja, kuten pienryhmäsiirtoja ja erityisen tuen päätöstä, tarpeettomasti hidastavana ja toivottiin lisää joustavuutta päätöksenteon ratkaisumalleihin, erityisesti mahdollisuutta tehdä suoraan erityisen tuen päätös
- erityistä huolta kannettiin lapsista, joiden oirekuva sisältää laaja-alaisia neuropsykiatrisia häiriöitä (käyttäytymisen ongelmat, levottomuus, ahdistuneisuus, itsetuhoisuus ja väkivaltaisuus)
 - mahdollisuuksia päästä tarvittaessa hoitoon sekä hoitojakson jälkeen koulun mahdollisuuksia saada tukea terveydenhuollolta pidettiin riittämättöminä
- kuntien taloudellisen tilanteen heikkenemisen koettiin vaikeuttaneen opettajien mahdollisuuksia osallistua tarvittaviin koulutuksiin
- yhteistyötä vanhempien kanssa pidettiin pääasiallisesti hyvin toimivana ja lisääntyneen

Erityisopettajien haastatteluissa nousivat keskeisiksi teemoiksi:

- resurssien riittämättömyys vastata kaikkiin koettuihin tuen tarpeisiin ja toimivien valmiiden tuen mallien vähäisyyttä vastata erilaisiin tuen tarpeisiin
- koulun ja opettajien mahdollisuudet ja keinot tukea lapsia, joilla on vaikea-asteisia kielen kehityksen ja tarkkaavuuden häiriöitä, pidettiin riittämättöminä
- kolmiportaisen tuen järjestelmän koettiin lisänneen tarpeetonta paperityötä
- uuden lain katsottiin pääosin selkeyttäneen koulun ja terveydenhuollon henkilöstön työnjakoa, mutta säilyttäneen liikaa vastuuta opettajille haasteellisten, moniongelmaisten lasten opetuksesta ja osittain myös hoidosta
- erityisenä ongelmana pidettiin vastuukysymyksiä diagnosoiduille lapsille määrättyjen lääkkeiden antamisesta, ottamisesta ja niiden valvonnasta

Lasten huoltajien haastatteluissa nousseet pääteemat:

- tietämystä uudesta laista ja sen vaikutuksista omaa lasta koskevaan päätöksentekoon koulussa pidettiin vähäisenä
- kokemukset lapsen saamasta tuesta sekä yhteistyöstä koulun kanssa hajosivat kahteen ryhmään: positiiviseen ja negatiiviseen
 - positiiviset kokemukset sisälsivät elementin, että koulussa on selkeästi joku opettaja, joka piti tiivistä yhteyttä perheeseen ja tiedotti perheelle koulun tapahtumista, positiivisista ja negatiivisista sekä kuunteli perheen näkökulmia lapsen asioista
 - negatiiviset kokemukset sisälsivät vastaavasti toistuvan elementin, että koulun ei katsottu ottavan vastuuta lapsesta, yhteydenpitoa pidettiin riittämättömänä, eikä perheen käsityksiä yhteisissä tapaamisissa kysytty tai kuultu
- lasten hoitojaksoja sairaalassa tai erityisoppilaitoksessa tarpeellisina pidettiin ja positiivisina kokemuksina, mutta näistä paluuseen omaan lähikouluun koettiin tuottavan lapsissa ylimääräistä jännitystä ja levottomuutta, eikä niillä koettu olleen vaikutusta siihen, miten koulussa lapsen tilanteeseen ja tarpeisiin olisi vastattu
- hoitolaitosten ja erityiskoulujen sekä lapsen lähikoulun käsitykset lapsen tilanteesta ja tuen tarpeesta koettiin usein ristiriitaiseksi

Yllättäen tietosuojaan tai tietojen välittämiseen viranomaiselta toiselle liittyvät kysymykset eivät nousseet haastatteluissa merkittäväksi kysymykseksi (Räsänen, P. toim.).

6.4 Kuurot ja viittomakieliset oppilaat sekä heidän opetusjärjestelynsä

Viittomakielisen yhteisön keskuudessa suurta huolta on herättänyt perinteisten kuulovammaisten koulujen oppilasmäärien väheneminen niin, että kyseiset koulut viittomakielisyyden ja perinteisen kuurojenopetuksen työssijana ovat häviämässä, kun kuulovammaisten kouluja on vähitellen sulautettu muihin erityiskouluihin. Työryhmän keräämien etukäteistietojen perusteella arvioitiin suurimman osan opiskelevan lähikouluissa tulkin tai avustajan tuella ja että vain pieni osa kuuroista ja viittomakielisistä oppilaista sijoittuisi enää valtion erityiskouluihin tai kunnallisiin kuulovammaisten kouluihin.

Tutkimuskohdetta lähestyttiin kyselyssä kahdesta eri näkökulmasta: kielellisestä ja kulttuurisesta sekä oppimisen tuen ja kuulovammaisuuden näkökulmasta. Toimeksiannon tavoitteena oli yhtäältä selvittää, millainen on viittomakieliseen kieli- ja kulttuuriryhmään kuuluvien oppilaiden tilanne perusopetuksessa (näistä oppilaista osa on kuuroja, osa normaalikuuloisia ja osa huonokuuloisia) ja toisaalta tarkastella sitä, millainen on eriasteisesti kuulovammaisten ja kuulo-näkövammaisten oppilaiden tilanne perusopetuksessa (näistä oppilaista osa on viittomakielisiä, osa suomen- tai ruotsinkielisiä).

Kyselyssä pyrittiin painottamaan viittomakieliseen kieli- ja kulttuuriryhmään kuuluvien oppilaiden opetukseen ja opetusjärjestelyihin liittyviä tekijöitä: viittomakielen asemaa opetuskielenä ja viittomakieli äidinkielenä -oppiaineen asemaa sekä viittomakielisille oppilaille tarjotun tuen muotoja. Kouluista saatavien vastausten pohjalta työryhmä tulee asettamaan toimenpide-ehdotuksia. Kehittämistoimenpiteiden käynnistämistä edellyttää myös YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen ratifiointi, jossa viittomakielen käyttöä, koulutusta ja kulttuuri-identiteettiä sekä saavutettavuuskysymyksiä käsitellään useissa artikloissa.

Kaikille perusopetusta tarjoaville kouluille suunnatun verkkokyselyn tarkoituksena oli kartoittaa kuurojen ja viittomakielisten oppilaiden lukumäärää ja opetusjärjestelyitä perusopetuksessa. Webropol-kyselyalustaa hyödyntävä sähköinen kyselylomake saatekirjeineen lähetettiin ensimmäisen kerran 16.9.2013 ja toistamiseen marraskuun alussa, Kyselyn vastausaika päättyi 15.11.2013. Kyselylomake tavoitti kaikkiaan 2346 suomenkielistä koulua, ja niistä 1143 vastasi (48,7 %). Ruotsinkielisiä kouluja tavoitettiin 350, joista vastauksia tuli 117 koulusta (33,4 %).

Viittomakielisten oppilaiden tunnistaminen osoittautui vaikeaksi, sillä eri näkökulmista asetetut kysymykset tuottivat hieman ristiriitaisia tuloksia jopa erityiskoulujen osalta – siitäkin huolimatta, että saatekirjeeseessä selvennettiin myös kuulovammaisuuteen ja viittottuihin kielimuotoihin liittyvää käsitteistöä. Taulukossa 15a ja 15b esitellään koulujen antamia vastauksia, joissa tiedusteltiin äidinkieleltään viittomakielisten oppilaiden määriä, kuulon statuksesta riippumatta. Lopullisessa raportissa maaliskuussa 2014 eritellään tarkemmin viittomakielisten oppilaiden määrät, sekä heidän kuulostatuksensa. Voidaan kuitenkin olettaa, että äidinkieleltään viittomakielisten tai kaksikielisten kuulevien oppilaiden tunnistaminen tällä menetelmällä ei onnistunut. Oppilaita tunnistettiin vain hieman yli 10. Vanhemmiltaan viittomakielen omaksuneitten kuulevien lasten määristä ei ole tilastollista tietoa, mutta esim. syntyvyyteen liittyviä demografisia muuttujia sekä eri lähteistä kertyneitä, kuuroihin aikuisiin liittyviä lukumäärätietoja ja monimenetelmänalyysiä hyödyntämällä on syytä olettaa, että kotoaan viittomakielen toisena kielenään omaksuneitten

määrä olisi peruskoululaisten keskuudessa suurempi. Oppilaiden käyttämää viittomakieltä ei myöskään aina osattu yksilöidä, sillä noin puolet kouluista vastasi ”en osaa sanoa” monivalintakysymykseen, jossa tiedusteltiin, mitä viittomakieltä heidän oppilaansa käyttää (suomalainen, suomenruotsalainen vai muu viittomakieli).

Taulukko 15. Viittomakielisten (äidinkieli tai toinen kieli) ja viitottua puhetta tai tukiviittomia käyttävien oppilaiden määrä eri vuosiluokilla. (Opetushallituksen kysely, 2013.)

	1–6 luokat (lkm)	7–9 luokat (lkm)	kuntoutus ja ohjaus (lkm)	muu opetus (lkm)	yhteensä (lkm)
suomenkieliset koulut					
viittomakieli äidinkielenä	33	17	21	2	73*
viittomakieli toisena kielenä	26	19	3	-	48
viitottua puhetta tai tukiviittomia käyttävät	761	309	119	31	1 220
<i>yhteensä</i>	820	345	143	33	1 341
ruotsinkieliset koulut					
viittomakieli äidinkielenä	-	3	1	-	4
viittomakieli toisena kielenä	2	2	-	-	4
viitottua puhetta tai tukiviittomia käyttävät	10	4	3	-	17
<i>yhteensä</i>	12	9	4	-	25

*Sähköisen kyselyn kautta vastauksia ei saatu esim. Pitäjänmäen koulusta, johon v. 2012 yhdistettiin helsinkiläinen kuulovammaisten koulu (Albertin koulu). Muiden lähteiden kautta tässä koulussa tiedetään olevan n. 10 viittomakielistä oppilasta.

Yhteenvedona voidaan todeta, että aineistossa äidinkieleltään viittomakielisiä oppilaita on yhteensä 77 ja viittomakieltä toisena kielenä käyttäviä 52 (yht. 129). Puheen ohella tai sitä tukevia viittomia käyttää puolestaan yhteensä 1 237 oppilasta, joista eriasteisesti kuulovammaisia on hieman yli 400 oppilasta. Muilla viittomien käytön taustalla voi olla esimerkiksi puhevamma tai dysfasia. Tämänkaltaista etiologiaa ei – kuulovammaisuuden ohella – kuitenkaan tässä kyselyssä kartoitettu.

Taulukkoon 16 on koottu tiedot viittomakielen käytöstä opetuskielenä sekä viittomakieli äidinkielenä -oppiaineen tarjoamisesta.

Taulukko 16. Viittomakieli opetuskielenä ja oppiaineena. (Opetushallituksen kysely, 2013.)

Koulut, joissa	suomenk. koulut (lkm)	ruotsink. koulut (lkm)
viittomakieli opetuskielenä kaikissa oppiaineissa	9	1
viittomakieli opetuskielenä osassa oppiaineita	6	0
viittomakieli äidinkielenä -opetus	18	2

Taulukosta 16 nähdään, että tähän kyselyyn vastanneista kouluista viittomakieli on opetuskielenä kaikissa oppiaineissa yhdeksässä suomenkielisessä koulussa ja yhdessä ruotsinkielisessä. Kuudessa suomenkielisessä koulussa viittomakieli on opetuskielenä vain osittain. Tarkempi erittely osa-aikaratkaisujen perusteluista sisällytetään lopulliseen raporttiin. (Viittomakieli äidinkielenä -oppiaineen opetusta on järjestetty sekä koulujen omana että hankittuna opetuksena sekä etäopetuksena.) Lopulliseen raporttiin tullaan sisällyttämään myös kyselyssä kerättyjä tietoja viittomakielisiä oppilaita opettavien opettajien koulutuksesta, sillä opettajien viittomakielen taito on ollut ajoittain kiivaankin kritiikin kohteena. Aineistosta voitaneen saada laadullista tietoa myös opettajien kelpoisuusehtoihin ja opettajankoulutuksen sisältöihin liittyen.

Opetushallitukselle vuonna 2000 tehdyssä kartoituksessa viittomakielisiä kuuroja oppilaita oli 19 kuulovammaisille tarkoitettussa koulussa sekä muutamissa yleisopetusta tarjoavissa kouluissa viittomakielen tulkin kanssa. Tässä aineistossa viittomakieliset kuurot oppilaat löytyvät 13 koulusta, joista alle puolet on enää samoja kouluja kuin lukuvuonna 1999–2000. Taulukossa 17 esitellään tilannetta myös huonokuuloisten ja sisäkorvaistutetta käyttävien osalta.

Taulukko 17. Koulut, joissa on kuuroja, huonokuuloisia ja sisäkorvaistutetta käyttäviä oppilaita. (Opetushallituksen kysely, 2013.)

Oppilasryhmä	suomenk. koulut (lkm)	ruotsink. koulut (lkm)	kaikki koulut yhteensä
Kuuroja oppilaita	13	2	15
Huonokuuloisia oppilaita	202	16	218
Si-istutetta käyttäviä oppilaita	65	6	71
EOS	11	4	15
yhteensä	291	28	

Tiedoista ilmenee, että noin kahdessa sadassa koulussa on huonokuuloisia oppilaita. On mahdollista, että ”ei osaa sanoa”-vastauksista suurin osa liittyy lievien kuulovammojen tunnistamisen vaikeuteen. Kyselyyn sisältyi osio, joka käsitteli kuuroille ja viittomakielisille oppilaille sekä eriasteisesti kuulovammaisille myönnettäviä oppimisen tuen muotoja ja opetuksen toteuttamistapoja. Tähän kootut tiedot ovat laadultaan numeerisia eikä esimerkiksi oppilaiden taustatietoja tai lääketieteellisiä diagnooseja tms. tietoja kysyty.

Taulukossa 18 esitellään suomenkielisistä ja ruotsinkielisistä kouluista saadut tiedot yhteenlaskettuina. Taulukkoon 19 puolestaan on koottu tiedot tulkitsemis- ja avustajapalveluiden käytöstä.

Taulukko 18. Kohderyhmän oppilaiden tukimuodot (sekä suomen- että ruotsinkieliset koulut). (Opetushallituksen kysely, 2013.)

	yleinen tuki	tehostettu tuki	erityinen tuki	pidenn. oppivelvollisuus	yksilöll. oppim. kaikki aineet	yksilöll. oppimäärä yli 5 ainetta	yksilöll. oppimäärä 1–5 ainetta
kuurot viittomakieliset	5	2	69	139	24	8	12
viittomakieliset ei kuurot	31	3	48	35	17	11	5
tukiviittomia tai vp:ttä käyttävät huonokuuloiset	14	12	433	419	295	49	15

Taulukossa 18 huomio kiinnittyy kuurojen oppilaiden kohdalla siihen, että heistä yleisen tuen ja tehostetun tuen piirissä on vain pieni osa. Todennäköisesti ryhmä sisältää myös viittomakieltä toisena kielenään käyttäviä oppilaita, joiden lukumääriä esiteltiin edellä (taulukot 15a ja 15b).

Kuuroista oppilaista hyvin suuri osa on pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä, tosin vain osalla näistä oppilaista on koulun ilmoituksen mukaan erityisen tuen päätös. Lähes 1/3:lla heistä on jonkin verran yksilöllistetty opetussuunnitelma (noin 1/6:lla kaikissa aineissa). (Opetushallituksen ja Kuurojen Liitto ry:n selvityksen alustavat tulokset 2013). Kyselyn lopullisesta analyysistä voidaan saada tietoja siitä, mitä oppiaineita yksilöllistämiset yleisimmin koskevat.

Viitottua puhetta tai tukiviittomia käyttäviä eriasteisesti kuulovammaisia oppilaita löytyi aineistosta huomattavan suuri määrä, jos lukua verrataan aiempiin erityisopetukseen otettujen kuulovammaisten oppilasmääristä saatuihin tilastotietoihin. Tämän oppilasryhmän kohdalla niin ikään pidennetty oppivelvollisuus on yleistä, mutta erityisen tuen pää-

töksiä on enemmän kuin päätöksiä pidennetyistä oppivelvollisuudesta. Yksilöllistetty oppimäärä kaikissa oppiaineissa on yli puolella oppilaista, ja yli viidessä aineessa yksilöllistetty oppimäärä näyttäisi olevan myös yleisempää kuin kuuroilla oppilailla.

Kunkin ryhmän kohdalla lienee tarpeen analysoida em. lukuja tarkemmin. Tässä selvityksessä opetusjärjestelyjen ja oppimistulosten välisten yhteyksien tarkastelu ei ollut mahdollista.

Viittomakielentulkin, kirjoitustulkin ja erilaisten avustajien käyttöä koskevat vastaukset on seuraavassa taulukossa esitetty oppilaiden kieliryhmien mukaan (huom! vastanneiden koulujen määrä vaihtelee).

Taulukko 19. Tulkin tai avustajan käyttö oppilasryhmittäin* suomen- ja ruotsinkielisissä kouluissa. (suomenkielisten koulujen määrä mainittu ensin). (Opetushallituksen kysely. 2013.)

	viittomakieli äidink. tai ensikieli (N=22/2 koulua)	viittomakieli toinen kieli (N=24/2 koulua)	viitottu puhe tai tukiviittomat (N=133/9 koulua)
viittomakielentulkki	7/2	8/-	13/1
kirjoitustulkki	-	-	1/-
henkilökohtainen avustaja	8/-	4/2	51/5
luokka-avustaja	10/1	10/1	80/4
muu	2/-	2/-	11/1

*luvusta ei ilmene, kuinka monta oppilasta kutakin ammattihenkilöä kohti luokassa tai opetusryhmässä on

Opetushallituksen toimialaan kuuluvan valtakunnallisen oppimisen ja koulunkäynnin tuen Valteri-verkoston palvelujen sekä pääkaupunkiseudun kuntien yhteisen POVER-verkoston tunnettuudesta ja tarjottujen palvelujen tarpeesta haluttiin saada tietoa. Ruotsinkielinen kyselylomake selvitti vastaavia seikkoja Svenska Skolan för Synskadade-koulun yhteydessä toimivan resurssikeskus SPERESin palvelujen osalta (Taulukot 20 ja 21).

Taulukko 20. Valteri-verkoston käyttö (suomenkieliset koulut). (Opetushallituksen kysely. 2013.)

Valteri-verkoston käyttö* (N=42 koulua)	kyllä	ei	en osaa sanoa	yhteensä
oppilaan tukijaksot	21	7	1	29
ohjaavan opettajan käynti koulullanne	26	6	-	34
ohjaavan opettajan konsultointi (puhelin, sähköposti)	32	2	-	32
luokanopettajan täydennyskoulutus	12	14	1-	26
erityisopettajan täydennyskoulutus	23	7	-	30
materiaalihankinnat	34	2	1	37
muu, mikä?	7	5	0	12
<i>Yhteensä</i>	155	43	2	200

*kouluista kaksi on Valteri-verkoston yksiköitä

Valteri-verkosta koskevaan kysymykseen vastasi yhteensä 181 koulua, ja suurimmalla osalla ei ollut arvionsa mukaan tarvetta palveluihin. Osa vastaajista ilmoitti olevansa pääkaupunkiseudun kuntien POVER-verkoston alueelta. Jatkossa analysoidaan tarkemmin sitä, onko näissä vastaajissa sellaisia kouluja, joissa on kuuroja tai viittomakieltä käyttäviä oppilaita. Avoimessa kommenttivastauksentässä tuli jonkin verran palautetta siitä, että verkoston palvelut on hinnoiteltu niin, että kaikilla kunnilla ei ole varaa hankkia palveluja, vaikka tarvetta olisi.

Ruotsinkielisen opetuksen puolella yhteistyötä koskevaan kysymykseen oli vastannut yhteensä 15 koulua, ja niistä 5 koulua ilmoitti käyttäneensä SPERESin palveluja.

Taulukko 21. SPERES-verkoston käyttö (ruotsinkieliset koulut). (Opetushallituksen kysely. 2013.)

SPERES hyödyntäminen (N=5 koulua*)	kyllä	ei	en osaa sanoa	yhteensä
oppilaan tukijaksot	4	1	0	5
ohjaavan opettajan käynti koulullanne	4	1	0	5
ohjaavan opettajan konsultointi (puhelin, sähköposti)	4	1	0	5
luokanopettajan täydennyskoulutus	3	0	0	3
erityisopettajan täydennyskoulutus	2	2	0	4
materiaalihankinnat	3	1	0	4
muu, mikä?	0	1	0	1
Yhteensä	20	7	0	27

*kouluista yksi POVER-verkoston alueella

Alustavan selvityksen perusteella vaikuttaa siltä, että äidinkieleltään viittomakieltä käyttävistä oppilaista tunnustetaan parhaiten kuurot, mutta on mahdollista, että kuulevien oppilaiden osalta viittomakielen käyttö ensimmäisenä tai toisena kielenä saattaa jäädä havaitsematta. Kaksikielisyyttä vastaajat eivät ole erikseen kommentoineet, vaikka siihen tarjottiin mahdollisuutta jokaisen kysymysosion yhteydessä. Kuurouden tai kuulovamman perusteella tietoon saatu oppilasmäärä, kuurojen oppilaiden määrä pidennetyssä oppivelvollisuudessa sekä viittomakielisyyden perusteella saatu oppilasmäärä eroavat toisistaan jonkin verran, mikä kertonee käsitteiden määrittelyyn liittyvistä ongelmista jopa opetusalan ammattilaisten keskuudessa. Aineiston tarkemman analysoinnin yhteydessä varmistetaan, että mahdolliset päällekkäisyydet saadaan poistettua aineistosta.

Tällä kyselyllä saatiin ainoastaan määrällistä tietoa siitä, kuinka monessa koulussa viittomakieli on opetuskielenä ja miten yleistä viittomakielen opettaminen äidinkielenä on. Laadullinen arviointi lukujen perusteella ei ole mahdollista.

Viittomakieli ei näyttäisi olevan oppilaiden tukemisen kannalta merkitsevä, vaan erityisen tuen piiriin tai erityisopetukseen ohjaaminen tapahtuu edelleen pidennetyssä oppivelvollisuuden kautta. Kuluneen vuosikymmenen aikana osa entisistä kuulovammaisten kouluista on yhdistynyt alueensa yleisopetusta antaviin kouluihin. Osassa kuntia kuulovammaiset oppilaat on hajautettu lähikouluihin siinä missä muutkin erityisen tuen oppilaat.

Viittomakielisten oppilaiden tunnustaminen ja heille sopivimpien oppimisen tuen muotojen tarjoaminen on keskeinen osa YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen 24 artiklan (Koulutus) toimeenpanoa. (Opetushallituksen selvityksen alustavat tulokset 2013).

6.5 Kolmiportaisen tuen toteutuminen vammaisjärjestöjen näkökulmasta

Luvun tekstiin on koonnut Vammaisfoorumi ry (2013)

Erityisen tuen päätös

Monet vammaiset oppilaat ovat erityisen tuen oppilaita. Lisäksi heillä saattaa olla päätös pidennetystä oppivelvollisuudesta.

Erityisen tuen päätös on muutoksenhakukelpoinen hallintopäätös, johon tulee kirjata vammaisen oppilaan koulunkäynnissään tarvitsemat tukitoimet ja mahdolliset oppiai-

neiden yksilöllistämiset. Käytännössä näin ei välttämättä tapahdu. Monesti vammaisen oppilaan tarvitseman tuen yksityiskohdat on kirjattu vain henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan (HOJKS), jos siihenkään.

HOJKS ei lakimuutosten jälkeen ole muutoksenhakuelpoinen hallintopäätös. Se on erityisen tuen päätöksen suunnitelmallista toimeenpanoa ohjaava pedagoginen asiakirja, johon tulee kirjata erityisen tuen päätöksen mukaisen tuen antaminen. Tämän vuoksi on välttämätöntä, että oppilaan oikeusturvan ja opetuksen järjestämisen kannalta merkittävät asiat päätetään erityisen tuen päätöksessä.

Myös erityisen tuen päätökseen kirjattujen tukitoimien käytännön toteuttamisessa on ollut ongelmia. Niitä on ollut etenkin sellaisten tukitoimien toteuttamisessa, jotka kunnat kokevat nykyisessä taloudellisessa tilanteessa kustannusvaikutuksiltaan merkittäviksi. Näitä ovat mm. henkilökohtainen koulunkäyntiavustaja sekä valtion erityiskoulujen tarjoamat tuki- ja ohjauspalvelut.

Opetuksen järjestämispaikka: lähikoulu, erityisluokka vai erityiskoulu?

Vammaisen oppilaan opetuksen järjestämispaikan määräytymiseen liittyvät kysymykset ovat olleet esillä vammaisjärjestöjen tekemässä neuvontatyössä. Esimerkiksi yleisopetuksen ryhmään integroitu kehitysvammainen oppilas on opetuksen järjestämisedellytyksiin nojaten haluttu siirtää erityiskouluun tai pienryhmään. Lisäksi oppilas on saatettu lähikoulun sijasta ohjata aloittamaan koulunsa erityiskoulussa tai pienryhmässä, vaikka hän olisi ollut päivähoitossa ja esiopetuksessa integroidusti vammattomien lasten kanssa lähipäiväkodissa tai -koulussa.

