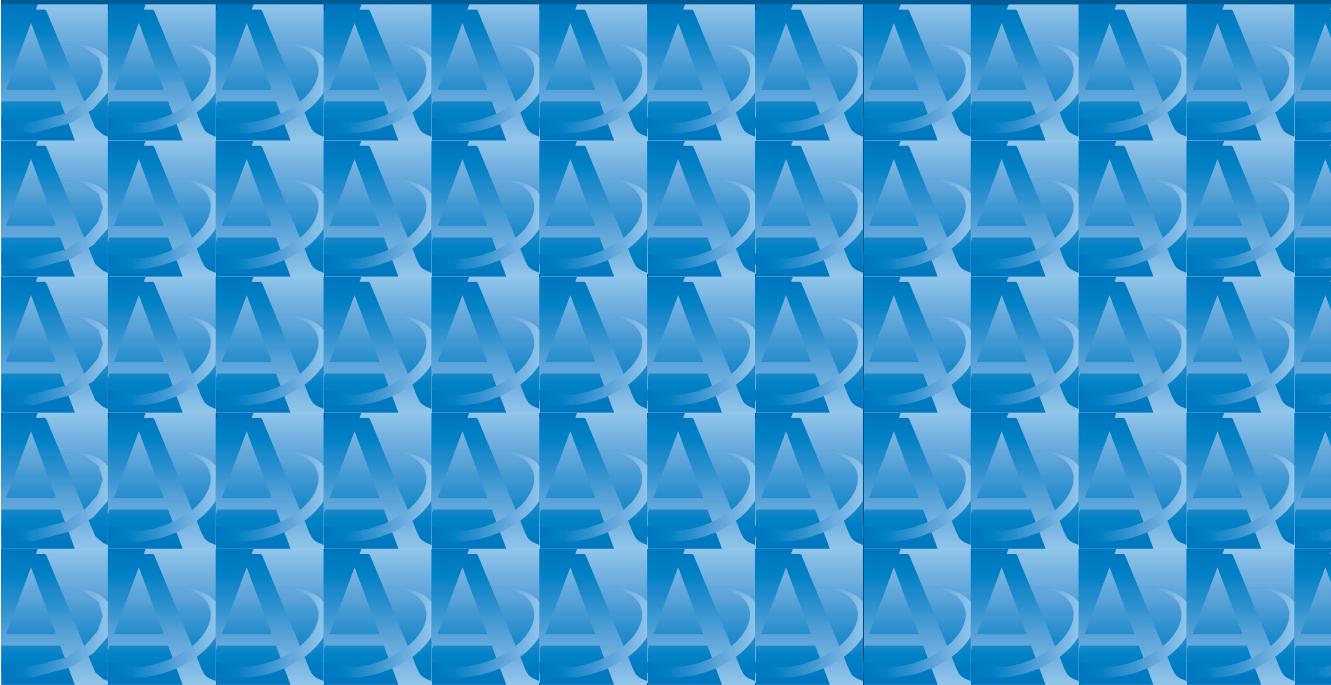




# Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa

Osaraportti 2: Tausta ja tulokset



Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 9

# Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa

Osaraportti 2: Tausta ja tulokset

Esko Korkeakoski

JULKAISUN MYYNTI:  
Koulutuksen arviointisihteeristö  
Maritta Leinonen  
PL 35  
40014 Jyväskylän yliopisto  
puh. (014) 260 4685  
maritta.leinonen@eval.jyu.fi  
www.edev.fi

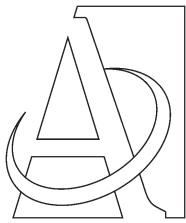
© Esko Korkeakoski ja Koulutuksen arviointineuvosto

Kansi: Martti Minkkinen  
Taitto: Taittotalo PrintOne, Helsinki 2005

ISSN 1795-0155 (Painettu)  
ISSN 1795-0163 (Verkkajulkaisu, pdf)

ISBN 951-39-2205-7 (Painettu)  
ISBN 951-39-2206-5 (Verkkajulkaisu, pdf)

Jyväskylän yliopistopaino  
Jyväskylä 2005



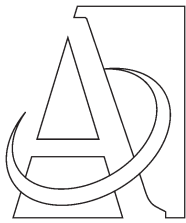
# Sisältö

Esipuhe .....	9
Johdanto .....	11
1 Arviointien taustaa.....	13
1.1 Arvioinnin käsitteitä .....	13
1.2 Arviointi tähtää arvottamiseen .....	20
2 Arviointitiedon hankkiminen .....	23
2.1 Arviointitehtävät .....	23
2.2 Arviointien suunnittelun ja toimeenpanon toimijaverkostot ....	23
2.3 Arviointien toimeenpano ja menetelmät .....	25
2.4 Tietojen hankkiminen arviointikohteista .....	26
2.4.1 Kyselyn laatiminen .....	27
2.4.2 Esikysely .....	27
2.4.3 Kyselyn järjestäminen ja tiedot kadosta .....	28
2.4.4 Kyselyaineiston kuvaus .....	31
2.5 Tietojen analysointi .....	32

3 Tulokset .....	34
3.1 Aikaisempia arviointi- ja tutkimustuloksia sekä johtopäätöksiä .....	34
3.1.1 Erityisopetuksen tila .....	34
3.1.2 Tasa-arvo ja syrjäytyminen .....	35
3.1.3 Perusopetuksen kehittämisohjelman esityksiä .....	36
3.1.4 Vuosiluokkien 1–6 erityiskoulujen tilasta .....	37
3.1.5 Romanian perusopetuksen tilasta .....	38
3.1.6 Perusturva ja oppilaitosverkon muutokset .....	38
3.1.7 Esiopetus perusturvan ja erityisopetuksen kannalta .....	39
3.1.7.1 Liperin kunnan esiopetuksen laadun arviointi..	40
3.1.8 Oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön .....	40
3.1.9 Koulujen työympäristö ja oppilashuolto .....	41
3.1.10 Turvallinen opiskeluympäristö .....	42
3.1.11 Opetussuunnitelman perusteiden mukaisen opetuksen toteutuminen .....	43
3.1.12 Koulun opetussuunnitelman mukaisen opetuksen toteutuminen .....	47
3.1.13 Oppilaan arvioinnin toimivuus .....	48
3.1.14 Erityisopetuksen kehittäminen ja tasa-arvo .....	51
3.1.15 Kasvatuksen ja oppimisen edellytyksistä Turun kouluissa .....	51
3.1.16 Opetuksen saavutettavuus oppilaanohjauksessa .....	52
3.1.17 Erityisopettajien ja erityisluokanopettajien täydennyskoulutustarve .....	53
3.1.18 Erityisopetukseen osallistuvien määrät .....	53
3.1.19 Oppilaiden terveyteen ja turvallisuuteen vaikuttavia tekijöitä .....	60
3.1.19.1 Opiskelua haittaavia tekijöitä .....	60
3.1.19.2 Oppilaan fyysinen ja psyykinen hyvinvointi	63
3.2 Koulutuksen perusturvan toteutuminen .....	73
3.2.1 Opetuksen saavutettavuus .....	73
3.2.2 Oikeus opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen .....	83
3.2.3 Oppilaan arvioinnin toimivuus .....	90
3.2.4 Oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön .....	95
3.2.5 Oikeus opintososiaalisiin etuihin .....	97

3.3	Erityis- ja tukiopetuksen sekä oppilashuoltopalveluiden tilasta .....	102
3.3.1	Erityisopetus .....	102
3.3.2	Tukiopeutus .....	116
3.3.3	Oppilashuoltopalvelut .....	121
3.4	Koulujen verkkoyhteydet internetiin .....	128
4	Arviointien luotettavuuden tarkastelua .....	129
	Lähteet .....	133
Liitteet		
Liite 1.	Taulukot 62a-b .....	137
Liite 2.	Taulukot 63a-b .....	139
Liite 3.	Taulukko 64 .....	140
Liite 4.	Taulukot 65a-b .....	141
Liite 5.	Tulosanalyysissä mukana olevien koulujen jakaantuminen taustamuuttujittain .....	143
Liite 6.	Kyselylomake .....	146
Kuviot		
Kuvio 1.	Koulutuksen tasa-arvon, saatavuuden ja laadun käsitteiden suhteita .....	16
Kuvio 2.	Arvioinnin kohteita kuvaava käsitteistö koulun kontekstissa .....	19
Kuvio 3.	Arvioinnin kohteet, kriteerit ja alakriteerit .....	24
Kuvio 4.	Arviointihankkeiden toteutuksen organisointi verkostomaisena prosessina .....	26
Kuvio 5.	Erityisopetukseen otetut ja siirretyt peruskoulun oppilaat 1995–2003 .....	58
Kuvio 6.	Erityistä tukea saavien oppilaiden määrät suurissa kaupungeissa .....	59
Kuvio 7.	Koulutyöskentelyä haittaavat tekijät maakunnittain vuosina 2001 ja 2002 .....	61
Kuvio 8.	Koulutyöskentelyä haittaavat tekijät vuosiluokkien 7–9 kouluissa .....	62

Kuvio 9. Koulun työilmapiiriä mittaavat muuttajat maakunnittain vuosina 2001 ja 2002 .....	64
Kuvio 10. Koulusta pitäminen, koulutyön määrä ja oppilaiden mielipiteiden huomioiminen maakunnittain vuosina 2001 ja 2002 .....	65
Kuvio 11. Kiusaaminen maakunnittain vuosina 2001 ja 2002 .....	67
Kuvio 12. Avun saaminen koulutehtävissä yleensä sekä kotona että koulussa maakunnittain vuosina 2000, 2001 ja 2003 .....	68
Kuvio 13. Kouluterveydenhuollon toimivuus maakunnittain vuosina 2001 ja 2002 .....	70
Kuvio 14. Avun saanti masennukseen tai ahdistuneeseen mieleen maakunnittain vuosina 2001 ja 2002 .....	71
Kuvio 15. Opiskeluympäristön turvallisuus ja oppilaiden hyvinvoinnin kuormitustekijöitä.....	72



## Esipuhe

Opetusministeriö antoi toimeksiannon 5.3.2004 Koulutuksen arviointineuvostolle arvioida 1) koulutuksen perusturvaa ja 2) erityis- ja tukiovetusta sekä oppilashuoltopalveluja perusopetuksessa. Arviointien tarkoituksena oli tuottaa tietoa toimeksiannossa mainituista kohteista koulutuksen tasa-arvon, saatavuuden ja laadun kannalta.

Hankkeiden laaja-alaisuus, moniaineksisuus ja verkostomainen toimeenpano olivat haaste. Toimeksiannon aika- ja talousresurssit monipuolisine toimitusehtoineen vaativat hankkeen sopeuttamista toimintaedellytyksiin. Arvioinnin toimeenpano organisoitiin lähinnä yliopistoasiantuntijoiden verkostona. Opetushallituksen, Opettajien ammattijärjestön ja Kuntaliiton asiantuntijoita kuultiin hankkeita valmisteltaessa. Käytännön toimeenpanon kannalta kouluilta saatu apu suunnitteluvaiheessa oli välttämätöntä. Opetusministeriötä informoitiin hankkeen etenemisestä prosessin kuluessa.

Perusopetuksen arviointihankkeet julkaistaan neljänä raporttina. Tässä raportissa on kuvattu arvioinnin tausta, tulokset ja käytetyt lähteet.

Arviointihankkeiden käynnistyttyä Koulutuksen arviointineuvosto linjasi toimeenpanon keskeiset periaatteet. Arviointineuvostoa informoitiin myös prosessin kuluessa. Suunnitteluvaiheessa jäseniltä saatiin arvokasta palautetta. Arviointineuvoston pääsihteeri Heikki K. Lyytinen on tukenut työtä eri tavoin loppuun saakka. Pääsuunnittelijat Gunnel Knubb-Manninen

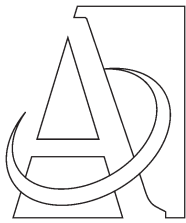


ja Jouko Mehtäläinen ovat olleet mukana suunnittelu- ja arviointiryhmien työskentelyssä rikastaen prosessia osaamisellaan.

Esitän kiitokseni kaikille asiaa edistäneille arviointineuvoston ja -sihteeristön jäsenille, suunnittelussa ja arvioinnissa mukana olleille asiantuntijoille ja kyselyyn vastanneille rehtoreille sekä kaikille niille tahoille ja henkilöille, jotka ovat edistäneet tuellaan näiden hankkeiden toimeenpanoa.

Jyväskylässä 23. kesäkuuta 2005

Esko Korkeakoski



# Johdanto

Koulutuksen arvioinnista annetun asetuksen mukaan (150/2003) arvioinnin tavoitteena on hankkia ja analysoida tietoa 1) valtakunnallisen koulutuspoliittisen päätöksenteon ja koulutuksen kehittämisen ja 2) koulutuksen paikallisen kehittämistyön ja päätöksenteon pohjaksi sekä 3) tukea opiskelijoiden oppimista, opetustoimen henkilöstön työtä ja oppilaitosten kehittämistä. Nyt raportoitavissa arviointihankkeissa painopiste on kansallisissa tarpeissa.

Arviointien tarkoitus oli, opetusministeriön toimeksiantoa lainaten ”*tuottaa tietoa*” kohteista, jotka on jäsennetty seuraavasti:

- 1) Miten hyvin koulutuksen perusturva toteutuu?
  - Kuinka hyvin perusopetus on saavutettavissa?
  - Kuinka opetussuunnitelman mukaista opetus on kouluissa?
  - Toimiiko oppilaan arviointi hyvin?
  - Kuinka turvallinen opiskeluympäristö on?
  - Kuinka hyvin perusopetuksen maksuttomuus toteutuu?
- 2) Miten hyvät ovat erityisopetuksen palvelut?
- 3) Miten hyvät ovat tukiopetuksen palvelut?
- 4) Miten hyvät ovat oppilashuoltopalvelut?

Edellä mainitut kysymykset on avattu tarkemmin luvussa 2.1 *Arviointitehtävät*. Tässä arvioinnissa sovellettava arvottamisen ”kehikko” esitellään



luvun 1.2 *Arvottamisprosessin kulku* lopussa. Käsitteiden ja kriteerien sisältöä on avattu, jäsennetty ja niiden keskinäisiä suhteita on tarkasteltu luvussa 1.1 *Arvioinnin käsitteitä*.

Tässä arvioinnissa *esiopetus, perusopetuksen lisäopetus (10. luokka) ja vapaaehtoinen taiteen perusopetus rajattiin tarkastelun ulkopuolelle*, koska 1) esiopetuksen tilasta valmistui valtioneuvoston selosteko eduskunnalle vuonna 2004 (OPM 2004), 2) perusopetuksen lisäopetus on määrällisesti marginaalista muuhun opetukseen nähden (esim. vuonna 2002 oppilaita oli 1605 eli 0,27 % perusopetuksen oppilaista) ja 3) taiteen perusopetuksen arviointi sisältyy Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaan vuosille 2003–2008 (OPM 2003). Tässä ei myöskään tarkastella sitä perusopetusta, jota annetaan oppivelvollisuutensa suorittaneille muualla kuin perusopetuksen kouluissa.

Hankkeiden organisointi on tapahtunut Koulutuksen arviointineuvoston linjausten mukaisesti. Keskeisiä lähtökohtia ovat olleet riippumattomuus, asiantuntijoiden toiminta verkostona, soveltuvien osin eri asiantuntijoiden mukanaolo suunnittelu- ja toteutusvaiheessa, aikaisemman arviointi- ja tutkimustiedon hyödyntäminen, lähes paperiton tiedonkeruu sekä kaikkien koulujen mukanaolo tietoja kerättyä. Kyselyä valmisteltaessa otettiin huomioon se, että muuta tietoa voidaan kytkeä data-aineistoon myöhemmin. Aineisto sisältää mm. sijaintikunnan ja koulua koskevat tunnistekoodit. Taustatietoa onkin lisätty aineistoon sekä etu- että jälkikäteen. Tilastokeskuksen tuottamaa tietoa ja Stakesin tuottamaa kouluterveystietoa on hyödynnetty eniten raporttia laadittaessa.

Koulutuksen perusturvan, erityis- ja tukiovetuksen sekä oppilashuollon kokonaisuudessa on kyse perimmältään oppilaan hyvän oppimisen edellytysten sekä psyykkisen ja fyysisen hyvinvoinnin edistämisestä. Se on sitä, mitä oppilaiden huoltajatkin odottavat (oppilas voi koulussa hyvin ja oppii paljon). Tämä arviointi sivuaa osin myös sitä, miten yhteiskunta on kyennyt vastaamaan ongelmiin, joissa mahdolliset koulutuksen perusturvan ja oppilaiden erityisen tuen puutteet kasautuvat yhdessä muun yhteiskunnallisen ja sosiaalisen huono-osaisuuden kanssa tai polarisoituvat alueellisesti jopa yksittäisen kunnan sisälläkin. Oppilaan oikeuksien painottaminen on luonnollista siksi, että koulutuksen arvioinnin tarkoitus on myös edistää perusopetuslain toteutumista. Oppilaiden hyvinvointi heijastuu koko koulu yhteisön ilmapiiriin ja hyvinvointiin.

# 1 Arviointien taustaa

Tässä arvioinnissa on käytetty koulutuspolitiikassa ja koulutuksen käytännössä vakiintuneita käsitteitä. Myös käsitteiden sisältöjen määrittely noudattaa soveltuvin osin hallinnon piirissä hyväksytyjä tai säädöksissä todettuja sisältökuvauksia. Lähtökohdan käsitevalintoihin antaa opetusministeriön toimeksianto ja se, että paikallisessakin koulutoimessa käsitteistö on vakiintunutta. Käsitteitä on kuitenkin analysoitu seuraavassa luvussa tarkasteltaessa tasa-arvon, saatavuuden ja laadun käsitteitä ja koottaessa arviointikohteita koskevat käsitteet yhteiseen kehikkoon koulun kontekstissa.

## 1.1 Arvioinnin käsitteitä

Koulutuksen tasa-arvoa tarkastellaan tässä yhdenvertaisten mahdollisuuksien ja edellytysten tarjoamisena kaikille oppilaille. Tällöin tarkastelun kohteena on mm. se, millaiset edellytykset tasa-arvolle on luotu hallinnollisesti ja pedagogisesti.

**Tasa-arvoa** tarkastellaan tässä enemmän yhdenvertaisuuden (perustuslaki) kuin yleisen koulutuspoliittisen tasa-arvokäsityksen pohjalta. Yhdenvertaisuus ymmärretään myös erilaisten ja erilaista tukea tarvitsevien oppilaiden oikeutena tulla kohdelluksi (opetetuksi) eri tavalla, kuten perusopetuslaki (PL 3 §) toteaa opetuksen järjestämisestä ikäkauden ja edellytysten



mukaisesti. Tasa-arvossa on olennaista yhtäläiset mahdollisuudet kaikille, mutta se ei tarkoita esimerkiksi samanlaista opetusta kaikille ja kaikkialla, vaan *riittävää yhdenvertaisuutta koulutuksessa koko maan alueella* (PL 2 §, 3 mom.). Tasa-arvon voidaan ajatella toteutuvan silloin, kun koulu suo kaikille oppilailleen optimaaliset olosuhteet oppia uutta ja merkityksellistä yhteiskunnallisesti päätettyjen tavoitteiden ja päämäärien mukaisesti. Samat mahdollisuudet tarkoittavat mm. koulutuksen kykyä tukea monenlaisin prosessein erilaisten oppilaiden persoonallisuuden kehitystä ja sivistyspyrkimyksiä.

**Saatavuudessa tai saavutettavuudessa** on kyse tosiasiallisesta a) mahdollisuudesta ja b) yhtäläisyydestä saada säädöksiin perustuva tarkoituksenmukainen palvelu tai hyödyke ajallaan tarpeen aktivoituttua sekä c) riittävä uskottavuus, että palvelu tms. on olemassa tarvittaessa. Saatavuuden tarkastelu voidaan ulottaa koulun eri toimintojen ja palvelujen lukuisiin yksityiskohtiin. Tällaisia ovat esimerkiksi koulun sijainti urheilukenttään nähden, koulukirjastopalvelujen läheisyys ja monipuolisuus tai internetiyhteyksien nopeudet. Esimerkiksi tämän kyselyn mukaan noin 12 %:ssa kouluja on pelkästään modeemiyhteys internetiin – ja alueellisen saatavuuden näkökulmasta modeemiyhteys oli Pohjois-Suomen (Oulun ja Lapin läänit) kouluissa melkein kaksi kertaa yleisempää kuin Etelä-Suomen läänin kouluissa. Palvelujen saatavuutta arvioitaessa on kuitenkin kyse arvioijien valinnoista, mitkä alakohteet valitaan edustamaan pääkohdetta ja millainen painoarvo alakohteilla on suhteessa toisiinsa.

**Laatu** on joukko arvioitavan kohteen, toimintakokonaisuuden tai palvelun (esim. opetus) merkityksellisiä ominaisuuksia ja piirteitä (mm. ponnoksia, edellytyksiä, prosesseja ja tuloksia), jotka ovat eri tavoin toisiinsa sidoksissa ja joilla on myös kontekstissaan erilaisia painoarvoja. Laadun paraneminen merkitsee sitä, että organisaatio kykenee paremmin täyttämään sille asetetut vaatimukset ja tavoitteet. Laadun paraneminen prosesseissa merkitsee toimintojen keskinäisten vuorovaikutusmekanismien tiedostamista ja niiden huomioonottamista.

Oksanen (2003) konkretisoi laatua aineistonsa perusteella niin, että laadussa on kyse koulun kontekstissa kouluympäristöstä, resursseista, ammattitaitoisesta henkilökunnasta, yksilöllisestä opetuksesta, viihtyisästä ilmapiiristä ja työyhteisön hyvinvoinnista, mutta hän ei kuitenkaan priorisoi kohteita tai rakenna niiden välisiä suhteita. Oksasen mainitsemat tekijät voidaan tulkita joskus tavoitteiksi, joskus keinoiksi tai tuloksiksi, mikä

vastaa edellisessä kappaleessa kuvattua laatulementtien kokonaisuutta. Laatua kuvaavien kohteiden pääpainon voidaan ajatella olevan koulun kontekstissa oppimisedellytysten parantamisessa ja pedagogisten vuoro-vaikutusprosessien kehittämisessä. Resurssien muutosten katsottiin (emt. 2003) vaikuttavan nopeimmin laadun muutoksiin.

Laadun käsite on kompleksinen käsite. Se on suhteellinen, monidimensionaalinen ja arvosidonnainen, koska laadun kriteerit arvoperustaisia ja eri tahojen arvoihin eri aikoina eri tavoin kytkeytyviä. Laatua voidaan tarkastella asiakkaan (esim. oppilaan tai huoltajien), palvelun tuottajan (opetuksen järjestäjä/oppilaitos tms.) sekä oppilaita tai opiskelijoita vastaanottavan oppilaitoksen näkökulmista. Laatua voidaan tarkastella myös tavoitteiden laadun, prosessien tarkoituksenmukaisuuden ja tulosten näkökulmista. Kriteerien tai tavoitteiden mukaisuus takaa jo tietyn ”standarditason”, mutta korkea laatu syntyy yleensä vasta silloin, kun toimintakokonaisuuden eri osatekijät yksin sekä suhteessa toisiinsa muodostavat esimerkiksi koulutuksen perusturvan ja oppimisen tuen kannalta hyvälaatuisen kokonaisuuden.

Laatua voidaan kuvailla rikkaastikin ja laadun eri ominaisuuksia (tai piirteitä) voidaan verrata keskenään, mutta laadun olemus täsmentyy lopullisesti määrällisten tietojen myötä. Voidaan sanoa, että jos jotakin hyvää tai huonoa on olemassa, sitä on olemassa jossakin määrin.

Koulutuksen tasa-arvo on yhteydessä saavutettavuuden käsitteeseen tarkasteltaessa, onko palvelu olemassa, onko se olemassa yhdenvertaisena kaikille, onko palvelu saatavilla ajallaan ja voidaanko palvelujen laatuun luottaa koko maassa samalla tavoin (riittävän hyvä laatu saavutettavissa koko maassa)? Kun tuloksia tarkastellaan esimerkiksi alueiden, kuntaluokituksen, kielen, kunnan taloudellisen tilanteen tai koulun koon mukaan, voidaan tasa-arvoa, saatavuutta ja laatua tarkastella monipuolisemmin. Kuviossa 1 tarkastellaan tasa-arvon, saatavuuden ja laadun käsitteiden sisältöjä ja suhteita.

Palvelujen hyvä saatavuus ja tasa-arvon toteutuminen kuvaavat myös toiminnan laatua. Toisaalta esimerkiksi palvelun fyysinen läheisyys, osuvuus tarpeeseen nähden sekä palvelun tarjoaminen ajoissa, riittävän ammattitaitoisesti toteutettuna ja asiakkaan kannalta mahdollisimman vaivattomasti kertovat sekä saavutettavuudesta että laadusta.

**Koulutuksen perusturva** sisältää säädösperustaiset oppilaita koskevat perusopetuspalveluiden ylläpitämiskaavat ja oikeudet, joista ei ilman hy-



**Kuvio 1. Koulutuksen tasa-arvon, saatavuuden ja laadun käsitteiden suhteita.**

**Laatu**

- on tavoitteiden / säännösten mukaista
- ottaa huomioon erilaisuuden (eriyttäminen)
- toiminta on ammattimaista
- tavoitteet saavutetaan edellytyksiin ja aikaisempaan osaamiseen nähden hyvin
- tavoitteet ovat korkealaatuisia

**Saatavuus eli palvelu**

- on käytettävissä/tiedossa
- tapahtuu ajallaan
- on riittävän lähellä/ulottuvilla
- on riittävän ammattitaitoisesti tarjolla

**Tasa-arvo**

- mahdollisuudet (palvelut) ovat tasa-arvoisia/riittävän yhtäläisiä
- laatu on tasaista (ei eroja esim. alueellisesti), mutta ei tarkoita samanlaista
- palvelujen piirissä olevat eivät vaikuta palvelujen tasoon (esim. maahanmuuttajat, pojat, tytöt)

väksyttävää ja painavaa syytä voida tinkiä. Laajasti ymmärrettynä kyse on niiden ydintoimenpiteiden kokonaisuudesta, joiden avulla yksilön perusoikeus koulutukseen toteutuu. Perusturva takaa oikeudet ja mahdollistaa niiden mukaiset palvelut.

Perusturvasta puhuttaessa subjektiivisella oikeudella tarkoitetaan viranomaisen voimavaroista riippumatonta velvollisuutta järjestää palvelu tai muu etuus yksilölle. Subjektiivinen oikeus tarkoittaa perusopetuksessa mm. oikeutta ilmaiseen kouluihin, oikeutta esiopetukseen tai oikeutta tarpeen mukaiseen tukiopeutukseen.

**Turvallinen opiskeluympäristö;** perusopetuslain 29 §:n nojalla opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön (toimeksiannossa turvallinen oppimisympäristö). Turvallinen opiskeluympäristö tarkoittaa koulun toimintaa, joilla taataan oppilaille mm. hyvä työrauha, oppilaita ei kiusata eikä häiritä koulussa, ja kouluympäristössä ei ole terveydellisiä eikä muita riskitekijöitä, jotka voisivat vaarantaa oppilaan tai henkilökunnan turvallisuuden. Turvallista opiskeluympäristöä voidaan tarkastella mm. siitä näkökulmasta, miten erilaiset vaaratilanteet ennakoitetaan, missä vaiheessa asioiden kulkuun puututaan, miten koulu edistää oppilaitensa hyvinvointia kokonaisvaltaisesti ja miten fyysisen ympäristön turvallisuusnäkökohdat on otettu huomioon. Koulun henkilökunnan

työtyytyväisyys ja kohtuullinen työkuormitus kuuluvat myös oppilaiden turvalliseen työympäristöön.

**Oikeus opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen** tarkoittaa oppilaan oikeutta saada ne a) oikeudet ja palvelut, jotka opetuksen järjestäjän vahvistama opetussuunnitelma sisältää, b) opetusta opetussuunnitelman tavoitteiden ja tuntijaon mukaan sekä c) erityisopetusta ja kaikkia niitä tuki- ja oppilashuoltopalveluja, jotka osoitetaan oppilaille paikallisessa opetussuunnitelmassa tai säännöksissä. Tämä oikeus sisältää myös ne palvelut, jotka opetussuunnitelman perusteet 1994 velvoittavina normeina on tarkoittanut kaikkien koulujen noudatettaviksi. Opetussuunnitelman perusteet 2004 voitiin ottaa käyttöön aikaisintaan 1.8.2004 lukien, joten tässä arvioinnissa ei tarkastella kohteita vuoden 2004 perusteiden mukaan.

**Oppilaan arvioinnin toimivuuden arviointi** kohdistuu siihen, miten arvioinnin tehtävä, periaatteet ja normit toteutuvat oppilaan arvioinnissa. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, miten hyvin oppilaan arviointi vastaa oppilaan todellista osaamista, toteutuvatko oppilaan arvioinnin tavoitteet (esim. ohjaavuus, kasvun ja oppimisen edistäminen) ja saavatko oppilaat ja huoltajat riittävästi tietoa arvioinnin perusteista tai saavatko oppilaat osuvaa palautetta osaamisestaan sekä kuinka oikeudenmukaisesti arviointi toimii perusopetuksessa.

**Oppintososiaalisilla eduilla** tarkoitetaan tässä perusopetuksen maksuttomuutta. Tavallisimmin tällöin on kyse opetuksesta, oppikirjoista ja muista materiaaleista, koulutarvikkeista, kouluruokailusta, koulumatkakuljetuksista ja oppilasmajoituksesta. Maksuttomuuden periaatteen voidaan katsoa koskevan säännöksissä todetun lisäksi kaikkea sitä koulun toimintaa, jonka järjestämisestä on opetuksen järjestäjän virallinen päätös. Tällainen asiakirja on muun muassa koulun opetussuunnitelmaa lukuvuosittain tarkentava työsuunnitelma.