Opetuksen järjestämispaikkaan on joissain tapauksissa haettu muutosta Aluehallintovirastolta. Valitettavasti Aluehallintovirasto on pitänyt kunnan toimintaa lain mukaisena. Perusteena se on käyttänyt etenkin sivistysvaliokunnan perusopetuslain muutoksia säädettäessä tekemää mietintöä. Aluehallintovirasto on tulkinnut sivistysvaliokunnan mietinnön niin, että opetuksen järjestämisedellytykset olisivat ensisijaisia perusteita lapsen etuun nähden erityisen tuen oppilaan opetuspaikasta päätettäessä. Kuitenkin Suvanna Hakalehto-Wainio katsoo vuonna 2012 ilmestyneessä teoksessaan Oppilaan oikeudet opetustoimessa (s. 159), että lapsen edun tulee olla näistä laissa mainituista perusteista ensisijainen, sillä muutoin rikottaisiin YK:n lapsen oikeuksien sopimusta. Aluehallintoviraston päätöksistä on valitettu hallinto-oikeuteen, mutta ratkaisuja ei ole vielä käytettävissä.

Toisaalta vammainen oppilas on saatettu integroida yleisopetuksen ryhmään ilman riittäviä tukitoimia. Tällöin ei välttämättä ole edes noudatettu perusopetusasetuksessa määritellyjä ryhmäkokoja esim. tilanteissa, joissa kyse on ollut pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevan oppilaan integroinnista yleisopetuksen ryhmään. Näissäkin tilanteissa kunnat ovat perustelleet toimintaansa vuonna 2010 säädetyillä perusopetuslain muutoksilla.

Koulunkäyntiavustaja

Oppimissuunnitelmien ja HOJKSien laadinnassa koulunkäyntiavustajan tarve ja avustuksen määrä määritellään helposti puutteellisesti. Tällöin oppilas ei saa sitä avustusta, jota hän oppioikeutensa toteutumiseksi tarvitsisi. Ongelmia aiheuttavat myös avustuksen järjestäminen leirikouluissa tai muilla koulujen retkillä.

Koulukuljetukset

Koulukuljetuksiin liittyvät kysymykset koskevat mm. oikeutta kuljetukseen erilaisissa tilanteissa sekä kuljetusten järjestämistapoja. Kuntien kiristyvät taloustilanteet vaikuttavat koulukuljetuksiin. Kuljetuksia esim. yhdistellään aiempaa enemmän. Tämä näkyy siinä, että jopa ruuhka-Suomessa saatetaan olla lähellä laissa säädettyjä huomattavan pitkiä koulumatkan maksimiaikoja. Oppilas saatetaan esim. hakea aamulla kotoa toista tuntia ennen hänen koulunsa alkua, jolloin jatkuvat liian aikaiset aamut väsyttävät oppilasta. Tämä vaikuttaa oppilaan yleiseen hyvinvointiin ja oppimismahdollisuuksiin. Kyse ei ole pitkästä koulumatkasta, vaan kunnan tavasta järjestää koulukuljetus.

Lisäksi koulukuljetuksissa on ollut toistuvia myöhästymisiä tai tilanteita, joissa kuljetuksiin tarkoitettuja autoja ei olekaan käytettävissä. Tilanteet, joissa autoja ei ole käytettävissä, ovat liittyneet mm. lukujärjestyksessä oleviin poikkeuksiin koulupäivän alkamis- tai päättymisajassa. Poikkeuksia voivat aiheuttaa mm. opintokäynnit, opetushenkilöstön koulutukset tai koulujen tapahtumat.

Opettajien koulutus ja perehdytys

Kun luokkaan tai kouluun tulee vammainen oppilas, opettajat tarvitsevat perehdytystä. Opettajankoulutuksessa ei käsitellä juuri lainkaan vammaisuuteen liittyviä asioita, mikä on koulutuksen huomattava puute. Koska pohjatietoa ei ole, opettajat eivät välttämättä osaa itse hakea tietoa. Voi myös olla, ettei heillä ole siihen nykypäivän moninaisessa koulussa aikaa.

Tiedon puute aiheuttaa puutteita vammaisten oppilaiden saamassa tuessa. Tukitoimien puute taas aiheuttaa tarpeetonta alisuorittamista tai tarpeettomia siirtoja erityisluokkaan tai -kouluun. Tukitoimien puuttuminen väsyttää vammaisten oppilaiden perheet, sillä koulunkäynti on kuormittavaa ilman riittäviä tukitoimia.

Vammaisten oppilaiden opettamiseen ja yleensä vammaisuuteen liittyvän tiedon lisääminen opettajien perus-, lisä- ja täydennyskoulutuksessa on vammaisjärjestöjen näkökulmasta välttämätöntä. Koulutuksen järjestämisessä vammaisjärjestöt tekevät mielellään yhteistyötä mm. yliopistojen kanssa.

Kotiopetus

Mediassa on saanut huomiota vanhempien lisääntynyt halukkuus ottaa lapsi kotiopetukseen. Perusteluina ovat olleet mm. halu tarjota lapselle pitkä lapsuus ja laadukas opetus.

Vammaisjärjestöt ovat saaneet joitain yhteydenottoja kotiopetuksesta ja sen järjestämisestä. Vammaisten lasten perheiden kohdalla kotiopetus näyttyy pikemminkin pakkovalintana. Se tulee vaihtoehdoksi tilanteissa, joissa kunta ei onnistu järjestämään vammaiselle oppilaalle kuuluvaa opetusta kohtuullisissa olosuhteissa.

Maksuperustelain tulkinta

Valtion yleissivistävät erityiskoulut ovat valtakunnallisia oppimis- ja ohjauskeskuksia, joiden erityiseksi tehtäväksi on perusopetuslaissa määrätty esi-, perus- ja lisäopetuksen sekä opetukseen liittyvien tukipalvelujen järjestäminen niitä tarvitseville vammaisille ja pitkäaikaissairaille oppilaille. Koulut järjestävät mm. tilapäisen opetuksen jaksoja ja alueellista ohjaustoimintaa.

Oppilaaseen kohdistuvat palvelut, kuten ohjauksen ja tilapäisen opetuksen jaksot, ovat julkisoikeudellisia suoritteita, joiden hintaa valtio subventoi. Siitä huolimatta oppilaaseen kohdistuvien tukipalveluiden hinnat nousevat korkeiksi, minkä vuoksi useat kun-

nat eivät kykene näitä palveluja hankkimaan. Valtion saama tulo näistä julkisoikeudellisista suoritteista on marginaalinen. Järjestöt ovat huolestuneita kunnista ja kouluista, jotka eivät osta tukea ja ohjausta valtion erityiskouluilta. Valtion maksuperustelain tulkintaa julkisoikeudellisten suoritteiden osalta tulisi tarkastella uudelleen.

6.6 Valtion erityiskoulut oppimis- ja ohjauskeskuksina (Valteri-verkosto)

Valtion yleissivistävien erityiskoulujen tehtävät

Valtion yleissivistävät erityiskoulut ovat valtakunnallisia oppimis- ja ohjauskeskuksia, joiden erityiseksi tehtäväksi on perusopetuslaissa (628/1998) määrätty esi-, perus- ja lisäopetuksen sekä opetukseen liittyvien tukipalvelujen järjestäminen niitä tarvitseville vammaisille ja pitkäaikaissairaille oppilaille. Koulut järjestävät mm. tilapäisen opetuksen jaksoja ja alueellista ohjaustoimintaa.

Tilapäisen opetuksen jaksojen tavoitteena on tukea oppilasta hänen opiskellessa omassa lähikoulussa. Niiden aikana mm. paneudutaan opiskelutekniikoihin, apuvälineiden käyttöön ja muihin oppimisen kannalta keskeisiin asioihin. Ohjauskäynneillä oppilas ja hänen kanssaan työskentelevä henkilöstö saa asiantuntijuutta ja erityisosaamista oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin.

Lisäksi koulut kehittävät opetus- ja kuntoutusmenetelmiä, opetusvälineitä ja oppimateriaaleja, huolehtivat tarvittavista ohjaus-, koulutus- ja tiedotuspalveluista sekä tarjoavat tarvittaessa muuta asiantuntija-apua (esim. puhetta tukevien ja korvaavien kommunikatiivien menetelmien käyttö opetuksessa).

Oppimis- ja ohjauskeskuksina koulut antavat ohjaus-, koulutus- ja informaatiopalveluja kuntien opetustoimen viranhaltijoille, yleis- ja erityisopetuksen opettajille, koulunkäynninohjaajille, oppilaiden huoltajille ja perheille sekä oppilaiden kanssa työskenteleville muille asiantuntijoille, kuten terveydenhoito- ja kuntoutushenkilöstölle.

Valtion maksuperustelaki

Valtion yleissivistävien erityiskoulujen ja oppimis- ja ohjauskeskusten tarjoamat palvelut ovat kunnille maksullisia. Palveluiden kustannukset määräytyvät valtion maksuperustelain (150/1992) nojalla ja ne voidaan jakaa julkisoikeudellisiin ja liiketaloudellisiin suoritteisiin. Valtion maksuperustelain 6 §:n mukaan julkisoikeudelliset suoritteet on hinnoiteltava niiden tuottamisesta aiheutuvien kokonaiskustannusten (omakustannusarvo) perusteella.

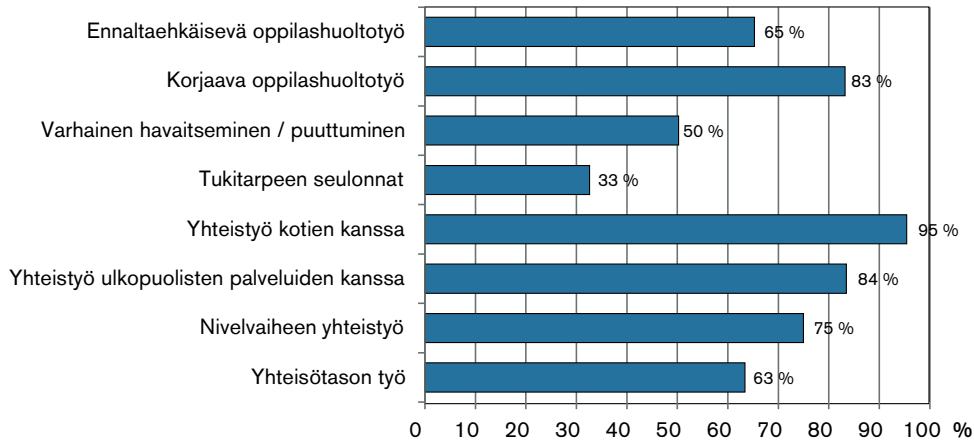
Oppilaaseen kohdistuvat palvelut, kuten ohjauskäynnit ja tilapäisen opetuksen jaksot, ovat julkisoikeudellisia suoritteita, joiden hintaa valtio subventoi 50 %. Subventiosta huolimatta oppilaaseen kohdistuvien tukipalveluiden hinnat nousevat korkeiksi, minkä vuoksi useat kunnat eivät kykene näitä palveluja hankkimaan. Palvelun hintaa nostavat myös 100 %:sti perittävät matkakustannukset, jotka asettavat eri puolilla Suomea asuvat oppilaat eriarvoiseen asemaan.

Valtion yleissivistävien erityiskoulujen oppimis- ja ohjauskeskuksina toimimisen vahvistaminen on nostettu esiin Koulutuksellisen tasa-arvon strategiassa (Opetus- ja kulttuuriministeriön muistioita ja selvityksiä 2012:28). Huolestuneisuutta on kunnista ja kouluista, jotka eivät osta tukea ja ohjausta valtion erityiskouluilta. On epäselvää, millä tavoin nämä tahot järjestävät vammaisen oppilaan, hänen opettajansa ja muun koulun henkilöstön tarvitseman ohjauksen.

7 Oppilashuoltotyön ja moniammatillisuuden vahvistaminen

7.1 Moniammatillista yhteistyötä ohjaavat periaatteet kunnissa

Lainsäädäntömuutosten oppilashuoltoa ja moniammatillista yhteistyötä koskevien tavoitteiden esiintymistä kunnan opetussuunnitelmissa tarkasteltiin laskemalla, kuinka monen kunnan opetussuunnitelmateksteissä kyseiset tavoitteet esiintyvät. Lisäksi vertailun vuoksi laskettiin, kuinka moni kunta mainitsi oppilashuoltotyön tavoitteena korjaavan työn sekä yhteistyön ulkopuolisten palveluiden kanssa. Tavoitteesta riippuen aineistoa oli käytettävissä 185–197 kunnasta. Tulokset on esitetty kuviossa 28.



Kuvio 28. Oppilashuoltotyön tavoitteet kuntien opetussuunnitelmissa: Niiden kuntien osuus, jotka ovat maininneet ko. tavoitteen opetussuunnitelmansa oppilashuoltoa koskevissa osuuksissa. (Vainikainen M.-P. & Mäkelä. T. 2013)

Tulosten mukaan kuntien opetussuunnitelmissa korjaava työ mainitaan edelleen oppilashuollon tavoitteeksi useammin kuin ennaltaehkäisevä työ (83 % vs. 65 %). Tutkijoiden mukaan on hieman yllättävää, että kolmannes kunnista ei mainitse ennalta ehkäisevää työtä lainkaan. Samoin vain puolet kunnista on kirjannut varhaisen havaitsemisen tai puuttumisen näkyvästi opetussuunnitelmaansa, vaikka aihe on ollut lainsäädäntömuutoksia edeltävissä koulutuksissa keskeisessä asemassa. Tukitarpeiden seulontojen mainitseminen erillisenä tavoitteena on suhteellisen harvinaista, mutta kolmannes kunnista on kuitenkin niin tehnyt.

Yhteistyötä kotien kanssa korostetaan lähes kaikkien kuntien opetussuunnitelmissa. Kouluyhteisön tasolla tapahtuvan oppilashuoltotyön mainitseminen ei sen sijaan ole yhtä yleistä, vaikka yli 60 % kunnissa sekin on erikseen mainittu moniammatillisen yhteistyön tavoitteeksi. Nivelvaiheen yhteistyötä on korostettu lainsäädäntömuutoksia edeltäneissä koulutuksissa paljon, ja noin kolme neljästä kunnasta on myös kirjannut sen opetussuunnitelmaansa yhtenä moniammatillisen yhteistyön tavoitteena. Sitä vielä yleisempää on kuitenkin mainita yhteistyö ulkopuolisten palveluiden kanssa, ja vain alle viidennes kunnista ei ole tätä erikseen opetussuunnitelmassaan kuvannut.

7.2 Oppilashuoltotyön käytännön organisointi

Opetussuunnitelmat ja täydentävät dokumentit 203 opetuksen järjestäjältä kertovat moniammatillisen yhteistyön olevan koordinoitu oppilashuoltoryhmän kautta poikkeuksetta kaikkialla (Vainikainen M.-P. & Mäkelä. T. 2013). Rehtorikyselyn tulokset tukevat tätä havaintoa: 981 kysymykseen vastanneesta rehtorista vain 2 % kertoo, ettei koulussa ole oppilashuoltoryhmää. Näistä kouluista muutama on erityiskouluja ja yksi ulkomailla, jolloin voidaan todeta oppilashuoltoryhmän löytyvän käytännössä lähes kaikista suomalaiskouluista. Vuoden 2001 tilanteeseen verrattuna (Opetusministeriö, 2002) muutos on huomattava, sillä tuolloin oppilashuoltoryhmä oli vain 70 %:ssa kouluista. Tulosta tulkittaessa on tutkijoiden mukaan muistettava, että tehtyyn kyselyyn vastasi vain kolmasosa suomalaisrehtoreista, kun 11 vuotta aikaisemmin vastaukset oli saatu yli kahdelta kolmasosalta. On mahdollista, että nyt tehdyn pitkähkön kyselyn vastaajajoukosta ovat valikoituneet pois juuri ne rehtorit, jotka ovat muutenkin vähemmän motivoituneita koulunsa toiminnan kehittämiseen, jolloin kysely saattaa antaa hiukan liian myönteisen kuvan koulujen tilanteesta. Kuntien opetussuunnitelma-analyysin otoksessa ei kuitenkaan ole oletettavissa samanlaista vääristymää, jolloin ainakin kuntatason tarkastelussa oppilashuoltoryhmien voidaan todeta löytyvän lähes kaikkialta.

Oppilashuoltoryhmien työskentelyyn osallistuvat keskeisimmät henkilöt on esitetty taulukossa 22. Taulukko perustuu rehtorikyselyn vastauksiin. Oikeassa sarakkeessa esitetty puuttuvien vastauksien suhteellisen suuri osuus johtunee tutkijoiden mukaan siitä, että kysymyksissä ei ollut erillistä vastausvaihtoehtoa sille, ettei kyseistä henkilöä ole koulussa lainkaan. Tästä johtuen joidenkin ammattiryhmien kohdalla vaihtoehto ”Ei koskaan” ja puuttuva vastaus voivat merkitä samaa asiaa eli sitä, että ko. työntekijää ei ole. Esimerkiksi vain alaluokkia sisältävistä kouluista yli puolet oli jättänyt vastaamatta kohtaan ”opinto-ohjaaja”, kun taas 44 % oli vastannut ”Ei koskaan”. (Vainikainen M.-P. & Mäkelä. T. 2013).

Taulukosta 22 havaitaan, että rehtorit osallistuvat oppilashuoltoryhmän kokouksiin odotetusti lähes aina, ja erityisopettajat ja terveydenhoitajakin ovat useimmiten paikalla. Kuraattorien osallistuminen on myös yleistä, samoin opinto-ohjaajien niissä kouluissa, joissa on vuosiluokkia 7–9 (taulukon luvut kertovat kaikkien koulujen tilanteesta, ja opinto-ohjaajien puuttuminen alakouluista vääristää näiltä osin lukuja). Koulupsykologi on säännöllisesti läsnä kokouksissa alle puolessa kouluista, ja osallistuminen on suhteellisesti harvinaisempaa kouluissa, joissa on pelkästään vuosiluokkia 7–9 verrattuna alakoulujen tai yhtenäiskoulujen tilanteeseen. Apulais- tai vararehtorin osallistumista ei kysytty erikseen tässä kysymyksessä, mutta muutamat vastaajat olivat ilmoittaneet tämän kohdassa ”Joku muu”.

Koululääkäriin osallistuminen oppilashuoltoryhmän kokouksiin on sekä rehtorikyselyn että kuntadokumenttien mukaan hyvin harvinaista. Kouluja, joissa lääkäri osallistuu kokouksiin säännöllisesti, on erittäin vähän, ja odotetusti näistä osa on erityiskouluja tai sellaisia kouluja, joissa on muuten poikkeuksellisen paljon erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. (Vainikainen M.-P. & Mäkelä. T. 2013).

Taulukko 22. Oppilashuoltoryhmän kokouksiin osallistuvat työntekijät rehtorikyselyn perusteella. (%) (Vainikainen M.-P. & Mäkelä. T. 2013).

Työntekijä	Ei koskaan	Tarvittaessa	Aina tai lähes aina	Vastaus puuttuu
Rehtori	0,4	1,3	87,1	11,6
Terveystenhoitaja	1,3	8,3	79,2	12,2
Erityisopettajat	4,6	5,8	77,3	15,6
Koulukuraattori	8,6	9,6	68,7	17,1
Koulupsykologi		26,0	47,7	17,7
Luokanopettajat	5,8	46,9	25,6	21,7
Opinto-ohjaaja	26,9	7,6	23,9	41,6
Erityisluokanopettajat	14,8	28,8	15,4	41,1
Koulunkäyntiavustajat	13,9	64,2	3,7	18,1
Aineenopettajat	12,5	55,5	1,4	30,5
Muu sosiaalityöntekijä	15,1	50,5	10,4	24,0
Koululääkäri	38,0	37,6	2,9	21,6
Resurssiopettajat	30,5	22,9	1,4	45,1
Joku muu	4,9	13,4	7,5	7,4

7.3 Alueelliset erot koulupsykologien ja koulukuraattorien työskentelyolosuhteissa

Taulukkoon 23 on koottu rehtorien vastaukset koulupsykologien ja taulukkoon 24 koulukuraattorien työskentelystä maakunnittain ryhmiteltynä. Taulukkojen oikeanpuoleiseen irralliseen sarakkeeseen on merkitty, kuinka monissa kouluissa koulupsykologille tai kuraattoreille on varattu oma työskentelytila koululta. Varsinaisissa taulukoissa esitetään, miten koulupsykologien ja kuraattorien osallistuminen oppilashuoltotyöryhmän kokouksiin vaihtelee maakunnittain. (Vainikainen M.-P. & Mäkelä. T. 2013).

Taulukko 23. Alueelliset erot koulupsykologien osallistumisessa ja työskentelyolosuhteissa. (Vainikainen M.-P. & Mäkelä. T. 2013).

Kuinka usein koulupsykologi osallistuu oppilashuoltoryhmän kokouksiin?					
Maakunta	Ei koskaan (%)	Tarvittaessa (%)	Aina tai lähes aina (%)	Vastauksia yhteensä	Työtila koululla
Ulkomaat	50	50	0	2	0
Uusimaa	0	13	86	203	72
Varsinais-Suomi	4	12	84	82	52
Satakunta	14	47	39	57	27
Kanta-Häme	3	41	56	34	36
Pirkanmaa	6	24	70	70	39
Päijät-Häme	4	48	48	25	29
Kymenlaakso	22	28	50	32	33
Etelä-Karjala	14	50	36	14	20
Etelä-Savo	14	45	41	29	29
Pohjois-Savo	24	17	60	42	36
Pohjois-Karjala	8	42	50	38	40
Keski-Suomi	2	22	76	50	44
Etelä-Pohjanmaa	17	61	22	41	17
Pohjanmaa	7	37	57	46	26
Keski-Pohjanmaa	40	56	4	25	19
Pohjois-Pohjanmaa	26	53	21	57	38
Kainuu	13	63	25	16	24
Lappi	25	42	34	53	26
<i>Prosenttia keskimäärin</i>	10	32	58	916	813 vast.

Taulukosta 23 havaitaan, että koulupsykologin osallistumisaktiivisuus oppilashuoltoryhmän kokouksiin vaihtelee huomattavasti maakunnittain. Uudellamaalla, Varsinais-Suomessa, Keski-Suomessa ja Pirkanmaalla – siis isoimpien kaupunkien ympäristössä – koulupsykologin osallistuminen on lähes säännönmukaista, ja etenkin Uudellamaalla psykologeille on yleensä myös varattu kouluilta omat työtilat. Selvästi ongelmallisin tilanne näyttää olevan Keski-Pohjanmaalla, jossa 40 %:ssa kouluista psykologi ei osallistu oppilashuoltoryhmään koskaan ja lähes kaikissa loppuissakin kouluissa vain tarvittaessa. Myös Pohjois-Pohjanmaa ja Lappi erottuvat muista maakunnista psykologin epäsäännöllisessä osallistumisessa oppilashuoltotyöhön, vaikka toisaalta Pohjois-Pohjanmaalla psykologeille on varattu työtila koululta useammin kuin monissa muissa maakunnissa. Pohjois-Savosta näyttää löytyvän toisaalta paljon kouluja, joissa koulupsykologin osallistuminen oppilashuoltoryhmän toimintaan on hyvin säännöllistä, mutta toisaalta melko paljon myös kouluja, joissa psykologi ei juurikaan käy. (Vainikainen M.-P. & Mäkelä. T. 2013).

Koulukuraattorit osallistuvat oppilashuoltotyöryhmän kokouksiin selvästi psykologeja useammin, ja heille löytyy psykologeja tavallisemmin myös työtiloja kouluilta taulukon 24 mukaisesti. Kuraattorien osallistuminen oppilashuoltotyöryhmään on hieman muita maakuntia harvinaisempaa Pohjois-Karjalassa, Satakunnassa, Kanta-Hämeessä ja Lapissa, mutta Satakuntaan lukuun ottamatta niiden koulujen osuus, joissa kuraattori ei osallistu oppilashuoltotyöryhmään koskaan, on hyvin pieni. Rehtorikyselyn perusteella voidaan siis todeta, että kuraattoripalvelut ovat ainakin tarvittaessa lähes kaikkien suomalaiskoulujen saatavilla. (Vainikainen M.-P. & Mäkelä. T. 2013).

Taulukko 24. Alueelliset erot koulukuraattorien osallistumisessa ja työskentelyolosuhteissa. (Vainikainen M.-P. & Mäkelä. T. 2013).

Kuinka usein koulukuraattori osallistuu oppilashuoltoryhmän kokouksiin?					
Maakunta	Ei koskaan (%)	Tarvittaessa (%)	Aina tai lähes aina (%)	Vastauksia yhteensä	Kuraattorilla työtila koululla
Ulkomaat	67	0	33	3	0
Uusimaa	1	6	93	202	85
Varsinais-Suomi	6	8	86	84	59
Satakunta	26	11	62	53	52
Kanta-Häme	13	17	70	30	43
Pirkanmaa	6	13	81	69	61
Päijät-Häme	0	13	88	24	56
Kymenlaakso	0	3	97	37	65
Etelä-Karjala	6	0	94	16	92
Etelä-Savo	4	14	82	28	45
Pohjois-Savo	10	2	88	42	70
Pohjois-Karjala	15	29	56	34	46
Keski-Suomi	4	17	78	46	61
Etelä-Pohjanmaa	2	20	78	45	52
Pohjanmaa	0	4	96	51	56
Keski-Pohjanmaa	0	7	93	29	73
Pohjois-Pohjanmaa	2	16	83	63	68
Kainuu	6	24	71	17	44
Lappi	6	28	66	50	57
<i>Prosenttia keskimäärin</i>	6	12	83	923	896 vast.