**Oppilashuollolla** tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa. Laajasti ymmärrettynä oppilashuolto kattaa oppilasnäkökulman kaikessa koulun toiminnassa kodin ja koulun yhteistyötä myöten. Näin ollen sen piiriin kuuluvat myös työyhteisön hyvinvointikysymykset. Suppeamman näkökulman mukaan oppilashuollon palveluissa painottuvat ne koulun toimenpiteet, joilla autetaan niiden oppilaiden hyvinvointia, joilla on havaittu erityisiä puutteita tai ongelmia opiskelussaan tai koulunkäynnin edellytyksissä.





**Erityisopetus** on lievien oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien, vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen, tunne-elämän häiriön tai muun niihin verrattavissa olevan syyn vuoksi annettavaa opetusta, jonka puitteissa pyritään antamaan jokaiselle lapselle hänen kykyjensä tai erilaisuutensa huomioon ottava opetus ja kasvatus. **Osa-aikaista erityisopetusta** annetaan oppilaille, joilla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia ja jotka tarvitsevat muun opetuksen yhteydessä tukea oppimisen edellytysten parantamiseksi.

**Erityistä tukea opetuksessa tarvitsevat** ovat niitä oppilaita, joiden kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavajavuuden vuoksi tai jotka tarvitsevat psyykkistä ja sosiaalista tukea. Tuen piirissä ovat myös oppilaat, joilla on opetuksen ja oppilashuollon sekä huoltajan mukaan kehityksessään oppimiseen liittyviä riskitekijöitä. Jos näille oppilaille ei voida antaa muutoin opetusta, tulee heidät **siirtää tai ottaa erityisopetukseen**.

**Tukiopetus** on eriyttämisen muoto, jolle ovat ominaisia yksilölliset tehtävät, yksilöllinen ajankäyttö ja ohjaus. Sitä voidaan antaa opinnoissaan jälkeen jääneille tai muusta syystä sitä tarvitseville erilaisin opetusjärjestelyin, yleensä koulun tarjoamana lisäopetuksena. Kaikille erityistä tukea tarvitseville voidaan antaa myös tukiopetusta.

**Integraation** tarkoituksena on ”sulauttaa” erityisoppilaita yleisopetukseen. Segregaatiossa pyrkimys on päinvastainen eli erityisoppilaiden oppilaiden opetus järjestetään esimerkiksi erityiskouluissa. Integraatiossa on kysymys myös kouluyhteisössä toiminnallisesti edistää erilaisten oppilaiden yhteenkuuluvuutta ja vuorovaikutusta sekä moniarvoiseen ja erilaisten ihmisten yhteiskuntaan sopeutumista. Taustalla on ajatus ihmisten tasa-arvon edistämisestä laajemminkin. Integraatio voi edistää inklusion toteutumista.

**Inklusion** perustana olevassa yhdistyneessä koulutusjärjestelmässä yleisopetus ja erityisopetus on sulautettu yhdeksi järjestelmäksi, joka pyrkii kaikissa toiminnoissa vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeisiin lähikoulussa. Inklusion taustalla on uskomuksia, joiden tavoitteena on myös muuttaa koulukulttuuria laajemmin. Tätä uskomusjärjestelmää kuvaavaksi (Ryndak ym. 1999/200, 110) se, että oppimisympäristön tulisi olla ainutlaatuisuutta kunnioittava, erilaisuutta tavallisena pitävä ja sitä arvostava sekä kaikki oppilaat tervetulleena pitävä.

**Sosiodemografisilla tekijöillä** tarkoitetaan sellaisia väestörakenteelli-

sia seikkoja, joissa tarkastelut tapahtuvat väestön tai sen osan positiosta käsin sosiaalisin perustein. Väestön sosiaalisia taustamuuttujia ovat mm. ikä, perheellisyys, ammattiasema, koulutus- ja tulotaso, työttömyys, toimeentulotuen saaminen, asunto-olot sekä etninen alkuperä (esim. maahanmuuttajatausta). Tässä arvioinnissa tarkastelut tapahtuvat aluetasolla, kuntaryhmätasolla ja kuntien (opetuksen järjestäjien) taloudellisen aseman perusteella. Näiden lisäksi käytetään kunnan väestön koulutustasomittaimen indeksiä (Tilastokeskus 2005). Oppilastason muuttujat tulevat esiin lähinnä silloin, kun on kyse eri vuosiluokkien opetuksesta, yleisopetuksen oppilaista tai erityiskoulujen oppilaista tai kohteista, joissa oppilaiden äidinkieli on tarkastelun kohteena.

Kunnan taloudellista asemaa tai sen asukkaiden tulotasoja tarkastellaan **verotuloilla (euroa/asukas), vuosikatteella (%:a poistoista) ja kertyneellä ali- tai ylijäämällä (euroa/asukas)**. Vuosikate prosentteina poistoista on tunnusluku tulo-rahoituksen riittävyyden arviointiin. Kun tunnusluvun arvo on 100 %, oletetaan kunnan tulo-rahoituksen olevan riittävä. Perusoletus on, että mikäli vuosikate on siitä vähennettävien käyttöomaisuuden poistojen suuruinen, tulo-rahoitus on riittävä. Jos tunnusluku on negatiivinen, on kyseessä vakava taloudellinen tilanne. Tunnusluku *kertynyt yli-/alijäämä*

**Kuvio 2. Arvioinnin kohteita kuvaava käsitteistö koulun kontekstissa.**





*asukasta kohden* tulee yleensä esiin jo muiden kunnan taloudellista tilaa kuvaavien tunnuslukujen arvojen avulla. Kuvion 2 arvioinnin käsitteitä kuvaava kehikko kokoaa kohteet kokonaisuudeksi koulun kontekstissa.

## 1.2 Arviointi tähtää arvottamiseen

Arvioinneissa on olennaista se, että ilmiö tai kohde, josta tietoa on hankittu eri tahoilta ja eri menetelmin, voidaan arvottaa. Arviointi ottaa kantaa asioihin. Arvon antaminen perustuu *arviointikriteereihin*, jotka voivat olla julki-lausuttuja arvoja. Tässä arvioinnissa koulutuspalvelujen pääkriteereinä ovat tasa-arvo (tai yhdenvertaisuus), laatu ja saavutettavuus (tai saatavuus). Arvottaminen tapahtuu ensisijaisesti mainittujen kriteereiden suhteen. Tuloksia on soveltuvien osin verrattu Opetushallituksen ”*Erytisopetuksen tila*”, ”*Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa?*” ja ”*Syrjäytymisriskit*” arviointiraporttien tietoon vuodelta 1996. Raportin tulostiedot perustuvat 1) aikaisempaan arviointi- ja tutkimustietoon, 2) arviointihankkeen raporteissa julkaistaviin syventäviin asiantuntija-artikkeleihin, 3) kyselyllä hankittuihin tietoihin ja 4) muuhun prosessin aikana saatuun asiantuntijatietoon esimerkiksi arviointiseminaareissa (2) ja koulukäyntien yhteydessä (4).

Kun arviointiprosessissa on hankittu tietoa ja sen luotettavuus on varmistettu, saaduille havainnoille tai tuloksille annetaan jokin arvo. Arvon perusta voi olla säännöksissä, sen taustamateriaaleissa tai muissa päätöksenteko-organisaation virallisissa päätöksissä ja dokumenteissa. Perusopetuksen keskeinen arvopohja löytyy *perusopetuslaista ja -asetuksesta* sekä *Opetussuunnitelman perusteista* (tässä vuosien 1994 ja 2004 perusteet). Arvoilla on tällöin legaalinen asema arvottamisessa. Arvot voivat olla myös yhteiskunnallisesti ja eri intressitahojen yleisesti hyväksymiä tai kyseenalaistamattomien perinteiden mukaisesti legitimejä. Tällöinkään arvope-rusta ei ole kiistanalainen.

Arvottamisen kannalta on olennaista se, mihin edellä mainitut kriteerit nojaavat. Perustuslain ja perusopetuslain ohella perusopetuksessa keskeinen lähtökohta on opetussuunnitelman perusteissa 1994 ja 2004. Yhteiskunnallisesti legitimejä asioita ovat ihmisoikeudet (YK:n ihmisoikeuksien julistus, Suomen perustuslaki), koulutuksen tasa-arvo (koulutuspoliittinen lähtökohta säännöksissä) erityisesti merkityksessä yhdenvertaisuus (perusopetuslaki), saavutettavuus tasa-arvoa tukevana ulottuvuutena sekä laatu yleisenä laatukäsityksenä (esimerkiksi koettuna poikkeuksellisuutena

suhteessa erinomaisuuden käsitteeseen) sekä myös monikulttuurisuuden hyväksyminen arvona. Tasa-arvovaatimusten pontimina ovat lisäksi mm. se, että perusopetuksen tavoitteena on tarjota edellytykset kaikille oppilaille jatko-opintoihin ja se, että perusopetus pyrkii instituutiona kasvattamaan yksilöiden (ja sukupuolten) väliseen tasa-arvoon ja edistämään yleensä tasa-arvon toteutumista yhteiskunnassa.

Arvioija tai arviointiryhmä voi arvottaa myös itse. Tällöin on kyse arvioijan tai arvioijien subjektiivista näkemyksistä ja arvostuksista, joille on kuitenkin leimallista asiantuntijuuteen perustuva itsekriittisyys. Arvioijat nostavat kohteen arvon esiin tulkinallisessa analyysissään. Jos tällöin ei ole ennalta kohteille asetettuja saavutustasoja tai kynnyksiä, joihin arvottamisessa voitaisiin vedota (kuten tässäkin osin on laita), kyse on arvottamisesta, joka perustuu subjektiivisiin arvostuksiin. Arviointitotuus on prosessista riippumatta aina muutoinkin jonkin verran suhteellista. Arviointistandarditkaan eivät ole vapaita arvoista, koska arviointi on juuri tiedon suhteuttamista arvoihin.

Asiantuntijan arvottaminen perustuu 1) ilmiön monipuoliseen tuntemukseen, joka sisältää myös uusimman tiedon asiasta ja 2) arvottamisen asiantuntijuuteen (arvot läpinäkyviä, ratkaisut perusteltuja). Käsillä olevassa arvioinnissa ei ole etukäteen kriteerien suunnassa luotuja standardeja, joihin suhteen arvottamista olisi voitu tehdä.

Käsillä olevat arvoinnit edustavat tuloksellisuuden käsitteistössä lähinnä tehokkuuden dimensiota. Taloudellisuutta ja vaikuttavuutta ei tässä arvioida, vaikka resurssitekijät liittyvätkin usein talouteen ja taloudellisuuteen sekä asiakastyytyväisyys taas vaikuttavuuteen. Arvioivien johtopäätösten yhteydessä on viittauksia myös kehittämistarpeisiin. Arviointitulokset eivät kuitenkaan sinänsä oikeuta kertomaan, kuinka asioiden tulisi olla. Arvioinnin tulokset ovat tässä indikaattoreita (suhteutettuja lukuarvoja esim. erityisopettajien täydennyskoulutukseen kalenterivuodessa käytettyjen eurojen määrä päätoimista erityisopettajaa kohden), tunnuslukuja, vertailutietoja, yhteystietoja, selitysosuuksia, asiantuntijatietoa, tutkimustietoa, tilastotietoa tai muuta dokumentoitua faktatietoa, joilla on näyttöarvoa johtopäätösten kannalta. Tulokset on koottu ja jäsennetty kohteittain taulukoiksi, kuvioiksi ja muuksi kuvaustiedoksi, jotka ovat vastauksia arviointitehtäviin (luku 2.1).

Tulkinnallinen analyysi tarkoittaa tässä arvioijan käsitystä perusturvan, erityis- ja tukiopeetuksen sekä oppilashuollon tasosta (kuinka hyvin asiat



ovat), niihin liittyvien erojen päättelyä (miten suuret erot ovat) sekä miten asiat liittyvät kokonaisuuksiksi valittujen dimensioiden suunnissa. Esitetyt arvioivat kannanotot perustuvat *asiantuntijayksimielisyyteen* jäljempänä esitettävän melko väljän arvottamiskehikon pohjalta tai asiaan perehtyneen *asiantuntijan käsitykseen kohteen arvosta*.

Arvottamisen kuvauksissa on pyritty käyttämään taulukon 1 luokitusta soveltuvin osin, koska kattavaa ja ajantasaista tietoa ei ole ollut käytettävissä kaikista kohteista.

**Taulukko 1. Arvottamisen tasokuvaukset tasa-arvon, saavutettavuuden ja laadun kannalta.**

<b>Arvottamisen tasot</b> koulutuspalveluissa (sulkeissa karkea sanallinen vastavuus kouluarvosanoihin; vrt asetus 852/1998)	<b>Tasa-arvo</b> alueellinen, paikallinen, koulukohtainen, sukupuolten ja yksidiöiden välinen	<b>Saavutettavuus</b> fyysinen läheisyys, tarkoituksen-mukaisuus ja järjestelyjen tehokkuus	<b>Laatu</b> säännösten mukaisuus, ammattimaisuus, asiakastarpeiden mukaisuus, tasapaino laadun eri tekijöiden välillä	<b>Muut kriteerit</b> palvelujen tuottamisen taloudellisuus ja vaikuttavuus yksilötasolta yhteiskuntaan
5 Erinomainen (kiitettävä, erinomainen)	erot erittäin pienet	ei havaittavissa olevia puutteita	poikkeuksellisen korkea taso eri dimensioissa	optimaalinen resurssien käyttö, tulokset erinomaiset
4 Hyvä				
3 Tyydyttävä				
2 Välttävä (välttävä ja kohtalainen)				
1 Heikko	erot erittäin suuret	eri tekijöissä runsaasti suuria puutteita	taso alle hyväksyttävän tason eri dimensioissa	resursseja käytetään runsaasti; ei havaittavaa vaikuttavuutta

Kaikkien kohteiden tila ei ole arvoitettavissa tietojen vähäisyyden, mahdollisen ristiriitaisuuden tai epäluotettavuuden vuoksi. Oppimistulosten arvioinneissa kansallisten tulosten taso on vaihdellut välttävästä kiitettävään.

Arvioinnin lähtökohtina on käytetty säädöksistä perustuslakia, perusopetuslakia ja -asetusta, valtioneuvoston asetusta perusopetuslaissa tarkoitettuna opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta sekä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 1994 ja soveltuvin osin vuoden 2004 perusteita (oppivelvollisille tarkoitettua suunnitelmaa).

# 2 Arviointitiedon hankkiminen

## 2.1 Arviointitehtävät

Koulutuksen arviointineuvosto käsitteli opetusministeriön toimeksiantoa arviointihankkeista 20.4.2004 ja antoi eväitä jatkovalmistelulle. Hankkeet pantiin toimeen yhtenä kokonaisuutena. Kuvio 3 täsmentää arvioinnin kohteet ja kriteerit, joiden suunnassa arviointi suoritettiin.

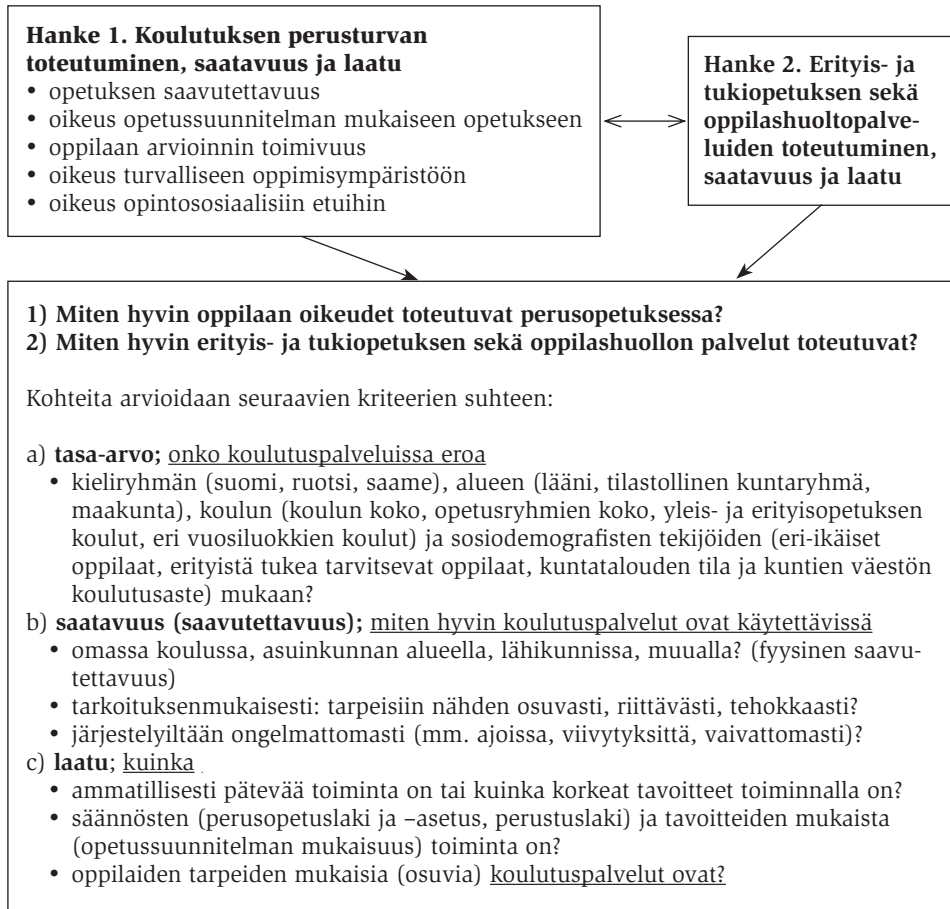
## 2.2 Arviointien suunnittelun ja toimeenpanon toimijaverkostot

Arviointien suunnitteluryhmässä toimivat lehtori KT Matti Kuorelahti, lehtori KL Pirjo Savolainen ja assistentti KM Erika Puro. Koulutuksen arviointisihteeristöstä mukana olivat pääsuunnittelijat Esko Korkeakoski (hankevastaava), Jouko Mehtäläinen (yhteys lukiokoulutuksen erityisopetuksen tarveselvitykseen) ja Gunnel Knubb-Manninen (yhteys ruotsinkieliseen koulutukseen).

Asiantuntijoina suunnitteluvaiheessa kuultiin mm. professori Sakari Mobergia Jyväskylän yliopistosta sekä ylitarkastaja Pirkko Virtasta ja ylitarkastaja Minna Sauliota Opetushallituksesta. Erikoistutkija Jorma Kuusela Opetushallituksesta antoi palautetta kyselylomaketta koskien. Muina asian-



*Kuvio 3. Arvioinnin kohteet, kriteerit ja alakriteerit.*



tuntijoina kuultiin mm. suunnittelija Tiina Lainetta Jyväskylän kaupungin opetusvirastosta sekä rehtori Kirsi Ruoppilaa Jyväskylän Pohjanlammen koululta ja rehtori Ismo Falckia Jyväskylän Voionmaan koululta sekä lisäksi näiden koulujen erityisopettajia ja oppilashuollon asiantuntijoita. Koulukäynnit olivat osa suunnittelua ja laadullisen tiedon keruuta. Kyselyn esitestausvaiheessa Jyväskylän kaupungin koululaitoksen opettajat antoivat palautetta kyselyn yksityiskohdista.

Arviointisuunnitelman toimeenpanevaan arviointiryhmään kuuluivat lakimies KM Esko Lukkarinen (Länsi-Suomen lääninhallitus), tutkija YTM Ulla Aikio-Puoskari (Saamelaiskäräjät/koulutusasiat/Oulun yliopisto), professori Christina Salmivalli (Turun yliopisto), KT Touko Hilasvuori (Helsingin yliopisto), assistentti KM Erika Puro (Jyväskylän yliopisto), lehtori

KT Matti Kuorelahti (Jyväskylän yliopisto), professori Leena Holopainen (Joensuun yliopisto) ja yliassistentti KT Hannu Savolainen (Jyväskylän yliopisto), lehtori KT Tuula Matikainen (Lapin yliopisto) sekä professori Joel Kivirauma ja tutkija Kirsi Klemelä (Turun yliopisto). Kyselyn tietojen keruun teknisen toteutuksen hoiti Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus. Koulutuksen arviointisihteeristöstä arvioinnin toimeenpanoon osallistui pääsuunnittelijat Esko Korkeakoski, Jouko Mehtäläinen (lukio-koulutus) ja Gunnel Knubb-Manninen (ruotsinkielinen koulutus). Kyselyt analysoitiin arviointisihteeristössä. Raporttien kirjoittajana tai toimittajana on ollut Esko Korkeakoski ja ruotsinkielisen koulutuksen osalta Gunnel Knubb-Manninen. Raportit toimitettiin ennen painamista Koulutuksen arviointineuvostolle tiedoksi. Neuvostolta saadut palautteet eivät sitoneet arvioijien kannanottoja.

### **2.3 Arviointien toimeenpano ja menetelmät**

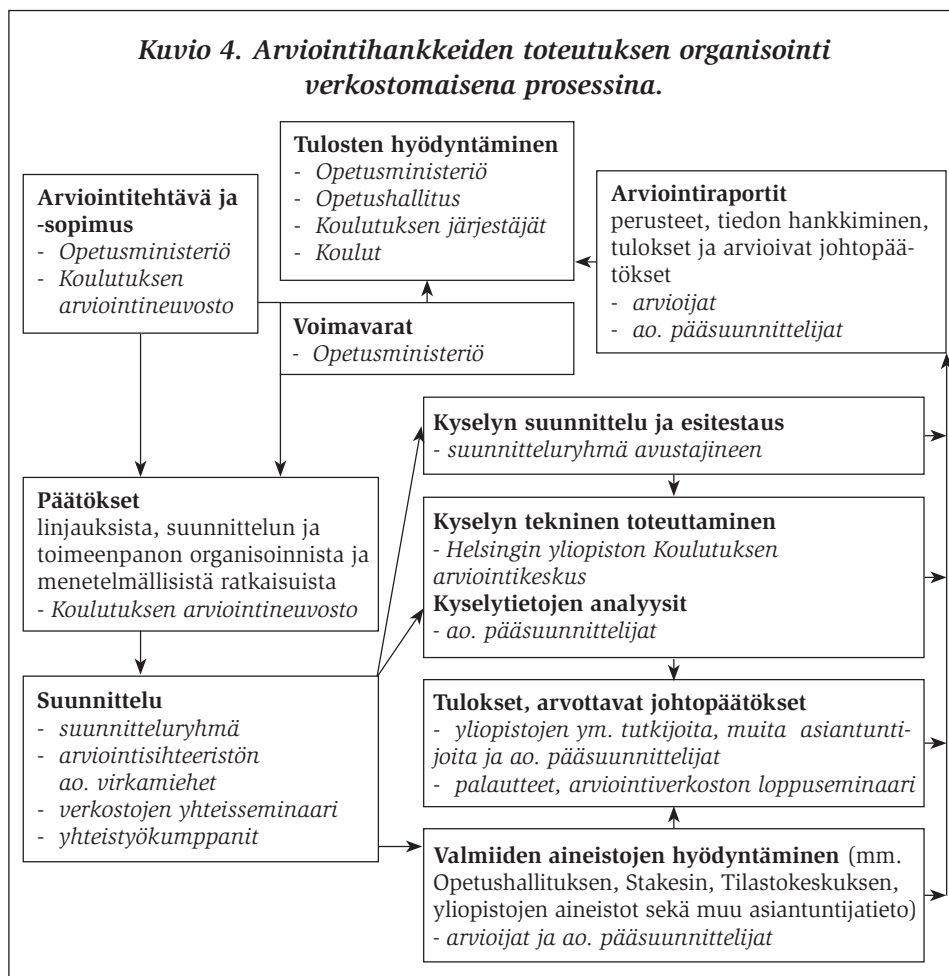
Arviointien toimeenpanoa voidaan verkostomaisen organisoinnin kannalta tarkastella 1) voimavarojen, 2) toimijoiden ja 3) toimintojen verkostoina. Toimintojen verkosto voidaan jakaa a) suunnittelun, b) toimeenpanon ja c) tiedon levittämisen ja hyödyntämisen verkostoihin. Arviointien toimeenpano organisoitiin Koulutuksen arviointineuvoston päättämien linjausten pohjalta kuvion 4 mukaan.

Arvioinnin toimeenpanosuunnitelma hyväksyttiin arviointineuvostossa 8.6.2004. Arviointiryhmän ja suunnitteluryhmän yhteisseminaari pidettiin 17.9.2004. Seminaarissa keskityttiin arviointisuunnitelman toimeenpanon sekä arviointiryhmän jäsenten rooliin verkostomaisessa työskentelyssä. Syventävien erillisselvitysten toimeksiantosopimukset tehtiin syksyn 2004 aikana. Arviointiryhmän loppuseminaari pidettiin 8.4.2005. Seminaarissa keskityttiin arvioinnin päätuloksiin, tulosten selitystekijöihin ja arvottavien johtopäätösten tarkasteluun. Arviointiryhmässä mukana olleille asiantuntijoille tarjottiin mahdollisuus ottaa kantaa arviointiraportin yksityiskohtiin vielä ennen raportin painamista. Alustavat tulokset ja raportit toimitettiin opetusministeriölle 2.5.2005.





**Kuvio 4. Arviointihankkeiden toteutuksen organisointi verkostomaisena prosessina.**



## 2.4 Tietojen hankkiminen arviointikohteista

Aikaisempaa arviointi- ja tutkimustietoa hankittiin eri lähteistä. Suurin osa tiedoista perustuu Tilastokeskuksen, Stakesin ja Opetushallituksen tietoihin. Nämä tiedot ja tulokset on raportoitu luvussa 3.1. Raportoitavan aineiston valinta perustuu niiden osuvuuteen arvioitavien kohteiden kannalta. Valinnassa pidettiin myös tärkeänä, että luotettavaa ja kattavaa tilastollista tietoa ei kerätä enää uudelleen, vaan tyydytään jo olemassa olevaan tietoon. Arviointien asiantuntijatieto perustuu alan tutkijoiden ja muiden asiantuntijoiden omiin tai laitostensa aineistoihin. Aineistoissa oli kansallisia, paikallisia ja koulukohtaisia tietoja. Taustamuuttujia lisättiin kyselyn tietoihin jälkikäteen.

### **2.4.1 Kyselyn laatiminen**

Arviointihankkeiden käytännön toimeenpano organisoitiin yhtenä kokonaisuutena. Hankkeilla oli suunnitteluryhmä ja arviointiryhmä. Organisoinnista ja raportoinnin käytännön järjestelyistä vastasi perusopetuksen pääsuunnittelija. Ensimmäinen työvaihe arvioinnissa liittyi aikaisemman arviointi- ja tutkimustiedon keruuseen. Toisessa vaiheessa, osin jo ensimmäisen kanssa päällekkäisenä käynnistyi kyselylomakkeen suunnittelu ja kohteita syventävien artikkelien laadinta. Kyselyn valmistelussa oli mukana myös koulujen edustajia ja oppilashuoltotyöryhmien jäseniä.

### **2.4.2 Esikysely**

Kyselylomakkeen esitestausta suoritettiin Jyväskylän kaupungin peruskouluissa (N = 28) syyskuun 2004 aikana. Lomakkeeseen vastasi 14 koulua. Vastausten ohella haluttiin saada tietoa myös siitä, miten vastaajat kokivat kyselyn laajuuden, sen yksittäiset kysymykset ja niiden selkeyden. Palautetta toivottiin kaikista kyselyn herättämistä asioista. Saatujen vastausten ja kommenttien perusteella kyselyä lyhennettiin, yksittäisiä kysymyksiä poistettiin (esim. jos useimmat olivat jättäneet vastaamatta), joidenkin kysymysten muotoilua (mm. vastausvaihtoehtoja ja asteikkoja) selkiytettiin. Eräitä kysymyksiä jaettiin kahteen osaan. Tilastotietoa edellyttäviä kysymyksiä, jotka arvioitiin hyvin työläiksi vastata, karsittiin.

Kyselylomake käytiin ennen esitestausta läpi Jyväskylän kaupungin koululaitoksen 1.–6. vuosiluokkien koulussa (Pohjanlammen koulu) yksityiskohtaisesti ja yleisemmin 7.–9. vuosiluokkien koulussa (Voionmaan koulu) rehtorin ja oppilashuollon henkilöstön kanssa. Prosessi antoi suoraa palautetta rehtorin, opettajien ja oppilashuollon henkilöstön mielipiteistä. Kyselyyn vastanneiden koulujen jakaumien perusteella tarkistettiin eräiden kysymysten asteikkoja. Kyselylomakkeesta antoivat loppuvaiheessa palautetta suunnitteluryhmän lisäksi professori Päivi Atjonen, lehtori Aimo Naukkarinen ja ruotsinkielisen version osalta vs. professori Kristina Ström. Myös Opetushallituksen perusopetuksen ja erityisopetuksen asiantuntijoilta pyydettiin palautetta kyselyyn.



### **2.4.3 Kyselyn järjestäminen ja tiedot kadosta**

Syksy 2004 oli vilkasta tiedonkeruun aikaa kouluilla. Arviointineuvoston kysely tehtiin marraskuussa kaksi viikkoa lääninhallitusten kyselyn jälkeen. Lääninhallitusten kysely liittyi säädösperustaiseen tehtävään ja arviointineuvoston kysely opetusministeriön toimeksiantoon. Arviointisihteeristön toimesta käytiin neuvotteluja mm. lääninhallitusten edustajien kanssa, selvitettiin Opetushallituksen edustajan kanssa OECD:n erityisopetuksen resurssikartoituksen sisältöä ja selvitettiin myös Tilastokeskuksen oppilaitoskyselyn ja Stakesin kouluterveyskyselyn sisältöjä omaa kyselyä varten. Tilastokeskuksen kysely tehtiin syyskuussa perinteisenä ajankohtana. Kyselyn prosessi kuvataan seuraavassa melko yksityiskohtaisesti, koska tiedonkeruun karikoissa saattaa tulla esiin monia eri ongelmia.

Kyselyn teknisestä toimeenpanosta huolehti Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus. Arviointikeskus hankki koulutuksen järjestäjien ja koulujen sähköpostiosoitteet eri lähteistä, koska yhdelläkään kansallisella toimijalla ei ollut ajantasaista perusopetuksen koulujen ja koulutuksen järjestäjien edustajien sähköpostiosoitteistoja. Koulutuksen arviointikeskus pyysi koulutuksen järjestäjiä tarkistamaan osoitelistat koulujensa osalta. Saman pyynnön yhteydessä lähetettiin ennakkotiedote kyselyn järjestämisestä kouluissa. Noin 70 prosenttia opetuksen järjestäjistä ilmoitti päivitettyt osoitetiedot. Tarkistusten jälkeen listassa oli 3 720 koulun sähköpostiosoite.

Kysely toimitettiin sähköpostitse kaikille peruskouluille niin, että lähetys sisälsi 1) ns. saatekirjeen ja 2) pdf-muotoisen kyselylomakkeen, jonka saattoi monistaa ja toimittaa sellaisenaan tallennettavaksi sekä 3) verkkolomakkeen, jonka saattoi täyttää ilmoitetuilla tunnuksilla ja palauttaa täytettynä paluupostissa sähköisessä muodossa. Melko suuri osa sähköpostiosoitteista oli edelleen toimimattomia, koska lähetyksestä palautui heti takaisin 170 sähköpostiosoitetta. Vastaamattomuuden tai tekniikan toimimattomuuden syistä raportoidaan jäljempänä. Osalle toimimattomia osoitteita löytyi myöhemmin oikea osoite.

Toiseen määräaikaan mennessä vastauksia ei saatu 1 311 peruskoululta. Näistä kouluista 247 (19 %) oli kuitenkin käynyt kyseisellä verkkosivulla. Ensimmäisen muistutuksen yhteydessä palautui vieläkin 150 viestiä väärän osoitteen vuoksi. Tässä vaiheessa kyselyyn oli vastannut 2 398 koulua verkossa ja 23 lomakkeella postitse. Vastaamattomien koulujen joukossa oli mm. lakkautettuja tai hallinnollisesti yhdistettyjä kouluja.

Koska sähköiset yhteydet eivät toimineet kaikissa kouluissa, toinen muistutus kyselyyn vastaamisesta lähetettiin satunnaisesti valituille 135 suomenkieliselle koululle ja 29 ruotsinkieliselle koululle. Näistä 164 osoitteesta palautui toimimattomana vielä 23 osoitetta (14 % tästä otoksesta). Vastaukset kyselyyn pyydettiin toimittamaan nyt kirjeitse toimeksiantajalle. Samalla tiedusteltiin erikseen, miksi kyselyyn ei vastattu. Kyselyjä palautettiin 34, joka on 21 % edellä mainitusta otoksesta ja 24 % toimivista osoitteista. Näin ollen kaikkiaan kyselyyn vastanneita oli 2 454. Luku sisältää myös tyhjinä palautetut lomakkeet. Kaikkiaan 19 osoitteessa oli vielä 2–7 koulua samalla sähköpostiosoitteella, mikä viittaa siihen, että samalla rehtorilla tai rehtorin tehtäviä hoitavilla erilaisilla yhdistelmävirkojen hoitajilla oli useita kouluja johdettavanaan. Rehtori olikin vastannut usein vain pääkoulunsa osalta.

Vastaamattomien osoitteissa arvioitiin eri syistä olevan mukana yhteensä 42 sellaista koulua, joista tietoa ei saatu luonnollisista syistä, eli 1) koulu on lakkautettu tai yhdistetty toiseen kouluun (hallinnollisesti esim. 1.–9. vuosiluokat käsittäväksi kouluksi), 2) koulu ei kyselyn suunnittelussa mukana olleena kuulunut perusjoukkoon, 3) koulu on kokeilun ajaksi (esim. Ristiina) liitetty toiseen kouluun tai 4) rehtori oli kyselyajankohtana virkavapaana, jolloin kysely henkilöstä riippuvan osoitteen vuoksi ei tavoittanut virkaa hoitavaa rehtoria. Kun toimimattomat s-postiosoitteet (184), ja edellä mainitut 42 koulua poistetaan perusjoukosta (3 720), palautusprosentin estimaatti ( $2\,454/3\,494 \times 100$ ) on 70,2 %. Täsmällistä tietoa ei ole niistä kouluista, jotka eivät käyneet lainkaan kyseisillä verkkosivuilla. Ensimmäisen muistutuksen jälkeen vastaamattomista osoitteista vain 19 % oli käynyt kyseisillä nettisivuilla. Jos todellinen vastausprosentti arvioidaan sen perusteella, paljonko vastauksia saatiin ja moniko kävi todistettavasti nettisivuilla, vastausprosentti nousee huomattavasti. Koska kyselystä meni ennakkotietoa mm. koulutuksen järjestäjille tehdyn osoitetarkistuksen ja lääninhallitusten kyselyn kautta, saattaa olla, että osa kouluista sai postin, mutta ei halunnut ennakkotiedon (odotettu päällekkäisyys tai laajuus) vuoksi vastata kyselyyn eikä avannut postia. Analyyseissä käytetyt vastausmäärät ovat kuitenkin tätä alhaisempia mm. siksi, että osa lomakkeista palautettiin tyhjinä tai lähes tyhjinä.

Läänien välillä ei juuri ollut eroja vastausosuuksissa. Oulun läänissä vastausprosentti oli 3 % keskimääräistä korkeampi ja Lapin läänissä noin 5 % keskimääräistä alhaisempi. Ruotsinkielisten koulujen vastausosuudet olivat keskimääräistä alhaisempia.



Vastaamattomuuden syitä selvitettiin niiltä kouluilta (satunnaisotos), jotka eivät vastanneet ensimmäisen muistutuksen jälkeen (satunnaisotos vastaamattomille). Näihin syihin vastanneiden (N = 48) ilmoittamat syyt näkyvät taulukossa 2 luokiteltuina syykohtaisina mainintojen määrinä.

**Taulukko 2. Kyselyyn vastaamattomuuden syyt.**

Vastaamattomuuden syyt	f	%
<b>Tietotekniset syyt</b>	<b>20</b>	<b>17</b>
Emme voineet vastata (mm. tekniset ja ohjelmalliset ongelmat).	10	9
Vastasimme kyselyyn. Mihin joutuivat?	5	4
En saanut kyselyä aikaisemmin.	5	4
<b>Koulun toimintaan liittyvät syyt</b>	<b>36</b>	<b>32</b>
Kyselyn ajankohta oli erityisen kiireellinen koulullamme.	22	19
Työmäärä on koululla suuri, joten priorisoimme.	7	6
Rehtorin tehtäviä hoiti sijainen tai rehtori vaihtui juuri koulussa.	4	4
Koulussamme oli menossa juuri muutto.	2	2
Koulu ei ole toiminnassa.	1	1
<b>Kyselyihin liittyvät syyt</b>	<b>48</b>	<b>42</b>
Kyselyjä oli syksyllä 2004 (tai yleensä) liikaa.	23	20
Syksyn 2004 kyselyissä oli sisällöllistä päällekkäisyyttä.	17	15
Kysely oli laaja tai työläs.	8	7
<b>Vastaajaan liittyvät syyt</b>	<b>10</b>	<b>9</b>
Syitä ei yksilöity tai luvattiin vastata kyselyyn.	5	4
Rehtori sairaslomalla, virkavapaalla tms.	3	3
Inhimillinen erehdys (unohdus, en seurannut sähköpostia tms.)	2	2
<b>Yhteensä</b>	<b>114</b>	<b>100</b>

Rehtoreiden selvityksistä vastaamattomuuteensa ja useista kymmenistä puhelimitse tehdyistä yhteydenotoista oli pääteltävissä yksiselitteisesti 1) rehtoreiden poikkeuksellisen suuri työmäärä, 2) tehtävien jatkuva lisääntyminen kouluissa ja erityisesti 3) rehtorin tehtävien kannalta toisarvoisten tehtävien lisääntyminen. Seuraava valikoima sitaatteja avaa todellisuutta koulujen näkökulmista.

”Kyselyjä ym. tiedonkeruita tehdään valtavasti. Lääninhallituksilla oli juuri samaan aikaan perusturvakysely. Netin kautta tulee niin paljon kaikkia kyselyitä, että aina ei huomaa eikä aina ehdi reagoimaan. Yhdistäkää kyselyitä. Harvoin saamme mitään apua lukuisista kyselyistä ja niiden tuloksista tänne oikeaan työhön. Kyselyjen tekijöiden täydellinen koordinoimattomuus sen suhteen, että samalla aikaa ei tulisi kyselyjä erityisope-

tuksesta, terveystieteistä, lääninhallituksesta jne. En ole yhdessäkään kyselyssä tavannut mallia, että korjaa esitetyt tiedot, jos ... Verohallitus on paljon pidemmällä. Tietokoneet ovat mahdollistaneet infoähkyn myös kyselyjen suhteen. Emme ehdi tietokoneistuntoihin jatkuvasti. Tehtävämme on opettaa oppilaita. Kunnan antamat henkilöresurssit (mm. yhteinen rehtorin virka) ovat sitä luokkaa, että jostain töitä on karsittava ja totta vieköön nämä kyselyt ovat silloin pudotuspelissä. Jo oman kunnan hallinnosta tehdyt kyselyt riittäisivät. Muu on kaikki liikaa. Koska minulla on rehtorin viran hoitamista varten kolme tuntia viikossa, mutta syksyn aikana jo seitsemän kyselyä vastattavana, annan kyselyiden olla, jos en ehdi täyttää niitä kunnolla. Rehtorin työmäärä on toisinaan kohtuuton. Oppilaat ovat aina etusijalla.”

#### 2.4.4 Kyselyaineiston kuvaus

Kouluista, jotka eivät saaneet missään vaiheessa kyselyä vastakseen, ei ole tietoja. Taulukon 3 koulujen määrät perustuvat Tilastokeskuksen tietoihin. Vastanneiden koulujen määristä on taulukossa poistettu niiden koulujen (n = 141) lomakkeet, jotka palauttivat tyhjän lomakkeen tai lomakkeen, jossa oli vain muutamia perustietoja.

**Taulukko 3. Perusopetuksen koulujen määrät lääneittäin vuonna 2004 (Tilastokeskus 2004) ja analyyseissä mukana olleiden vastausten määrät (syksy 2004) perusopetuksen kouluissa.**

Lääni	Yleisopetuksen koulujen yhteensä	Vastausten määrä analyyseissä; yleisopetus	Erityiskoulujen määrä yhteensä	Vastausten määrä analyyseissä; erityiskoulut	Koulujen määrä yhteensä	Vastausten määrä analyyseissä yhteensä
Etelä-Suomi	927	633	207	48	1134	681
Länsi-Suomi	1389	873	78	46	1467	919
Itä-Suomi	420	291	74	18	494	309
Oulu	388	258	26	13	414	271
Lappi	164	108	21	3	185	111
Ahvenanmaa	18	20	8	0	26	20
<b>Yhteensä</b>	<b>3306</b>	<b>2183</b>	<b>414</b>	<b>128</b>	<b>3720</b>	<b>2311</b>

Vastausprosentteja ei voida täsmällisesti laskea osoitetietojen puutteellisuuden ja monien koulujen tietoteknisten ongelmien vuoksi (ks. vastausmattomuuden syyt edellisessä luvussa). Koulun sijaintikunnan perusteella



vastaukset jakautuivat siten, että ainakin yksi koulu vastasi yhteensä 422 kunnasta, joten vastausten kuntapeittävyys on 99 %.

Tulosanalyseissa olevien koulujen jakaantuminen taustamuuttujittain (esim. aluemuuttajat, kuntamuuttajat, kielimuuttajat, koulua koskevat muuttajat) eri kategorioihin on esitetty liitteessä 5.

## 2.5 Tietojen analysointi

Valmiiden aineistojen tietojen käsittely perustui tulostietojen ryhmittelyyn ja jäsentelyyn sekä tietojen valinnassa merkityksen arviointiin raportoitavan kokonaisuuden kannalta. Asiantuntijoiden verkostossa vuorovaikutus painottui yhteisen viitekehyksen luomiseen sekä raportointi- ja arvottamisvaiheen yhteistyöhön. Asiantuntijatietoa koskevan synteesin tarkastelu perustuu arviointikehikkoon (ks. edellä kuvio 2). Kyselyn tiedot käsiteltiin ja analysoitiin arviointisihteeristössä. Tieto on pääosin tilastollista kuvaustietoa (määrälliset tiedot, erot ja yhteydet), joka sisältää mm. keskiarvoja, keskihajontoja, frekvenssejä ja korrelaatiota, mutta myös avoimiin kysymyksiin annettujen vastausten sisällön jäsentelyä. Vastauksista muodostettiin sisällöllisiä kategorioita, joihin kuuluvien vastausten määrät laskettiin. Soveltuvien osien tulostietoa syvennettiin suurin lainauksin. Koulukäynnit antoivat laadullista tietoa mm. siitä näkökulmasta, mistä kaikesta yksilön kasvatuksellinen tukiverkko muodostuu kouluiässä (esim. kodin ja koulun roolit sekä yhteiskunnallisten palvelujen rooli).

Tässä arvioinnissa oli tilanne tilastollisen päättelyn kannalta poikkeava, koska kyseessä oli kokonaisarviointi eli kaikki perusopetuksen koulut olivat kyselyn kohteena. Koulujen määrästä johtuen pienetkin keskiarvojen erot tai korrelaatiot olivat tilastollisesti merkitseviä. Eroihin kiinnitettiin huomiota erityisesti silloin, kun kyse oli selkeästi muista eroista poikkeavista tiedoista. Eron merkittävyys suhteutettiin muihin vastaaviin eroihin esim. silloin, kun yhden läänin tiedot poikkesivat jossakin kohteessa merkittävästi suhteessa muiden läänien tietoihin. Summamuuttujien avulla voitiin tarkastella useiden kohteiden kokonaisuutta samanaikaisesti (esim. oppilashuoltopalveluiden riittävyys tai moniammatillisen yhteistyön määrä eri kohteissa).

Kyselytietojen analyyseissa käytettiin mm. alueellisia taustamuuttujia (lääni, tilastollinen kuntaryhmä, maakunta, kunta), kunnan taloudellinen tilaa (kolme muuttujaa), kunnan väestön koulutustasoindeksiä sekä kou-

lun tason taustamuuttujina koulun kokoa (kaksi luokitusta), koulun vuosiluokkaryhmittelyä (esim. vuosiluokat 1–6, 7–9 ja 1–9 sekä erityiskoulut) ja kieliryhmää (suomi, ruotsi). Taustamuuttujiin liittyvät koulukohtaiset vastaajafrekvenssit ovat liitteessä 5.



# 3 Tulokset

## 3.1 Aikaisempia arviointi- ja tutkimustuloksia sekä johtopäätöksiä

### 3.1.1 Erityisopetuksen tila

Seuraava tiivistelmä perustuu raporttiin erityisopetuksen tilasta vuodelta 1995 (Opetushallitus 1996, 587–609):

#### **Erityisopetuspalvelujen tasa-arvo**

- Erityisopetuksen kohdentamisessa ja määrissä on kunta- ja koulukohtaisia eroja.
- Suurin osa luokkamuotoista ja osa-aikaista erityisopetusta saavista oppilaista on poikia (67 %); poikien osuus kasvoi vuosien 1992–1994 aikana ja lisäys oli erityisen suuri yläasteilla.
- Oppilashuoltotyöryhmien toiminta ja aktiivisuus vaihtelivat kouluittain.

#### **Erityisopetuspalvelujen saavutettavuus**

- Erityiskoulujen määrä väheni 1990-luvun alkupuolella ja erityisluokkien määrä lisääntyi yleisopetuksen kouluissa.
- Erityiskouluissa ja erityisluokissa opiskelevien oppilaiden lukumäärä (noin 2–3 %) on pysynyt suhteellisen vakiona viimeiset 30 vuotta; lukumäärä lisääntyi kuitenkin hieman jakson loppupuolella.
- Osa-aikainen erityisopetus on säilyttänyt asemansa (noin 79 % erityisopetuksen oppilaista).
- Mukautettuun opetukseen siirtäminen vielä yläasteellakin osoittaa, ettei yksilöllisiä opetustarpeita ole kyetty ajoissa turvaamaan.

### **Erityisopetuspalvelujen laatu**

- Erityisopetuksen määrällinen kasvu ja muotojen lisääntyminen on runsaan 20 vuoden aikana ollut ratkaisu pyrkimyksille vastata kaikkien oppilaiden yksilöllisiin kasvatus- ja opetustarpeisiin.
- Diagnoosit, joihin erityisopetukseen siirto perustuu, ovat joskus puutteellisia, eivätkä diagnoosit ole aina johtaneet oppilaan kannalta tarkoituksenmukaisimpaan opetukseen.
- HOPS:a ja kuntoutussuunnitelmia on tehty puolelle 11-vuotisessa oppivelvollisuudessa oleville ja osalle muussa erityisopetuksessa oleville.
- Oppilashuoltotyöryhmien työn painopiste on ollut yksittäisten oppilaiden ongelmissa.
- Erityisoppilaiden vanhemmat arvioivat erityisopettajien ammattitaidon hyväksi, mutta luokanopettajien ja erityisesti aineenopettajien erityispedagogisissa taidoissa on puutteita.
- Erityisopetuksessa olleiden oppilaiden tuloksissa on ollut opettajien mielestä parasta oppiaineiden tavoitteiden saavuttaminen, itsetunnon kehitys ja koulunkäynnistä selviytyminen.
- Erityisoppilaiden sijoittuminen jatkokoulutukseen on ollut hieman vähäisempää kuin muiden päättötodistuksen saaneiden oppilaiden.

### **3.1.2 Tasa-arvo ja syrjäytyminen**

Seuraava tiivistelmä perustuu raporttien 1) *Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa?*, 2) *Erityisopetuksen tila ja* 3) *Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta* erillisjulkaisuun (Opetushallitus 1996; Moniste 58/96).

#### **Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa?**

- Puolet yläasteiden kouluista voi järjestää kaikille oppilaille heidän uskontokuntansa mukaista tai elämäntutkimustiedon opetusta.
- Kouluverkko on pääosin hyvä, mutta koulutuksen fyysinen saavutettavuus haja-asutusalueilla, erityisesti Pohjois-Suomessa on heikentynyt.
- Lukutaidon taso on kansainvälisesti tarkasteltuna erittäin hyvä; alueelliset ja kuntien väliset erot ovat kasvamaan päin.
- Peruskoululaisten itsetunto on vahvistunut viime vuosina. Tyttöjen itsetunto on alhaisempi kuin poikien. Pojat tarvitsevat koulumotivaationsa kohentamiseksi kehittämistoimia.
- Vuosittain noin 14 % ikäluokasta on ilman koulutuspaikkaa joko omasta halustaan tai siksi, että sopivaa koulutuspaikkaa ei löydy.

#### **Syrjäytymisriskit**

- Usein jo varhaislapsuudessa alkava syrjäytymisprosessi johtaa koulussa alisuoriutumiseen, ammatillisen koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle jäämiseen.
- Puolet yläasteen oppilaista kokee koulunkäyntinsä myönteisesti ja toinen puoli varauksellisesti tai kielteisesti. Heikoimmin menestyvät suhtautuvat koulunkäyntiin muita kielteisemmin: heillä on paljon poissaoloja, koulupinnausta ja koulunkäynnin keskeyttämisajatuksia. Kouluviihtyvyys on parempaa Pohjois- ja Väli-Suomen alueilla kuin Etelä-Suomessa.
- Koulukiusaaminen on syrjäytymisen riskitekijä sekä kiusaajille että kiusatuille. Viikoittain kiusatuksi tulee keskimäärin 9 % 11–15-vuotiaista, pojat enemmän kuin tytöt, mikä ei ole vielä kansainvälisesti vertaillen hälyttävää.



### **Oppilashuolto**

- Nuorten alkoholin, lääkkeiden ja alkoholin sekakäyttö sekä huumeokeilut ovat lisääntyneet ja varhastuneet koko maassa. Päihteiden käyttö on yhteydessä huonoon koulumenestykseen ja koulupinnaukseen. Yläasteella keskeyttäneistä 112 oppilaasta lähes puolella todettiin olevan päihdeongelmia. Syrjäytyjien riskiryhmään kuuluvat myös oppilaat, jotka käyvät muodollisesti koulun läpi saavuttamatta edes perusvalmiuksia.
- Puolet oppilaitoksista piti oppilashuollon palveluita riittämättöminä. Erityisesti kouluyhteisöä koskeva työ jää liian vähälle.
- Säästötoimet ovat kohdistuneet erityisopetukseen, oppilaanohjaukseen ja tukiopetukseen. Tukiopetus on vähentynyt oleellisesti.

Aikio-Puoskarin (2005) mukaan noin 50 % perusopetusikäisistä saamelaisoppilaista jää Suomessa vaille oman kielen opetusta. Yli 45-vuotiaista saamelaisista asuu kotiseutualueen ulkopuolella 65 %, alle 45-vuotiaista 63 % ja alle 10-vuotiaista 70 %. Käytännössä saamen kielen tai saamenkielistä opetusta ei juuri ole kotiseutualueen ulkopuolella. Joka kolmannelta saamen kieltä tai saamenkielistä opetusta antavalta puuttui muodollinen opettajan kelpoisuus lukuvuonna 2003–2004. (Emt. 2005.)

### **3.1.3 Perusopetuksen kehittämisohjelman esityksiä**

Seuraavassa on tiivistelmä peruskoulu tasa-arvoa, erityisopetusta ja syrjäytymisriskejä koskevien arviointeihin perustuvan peruskoulun kehittämisohjelman esityksistä tämän arvioinnin kohteiden kannalta (Opetushallitus 30.8.1996):

#### **Perusturva (tasa-arvo, saavutettavuus, laatu)**

- A2-kielen opetuksen lisäämistä kannustetaan haja-asutusalueilla.
- Oppilasarvioinnin kriteerit laaditaan kaikkiin oppiaineisiin.
- Oppimistulosten arviointijärjestelmä valmistellaan tasa-arvoisten palvelujen takaamiseksi.
- Kuntia kannustetaan ottamaan käyttöön perusopetuksen arviointisuunnitelma, jonka tulokset ohjaavat opetuksen kehittämistä; tuki annetaan erityisesti kuntiin ja alueille, joissa arviointityö on satunnaista ja resurssit ovat vähäisiä.
- Alueellisen yhteistyön laajentamista suositellaan koulutuksen järjestämisessä.
- Tyttöjen ja poikien opetukseen ja kasvatukseen liittyvä piilo-opetussuunnitelma tutkitaan.
- Ei-kelpoisille opettajille esitetään pätevoittävää lisäkoulutusta.

#### **Erityisopetus (tasa-arvo, saavutettavuus, laatu)**

- Luokanopettajien ja aineenopettajien erityispedagogiikan opintoja lisättävä.
- Erityisopettajien valmistusta lisättävä.
- Erityyppisissä kunnissa käynnistetään integroidun erityisopetuksen hanke, jonka tarkoitus on varmistaa jokaisen erityisopetusta tarvitsevan pääsy ajoissa opetukseen.
- Luodaan yhteistoimintaverkkoja erityisoppilaitosten ja muiden oppilaitosten välille.

- Erityisopetusta saaville oppilaille laaditaan henkilökohtainen opetussuunnitelma.
- Tuloksellisista erityisopetuksen käytännöistä ja järjestelyistä hankitaan tietoa.
- Erityisopetuksen tilastointia kehitetään, jotta saadaan jatkuvasti ajantasainen tieto erityisopetuksen kansallisesta tilasta sekä alueellisista ja muista eroista.
- Syrjäytymisen ehkäisemiseksi kehitetään seuranta- ja ohjausmalli oppilaitos- ja kuntatason toimintaa varten ja laaditaan Stakesin kanssa oppilashuoltopalveluja tehostava toiminta- ja koulutusohjelma.

#### **Oppilashuolto (tasa-arvo, saavutettavuus, laatu)**

- Kartoitetaan kodin ja koulun yhteistyön tila.
- Oppilashuollon kehittämiseksi teetetään case-tyyppisiä toimintatutkimuksia.
- Julkaistaan kuvauksia peruskoulun hyvästä varustelutasosta.
- Oppilasarviointia kehitetään kannustavampaan ja ohjaavampaan suuntaan.
- Teetetään tutkimus kouluviihtyvyydestä ja opiskelun mielekkyydestä sekä tutkimus muiden kuin tiedollisten tavoitteiden toteutumisesta peruskoulussa.
- Lisätään yhteistyötä täydennyskoulutuksessa mm. opetussuunnitelmien laadinnan ja kuntien ja koulujen itsearviointia tukemiseksi.

### **3.1.4 Vuosiluokkien 1–6 erityiskoulujen tilasta**

Seuraava tiivistelmä perustuu Opetushallituksen opetuksen laadun arvioinnin yhteydessä tekemään osaselvitykseen vuodelta 2000, jolloin kyselyyn vastasi 15 perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 erityiskoulun rehtoria (vastausprosentti 63) ja 17 kyseisten koulujen opettajaa, jotka opettivat myös 6. vuosiluokan oppilaita (ks. Lamminranta 2001, ss. 224–242):

#### **Oppilashuolto**

- Oppilashuoltotyöryhmät toimivat useammin erityiskouluissa kuin yleisopetuksen kouluissa.
- Lähes kaikissa erityiskouluissa on säännöllisesti toimiva oppilashuoltotyöryhmä.
- Koulukuraattorin ja kouluterveydenhoitajan palvelut ovat erityiskouluissa käytävissä kuten yleisopetuksen kouluissakin.
- Koulupsykologin palvelut ovat selvästi useammin erityiskoulujen kuin yleisopetuksen koulujen käytävissä.
- Koulut tarvitsevat lisää koulunkäyntiavustajia (67 % kouluista).
- Oppilaiden huoltajia kuunnellaan erityiskouluissa huomattavan usein.

#### **Oikeus opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen**

- Koulun opetussuunnitelmalla on päivittäiselle opetukselle vain vähän merkitystä, vaikka opettajat käyttävätkin aikaa opetuksen pitkäjänteiseen suunnitteluun melko paljon.
- Erityiskoulujen opettajat ovat oman ammatillisen kehittymisensä suhteen aktiivisempia kuin yleisopetuksen opettajat.
- HOJKS on tehty kaikille tai lähes kaikille oppilaille 87 %:ssa erityiskouluja.
- Rehtorien ja opettajien käsitysten mukaan oppimistarpeet tulevat tyydytetyiksi paremmin erityiskouluissa kuin yleisopetuksen kouluissa.

#### **Tukiopetus**

- Tukiopetuksen tarjontaa piti lähes puolet erityiskoulujen opettajista riittämättömänä. Rehtorien mielestä tilanne oli parempi kuin opettajien mielestä.



### **3.1.5 Romanien perusopetuksen tilasta**

Opetushallituksen (2003) mukaan romanien perusopetuksen (perusturvan) tilaa kuvaavat seuraavat asiat (tiedot lukuvuodelta 2001–2002):

- Puolet romanilapsista on osa-aikaisen erityisopetuksen piirissä (kaikista oppivelvollisista noin 21 %).
- Romanioppilaista oli siirretty 29 % erityisopetukseen vuosiluokilla 7–9, kun vastaava luku on noin 6 % koko ikäluokasta.
- Joka viides romanioppilas jää vuosittain luokalleen.
- Jatkuvat poissaolot haittaavat joka kolmannen romanioppilaan koulunkäyntiä.
- Esiopetukseen osallistuu 2 % romanilapsista ja moni lapsista kertaan ensimmäisen tai toisen luokan.
- Koulunkäynnin ongelmia on myös siirryttäessä seitsemännelle vuosiluokalle.
- Lukuvuoden 2000–2001 aikana koulunkäynnin keskeytti 5 % romanioppilaista.
- Haastateltujen perheiden lapsista noin joka viides keskeytti koulunkäynnin ennen päättötodistuksen saamista.
- Pitkällä aikavälillä romanien koulutus on kehittynyt parempaan suuntaan ja heidän koulutusmyönteisyytensä on kasvanut.

### **3.1.6 Perusturva ja oppilaitosverkoston muutokset**

Seuraava tiivistelmä perustuu monisteeseen *Ikäluokkien pieneneminen ja oppilaitosverkon kehittyminen* (Opetusministeriön moniste 2004: 4).

#### **Perusopetuksen saavutettavuus**

Alueellisen keskittymiskehityksen myötä perusopetusikäisten määrä on vähentynyt muuttotappioalueilla ja lisääntynyt kasvualueilla. Pieniä kouluja on lakkautettu ja suurten koulujen määrä on kasvanut.

Peruskouluikäisten määrä vähenee vuoteen 2010 mennessä 44 000 ja vuoteen 2015 mennessä noin 66 000. Suurimmat muutokset tapahtuvat kaudella 2005–2010. Koulujen koko oli vuonna 1995 keskimäärin 136 oppilasta ja vuonna 2002 keskimäärin 159 oppilasta (*tässä arvioinnissa 163 oppilasta*). Tilastokeskuksen väestöennusteiden mukaan muuttoliike keskittyy kasvukeskuksiin pääkaupunkiseudulla sekä Turun, Tampereen, Jyväskylän ja Oulun seuduille sekä maakuntakeskuksiin.

Kolmannes peruskouluista oli alle 50 oppilaan kouluja, joissa opiskeli kuitenkin enää 6 % oppilaista. Pienistä kouluista suurin osa on vuosiluokkien 1–6 kouluja. Näiden koulujen määrä on vähentynyt kaikkein eniten vuosina 1995–2002. Näinä vuosina lakkautettiin keskimäärin 85 koulua vuodessa. Koulujen määrä vähenee edelleen vuosina 2005–2015.