Koko Suomen tasolla eri oppilashuoltohenkilöiden läsnäolo koululla oli odotetusti voimakkaassa yhteydessä koulun oppilasmäärään, ja oppilashuoltoryhmän kokousten säännöllisyys riippui melko pitkälti koulun koosta. Oppilashuoltoryhmän kokoontumistiheyteen näytti kuitenkin koko maan tasolla vaikuttavan myös terveydenhoitajan läsnäolopäivät senkin jälkeen, kun koulun oppilasmäärä oli jo huomioitu. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että täsmälleen samankokoisissa kouluissa järjestetään hieman useammin oppilashuoltoryhmien kokouksia, jos terveydenhoitaja on useammin läsnä. Muiden oppilashuoltohenkilöiden läsnäolo ei ollut yhteydessä kokousten määrään tilastollisesti merkittävästi.

8 Tiedonsiirtokäytännöt esi- ja perusopetuksen aikana

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen selvityksessä (Vainikainen, M-P & Ahtiainen, R. 2013) koulun käytänteitä kysyttiin rehtoreilta neljällä avokysymyksellä, joista tässä luvussa keskitytään kahteen:

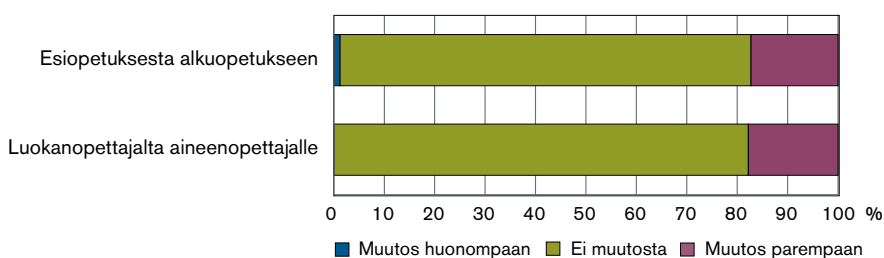
- 1 Miten oppilasta koskevan tiedon siirtäminen tehdään oppilaan siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen? Mikä on muuttunut lainsäädäntömuutoksen tultua voimaan?
- 2 Miten oppilasta koskevan tiedon siirtäminen tehdään oppilaan siirtyessä luokanopettajajärjestelmästä aineenopettajajärjestelmään? Mikä on muuttunut lainsäädäntömuutoksen tultua voimaan?

Tarkastelua varten avovastaukset koodattiin määrälliseksi aineistoksi. Tämä tehtiin luke-malla ensin kaikki vastaukset ja laatimalla niiden pohjalta luettelo vastauksissa maini-tuista tyypillisistä käytännöistä. Tyypillisten tiedonsiirtokäytänteiden luettelo on esitetty taulukossa 25. Joitakin epätyypillisempiä luokittelun ulkopuolelle jääneitä vastauksia on nostettu myöhemmin tässä luvussa erilliseen tarkasteluun määrällisten analyysien jälkeen. Näihin kuuluvat mm. säännöllinen yhteistyö koko esiopetusvuoden ajan ja koulun henki-lökunnan työskentely osin esiopetuksen puolella.

Taulukko 25. Tyypillisimmät tiedonsiirtokäytänteet rehtoreiden vastauksissa (Vainikainen, M-P & Ahtiainen, R. 2013)

Nimi	Tähän luokkaan koodatut käytänteet
Sähköinen tiedonsiirto (ei yksilöity siirrettäviä sisältöjä)	- Tiedonsiirto Wilman/ Primuksen/ Helmen tms. kautta - Tiedot siirtyvät sähköisesti - Tiedot siirtyvät oppilastietokantaan - Koulutoimistossa tiedot tallennetaan sähköiseen muotoon
Kirjallinen tiedonsiirto	- Havaintokaavakkeet siirtyvät - LEOPSit siirtyvät - ESKOt tms. siirtyvät - Tiedonsiirtolomakkeet
Kirjallinen tiedonsiirto huoltajien välityksellä	- Mainittu erikseen, että huoltajat välittävät kirjalliset dokumentit kouluun - Huoltajat täyttävät tiedonsiirtokaavakkeen
Siirtopalaverit (vain henkilökunta)	- Siirtopalaverit - Nivelpalaverit - Oppilashuoltopalaveri tiedonsiirtoa varten - Esiopettajat niveltävät - Muut kokoukset vain henkilökunnan kesken
Huoltajien tapaaminen	- Yllä mainitut kokoukset, mutta vanhempien osallistuminen on mainittu erikseen - Tiedonsiirtokeskustelut huoltajien kanssa
Tiedonsiirto ei tarpeen	- Tietoja ei tarvitse siirtää, sillä ollaan samassa rakennuksessa

Vastauksista koodattiin erikseen myös rehtoreiden arvio tiedonsiirtokäytänteiden muuttumisesta. Muutoksesta kertoi ensimmäisen kysymyksen kohdalla vain 162 rehtoria ja toisessa kysymyksessä 191 rehtoria kuvion 29 mukaisesti. Vastauksissa ei juurikaan eritelty muutoksen laatua, ainoastaan muutoksen suuntaa. Vastanneiden arviot tiedonsiirtokäytänteiden muutoksista on esitetty kuviossa 29.



Kuvio 29. Tiedonsiirtokäytänteiden muutos lainsäädäntöuudistuksen myötä, N=162 / N=191 rehtoria. (Vainikainen, M-P & Ahtiainen, R. 2013)

Vastausten perusteella voidaan todeta, että tiedonsiirtokäytänteet ovat muuttuneet lainsäädäntöuudistuksen myötä varsin vähän, mikä tosin näyttää monissa tapauksissa johtuvan siitä, että käytänteet ovat jo ennen lakimuutosta olleet melko monipuolisia ja toimivia. Jos muutosta on tapahtunut, se on yleisesti ollut myönteiseen suuntaan. Syiksi myönteiselle muutokselle on esi- ja alkuopetuksen osalta nimetty muun muassa vastuiden selkiytyminen, ohjeistusten ja toimintamallien yhtenäistyminen, avoimuuden lisääntyminen ja säännöllisen nivelvaiheen yhteistyön lisääntyminen. Luokanopettajalta aineenopettajalle -siirtymässä monessa vastauksessa on edellisten lisäksi mainittu palaverit, joita ennen ei ole ollut lainkaan, sekä yhtenäisten lomakkeiden käyttö. On myös huomattava, että erityisen myönteisten vastausten joukossa on enemmän ruotsinkielisiä vastaajia kuin koko aineistossa.

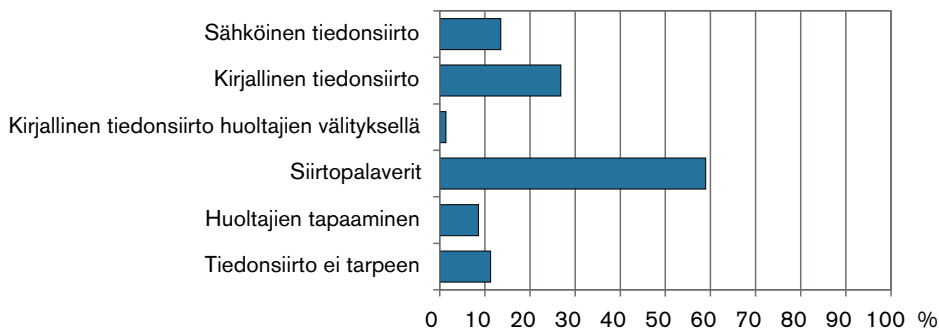
Muutaman yksittäisen vastaajan mielestä tiedonsiirto esiopetuksesta alkuopetukseen on muuttunut huonommaksi. Syiksi he nimesivät tiedonsiirron vaikeutumisen, tietosuojakäytännöt tai ennakkotietojen saamisen myöhäisemmän ajankohdan entiseen verrattuna. Myös monien Mikään ei ole muuttunut -vastausten yhteydessä todettiin, että huoltajilta saatavaan tiedonsiirtolupa on kuitenkin kiinnitettävä aikaisempaa enemmän huomiota.

Yksi vastaaja totesi myös, että tieto ei yksinkertaisesti siirry. Luokanopettajalta aineenopettajalle -siirtymässä ei esiintynyt tiedonsiirtoon liittyviä suoranaisen kielteisiä vastauksia, mutta joissakin vastauksissa tuotiin kuitenkin ilmi, että tiedonsiirto on edelleenkin liikaa yksittäisten henkilöiden toimintatavoista kiinni.

8.1 Tiedonsiirtokäytännöt esiopetuksesta alkuopetukseen

Kysymykseen vastanneet 594 rehtoria mainitsivat keskimäärin 1,1 tiedonsiirtokäytännettä, jotka oli mahdollista luokitella taulukon 21 mukaan. Rehtoreiden vastauksista 85 oli sellaisia, että niitä ei joko voinut luokitella tai ne eivät sisältäneet konkreettisia käytäntöjä, ja 52 näistä vastauksista oli kouluista, jotka totesivat tiedonsiirron olevan tarpeetonta yhteisten tilojen, toiminnan ja/tai henkilökunnan vuoksi.

Useimmat rehtorit mainitsivat yhden (N=380) tai kaksi (N=117) konkreettista käytännettä, mutta yksittäisiä jopa neljän käytännteen luetteloitakin esiintyi. Luokiteltujen käytänteiden yleisyys on ensin esitetty kuviossa 30 koko maan tasolla.



Kuvio 30. Tiedonsiirtokäytännöt esiopetuksesta alkuopetukseen koko maassa. (Vainikainen, M-P & Ahtiainen, R. 2013)

Kuviosta havaitaan, että koko Suomen tasolla selvästi yleisin tiedonsiirtokäytäntö esiopetuksesta alkuopetukseen on siirtopalaveri (59 % vastaajista) – vaikkakin sen nimitys saattaa vaihdella kunnasta ja koulusta toiseen. Seuraavaksi yleisintä on kirjallisten dokumenttien siirtäminen (27 % vastaajista) ja sen jälkeen sähköinen tiedonsiirto (13 % vastaajista). On kuitenkin huomattava, että sähköisessä ja kirjallisessa tiedonsiirrossa saattaa osin olla kyse samasta asiasta: sähköisen tiedonsiirron maininneet vastaajat kertoivat ainoastaan välineestä, kun taas kirjalliseen tiedonsiirtoon luokitelluissa vastauksissa on eritelty siirrettäviä sisältöjä, kuten tietyt lomakkeet, ottamatta kantaa siihen, siirretäänkö tiedot paperilla vai muulla välineellä. Taulukossa 26 on vertailun vuoksi esitetty koko maan tasolla, yleisimpien siirtokäytänteiden esiintyminen joko ainoana käytänteenä tai samanaikaisesti.

Taulukko 26. Yleisimpien siirtokäytänteiden samanaikaisuus koko maassa. (Vainikainen, M-P & Ahtiainen, R. 2013)

Käytännetyyppi	Yleisyys (%)
Ainoastaan sähköinen tiedonsiirto	8
Ainoastaan kirjallinen tiedonsiirto	13
Ainoastaan siirtopalaveri	40
Sähköinen tiedonsiirto ja siirtopalaveri	3
Kirjallinen tiedonsiirto ja siirtopalaveri	10
Sähköinen ja kirjallinen tiedonsiirto	2
Sähköinen ja kirjallinen tiedonsiirto sekä siirtopalaveri	1

Yleisin käytännöksi siirtopalaveri esiintyi kaikkein useimmin myös yksinään: 40 % kaikista vastanneista ilmoitti sen olevan ainoa tapa siirtää tietoa esiopetuksesta alkuopetukseen. Toiseksi yleisin käytännöksi kirjallinen tiedonsiirto esiintyi sekä yksinään että yhdessä siirtopalaverien kanssa, kun taas sähköinen tiedonsiirto esiintyi harvemmin yhdessä muiden yleisten käytänteiden kanssa. Kuitenkin toisinpäin tulkittuna voidaan todeta, että sähköisiä välineitä käyttävät sekä papereita siirtävät koulut järjestävät muita harvemmin henkilökohtaisia tapaamisia esi- ja alkuopetuksen henkilökunnan kesken, mikä saattaa vaikuttaa siirrettävän tiedon laatuun. Sen tarkasteluun tämän tutkimuksen kyselyaineisto ei valitettavasti riitä. Olisi mielenkiintoista päästä tarkastelemaan lähemmin sähköisesti siirrettävien tietojen sisältöjä, sillä sähköisessä tiedonsiirrossa vastaanottajalla on paperisiin tiedonsiirtolomakkeisiin verrattuna vielä suurempi vastuu oleellisen tiedon löytämiseksi järjestelmästä (Vainikainen, M-P & Ahtiainen, R. 2013).

Esi- ja alkuopetuksen tiedonsiirtokäytännöt maakunnittain

Koko Suomen tasolla esitettyjen tiedonsiirtokäytänteiden yleisyys on purettu taulukkoon 27 maakunnittain.

Taulukko 27. Tiedonsiirtokäytännöt esiopetuksesta alkuopetukseen maakunnittain. (%). (Vainikainen, M-P & Ahtiainen, R. 2013)

	Sähköinen	Kirjallinen	Kirjallinen huoltajilta	Siirtopalaverit	Huoltajien tapaaminen	Ei tarpeen
Uusimaa	10	35	1	59	19	2
Varsinais-Suomi	21	25	0	59	6	10
Satakunta	15	24	5	61	5	10
Kanta-Häme	11	28	0	67	11	0
Pirkanmaa	0	24	0	71	5	15
Päijät-Häme	17	6	0	72	11	22
Kymenlaakso	4	48	0	52	0	4
Etelä-Karjala	46	8	0	46	8	0
Etelä-Savo	0	29	0	50	7	21
Pohjois-Savo	6	32	0	68	13	13
Pohjois-Karjala	9	21	9	70	9	24
Keski-Suomi	9	21	3	70	6	21
Etelä-Pohjanmaa	21	21	0	76	9	3
Pohjanmaa	28	34	0	31	3	13
Keski-Pohjanmaa	50	10	5	30	0	10
Pohjois-Pohjanmaa	12	47	0	38	9	12
Kainuu	9	0	0	73	0	0
Lappi	6	14	0	64	6	25

Taulukosta havaitaan, että maakuntien välillä on melko suuria eroja eri tiedonsiirtokäytänteiden yleisyydessä. Tuloksia tulkittaessa on huomattava, että vastaajien lukumäärä vaihteli eri maakunnissa melko paljon – tosin vastaukset olivat jakautuneet melko tasaisesti suhteessa kaikkien koulujen jakautumiseen eri maakuntien välillä. Kuitenkin maakunnissa, joissa kouluja on vähemmän, yksittäistenkin vastaajien käytännöt saattavat muuttaa prosenttilukuja huomattavasti, kun taas Uudellamaalla yksittäisen rehtorin vastaus saa melko pienen painoarvon.

Useimmissa maakunnissa siirtopalaverit ovat selvästi yleisin tiedonsiirtomalli, mutta Pohjanmaalla, Keski-Pohjanmaalla ja Pohjois-Pohjanmaalla näin ei ole. Pohjanmaalla ja

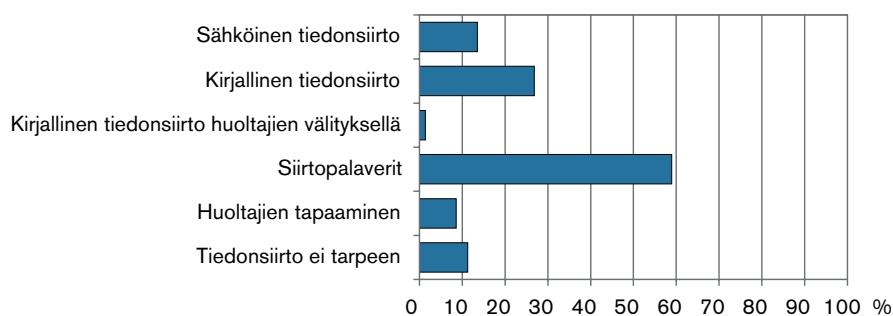
Pohjois-Pohjanmaalla tavallisinta on kirjallinen tiedonsiirto, kun taas Keski-Pohjanmaalla sähköinen tiedonsiirto on huomattavan yleistä (50 % vastaajista). Sähköinen tiedonsiirto on tavallista myös Etelä-Karjalassa, jossa sitä esiintyy yhtä usein kuin siirtopalavereja (46 %). Sähköinen tiedonsiirto on puolestaan hyvin harvinaista Pirkanmaalla ja Etelä-Savossa (0 %) sekä Pohjois-Savossa ja Lapissa (6 %). Kirjallinen tiedonsiirto on yleistä Pohjois-Pohjanmaalla, Kymenlaaksossa, Uudellamaalla, Pohjanmaalla ja Pohjois-Savossa, kun taas Päijät-Hämeessä, Etelä-Karjalassa ja Keski-Pohjanmaalla se on käytössä alle kymmenennessä kouluista ja Kainuussa ei lainkaan. Huoltajien tapaaminen on yleistä lähinnä Uudellamaalla.

Harvemmin mainittuja esi-alkuopetussiirtymän yhteistyökäytänteitä

Rehtorit mainitsivat avovastauksissaan myös erilaisia yhteistyökäytänteitä, joita ei niiden harvinaisuuden vuoksi koodattu mukaan määrällisiin analyyseihin. Yhteistyökäytänteiden suhteellinen harvinaisuus vastauksissa selittyy kysymyksen muotoilulla: kysymyksessä korostettiin tiedonsiirtoa, ei muuta esi- ja alkuopetuksen yhteistyötä. Tämän vuoksi esimerkiksi eskarilaisten tutustuminen kouluun mainittiin vain muutamassa vastauksessa, vaikka se on todennäköisesti hyvin yleistä kaikkialla. Sen sijaan hieman useammin mainittiin koulun henkilökunnan vierailu esiopetuksen puolella tai säännöllisempi yhteistyö esiopetuksen suuntaan. Jonkin verran vastauksissa kuvattiin myös tilanteita, joissa tiedonsiirtoa ei tarvita lainkaan.

8.2 Tiedonsiirtokäytännöt luokanopettajilta aineenopettajille

Useimmat rehtorit mainitsivat yhden (N=411) tai kaksi (N=164) konkreettista käytänttä, mutta yksittäisiä jopa neljän käytännön luetteloitakin esiintyi. Luokiteltujen käytänteiden yleisyys on ensin esitetty kuviossa 31 koko maan tasolla.



Kuvio 31. Tiedonsiirtokäytännöt luokanopettajilta aineenopettajille koko maassa. (Vainikainen, M-P & Ahtiainen, R. 2013)

Kuviosta havaitaan, että koko Suomen tasolla selvästi yleisin tiedonsiirtokäytäntö luokanopettajilta aineenopettajille on siirtopalaveri (63 % vastaajista). Seuraavaksi yleisintä on sähköinen tiedonsiirto (30 % vastaajista) ja sen jälkeen kirjallisten dokumenttien siirtäminen (18 % vastaajista). Kuten esi- ja alkuopetuksenkin kohdalla, sähköisessä ja kirjallisessa tiedonsiirrossa saattaa osin olla kyse samasta asiasta: toiset vastaajat ovat kertoneet vain välineestä ja toiset taas siirrettävistä lomakkeista tai dokumenteista. Taulukossa 28 on esitetty koko maan tasolla, kuinka yleisimmät siirtokäytännöt esiintyvät joko ainoana käytänteenä tai samanaikaisesti.

Taulukko 28. Yleisimpien siirtokäytänteiden samanaikaisuus koko maassa (%). (Vainikainen, M-P & Ahtiainen, R. 2013)

Käytänne	Yleisyys
Ainoastaan sähköinen tiedonsiirto	14
Ainoastaan kirjallinen tiedonsiirto	6
Ainoastaan siirtopalaveri	41
Sähköinen tiedonsiirto ja siirtopalaveri	11
Kirjallinen tiedonsiirto ja siirtopalaveri	7
Sähköinen ja kirjallinen tiedonsiirto	4
Sähköinen ja kirjallinen tiedonsiirto sekä siirtopalaveri	1

Kuten esi- ja alkuopetuksen kohdalla, myös luokanopettajalta aineenopettajille siirryttäessä yleisin käytänne *siirtopalaveri* esiintyi kaikkein useimmin myös yksinään: 41 % kaikista vastanneista ilmoitti sen olevan ainoa tapa siirtää tietoa. Toiseksi yleisin käytänne sähköinen tiedonsiirto esiintyi sekä yksinään että yhdessä siirtopalaverien kanssa, samoin kirjallinen tiedonsiirto sekä yksin että palaverien kanssa. Sähköisen ja kirjallisen tiedonsiirron yhdistelmä oli verrattain harvinainen. Myös tässä siirtymässä sähköisiä välineitä käyttävät ja papereita siirtävät koulut järjestävät siis muita harvemmin henkilökohtaisia tapaamisia henkilökunnan kesken.

Tiedonsiirtokäytännöt luokanopettajilta aineenopettajille maakunnittain

Taulukossa 29 koko Suomen tasolla esitettyjen tiedonsiirtokäytänteiden yleisyys on purettu taulukkoon 24 maakunnittain. Taulukossa on kunkin käytännön osalta erikseen korostettu väreillä prosenttiosuudet, jotka ovat muihin maakuntiin verrattuna huomattavan korkeita tai matalia.

Taulukko 29. Tiedonsiirtokäytännöt luokanopettajilta aineenopettajille maakunnittain (%). (Vainikainen, M-P & Ahtiainen, R. 2013)

	Sähköinen	Kirjallinen	Kirjallinen huoltajilta	Siirtopalaverit	Huoltajien tapaaminen	Ei tarpeen
Uusimaa	25	11	2	66	6	5
Varsinais-Suomi	33	11	0	55	0	13
Satakunta	40	27	0	65	2	6
Kanta-Häme	24	29	0	48	0	5
Pirkanmaa	18	27	2	73	0	4
Päijät-Häme	26	5	5	79	5	5
Kymenlaakso	32	23	0	61	3	3
Etelä-Karjala	67	7	0	53	7	0
Etelä-Savo	21	11	0	68	0	5
Pohjois-Savo	16	22	3	63	3	16
Pohjois-Karjala	36	9	0	73	3	3
Keski-Suomi	32	15	5	76	0	5
Etelä-Pohjanmaa	37	17	0	66	0	3
Pohjanmaa	31	42	3	39	0	8
Keski-Pohjanmaa	65	10	5	55	0	5
Pohjois-Pohjanmaa	32	29	0	53	3	13
Kainuu	17	17	0	67	0	8
Lappi	15	15	0	73	3	8

Taulukosta havaitaan, että siirtopalaverit ovat selvästi yleisin tiedonsiirtokäytänne kaikissa muissa maakunnissa paitsi Etelä-Karjalassa ja Keski-Pohjanmaalla, joissa sähköinen tiedonsiirto on hyvin suosittua, ja Pohjanmaalla, jossa tiedot siirretään pääosin kirjallisesti. Myös Satakunnassa sähköinen tiedonsiirto on yleistä muihin maakuntiin verrattuna. Siirtopalavereita järjestetään muita harvemmin Pohjanmaan ohella Kanta-Hämeessä, mutta siellä mikään muukaan käytänne ei erottaudu erityisen suosittuna. Sähköinen tiedonsiirto on verrattain harvinaista Pirkanmaata, Pohjois-Savossa, Kainuussa ja Lapissa, jotka erottautuvat tässä muista maakunnista myös esi- ja alkuopetussiirtymän osalta. Kirjallinen tiedonsiirto puolestaan on harvinaista Päijät-Hämeessä ja Pohjois-Karjalassa, joissa siirtopalavereita järjestetään erittäin usein, sekä Etelä-Karjalassa ja Keski-Pohjanmaalla sähköisen tiedonsiirron yleisyyden vuoksi. Huoltajien tapaaminen on verrattain harvinaista kaikkialla, ja sitä tapahtuu lähinnä Uudellamaalla, Päijät-Hämeessä ja Etelä-Karjalassa. Huoltajien kautta ei myöskään juuri siirretä kirjallista tietoa.

9 Kodin ja koulun yhteistyön toimivuus

Toimiva viestintä ja tiedonvälitys ovat tärkeä osa kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Vanhempien tulee saada tietoa mm. oman lapsen oppimisesta ja koulunkäynnistä ja oppilashuollosta. Opettajan on tärkeää saada tietoa vanhempien odotuksista. Rehtorien mukaan vanhemmat ovat tietoisia oppimisen ja koulunkäynnin tuesta. Vanhemmat ovat valmiita keskustelemaan tuen opetusjärjestelyistä ja osallistumaan niitä koskeviin neuvotteluihin huomatessaan lapsellaan koulunkäyntiin tai oppimiseen liittyviä vaikeuksia. Koulusta kulkee tietoa kotiin, mutta harvemmin toisinpäin. Vanhemmat odottivat enemmän tietoa ennen kaikkea oman lapsensa koulunkäynnistä.

Vanhempien tyytyväisyys koulun antamaan opetukseen ja yksilöllisiin tukimuotoihin on rehtorien antaman arvion mukaan korkea. Vanhemmat vaativat lapsilleen mahdollisuutta saada tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin, jos he huomaavat lapsellaan tukea vaativia oppimiseen tai koulunkäyntiin liittyviä vaikeuksia (Kivistö, E. & Hilasvuori, T. 2013).