Oppilasmäärien muutokset vaikuttavat kouluverkkoon nopeimmin. Maassamuutto on eräs muutosten selittäjä. Kaudella 1995–2000 peruskoululaisten määrä kasvoi Uudellamaalla 10 % ja Pirkanmaalla 2 %. Muualla Suomessa oppilaiden määrä väheni. Suurin lasku oli Kainuussa, Keski-Pohjanmaalla ja Lapissa. Oppilaiden määrä on kasvanut koulua kohden vuosina 2000–2002 kaikkien kokoluokkien kunnissa. Esiopetuksella

voi olla peruskouluverkon kannalta kehitystä hidastava vaikutus. Tavoite lisätä 10. luokalle otettavien määrää noin kahdesta tuhannesta neljään tuhanteen vaikuttanee hieman kouluverkkoon.

Perusopetuksen saavutettavuus oli vuonna 2003 lääninhallitusten arvioinnin mukaan hyvä eli 94 % oppilaista asui enintään viiden kilometrin etäisyydellä (vuosiluokat 1–6). Läänien välinen vaihtelu oli 86–95 % (ruotsinkieliset koulut 86 %). Vastaavalla etäisyydellä asui keskimäärin 78 % vuosiluokkien 7–9 koulujen oppilaista ja läänien välinen vaihtelu oli 70–86 %. (ruotsinkieliset koulut 53 %). Majoitusoppilaiden määrä on perusopetuksessa ollut marginaalisen pieni (vuosina 1998–2003 keskimäärin noin 50).

Hallitusneuvos Anne Brunilan raportin (syksy 2004) mukaan ikäluokkien pienentyessä on tarpeen karsia kouluverkkoa, mutta vahvistaa perusopetusta ja erityisopetusta. Panostus perusopetukseen tuo onnistuessaan suoraa tehoa myös jatko-opiskeluun. Tällöin entistä suurempi osa nuoria voidaan kouluttaa työelämään.

### ***3.1.7 Esiopetus perusturvan ja erityisopetuksen kannalta***

Esiopetusuudistuksen eräs tavoite on lasten yhdenvertaisuuden periaate: kansallinen esiopetuksen järjestelmä muodostaa entistä yhdenmukaisemman jatkumon varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Esiopetuksella on tärkeä rooli muuttuvissa olosuhteissa ja syrjäytymisvaarassa olevien tai erityistä tukea tarvitsevien lasten kannalta heidän ongelmiansa ennaltaehkäisyssä, varhaisessa tunnistamisessa ja tukemisessa.

Seuraava tiivistelmä perustuu opetusministeriön julkaisuun esiopetuksen tilasta (OPM 2004). Tarkastelun näkökulmana ovat esiopetuksen luomat edellytykset perusopetuksen perusturvan, erityisopetuksen ja oppilashuollon kehittämisen kannalta. Valtioneuvoston selonteossa eduskunnalle esiopetusuudistuksen vaikutuksista ja tavoitteista todetaan mm. seuraavaa:

- Esiopetuksen piirissä on 96 % lapsista (OECD:n huippua).
- Esiopetus edistää hyvin lasten valmiuksia koulunkäyntiin.
- Lasten oikeus turvalliseen ja terveelliseen oppimisympäristöön toteutuu hyvin.
- Esiopetusryhmistä 60 %:ssa on erityistä tukea tarvitsevia lapsia – joka kolmannessa opetusryhmässä oppilashuolto on riittämätöntä.
- 94 %:ssa esiopettajista on kelpoisia tehtävänsä.
- Esiopetuksen hallinto ja järjestämispaikka voivat kuulua kunnassa eri toimielimen alaisuuteen, mikä aiheuttaa ongelmia esimerkiksi esiopetuksen kustannusten kohdentamisessa, henkilöstön mitoituksessa ja täydennyskoulutuksessa.



### **3.1.7.1 Liperin kunnan esiopetuksen laadun arviointi**

Joensuun yliopiston tutkimuksen kohderyhmänä oli Liperin kunnan esiopetukseen lukuvuonna 2002–2003 osallistuneet lapset (N = 121). Seuraavien tulosten ja johtopäätösten valinnassa on kiinnitetty huomiota seikkoihin, joilla voi olla yhteys perusopetuksen perusturvaan, erityisopetukseen tai oppilashuollon järjestämiseen (Niikko & Havu-Nuutinen 2004):

- Perusopetuksen ja esiopetuksen opettajien välinen yhteistyö osoittautui heikoksi. Ongelmia syntyi mm. siitä, että perusopetuksen opettajat eivät tieneet riittävästi siitä, mitä esiopetuksessa olleet oppilaat osasivat.
- Koulussa toimivaa esi- ja alkuopetusta tulisi suunnitella enemmän yhdessä ja integroida toimintaa yli luokkarajojen.
- Fyysiset toimintapuitteet koulujen yhteydessä vaihtelivat suuresti.
- Käytännössä esiopetuksen suunnittelua ohjaavat oppikirjat ja opettajan omat kokemukset lasten kanssa työskentelystä sekä jossain määrin kunnan esiopetus-suunnitelma.
- Esiopettajien suunnitteluun eivät näyttäisi vaikuttavan valtakunnalliset opetus-suunnitelman perusteet, päivähoidon viitekehys ja perusopetuksen opetussuunnitelma.
- Esiopetuksen suunnittelu kohdistuu pitkälti lähiajan toimintaan ja organisointiin.
- Erityistä tukea tarvitsevat lapset ovat saaneet varhaisessa vaiheessa tarvitsemaansa apua ja myös ne lapset, joilla on kehitykseensä tai oppimiseensa liittyviä riskitekijöitä tai merkkejä niistä, ovat hyötynet esiopetuksesta ja tukitoimenpiteistä.

Valtioneuvoston selonteon perusteella (OPM 2004) on vielä ilmeistä, että esiopetuksen tilasta ja laadusta ei kuitenkaan vielä ole sellaista tietoa, jonka perusteella voitaisiin sanoa juurikaan uudistuksen yhteyksistä ja vaikutuksista perusopetuksen perusturvaan, erityisopetukseen tai oppilashuollon palveluihin. Esiopetuksen saavutettavuus on korkeaa tasoa, mutta oikeudessa opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen on perusopetuksen kanssa samankaltaisia piirteitä. Jatkumo esiopetuksesta koulun alkuopetukseen vaatineen alkuvaiheessa opettajien entistä tiiviimpää yhteistyötä.

### **3.1.8 Oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön**

Turvallista opiskeluympäristöä tarkastellaan seuraavassa fyysisen ympäristön osalta (Uurto 2001). Otoksessa oli mukana 286 perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 koulua (joista ruotsinkielisiä kouluja 36).

Noin kymmenesosassa kouluja puolet tai enemmän luokista oli oppilasmäärään nähden liian pieniä. Noin 16 %:ssa kouluja kotiluokkien määrä oli riittämätön. Tällöin kotiluokkina käytettiin muihin tarkoituksiin tehtyjä tiloja. Maaseudulla tilanahtaus oli vähäisempää.

Kotiluokkien sisäilman laatua pidettiin huonona noin neljäsosassa kouluja. Riittämätöntä ilmanvaihtoa piti työympäristönsä merkittävimpänä puutteena jopa 70–80 % opettajista. Alueellisten tai muiden taustamuuttujien suhteen ilmanvaihdossa ei esiintynyt tilastollisesti merkitseviä eroja.

Kaikki kotiluokat olivat erittäin viihtyisiä noin 4 %:ssa kouluja ja vain kolmessa koulussa kaikki luokat olivat epävihtyisiä. Kotiluokkien keskeisimmät puutteet (suluissa prosenttiluku mainintojen määrästä) olivat seuraavat 1) huono ilmanvaihto (27 %), 2) riittämätön pinta-ala (23 %), 3) ongelmia lämpötilassa (15 %), 4) ongelmia akustiikassa ja äänieristyksessä (9 %) ja 5) huono valaistus (6 %).

Noin 16 %:ssa kouluja puuttui liikuntasali. Vastaavalla määrällä kouluja oli enintään 60 neliön alimittainen liikuntasali. Maaseudulla liikuntasalien puute on suurempi. Teknisen työn opetustiloista noin 75 % oli pinta-alaltaan liian pieniä. Noin 9 %:ssa kouluja liikuntasali ja teknisen työn tila ovat samoja. Tätä tilannetta voidaan pitää mm. allergiasairauksien näkökulmasta huonona. Tekstiilityön tilat ovat selvästi paremmat kuin teknisen työn tilat.

Oppilashuoltohenkilökuntaa varten kouluilla ei läheskään aina ole osoittaa asianmukaisia työtiloja. Useimmiten oma työtila on koululla osa-aikaisella erityisopettajalla (68 %) ja terveydenhoitajalla (58 %). Oppilashuollon palveluja on muuallakin kuin koulujen tiloissa.

19 koulussa (7 %) oli akuutti homeongelma. Suhteutettuna kaikkiin vastaavien koulujen määrään, tulos tarkoittaa noin 200 koulua, joissa home on todellinen ongelma. Kaupunkikouluissa näitä ongelmia on suhteellisesti eniten. Koulurakennusten keskeisimmissä puutteissa tuli esiin mm. yleinen rapistuneisuus ja kuluneisuus (19 %), liikuntatilojen pienuus tai puuttuminen (19 %), yleinen ahtaus (10 %) ja rakennuksen huono ilmanvaihto (7 %).

Turvallisuuden kannalta koulun tontin parantamiskohteina tuli esiin mm. liikennejärjestelyjen parantaminen (12 %) ja tontin laajentaminen (8 %). Monilla kouluilla ongelma on se, että koulusta on pitkä matka urheilukentälle, autoille ei ole osoitettu erillistä parkkipaikkaa tai se, että huoltoliikenne kulkee oppilaiden joukossa.

Fyysisen opiskeluympäristön tekijöitä arvioitaessa erot suomenkielisten ja ruotsinkielisten koulujen välillä olivat yleensä pieniä tai niitä ei ollut lainkaan. Ruotsinkielisiä kouluja kunnostetaan suomenkielisiä kouluja harvemmin, mutta kotiluokkien viihtyisyys ja henkilökunnan työtilat ovat ruotsinkielisillä kouluilla suomenkielisiä paremmat.

### **3.1.9 Koulujen työympäristö ja oppilashuolto**

Seuraava tiivistelmä perustuu Liinamon ym. (1999) tutkimukseen koulujen työoloista ja oppilashuollosta (N = 371 yläastetta). Tulokset voidaan esittää tiivistäen seuraavasti:

- Oppilashuoltotyöryhmä toimii 96 %:ssa kouluja.
- Oppilashuoltotyöryhmät kokoontuvat keskimäärin joka toinen viikko.
- Kouluterveydenhoitaja oli tavattavissa jokaisena koulupäivänä noin joka kolmannessa koulussa.





- Koulun fyysisessä ympäristössä on ongelmia seuraavasti (kyselyn yläasteet ja myös lukiot): ilmanvaihto (82 %), kosteusvauriot ja tunkkaisuus (45 %), hajut (41 %) ja pölyisyys (27 %).
- Koulun terveydellisten olojen tarkastus oli suoritettu 59 %:ssa peruskouluja ja lukioita vuosina 1996–1997.

Opetusministeriön työryhmä (OPM 2000) keskittyi työssään koulun opetuksen käytännön järjestelyiden, kouluterveydenhuollon, koulun psykologisen työn ja sosiaalityön arviointiin. Pääpaino työskentelyssä oli perusopetuksen oppilashuollossa. Työryhmä totesi mm., että moniammatillisia oppilashuollon palveluita kuten koululääkäriä, koulupsykologin ja koulukuraattorin palveluita ei tällä hetkellä ole kaikissa kouluissa saatavana riittävästi. Palveluiden saatavuudessa on myös suuria alueellisia eroja. Selvitystyönsä perusteella työryhmä esittää perusopetuslakiin tehtäviä oppilashuoltoa koskevia säädosmuutoksia ja oppilashuoltotyötä edistäviä kehittämisehdotuksia.

### **3.1.10 Turvallinen opiskeluympäristö**

Seuraava tiivistelmä perustuu opetusministeriön työryhmän muistioon (2002:27), jossa todetaan, että terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön arviointi on osa koulutuksen arviointia, joka tapahtuu paikallisella, kansallisella ja kansainvälisellä tasolla. Työryhmä esittää seuraavia toimenpiteitä:

1. Opiskeluympäristön turvallisuussäädökset tulee saattaa työturvallisuuden ja työturvallisuusvalvonnan osalta samalle tasolle kuin työntekijöiden työturvallisuudesta annetut säädökset.
2. Käynnistetään välittömästi poikkihallinnollinen projekti terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön tutkijaverkon luomiseksi.
3. Seurataan kunta- ja koulukohtaisesti koulutapaturmia sekä muita vaara- ja uhkatilanteita parannuskohteiden löytämiseksi sekä kehitetään niitä koskeva tilastointijärjestelmä ja valmistellaan valtakunnallinen ohje.
4. Selvitetään erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön vaatimukset tasavertaisen osallistumisen mahdollistamiseksi. Nykyiset opiskeluympäristöratkaisut eivät riittävästi tue inklusion toteutumista.
5. Luodaan valtakunnallisen koulurakentamisen suunnittelun ja kunnossapidon opas sähköisessä ja kirjallisessa muodossa.
6. Varataan valtion vuosittaiseen talousarvioon nykytasoon nähden nelinkertainen määräraha eli 150 000 000 euroa koulujen uudis- ja korjausrakentamista varten.

Tavoitteena on, että kunnat lisäävät vastaavasti uudis- ja korjausrakentamisen määrärahoja. Näin taataan terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön puitteet. Työryhmä suosittelee lisäksi, että vähintään kerran valtuustokauden aikana suoritetaan koulujen työoloselvitys eri osapuolten yhteistyönä.

Viihtyminen on yksi indikaattori siitä, miten turvallisesti oppilaat kokevat opiskeluympäristönsä. Scheinin ja Niemivirta (2000, 20–24) toteavat arviointiinsa ja muihinkin tutkimuksiin vedoten, että suomalaiset koululaiset viihtyvät pääsääntöisesti hyvin. Tytöt viihtyvät poikia paremmin. Yhdeksännellä vuosiluokalla viihtyminen on vähäisempää kuin esimerkiksi kuudennella vuosiluokalla tai lukion toisena opiskeluvuotena. Alle viidennes oppilaista (19,5 %) ei viihdy koulussa. Työrauha on lukiossa merkittävästi parempi kuin perusopetuksessa. On kuitenkin todettava, etteivät edes 9. vuosiluokan oppilaat pidä koulun työrauhaa heikkona. Stakesin tutkimusten mukaan (ks. kuvio jäljempänä) runsas puolet (noin 55 %) vastanneista peruskoulun yläluokkalaisista oli sitä mieltä, että luokassa vallitsee työrauha.

### ***3.1.11 Opetussuunnitelman perusteiden mukaisen opetuksen toteutuminen***

Seuraavat tulokset perustuvat useisiin lähteisiin, joiden avulla pyritään muodostamaan kokonaiskuva opetussuunnitelman toteutumisesta opetuksessa. Lähteet on merkitty sulkeisiin tuloksen jälkeen.

- Tapaustutkimusten perusteella peruskoulun kuvaamataidon opetuksessa vuodelta 1997 (Korkeakoski 1998a): vain osassa kouluja toteutuu opetussuunnitelman perusteiden mukainen opetus ja tavoitteet.
- East Anglian yliopiston tutkijat 1996 (Norris ym. 1996) toteavat kouluilla tekemiensä havaintojen ja keskustelujen perusteella: opetussuunnitelman perusteet edellyttävät uutta koulua, uudenlaista opetusta, uusia oppimismuotoja, uudenlaisia materiaaleja ja resursseja.
- Opetushallituksen yleissivistävän linjan selvityksen mukaan (Apajalahti, Pietilä & Vanne 1996): valtaosa (85 %) ala-asteiden opettajista oli sitä mieltä, että opetussuunnitelman perusteiden ohjaavuus on liian vähäistä. Vain 12 % opettajista piti opetussuunnitelman perusteiden ohjaavuutta sopivana.
- Peruskoulujen taidekasvatuksen arviointi 1998 (Korkeakoski 1998b): opettajien mielestä (57–85 %) opetussuunnitelman perusteiden antama tuki koulun opetussuunnitelmatyölle on musiikissa, kuvaamataidossa ja sanataiteessa heikkoa, välttävää tai enintään tyydyttävää tasoa.
- Opetussuunnitelma ei juuri ohjaa opettajan työtä peruskoulussa (Korkeakoski 1997). Eryityskoulun opetussuunnitelmalla on päivittäiselle opetukselle vain vähän merkitystä, vaikka opettajat käyttävätkin aikaa opetuksen pitkäjänteiseen suunnitteluun melko paljon (Lamminranta 2001). Esiopettajien suunnitteluun eivät näyttäisi vaikuttavan valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet (Niikko ym. 2004).
- Maailmanlaajuisessa vertailussa (PISA) suomalaisnuorten oppimistulokset ovat korkeatasoisia ja tasaisia. Heikkojen osaajien osuus on kansainvälisesti verrattuna poikkeuksellisen pieni kaikilla osaamisalueilla (noin 6 %). Heikosti suoriutuvien oppilaiden suoriutumiseen tiedoissa, taidoissa ja asenteissa tulisi kiinnittää huomiota vakavasti, mutta myös menestyvien oppilaiden osaamiseen. Edellä todetut PISA:n tulokset eivät perustu kansallisiin opetussuunnitelmiin. PISAssa halutaan tietää, kuinka 15-vuotiaat nuoret hallitsevat tulevaisuuden yhteiskunnan, työtehtävien ja elämänlaadun kannalta keskeisiä tietoja ja taitoja ja millaiset opiskeluasenteet ja -taidot oppilailta on. (Kupari ym. 2004, 54–57.) Kansallisten opetussuunnitelmien perusteiden mukaan laadittujen kokeiden oppimistuloksissa



karkeasti noin viidennes oppilaista ei saavuta riittäviä tietoja ja taitoja perusopetuksen päättövaiheessa. Hylättyjen arvosanojen määrä on kuitenkin perusopetuksen päättövaiheessa erittäin pieni. Toisiinsa nähden ristiriitaiset tiedot viittaavat siihen, että sekä PISA:ssa että koulujen kokeissa arvioidaan jossain määrin muuta osaamista kuin kansallisissa kokeissa, jotka on laadittu opetussuunnitelman perusteiden mukaan. Tiedot herättävät kysymyksen opetussuunnitelman perusteiden opetusta ohjaavasta merkityksestä.

Oppilaskohtaiset tekijät ovat merkittävimpiä oppilaan suoriutumista selittäviä tekijöitä. Kodin ja vanhempien (koulutustausta) merkitys on myös tärkeä. Oleellisinta olisi kuitenkin tietää, missä määrin opetuksen laatu aiheuttaa eroja oppimistuloksissa koulujen välillä. (Korkeakoski 2001, 52–53.) Jos koulujen väliset oppimistulosten erot (opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisen erot) selitetään oppilaskohtaisilla tekijöillä, kotitaustan tekijöillä, jää usein selittämättä se tekijä, jolla opetuksen laatua myös kuvataan eli kuinka opetussuunnitelman mukaista opetus on?

Opetushallituksen oppimistulosten arviointien otoksissa on ollut noin 3 500–4 500 oppilasta. Kokeet perustuvat valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin ja niiden tavoiteanalyysiin. Kokeisiin osallistumisprosentti on ollut noin 99–100 %. Näin ollen osaamisen taso antaa karkean yleiskuvan siitä, missä määrin opetussuunnitelman perusteissa asetetut tavoitteet on saavutettu ja miten opetussuunnitelman mukaista opetus on ollut. Taulukon 4 tiedot perustuvat Korkeakosken (2001; 2002), Jakku-Sihvosen ja Kuuselan (2002), Jakku-Sihvosen ja Komulaisen (2004), Uusitalon (2003, 119–120) sekä Mattilan (2005) raportteihin.

Asetettujen tavoitteiden saavuttamisen taso vaihtelee taulukon 4 mukaan 45 %:n ja 68 %:n välillä. Tasomäärittelyssä on käytetty oppilaan arvioinnin normeissa käytettyä kuvausta välttävä (5), kohtalainen (6), tyydyttävä (7), hyvä (8), kiitettävä (9) ja erinomainen (10) eli kouluarvosana-asteikkoa 4–10 (ks. perusopetusasetus 852/1998, 10 §; Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002, 30–31). Hylätty suoritus merkitsee arvosanaa 4. Jos vaikeustaso on muokattu esikokeilla halutunlaiseksi, osaamisen todellisen yleistason määrittely suhteessa opetussuunnitelman perusteiden tavoitteisiin, on vaikeaa. Koulukohtaisten ja ryhmäkohtaisten oppimistulosten tason vaihteluun voi vaikuttaa se, missä määrin käytännössä paikallinen opetussuunnitelma ja toimeenpantu opetussuunnitelma (opetus) poikkeavat opetussuunnitelman perusteista. Edellä olevassa taulukossa esitetyn tiedon perusteella ei voida kuitenkaan osoittaa, missä määrin oppilaat ovat saaneet opetussuunnitelman mukaista opetusta ja mistä koulujen tuloserot johtuvat. Erot saattavat

johtua osin koulujen erilaisista opetussuunnitelmista, mutta myös erilaisesta sitoutumisesta viralliseen opetussuunnitelmaan.

**Taulukko 4. Oppimistulosten taso oppimistulosten arvioinneissa 1998–2004.**

Oppiaine	Tiedonkeruuvuosi	Luokka	Osaamisen taso (%) tavoitteista	Tasokuvaus	Koulujen erot	Sukupuolten väliset erot
Äidinkieli	2000	6	64	tydyttävä	pienet	suuret, t > p
Matematiikka	2000	6	58	kohtalainen	pienehköt	pienehköt, t > p
Luonnontieteet	1998	9	45	välttävä	suuret	pienehköt, p > t
Matematiikka	1998	9	54	kohtalainen	suuret	pienet, p > t
Englanti	1999	9	64	tydyttävä	pienehköt	suurehkot, t > p
Äidinkieli	1999	9	64	tydyttävä	pienehköt	suuret, t > p
Matematiikka	2000	9	54	kohtalainen	suuret	pienet t > p
Uskonto, ET	2001	9	ev.lut., 68 ort., 73 ET, 59	tydyttävä hyvä kohtalainen	- - -	suuret, t > p pienet, t > p suuret, t > p
Äidinkieli	2001	9	luku- ja kirjoitustaito, kielentuntemus, äidinkieli: 62 %	tydyttävä	suuret	suurehkot, t > p erittäin suuret, t > p, suuret, t > p
Matematiikka	2002	9	57	kohtalainen	suuret	pienet, p > t
A-ruotsi	2001	9	62	tydyttävä		
B-ruotsi	2001	9	53	kohtalainen		
Viestintävalmiudet	2002	9	56	kohtalainen	pienehköt	suuret
Matematiikka	2004	9	56	kohtalainen	kohtalaiset	pienet, p > t

Muita peruskoulun päättövaiheen oppimistuloksia ovat olleet (saavutustaso sulkeissa):

- modersmål vuonna 2000 (66 %; tydyttävä)
- modersmålet vuonna 2001 (65 %; tydyttävä)
- finska 2001, vuonna 2001 (59 %; kohtalainen)
- modersmålet (finska), vuonna 2001 (84 %; kiitettävä)

Jakku-Sihvosen ja Komulaisen (2004) perusopetuksen oppimistulosten meta-analyysissä oli mukana tulokset yhdeksästä Opetushallituksen arvioinnista, joihin osallistui 944 koulua ja kaikkiaan 35601 oppilasta. Analyysin perusteella tutkijat (emt., 4) toteavat seuraavaa: 1) sukupuolten välillä on oppiainekohtaisia eroja oppimistuloksissa sekä osaamisessa että asenteissa, mutta matematiikassa tulokset ovat tasaisia koko maassa ja 2) koulujen



välillä on vaihtelua oppimistuloksissa siten, että parhaiten ja heikoimmin menestyneiden kvartiilien erot ovat kaikki arvioinnit huomioon ottaen 16 prosenttiyksikköä. Pohjois-Suomessa on heikoimmin menestyneitä koulu- ja odotusarvoa enemmän ja pääkaupunkiseudulla on hyvin menestyneitä kouluja odotusarvoa enemmän.

Raudasojan ja Mannermaan (2004, 21) mukaan on huolestuttavaa, että Pohjois-Suomessa 28 % perusopetuksen päättövaiheen oppilaista on heikosti suoriutuvia, koska perusopetuksen oppilaiden koulumenestys on yksi alueen kehittymistä koskeva indikaattori, ja tulokset saattavat kuvata myös paikallisen koulutuksen tilaa. PISA:n erinomaisista tuloksista poiketen kansalliset tulokset viittaavat siihen, että noin viidesosalla suomalaisoppilaista on liian vaatimattomat taidot jatko-opintojen kannalta. Tosin hieman edellisestä linjasta poiketen vuoden 2004 matematiikan oppimistulosarvioinnin mukaan kohtalaisen tuloksen alapuolelle jäi enää vajaa 12 % oppilaista, joista oppilaista oli paljon niitä, jotka eivät puhu äidinkielenään suomea tai ruotsia (Mattila 2005, 7). Keskimäärin korkeahko huonosti menestyneiden osuus saattaa kertoa opetuksen tasosta, tasovaatimusten korkeudesta tai myös mittausten tasosta. Saattaa myös olla, että tuloksilla on yhteys erityisopetuksen, tukiopetuksen ja oppilashuollon onnistumiseen. Jos opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden mukaan mitatut tulokset eivät kuitenkaan kuvaa annetun opetuksen mukaisia oppimistuloksia, asia on ongelmallinen opetussuunnitelmajärjestelmän kannalta sekä opetussuunnitelman mukaisen opetuksen saavutettavuuden ja opetuksen laadun kannalta.

Koulukohtaisilla oppimistulosten eroilla on osoitettu olevan yhteys koulujen toimintaympäristöön ja perheiden hyvinvointia kuvaaviin sosiodemografisiin tekijöihin. Näistä tekijöistä koulutuksellinen ja taloudellinen hyvinvointi ovat keskeisiä. Ne ovat yhteydessä kotien elämänhallinnalliseen hyvinvointiin, joka heijastuu lasten ja nuorten koulumenestykseen. Vanhempien koulutustaustalla on selvä yhteys oppimistulosten tasoon, mikä sisältää sosiaalisen selektiivisyyden mekanismin ylläpitää koulutuksen periytyvyyttä. Oppimistuloksilla on myös yhteys asuinympäristöön ja siihen, mihin väestöryhmään oppilaat kuuluvat. (Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002, 49, 95–96.) Edellä sanotun perusteella ne koulutuspalvelut, jotka kohdennetaan erityisen tuen tarpeessa oleviin ja oppilashuollolliseen toimintaan koulussa, voivat luoda osaltaan edellytyksiä tasa-arvolle yhdessä muun yhteiskunnan sosiaali- ja terveystoimien ohella.

### **3.1.12 Koulun opetussuunnitelman mukaisen opetuksen toteutuminen**

Seuraavat arvioinnit ja selvitykset liittyvät opetussuunnitelman perusteiden (1994) mukaiseen toimintaan perusopetuksessa ja antavat suuntaa sille, millaisia edellytyksiä on koulun opetussuunnitelman mukaiselle opetukselle:

- Opetuksen laadun arviointi 2000 perusopetuksen 1.-6. vuosiluokkien kouluissa (Korkeakoski ym. 2001; Niemi 2004): 1) opetussuunnitelman tuki päivittäiselle opetukselle on vähäinen ja 2) opetussuunnitelman laatimiseen ei ole osallistunut lainkaan 26 % äidinkielen eikä 23 % matematiikan opettajista.
- Musiikin opetuksen tapaustutkimukset peruskoulussa 1998 (Korkeakoski 1998): 1) opetussuunnitelman tekemiseen osallistuneet opettajat olivat sisäistäneet koulun opetussuunnitelman parhaiten ja 2) oppikirja tarkoittaa osalle opettajia samaa kuin opetussuunnitelma.
- Länsi-Suomen lääninhallituksen selvitys peruskoulujen opetussuunnitelmatyöstä vuonna 1997 osoitti, että 1) opetus tapahtuu käytännössä oppikirjojen mukaan, 2) tuntijaot puuttuivat 44 %:ssa kouluja, 3) opetussuunnitelmassa saattoi olla oppiaineen nimi, mutta ei sisältöjä ja 4) opetussuunnitelmat olivat sisällöltään kirjavia ja puutteellisia.
- Opetuksen laadun arvioinnin mukaan perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 kouluissa (Korkeakoski 2001): 1) kuudennen vuosiluokan opettajista 71 % katsoi, että heidän antamansa tiedot, selitykset ja kysymykset ovat opetuksen ydintä ja 2) 62 % opettajista katsoi, että oppikirjojen tiedot ja työkirjojen tehtävät ovat oppilaiden työn perusta.
- Jukka Törnroosin (2004) tutkimuksen “tulosten mukaan suomalaisten 7. luokan oppilaiden saaman matematiikan opetuksen sisältö voi vaihdella sen mukaan, mitä oppikirjoja he ovat käyttäneet. Kaikilla luokka-asteilla oppikirjojen välillä oli eroja käsiteltyjen matematiikan sisältöjen suhteen. Tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden opettajilta saatujen tietojen perusteella oppikirjat olivat toimineet pitkälti annetun opetuksen pohjana. Oppikirjasarjojen erot ovat jopa niin suuret, että oppilaiden tasa-arvoiset oppimismahdollisuudet ovat joiltain osin vaarassa.”
- Opettajat ovat kouluissansa toimipaikkojensa opetussuunnitelman toteuttajia. Opettajan tavoitetietoisuus voidaan määritellä myös siten, miten hyvin opettaja tuntee ja on sitoutunut koulunsa opetussuunnitelmaan. Vaikka opetussuunnitelmat muuttuvat, se ei tarkoita, että opettajat tai opetus muuttuisivat. Pehkosen (2005) mukaan tutkimustuloksille näyttää olevan yhteistä se seikka, että opettajan muuttuminen on kovin hidaskäyttöprosessi, jonka nopeuttamiseen ei ole vielä löydetty keinoja. Onnistuneeseen muutokseen tarvitaan mm. se, että opettajat häiriintyvät ajattelussaan ja toiminnassaan, jonka vuoksi he ovat valmiita tekemään jotakin häiriölle (Pehkonen 2005; Cobb & al. 1990).
- Koulun opetussuunnitelmalla on erityiskouluissa päivittäiselle opetukselle vain vähän merkitystä, vaikka opettajat käyttävätkin aikaa opetuksen pitkäjänteiseen suunnitteluun melko paljon (ks. Lamminranta 2001, ss. 224–242).
- Esiopetuksen suunnittelua ohjaavat oppikirjat ja opettajan omat kokemukset lasten kanssa työskentelystä sekä jossain määrin kunnan esiopetussuunnitelma. Esiopettajien suunnitteluun eivät näyttäisi vaikuttavan valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, päivähoiton viitekehys ja perusopetuksen opetussuunnitelma. (Niikko & Havu-Nuutinen 2004.)