Vanhempien huoli muista luokassa opiskelevista enemmän tukea tarvitsevista lapsista jakaantui eniten koko aineiston kysymyksistä. Vajaa 40 % vanhemmista on rehtorien vastausten perusteella esittänyt jonkinlaista huolta luokassa opiskelevista tukea tarvitsevista oppilaista, kolmasosa rehtorien mukaan esitti vain vähäistä huolta tai ei huolta ollenkaan. Tämä voi johtua vuoden 2011 perusopetuslain muutoksesta johtuvista seikoista ja yhteiskunnallisesta keskustelusta. Oppilaita pyritään entistä enemmän integroimaan yleisopetuksen luokkiin ja tämä saattaa herättää kysymyksiä ja huolta vanhemmissa (Kivistö, E. & Hilasvuori, T. 2013).

Koulumuodolla (alakoulu, yläkoulu, yhtenäiskoulu) on aineiston mukaan yhteys kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Ala- ja yhtenäiskoulu saivat korkeammat keskiarvot jokaisella osa-alueella verrattuna yläkouluun. Tilastollisesti merkitsevää eroa oli ala- ja yläkoulun välillä vanhempien ja opettajien välisessä hyvässä yhteistyössä, vanhempien valmiudessa keskustella ja osallistua tukitoimia koskeviin neuvotteluihin sekä vanhempien tiedossa koulunkäynnin tuesta. Myös tyytyväisyys tukijärjestelyihin oli korkeampaa ala- ja yhtenäiskouluissa. Toisen tutkimuskoulun rehtori toivoi, että opettajat tutustuisivat seitsemäsluokkalaisten vanhempiin. Hän piti vanhempien tapaamista keinona tutustua oppilaisiin ja nähdä minkälaista tukea he koululta tarvitsevat. Ongelmien ilmaantuessa on myös helpompaa ottaa yhteyttä kotiin, jos ensimmäinen kontakti vanhempiin on ollut positiivinen (Kivistö, E. & Hilasvuori, T. 2013).

Syynä näihin eroihin saattaa olla alakoulujen tiiviimpi yhteistyö vanhempien kanssa. Mitä pienempi lapsi on, sitä enemmän vanhemmat ovat yhteydessä ammattikasvattajiin.

Alakoulussa yhteistyötä tehdään pääsääntöisesti luokanopettajan kanssa. Yläkoulun puolella lasta opettaa useampi aineenopettaja. Yläkouluissa oppilaan luokanvalvoja ei välttämättä edes opeta lasta. Oppilaantuntemus jää heikoksi ja yhteydenpito kotiin vähäiseksi.

Vaikka yhtenäinen perusopetus on yleisenä tavoitteena, sen toteutuminen on vielä heikkoa. Yläkoululaisten vanhemmat ovat ala- koululaisten vanhempia tyytymättömämpiä esimerkiksi opettajan ajan riittämiseen ja opiskelun tuen saamiseen. Kriittisempiä vastauksissaan olivat erityistä tukea saavien yläkoululaisten vanhemmat. Onkin pohdittava, miten yläkoulujen toimintakulttuuria voitaisiin kehittää entistä välittävämpään ja yhteisöllisempään suuntaan.

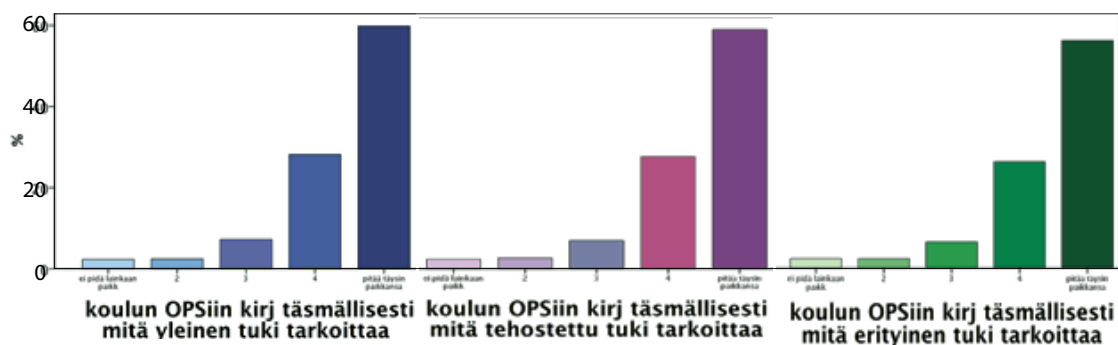
Myös koulujen välisiä ja sisäisiä eroja löytyi. Runsas 40 % ala- ja yläkouluista oli tarjonnut vanhemmille mahdollisuuksia osallistua yhteistyön suunnitteluun. Toimintakulttuuri muovautuu oppimista ja kasvatusta tukevaksi kouluissa, joissa vanhemmat ovat aktiivisesti arjessa mukana (Kivistö, E. & Hilasvuori, T. 2013).

Diagnosoitujen lasten huoltajat pitivät tietämystään uudesta laista ja sen vaikutuksista omaa lasta koskevaan päätöksentekoon vähäisenä. Huoltajien kokemukset yhteistyöstä koulun kanssa jakautuvat positiivisiin ja negatiivisiin (Räisänen, P. toim.).

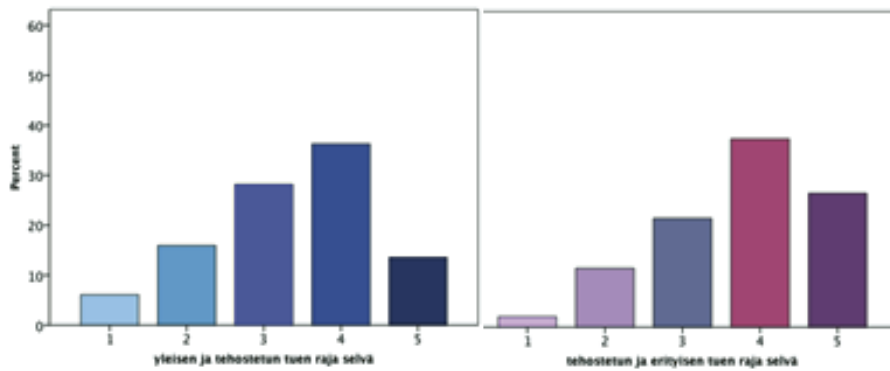
10 Suunnitelmallisuus kolmiportaisen tuen toimeenpanon tukena

Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskuksen (2013) mukaan lainuudistuksen ja opetussuunnitelman perusteiden muutosten toimeenpano ja jalkautuminen ilmenee osaltaan siinä, miten niiden mukaisesti osataan uudistaa sekä kunnan että koulun opetussuunnitelmat. Kirjaamisen astetta kouluissa voidaan pitää erinomaisena. Suuri enemmistö eli 95 % rehtoreista oli sitä mieltä, että kunnan opetussuunnitelma oli päivitetty uusien normien mukaisesti ja vain 2 % oli eri mieltä. Koulun opetussuunnitelmatkin oli pääosin päivitetty 90 %:ssa kouluista (Thuneberg, H. 2013).

Rehtorit kokivat, että opettajat olivat uusien normien ja asiakirjojen sisällöstä hyvin tietoisia. Kolmiportainen tuki oli rehtoreiden mukaan osattu kirjata täsmällisesti (kuvio 32). Toisaalta eron tekeminen tukimuotojen välillä koettiin osan mukaan hankalaksi – yleisen ja tehostetun tuen raja ei ollut runsaalle viidennekselle selvä ja tehostetun eikä erityisen tuen raja enemmän kuin joka kymmenennelle (kuvio 33).

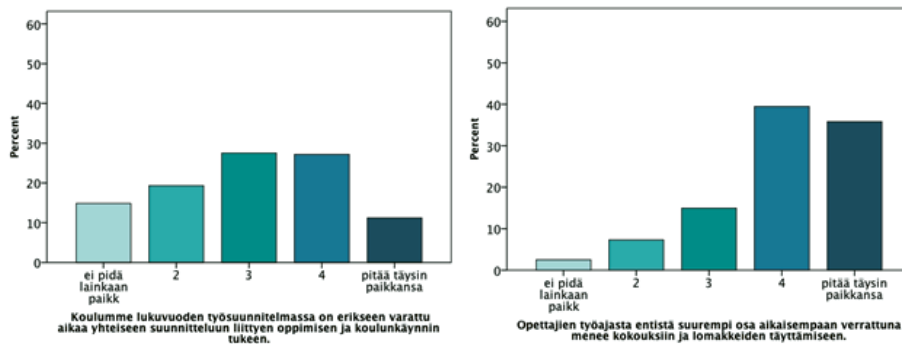


Kuvio 33. Kolmiportaisen tuen kirjaaminen koulun opetussuunnitelmaan (asteikolla 1 = ei pidä lainkaan paikkaansa – 5 = pitää täysin paikkansa). (Thuneberg, H. 2013).



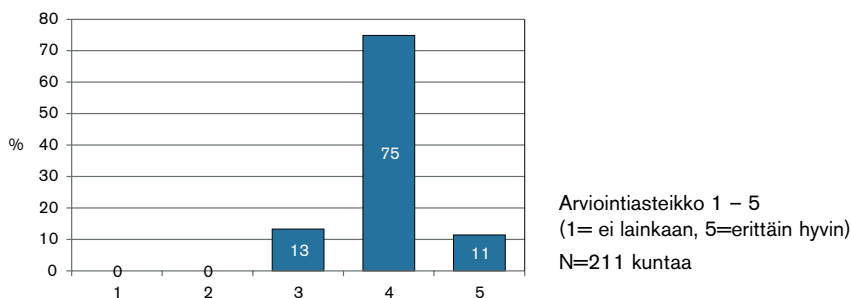
Kuvio 33. Eron tekeminen eri tukimuotojen välillä. (Thuneberg, H. 2013).

Rehtoreiden mielipiteet hajaantuivat suunnitteluun varatun ajan suhteen. (Thuneberg, H. 2013). Kolmannes koki, että koulun lukuvuoden työsuunnitelmaan ei ollut merkittävää yhteistä tuen suunnittelu-aikaa, kolmanneksen mielestä suunnittelu-aikaa oli merkittävää. Opettajien työajasta oli rehtorien näkemyksen mukaan aiempaa suurempi osa mennyt kokouksiin sekä lomakkeiden täyttämiseen (kuviokuva 34).



Kuvio 34. Tuen yhteiseen suunnitteluun varattu aika l:n työsuunnitelmassa (vas.); opettajien työajan meneminen kokouksiin ja lomakkeiden täyttämiseen. (Thuneberg, H. 2013).

Oppilaan näkökulmasta tarkasteltuna Opetushallituksen (2013) tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan kysymykseen ”Uudistuksen tavoitteena oli tehdä tuesta entistä suunnitelmallisempaa ja saada olemassa olevat tukimuodot mahdollisimman tehokkaaseen käyttöön. Onko suunnitelmallisuus vahvistunut?” vastanneista kunnista 86 % oli sitä mieltä, että suunnitelmallisuus on vahvistunut paljon tai erittäin paljon kuvion 35 mukaisesti. Kunnat olivat asiassa aika tavalla yksimielisiä, huonoksi suunnitelmallisuuden vahvistumisen arvioi 0 % vastanneista. Vastausten keskiarvo on 4,0.



Kuvio 35. Uudistuksen tavoitteena oli tehdä tuesta entistä suunnitelmallisempaa ja saada olemassa olevat tukimuodot mahdollisimman tehokkaaseen käyttöön. Onko suunnitelmallisuus vahvistunut? (% vastaajista) (Opetushallitus, 2013).

Tilastointi ja suunnittelu koulutoimenjohtajien vastauksissa

Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskuksen tutkimuksessa (Lintuvuori M. 2013) perusopetuksesta vastaavilta koulutoimenjohtajilta kysyttiin itse tilastointiin ja suunnitteluun liittyviä kysymyksiä (taulukko 30.) Koulutoimenjohtajille osoitettuun kyselyyn vastasi 115 (37 %) koulutoimenjohtajaa. 54 %:ssa vastanneista kunnissa kunnan keskushallinnossa toimii henkilö, joka vastaa koulutustilastoista ja niiden hyödyntämisestä perusopetuksen suunnittelussa. 29 %:ssa vastanneista kunnista oppimisen ja koulunkäynnin tuki tilastoidaan kattavammin kuin valtakunnallisissa tilastoinneissa.

Vastaavasti 42,5 %:ssa vastanneista kunnista kunnan keskushallinnossa toimii henkilö, joka vastaa oppimisen ja koulunkäynnin tuesta. Kunnan koulutustilastoja hyödynnetään oppimisen ja koulunkäynnin tuen suunnittelussa 79 %:ssa ja oppimisen ja koulunkäynnin tuen resursoinnissa 81 %:ssa vastanneista kunnista.

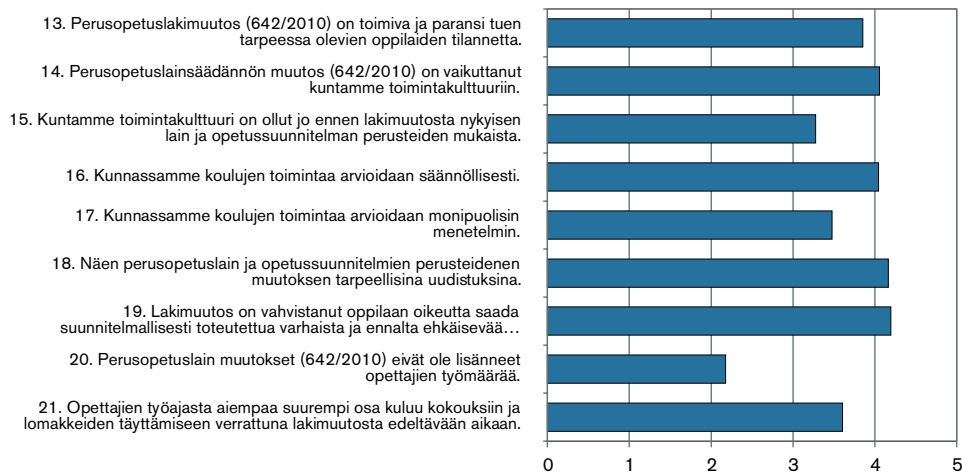
Taulukko 30. Koulutoimenjohtajille osoitettuja kysymyksiä tilastoinnista ja suunnittelusta (Lintuvuori M. 2013)

Kysymys	N	Kyllä	Ei
10. Kunnan keskushallinnossa on henkilö, joka vastaa oppimisen ja koulunkäynnin tuesta / erityisopetuksesta.	113	42,50 %	57,50 %
11. Kunnan keskushallinnossa on henkilö, joka vastaa oppilashuollosta.	113	41 %	59 %
12. Kunnan keskushallinnossa on henkilö, joka vastaa koulutustilastoista ja niiden hyödyntämisestä perusopetuksen suunnittelussa.	111	54 %	46 %
86. Kunnassamme tilastoidaan oppimisen ja koulunkäynnin tuki kattavammin kuin valtakunnallisissa tilastoinneissa.	99	29 %	71 %
87. Kuntamme koulutustilastoja hyödynnetään perusopetuksen suunnittelussa.	101	87 %	13 %
88. Kuntamme koulutustilastoja hyödynnetään oppimisen ja koulunkäynnin tuen suunnittelussa.	101	79 %	21 %
89. Kuntamme koulutustilastoja hyödynnetään oppimisen ja koulunkäynnin tuen resursoinnissa.	102	81 %	19 %

Kuntien sivistystoimen/koulutoimen johtajille lähetettiin kysely marraskuussa 2012. Kysymysten tarkoituksena oli saada vastaajien näkemys siihen, miten kunta opetuksenjärjestäjänä, ratkaisee erityisopetuksen järjestämisen uudistetun perusopetuslain sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010 tultua voimaan 2011. Kysymysten painopiste oli erityisopetukseen tai oppilaan tarvitsemaan tukeen liittyvät vastuukysymykset, perusopetuslain muutoksen vaikutus yhteistyöhön ja kumppanuuskysymykset, oppilashuoltoon liittyvät kysymykset sekä näkemys lähikouluperiaatteen sen hetkisestä (2012) tilasta. Kysymysten asettelujen tausta-ajattelun perustana on, miten toteutuu vai toteutuuko perusopetuslaissa ja normeissa oleva lainsäätäjän tahto: oppilaalla on oikeus saada opetuksen ja koulunkäynnin oikea-aikainen tuki sekä oikeus käydä lähikoulua, jossa voidaan järjestää kaikki olennaiset oppilaan tarvitsemat oppilashuoltoon liittyvät palvelut. Kysymyksillä etsittiin vastausta myös eduskunnan sivistysvaliokunnan lausumaan liittyvää kysymystä, toteutuuko oppilaan oikeus erityiseen tukeen.

Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskuksen tutkimuksessa (Hilasvuori, T. 2013) *kysely suunnattiin koulutoimenjohtajille/sivistystoimenjohtajille*. Vastaajien määrä jäi sen verran alhaiseksi, (37 %), ettei kovin pitkälle meneviin johtopäätöksiin voi mennä. Taulukon 36 mukaisesti sivistystoimenjohtajien/koulutoimenjohtajien näkemyksen mukaan perusopetuslakimuutos 642/2010 on ollut tarpeellinen ja se on vaikuttanut kunnan opetustoimen toimintakulttuuria uudistavasti, vaikka monelta osin kunnan toimintakulttuuri on ollut jo aiemminkin uudistetun opetuslain suuntaista. Vastauksissa on kuntakohtaisia eroja on jonkin verran. Laki- ja opetussuunnitelmauudistus on jonkin verran vahvistanut

tuen tarpeessa olevien oppilaiden suunnitelmallisesti toteutettua varhaista ja ennaltaehkäisevää oppimisen ja kasvun tukea. Uudistus on lisännyt jonkin verran opettajien työmäärää, joka näkyy lisääntyneinä kokouksina ja ajankäyttönä, joka johtuu oppilasta koskevien asiakirjojen laatimisesta ja oppilasseurannasta. Työmäärän lisääntyminen ei kuitenkaan näyttäisi olevan erityisen merkittävää. (Hilasvuori, T. 2013).



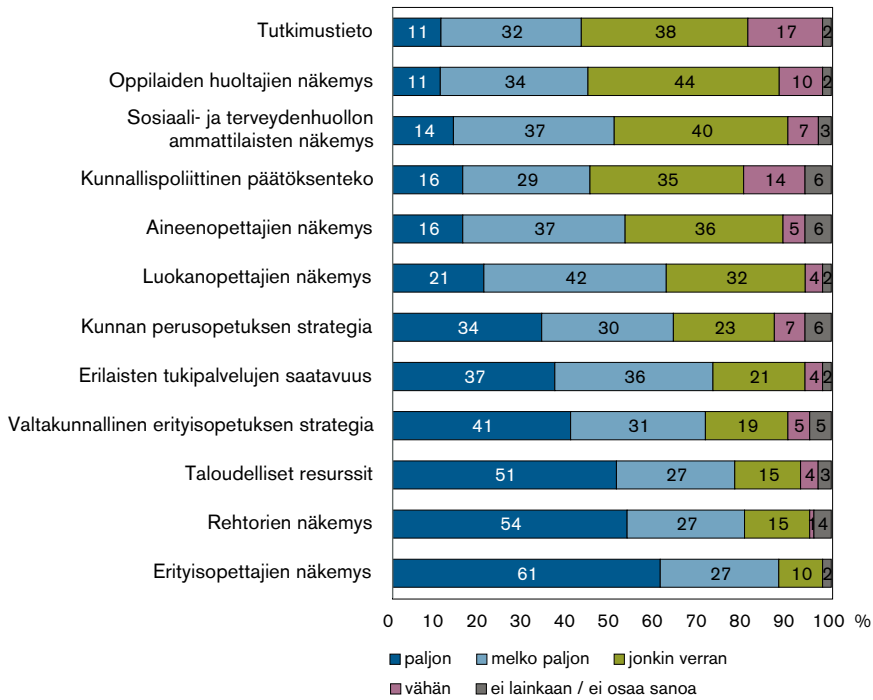
Kuvio 36. Normien vaikutus kuntien opetustoimeen. Kuvion väittämässä eri mieltä (1) samaa mieltä (5)

Virastot ovat useimmissa kunnissa delegoineet lainsäädännöstä koituvan käytännön ohjaustehtävät koulutasolle. Näin tietenkin onkin, sillä Suomi on alueellisesti jakautunut asukasmääriltään pieniin kuntiin, eikä päällekkäisiä viranomaistehtäviä ole järkevää tai taloudellisesti mahdollista järjestää. Tällä hetkellä kaupunkikuntien opetusvirastoissa on osoitettavissa myös henkilöresurssia koulujen ohjantaan ja seurantaan. Kuntakoko vaikuttaa olennaisesti henkilöresurssintehoihin ja delegoinnin luonteeseen. Perusopetukseen käytettävissä olevat resurssit näyttäisivät antavan mahdollisuuden toteuttaa lakiuudistuksen periaatteet, toisin sanoen välitön resurssivaje ei ole uhkana juuri nyt uudistusten toteuttamiselle. Niukkuuden mukaan kuitenkin useissa kunnissa mennään. Vastaajat uskovat, että kunnat pääsääntöisesti kykenevän laadukkaaseen perusopetuksen järjestämiseen ja ovat sitä mieltä että opettajaresurssit riittävät laadukkaaseen erityisopetuksen ja oppilaan tuen järjestämiseen. Perusopetuslakiuudistuksen jälkeen erityisen tuen päätösten määrät ovat pääsääntöisesti pysyneet aikaisempaa verrattuna samankaltaisina, 46 %:ssa kunnista ei ole tapahtunut muutosta, 17 %:ssa kunnista erityisen tuen päätökset ovat lisääntyneet ja 26 %:ssa kunnista vähentyneet. Koska tukipäätösten määrää ei tiedetä, voinee karkean tulkinnan tehdä niin, että suuntana on erityisen tuen päätösten määrän väheneminen. Uudistunut valtiosuusjärjestelmä ei ole vaikuttanut 88 %:n mielestä erityisen tuen päätöksien määriin juuri lainkaan. (Hilasvuori, T. 2013).

Erityisopetuksen osalta oman kunnan sisällä koulut tekevät yhteistyötä, mutta kuntarajat ylittävää yhteistyötä on vähemmän. Oppilashuolto on koko maata ajatellen tai kaikkia kuntia ajatellen kehittämisen kohde. Joissakin suurissa kunnissa on hyvinkin vakiintuneet toimintatavat, ja joissakin kunnissa uudistus on pannut vireille toimintatapojen muutoksia. Lähikouluperiaate toteutuu pääsääntöisesti kaikkialla ensisijaisena koulupaikkana.

Pulkkisen ja Jahnukaisen (2011) opetustoimen johdolle suunnatun kyselyn mukaan kunnissa erityisopetuksen suunnittelussa erityisopettajilla on merkittävä rooli. Erityisopetuksen järjestämistä suunnitellessaan vastaajien tärkeimpiä yhteistyötahoja ovat erityis-

opettajat (43 %, 71 vastaajaa) ja rehtorit (40 %, 67 vastaajaa). Vastaajien mukaan heidän työtään erityisopetuksen järjestämisestä suunnitellessa ohjaa eniten erityisopettajien näkemys, rehtorien näkemys ja taloudelliset resurssit. Vastaajista 61 % (101 vastaajaa) ilmoitti erityisopettajien näkemyksen ohjaavan paljon omaa työtään erityisopetuksen järjestämisestä suunnitellessaan. Erityisopetuksen järjestämisestä suunnitellessaan rehtorien näkemys ohjasi paljon 89 vastaajan (54 %) ja taloudelliset resurssit 85 vastaajan (51 %) työtä. (Kuvio 37.)



Kuvio 37. Erityisopetuksen järjestämisen suunnittelutyötä ohjaavat tekijät (n = 166). (Pulkinen, J. & Jahnukainen, M. 2011).

11 Kolmiportainen tuki opettajien peruskoulutuksessa

Hautamäki, J. & Hienonen, N. (2013)

Aineistona tarkastelussa olivat opettajankoulutuslaitosten tutkintovaatimukset ja eräissä opettajankoulutuslaitoksissa tehdyt sähköpostikyselyt. Tarkastelun tavoitteena oli selvittää miten perusopetuslain muutokset ja uudet opetussuunnitelman perusteet käsitellään uusien opettajien koulutuksessa.

Yleiset kurssit

Kolmiportaista mallia käsitellään erilaisissa kurseissa kuten: Opetussuunnitelmateoria ja evaluaatio, Opetuksen arviointi ja kehittäminen, Opetussuunnitelmatyö ja koulun kehittäminen, Ainedidaktiikan perusteet, Kouluyhteisön vuorovaikutus kurssi, Luokanopettajien oppilaantuntemuksen kurssi, Yksilöllinen ja yhteisöllinen kehitys ja opetuksen eriyttäminen, Näkökulmia varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan ja oppimiseen, Oppiva ja osallistava organisaatio (moniammatillinen yhteistyö), Oppimisen ohjaamisen suunnittelu, toteutus ja arviointi (inklusiivisen kasvatuksen lukupiiri). Kaikissa opettajankoulutuslaitoksissa on hieman eri nimin näitä kurseja. Niiden yhteinen nimittäjä on koululaitoksen ohjausjärjestelmä lainsäädännöstä opetussuunnitelman perusteisiin.