Koulun opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen liittyy keskustelu koulun koosta ja opetusryhmien koosta. Ne ovat opetuksellisia kehystekijöitä, joita osaltaan luovat edellytyksiä sille, miten opetussuunnitelman tavoitteet toteutuvat koulussa. Pienessä luokassa opetuksellista vuorovaikutusta on enemmän. Myös oppimateriaaleja käytetään enemmän. Pieni luokka mahdollistaa myös opetussuunnitelman monipuolistamisen. Työrauhahäiriöt ovat harvinaisempia pienissä luokissa. Kuudessakymmenessä prosentissa yhdysvaltalaisutkimuksista pieni luokka osoittautui oppimissaavutusten, opetuksen laadun, opettajan sitoutumisen ja oppilaan asenteen kannalta paremmaksi. Suurissa oppilasmäärissä ryhmäkoon pienenemisen etu on vähäisempi kuin pienissä ryhmissä oppimistulosten kannalta. (mm. Glass ym. 1982; Pate-Bain ym. 1992.) Ulkomaiseltaan tutkimukset eivät riidattomasti osoita pienen luokan etuja. Suomalaisissa tutkimuksissa ei ole havaittu luokkakoolla olevan juuri minkäänlaisia yhteyksiä oppimistuloksiin (Niemi 2004, 68).

Jakku-Sihvosen ja Komulaisen (2004, 66) mielestä kuntakohtaisen opetussuunnitelman yhteyttä koulujen toimintaan, opetuksen laatuun ja oppimistuloksiin olisi syytä tutkia monipuolisesti.

### **3.1.13 Oppilaan arvioinnin toimivuus**

Oppilaan arviointi on koulun perinteisintä arviointitoimintaa. Sillä tarkoitetaan oppilaalle arvosanoina annettavaa arviointitietoa. Oppilaan arviointi perustuu opetussuunnitelmaan kirjattuihin tavoitteisiin. Oppilaan arviointitiedolla on tärkeä tehtävä mm. huoltajien, jatko-opintojen ja työelämän kannalta. (Opetushallitus 1994, 25.) Oppilaan arvioinnin tehtävänä on myös auttaa oppilasta muodostamaan realistinen kuva oppimisestaan ja kehittymisestään ja siten tukea myös oppilaan persoonallisuuden kasvua. Oppiaineet, aineryhmät ja käyttäytyminen arvioidaan perusopetuksessa sanallisesti, numeroarvosteluna tai näiden yhdistelmänä. Numeroarvosana kuvaa osaamisen tasoa. Yhteiset oppiaineet arvostellaan numerolla viimeistään kahdeksannella vuosiluokalla. (Opetushallitus 2004, 260.) Edellä mainituista syistä oppilaan arvioinnin yhdenmukaisuus ja oikeudenmukaisuus ovat tärkeitä oppilaan perusturvan kannalta.

Kunkin lukuvuoden päättyessä oppilaalle annetaan todistus, josta käy ilmi miten oppilas on saavuttanut opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet (Peruskouluasetus 852/1998; 10§). Kyse on opettajan toimipaikalla noudatettavasta opetuksen järjestäjän hyväksymästä opetussuunnitelmasta, mutta Opetushallitus päättää opetussuunnitelman perusteet antaessaan perusopetuksen oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien opetuksen tavoitteista ja keskeisistä sisällöistä (PL 14§; 2. mom.). Perusopetuslain mukaan valtakunnallisesti noudatetaan yhtenäisiä perusteita siten kuin laissa on säädetty (emt. 3 §). Opetuksen järjestäjän hyväksymä opetussuunnitelma täsmentää

ja täydentää perusteissa olevia tavoitteita ja sisältöjä (Opetushallituksen määräys 16.1.2004, mitä on velvoittavana noudatettava). Sanotuista lähtökohdista käsin perusopetuksen oppilaan arvioinnin tulisi perustua pitkälti kansallisiin opetussuunnitelman perusteisiin. Käytännössä kuitenkin oppilaan arviointi koulussa tapahtuu usein oppimateriaaleihin perustuvien tai niiden mukaan jo valmiiksi painettujen kokeiden pohjalta. Oppimateriaalien opetussuunnitelman mukaisuudesta ei ole tietoa, koska oppimateriaalien laadun tarkastusta, arviointia tai seurantaa ei ole. Oppikirjojen mukainen luokkatyöskentely edustaa yhä normaalia koulun työkäytäntöä ja oppikirjojen tiedot ja työkirjojen tehtävät ovat edelleen usein oppilaitten työn perusta (Korkeakoski 2001, 172–174).

Oppimaan oppimisen arvioinneissa havaittiin, että heikoiksi määritellyissä luokissa annetaan parempia arvosanoja kuin oppilaat ansaitsevat. Tämä tarkoittaa mm. sitä, että osaamisen perusteella olisi oikeampaa antaa arvosanoiksi 4, 5 tai 6, kun oppilaille todellisuudessa annetaan arvosanoiksi 5, 6 tai 7. Kuudensilla luokilla kokeessa menestyminen ja todistusarvosana eivät vastanneet kovin hyvin toisiaan. Tämä koskee erityisesti oppilaita, jotka saivat todistukseensa arvosanan 7 tai 8. (Hautamäki ym. 2000, 241; Niemi 2001, 59–60.)

Kuudensien luokkien äidinkielen arvosanan 8 saaneilla oppilailla kirjoituskokeissa hajonta oli suuri. Arvosana-asteikkoa ei käytetä koko laajuudeltaan niin kuin tulisi. Kaikkiaan arvosteluasteikon numeroiden 7–9 käyttöalue on erittäin laaja. Pelkästään kirjoituskokeiden perusteella arviotuna äidinkielen todistusarvosanojen taso on liian korkea. Tämä tilanne sopii erityisesti poikien saamiin arvosanoihin. Sama havainto on tehty myös yhdeksännen luokan kokeiden perusteella. Arvosana 8 saadaan hyvin vaihtelevalla osaamisella. (Korkeakoski 2001, 83–85; Lappalainen 2000, 133). Matematiikka näyttää tekevän poikkeuksen yhdeksännellä luokalla. Epäsymmetriaa esiintyi vain muutamien kymmenien oppilaiden osalta ja se korostuu arvosanoissa 5 ja 9. Arvosanan 5 saaneet osoittivat parempaa osaamista ja arvosanan 9 saaneet huonompaa osaamista. Todistusten arvosanajakautuma vastaa hyvin kansallisessa osaamisessa ilmenevään havaittua osaamista. (Korhonen 2001, 34.) Toropainen (2002) havaitsi, että finskan arvioinnissa arvosanojen jakautumat vaihtelivat huomattavasti. Arvosanan 8 Länsi-Suomen läänissä saanut oppilas saisi Etelä-Suomen läänissä arvosanakseen kuutosen.

Perusopetuksen oppilaiden oppimistulosten eroja on tarkasteltu kaikissa





Opetushallituksen oppimistulosten arvioinneissa. Korhosen (1999, 3) mukaan viidesosalla oppilaita oli selviä puutteita 9. vuosiluokan matematiikan perustietojen ja -taitojen hallinnassa. Tuottamiskokeen tulosta ei voida pitää hyvänä keskimäärinkään. Parhaimmin ja heikoimmin menestyneiden koulujen keskiarvojen vaihteluväli oli lähes neljännes maksimipistemäärästä. Rajakorven (1999, 3) mukaan 9. vuosiluokan luonnontieteiden oppimistulosten taso oli kokonaisuutena välttävää, jossa 27 huonoiten menestyneen koulun (alin kvartiili) osaamistaso oli välttävän alarajoilta heikkoon. Tuokon (2000; 5) 9. vuosiluokan englannin kokeen ratkaisuprosentti oli 64, mikä oli tyydyttävää tasoa, mutta heikko tulos (alle 45 %) kirjattiin 19 %:lle oppilaista, mutta kirjoittamiskokeessa jäi hyväksyttävän tason alapuolelle jopa 24 %. Hannu-Pekka Lappalaisen (2001, 5) mukaan 9. vuosiluokan äidinkielen kokeessa (eri äidinkielen osa-alueita yhdessä) hylätyn tason (heikkoja) suorituksia oli 14 %:lla oppilaista. Lappalainen (emt. 6) toteaa, että kirjoitustaitojen ja kielentuntemuksen osoittajina todistusarvosanat eivät anna oikeaa kuvaa vallitsevasta taitotasosta. Monilla tulisi olla yhtä arvosanaa huonompi numero. Koko arvosana-asteikko ei ole käytössä. Tytöt saavat varsinkin alemmilla osaamisen tasoilla samanlaisesta osaamisesta poikia huonompia arvosanoja (emt. 6).

PISA 2003 ohjelmassa arvioitiin 15-vuotiaiden nuorten osaamista matematiikassa, luonnontieteissä, lukutaidossa ja ongelmanratkaisussa. Suomalaisen koululaisten osaaminen oli varsin tasalaatuista kansainvälisesti vertaillen. Suoritusjakaumat osoittivat erityisesti heikkojen oppilaiden vähäisen määrän: heikoimmin menestyneet 5 % suomalaisista oppilaita sijoittuivat kaikilla sisältöalueilla ensimmäiseksi vertailumaiden joukossa. Suomalaisoppilaiden huipputulokset perustui erityisesti suomalaisoppilaiden heikoimpien ja keskitason oppilaiden erittäin hyviin suorituksiin. Suomessa tietoyhteiskunnan kannalta heikot taidot oli matematiikassa vain 7 prosentilla (OECD:n keskiarvo 21 %) ja lukutaidossa 6 prosentilla (OECD:n keskiarvo 19 %) nuorista. Suomalaisen koulun vahvuuksia ovat opettajat, opetuksen tehokkuus ja laadun tasaisuus. Koulun statuksella ei näytä olevan vaikutusta oppilaiden osaamisen tasoon. (Kupari & Välijärvi 2005).

Kun verrataan oppilaiden saamia arvosanoja 9. vuosiluokan matematiikan kansallisiin oppimistuloksiin keväällä 2004, on havaittavissa, että pojilta vaadittiin noin neljä prosenttiyksikköä enemmän osaamista kuin tytöiltä kautta asteikon. Oppilaiden arvosanat ja osaaminen kokeessa vastaavat hyvin toisiaan ( $r = 0,75$ ), mutta koulujen arvosanalinjat eivät kul-

keneet samalla tasolla ja koulujen sisälläkin oli melkoista vaihtelua. Lukion pitkään matematiikkaan aikovilta vaadittiin kymmenisen prosenttiyksikköä enemmän osaamista kuin muilta. (Mattila 2005, 8, 152.).

Edellä todettujen kansallisten tulosten ja PISA:n (2003) tulosten välillä on ristiriitaa. Kansalliset kokeet viittaavat suurempiin eroihin oppilaiden ja koulujen välisissä tuloksissa ja suurempiin heikkojen suoritusosuuksiin. Koulujen paremmuus näyttäisi PISA:n tulosten perusteella viittaavaan eroihin lähinnä oppilaiden välillä eikä niinkään koulujen välillä.

### ***3.1.14 Erityisopetuksen kehittäminen ja tasa-arvo***

Seuraava tiivistelmä perustuu kokemuksellisiin johtopäätöksiin yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistämisprosessista (Naukkarinen 2003; 113–116). Tavoitteena prosessissa oli sulauttaa yleisopetus ja erityisopetus yhdistyneeksi (inkluusio) järjestelmäksi, jolloin on tarpeen ottaa huomioon seuraavia näkökohtia:

- Monitasoinen tiedottaminen kaksoisjärjestelmän ja yhdistyneen järjestelmän olemuksesta on tärkeää.
- Kuntatason toiminnan kehittäminen olennaista järjestelmän luomisessa.
- Kuntatasolla on hyödyllistä laatia suunnitelma kaksoisjärjestelmästä yhdistyneeseen järjestelmään siirtymiseksi.
- Inkluisio on eturistiriitojen sovittelua – varsinkin kuntatasolla.
- Opettajankoulutusta tulee kehittää inklusiivisen kasvatuksen periaattein.
- Kansallinen lainsäädäntö ja opetussuunnitelman perusteet tulee linjata inklusiiviseen kasvatukseen perustuviksi.
- Monitasoinen koulutuksen arviointi- ja palautejärjestelmän kehittäminen on osa demokraattisen koulutusjärjestelmän kehittämistä.
- Koska epävirallinen uskomusjärjestelmä puoltaa kaksoisjärjestelmää, aktiivinen toiminta inklusion edistämiseksi on vaikeaa.

### ***3.1.15 Kasvatuksen ja oppimisen edellytyksistä Turun kouluissa***

Seuraava Turun kouluja koskeva tarkastelu antaa tietoa ja näkökulmia erityisesti hyvän oppimisen sekä oppilaan psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistämisen näkökulmasta.

Turun perusopetuksen kouluissa tutkittiin koulun toimintaympäristöä kokonaisuutena, jossa oli mukana koko prosessin ajan kuusi ala-asteen ja seitsemän yläasteen koulua. Toimintaympäristössä keskeisiä kohteita olivat perhetaustaan liittyvät tekijät, koulun rekrytointialueen ominaispiirteet ja koulun toiminnan laadukkuus sekä oppilaiden asenteet koulua ja



opiskelua kohtaan. Keskeisiä oppilaskohtaisia muuttujaryhmiä olivat mm. oppimisen ja opiskelun mielekkyyden kokeminen, sosiaalinen sopeutuminen ja koulumenestys. Tutkimustietoa kerättiin oppilailta, opettajilta ja oppilaiden vanhemmilta. Tiedot kerättiin vuosina 1999 ja 2000. Hankkeen myötä käynnistettyjä kehittämisprosesseja seurattiin myöhemmin. Tutkijat (Olkinuora & Rinne 2001, 197–222) tekivät tutkimuksen perusteella mm. seuraavia johtopäätöksiä:

- Koulunkäynnin mielekkäänä kokemisen ja koulun toimintaan integroitumisen aste on yhteydessä oppilaiden positiivisten ja negatiivisten taustatekijöiden kasautumiseen.
- Tasa-arvotavoitteen tulkinta “samanlaista opetusta kaikille oppilaille” tai “kaikkien kohtelu samalla tavoin”, mutta ei “oikeutena tulla kohdelluksi toisistaan eroavin tavoin” saattaa johtaa mielenkiintoisiin haasteisiin niissä kouluissa, joissa on paljon erityistä tukea tarvitsevia ja tietyillä valmiuksilla ja asenteilla varustettuja oppilaita.
- Negatiivisesti kouluun suhtautuvilla oppilasryhmillä koulunkäyntiin liittyy vain vähän mielekkyykokemuksia, jolloin syntyy alisuoriutumiskierrettä tuottava motivaation vinoutuma – mielekkyykokemusten taso oli alhaisin alempiin sosiaaliryhmiin kuuluvilla poikaoppilailla.
- Suomalaisessa yleisopetuksessa olevat maahanmuuttajaoppilaat viihtyvät koulussa hyvin, ovat motivoituneita ja heidän vanhempansa suhtautuvat kouluun ja opettajiin varsin positiivisesti.
- Perheen huono-osaisuus (työttömyys, erilaiset perhetyypit) on jopa “dramaattisen” selvässä yhteydessä koulumenestykseen (kouluarvosanat). Erot ovat jopa häkellyttävän suuria, jos verrataan kasautuneen hyväosaisuuden ja kasautuneen huono-osaisuuden mukaan verrattuja ryhmiä.
- Isän ja äidin sosiaalinen asema on yhteydessä lapsen koulumenestykseen (mitä korkeampi sosiaalinen asema sitä paremmin lapsi pärjää peruskoulussa), vanhempien koulutustaso määrittää varsin pitkälle sosiaalista asemaa.
- Tuloksissa tulivat esiin yllättävän selvät, alueellisiin piirteisiin kytköksissä olevat koulujen väliset erot; alueellisen eriytymisen seurauksena oppilaiden hyvinvoinnin ja koulunkäynnin ongelmat näyttävät keskittyvän joihinkin kouluihin.

### **3.1.16 Opetuksen saavutettavuus oppilaanohjauksessa**

Opinto-ohjaus on osa perusopetuksen saatavuutta ja oppilashuollon laajempaa kokonaisuutta. Seuraavassa tiivistelmässä tulokset ja johtopäätökset perustuvat opinto-ohjauksen tila-arviointiin (Numminen ym. 2002, 12–14):

- Perusopetuksessa opinto-ohjaajaa kohden on noin 245 ohjattavaa; kaikki oppilaat eivät saa tarvitsemaansa henkilökohtaista ohjausta tai tukea opinnoissaan tai kehityksessään.
- Perusopetuksen oppilailla on tarvetta saada enemmän tietoa työelämästä ja ammateista.
- Opinto-ohjaus toimii rehtoreiden ja opinto-ohjaajien mielestä paremmin kuin oppilaiden mielestä.

- Vanhemmista kolmasosa, eräin osin jopa puolet, oli sitä mieltä, että on saanut heikosti tietoa lapsensa 7. vuosiluokalle siirtymisestä.
- Oppilaiden hakeutumisesta yhteishaussa toisen asteen koulutukseen huolehditaan hyvin; oppilaissa on kuitenkin ryhmiä, jotka eivät ole saaneet riittävästi tukea valintoihinsa.
- Perusopetuksen opinto-ohjaajien ammatillisen koulutuksen tuntemus oli puutteellista – parhaiten oppilaat saivat tietoa lukiosta.
- Opinto-ohjausta antavista opettajista kelpoisuus tehtävään oli vain 57 %:lla. Tehtävässä aloittaneilla tilanne oli vieläkin huonompi.
- Syrjäytymisriskin opinto-ohjaajat arvioivat olevan keskimäärin 3,5 %:lla oppilaista.
- Keskeisimmät keinot syrjäytymisen ehkäisemiseksi olivat vastaajien mielestä 1) opinto-ohjaus, 2) tukiopeutus, 3) erityisopetus, 4) lisäopetus ja 5) muut toimet (esim. TET-jaksojen lisääminen ja oppilashuollon toimet).
- Yläasteilla oli oppilashuollon henkilöresursseja seuraavasti 1) koulukuraattori (58 %), 2) kouluterveydenhoitaja (96 %) ja 3) koulupsykologi (39 %) – alueellisia eroja tuli esiin myös kouluterveydenhoitajapalveluissa.

### ***3.1.17 Erityisopettajien ja erityisluokanopettajien täydennyskoulutustarve***

Hilasvuoren (2005) suppean selvityksen mukaan erityisopettajat ja erityisluokanopettajat (N = 37) käyttivät täydennyskoulutusta runsaasti ja olivat jatkuvasti halukkaita kouluttamaan itseään. Täydennyskoulutuksen tarvetta oli ammattitaitoa ylläpitävässä ja kehittävässä koulutuksessa, mutta samalla myös tavoitteellisissa yliopistollisissa tiedeopinnoissa. Koulutuksen esteinä olivat yksiselitteisesti sen kalleus sekä vähäinen näille opettajaryhmälle erityisesti suunnattu koulutustarjonta. Koulutustarjontaa tulisi lisätä siten, että se sisällöllisesti palvelisi erityisopettajien ammatillisia ja tieteellisiä tarpeita ja olisi alueellisesti helposti saavutettavissa. Jakku-Sihvosen ja Rusasen mukaan (1999, 102) kaikkia yleissivistävän koulutuksen opettajia koskien noin 14 % opettajista oli saanut erityisopetukseen liittyvää koulutusta, mikä on vähän ottaen huomioon pyrkimys integroida erityisoppilaita yleisopetukseen. Vastaavasti oppilashuoltoon ja oppilaanohjaukseen liittyvään täydennyskoulutukseen oli osallistunut vain noin 10 % opettajista.

### ***3.1.18 Erityisopetukseen osallistuvien määrät***

Oppilas otetaan tai siirretään erityisopetukseen, jos hänelle ei esimerkiksi vammaisuuden, sairauden, kehityksen viivästymisen tai tunne-elämän häiriön vuoksi voida muuten antaa opetusta. Osa-aikaista (laaja-alaista) erityisopetusta annetaan oppilaalle, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia. Seuraavat taulukot tiedot ja sisältävät Tilastokeskuksesta



saatavan ([www.tilastokeskus.fi](http://www.tilastokeskus.fi)) tiedon erityisopetukseen siirretyistä ja otetuista syyn, järjestämipaikan, järjestämistavan ja opetusjärjestelyjen mukaan sekä osa-aikaista erityisopetusta saavien määrät ensisijaisen syyn mukaan luokiteltuina.

Syksyllä 2004 erityisopetukseen oli otettu tai siirretty lähes 40 000 oppilasta eli 7 prosenttia peruskoulun oppilaista. Vaikka peruskoululaisten määrä hieman vähenikin, erityisopetukseen siirrettyjen määrä kasvoi edellisvuodesta 8 prosentilla. Eniten lisääntyi niiden oppilaiden määrä, joilla oli kielen kehityksen häiriöstä (dysfasiasta) johtuvia oppimisvaikeuksia. Erityisoppilaista kaksi kolmasosaa oli poikia.

**Taulukko 5. Erityisopetukseen otetut ja siirretyt peruskoulun oppilaat 1995–2004 (Tilastokeskus 2005).**

Vuosi	Erityiskoulussa		Muussa peruskoulussa		Yhteensä		Peruskoulun oppilasmäärä
	Oppilaita	Osuus peruskoulun oppilasmäärästä %	Oppilaita	Osuus peruskoulun oppilasmäärästä %	Oppilaita	Osuus peruskoulun oppilasmäärästä %	
1995	10 871	1,8	6 142	1,0	17 013	2,9	588 162
1996	11 270	1,9	6 608	1,1	17 878	3,0	589 128
1997	11 901	2,0	8 099	1,4	20 000	3,4	592 375
1998	12 002	2,0	9 824	1,7	21 826	3,7	591 679
1999	11 884	2,0	12 481	2,1	24 365	4,1	591 272
2000	15 204	2,6	11 770	2,0	26 974	4,6	593 451
2001	10 986	1,9	19 846	3,3	30 832	5,2	595 727
2002	10 849	1,8	23 168	3,9	34 017	5,7	597 356
2003	10 461	1,8	26 378	4,4	36 839	6,2	597 414
2004	10 043	1,7	29 755	5,0	39 798	6,7	593 148

Erityisoppilaista 42 prosenttia sai opetusta peruskoulujen yleisopetuksen yhteydessä (integroituina), 33 prosenttia peruskoulujen erityisryhmissä ja 25 prosenttia erityiskoulujen erityisluokilla syksyllä 2004. Erityisopetuksen järjestäminen yleisopetuksen yhteydessä oli yleistynyt edellisvuodesta.

Runas 126 000 oppilasta eli yli joka viides peruskoulun oppilas sai osa-aikaista erityisopetusta lievien oppimis- tai sopeutumisvaikeuksien vuoksi lukuvuonna 2003–2004. Lisäystä edelliseen lukuvuoteen oli 2 prosenttia. Eniten kasvoi matematiikan oppimisvaikeuksien takia osa-aikaista erityisopetusta saavien määrä.

Taulukon 5 pääviesti on se, että erityisopetukseen siirrettyjen ja otettujen osuus perusopetuksen oppilaista on kasvanut säännöllisesti ja tasaisesti

vuosina 1995–2004. Siirrettyjen oppilaiden osuus on kasvanut vuodesta 2003 vuoteen 2004 jopa 8 %, joka vastaa noin puolta prosenttia koko perusopetuksen oppilasmäärästä. Erityisesti muutos selittyy muussa kuin erityiskouluissa annettavan erityisopetuksen oppilasmäärän kasvuna.

Vuosittain tapahtuva kasvu näkyy myös kaikissa maakunnissa. Selvimmin kasvu näkyy kuitenkin edelliseen vuoteen verrattuna Itä-Uudellamaalla, Päijät-Hämeessä, Kanta-Hämeessä ja Keski-Pohjanmaan maakunnissa. Maakunnittain erityisopetukseen siirrettyjen ja otettujen osuudet ovat melko tasaisia. Etelä-Savossa osuus on suurin eli 8,4 % ja Pirkanmaalla ja Lapissa noin 5,3 %. Vaihteluväli on noin 3 %. Ahvenanmaa poikkeaa muista maakunnista noin 3 %:n osuudellaan jopa hieman laskien edellisestä vuodesta. Pohjanmaalla opiskeli erityisopetukseen siirretyistä tai otetuista oppilaista kokonaan erityisluokassa tai -ryhmässä vähiten eli noin 32 % ja vastaavasti eniten näistä oppilaista opiskeli Kymenlaaksossa (78 %). Ahvenanmaalla näistä oppilaista ei opiskellut kukaan yleisopetuksen yhteydessä.

**Taulukko 6. Erityisopetukseen otetut ja siirretyt peruskoulun oppilaat erityisopetuksen järjestämisaikana tai -tavan mukaan 2004 (Tilastokeskus 2005).**

Erityisopetuksen järjestämipaikka tai -tapa	Vuosiluokka				Yhteensä	Muutos edellisestä vuodesta	
	Esiopetus	1-6	7-9	Lisäopetus		Yhteensä	%
Opetus kokonaan yleisopetuksen yhteydessä	410	6 078	2 181	49	<b>8 718</b>	1 494	20,7
Opetus osin yleisopetuksen yhteydessä	91	3 382	4 642	29	<b>8 144</b>	705	9,5
Erityisryhmä, erityisluokka	961	13 138	8 539	298	<b>22 936<sup>1)</sup></b>	760	3,4
<b>Yhteensä</b>	<b>1 462</b>	<b>22 598</b>	<b>15 362</b>	<b>376</b>	<b>39 798</b>	<b>2 959</b>	<b>8,0</b>
Peruskoulun oppilasmäärä	12 335	381 785	197 414	1 614	<b>593 148</b>	-4 266	-0,7

<sup>1)</sup> Oppilaista 10 043 opiskeli erityiskouluissa ja 12 893 muiden peruskoulujen erityisryhmissä.

Taulukon 6 mukaan selkein muutos on yleisopetuksen yhteydessä annettavan erityisopetuksen määrän suhteellisen osuuden kasvu edellisestä vuodesta (kuten aikaisempanakin vuotena), mikä näkyy oppilasosuuksia verrattaessa ja vastaavasti erityisopetuksen vähäisenä muutoksena erityis-



luokissa ja erityisryhmissä. Enemmistö erityisopetuksen oppilaista opiskeli kuitenkin edelleen erityisryhmässä tai erityisluokassa (noin 58 %) ja yleisopetuksen yhteydessä tai osin sen yhteydessä (noin 42 %).

**Taulukko 7. Erityisopetukseen otetut ja siirretyt peruskoulun oppilaat opetusjärjestelyjen mukaan vuonna 2004 (Tilastokeskus 2005).**

Opetusjärjestelyt	Vuosiluokka				Yhteensä	Muutos edellisestä vuodesta	
	Esiopetus	1-6	7-9	Lisäopetus		Yhteensä	%
Yleisopetuksen oppimäärät	474	8 869	4 075	116	<b>13 534</b>	784	6,1
Osa oppimääristä yksilöllistetty	192	5 095	5 471	23	<b>10 781</b>	1 496	16,1
Kaikki oppimäärät yksilöllistetty	796	8 634	5 816	237	<b>15 483</b>	679	4,6
<b>Yhteensä</b>	<b>1 462</b>	<b>22 598</b>	<b>15 362</b>	<b>376</b>	<b>39 798</b>	<b>2 959</b>	<b>8,0</b>
Peruskoulun oppilasmäärä	12 335	381 785	197 414	1 614	<b>593 148</b>	-4 266	-0,7

Muutoksen suuntana on oppimäärien yksilöllistäminen erityisopetuksessa kuten edellisenäkin vuonna (taulukko 7). Niiden osuus, joilla kaikki oppimäärät on yksilöllistetty, on suurin (noin 39 %), ja kasvun osuus on edellisen vuoden muutokseen nähden (1,5 %) lisääntynyt 4,6 %:iin. Yleisopetuksen oppimäärien mukaan opiskelevia on noin kolmannes.