Yleistäen voidaan todeta, että kolmiportaista mallia todetaan käsitellyn opettajankoulutuksessa niissä kurseissa, joissa muutoinkin käsitellään lainsäädäntöä, opetussuunnitelmaa, evaluaatiota tai eriyttämistä. Tutkintovaatimuksissa ei ole vielä kuitenkaan mainittuna erikseen uutta lakia tai uusia opetussuunnitelman perusteita tai asiaa käsittelevää muuta kirjallisuutta.

Muita kursseja

Opettajankoulutuslaitoksissa on myös muunlaisia kursseja, joiden yhteydessä on käsitelty kolmiportaista mallia ja sen yksityiskohtia. S2-ainedidaktiikassa (AO-puoli) ja S2-sivuaineen (LO-puoli, 25 op). Pohdintaa aiheuttaa se, onko kielellinen tuki ”tehostettua tukea” vai normaalia kouluopetusta (S2-opetus, oman äidinkielen opetus, vaihtelevat opetusmetodit), ja missä näiden välinen raja oikein kulkee ja kuka sen tunnistaa ja missä menee S2-opettajan työnkuvan rajat. STEP-opintojen kurssilla Introduction to Subject Teaching käydään läpi opetussuunnitelman perusteita jonka yhtenä kohtana mainitaan kolmiportaisen tuen malli. Korostetaan sitä, että vastuu oppimisvaikeuksien ensimmäisen vaiheen tuesta on aineenopettajalla, eikä sitä voi ’ulkoistaa’ erityisopettajalle.

Opettajankoulutuslaitoksissa on myös yliopisto-opettajia, joiden tiedetausta on erityispedagogiikka. Näyttää perustellulta yleistää niin, että kaikki erityispedagogisen koulutuksen saaneet yliopisto-opettajat ovat käsitelleet uutta kolmiportaista mallia. Kurssinimet vaihtelevat: Erityisyyden ja moninaisuuden kohtaaminen, Erityispedagoginen näkökulma oppimiseen, Yksilölliset oppimisen edellytykset (inkluusiivisen kasvatuksen lukupiiri).

Tällä hetkellä kolmiportainen tuki käsitellään kaikille okl-opiskelijoille yhteisellä Erityisyyden ja moninaisuuden kohtaaminen-kurssilla, eli se on hoitunut juuri erityispedagogiikan opettajien luennoilla.

Harjoittelu

Opettajien opintoihin kuuluvissa harjoitteluissa käsitellään yleisesti ottaen aina myös kolmiportaista mallia. Eräissä yliopistoissa harjoittelun osana on suoraan kolmiportaiseen malliin liittyviä jaksoja: Opetusharjoittelu 3 ('erityispedagogiikka'), Opetusharjoittelu 4 (3-portainen tuki). Yleisesti ottaen harjoittelu- ja kenttäkoulut ovat tietoisia uudesta lainsäädännöstä ja uusista toimintatavoista, mutta systemaattisen varmistettu tilanne ei kuitenkaan vielä ole. Luokan- ja aineenopettajat käsittelevät kolmiportaista tukea opetusharjoittelussa. Ryhmänohjauksia järjestetään aiheeseen liittyen, mutta läheskään kaikki ainedidaktikot tai jopa normaalikoulujen opettajat eivät ole perehtyneet kolmiportaiseen tukeen. Luokanopettajien harjoitteluiden yhteydessä asia tulee esiin riippuen tosin luokasta ja ohjaajasta.

Päälinjaukset

Opettajankoulutuslaitoksissa on käsitelty uutta kolmiportaista mallia ja siihen suhtaudutaan myönteisesti. Näyttää siltä, että lähivuosina valmistuvat opettajat ovat ainakin kuulleet uudesta kolmiportaisesta mallista, sen perusteista. Harjoittelukoulustaan riippuen heillä on oleva vaihtelevaa kokemusta mallin ajatusten soveltamisesta. Tutkintovaatimuksissa ei kolmiportaista mallia tai uusia opetussuunnitelman perusteta vielä mainita. Kolmiportainen malli on ollut esillä, mutta sen implementoinnissa käytetyt menetelmät ovat hyvin puutteellisia.

12 Poikkeavat opetusjärjestelyt

Perusopetuslain (628/2010) 18 §:n mukaisesti opiskelu voidaan järjestää toisin, jos oppilaalla 1) katsotaan olevan jo perusopetuksen oppimäärää vastaavat tiedot ja taidot, 2) suorittaminen olisi aikaisemmat olosuhteet huomioon ottaen kohtuutonta tai 3) se on perusteltua terveydellisistä syistä.

Tilastokeskuksesta on vuosittain saatavissa tieto siitä, kuinka moni oppivelvollinen opiskelee huoltajan ilmoituksella kotona tai koulussa, jolla ei ole opetuksen järjestämislupaa. Viimeisimmän vuoden 2011 tiedon mukaan vähintään syyslukukauden kestävässä kotiopetuksessa oli 222 oppivelvollista. Tieto on kysytty ennen vuotta 2011 ilman tarkennetta ”koko syyslukukauden kestävä”, joten tämä voi vaikuttaa hieman vuoden 2011 ja tätä aiempien tietojen vertailukelpoisuuteen. Vuonna 2010 ”kotiopetuksessa” oli 273 oppilasta. Siitä, kuinka paljon ”kotiopetusta” tai sen kaltaista tilannetta käytetään tilapäisesti, ei ole olemassa tietoa. Kokonaisvaltaista arviota siitä, kuinka suuri osa oppivelvollisista suorittaa opintojaan oman oppivelvollisuuskoulun ulkopuolella ei ole, mutta tilastojen mukaan ”kotiopetukseen” siirrettyjä on ollut vuosittain noin 300. Tästä arviosta saattavat puuttua esimerkiksi ”kotiopetuksen” kaltaisilla järjestelyillä kouluun käyvät lastensuojelun piiriin kuuluvat lapset, jotka ovat sijoituskunnan lähikoulun kirjoilla mutta käytännössä opiskelevat paikallisesti sovituin poikkeusjärjestelyin (Karjula, A. 2013).

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus on tehnyt kyselyn, joka osoitettiin kaikille peruskoulujen rehtoreille ja johon vastasi 1 113 rehtoria. Tietoja erityisistä oppivelvollisuuden suorittamiseen liittyvistä tavoista kartoitettiin 10 kysymyksellä. Jo alustavien tarkastelujen perusteella kävi ilmi, että erityisiä opetusjärjestelyjä on 20 %:lla kyselyyn vastanneista kouluista. Lisäksi muista erityisistä järjestelyistä erilleen jätetyssä sairaalaopetuksessa on oppilaita 16 %:lla vastanneista peruskouluista.

Erityisistä järjestelyistä tavallisin ryhmä oli sairaalaopetuksessa opiskelevat oppilaat. Kaikkiaan 191 rehtoria ilmoitti, että heillä on oppilaita, jotka ovat osallistuneet sairaalaopetukseen. Näitä oppilaita oli noin joka kuudennessa vastanneista kouluista. Muita erityisiä opetusjärjestelyjä selvitettiin kyselyssä kysymyksillä, joissa tiedusteltiin ”kotiopetukseen” siirrettyjen oppilaiden määriä ja erilaisia perusteita ”kotiopetukseen” siirtymiselle sekä kartoitettiin, kuinka paljon kouluista löytyy oppilaita, jotka eivät käytännössä käy koulua lainkaan suurten poissaolomäärien vuoksi. Vastanneista rehtoreista 227 ilmoitti, että heidän koulussaan oli tehty erityisiä opetusjärjestelyitä.

”Kotiopetukseen” siirrettyjä oppilaita kyselyn mukaan oli 7,7 %:lla (N = 85) kaikista vastanneista kouluista. Lisäperusteet ”kotiopetukseen” siirtymiselle ilmoitettiin seuraavasti: terveydelliset syyt (38 koulu), opetus järjestetty lastensuojelun piiriin kuuluvassa toimin-

tyksikössä oman kunnan alueella (46 koulua), opetus järjestetty lastensuojelun piiriin kuuluvassa yksikössä toisen kunnan alueella (43 koulua). Toiseksi yleisin poikkeuksellinen koulunkäyntijärjestely oli ”tilapäisesti koulunkäyntivaikeuksien takia kotiopetukseen siirretyt oppilaat”, joita löytyy 67 koululla.

Jo alustavien tietojen perusteella voidaan todeta, että poikkeavia opetusjärjestelyjä löytyy kouluista yleisesti (Karjula, A. 2013).

13 Rahoitus

13.1 Valtiontalouden kehukset, talousarviot

Hallituksen esitys (109/2009 vp): ”Tehostetun ja erityisen tuen kehittämisen kustannukset on huomioitu valtiontalouden kehyksessä 2010–2013 ja valtion vuoden 2010 talousarvioesityksen valmistelun yhteydessä. Esityksen ei arvioida aiheuttavan kunnille tai muille opetuksen järjestäjille välittömiä lisäkustannuksia. Peruspalveluiden kustannusten kehitys otetaan huomioon valtion ja kuntien välisen kustannustenjaon seuraavassa tarkistuksessa vuoden 2010 alussa uudistettavan valtiosuuslainsäädännön mukaisesti.”

Pääosa esi- ja perusopetuksen valtiosuusrahoituksesta yhdistettiin vuoden 2010 alusta osaksi kuntien peruspalvelujen ns. yhden putken valtiosuutta, jota hallinnoi valtiovarainministeriö. Valtiosuus määräytyy kunnan 6–15-vuotiaiden asukkaiden määrän mukaan. Opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnoima osa esi- ja perusopetuksen rahoituksesta määräytyy opetuksenjärjestäjän oppilasta kohden määräytyvien rahoitusperusteiden mukaan.

Valtiovarainministeriön hallinnoima rahoitus

Kunnille myönnettävä esi- ja perusopetuksen valtiosuus on osa kunnan peruspalveluiden valtiosuutta, jonka myöntää valtiovarainministeriö. Rahoituksesta säädetään kunnan peruspalvelujen valtiosuudesta annetussa laissa (1704/2009). Kunnan peruspalveluiden valtiosuusprosentti vuonna 2013 on 30,96 % (muutos 982/2012). Valtiosuuden laskemisen perusteena ovat esi- ja perusopetuksen laskennalliset kustannukset saadaan kertomalla esi- ja perusopetuksen perushinta luvulla 0,77, lisäämällä tuloon esi- ja perusopetuksen perushintaan tehtävät kuntakohtaiset korotukset ja kertomalla näin saatu euromäärä kunnan 6–15-vuotiaiden määrällä. Kunnan 6-vuotiaiden määrä otetaan huomioon kertomalla se luvulla 0,91. Perushinta vuodelle 2013 on 7 519,50 euroa kunnan 6–15-vuotiasta asukasta kohti.

Perushintaa korottavat tekijät ovat:

- asukastiheys alle 40 as/km² ja lisäkorotus, jos asukastiheys on alle 4 as/km²
- kaksikielisyys
- saaristoisuus
- 13–15-vuotiaiden osuus
- ruotsinkielisyys
- vieraskielisyys

Opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnoima rahoitus

Opetus- ja kulttuuriministeriö myöntää esi- ja perusopetukseen rahoitusta sellaisen toiminnan osalta, jota valtiovarainministeriön hallinnoima kuntien ikäluokkapohjainen valtionosuus ei kata. Opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnoimasta osuudesta rahoitusta säädetään opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetussa laissa (1705/2009).

Opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnoima esi- ja perusopetuksen rahoitus:

- lisäopetuksen rahoitus
- maahanmuuttajille järjestettävän perusopetukseen valmistavan opetuksen rahoitus
- muille kuin oppivelvollisille järjestettävän esi- ja perusopetuksen rahoitus
- perusopetuksen aineopetuksen rahoitus
- pidennetyn oppivelvollisuuden oppilaiden lisärahoitus
- sisäoppilaitoslisä
- koulukotikorotus
- joustavan perusopetuksen lisärahoitus
- rahoitus yksityisen opetuksen järjestäjän toiminnan aloittamiseen
- ulkomailla järjestettävän perusopetuslain mukaisen opetuksen rahoitus
- yksityisten opetuksen järjestäjien harkinnanvaraiset avustukset

Opetus- ja kulttuuriministeriö päättää hallinnoimastaan rahoituksesta järjestäjäkohtaisesti. Rahoitus perustuu oppilasmääriin ja oppilasta kohti vahvistettaviin yksikköhintoihin. Yksityisen perusopetuksen järjestäjän yksikköhintaa korotetaan arvonlisäveron osuudella, joka on 3,59 prosenttia vuonna 2013.

Pidennetyn oppivelvollisuuden oppilaiden lisärahoitus

Perusopetuslain 25 §:n 2 momentissa tarkoitetun pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevien oppilaiden perusrahoituksen (6-15-vuotiaiden VM rahoitus ja 6-16-vuotiaiden kotikuntakorvaukset sekä 5-vuotiaiden esiopetusoppilaiden ja yli 16-vuotiaiden OKM rahoitus) lisäksi opetus- ja kulttuuriministeriö myöntää rahoitusta opetuksen järjestäjälle. Lisärahoitus ei koske maahanmuuttajien valmistavan opetuksen oppilaita eikä aineopetuksen oppilaita. Kunnalle, kuntayhtymälle ja kyseiseen opetukseen luvan saaneelle yksityiselle opetuksen järjestäjälle myönnetään korotuksena rahoitukseen euromäärä, joka saadaan, kun perusopetuksen perushinta 2,41-kertaisena kerrotaan pidennetyn oppivelvollisuuden oppilasmäärällä ja siihen lisätään perusopetuksen perushinta 1,45-kertaisena kerrottuna vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden määrällä. Vuonna 2013 vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden yksikköhinta on 28 179,87 euroa oppilasta kohti ja muiden pidennetyn oppivelvollisuuden oppilaiden yksikköhinta 17 594,17. Yksityisen opetuksen järjestäjän arvonlisäverolliset 3,59 %:lla korotetut yksikköhinnat ovat vastavasti 29 191,53 ja 18 225,80 euroa oppilasta kohti.

13.2 Valtionavustusten kohdentaminen kolmiportaisen tuen toimeenpanoon

13.2.1 Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta ja resurssit 2008–2012

Kehittämistoiminnan taustaa

Erityisopetuksen strategian pohjalta ja osana perusopetuksen laadun parantamiseen tähtäävää kehittämistyötä käynnistettiin opetusministeriössä vuonna 2008 Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta. Kehittämistoiminnasta käytettiin aikaisemmin myös lyhennettä KELPO. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan alkuvaiheessa keskeisenä tavoitteena oli viedä käytäntöön erityisopetuksen strategiassa esitettyjä linjauksia. Myöhempinä vuosina kehittämistoiminta painottui perusopetuslain uudistusten ja niitä seuranneiden päivitettyjen esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden jalkauttamiseen (taulukko 31). On huomionarvoista, että kehittämistoiminta lähti liikkeelle jo ennen lain voimaantuloa, jolloin opetuksen järjestäjillä oli mahdollisuus orientoitua tuleviin muutoksiin jo lain valmisteluvaiheessa.

Taulukko 31. Aikajana

2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Erityisopetuksen strategia	Kehittämistoiminnan I vaihe	Kehittämistoiminnan II vaihe	Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/ 2010 Opetussuunnitelmien perusteet 2010 Kehittämistoiminnan III vaihe	Paikalliset opetussuunnitelmat Kehittämistoiminnan IV vaihe	Kehittämistoiminta päättyy	Jatkoaikaa anoneiden kehittämistoiminta päättyy Vaikuttavuuden arviointi

Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta kuului laajempaan Perusopetus paremmaksi (POP) kehittämiskokonaisuuteen. Samaan aikaan käynnissä olivat muiden muassa POP kokonaisuuteen kuuluvat oppilashuollon ja oppilaanohjauksen kehittämishankkeet. Paikallisesti nämä kolme kehittämishanketta tekivät tiivistä yhteistyötä. Opetushallitus kannusti opetuksen järjestäjiä paikalliseen yhteistyöhön ja tuki hankkeiden välistä yhteistyötä järjestämällä eri kehittämistoimintojen yhteisiä seminaaripäiviä.

Kehittämistoiminnassa mukana oleville opetuksen järjestäjille jaettiin valtionavustusta, joka kohdennettiin oppimisessaan ja koulunkäynnissään tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen laatuun ja tukitoimiin liittyvän lainsäädännön toimeenpanon tukemiseen, tehostetun ja erityisen tuen arviointi- ja suunnitteluprosessien kehittämiseen, erityiseen tukeen liittyvien hallinnollisten menettelyjen kehittämiseen sekä toiminnan vakiinnuttamiseen paikallisesti. Toimintaa järjestettiin sekä yhden opetuksen järjestäjän toimintana, että opetuksen järjestäjien alueellisena yhteistoimintana.

Kehittämistoiminnan tavoitteena oli, että opetuksen järjestäjät kehittävät oppimisessaan ja koulunkäynnissään tukea tarvitsevien oppilaiden opetusta osana perusopetuksen laadun kehittämistoimintaa. Toiminnan kohteena olivat esi-, perus- ja lisäopetuksen oppilaat, jotka tarvitsevat opiskelussaan joko yleistä, tehostettua tai erityistä tukea.

Toiminnan tarkoituksena oli opiskelun tuen kolmiportaisuuden kehittäminen sekä toimenpiteiden vakiinnuttaminen opetustoimen käytänteisiin. Kehittämistyön lähtökohtana oli, että jokainen oppilas saa tarvitsemansa tuen oikea-aikaisesti ja oikean vahvuusena mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Toiminta tuli suunnitella siten, että se tukee perus-

opetuksen yhtenäisyyttä. Toiminnassa tuli painottaa moniammatillista, eri hallintokuntien, organisaatioiden ja koulutusasteiden rajat ylittävää yhteistyötä, johon osallistuvat opetustoimen lisäksi kuntien sosiaali- ja terveystoimi.

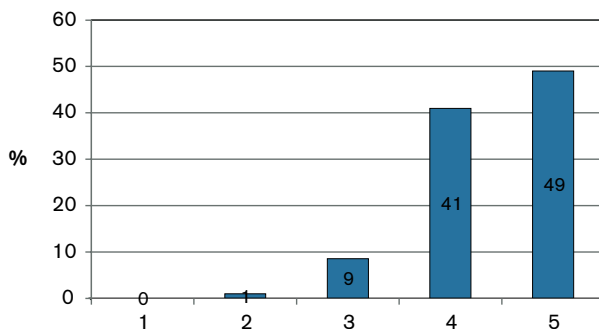
Opiskelussaan yleistä, tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittämisessä oli tärkeää rakentaa jatkumo esiopetuksen ja perusopetuksen välille, perusopetuksen sisälle sekä perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen välille. Kehittämistyön tuloksena saatujen toimintamuotojen ja käytänteiden vakiinnuttaminen edellytti erityisesti koulujen sekä opetus-, nuoriso-, sosiaali- ja terveystoimesta hallinnollisesti vastaavien henkilöiden sitoutuneisuutta.

Kehittämishankkeen painopistealueita olivat yleisen, tehostetun ja erityisen tuen toimintatapojen monipuolistaminen ja vakiinnuttaminen kattavasti opetuksen järjestäjän toimintaan, paikallisen opetussuunnitelman päivittämisen tukeminen, tuen arviointi- ja suunnitteluprosessin kehittäminen sekä opetushenkilöstön kouluttaminen perusopetuslain sekä opetussuunnitelman muutosten osalta.

Valtionavustusta myönnettiin kunnille, yksityisille opetuksen järjestäjille sekä kehittämisverkostoille. Kehittämisverkostot koostuivat tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnassa mukana olevista kunnista sekä heidän yhteistyökumppaneinaan toimivista tieteellistä tutkimusta edustavista tahoista. Kukin kehittämisverkosto muodostui vähintään kolmesta tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoimintaan kuuluvasta opetuksen järjestäjästä, joista yksi kantoi kehittämisverkoston vetovastuun. Kullakin kehittämisverkostolla oli oma, tarkoin määritelty kehittämisskohtensa.

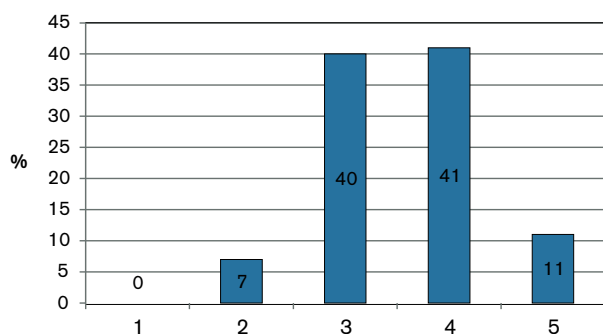
Kehittämisverkostojen toiminnan tavoitteena oli luoda yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen liittyviä innovaatioita sekä kehittää ja mallintaa niitä osana perusopetuksen kehittämistä. Käytännön työtä ja tutkimusta yhdistämällä pyrittiin luomaan kaikille opetuksen järjestäjille soveltuvia toimintamalleja. Keskeistä oli kehittämistyöstä saatavien tulosten valtakunnallinen levittäminen. Lisäksi haluttiin rohkaista kuntia sekä keskinäiseen alueelliseen yhteistyöhön että yhteistyöhön tieteellisen tutkimuksen kanssa.

Opetushallituksen (2013) tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan kysymykseen: ”Onko henkilöstölle ollut tarjolla riittävästi täydennyskoulutusta?” vastanneista kunnista 90 % oli sitä mieltä, että henkilöstölle on ollut tarjolla riittävästi täydennyskoulutusta. Ainoastaan 1 % vastanneista oli sitä mieltä, että näin ei ollut (kuvio 38).



Kuvio 38. Onko henkilöstölle ollut tarjolla riittävästi täydennyskoulutusta? (% vastaajista). Arviointiasteikko 1–5 (1=ei lainkaan, 5=erittäin hyvin) N=210 kuntaa (Opetushallitus, 2013).

Opetushallituksen (2013) tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan kysymykseen: ”Onko henkilöstö ollut kiinnostunut täydennyskoulutuksesta?” vastanneista kunnista 52 % oli sitä mieltä, henkilöstö oli kiinnostunut täydennyskoulutuksesta. 7 % vastanneista oli sitä mieltä, että kiinnostus oli vähäistä. Vastausten keskiarvo on 3,6 (kuvio 39).



Kuvio 39. Onko henkilöstö ollut kiinnostunut täydennyskoulutuksesta? (% vastaajista).
Arviointiasteikko 1–5 (1=ei lainkaan, 5=erittäin hyvin) N=210 kuntaa (Opetushallitus, 2013).

Jaetut valtionavustukset ja kehittämistoiminnassa mukana olevat opetuksen järjestäjät

Kehittämistoiminnan ensimmäisessä vaiheessa vuosina 2008–2009 mukana oli 233 kuntaa, joille opetusministeriö jakoi avustuksia yhteensä 7 500 000 euroa (taulukko 32).

Aloituvaiheen jälkeen tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta siirtyi Opetushallituksen hallinnoimaksi hankkeeksi. Hankkeen toisessa vaiheessa 2009–2010 mukana oli 243 kuntaa sekä 13 yksityistä opetuksen järjestäjää, avustuksia heille jaettiin yhteensä 6 650 000 euroa.

Kehittämistoiminnan kolmas vaihe kattoi vuodet 2010–2011 ja kolmannen kehittämisvaiheen avustuserän suuruus oli 15 000 000 euroa. Mukana kehittämistoiminnan kolmannessa vaiheessa oli 279 Manner-Suomen kuntaa sekä 21 yksityistä opetuksen järjestäjää.

Kehittämistoiminnan neljännen vaiheen valtionavustus 15 000 000 euroa jaettiin elokuussa 2011. Tässä viimeisimmässä kehittämistoiminnan vaiheessa oli mukana 270 kuntaa sekä 34 yksityistä opetuksen järjestäjää. Loppuvuodesta 2011 jaettiin vielä 1 000 000 euroa kehittämistoiminnan valtakunnallisen koulutuksen järjestämiseen.

Alueellisia kehittämisverkostoja perustettiin yhteensä kahdeksan; vuonna 2009 viisi, vuonna 2010 kaksi ja vuonna 2011 vielä yksi kehittämisverkosto.

Taulukko 32. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan tilastotiedot 2008–2012

Vuosi	Kunnat	Yksityiset opetuksen järjestäjät	Kehittämisverkostot	Jaetut avustukset (euroa)
2008	233			7 500 000
2009	243	13	5	6 650 000
2010	279	21	2	15 000 000
2011	270	34	1	16 000 000
<i>yhteensä</i>			8	45 150 000

Huomionarvoista tässä vuoden 2012 lopussa päättyneessä kehittämistoiminnassa on, että se saavutti suuren valtakunnallisen kattavuuden. Manner-Suomen kunnista ainoastaan seitsemän (vuoden 2013 kuntajaon mukaisesti) ei ollut lainkaan mukana tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnassa.

Paikallista kehittämistoimintaa tuettiin alusta saakka valtakunnallisesti järjestetyillä koulutuksilla. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus (vuoden 2011 alusta alkaen EduCluster Finland Oy) järjesti alueellisia koulutuspäiviä mukana oleville opetuksen järjestäjille. Opetushallituksen asiantuntijat olivat kiinteästi mukana näissä koulutuksissa. Koulutustilaisuuksissa oli havaittavissa myönteinen kehittämisen henki. Toimintaan liittyi

myös kehittävä arviointi, josta vastasi Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus. Hankkeen toimijatahot saivat arviointikeskukseksi jatkuvaa palautetta kehittämistyön etenemisestä. Palautteen avulla koulutusta ja ohjausta voitiin suunnata vastaamaan kehittämistyön tarpeita. Opetushallitus, EduCluster Finland ja Koulutuksen arviointikeskus toimivat tiiviissä yhteistyössä, mikä mahdollisti yhtenäisen näkemyksen muodostumisen ja yhteneväisen viestinnän uudistukseen liittyvissä kysymyksissä. Vuonna 2012 oli käytössä lisäksi edellisenä vuonna alueellisten koulutusten järjestämiseen myönnetty miljoonan euron valtionavustuserä.