Taulukossa 8 kiinnittää huomiota muutos, joka koskee esimerkiksi aivo toiminnan, liikuntavamman tai vastaavien häiriöiden kasvua (edellisessä tilastossa kasvu 16,1 %) sekä Autismiin tai Aspergerin oireyhtymään liittyvien oppimisvaikeuksien selvää kasvua edellisestä vuodesta (edellisessä tilastossa vastaava kasvu 5,6 %). Poikien osuus on yli kaksinkertainen erityisopetukseen siirretyistä ja otetuista tyttöihin verrattuna. Ero sukupuolten välillä on samansuuntainen kaikissa syyryhmissä. Suurin ero on autismiin ja Aspergerin oireyhtymään liittyvissä oppimisvaikeuksissa (noin 14 % tyttöjä ja noin 86 % poikia). Sukupuolten välisiin eroihin ei tässä arvioinnissa ollut käytettävissä selitystekijöitä. Lievä kehitysviivästyminen on selkeästi suurin erityisopetukseen siirron tai ottamisen syy.

Erityisopetukseen siirrettyjen tai otettujen osuus oli vuonna 2003 jopa 6,2 % (36 800), mutta vuonna 2004 jo 6,7 %. Vuonna 1995 vastaava osuus oli 2,9 %. Osuus on kasvanut noin yli kaksinkertaiseksi (2,3) vuoteen 1995 verrattuna (ks. kuvio 5).

**Taulukko 8. Erityisopetukseen otetut ja siirretyt peruskoulun oppilaat otto- tai siirtopäätöksen perusteiden mukaan 2004 (Tilastokeskus 2005).**

Otto- tai siirtopäätöksen peruste	Esi-opetus	Vuosiluokka			Yhteensä	Muutos edell. vuodesta		Poikia	Tyttöjä
		1-6	7-9	Lisä-opetus		Yhteensä	%		
Vaikea kehitysviivästymä	649	2 612	1 297	146	4 704	-45	-0,9	2 871	1 881
Lievä kehitysviivästymä	50	7 049	7 486	72	14 657	449	3,2	9 197	5 260
Aivotoiminnan häiriö, liikuntavamma tai vastaava	84	3 190	1266	32	4 572	501	12,3	3 309	1 087
Tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus	7	1 870	1 828	38	3 743	-242	-6,1	3 202	650
Autismiin tai Aspergerin oireyhtymään liittyvät oppimisvaikeudet	64	589	161	4	818	101	14,1	697	114
Kielen kehityksen häiriöstä (dysfasia) johtuvat oppimisen vaikeudet	399	3 072	919	1	4 391	668	17,9	3 162	1 014
Näkövamma	16	176	81	13	286	10	3,6	166	117
Kuulovamma	29	289	133	2	453	-20	-4,2	251	204
Muu syy	164	3 751	2 191	68	6 174	1 537	33,1	4 116	1 566
<b>Yhteensä</b>	<b>1 462</b>	<b>22 598</b>	<b>15 362</b>	<b>376</b>	<b>39 798</b>	<b>2 959</b>	<b>8,0</b>	<b>26 971</b>	<b>11 893</b>
Osuus peruskoulun oppilasmäärästä, %	11,9	5,9	7,8	23,3	6,7	.	.	8,9	4,1
Peruskoulun oppilasmäärä	12 335	381 785	197 414	1 614	593 148	-4 266	-0,7	305 790	303 401

Myös osa-aikaista erityisopetusta saaneiden määrä kasvoi. Noin joka viides peruskoulun oppilas eli kaikkiaan 124 100 oppilasta sai osa-aikaista erityisopetusta lievien oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien vuoksi lukuvuonna 2002–2003. Määrä on 4 600 oppilasta enemmän kuin vuotta aikaisemmin.

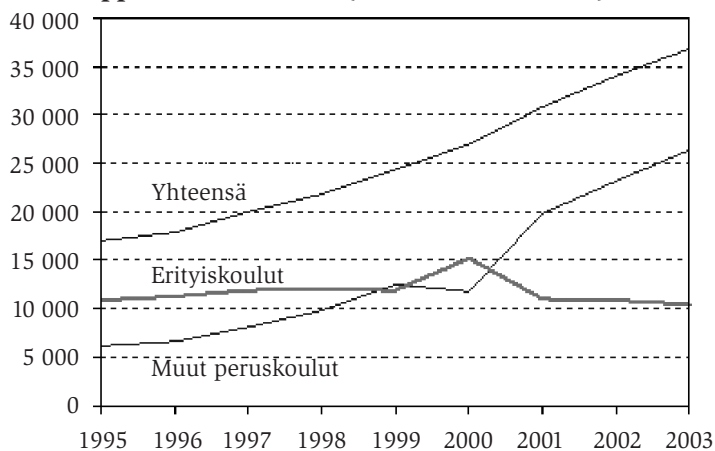
Vuonna 2003 erityisopetuksen oppilaista 40 % sai opetusta peruskoulujen yleisopetuksen yhteydessä, 33 % peruskoulujen erityisryhmissä ja 27 % erityiskoulujen erityisluokilla. Erityisopetuksen järjestäminen yleisopetuksen yhteydessä on yleistynyt selvästi jaksolla 1995–2003.

Taulukon 9 osa-aikaisen erityisopetuksen tiedot on kerätty lukuvuonna 2003–2004 osa-aikaista erityisopetusta saaneista. Kukin oppilas esiintyy taulukossa vain yhteen kertaan osa-aikaisen erityisopetuksen ensisijaisen





**Kuvio 5. Erityisopetukseen otetut ja siirretyt peruskoulun oppilaat 1995–2003 (Tilastokeskus 2004).**



syn mukaan. Osa-aikaista erityisopetusta saaneiksi lasketaan myös ne erityisopetukseen otetut tai siirretyt oppilaat, jotka saivat osa-aikaista erityisopetusta muiden erityisopetusjärjestelyjensä lisäksi.

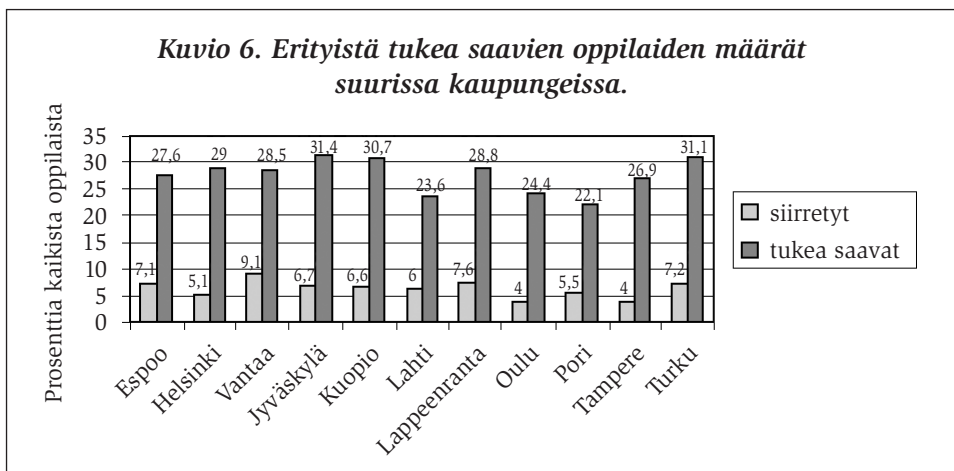
**Taulukko 9. Osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2003–2004 saaneet peruskoulun oppilaat ensisijaisen syyn mukaan (Tilastokeskus 2005).**

Osa-aikaisen erityisopetuksen ensisijainen syy	Vuosiluokka			Lisäopetus	Muutos edellisestä vuodesta, %	Poikia	Tyttöjä
	Esiopetus	1-6	7-9				
Puhehäiriö	1 501	19 413	171	4	-7,2	13 260	7 829
Luku- ja kirjoitushäiriö	289	51 628	4 236	10	0,5	37 270	18 893
Matematiikan oppimisen vaikeudet	43	13 464	8 327	54	10,1	10 407	11 481
Vieraan kielen oppimisen vaikeudet	7	1 905	9 590	54	9,2	7 314	4 242
Sopeutumisvaikeudet tai tunne-elämän häiriö	92	2 681	3 722	1	0,8	4 943	1 553
Muut vaikeudet oppimisessa tai muu syy	456	4 685	4 038	19	6,6	6 162	3 036
<b>Yhteensä</b>	<b>2 388</b>	<b>93 776</b>	<b>30 084</b>	<b>142</b>	<b>1,8</b>	<b>79 356</b>	<b>47 034</b>
Peruskoulun oppilasmäärään verrattuna, %	19,2	24,2	15,4	9,7	.	26,0	16,1
Peruskoulun oppilasmäärä 20.9.2003	12 434	387 934	195 585	1 461	0,0	305 790	291 624

Osa-aikaisessa erityisopetuksessa on reilu viidennes (21,2 %) perusopetuksen oppilaista. Poikia osa-aikaisessa erityisopetuksessa on kaikista perusopetuksen oppilaista 26 % ja tyttöjä 16,1 %. Poikia on näin ollen noin 63 % osa-aikaisen erityisopetuksen oppilaista. Osa-aikaisen opetuksen selvä painopiste on alemmilla vuosiluokilla (1–6). Kasvua edellisestä vuodesta on selvimmin matematiikan ja vieraan kielen oppimisvaikeuksissa.

Maakunnittain tarkastellen vähiten osa-aikaisessa erityisopetuksessa on oppilaista Kymenlaaksossa (17,1 %) ja eniten Varsinais-Suomessa (25,3 %). Osa-aikaisessa erityisopetuksessa olevien oppilaiden määrät koko oppilasmäärästä ovat kasvaneet noin 0,7 % lukuvuodesta 2001–2002 seuraavaan lukuvuoteen ja edelleen 0,3 % lukuvuoteen 2004–2005. Muutamassa maakunnassa osuudet laskivat hieman. Kasvua oli eniten Etelä-Karjalassa (2,6 %). Maakuntien väliset erot ovat kuitenkin kohtalaisen pieniä. Toisaalta kuntakohtaiset vaihtelut (mm. isot kaupungit) osa-aikaisen erityisopetuksen määrissä saattavat olla suuriakin. Vaihtelun syistä maakuntien välillä tai kaupunkien välillä ei ole tietoa.

Kuviossa 6 on yhdentoista suurimman kunnan tiedot erityistä tukea saavien osuudesta kokonaisoppilasmäärästä (Opetushallitus 2002).



Kuviossa 6 erityistä tukea saavien suhteelliset osuudet ovat määrällisesti korkeita (vrt. osa-aikaisessa kansallinen taso noin 21,2 % ja siirrettyjen ja otettujen osalta noin 6,7 % eli yhteensä noin 28 %). Keskinäiset erotkin ovat aika suuria ottaen huomioon keskiarvot ja kaupunkien vertailtavuuden. Suurin ero on siirrettyjen ja otettujen osalta Oululla ja Porilla suhteessa



Vantaaseen (9,3 % tukea saavien osalta ja siirrettyjen osalta 5,1 %). Tukea saavien osuudessa suurin ero on Jyväskylällä (31,4 %) ja Kuopiolla suhteessa Poriin ja Lahteen (22,1 %). Yllä mainituissa kaupungeissa osa-aikaista erityisopetusta saavien oppilaiden määrä on suurimmillaan ensimmäisellä luokalla ja määrä laskee varsin johdonmukaisesti kuudenteen vuosiluokkaan saakka, minkä jälkeen tilanne tasaantuu. Kahdeksannella vuosiluokalla määrä hieman nousee. Eniten erityisopetusta saavia on suhteellisesti Turussa 38,3 %, mikä on noin 10 % suurempi valtakunnan keskimääräistä tasoa.

### ***3.1.19 Oppilaiden terveyteen ja turvallisuuteen vaikuttavia tekijöitä***

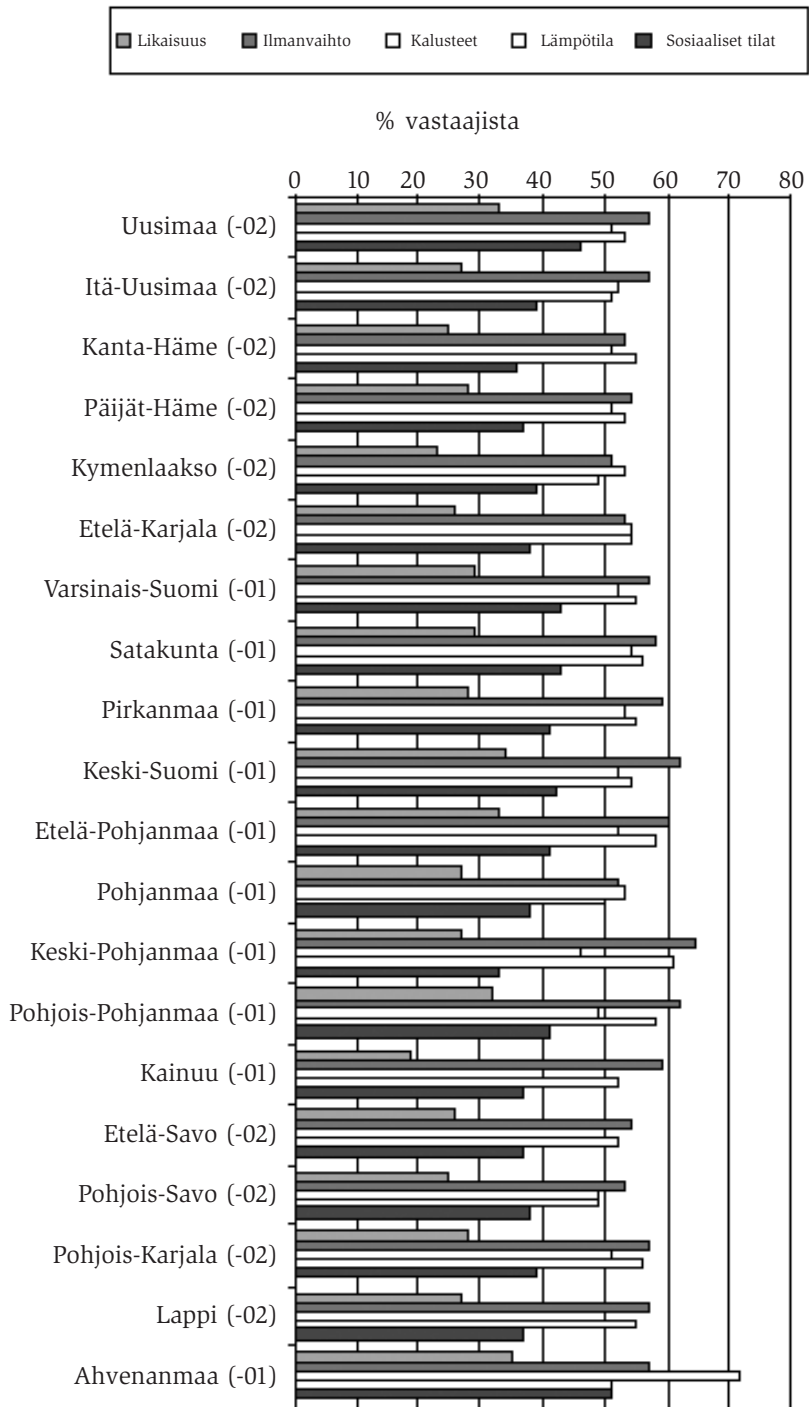
Stakes on kerännyt vuodesta 1996 alkaen valtakunnallisin kouluterveyskyselyin tietoa nuorten terveydestä, terveystottumuksista ja koulukokemuksista. Tiedot on kerätty samoista kunnista joka toinen vuosi opettajien ohjauksella luokkakyselyillä kaikkien peruskoulujen 8. ja 9. sekä lukioiden 1. ja 2. luokilta. Kyselyt on teetetty parillisina vuosina Etelä-Suomen, Itä-Suomen ja Lapin lääneissä, ja parittomina Länsi-Suomen ja Oulun läänissä sekä Ahvenanmaalla. Kouluterveyskyselyyn on osallistunut vuosina 1996–2003 reilut 300 kuntaa ja vuosittain kyselyyn on vastannut 46 000–82 000 oppilasta. Toistuvina suurten oppilasjoukkojen mittauksina tuloksilla on suuri arvo. Kouluterveyskyselyistä saatujen tuloksien mukaan suuria eroja tai trendimuutoksia maakuntien, sukupuolen tai ajan suhteen ei ole. Tuloksia on tarkasteltu seuraavassa vuosien 1996–2002 aineistojen perusteella.

#### ***3.1.19.1 Opiskelua haittaavia tekijöitä***

Stakesin laatimien 'Nuorten hyvinvointi' -raporttien mukaan joka toinen (noin 55 %) perusopetuksen vuosiluokkien 8–9 oppilaista oli kokenut yhden tai useamman puutteen koulun fyysisissä työoloissa. Eniten puutteita oli koettu Keski-Suomessa, Pohjois-Pohjanmaalla ja pääkaupunkiseudulla (60–62 %) ja vähiten Kymenlaaksossa (50 %).

Koulun fyysisten työolojen puutteita arvioitiin kartoittamalla oppilaiden mielestä koulutyöskentelyä haittaavia tekijöitä. Noin joka toista peruskoulun oppilasta olivat haitanneet melko paljon tai paljon luokkahuoneen huono ilmanvaihto (52–63 %), luokkahuoneen lämpötila (noin 50–61 %)

**Kuvio 7. Koulutyöskentelyä häiritsevät tekijät maakunnittain vuosina 2001 ja 2002.**





sekä epämukavat kalusteet, pulpetit ja tuolit (40–53 %). Myös koulun sosiaalisissa tiloissa koettiin olevan puutteita (36–41 % vastanneista). Tilojen likaisuus ja pölyisyys oli haitannut melko paljon tai paljon noin neljännestä vastaajista (25–30 %).

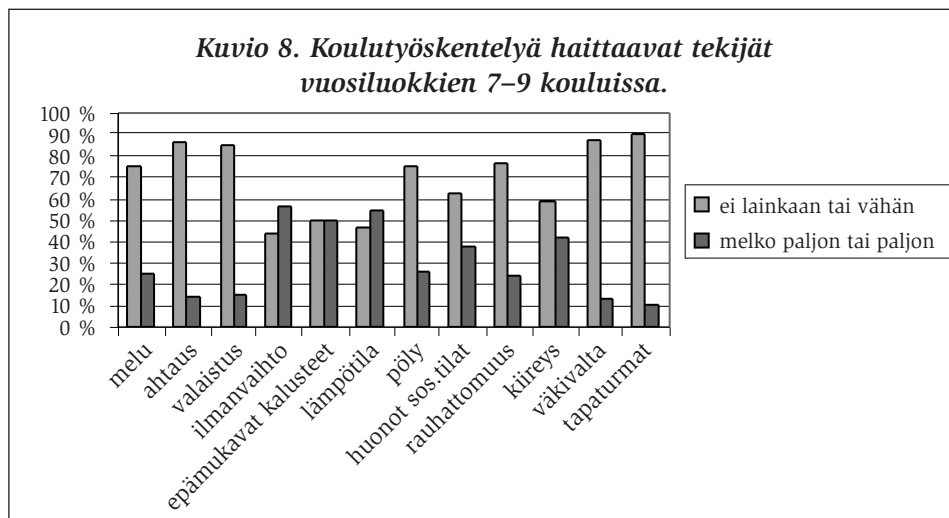
Yleisimmin ilmanvaihto ja lämpötila koettiin haittaavaksi Etelä-, Keski- ja Pohjois-Pohjanmaalla (58–65 %). Myös Keski-Suomessa ilmanvaihto oli haitannut yli 60 %:a oppilaista. Sosiaalisissa tiloissa ja luokkahuoneen kalusteissa eniten puutteita oli koettu Ahvenanmaalla.

Haittoja kokeneiden tyttöjen osuudet olivat yleisesti hiukan korkeammat kuin poikien. Suurin ero tyttöjen ja poikien välillä oli koulun huonon sisäilman ja lämpötilan suhteen, joissa tyttöjen osuudet vaihtelivat 54–69 % välillä ja poikien 44–60 % välillä vuosien 1996–2003 aikana. Epämukavat tuolit ja pulpetit ovat haitanneet useammin (50–58 %) poikia kuin tyttöjä (43–51 %).

Hiukan parannusta on kuitenkin tapahtunut vuosina 2001 ja 2002: haittaa kokeneiden osuudet ovat palautuneet lähemmäksi vuoden 1997 tasoa vuosien 1998–2000 aikana tapahtuneen notkahduksen jälkeen.

Kuviossa 8 eräät koulunkäynnin kuormitustekijät on kuvattu sen mukaan, miten suuri osuus oppilaista on kokenut haitan.

Suurimmat haittatekijät liittyvät fyysisiin tiloihin. Yleisyydeltään merkittävimmät ongelmat ovat ilmanvaihto, lämpötila ja epämukavat kalusteet. Psykkisistä kuormitustekijöistä kiire, melu ja rauhattomuus koetaan yleisimmin ongelmaksi. Osa mainituista tekijöistä on sellaisia, joiden hoitami-



nen ei edellytä taloudellisia resursseja. Väkivaltakuviossa on sekä fyysistä että henkistä. Se on hankala, mutta samalla ehdottomimmin toimenpiteitä edellyttävä ongelma.

### *3.1.19.2 Oppilaan fyysinen ja psyykinen hyvinvointi*

#### *Rauhattomuus luokissa painottuu koulun työilmapiirissä*

Koko aineistosta vain runsas puolet (noin 55 %) vastanneista peruskoulun oppilaista oli sitä mieltä, että luokassa vallitsee työrauha. Eniten työrauhan puutteesta kärsittiin Ahvenanmaalla (53 %), pääkaupunkiseudulla ja Kymenlaaksossa (48 %), vähiten Kainuussa (38 %) (kuvio 9).

Työrauhan puutteesta kärsivien tyttöjen osuudet olivat hiukan poikien osuuksia suuremmat. Osuudet ovat kuitenkin laskeneet vuosien 1996–2003 aikana: tytöillä 49 %:sta 44 %:iin ja pojilla 44 %:sta 39 %:iin.

Noin kolmasosa (32–35 %) oppilaista rekisteröi opettajien odottavan oppilailta liikaa koulussa; pojat (34–40 %) tyttöjä (29–33 %) useammin.

Noin 60 % oppilaista oli sitä mieltä, että opettajat kohtelevat oppilaitaan oikeudenmukaisesti. Vuodesta 1996 osuus on kasvanut 50 %:sta keskimäärin kuusi prosenttiyksikköä. Eniten osuudet kasvoivat Itä-Suomessa (51–62 %) sekä Lapissa ja Oulun läänin alueilla (46 %–61 %).

Peruskoulun yläluokkalaisista valtaosan (73–75 %) mukaan luokan oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä. Eniten oppilaat viihtyvät yhdessä Ahvenanmaan (86 %) ja Pohjanmaan (82 %) oppilaat ja vähiten Pohjois-Karjalan (70 %), pääkaupunkiseudun, Kymenlaakson ja Pirkanmaan (52 %) oppilaat. Pojat (75–83 %) olivat tyttöjä (64–73 %) useammin sitä mieltä, että luokan oppilaat viihtyvät hyvin yhdessä. Osuudet ovat nousseet aineistossa noin 10 % vuosien 1996–2002 aikana.

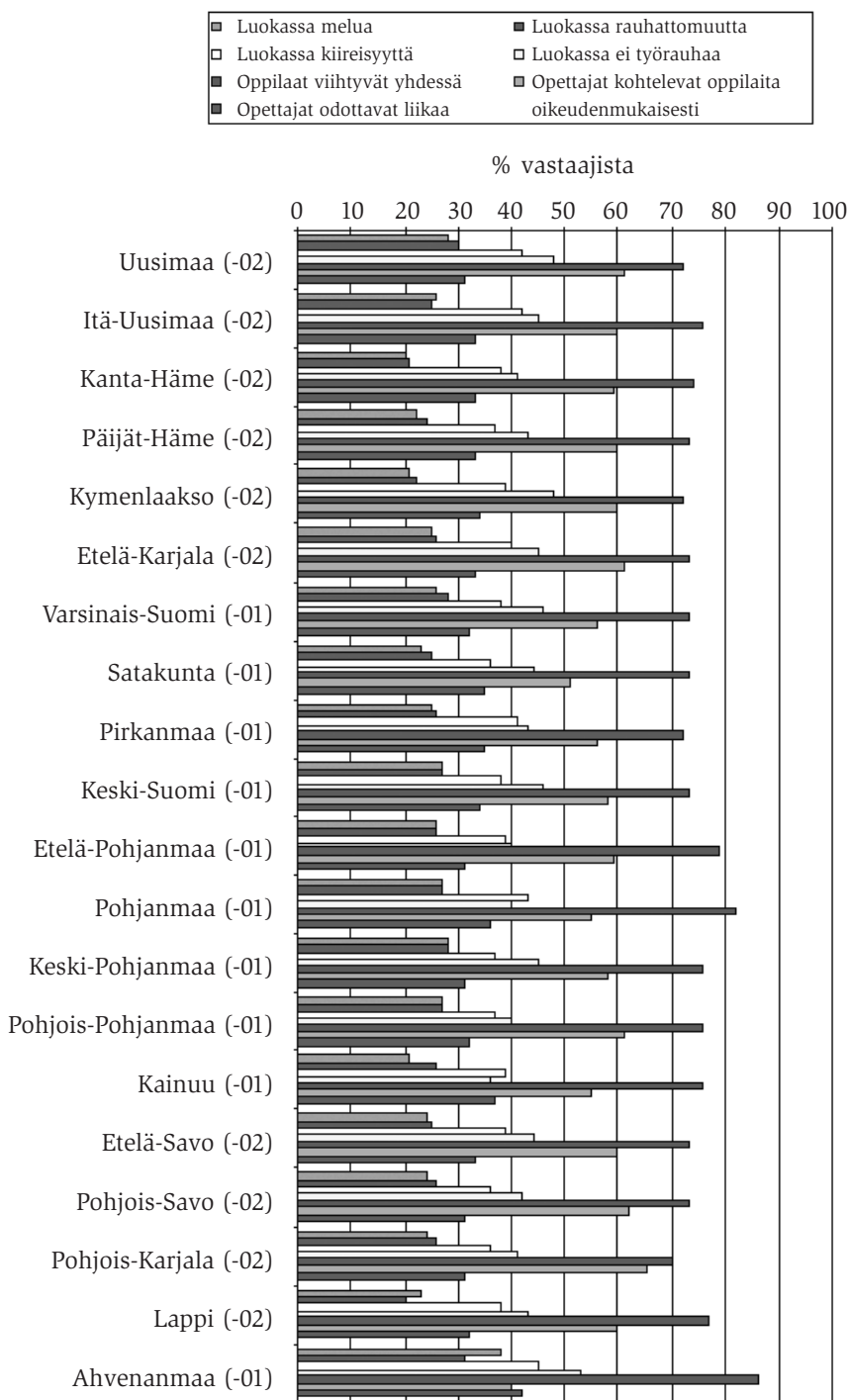
#### *Pidetäänkö koulunkäynnistä?*

Koko aineistosta noin joka toinen peruskoulun (8–9) oppilaista rekisteröi pitävänsä koulunkäynnistä. Osuudet ovat vaihdelleet jonkin verran 50 %:n molemmin puolin vuosien 1996–2002 aikana.

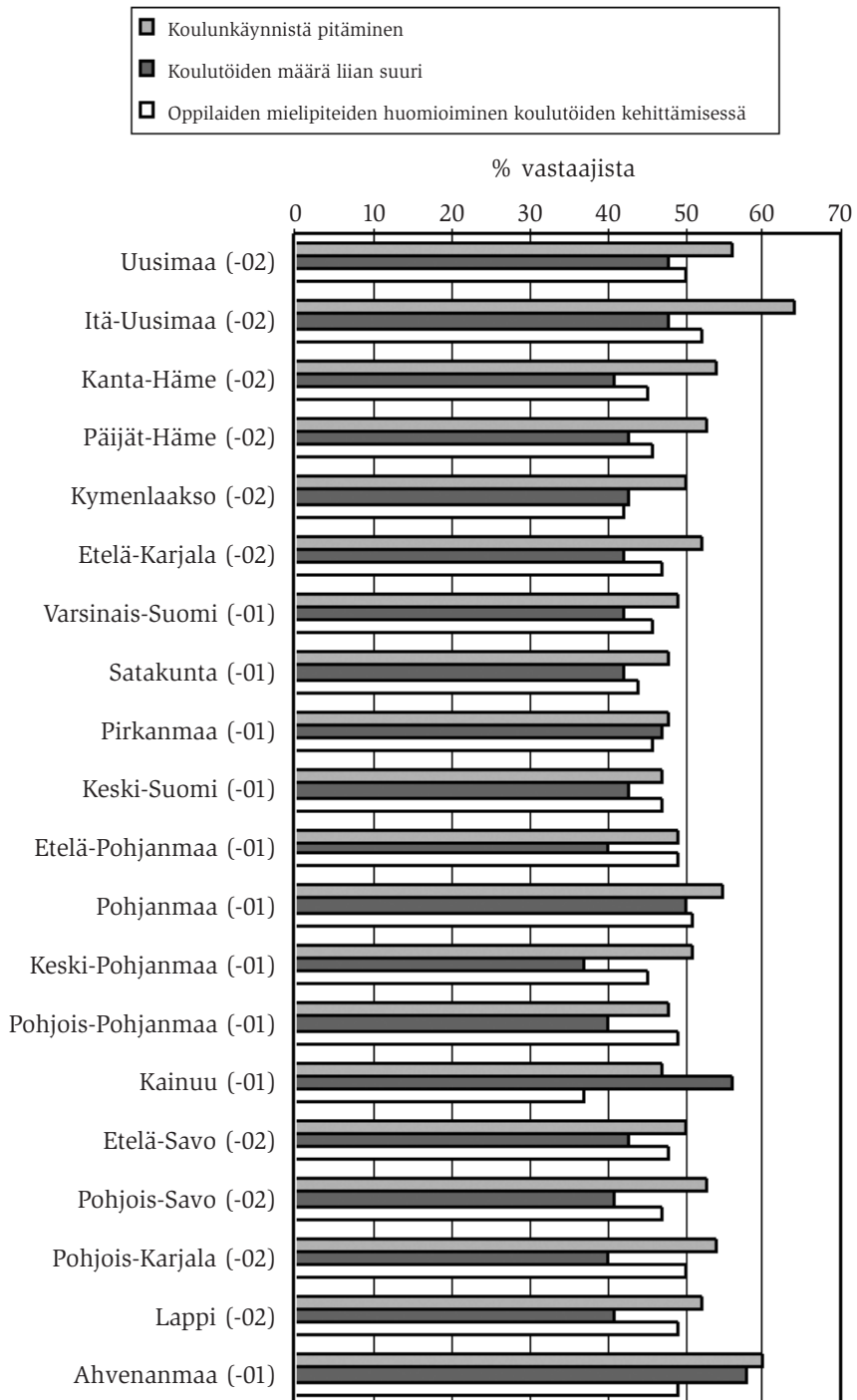
Yleisimmin koulusta pidettiin Itä-Uudellamaalla (64 %), Ahvenanmaalla (60 %) sekä pääkaupunkiseudulla (56 %) (kuvio 10). Pienimmät osuudet löytyivät Kainuusta ja Keski-Suomesta (47 %) sekä Pirkanmaalta ja Sata-



**Kuvio 9. Koulun työilmapiiriä mittaavat muuttujat maakunnittain vuosina 2001 ja 2002.**



**Kuvio 10. Koulusta pitäminen, koulutyön määrä ja oppilaiden mielipiteiden huomioiminen maakunnittain vuosina 2001 ja 2002.**







kunnasta (48 %). Tytöistä piti suurempi osa (49–64 %) koulunkäynnistä kuin pojista (40–51 %).