Opetushallitus järjesti säännöllisesti tapaamisia kehittämistoiminnan paikallisille koordinaattoreille sekä teemaan liittyviä alueellisia koulutustilaisuuksia yhteistyössä aluehallintovirastojen kanssa. Lisäksi oppilaan tukemiseen liittyviä teemoja käsiteltiin useissa Opetushallituksen sekä maksullisissa, että maksuttomissa koulutustilaisuuksissa. Opetushallituksen asiantuntijat kiersivät ympäri Suomea kouluttamassa henkilöstöä alueellisesti. Kehittämistoiminnan alkuvaiheessa pääosa koulutuksista oli valtakunnallisia ja painottui uudistuneen lainsäädännön sekä opetussuunnitelman perusteiden tunnetuksi tekemiseen. Kehittämistoiminnan loppuvaiheessa koulutuksen painopiste siirtyi paikallisiin ja alueellisiin koulutuksiin sekä teemoihin.

13.2.2 Ryhmäkokojen pienentämiseen kohdennetut resurssit 2009–2013

Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman mukaisesti valtio ohjaa perusopetuksen ryhmäkokojen pienentämiseen erityisiä avustuksia. Avustuksilla pyritään erityisesti ryhmäkokosuositukset ylittävien ryhmien määrän merkittävään vähentämiseen.

Opetus- ja kulttuuriministeriö on vuosina 2009–2013 suunnannut rahoitusta perusopetuksen ryhmäkokojen pienentämiseen. Toimenpiteillä on edistetty opetuksen laadun parantamista ja oppimistuloksia varmistamalla riittävän pienet opetusryhmät. Opetus- ja kulttuuriministeriön kriteereiden mukaisesti rahoitusta on voitu käyttää opettajien palkkakustannuksiin, jotka kohdistuvat ensisijaisesti opetusryhmiin, joissa on yli 25 oppilasta, samanaikaisopetukseen, opetusryhmien jakamiseen, jakotuntien lisäämiseen ja opetusryhmiin, joissa on säännöllisesti ylimääräistä tukea tarvitsevia oppilaita sekä aiemman vuoden rahoituksella pienennettyjen ryhmien toiminnan jatkamiseen. Avustukset on jaettu yllämainittujen kriteereiden, opetuksen järjestäjän tekemien suunnitelmien ja rahoitustarpeiden perusteella.

Vuoden 2009 talousarvioon sisältyi 16 miljoonaa euroa, joka oli tarkoitettu opetusryhmien pienentämiseen. Määräraha osoitettiin kunnille korotettuna valtionosuutena. Valtiontalouden tarkastusviraston vuoden 2009 tuloksellisuustarkastuskertomuksessa mainitaan, että valtionosuudet olivat informaatio-ohjausta, koska lainsäädäntö ei mahdollista valtionosuusrahoituksen kohdentamista tiettyyn määriteltyyn tarkoitukseen, joka olisi velvoittanut koulutuksen järjestäjää.

Vuodelle 2010 osoitettiin valtion budjetissa 30 miljoonan euron erityisavustus ryhmäkokojen pienentämiseen. Rahoitus oli niin sanottua korvamerkittyä rahoitusta ja se jaettiin opetuksen järjestäjien tekemien hakemusten ja ministeriön asettamien kriteerien perusteella. Rahoitus tuli käyttää luokkakokojen pienentämiseen kohdennettujen toimenpiteiden tuottamiseen.

Vuodelle 2011 osoitettiin valtion budjetista 30 miljoonaa ryhmäkokojen pienentämiseen. Rahoitusta jaettiin edellisen vuoden mukaisesti, hakemusten ja opetus- ja kulttuuriministeriön asettamien kriteerien perusteella. Erityisesti painotettiin yli 25 oppilaan ylittävien opetusryhmien pienentämistä, ja aiemmin ryhmäkoon pienentämiseen osoitetun rahoituksen perusteella tuettuja ryhmiä.

Vuonna 2012 rahoitusta osoitettiin yhteensä 50 miljoonaa euroa. Rahoitusta suunnattiin erityisesti opetuksen järjestäjille, joiden alakouluissa oli yli 25 oppilaan ryhmiä. Rahoitukselle edistettiin edellisenä vuonna aloitetun toiminnan jatkamista.

Vuonna 2013 rahoitusta opetusryhmien pienentämiseen osoitettiin yhteensä 60 miljoonaa euroa. Valtionavustus suunnattiin erityisesti suuriin yli 25 oppilaan ryhmiin, aiemmin ryhmäkoon pienentämiseen osoitetun rahoituksen perusteella tuettuihin ryhmiin ja ryhmiin, joissa on useita säännöllisesti ylimääräistä tukea tarvitsevia oppilaita. Lisäksi rahoitusta saattoi käyttää alueille, joiden kouluissa oli suuri työttömyysaste, paljon maahanmuuttajia tai alhainen koulutustaso sekä opetusryhmien jakamiseen, jakotuntien lisäämiseen ja resurssiopettajien palkkaamiseen.

13.2.3 Kolmiportaisen tuen toimeenpanon tuki opetustoimen henkilöstökoulutuksissa 2010–2013

Kolmiportaisen tuen toimeenpanoa on rahoitettu Opetushallituksen opetustoimen henkilöstökoulutusten avulla vuosina 2010-2013 yhteensä 4 051 100 eurolla. Arvio rahoituksesta on varovainen, koska tässä on huomioitu vain ne koulutukset, joissa painopisteenä oli kolmiportainen tuki. Tämän lisäksi saattaa olla muita koulutuksia, joissa pääasiallisesti on käsitelty muuta erityispedagogista osaamista ja kolmiportainen tuki on ollut vain pienessä osassa.

Opetustoimen henkilöstökoulutus 2010

Yleissivistävän koulutuksen alueella on ollut painopisteenä tehostettu ja erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa. Koulutukset sisälsivät yleisen, tehostetun ja erityisen tuen käsitteiden avaamista ja toimeenpanoon liittyvien käytäntöjen kehittämistä. Lisäksi perehdyttiin pedagogisen selvityksen ja arvioinnin tekemiseen moniammatillisena yhteistyönä. Rahoitusta myönnettiin 1 007 000 euroa 12 koulutukselle, joista yksi oli ruotsinkielinen koulutus. Ruotsinkielinen koulutus oli iso verkostohanke, jossa oli mukana kolme koulutusorganisaatiota.

Opetustoimen henkilöstökoulutus 2011

Yleissivistävän koulutuksen alueella on ollut painopisteenä opettamisen perusteet, jonka alla on ollut painotuksena tukea tarvitsevat oppilaat, tehostettu ja erityinen tuki esi- ja perusopetuksessa.

Koulutukset sisälsivät yleisen, tehostetun ja erityisen tuen käsitteiden avaamista ja toimeenpanoon liittyvien käytäntöjen kehittämistä. Lisäksi perehdyttiin pedagogisen selvityksen ja arvioinnin tekemiseen moniammatillisena yhteistyönä. Myös kolmiportaisen tuen kehittäminen eri oppiaineissa (esimerkiksi matematiikka) huomioitiin koulutusten teemoissa. Rahoitusta myönnettiin 1 198 100 euroa 14 hankkeelle, joista kolme oli ruotsinkielisiä koulutuksia.

Opetustoimen henkilöstökoulutus 2012

Yleissivistävän koulutuksen alueella on ollut painopisteenä hyvinvoinnin, osallisuuden ja kestävän kehityksen edistäminen, jonka alla on ollut painotuksena kolmiportaisen tuen valmiudet ja perusopetuslain toimeenpanossa tarvittava osaaminen. Koulutukset sisälsivät yleisen, tehostetun ja erityisen tuen käsitteiden avaamista ja toimeenpanoon liittyvien käytäntöjen kehittämistä. Lisäksi perehdyttiin pedagogisen selvityksen ja arvioinnin tekemi-

seen moniammatillisena yhteistyönä. Kolmiportaisen tuen kehittäminen erityisesti esiopetuksessa ja yläluokilla oli teemana useassa hankkeessa. Rahoitusta myönnettiin 1 208 000 euroa 15 hankkeelle, joista kaksi oli ruotsinkielisiä koulutuksia. Toinen ruotsinkielisistä koulutuksista oli iso verkostohanke.

Opetustoimen henkilöstökoulutus 2013

Yleissivistävällä rahoitusalueella on ollut painopisteenä tasa-arvoinen ja hyvinvoiva koulu- ja oppilaitosyhteisö, jonka alla painotuksena oli kolmiportaisen tuen pedagoginen osaaminen. Koulutukset sisälsivät yleisen, tehostetun ja erityisen tuen toimeenpanoon liittyvien käytäntöjen kehittämistä sekä hyvien käytäntöjen jakamista. Lisäksi kehitettiin pedagogisen selvityksen ja arvioinnin tekemiseen tarvittavia taitoja. Rahoitusta myönnettiin 638 000 euroa 5 hankkeelle, joista yksi oli ruotsinkielinen koulutus.

13.2.4 Koulutuksellista tasa-arvoa edistävät toimenpiteet 2012–2013

Opetus- ja kulttuuriministeriö on myöntänyt vuosina 2012 ja 2013 valtion erityisavustusta koulutuksellista tasa-arvoa edistäviin toimenpiteisiin. Vuonna 2012 avustus oli suuruudeltaan noin 23 miljoonaa euroa ja vuonna 2013 noin 22,5 miljoonaa euroa. Avustusten käyttöaika on kaksi seuraavaa kalenterivuotta. Vuonna 2012 avustusta sai yhteensä 108 opetuksen järjestäjää ja vuonna 2013 yhteensä 120. Valtionavustusta myönnettäessä on otettu huomioon koulujen lähialueen työttömyysaste, vain perusasteen varassa olevien osuus 30–54-vuotiaista, vieraskielisten osuus sekä koulun oppilasmäärä.

Valtion erityisavustus on tarkoitettu peruskoulujen koulutuksellista tasa-arvoa edistäviin toimenpiteisiin, jotka kohdistuvat koulujen välisten erojen vähentämiseen ja lähtökohdiltaan muita haasteellisemmässä toimintaympäristössä toimivien koulujen toiminnan ja laadun tukemiseen. Avustusta on myönnetty esimerkiksi oppilashuollon kehittämiseen, vanhemmuuden tukemiseen, tieto- ja viestintätekniseen osaamiseen sekä valinnaisainevalikoiman kasvattamiseen. Valtion erityisavustusta ei ole voinut käyttää sellaiseen toimintaan, mihin opetuksen järjestäjä saa muuta valtionavustusta, esim. perusopetuksen opetusryhmäkokojen pienentämiseen tai koulujen kerhotoimintaan.

14 Yhteenveto

Yhteenveto on koottu selvityksen pohjana käytettyjen aineistojen yhteenvedoista. Eräs keskeisimmistä lakiuudistuksiin liittyvistä huolista on ollut, miten muutokset vaikuttavat perusopetuslaissa mainittuun oppilaiden mahdollisuuteen saada tukea oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksiin. Rehtorien arvioiden mukaan valtionosuusjärjestelmän muutos vuonna 2010 ja perusopetuslain muutokset vuoden 2011 alusta eivät näytä vaikuttaneen erityisen tuen saatavuuteen kouluissa. Paikoin perusopetuslain muutosten on jopa koettu vaikuttaneen saatavuuteen myönteisesti muun muassa resurssien lisääntymisenä. (Pulkinen, J. & Jahnukainen, M. 2013).

Tilastot

Oppimisen ja koulunkäynnin tukeen liittyvät tilastotiedot julkaistaan Tilastokeskuksen erityisopetustilastoissa (SVT). Ne kerätään osana Järjestäjä- ja oppilaitostason oppilaat ja opiskelijat -tiedonkeruuta. Tilastoinnin painopiste on vuonna 2011 siirretty oppilasta kuvaavista luokituksista tarjotun tuen näkökulmaan. Tuen tarpeen syitä enää tilastoida. Tilastoinnit eivät enää kuvaa minkä tyyppisiä oppilaita tuen piirissä on, vaan osittain sitä tukea, mitä tehostetussa ja erityisessä tuessa tarjotaan. Perusteiden muuttuessa perusopetuksessa tapahtuneiden muutosten vertaileva selvittäminen myös on vaikeutunut.

Erityistä tukea saavien oppilaiden tilastoitu kokonaismäärä oli vuonna 2011 noin 44 000 oppilasta (5,5 % vähennys vuodesta 2010) ja vuonna 2012 noin 41 000 oppilasta (12 % vähennys vuodesta 2010). Erityistä tukea saavien oppilaiden määrä on vähenevässä tehostettua tukea saavien oppilaiden osuuden kasvaessa. Tehostettua tai erityistä tukea saaneista oppilaista poikien osuus on 16,8 % ja tyttöjen osuus 8,3 %. Tilastoista näkyvä määrien muutos tapahtuu kuitenkin suhteellisen hitaasti. Kehitykseen vaikuttaa osin myös se, että uuden lain astuessa voimaan (642/2010) ennen lain voimaantuloa tehdyt erityisopetukseen otto- tai siirtopäätökset jäivät voimaan.

Tilastopohjaisesti erityistä tukea saavien oppilaiden opetuksen toteutuspaikka tarkasteltaessa näyttää siltä, että erityistä tukea saavat oppilaat opiskelevat useimmiten erityisluokalla muussa kuin erityiskoulussa (28 %) ja toiseksi eniten kokonaan yleisopetuksen ryhmässä (19 %). Yli puolet opetuksestaan yleisopetuksen ryhmässä saa 19 % erityistä tukea saavista oppilaista ja erityiskoulujen erityisryhmissä 13 %.

Perusopetuslaissa (628/1998) ei suoraan mainita missä tehostettua tukea saava oppilas opiskelee. Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan tehostetun tuen kohdalla joustavien opetusryhmien käyttö ja kaikki muutkin tukitoimet lukuun ottamatta oppimäärien yksi-

öllistämistä ja erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta (Opetushallitus, 2010). Tarkasteltaessa rehtoreiden vastauksia tehostettua tukea saavien oppilaiden osalta voidaan huomata, että eniten valintoja ovat saaneet *opetus muun opetuksen yhteydessä* (796), *opetus osin pienryhmissä* (661) ja *opetus osin yksilöllisesti* (586). Vastanneista kouluista 103:ssa tehostettua tukea saavia oppilaita opiskelee myös kokoaikaisesti ryhmissä, joissa on tehostettua ja erityistä tukea saavia oppilaita, sekä 59 koulussa kokoaikaisesti ryhmissä, joissa on vain tehostettua tukea saavia oppilaita. Tehostettua tukea saavat oppilaat opiskelevat joissain kouluissa siis kokoaikaisesti erityisryhmissä. Tilastoissa ei tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuksen toteuttamispaikkaa tilastoida. Tilastoinnin luokitukset perustuvat normeihin ja oletuksena on luultavimmin ollut se, että opetus tulee tapahtumaan muun opetuksen yhteydessä eikä tarvetta tilastoinnille ole. Näin ei siis näytä kuitenkaan tapahtuneen. Koulutustilastointia on syytä säännöllisesti täydentää kyselyillä.

Opetuspaikalla on merkitystä sekä oppilaille että ideologisesti. Ideologinen näkökohta on normalisaation ja inklusion käsitteissä. Uusimmassa perusopetuslaissa ei ole suoraan otettu inklusiota tavoittelevaa kantaa, vaan puhutaan samanarvoisista tukimuodoista ja järjestämisedellytyksistä. Muutos kohti yhtenäisempiä ratkaisuja on siis edennyt hitaasti.

Oppimäärien yksilöllistäminen on sekä etu että haitta. Yhtäältä voidaan oppilaan oppimistilannetta ja arvioinnin suorittamista helpottaa. Yksilöllistäminen tekee lailliseksi toisenlaisen arvosteluasteikon ja arvostelun perustana olevat alennetut tavoitteet. Mutta kyse on usein vain hetkellisestä ja joskus lyhytnäköisestä ratkaisusta. Yksilöllistäminen tehdään useimmiten aineissa, joilla on merkitystä todelliselle jatko-opintokelpoisuudelle: matematiikka, vieraat kielet ja äidinkieli. Näin syntyy tilanne, jossa peruskoulu todetaan laillisesti suoritetuksi, jolloin voidaan antaa todistus, jossa eräät numerot ja keskiarvo eivät enää kerro lainkaan todellisesta suoritustasosta. Yksilöllistämisen todellisia, yksilöllisiä seurauksia ei ole tutkittu, vaikka käytäntöä mitä ilmeisimmin tulisi selvittää. Tilastopohjaisesti tarkasteltuna 44 % erityistä tukea saavista oppilaista opiskelee yleisopetuksen oppimäärien mukaisesti. Yhden oppiaineen oppimäärien yksilöllistäminen on melko yleistä ja kaiken kaikkiaan 14 %:lla erityistä tukea saavista oppilaista on yksilöllistetty yhden oppiaineen oppimäärät. Oppimäärien yksilöllistämässä näyttäisi tilastojen ja rehtorikyselyn näkökulmasta tapahtuvan vähentymistä. Avokysymyksellä pyydettiin tarkennusta oppiaineesta ja yleisimmin se oli matematiikka, vieraat kielet tai äidinkieli (Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus, 2013).

Rehtorit ja tukidokumentit

Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskuksen aineistossa oli 1 013 koulua, joista ruotsinkielisiä 10 %. Tehostettua tukea saavia oppilaita oli 96 prosentissa ja erityistä tukea 86 prosentissa kouluista. Erityiskoulut ja yksityiskoulut jätettiin analyysin ulkopuolelle (yliopistojen normaalikoulut olivat mukana).

Kaiken kaikkiaan kuva rehtoreiden näkemyksistä on pääosin positiivinen, vaikka paperityö on lisääntynyt. Enemmistö rehtoreista on sitä mieltä, että opettajat ovat hyvin tietoisia kolmiportaisesta tuesta ja myös opetussuunnitelmat on hyvin päivitetty lainmukaisiksi. Rehtorit kokevat hyvin yksimielisesti, että vanhemmat ja oppilaat ovat tyytyväisiä tarjottuun tukeen. Tukijärjestelyt ovat uudistuneet hyvään suuntaan. Enemmän hajontaa on siinä, kuinka mahdolliseksi koetaan erityisen tuen tarjoaminen muun opetuksen yhteydessä. Samoin tuen resursoinnissa on hajontaa, näin etenkin mahdollisuudessa hankkia ajanmukaisia opetusvälineitä. Tukiopetuksen resurssi koetaan yleisesti riittäväksi, osa rehtoreista on jopa sitä mieltä, että tukiopetusresurssia jää käyttämättä.

Osa-aikaisen erityisopetuksen resurssin riittävyyden kohdalla on enemmän hajontaa. Sekä tukiovetusta että osa-aikaista erityisopetusta näytetään tarjottavan järkevissä suhteissa yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen nähden ja osa-aikaisen erityisopetuksen muodot yksilöllinen, pienryhmä- ja samanaikaisopetus vaihtelevat kunkin koulun sisällä ja kaikki muodot ovat käytössä. (Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus, 2013).

Osa-aikaisen erityisopetuksen osalta valtionosuusjärjestelmän muutos ei ole tuonut suoria vaikutuksia, sillä sen kustannukset on laskettu jo aiemmin osana kokonaisrahoitusta. Sen sijaan perusopetuslain ja perusopetuksen perusteiden muutokset ovat tuoneet osa-aikaiseen erityisopetukseen ja erityisopettajille lisää tehtäviä ja vastuita. Vaikka osa-aikainen erityisopetus vastaa teknisesti lähimmin tehostettua tukea, ulottuu erityisopettajien tehtäväkenttä oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmässä aina yleisen tuen konsultoinnista erityisen tuen oppilaille annettavaan osa-aikaiseen erityisopetukseen. Lisäksi oppimissuunnitelmien, pedagogisten selvitysten ja arviointien tekeminen on keskeisesti erityisopettajan työkenttää. Rehtorien kokemusten perusteella näyttää vahvasti siltä, että osa-aikaiseen erityisopetukseen tarvitaan lisää resursseja, jotta kaikki tehtävät pystytään suorittamaan. (Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2013).

Osa-aikainen erityisopetus näyttäisi olevan tukimuoto, johon resursseja ei ole tällä hetkellä riittävästi ja johon pyritään kunnissa saamaan lisäresursseja nimenomaan järjestämällä erityisopetuksen resursseja uudelleen. Osa-aikainen erityisopetus on eräs keskeisimmistä tuen muodoista kolmiportaisessa tuessa, joten riittävät resurssit tälle tuen muodolle olisi turvattava, jotta oppilaan oikeus tukeen toteutuu. Loppuraportissa kuvattujen haastattelujen perusteella näyttäisi siltä, että osa-aikaisen erityisopetuksen tarjonnan puute selittyy osittain sillä, että kunnissa erityisopetuksen resursseja ei ole vielä järjestelty uudelleen vastaamaan niitä tarpeita, joita kolmiportaisen tuen malli järjestelmään on tuonut. (Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2013).

Laaja-alaiset erityisopettajat ovat iso resurssi, joka on myös tullut käyttöön juuri kokonsa ja osaamisensa takia. Uudistus on tuonut mukanaan uudenlaisia työmuotoja, joiden kohdalla on ollut riittävästi yhteisiä tai tuttuja elementtejä osa-aikaisen erityisopetuksen kanssa. Seurauksena on ollut, että eri kunnissa ja kouluissa on kehitelty ja kokeiltu erilaisia työtapoja, joissa on haettu eri opettajien ja oppilashuollon työntekijöiden kanssa uutta työnjakoa. Joissakin kunnissa tämä on ilmennyt laaja-alaisen erityisopettajien tehtävien lisääntymisenä, ja kaikissa tapauksissa uudenlaisten yhteistyömuotojen kehittelynä ja kokeiluna. Muutos ei ole vielä vakiintunut sujuviksi työtavoiksi ja on koettu myös resurssin lisätarpeena. (Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus, 2013).

Uuden lain ja opetussuunnitelman muutoksiin liittyvään täydennyskoulutukseen on päästy hyvin. Tuen suunnitteluaikaa on yleisen näkemyksen mukaan varattu lukuvuoden työsuunnitelmassa liian vähän ja pitää paikkansa, että opettajien työajasta entistä suurempi osa kuluu kokouksiin ja paperityöhön. Oppilaat osallistuvat oman tukensa suunnitteluun melko vähäisesti. Heidän mahdollisuutensa osoittaa osaamistaan eri tavoin ovat kuitenkin lisääntyneet. Oppilashuoltotoiminta on tullut ennaltaehkäisevämmäksi. Erityisen tuen kohdalla yksilöllistämispäätökset ovat vähentyneet.

Tukidokumenttiaineisto – yli 500 pedagogista arviota, oppimissuunnitelmaa, pedagogista selvitystä tai HOJKSia esi-, ala- ja yläkouluista – tukee rehtoriaineiston perusteella saatua käsitystä, jonka mukaan oppimisen ja koulunkäynnin normit on tulkittu kouluissa riittävän hyvin, jotta voidaan jatkaa käytännön kehittämistoimintaa.

Kentällä ollaan hyvin tietoisia yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. Sen lisäksi, että ollaan tietoisia, dokumenttiaineisto osoittaa, että tukea järjestetään käytännössä pääosin laissa tarkoitetuilla, tarkoituksenmukaisilla ja monipuolisilla joustavilla tavoilla – joitakin

heikompia alueita unohtamatta, näistä tärkeimpänä oppilaan ja huoltajien näkemysten esille saaminen, ei vain formaali kuuleminen. Tuki suuntautuu paljon useammin pojille kuin tytöille, mutta tukimuotojen suhteen ei ole sukupuolien välistä eroa.

Pedagogiset arviot ja selvitykset osoittavat kohtuullisen hyvää ymmärrystä, ehkei aivan sisäistynyttä, käsitystä uusien normien edellyttämistä asioista. Pedagogissa arvioista ja selvityksistä kuvastuu yleensä melko monipuolisesti oppilaan tilanne. Enemmän olisi hyvä olla oppilaan toiminnan kuvausta konkreettisilla esimerkeillä liittäen sen tilanteisiin luokassa, suhteuttaen opetustapaan ja luokan ihmissuhteisiin – ja vähemmän nyt hyvin yleistä oppilaan persoonallisuuden piirteiden luettelua.

Tuen tarpeen perustelut ovat vielä aika usein vain rivien välistä luettavia, kaivattaisiin mainintaa arvioinnissa käytetyistä menetelmistä ja ajankohdasta sekä myös käytettyjen tukisysteemien vaikuttavuuden arviointia. Oppimissuunnitelmat ja HOJKS:t on useimmiten tehty huolella ja paneutuen vaikka jonkinlainen *rutini-HOJKS*in vuosittain toistuvine kommentteineen aineistosta voidaan tunnistaa. Oppimissuunnitelmat ja HOJKS:t ilmentävät joka tapauksessa hyvin uuden lain ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden peräämää oppilaan kehitystason ja yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamista – jopa enemmän kuin muodollisena lain noudattamisena, enemmistö aitona välittämisenä lasten ja nuorten kohtalosta. (Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus, 2013).