Valtakunnallisesti noin 40 % oppilaista piti koulutöiden määrää liian suurena.

Koulutyön määrä oli 8. luokalla liian suuri useammalle pojista (44–50 %) kuin tytöistä (38–42 %). 9. luokalla erot näyttivät tasoittuvan.

Noin puolet oppilaista on sitä mieltä, että heidän mielipiteitään ei oteta huomioon koulutyön kehittämisessä. Osuudet ovat kuitenkin laskeneet jonkin verran vuosien 1998–2002 aikana (valtakunnallisesti 54 %:sta 51 %:iin). Aineistossa ei ollut huomattavia alueellisia eroja.

### *Koulukiusaamisen useus*

Noin 3 % peruskoululaisista tulee kiusatuksi useita kertoja viikossa ja noin 4 % ainakin kerran viikossa. Valtakunnallisesti kiusatuksi tulleiden osuudet ovat pysyneet hyvin tasaisina vuosina 1996–2002. Vuonna 2001 Kainuun tulokset kuitenkin poikkesivat huomattavasti muista: kerran viikossa kiusatuksi tulleiden osuudet (9 %) ja kerran viikossa kiusaajien osuudet (7 %) olivat melkein kaksinkertaiset muihin maakuntiin verrattuna, kun taas useita kertoja viikossa kiusatuksi tulleiden osuus oli yli puolet muiden osuuksia pienempi (kuvio 11). Aikaisempina vuosina suuria eroja muihin maakuntiin verrattuna ei ollut.

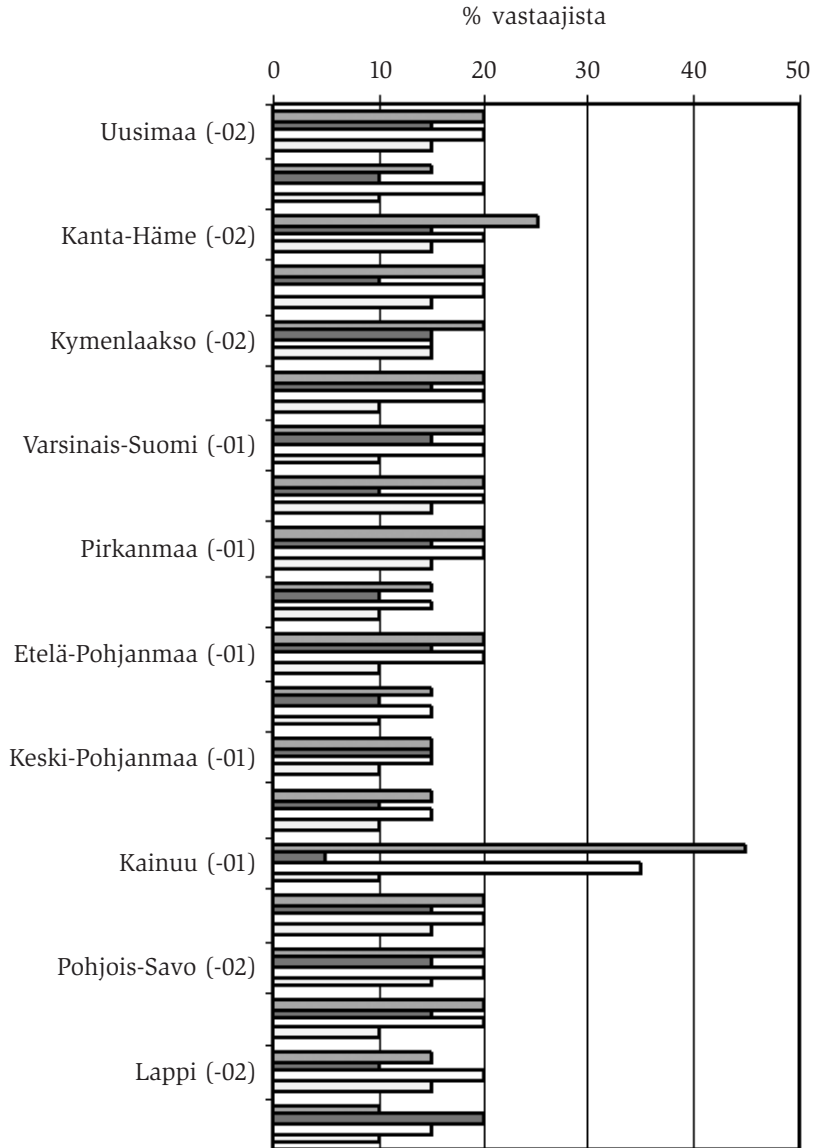
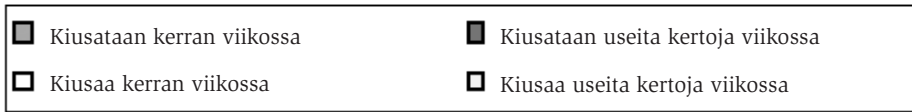
Aineiston mukaan kiusatuksi tulee pojista suurempi osuus (7–10 %) kuin tytöistä (5–7 %). Pojista 9–11 % kertoo kiusanneensa toisia oppilaita, kun taas tytöistä kiusanneensa kertoo vain 3 %. Koko aineistosta noin 4 % oppilaista kertoo itse kiusanneensa koulussa.

### *Koulunkäynnissä syntyviin ongelmiin saatava avun määrä*

Noin 40 % peruskoululaisista sai apua koulunkäynnin vaikeuksiin aina tarvittaessa. Suurimmat osuudet olivat vuonna 2000–2001 Satakunnassa (44 %) ja Varsinais-Suomessa (43 %) ja pienimmät Kymenlaaksossa ja Pohjois-Karjalassa (34 %) (kuvio 12).

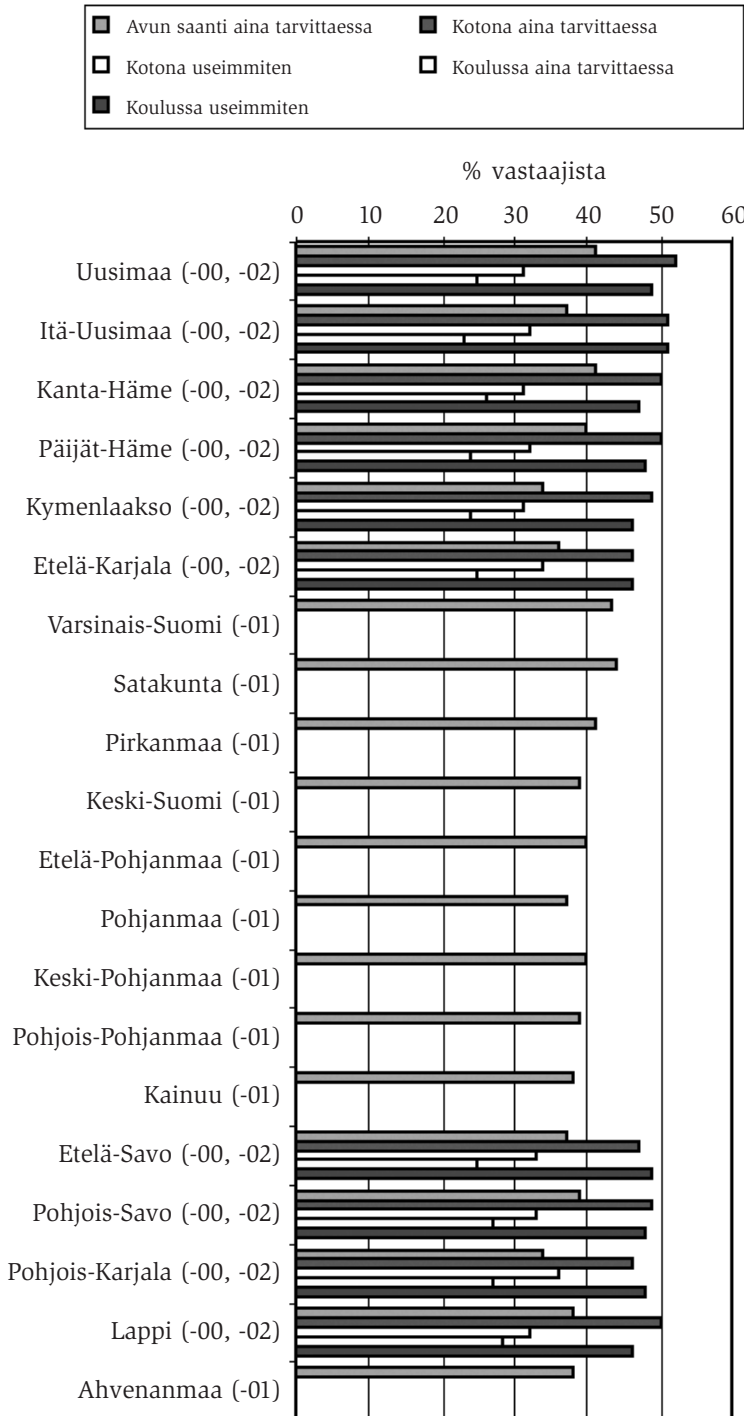
Noin puolet (47–52 %) oppilaista ilmoitti saavansa koulunkäynnin vaikeuksissa apua kotona tarvittaessa. Useimmiten apua saaneita oli noin kolmannes (31–36 %). Suurimmat osuudet olivat Uudellamaalla (52 %), ja Itä-Uudellamaalla (51 %) ja pienimmät Etelä- ja Pohjois-Karjalassa (46 %).

**Kuvio 11. Kiusaaminen maakunnittain vuosina 2001 ja 2002.**





**Kuvio 12. Avun saaminen koulutehtävissä yleensä sekä kotona että koulussa maakunnittain vuosina 2000, 2001 ja 2003.**



Koulussa avun saanti oli tarvittaessa huomattavasti harvinaisempaa: osuudet vaihtelivat 23 %:sta 27 %:iin. Pienimmät osuudet olivat Itä-Uudellamaalla (23 %) ja suurimmat Lapissa (28 %) sekä Pohjois-Savossa ja Pohjois-Karjalassa (27 %). Useimmiten apua koulussa sai kuitenkin vähän vajaa puolet oppilaista (44–51 %).

### *Luvattomat poissaolot koulusta*

Keskimäärin joka neljäs (25 %) peruskoululaisista oli ollut poissa koulusta yhden tai useamman päivän ilman lupaa tai syytä. Vuonna 2002 aiheettomien poissaolojen määrä kuitenkin laski monen maakunnan kohdalla 5–10 %. Vuosien 1996–2002 aikana eniten luvattomia poissaoloja oli Lapissa ja pääkaupunkiseudulla (30–36 %) ja vähiten Varsinais-Suomessa ja Pirkanmaalla (21–27 %). Tytöistä ns. lintsajia oli noin 19–31 % ja pojista 16–28 %. Suurimmat erot sukupuolten välillä olivat Lapissa ja pääkaupunkiseudulla.

### *Terveydenhuollon vastaanotolle pääsyn helppous*

Kouluterveydenhuollon vastaanotolle pääsyn koki vaikeaksi keskimäärin 11–13 % oppilaista, yleisimmin pääkaupunkiseudulla (14 %) ja vähiten Kainuussa (7 %) ja Kanta-Hämeessä (9 %) (kuvio 13).

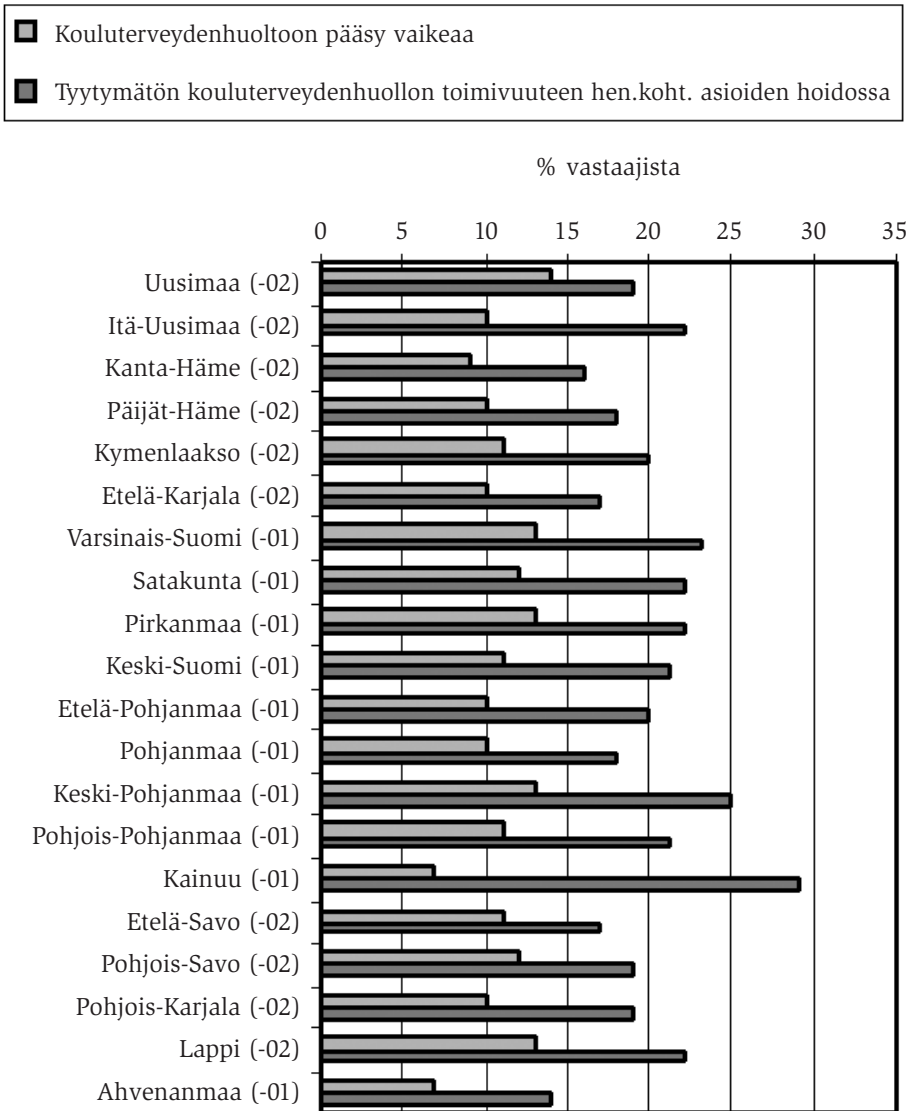
Noin viidesosa kaikista vastaajista oli tyytymätön kouluterveydenhuollon toimivuuteen henkilökohtaisten asioiden hoidossa. Kouluterveydenhuollon toimivuuteen tyytymättömiä oli vähiten Ahvenanmaalla (14 %) ja Kanta-Hämeessä (16 %). Yleisintä tyytymättömyys oli Kainuussa (29 %) ja Varsinais-Suomessa (23 %). Peruskoulun yläluokkien tyttöjen osuudet (19–30 %) olivat hiukan korkeammat kuin poikien (16–22 %) vuosien 1996–2003 aikana. Koulun terveydenhuoltoon tyytymättömien osuudet koko aineistossa ovat olleet hiukan laskussa vuodesta 1996.

### *Avun hakeminen ammattiauttajilta masennuksen tai ahdistuksen takia*

Yleisimmin peruskoulun yläluokkalaiset hakivat apua masennukseen terveydenhoitajalta (5 %) ja psykologilta (5 %). Tytöistä 6–9 % ja pojista 2–3 % oli hakenut apua terveydenhoitajalta. Tyttöjen osuus nousi 4 % vuodesta 1997. Myös psykologilta apua hakeneiden tyttöjen osuus oli hieman nousussa (4–6 %). Poikien osuus pysyi 3 %:n tietämällä.



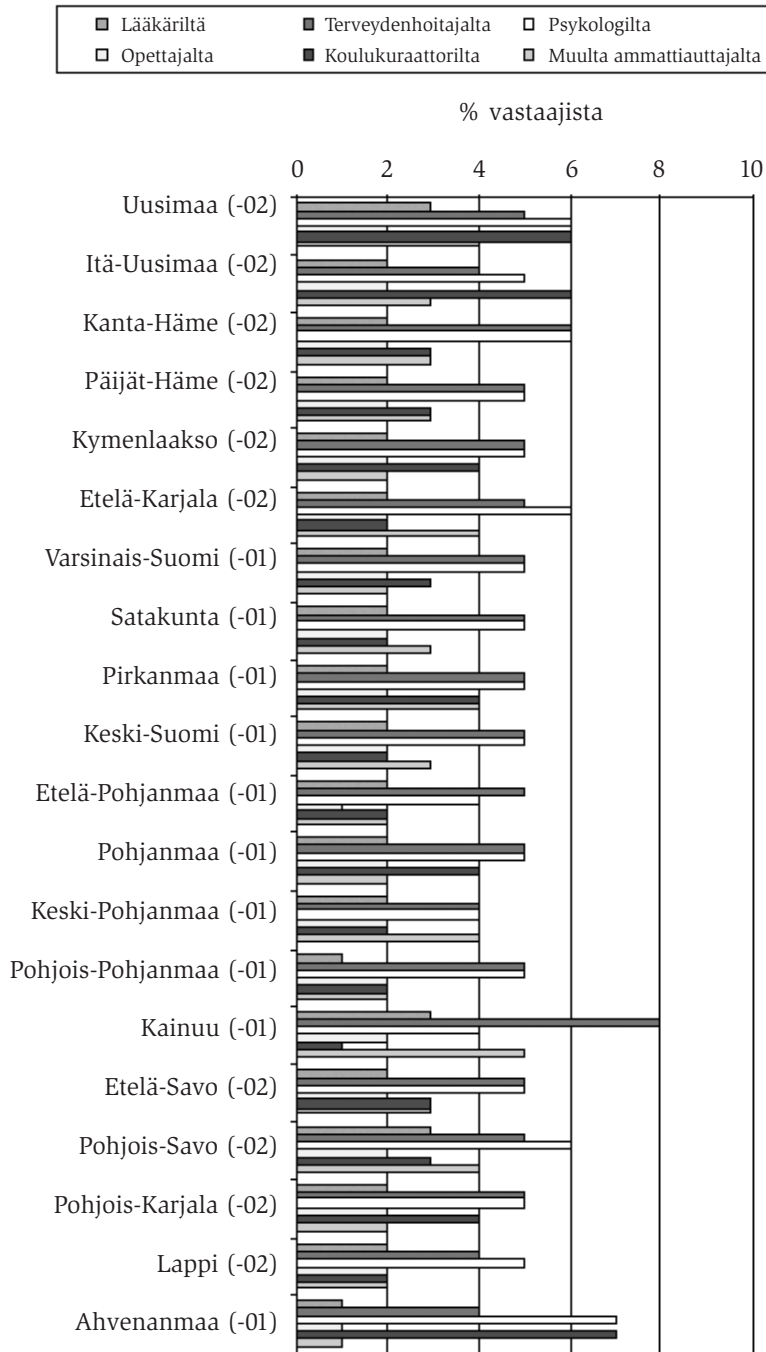
**Kuvio 13. Kouluterveydenhuollon toimivuus maakunnittain vuosina 2001 ja 2002.**



Noin 2 % peruskoulun yläluokkalaisista haki apua masennukseen lääkäriltä tai opettajalta. Koulukuraattorilta apua hakevien osuus koko aineistosta oli 2–3 %, tytöistä 5 % ja pojista 2 %. Yleisimmin koulukuraattorilta haettiin apua pääkaupunkiseudulla ja Itä-Uudellamaalla (5 %) (kuvio 14).

Vuosina 2001–2002 peruskoulun yläluokkalaisista 5 % oli käynyt kerran

**Kuvio 14. Avun saanti masennukseen tai ahdistuneeseen mieleen maakunnittain vuosina 2001 ja 2002.**

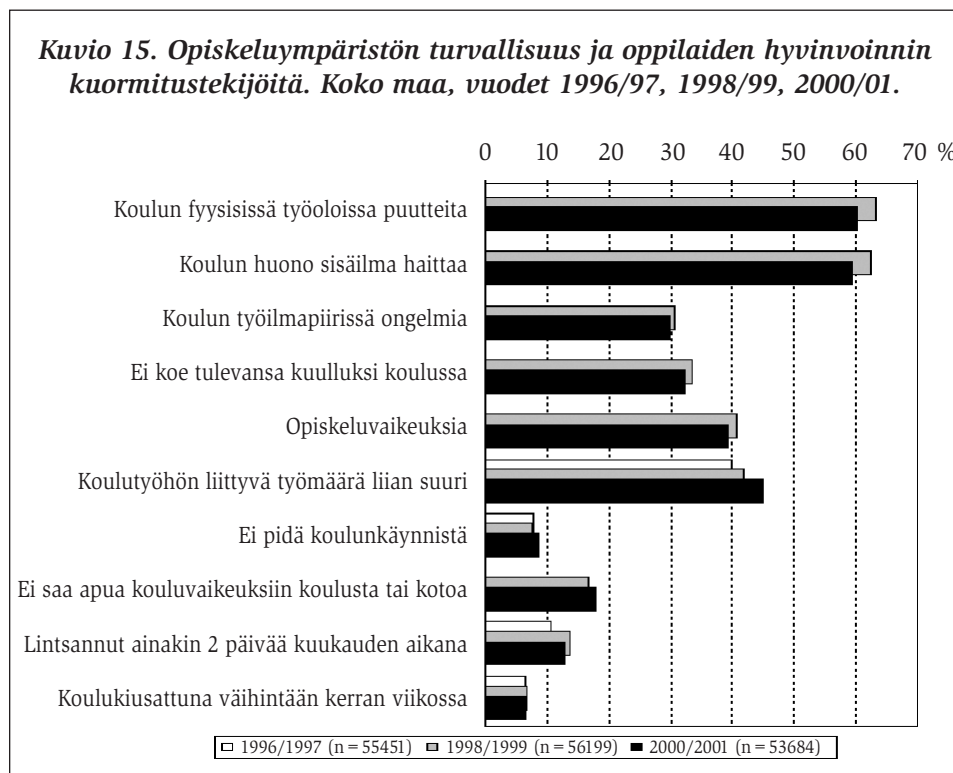




tai kahdesti terveydenhuollon vastaanotolla masentuneisuuden tai ahdistuneen mielen takia. Noin 4 % oppilaista oli käynyt vastaanotolla useita kertoja. Heistä tyttöjen osuudet olivat poikia hieman suurempia.

Muutoksia peruskoulun 8. ja 9. luokan oppilaiden hyvinvoinnissa kuvataan kuviossa 15 vuosina 1996–1997, 1998–1999 ja 2000–2001 saatujen tietojen mukaan. Tiedot on saatu yhdistelemällä eri puolilla Suomea vuorovuosina tehtyjä aineistoja. Tarkasteluun on otettu mukaan vain ne koulut, jotka ovat osallistuneet kyselyyn kaikkina kolmena kertana. Vastanneita oli 54 000–56 000. Prosenttiosuudet koskevat peruskoulun 8. ja 9. luokan oppilaita.

Kuvion 15 mukaan psyykkiset kuormittavuustekijät näyttävät olevan mukana itsepintaisesti vuodesta toiseen. Opiskeluvaikeudet ja työn suuri määrä on koettu ongelmaksi varsin yleisesti. Koulunkäynnistä pitämättömien osuus (alle 10 %) ei ole kuvion perusteella niin suuri ongelma kuin se usein mielletään. Selkeää muutoksen suuntaa ei kuormitustekijöitä kokonaisuutena tarkastellen ole havaittavissa.



## 3.2 Koulutuksen perusturvan toteutuminen

### 3.2.1 Opetuksen saavutettavuus

Opetusryhmien koko on eräs keskeinen muuttuja silloin, kun analysoidaan opetuksen laatua. Ryhmäkokojen vaihtelut antavat mm. erilaisia mahdollisuuksia eriyttämiseen, opetusmenetelmien monipuolistamiseen ja työrauhan ylläpitoon. Opetus ei kuitenkaan aina välttämättä ole erilaista erikokoisista opetusryhmistä huolimatta. Tutkimustuloksien ei Suomessa ole selkeästi kyetty osoittamaan, milloin ryhmäkoko perusopetuksen luokkahuoneopetuksessa olisi ihanteellisimmillaan (Niemi 2004). Opetusryhmän pienenemisen vaikutuksista tuloksiin on kuitenkin myös myönteistä evidenssiä (esim. Glass ym. 1982; Pate-Bain ym. 1992), mutta ei täysin riidattomasti (esim. Akerhielm 1995).

Opetusryhmän koolla on yhteys perusturvaan, opetuksen saavutettavuuteen, mahdollisuuksiin saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, turvalliseen opiskeluympäristöön ja mahdollisuuteen saada erityistä tukea tarvittaessa. Perusopetuslain (30 §) mukaan opetusryhmät tulee muodostaa siten, että opetuksessa voidaan saavuttaa opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet. Samoin perusopetuslain 3§:n mukaan opetus on järjestettävä ikäkauden ja edellytysten mukaisesti, mikä asettaa vaatimuksia varsinkin opetusryhmän koolle ja kokoonpanolle. Ryhmäkoon ohella ryhmän kokoonpano (esim. oppilaiden ikä, lahjakkuuserot, taustat) voi vaikuttaa oppimistuloksiin. Taulukossa 10 on tarkasteltavana opetusryhmien keskikoko erilaisissa kouluissa ja alueellisten erojen näkökulmasta.

Koulujen keskikoot eri vuosiluokkien kouluissa ovat suurimpia Länsi-Suomen läänissä ja vastaavasti pienimpiä lähes poikkeuksetta Lapin ja Oulun lääneissä. Eri vuosiluokkien koulujen väliset erot ovat pieniä, vaikka ns. kyläkoulut laskevatkin vuosiluokkien 1-6 koulujen ryhmien keskikokoja. Ryhmäkoot ovat kasvussa myös kyläkouluissa. Taulukon 11 mukaan (Ahvenanmaata lukuun ottamatta) perusopetusryhmien keskikoko vaihtelee yleisopetuksen kouluissa 16,3–19,4 oppilaaseen. Pienimpien ryhmien keskikokojen vaihtelu on läänien välillä on 12,2–14,4 oppilaaseen ja vastaavien suurimpien ryhmien keskikokojen vaihtelu on 21,0–24,4 oppilaaseen. Suurimmassa yksittäisessä perusopetusryhmässä oli 43 oppilasta.





**Taulukko 10. Yleisopetuksen perusopetusryhmien keskokoot eri vuosiluokkien kouluissa ja erityiskouluissa lääneittäin.**

Perusopetuksen koulut	Lääni	Perusopetusryhmien keskokoko	Pienimmän perusopetusryhmän koko	Suurimman perusopetusryhmän koko
<b>Vuosiluokat 1–6</b>	Etelä-Suomi	19,3	14,3	24,3
	Länsi-Suomi	17,2	12,7	21,6
	Itä-Suomi	16,2	12,3	20,2
	Oulu	16,5	12,2	21,2
	Lappi	15,9	12,3	20,4
	Ahvenanmaa	14,1	10,5	19,1
	<b>Yhteensä</b>		<b>17,5</b>	<b>13,0</b>
<b>Vuosiluokat 7–9</b>	Etelä-Suomi	20,1	15,3	24,5
	Länsi-Suomi	19,0	14,6	23,3
	Itä-Suomi	19,3	15,3	23,9
	Oulu	17,8	14,2	20,7
	Lappi	18,2	13,1	22,3
	Ahvenanmaa	16,0	15,0	22,0
	<b>Yhteensä</b>		<b>19,2</b>	<b>14,8</b>
<b>Vuosiluokat 1–9</b>	Etelä-Suomi	20,3	14,2	26,3
	Länsi-Suomi	19,0	13,6	24,8
	Itä-Suomi	19,2	13,8	26,3
	Oulu	19,1	13,1	24,6
	Lappi	16,7	11,6	23,0
	Ahvenanmaa	13,2	9,0	16,8
	<b>Yhteensä</b>		<b>19,1</b>	<b>13,5</b>
<b>Erityiskoulut</b>	Etelä-Suomi	5,6	6,5	7,0
	Länsi-Suomi	9,0	7,5	10,8
	Itä-Suomi	8,0	7,0	12,8
	Oulu	3,5		
	<b>Yhteensä</b>		<b>7,4</b>	<b>6,7</b>

Läänien väliset opetusryhmien kokoerot selittyvät suureksi osaksi koulujen keskokokojen vaihtelulla. Keskokokoa pienentävästi vaikuttavat jossain määrin erityisopetusryhmät yleisopetuksen kouluissa. Edellä todettuja opetusryhmien keskokokoja voidaan yleisesti pitää varsin kohtuullisen kokoisina. Keskiarvot kätkevät kuitenkin melko laajan kuntien välisen vaihtelun niin alempien kuin ylempien luokkienkin kouluissa sekä usein myös suurehkon kuntien sisäisen koulujen välisen vaihtelun.