Osa-aikaisen erityisopetuksen saatavuus ja resurssit

Osa-aikaisen erityisopetuksen osalta valtionosuusjärjestelmän muutos ei ole tuonut suoria vaikutuksia, sillä sen kustannukset on laskettu jo aiemmin osana kokonaisrahoitusta. Sen sijaan perusopetuslain ja perusopetuksen perusteiden muutokset ovat tuoneet osa-aikaiseen erityisopetukseen ja erityisopettajille lisää tehtäviä ja vastuita. Vaikka osa-aikainen erityisopetus vastaa teknisesti lähimmin tehostettua tukea, ulottuu erityisopettajien tehtäväkenttä oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmässä aina yleisen tuen konsultoinnista erityisen tuen oppilaille annettavaan osa-aikaiseen erityisopetukseen. Lisäksi oppimissuunnitelmien, pedagogisten selvitysten ja arviointien tekeminen on keskeisesti erityisopettajan työkenttää. Rehtorien kokemusten perusteella näyttää vahvasti siltä, että osa-aikaiseen erityisopetukseen tarvitaan lisää resursseja, jotta kaikki tehtävät pystytään suorittamaan. (Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2013).

Osa-aikainen erityisopetus näyttäisi olevan tukimuoto, johon resursseja ei ole tällä hetkellä riittävästi ja johon pyritään kunnissa saamaan lisäresursseja nimenomaan järjestämällä erityisopetuksen resursseja uudelleen. Osa-aikainen erityisopetus on eräs keskeisimmistä tuen muodoista kolmiportaisessa tuessa, joten riittävät resurssit tälle tuen muodolle olisi turvattava, jotta oppilaan oikeus tukeen toteutuu. Loppuraportissa kuvattujen haastattelujen perusteella näyttäisi siltä, että osa-aikaisen erityisopetuksen tarjonnan puute selittyy osittain sillä, että kunnissa erityisopetuksen resursseja ei ole vielä järjestelty uudelleen vastaamaan niitä tarpeita, joita kolmiportaisen tuen malli järjestelmään on tuonut. (Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2013).

Laaja-alaiset erityisopettajat ovat iso resurssi, joka on myös tullut käyttöön juuri kokonsa ja osaamisensa takia. Uudistus on tuonut mukanaan uudenlaisia työmuotoja, joiden kohdalla on ollut riittävästi yhteisiä tai tuttuja elementtejä osa-aikaisen erityisopetuksen kanssa. Seurauksena on ollut, että eri kunnissa ja kouluissa on kehitelty ja kokeiltu erilaisia työtapoja, joissa on haettu eri opettajien ja oppilashuollon työntekijöiden kanssa uutta työnjakoa. Joissakin kunnissa tämä on ilmennyt laaja-alaisen erityisopettajien tehtävien lisääntymisenä, ja kaikissa tapauksissa uudenlaisten yhteistyömuotojen kehittelynä

ja kokeiluna. Muutos ei ole vielä vakiintunut sujuviksi työtavoiksi ja on koettu myös resurssin lisätarpeena. (Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus, 2013).

Koulun ja kodin yhteistyö

Perusopetuslain mukaan ”opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa”. Yhteistyön keskeisin viesti on, että julkinen valta, koulu, antaa kaiken olennaisen tiedon vanhemmille tai huoltajalle heidän lapsensa koulunkäyntiin liittyvissä asioissa, niin yleisistä opetuksen järjestelyistä kuin lapsen kasvuun, kehitykseen ja oppimiseen liittyvistä yleisistä ja erityisistä seikoista ja piirteistä. Vanhemmilla tulee olla kaikki olennainen tieto keinoista, jotka tukevat lapsen oppimista ja kasvua. Vanhemmille asetetaan yhteistyön oikeus, veloitetta ei ole.

Kodin ja koulun yhteistyötä on tarkasteltu kunnilta kerättyjen kuntakohtaisten opetussuunnitelmien avulla. Opetussuunnitelmia saatiin useimmilta kunnilta, yli kaksisataa opetusvirastoa lähetti suunnitelmat. Kuntien opetusvirastoilta saaduista kuntakohtaisista opetussuunnitelmista voi päätellä, että kunnat ovat ottaneet vakavasti kodin ja koulun yhteistyön kehittämisen. Lakiin ja erityisesti valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin kirjatut erityisopetukseen tai oppilaan tukemiseen liittyvissä yksityiskohtaiset ideat on kunnissa otettu hyvin vastaan, vaikka huoltajien havaittiinkin olevan opetussuunnitelmissa enemmän vastaanottavassa kuin aktiivisessa roolissa. Yleinen, tehostettu ja erityinen tuki joihin liittyy läheinen yhteistyö vanhempien ja huoltajien kanssa on kunnallisissa opetussuunnitelmissa hyvin esillä. Yhteistyölle nähdään ehkä suurempi arvo kuin aikaisemmin. Yhteistyötä kotien kanssa korostetaan lähes kaikkien kuntien opetussuunnitelmissa.

Kodin ja koulun yhteistyötä on selvitetty myös rehtorikyselyllä. Vanhempien tyytyväisyys koulun antamaan opetukseen ja yksilöllisiin tukimuotoihin on rehtorien mukaan korkeaa. Sillä, onko kyseessä ala-, ylä-, vai yhtenäiskoulu, on aineiston perusteella yhteys kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Ala- ja yhtenäiskoulut saivat yläkouluja paremmat keskiarvot jokaisen väitteen kohdalla. Myös koulun oppilasmäärällä on yhteys kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. Pienemmät koulut saivat paremmat keskiarvot lähes jokaisen väitteen kohdalla. Erityiskoulujen ja erikoistuneiden koulujen keskiarvot olivat parempia kuin yleisopetuksen kouluilla. Tiivis yhteistyö on tavallisempaa alakouluissa oppilaiden ollessa pienempiä. Yläkouluissa oppilaalla on useampia opettajia ja yhteistyö vähäisempää. Yhtenäiskoulut tuovat jatkuvuutta ala- ja yläkoulujen välille ja yhteys koteihin säilyy rikkomattomana. Pienissä kouluissa yhteisöllisyyttä on helpompi rakentaa ja ylläpitää kuin suuremmissa. (Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus, 2013).

Oppilashuolto ja moniammatillinen yhteistyö

Moniammatillista yhteistyötä ja oppilashuoltoa koskevissa tarkasteluissa käytettiin aineistona kuntien opetussuunnitelmia, tuen järjestämisen käsikirjoja, oppilashuollon käsikirjoja ja rehtorikyselyä. Oppilashuollon ja moniammatillisen yhteistyön tulokset on raportoitu koko 1 113 käsittäneen rehtoriaineiston osalta. Kuntien opetussuunnitelmat saatiin yhteensä 203 opetuksen järjestäjältä.

Opetussuunnitelmien läpilukeminen osoitti, että osa kunnista oli kirjannut hyvin yksityiskohtaisiakin käytännön toimintamalleja suoraan opetussuunnitelmaansa. Toisissa opetussuunnitelma oli melko yleisellä tasolla sekä toimintamallit ja työnjaot oli kirjattu erillisiin täydentäviin ohjeistuksiin. Osa kunnista ei ollut kirjannut esimerkiksi oppilashuoltohenkilöstön työnkuvia mihinkään näistä.

Kuntien opetussuunnitelmissa korjaava työ mainitaan edelleen oppilashuollon tavoitteeksi useammin kuin ennaltaehkäisevä työ (83 % vs. 65 %). Kuitenkin vain puolet kunnista on kirjannut varhaisen havaitsemisen tai puuttumisen näkyvästi opetussuunnitelmaansa, vaikka aihe on ollut lainsäädäntömuutosta edeltävissä koulutuksissa keskeisessä asemassa. Tukitarpeiden seulontojen mainitseminen erillisenä tavoitteena on suhteellisen harvinaista, mutta kolmannes kunnista on kuitenkin niin tehnyt.

Kouluuyhteisön tasolla tapahtuvan oppilashuoltotyön mainitseminen ei sen sijaan ole yhtä yleistä, vaikka yli 60 % kunnissa sekin on erikseen mainittu moniammatillisen yhteistyön tavoitteeksi. Nivelvaiheen yhteistyötä on korostettu lainsäädäntömuutosta edeltäneissä koulutuksissa paljon, ja noin kolme neljästä kunnasta on myös kirjannut sen opetussuunnitelmaansa yhtenä moniammatillisen yhteistyön tavoitteena. Sitä vielä yleisempää on kuitenkin mainita yhteistyö ulkopuolisten palveluiden kanssa, ja vain alle viidennes kunnista ei ole tätä erikseen opetussuunnitelmassaan kuvannut.

Rehtorit osallistuvat oppilashuoltoryhmän kokouksiin lähes aina, ja erityisopettajat ja terveydenhoitajakin ovat useimmiten paikalla. Kuraattorien osallistuminen on myös yleistä, samoin opinto-ohjaajien niissä kouluissa, joissa on vuosiluokkia 7–9. Koulupsykologi on säännöllisesti läsnä kokouksissa alle puolessa kouluista, ja osallistuminen on suhteellisesti harvinaisempaa kouluissa, joissa on pelkästään vuosiluokkia 7–9 verrattuna alakoulujen tai yhtenäiskoulujen tilanteeseen. Koululääkärin osallistuminen oppilashuoltoryhmän kokouksiin on sekä rehtorikyselyn että kuntadokumenttien mukaan hyvin harvinaista.

Aineistossa on yllättäviäkin maakuntakohtaisia eroja. (Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus, 2013).

Yhteistyötä terveydenhuollon, sosiaali- ja opetustoimen kanssa on syytä vahvistaa koulusiirtymien nivelvaiheissa ja tilanteissa, jolloin oppilas on esimerkiksi siirtymässä sairaalaopetukseen tai sieltä takaisin. Huoltajilla on liian vähän tietoa kolmiportaisen tuen periaatteista (Niilo Mäki Instituutti, 2013).

Tiedonsiirto

Siirtymävaiheiden tarkastelu tehtiin rehtorikyselyn avulla. 1) Miten oppilasta koskevan tiedon siirtäminen tehdään oppilaan siirtyessä esiopetuksesta alkuopetukseen? Mikä on muuttunut lainsäädäntömuutoksen tultua voimaan? 2) Miten oppilasta koskevan tiedon siirtäminen tehdään oppilaan siirtyessä luokanopettajajärjestelmästä aineenopettajajärjestelmään? Mikä on muuttunut lainsäädäntömuutoksen tultua voimaan?

Rehtorikyselyn mukaan tiedonsiirto esiopetuksesta alkuopetukseen sekä luokanopettajalta aineenopettajille tapahtuu valtaosassa Suomen kouluja henkilökunnan tapaamisissa, joita kutsutaan vaihtelevasti mm. siirtopalavereiksi, nivelneuvotteluiksi tai siirtymävaiheen oppilashuoltoryhmän kokouksiksi. Lisäksi kirjallinen ja sähköinen tiedonsiirto on melko tavallista, kuitenkin niin, että kirjallisia dokumentteja siirretään useammin esi-alkuopetuksen siirtymässä ja sähköisiä järjestelmiä hyödynnetään luokanopettajalta aineenopettajalle siirryttäessä.

Tieto siirtyy ilman henkilökunnan henkilökohtaisia tapaamisia ainoastaan sähköisesti tai kirjallisesti noin viidenneksessä Suomen kouluja. Etenkin sähköisen tiedonsiirron kohdalla tämä jättää vastuun oleellisten tietojen löytämisestä ja tietojen tulkinnasta vastaanottajalle, jolloin tietojen täsmällinen kirjaaminen on ensiarvoisen tärkeää. Osa sähköisestä tiedonsiirrosta koski avovastausten perusteella kuitenkin ainoastaan oppilaiden perustietoja, jolloin vastaanottava koulu sai hyvin vähän tietoa oppilaiden oppimiseen vaikuttavista tekijöistä.

Huoltajien rooli tiedonsiirrossa on melko vähäinen sekä esi- ja alkuopetus -siirtymässä että siirryttäessä luokanopettajalta aineenopettajille. Joissakin kouluissa kirjallisten dokumenttien siirto tapahtuu huoltajien kautta ja jonkin verran huoltajilta myös kerätetään kirjallista tietoa. Vanhempien mainittiin osallistuvan tiedonsiirtopalaveriinkin lähinnä vain Uudellamaalla.

Suomen maakuntien välillä on osin suuriakin eroja eri tiedonsiirtokäytänteiden yleisyydessä. Systemaattisia eroja näyttää olevan myös kirjallisessa tiedonsiirrossa sekä siirtopalaveriissa, joita tosin järjestetään muihin käytänteisiin verrattuna hyvin paljon lähes kaikissa maakunnissa. (Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus, 2013).

Poikkeukselliset opetusjärjestelyt

Suomessa on mahdollisuus suorittaa oppivelvollisuus monella eri tavalla, vaikka suurin osa oppivelvollisista käy koulupolkunsa yleisessä, kunnan peruskoulussa. Koska Suomessa ei kuitenkaan ole koulupakkoa, voidaan oppivelvollisuus suorittaa myös muilla tavoin. Kansanomaisesti puhutaan usein kotiopetuksesta, johon siirtymiseen on erilaisia perusteita. Perusopetuslaki ja -asetus mahdollistavat erityiset opetusjärjestelyt, käytännön päätökset ja lakien mahdollistamat järjestelyt tehdään opetuksen järjestäjien toimesta.

Rehtorikyselyn perusteella kävi ilmi, että poikkeavia opetusjärjestelyjä on yli 20 %:lla kyselyyn vastanneista kouluista. Lisäksi muista poikkeavista järjestelyistä erilleen jätetyssä sairaalaopetuksessa on oppilaita 16 %:lla vastanneista peruskouluista. Kotiopetukseen siirrettyjä oppilaita kyselyn mukaan oli 7,7 %:lla kouluista. Käytännössä 85 koulua ilmoitti heillä olevan oppilaita kotiopetuksessa. Kouluista vastattiin huoltajan anomuksesta kotiopetuksessa olevan ainoastaan 37 koululla. Kysymys herääkin miten muuten kuin huoltajien pyynnöstä siirretään kotiopetukseen.

Lisäperusteet kotiopetukseen siirtymiselle ilmoitettiin seuraavasti: terveydelliset syyt (38 koulua), opetus järjestetty lastensuojelun piiriin kuuluvassa toimintayksikössä oman kunnan alueella (46 koulua), opetus järjestetty lastensuojelun piiriin kuuluvassa yksikössä toisen kunnan alueella (43 koulua). Toiseksi yleisin poikkeuksellinen koulunkäyntijärjestely oli Tilapäisesti koulunkäyntivaikkeuksien takia kotiopetukseen siirretyt oppilaat, joita löytyy 67 koululla. Näiden järjestelyiden syvällisempi tutkiminen edellyttää tapausten tarkempaa selvittämistä. Kaiken kaikkiaan poikkeavia opetusjärjestelyjä löytyy kouluista yleisesti. (Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus, 2013).

Kuntien koulutuspoliittiset tulkinnat

Kuntien sivistystoimen/koulutoimen johtajille ja lautakuntien puheenjohtajille lähetettiin kysely. Kysymyksillä etsittiin vastausta myös eduskunnan sivistysvaliokunnan lausumaan liittyvään kysymykseen, toteutuuko oppilaan oikeus erityiseen tukeen? Käytännössä kysymys on siis perusopetuksen toimivuudesta, tehokkuudesta ja tuloksellisuudesta. Nämä kyselyt eivät ole edustavia näytteitä. Kannanotot ovat kuitenkin varsin yhtenäisiä.

Koululautakuntien puheenjohtajat pitävät kuntiensa koulutoimea hyvin hoidettuna ja peruskoulujen toiminnan laatu on hyvä. Oppilaat saavat hyvää opetusta kouluissa, joissa heillä on saatavana tarpeen mukaiset tukipalvelut. Taloudellinen tilanne ei ole hyvä kaikissa kunnissa, mutta perusopetuksesta ei tulla ensisijaisesti säästämään vastanneissa kunnissa. Peruskoulut ovat kuntien toiminnan ydintä, ja ne halutaan pitää laadukkaina ja hyvin toimivina.

Koululautakunnan ja kunnan valtuuston luottamushenkilöiden välinen yhteistyö on luontevaa sekä toiminta virkamiesten kanssa on tuloksellista, tukee hyvän hallinnon peri-

aatteita ja turvaa kuntademokratian. Yhteistyö omassa kunnassa on joustavaa, mutta kuntarajat ylittävää yhteistyötä on varsin vähän.

Kyselyn vastanneet koululautakunnan puheenjohtajat ovat pääsääntöisesti sitä mieltä, että oman kunnan opetustoimella on yhtäläinen arvomaailma sen suhteen, miten koulutuspolitiikka kunnassa harjoitetaan ja, että opetustoimella on selkeä strategia ja toiminta-ajatus kunnan koulutuspolitiikasta. Kunnan peruskouluissa arvostetaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä, vanhemmat ja huoltajat voivat osallistua koulun kehittämistyöhön sekä koulun ja kodin välinen viestintä toimii hyvin. Puheenjohtajat pitävät kuntiensa kouluja turvallisina ja terveydelle vaarattomina, turvallisuusohjeet ovat selkeät ja ajanmukaiset. Kuntien opetustoimella on hyvin toimiva suunnitelma oppilaiden hyvinvoinnista, terveydestä ja turvallisuudesta huolehtimiseksi. Lautakunnan puheenjohtajat ovat sitä mieltä, että oma kunta järjestää pääsääntöisesti oppilaille opetuksen omassa lähikoulussa ja että kaikissa kunnan kouluissa pystytään järjestämään riittävä oppimisen ja koulunkäynnin yksilöllinen tuki. (Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus, 2013).

Opettajankoulutus

Aineistona opettajankoulutuslaitosten mukautumisen selvittämisessä olivat tutkintovaatimukset ja sähköpostikyselyt. Tulokset kertovat sen, että tutkintovaatimusten kohdalla muutokset eivät vielä näy – mutta oheislukemistoina mainitaan yleisesti perusopetuslaki ja uusitut opetussuunnitelman perusteet. Uusimman mallin mukaista suomenkielistä kirjallisuuttakaan ei juuri ole, mutta mm. Opetushallituksen ja Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskuksen sivuja Opetuksen ja oppimisen tuki on käytetty. Opetuksessa muutosta käsitellään erinimisissä kursseissa ja harjoittelukouluissa. Kussakin tutkitussa yliopistossa kolmiportaista tukea on käsitelty useissa oppiaineissa ja erityisesti perus- ja aineopinnoissa. (Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus. VALAISE 2012–2013. Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P., Mäkelä, T., Kivistö, E., ja Karjula, A. Työryhmä Ahtiainen, R., Hautamäki, J., Hienonen, N., Hilasvuori, T., Karjula, A., Kivistö, E., Lintuvuori, M., Mäkelä, T., Thuneberg, H. ja Vainikainen, M-P).

Vaativa erityisopetus

Jyväskylän ja Helsingin yliopistojen VETURI-hankkeen aineiston mukaan moniammatillinen yhteistyö kaipaa terävöittämistä, osittaista integraatiota kannatetaan ja toteutetaan, vaativa erityinen tuki odottaa päivittämistä ja vertaistuki ja jakaminen on enemmistön toiveena. Opetuksesta vastuussa olevien henkilöiden mukaan opettajien keskinäinen yhteistyö on lisääntynyt, samoin kuin dokumentointi ja kaikenlainen paperityö on kasvanut merkittävästi. Tarvitaan uusia ja tutkimustietoon perustuvia pedagogisia menetelmiä erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Psykkisesti oireilevien oppilaiden opetusta ja heille soveltuvia pedagogisia ratkaisuja kuvailtiin vastauksissa vain yksittäistapauksina. Kouluissa integraatio ja inkluusio toteutuvat vaihtelevasti, mutta pääosin melko heikosti ja perinteisin tavoin esimerkiksi yhteisinä juhlina tai välitunteina. Pedagogisesti tehokkainta opetus kuitenkin olisi opettajien mielestä pääosin integroiduissa opetusryhmissä. Vaativan erityisen tuen opetusryhmiä opettaa usein epäpätevä opettaja ja opettajien vaihtuvuus on näissä ryhmissä suurta. Opinto-ohjausta näiden ryhmien oppilaat saivat yllättävän vähän. Lakiuudistus ei tuonut mukanaan pedagogisten toimintojen päivittämistä, jota kouluhenkilöstö toivoo ja tarvitsee. Myös vertaistukea ja työnohjausta kaivattiin. (VETURI-hanke Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. 2013).

Kehittäjäkuntien palaute

Opetushallituksen arvioinnin (2013) mukaan kolmiportaisen tuen arvioinnit olivat positiivisia. Ruotsinkielisten kuntien arvioiden keskiarvot eivät eroa suomenkielisistä merkittävästi. Eniten esille nousseet kommentit keskittyivät paikallisen tuen kehittämiseen ja tuen kehittämisen jatkoon. Moni vastaaja kantaa huolta siitä, että vaikka moniammatillinen yhteistyö on parantunut kehittämistyön aikana, on siinä vielä parantamisen varaa. Osio jossa ruotsinkieliset vastaukset eroavat suomenkielisistä, on täydennyskoulutukseen liittyvät kysymykset. Ruotsinkieliset kunnat vastasivat henkilöstölle tarjolla olleen täydennyskoulutuksen määrään keskiarvolla 3,9 kun koko maassa keskiarvo on 4,4. Tämä tuli esille myös avoimissa kysymyksissä esimerkiksi siten, että kunnat ovat järjestäneet itse täydennyskoulutusta tai koulutusta on järjestetty kaksikielisessä kunnassa yhdessä suomenkielisen koulutustoimen kanssa, sillä laadukasta ruotsinkielistä täydennyskoulutusta ei ole ollut tarjolla riittävästi. (Opetushallitus 2013).

Opettajien Ammattijärjestö OAJ:n kysely

Opettajien Ammattijärjestö OAJ:n selvityksen (2013) mukaan kuntien toimintakulttuurin muutos on keskeneräinen. Uusien käytänteiden juurruttamiseen tarvitaan runsaasti aikaa ja riittävää taloudellista panostusta. Opettajat eivät vastusta muutosta, vaan sitä, että uudistuksen toteutuminen ei ole mahdollista puutteellisten olosuhteiden vuoksi. Uudistuksen onnistuminen nojaa opetuksen järjestäjän vastuuseen ja mahdollisuuksiin järjestää edellytykset tukitoimille.

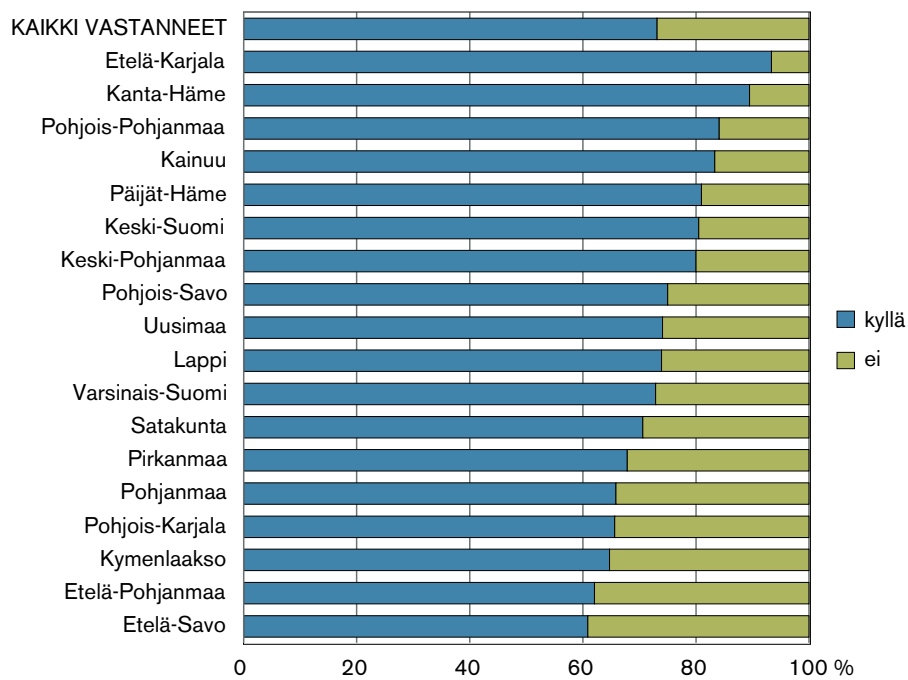
Kyselyn tulokset osoittavat suunnitelmallisuuden ja hallinnollisten prosessien kehittyneen, mutta kuntien välillä on suuria eroja. Vaikka käsitteistö ja opetussuunnitelmat ovat uudistuneet, lakisäätöiden tukikäytänteiden toteutumiseen on vielä matkaa. Reformin juurruttaminen vaatii resursointia, valvontaa ja ohjausta toteutuakseen yhdenvertaisesti ja tuloksellisesti erilaisissa toimintaympäristöissä. Parhaimmillaan uudistus parantaa oppilaan ja opettajan oikeuksia, ehkäisee syrjäytymistä ja lisää kaikkien yhteisön jäsenten hyvinvointia. (OAJ:n selvitys 2013).

15 Kehittämisehdotukset

- 1 Kolmiportaisen tuen toimeenpanon seuranta ja arviointia jatketaan Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen toimesta vuonna 2014 käynnistyvällä kattavalla valtakunnallisella arvioinnilla.
- 2 Valtionosuusjärjestelmän uudistamisen yhteydessä koulujen toimintaympäristö huomioidaan. Kuntien valtionosuusjärjestelmä uudistetaan siten, uusi lainsäädäntö tulee voimaan 1.1.2015. Perusopetuksen rahoitus pohjautuu jatkossa nykyistä enemmän perusopetuksen toimintaympäristöä kuvaaviin indikaattoreihin, kuten kunnan vieraskielisten asukkaiden osuuteen, aikuisväestön koulutustasoon sekä työttömyysasteeseen.
- 3 Nykyistä tilastointia ja tiedonkeruuta kehitetään.
Tilastoinnin luokitusta tarkennetaan ja kerätään esimerkiksi vuosiluokittaista tietoa erityistä ja tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuksen järjestämispaikasta sekä erityistä tukea saavien oppilaiden oppiaineiden oppimääristä. Lisäksi kerätään tilastotietoa yksilöllistetyistä oppiaineista sekä tilastoidaan tehostetun tuen, erityisen tuen ja osa-aikaisen erityisopetuksen ensisijaisesta syystä.
- 4 Kaiken opettajan peruskoulutuksen sisältöjä kehitetään (opettajankoulutuslaitokset ja harjoittelukoulut) kolmiportaisen tuen toimeenpanoon liittyvän osaamisen vahvistamiseksi sekä pedagogiikan että normien tuntemuksen näkökulmasta.
- 5 Aineenopettajien osaamista ja valmiuksia kehitetään (opettajankoulutuslaitokset ja harjoittelukoulut) niin, että tuen kolmiportaisuus jalkautuu osaksi yläkoulujen toimintaa.
- 6 Vaativan erityisopetuksen osalta varmistetaan kelpoisten opettajien saatavuus.
Vaativaa erityistä tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin tarvitsevat oppilaat, joilla on esimerkiksi vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvammaisuutta tai autismin kirjon diagnoosi. Opettajatiedonkeruu on suoritettu keväällä 2013, tästä tulokset saadaan alkuvuodesta 2014. Erityisen tarkkaan on hyödynnettävä ja huomioitava vaativan erityisen tuen osalta opettajien kelpoisuustilanne sekä tätä kautta huomioitava tulevaisuuden opettajatarpeen ennakointi (yliopistot ja opettajankoulutuslaitokset).
- 7 Kolmiportaisen tuen toimeenpanoon suunnataan edelleen vuosina 2014–2016 täydennyskoulutuksen määrärahoja.

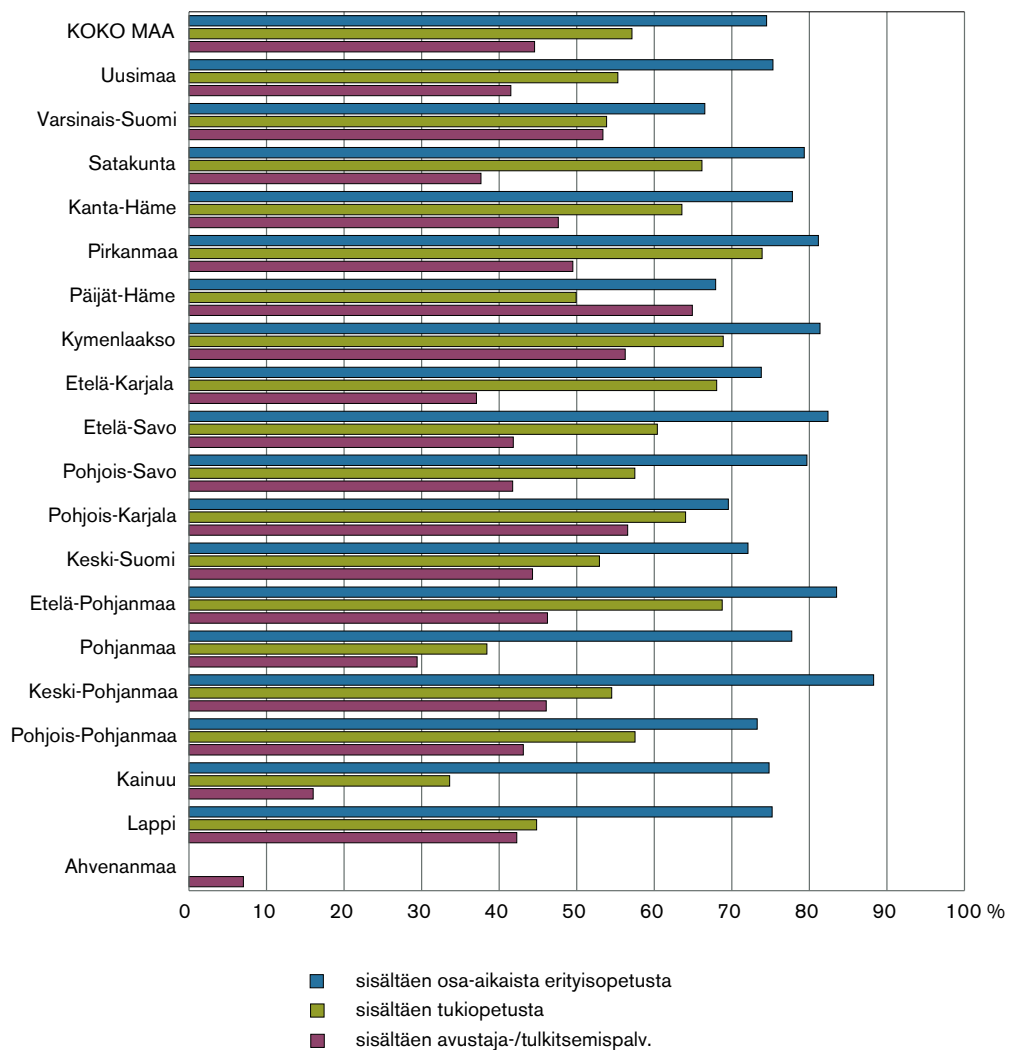
- 8 Selvitetään erilaisten poikkeavien opetusjärjestelyjen laajuus ja toimintatavat.
Selvitys koskee esimerkiksi tilanteita, joissa koulu käyttää perusopetuslain 18 §:n mukaisia erityisiä opetusjärjestelyjä tai joissa huoltaja ilmoittaa, että oppivelvollinen suorittaa oppivelvollisuutensa muulla tavalla kuin osallistumalla perusopetukseen.
- 9 Ohjataan opetuksen järjestäjiä varmistamaan osa-aikaisen erityisopetuksen saatavuus ja resurssit
- 10 Käynnistetään valtion erityiskoulujen (Valteri-verkosto) rakenteellinen kehittäminen ohjaus- ja palvelukeskustoiminnan vahvistamiseksi. Tehdään esitys valtiovarainministeriölle valtion maksuperustelain muuttamisesta.
- 11 Osana lapsen kasvua ja oppimista vahvistetaan kolmiportaisen tuen jatkumoa varhaiskasvatuksen, esiopetuksen, perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheissa.
Kolmiportaisen tuen jatkumoissa on olennaista vahvistaa varhaisen tuen korostamista ja nivelvaiheiden suunnitelmallisuutta, tavoitteellisuutta ja toimivuutta eri palvelujen välillä.

**Rehtoreiden vastaukset kysymykseen
”Onko koulussanne oppilaita, joilla on vain yhden (1)
oppiaineen oppimäärä yksilöllistetty?”, maakunnittain**



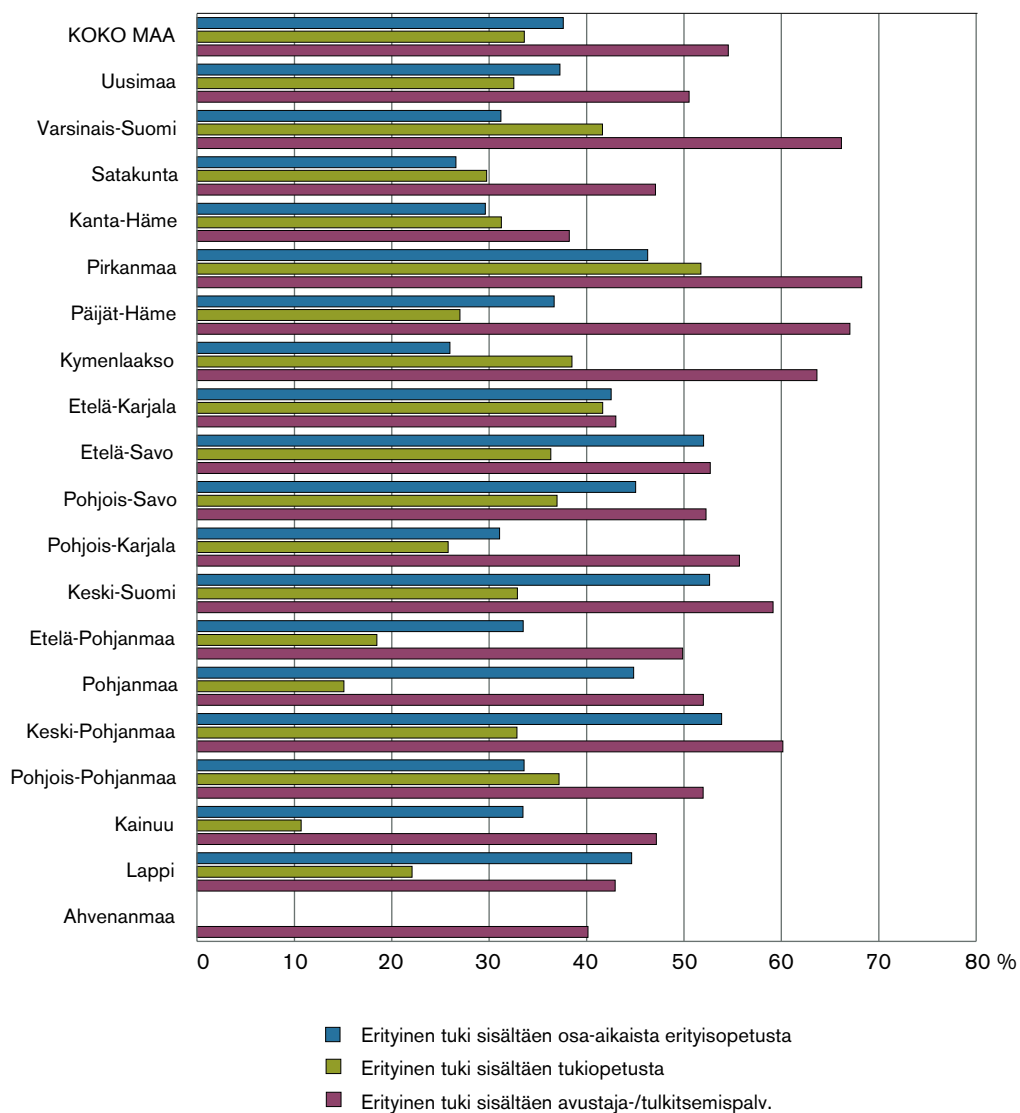
Kuvio 45. Yhden oppiaineen yksilöllistäminen kouluissa maakunnittain, N=759 (Lintuvuori, M. 2013).

Tehostettua tukea saaneiden oppilaiden tilastoinnin mukaiset tukimuodot 2012 osuutena tehostettua tukea saaneista oppilaista maakunnittain (SVT 2013)



Kuvio 46. Tehostettua tukea saaneet oppilaat tukimuodoittain 2012 osuutena tehostettua tukea saaneista oppilaista, %, maakunnittain (SVT) (Lintuvuori, M. 2013).

Erityistä tukea saaneiden oppilaiden tilastoinnin mukaiset tukimuodot 2012 osuutena erityistä tukea saaneista oppilaista maakunnittain (SVT 2013)



Kuvio 47. Erityistä tukea saaneet oppilaat tukimuodoittain 2012 osuutena erityistä tukea saaneista oppilaista, %, maakunnittain (SVT) (Lintuvuori, M. 2013).

Perusopetuslain pykäläkohtaiset muutokset vuonna 2010

Eduskunta hyväksyi 8.6.2010 perusopetuslain (628/1998) muutoksen seuraavilta osin: 16 ja 17 §:n 1. momentti, 31a §:n 2 momentti, 32 §:n 2 momentti, 39 ja 40 §, 42 §:n 2 momentti 2 kohta sekä 48 b §:n 1 momentti, sellaisena kuin niistä ovat 17 § osaksi laeissa 1188/1998 ja 477/2003, 31a §:n 2 momentti ja 42 §:n 2 momentti 2 kohta laissa 1444/2009 sekä 48 b §:n 1 momentti laissa 1136/2003, sekä lisäsi lakiin uuden 16 a ja 17 a § sekä 31 a §:ään, sellaisena kuin se on laissa 477/2003, uusi 3 ja 4 momentti, jolloin edellisessä laissa oleva 3 momentti siirtyi 5 momentiksi, ja 41 §:ään uusi 4 momentti.

Tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus. Oppilaalla, joka on tilapäisesti jäänyt jälkeen opinnoissaan tai muutoin tarvitsee oppimisessaan lyhytaikaista tukea, on oikeus saada tukiopetusta. Oppilaalla, jolla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään, on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa. Tukiopetus on oppilaan oikeus. Riittävän varhain aloitetulla tuella voidaan auttaa oppilasta pysymään oppimisessaan opetusryhmänsä mukana ja ennaltaehkäisemään oppimisvaikeuksista mahdollisesti seuraavien muiden ongelmien syntymistä. Tukiopetusta annetaan tilapäisesti opinnoissaan jälkeen jääneille tai muutoin pääsääntöisesti lyhytaikaista tukea tarvitsevalle oppilaalle.

Oikeus osa-aikaiseen erityisopetukseen. Osa-aikainen erityisopetus on varhaisen puuttumisen keino. Oikeus osa-aikaiseen erityisopetukseen on oppilailla, joilla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään. Vaikeuksien ei tarvitse olla lieviä, vaan oppilaalla on oikeus myös muissa tilanteissa osa-aikaiseen erityisopetukseen.

Tehostettu tuki. Oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, on annettava tehostettua tukea hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti. Oppimissuunnitelma on laadittava, jollei siihen ole ilmeistä estettä, yhteistyössä oppilaan ja huoltajan sekä tarvittaessa oppilaan muun laillisen edustajan kanssa. Tehostettu tuki sisältää oppilaalle annettavia, erityisesti 16, 31 ja 31 a §:ssä tarkoitettuja tukimuotoja sekä tarvittavia pedagogisia järjestelyjä. Tehostetun tuen ja oppimissuunnitelman keskeisistä sisällöistä määrätään opetussuunnitelman perusteissa. Tehostetun tuen aloittaminen ja järjestäminen käsitellään pedagogiseen arvioon perustuen moniammatillisesti 31 a §:n 1 ja 2 momentissa tarkoitettussa oppilas-huoltotyössä. Oppilaalle järjestettävä tuki kirjataan oppimissuunnitelmaan. Tehostettu tuki järjestetään laadultaan ja määrältään oppilaan kehitystason ja yksilöllisten tarpeiden edellyttämällä tavalla.

Erityinen tuki. Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta tämän lain mukaan annettavasta tuesta. Erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. Tässä momentissa tarkoitettua oppilaan

opetuksessa voidaan poiketa 11 §:stä sen mukaan kuin 14 §:n nojalla säädetään tai määrätään. Erityisen tuen antamiseksi opetuksen järjestäjän tulee tehdä kirjallinen päätös, jota tarkistetaan ainakin toisen vuosiluokan jälkeen sekä ennen seitsemännelle vuosiluokalla siirtymistä. Erityisen tuen antamista koskevassa päätöksessä on määrättävä oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä, mahdolliset tulkittamis- ja avustajapalvelut sekä muut 31 §:ssä tarkoitetut palvelut sekä tarvittaessa 1 momentissa tarkoitettu oppilaan opetuksen poikkeava järjestäminen. Ennen erityistä tukea koskevan päätöksen tekemistä opetuksen järjestäjän on kuultava oppilasta ja tämän huoltajaa tai laillista edustajaa siten kuin hallintolain (434/2003) 34 §:ssä säädetään sekä hankittava oppilaan opetuksesta vastaavilta selvitys oppilaan oppimisen etenemisestä ja moniammatillisena oppilashuollon yhteistyönä tehty selvitys oppilaan saamasta tehostetusta tuesta ja oppilaan kokonaistilanteesta sekä tehtävä näiden perusteella arvio erityisen tuen tarpeesta (pedagoginen selvitys). Pedagogista selvitystä on tarvittaessa täydennettävä psykologisella tai lääketieteellisellä asiantuntijalausunnolla tai vastaavalla sosiaalisella selvityksellä. Erityisen tuen päätös voidaan tehdä ennen esi- tai perusopetuksen alkamista taikka esi- tai perusopetuksen aikana ilman sitä edeltävää pedagogista selvitystä ja oppimisen tehostetun tuen antamista, jos psykologisen tai lääketieteellisen arvion perusteella ilmenee, että oppilaan opetusta ei vamma, sairauden, kehityksen viivästyminen tai tunne-elämän häiriön taikka muun vastaavan erityisen syyn vuoksi voida antaa muuten. Edellä tarkoitettussa tilanteessa erityisen tuen päätöstä tarkistetaan siten kuin 2 momentissa säädetään. Jos muu opetuksen järjestäjä kuin kunta ei järjestä 1 momentissa tarkoitettua tukea, päätöksen oppilaalle järjestettävästä erityisestä tuesta tekee opetuksen järjestäjän esityksestä oppilaan asuinkunta. Niiden opetusryhmien muodostamisesta, joissa on yksi tai useampi erityisen tuen päätöksen saanut oppilas tai pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvia oppilaita, säädetään valtioneuvoston asetuksella.

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Erityistä tukea koskevan päätöksen toimeenpanemiseksi oppilaalle on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Suunnitelma on laadittava, jollei siihen ole ilmeistä estettä, yhteistyössä oppilaan ja huoltajan tai tarvittaessa oppilaan muun laillisen edustajan kanssa. Suunnitelmasta on käytävä ilmi oppilaan erityistä tukea koskevan päätöksen mukaisen opetuksen ja muun tuen antaminen. Suunnitelma tarkistetaan tarvittaessa, kuitenkin vähintään kerran lukuvuodessa, oppilaan tarpeiden mukaiseksi. Suunnitelman keskeisestä sisällöstä määrätään opetussuunnitelman perusteissa.

Oikeus saada opetusta. Opetukseen osallistuvalla on työpäivinä oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä.

Oppilashuolto. Oppilashuoltoon sisältyvät opetuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukainen oppilashuolto sekä oppilashuollon palvelut, jotka ovat kansanterveyslaissa (22/1972) tarkoitettu kouluterveydenhuolto sekä lastensuojelulaissa (417/2007) tarkoitettu koulunkäynnin tukeminen. Oppilashuoltotyötä toteutetaan yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajiensa tai muun laillisen edustajan kanssa. Silloin kun oppilashuoltotyössä käsitellään yksittäistä oppilasta koskevaa asiaa, asian käsittelyyn voivat osallistua vain ne oppilaan opetukseen ja oppilashuollon järjestämiseen osallistuvat, joiden tehtäviin oppilaan asian käsittely välittömästi kuuluu.

Koulumatkat. Edellä 1 momentin mukaisesti järjestettävä oppilaan päivittäinen koulumatka odotuksineen saa kestää enintään kaksi ja puoli tuntia. Jos oppilas on lukuvuoden alkaessa täyttänyt 13 vuotta, saa koulumatka kestää enintään kolme tuntia.

Erityisopetuksen tukitehtävistä huolehtiminen. Opetus- ja kulttuuriministeriö voi päättää, että opetuksen järjestäjän on huolehdittava 17 §:n 1 momentissa tarkoitetun erityisen tuen yhteydessä annettavasta kuntoutuksesta sekä opetukseen liittyvistä kehittämis-, ohjaus- ja tukitehtävistä.

Henkilötietojen salassapito ja käsittely. Opetuksen järjestämisestä vastaavien toimielinten jäsenet, 37 §:ssä tarkoitetut henkilöt, kouluterveydenhuollon edustajat, koulukuraattorit, koulupsykologit ja opetusharjoittelua suorittavat eivät saa sivullisille ilmaista, mitä he ovat tämän lain mukaisia tehtäviä hoitaessaan saaneet tietää oppilaiden tai tässä laissa tarkoitetun henkilöstön taikka heidän perheenjäsentensä henkilökohtaisista oloista ja taloudellisesta asemasta. Sen estämättä, mitä 1 momentissa tai salassapitovelvollisuudesta erikseen säädetään, on oppilaan oppilashuoltotyöhön osallistuvilla oikeus saada toisiltaan ja luovuttaa toisilleen sekä oppilaan opettajalle ja tämän lain mukaisesta opetuksesta ja toiminnasta vastaavalle viranomaiselle oppilaan opetuksen asianmukaisen järjestämisen edellyttämät välttämättömät tiedot. Oppilaan huoltajan tai muun laillisen edustajan yksilöidyllä kirjallisella suostumuksella voidaan opetuksen järjestämisen kannalta välttämättömiä salassa pidettäviä tietoja pyytää myös muilta tahoilta. Jos oppilas siirtyy toisen opetuksen järjestäjän tämän lain mukaisesti järjestämään opetukseen tai toimintaan, aikaisemman opetuksen järjestäjän on salassapitosäännösten estämättä viipymättä toimitettava oppilaan opetuksen järjestämisen kannalta välttämättömät tiedot uudelle opetuksen järjestäjälle. Vastaavat tiedot voidaan antaa myös uuden opetuksen järjestäjän pyynnöstä.

Tietojensaantioikeus. Opetuksen järjestäjällä on salassapitosäännösten estämättä oikeus saada maksutta oppilaan opetuksen järjestämiseksi välttämättömät tiedot sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaiselta, muulta sosiaalipalvelujen tai terveydenhuollon palvelujen tuottajalta sekä terveydenhuollon ammattihenkilöltä.

Erityisopetusryhmät luokka- ja osa-aikaisessa erityisopetuksessa vuonna 2013

(Opetus- ja kulttuuriministeriö)

Erityisopetusryhmät luokka- ja osa-aikaisessa erityisopetuksessa kaikissa perusasteen oppilaitoksissa vuonna 2013

	Opetusryhmiä	Oppilaita	Opetusryhmäkoon keskiarvo	Opetusryhmäkoon keskihajonta
Oppilaitokset yhteensä/Erityisopetus yhteensä				
Vuosiluokat yhteensä	4 071	29 093	7,15	5,44
1–6 vuosiluokat	1 856	14 291	7,70	6,61
7–9 vuosiluokat	1 231	7 623	6,19	4,53
Esiopetus	899	6 547	7,28	3,35
yhdysluokka muu	71	521	7,34	5,12
lisäopetus (10 luokka)	14	111	7,93	5,34
Luokkamuotoinen erityisopetus				
Vuosiluokat yhteensä	1 676	11 115	6,63	3,47
1–6 vuosiluokat	421	2 493	5,92	3,88
7–9 vuosiluokat	556	3 466	6,23	4,03
Esiopetus	653	4 875	7,47	2,37
yhdysluokka muu	35	204	5,83	2,90
lisäopetus (10 luokka)	11	77	7,00	4,02
Osa-aikainen erityisopetus				
Vuosiluokat yhteensä	2 395	17 978	7,51	6,44
1–6 vuosiluokat	1 435	11 798	8,22	7,14
7–9 vuosiluokat	675	4 157	6,16	4,91
Esiopetus	246	1 672	6,80	5,08
yhdysluokka muu	36	317	8,81	6,31
lisäopetus (10 luokka)	3	34	11,33	9,07

* Taulukossa tarkastelussa on mukana kaikissa oppiaineissa ja oppilaitostyypeissä annettava erityisopetus

Erityisopetusryhmät luokka- ja osa-aikaisessa erityisopetuksessa erityiskouluissa vuonna 2013

	Opetusryhmiä	Oppilaita	Opetusryhmäkoon keskiarvo	Opetusryhmäkoon keskihajonta
Peruskouluasteen erityiskoulut/Erityisopetus yhteensä				
Vuosiluokat yhteensä	392	2 513	6,41	2,76
1–6 vuosiluokat	154	959	6,23	3,15
7–9 vuosiluokat	96	664	6,92	3,03
Esiopetus	121	776	6,41	2,01
yhdysluokka muu	18	101	5,61	1,88
lisäopetus (10 luokka)	3	13	4,33	0,58
Luokkamuotoinen erityisopetus				
Vuosiluokat yhteensä	322	2 199	6,83	2,42
1–6 vuosiluokat	98	718	7,33	2,52
7–9 vuosiluokat	86	601	6,99	2,88
Esiopetus	117	766	6,55	1,88
yhdysluokka muu	18	101	5,61	1,88
lisäopetus (10 luokka)	3	13	4,33	0,58
Osa-aikainen erityisopetus				
Vuosiluokat yhteensä	70	314	4,49	3,39
1–6 vuosiluokat	56	241	4,30	3,23
7–9 vuosiluokat	10	63	6,30	4,19
Esiopetus	4	10	2,50	1,91
yhdysluokka muu	0	0	0,00	0,00
lisäopetus (10 luokka)	0	0	0,00	0,00

* Taulukossa tarkasteltu peruskouluasteen erityiskoulujen erityisopetusryhmien kokoa

Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja -sarjassa vuonna 2014 ilmestyneet

- 1 Suomalaisen koulutusrakenteen kehitys
1970–2030



Opetus- ja kulttuuriministeriö

Undervisnings- och kulturministeriet

Ministry of Education and Culture

Ministère de l'Éducation et de la culture

ISBN 978-952-263-254-8 (PDF)

ISSN-L 1799-0343

ISSN 1799-0351 (PDF)

Helsinki 2014