**Taulukko 11. Perusopetuksen yleisopetuksen perusopetusryhmien keskikoot lääneittäin.**

Lääni	Yleisopetuksen perusopetusryhmien koko	Pienimmän yleisopetuksen perusopetusryhmän koko	Suurimman yleisopetuksen perusopetusryhmän koko
Etelä-Suomen lääni	19,4	14,4	24,4
Länsi-Suomen lääni	17,6	13,0	22,0
Itä-Suomen lääni	16,8	12,8	21,2
Oulun lääni	16,8	12,5	21,3
Lapin lääni	16,3	12,2	21,0
Ahvenanmaa	14,0	10,4	18,7
<b>Yhteensä</b>	<b>17,8</b>	<b>13,3</b>	<b>22,4</b>
	2162	2179	2177

Perusopetusryhmien keskikoko on 17,8 oppilasta. Pienimpien perusopetusryhmien keskikoko on 13,3 oppilasta ja suurimpien perusopetusryhmien vastaavasti 22,4 oppilasta. Opetusryhmien kokohaitari on melko suuri (9,1 oppilasta), mutta toisaalta yleisopetuksessa on laaja kirjo erityyppisiä kouluja.

Opetusryhmien keskikoko kasvaa koulun koon kasvaessa. Yhteys säilyy käytettäessä eri muuttujia kontrolloivina muuttujina. Jos kontrolloidaan tilastollinen kuntaryhmitys, yhteys on edelleen melko korkea ( $r = 0,516^{**}$ ). Koulun koon yhteyttä perusopetusryhmien keskikokoon tarkasteltaessa yhteys on selkeä ja johdonmukainen tarkasteltaessa yhteyttä pienimmän tai suurimman tai opetusryhmien keskikokoon perusteella. Selvin muutos on luonnollisesti siirryttäessä pienimmistä kouluista seuraaviin kokoluokkiin. Yli sadan oppilaan kouluissa yhteys jo heikkenee. Vastaava ilmiö on havaittavissa erityisopetuksen ryhmäkokojen ja koulun koon välillä, mutta yhteys on silloin matalampi. Taulukossa 12 tarkastellaan erityisluokkien ja -ryhmien kokoja.

Erityisopetuksen opetusryhmien keskikoko vaihtelee lääneittäin jokseenkin saman säännön mukaan kuin yleisopetuksessakin. Läänien ryhmäkokojen erot ovat suuria. Maaseutumaisten kuntien kouluissa ryhmien keskikoko on 3,8 oppilasta, taajamakuntien kouluissa 5,0 oppilasta ja kaupunkimaisten kuntien kouluissa 6,6 oppilasta. Näiden kuntien määrät lääneissä selittävät osin läänien välistä vaihtelua. Vuosiluokkien 1–9 koulujen ryhmäkoot ovat suurempia kuin muissa kouluissa kaikissa lääneissä.



**Taulukko 12. Erityisopetuksen erityisluokkien ja pienryhmien ryhmäkoot keskimäärin lääneittäin eri vuosiluokkien kouluissa ja erityiskouluissa.**

Lääni	Koulut	Erityisluokkien ja pienryhmien keskipöytä	Pienryhmien ja erityisluokkien pienin kooko	Pienryhmien ja erityisluokkien suurin kooko
Etelä-Suomen lääni	vuosiluokat 1–6	5,6	4,5	6,2
	vuosiluokat 7–9	6,8	5,4	8,1
	vuosiluokat 1–9	7,2	5,7	8,5
	erityiskoulut	8,0	6,3	9,2
	<b>Yhteensä</b>	<b>6,3</b>	<b>5,1</b>	<b>7,3</b>
Länsi-Suomen lääni	vuosiluokat 1–6	3,3	2,5	4,3
	vuosiluokat 7–9	6,2	4,7	7,6
	vuosiluokat 1–9	6,5	4,9	7,9
	erityiskoulut	7,7	5,4	9,4
	<b>Yhteensä</b>	<b>4,9</b>	<b>3,6</b>	<b>6,0</b>
Itä-Suomen lääni	vuosiluokat 1–6	3,9	3,3	4,3
	vuosiluokat 7–9	6,4	4,3	8,0
	erityiskoulut	7,3	5,1	8,8
	<b>Yhteensä</b>	<b>5,2</b>	<b>4,0</b>	<b>6,3</b>
Oulun lääni	vuosiluokat 1–6	3,1	2,4	3,4
	vuosiluokat 7–9	5,4	4,0	7,0
	vuosiluokat 1–9	6,7	5,3	7,7
	erityiskoulu	6,9	5,3	8,6
	<b>Yhteensä</b>	<b>4,5</b>	<b>3,4</b>	<b>5,2</b>
Lapin lääni	vuosiluokat 1–6	2,5	2,2	2,8
	vuosiluokat 7–9	4,5	2,5	7,4
	vuosiluokat 1–9	5,4	3,8	7,3
	erityiskoulut	5,7	4,0	9,3
	<b>Yhteensä</b>	<b>3,8</b>	<b>2,7</b>	<b>5,0</b>
Ahvenanmaa	vuosiluokat 1–6	1,7	1,0	4,0
	vuosiluokat 7–9	6,0	1,0	6,0
	vuosiluokat 1–9	3,3	2,0	3,8
	<b>Yhteensä</b>	<b>2,6</b>	<b>1,3</b>	<b>4,1</b>

### *Koulujen tuntikehys*

Opetusryhmien koon lisäksi koulujen tuntikehys on eräs keskeinen resurssitekijä. Taulukon 13 tuntimäärät kuvaavat koulujen viikkotuntimääriä. Tunneissa ei ole mukana erityis- ja tukiovetustunteja. Jaksojärjestelmässä tuntikehys on laskettu keskimäärin viikkoa kohden.

**Taulukko 13. Käytössä oleva koulujen viikkotuntikehys lukuvuonna 2004–2005 ilman erityis- ja tukiovetustunteja kuntaryhmittäisyyden mukaan keskimäärin erikokoisissa kouluissa.**

Kuntaryhmitys	Koulun koko	Keskiarvo	N	Keskihajonta
<b>Kaupunkimainen kunta</b>	-19 oppilasta	63	9	48
	20–49 oppilasta	73	71	44
	50–99 oppilasta	132	100	68
	100–299 oppilasta	290	297	107
	300–499 oppilasta	552	220	130
	500– oppilasta	872	50	192
	<b>Yhteensä</b>	<b>362</b>	<b>747</b>	<b>243</b>
<b>Taajaan asuttu kunta</b>	-19 oppilasta	52	23	8
	20–49 oppilasta	65	188	17
	50–99 oppilasta	103	108	28
	100–299 oppilasta	273	109	109
	300–499 oppilasta	548	71	134
	500– oppilasta	871	14	128
	<b>Yhteensä</b>	<b>206</b>	<b>513</b>	<b>213</b>
<b>Maaseutumainen kunta</b>	-19 oppilasta	51	51	10
	20–49 oppilasta	68	327	20
	50–99 oppilasta	113	158	37
	100–299 oppilasta	280	221	98
	300–499 oppilasta	561	39	110
	500– oppilasta	936	8	76
	<b>Yhteensä</b>	<b>166</b>	<b>804</b>	<b>162</b>

Koulun koon perusteella neljässä pienimmässä ryhmässä tuntikehys suosii kaupunkimaisia kuntia. Kun oppilaita on koulussa 300–499, eroa ei enää ole. Maaseutumaisien kuntien koulujen kehys on suurimmassa koulun kokoryhmässä muita jonkin verran suurempi. Taajamakuntien koulujen kehykset ovat kaikissa kokoryhmissä pienimmät, vaikka siihen ei oppilasmäärien perusteella olisi perusteita. Koulujen väliset hajonnat ovat taas kaupunkimaisten kuntien kouluissa suurimmat. Taulukon tietojen perusteella näyttää ilmeiseltä, että opetuksen kannalta hyvin keskeinen resurssi (tuntikehys) ei jakaudu riittävän yhdenvertaisesti erityyppisten kuntien samankokoisissa kouluissa. Kuntaryhmittäiset koulujen tilanteet (yhteensä -rivit) eivät ole vertailukelpoisia, koska eri kuntaryhmissä painottuvat eri tavoin erikokoisten koulujen määrät.



## Opetuskieli ja äidinkielen opetus

Koulun opetuskieli ja muualla kuin koulussa järjestettävässä opetuksessa käytettävä kieli on joko suomi tai ruotsi. Opetuskielenä voi olla myös saame, romani tai viittomakieli. Erillisessä opetusryhmässä tai koulussa opetus voidaan antaa pääosin tai kokonaan myös muilla kuin edellä mainituilla kielillä. Äidinkielenä opetetaan oppilaan opetuskielen mukaisesti suomen, ruotsin tai saamen kieltä. Äidinkielenä voidaan huoltajan valinnan mukaan opettaa myös romanikieltä, viittomakieltä tai muuta oppilaan äidinkieltä. (Perusopetuslaki 1998, 10–12 §.)

**Taulukko 14. Opetuksen saaminen äidinkielellä suomen, ruotsin ja saamen kielillä.**

	Opetuksen saaminen äidinkielellä: suomi		Opetuksen saaminen äidinkielellä: ruotsi		Opetuksen saaminen äidinkielellä: saame	
	N	%	N	%	N	%
Oppilaat saavat opetusta äidinkielellään	2202	99,3	50	3,3	8	0,5
Oppilaat saavat opetusta äidinkielellään muussa kuin omassa koulussa			31	2,0	7	0,5
Oppilaat eivät saa opetusta äidinkielellään	7	0,3	79	5,2	9	0,6
Koulussa ei ole äidinkielenään puhuvia oppilaita	8	0,4	1370	89,5	1466	98,4
<b>Yhteensä</b>	<b>2217</b>	<b>100,0</b>	<b>1530</b>	<b>100,0</b>	<b>1490</b>	<b>100,0</b>

Olellainen tieto taulukossa 14 on se, kuinka monessa koulussa on oppilaita, jotka eivät saa opetusta äidinkielellään koulun toimesta suomen, ruotsin ja saamen kielissä. Koulujen määrät eivät kuitenkaan kerro siitä, montako oppilasta näissä kouluissa jää vaille äidinkielistä opetusta. Taulukon mukaan äidinkielen opetuksen tilanne on ruotsin kielessä puutteellisin. Tiedot perustuvat sellaisenaan koulujen antamiin tietoihin. Vastanneista kouluista (N = 1 490) 98,4 % ilmoitti, ettei heidän koulussaan ole saamea äidinkielenään puhuvia.

Aikio-Puoskarin (2005, raportti 3) mukaan kyselyn tulokset eivät vastaa todellisuutta saamen kielen osalta siksi, että tietoa saamenkielisten oppilaiden lukumääristä ei ole saatavilla saamelaisten kotiseutualueen ulkopuoli-

sisä kouluissa. Koulut eivät ole hänen mukaansa näin ollen voineet vastata kyselyyn todellisuutta vastaavasti. Perusopetusikäisistä saamelaisoppilaista reilut 50 % asuu ja käy koulua saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella, jossa saamenkielistä opetusta ei järjestetä lainkaan. Arviomme mukaan saamenkielistä oppilaista jää siten vaille äidinkielistä opetusta yli 50 %. (emt. 2005.)

Kyselyssä tuli esiin taulukon kolmen kielen lisäksi kaikkiaan 45 kieltä, joissa oppilas ei saa opetusta omalla äidinkielellään. Eniten mainintoja saaneet kielet olivat seuraavat (sulkeissa koulujen määrä, joissa opetusta ei voitu antaa): venäjä (171), viro (38), arabia (21), kurdi (20), thai (19), albania (14), turkki (12), romani (11), farsi (9), vietnam (9), somali (9) ja bosnia (6). Muista kielistä mainittakoon vielä seuraavat (mainintoja oli viisi tai vähemmän): espanja, saksa, puola, englanti, ranska, hollanti, italia ja kiina. Suomalaisille ehkä tuntemattomimpina kielinä mainittiin esimerkiksi dinka, urdu, tataari, khmer, kinja-ruanda ja pashto.

### *Uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetus*

Uskonnon opetusta ja elämänkatsomustiedon opetusta koskeva säädös on perusopetuslain 13 §:ssä, jonka mukaan vähintään kolmelle oppilaalle, jotka eivät osallistu koulun uskonnonopetukseen, järjestetään heidän tunnustuksensa mukaista tai elämänkatsomustiedon opetusta. Muuhun kuin evankelis-luterilaiseen kirkkoon tai ortodoksiseen kirkkokuntaan kuuluville oppilaille, jotka eivät osallistu oppilaiden enemmistön mukaiseen uskonnon opetukseen, järjestetään heidän uskontonsa mukaista opetusta, jos oppilaita on vähintään kolme ja heidän huoltajansa sitä pyytävät.

#### ***Taulukko 15. Oppilaat, jotka eivät saa säädöksiin perustuvaa uskonnon-opetusta tai elämänkatsomustiedon opetusta lääneittäin keskimäärin.***

Lääni	Keskiarvo	N	Keskihajonta	Oppilaiden yhteismäärä
Etelä-Suomen lääni	0,5	451	1,4	218
Länsi-Suomen lääni	0,8	642	5,7	496
Itä-Suomen lääni	0,8	209	4,4	158
Oulun lääni	0,3	190	0,9	51
Lapin lääni	0,9	68	2,3	60
Ahvenanmaa	0,1	15	0,4	2
<b>Yhteensä</b>	<b>0,6</b>	<b>1575</b>	<b>4,1</b>	<b>985</b>



Taulukon 15 keskiarvo antaa jonkinlaisen perustan läänien tilanteiden vertailuun. Olennainen tieto on, että 985 oppilasta ei saa uskonnon ja elämäntietämystiedon opetusta vastanneissa kouluissa (n = 1575). Ahvenanmaalla ja Oulun läänissä tilanne on parhaiten järjestyksessä sekä koulukoh- taisten määrien että koulujen välisten hajontojen perusteella.

Koulukohtaisia syitä siihen, miksi opetusta ei ole voitu antaa, mainittiin seuraavia a) oppilaat saavat oman uskontonsa mukaista opetusta muualla (n = 106), b) oppilaita on liian vähän (n = 57), c) huoltajat eivät halua tai eivät ole esittäneet (n = 53), d) ei ole tarvetta (n = 29) ja ei ole resursseja, hankala järjestää, ohjaustarve on muissa aineissa tai oppilaan terveys ei salli (n = 37). Vastauksista poimittuina lainauksina mainittakoon seuraavat: ”Tuntike- hys ei riitä. Ei ole opettajia, joten vanhemmat järjestävät opetuksen. Koulun palkkaama islamin opettaja ei kelvannut vanhemmille. Huoltajat eivät halua opetusta. Huoltajat ovat hyväksyneet evankelis-luterilaisen opetuksen. Van- hemmat ovat kieltäneet myös elämäntietämystiedon opetuksen. Kielitaito on olematon. Kuljetukset toiseen kouluun olisivat kohtuuttoman hankalia.”

Syyt, joihin vedotaan jätettäessä säännösten edellyttämä opetus antamat- ta, ovat usein ymmärrettäviä, mutta säädösten perusteella tilanne ei kuiten- kaan ole näiden oppilaiden oikeuksien kannalta asianmukainen. Mainitut syyt viittaavat siihen, että vanhempien mielipiteitä on kuultu ja ne on otettu huomioon asiaa ratkaistaessa.

### *Oppilaan lähikoulu*

Seuraavassa kahdessa taulukossa (16a ja 16b) tarkastelun kohteena ovat ne tapaukset, jolloin koulu ei olekaan oppilaalle ns. lähikoulu, vaan oppilas käy eri syistä koulua muualla. Säädösten mukaan opetus tulee järjestää kunnassa siten, että oppilaiden koulumatkat ovat asutuksen, koulujen ja opetuksen muiden järjestämispaiikkojen sijainti sekä liikenneyhteydet huomioon ottaen mahdollisimman turvallisia ja lyhyitä (PL 6 § 1. mom.). Kunta voi osoittaa oppivelvolliselle lähikoulun tai muun soveltuvan paikan opetuksen antamista varten (PL 6 §, 2. mom.).

**Taulukko 16a. Syyt, joiden perusteella koulu ei ole oppilaalle lähikoulu lääneittäin keskimäärin 1–4 asteikon mukaan (1 = 0 oppilasta, 2 = 1–3 oppilasta, 3 = 4–9 oppilasta, 4 = 10 tai useampi oppilas).**

Lääni		Tilanahtaudesta johtuen	Koulukuljetusjärjestelyjen vuoksi	Huoltajan anomuksesta muusta kuin opetuksellisesta syystä	Muut syyt
Etelä-Suomen lääni	Mean	1,2	1,2	1,8	1,8
	N	541	545	562	163
Länsi-Suomen lääni	Mean	1,1	1,1	1,6	1,6
	N	777	779	810	284
Itä-Suomen lääni	Mean	1,1	1,2	1,6	1,6
	N	259	260	272	92
Oulun lääni	Mean	1,1	1,1	1,6	1,4
	N	229	229	233	73
Lapin lääni	Mean	1,1	1,1	1,6	1,4
	N	89	90	93	34
Ahvenanmaa	Mean	1,1	1,00	1,2	1,0
	N	17	17	17	7
<b>Yhteensä</b>	<b>Mean</b>	<b>1,1</b>	<b>1,2</b>	<b>1,7</b>	<b>1,6</b>
	<b>N</b>	<b>1912</b>	<b>1920</b>	<b>1987</b>	<b>653</b>

Tilanahtaus tai kyyditysjärjestelyt eivät juuri vaikuta lähikoulun vaihtumiseen muuhun kouluun (keskiarvossa ykkönen tarkoittaa sitä, että lähikoulu on se, jonka kunta on oppilaalle alun perin osoittanut). Merkittävimmät syyryhmät ovat huoltajien pyynnöt sekä erityisopetusjärjestelyt. Kieli tai kieliohjelma on harvoin syynä lähikoulun vaihtoon. Läänien erot ovat pienehköjä ja selittyvät osin läänien koulujen keskikokojen vaihtelulla (vrt. Etelä-Suomen lääni) ja koulujen keskinäisillä etäisyyksillä lääneissä. Seuraavassa asiaa tarkastellaan taulukoimalla ristiin syyryhmät ja oppilasmäärien mukaan muodostetut luokat (asteikko 1–4; taulukko 17).

Enemmistössä kouluja lähikoulun vaihto ei ole ollut yhdellekään oppilaalle tarpeen mistään syystä. Taulukko vahvistaa saman havainnon, joka kävi ilmi läänien vertailutaulukostakin, että erityisopetusjärjestelyt ja huoltajien anomukset painottuvat määrällisesti selvimmin silloin, kun oppilaan lähikoulun vaihtoon on ollut tarvetta. Maaseutumaisten kuntien kouluissa näitä siirtoja on hieman muiden kuntien kouluja vähemmän. Yli 10 oppilaan siirron tapauksia on vähän.





**Taulukko 16b. Syyt, joiden perusteella koulu ei ole oppilaalle lähikoulu lääneittäin keskimäärin 1–4 asteikon mukaan (1 = 0 oppilasta, 2 = 1–3 oppilasta, 3 = 4–9 oppilasta, 4 = 10 tai useampi oppilas).**

Lääni		Erityisopetus- järjestelyjen vuoksi	Huoltajan ano- muksesta yleisin opetuksellisin syin	Koulun kielestä johtuen	Kielioh- jelmasta johtuen
Etelä-Suomen lääni	Mean	1,9	1,7	1,2	1,3
	N	567	566	540	534
Länsi-Suomen lääni	Mean	1,6	1,5	1,1	1,1
	N	795	808	771	765
Itä-Suomen lääni	Mean	1,6	1,4	1,1	1,1
	N	269	270	256	254
Oulun lääni	Mean	1,5	1,4	1,1	1,1
	N	233	230	224	222
Lapin lääni	Mean	1,3	1,3	1,0	1,1
	N	89	93	88	87
Ahvenanmaa	Mean	1,3	1,3	1,0	1,0
	N	18	18	17	17
<b>Yhteensä</b>	<b>Mean</b>	<b>1,7</b>	<b>1,5</b>	<b>1,1</b>	<b>1,2</b>
	<b>N</b>	<b>1971</b>	<b>1985</b>	<b>1896</b>	<b>1879</b>

**Taulukko 17. Syyt käydä muuta kuin lähikoulua oppilaiden määrän mukaan (prosenttiosuudet laskettu koulujen määristä).**

	Tilan- ahtau- desta johtuen %	Koulu- kuljetus- järjeste- lyjen vuoksi %	Erityis- opetus- järjeste- lyjen vuoksi %	Huoltajan anomukses- ta yleisin opetuksel- lisin syin %	Koulun kielestä johtuen %	Kieli- ohjel- masta johtuen %	Huoltajan anomuksesta muusta kuin opetuksel- lisestä syystä %	Muut syyt %
Ei yhdellekään oppilaalle	93	90	62	69	95	91	54	74
1–3 oppilaalle	3	7	20	18	2	4	31	8
4–9 oppilaalle	2	2	7	7	1	2	10	3
10 tai useammalle oppilaalle	2	2	11	6	2	3	5	15
<b>Koulujen määrä (N)</b>	<b>1912</b>	<b>1920</b>	<b>1971</b>	<b>1985</b>	<b>1896</b>	<b>1879</b>	<b>1987</b>	<b>653</b>

Muita syitä lähikoulun vaihtoon olivat pedagogiset syyt esim. musiikkiluokka tai esikoulu toisessa koulussa (n = 76), sopimuksen tekeminen esimerkiksi naapurikunnan tai koulun kanssa (n = 22), terveydelliset syyt esim. sisäilmaongelmat (n = 10), sosiaaliset syyt esim. huostaanotto (n =

10) sekä muut syyt esimerkkeinä kiusaaminen, koulupelko, päivähoitolliset syyt, koulun lakkauttaminen, kaverit ja sisarukset käyvät samaa koulua sekä muutto (n = 36).

### **3.2.2 Oikeus opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen**

Opetussuunnitelma on perinteisesti ymmärretty suomalaisessa kouluhallinnossa laajemmin kuin useimmissa muissa Euroopan maissa. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea (1970) katsoi, että opetussuunnitelma sisältää tavoitteiden ja sisältöjen ohessa kaikki ne tärkeimmät toimenpiteet ja järjestelyt, joilla koulu pyrkii koulukasvatukselle asetettuihin päämääriin, ja sisältäen myös kaikki koulujen mahdollisuudet vaikuttaa oppilaiden käytäytymis- ja suorituspotentiaaliin (Mietintö 1970, 56–57). Laajuudessaan määritelmä hipoo koko peruskoulujärjestelmän kuvausta. Tässä asiaa tarkastellaan ensisijassa perusopetuslain ja -asetuksen opetusta koskevien säännösten, opetussuunnitelman (opetussuunnitelman perusteet) ja valtioneuvoston vahvistaman tuntijaon pohjalta. Perusopetuslain mukaan (30 §; 1 mom.) opetukseen osallistuvalla on työpäivinä oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta sekä oppilaanohjausta. Saman lain 2 §:n mukaan opetuksessa noudatetaan valtakunnallisesti yhtenäisiä perusteita siten kuin perusopetuslaissa on säädetty. Tässä raportissa oikeus opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen tarkoittaa myös sitä, että opetus on työpaikalla noudatettavan koulutuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukaista. Opetussuunnitelma sisältää mm. eri oppiaineiden viikkotuntimäärät.

Perusopetusasetuksen (852/1998; 3 §) mukaan oppilaiden viikkotuntimäärien on oltava vähintään 19 vuosiluokilla 1–2, vähintään 23 vuosiluokilla 3–4 ja vähintään 24 vuosiluokilla 5–6. Tämä minimi tarkoittaa 1.–6. vuosiluokilla 132 tuntia. Keskiarvot ylittävät tämän kynnyksen kaikissa lääneissä vähän (taulukko 18). Läänien välinen vaihtelu kokonaistuntimäärissä on erittäin pientä. Koulujen välinen vaihtelu on suurinta Länsi-Suomen läänissä ja pienintä Oulun läänissä. Tuntimäärien yläraja voidaan arvioida säädösten perusteella koulupäivän enimmäispituuksista eri vuosiluokkien oppilailla (1.–2. vuosiluokilla enintään 5 oppituntia ja 3.–9. vuosiluokilla enintään 7 oppituntia päivässä). Taulukon 19 tuntimäärät jäivät koulupäivien enimmäispituuksia selvästi alemmaksi.



**Taulukko 18. Oppilaiden oppituntien viikkotuntimäärät perusopetuksen vuosiluokilla 1-6 yhteensä lääneittäin keskimäärin.**

Lääni	Keskiarvo	Keskihajonta	N
Etelä-Suomen lääni	139,2	4,42	453
Länsi-Suomen lääni	139,7	6,71	628
Itä-Suomen lääni	139,7	3,99	240
Oulun lääni	137,5	3,18	213
Lapin lääni	139,1	4,23	75
Ahvenanmaan maakunta	146,1	2,64	8
<b>Yhteensä</b>	<b>139,3</b>	<b>5,31</b>	<b>1617</b>

**Taulukko 19. Opetuksen viikkotuntimäärät oppilailla keskimäärin lääneittäin vuosiluokilla 1-6.**

Lääni	1. lk	2. lk	3. lk	4. lk	5. lk	6. lk
Etelä-Suomi	20,2	20,3	23,8	24,0	25,5	25,7
Länsi-Suomi	20,3	20,4	24,0	24,2	25,6	25,7
Itä-Suomi	20,3	20,4	24,0	24,2	25,4	25,6
Oulu	20,0	20,0	23,6	23,8	25,0	25,2
Lappi	20,1	20,1	24,1	24,1	25,3	25,4
Ahvenanmaa	20,9	21,0	24,7	24,9	26,9	26,9
<b>Yhteensä</b>	<b>20,2</b>	<b>20,3</b>	<b>23,9</b>	<b>24,1</b>	<b>25,5</b>	<b>25,6</b>

Taulukon 19 perusteella Oulun läänin keskiarvot poikkeavat linjasta jonkin verran pienempinä tuntimäärinä. Vastaavasti Ahvenanmaalla tuntimäärät ovat muita alueita suuremmat. Perusopetusasetuksen minimituntirajoihin sekä vuosiluokkiin (oppilaan ikä) nähden luvut ovat johdonmukaisia. Seuraavassa (taulukko 20) tarkastellaan vastaavasti tilanteita vuosiluokkien 7-9 kouluissa.

Läänien välinen vaihtelu kokonaistuntimäärissä on vuosiluokkien 7-9 osalta erittäin pientä. Koulujen välinen vaihtelu on suurinta Lapin läänissä. Jos kaikissa kouluissa olisi valittu ns. minimituntimäärät vuosiluokittain, koko maan keskiarvo olisi 90. Ahvenanmaan tuntimäärät ovat muita suuremmat.

Oppituntien määrät ovat kaikilla vuosiluokkien 7-9 kouluilla vähintään 30 tuntia viikossa (erityiskoulut eivät ole taulukon 21 luvuissa mukana). Lapin läänissä tuntimäärät ovat suurimmat vuosiluokkien 7-9 kouluissa. Ylimpien luokkien tuntiresurseissa ei ole systemaattisia eroja sen mukaan, ovatko kyseessä vuosiluokkien 1-9 koulut vai pelkästään vuosiluokkien 7-9 koulut.

**Taulukko 20. Opetuksen viikkotuntimäärät oppilailla keskimäärin lääneittäin vuosiluokkien 7–9 kouluissa.**

Lääni	Keskiarvo	Keskihajonta	N
Etelä-Suomen lääni	90,9	5,32	149
Länsi-Suomen lääni	90,5	4,05	194
Itä-Suomen lääni	90,1	2,79	74
Oulun lääni	90,3	1,94	59
Lapin lääni	91,8	8,08	30
Ahvenanmaa	92,5	2,81	6
<b>Yhteensä</b>	<b>90,6</b>	<b>4,47</b>	<b>512</b>

**Taulukko 21. Oppilaiden oppituntien määrät keskimäärin lääneittäin perusopetuksen ylimmillä luokilla.**

Lääni	Koulun vuosiluokat	7. lk	8. lk	9. lk
Etelä-Suomen lääni	7–9	30,7	30,4	30,5
	1–9	30,9	30,5	30,7
Länsi-Suomen lääni	7–9	30,9	30,5	30,4
	1–9	29,8	29,7	29,7
Itä-Suomen lääni	7–9	30,2	30,1	30,2
	Oulun lääni	7–9	30,2	30,1
Lapin lääni	1–9	30,1	30,3	30,3
	7–9	32,2	31,0	32,1
Ahvenanmaa	1–9	30,1	30,1	30,1
	7–9	30,0	30,0	30,0
	1-9	30,8	31,2	31,0

Perusopetuksen tuntimäärät vuosiluokittain ja viikkotunteina täyttävät vähimmäisrajat lähes poikkeuksetta. Vähimmäisrajaan nähden alemmilla vuosiluokilla on resursseja enemmän kuin ylempillä. Myös viikkotuntien osalta vähimmäisrajat täyttyvät, vaikka ”ylitykset” ovatkin varsin minimaalisia etenkin vuosiluokilla 7–9. Samankokoisissa vuosiluokkien 7–9 ja 1–6 kouluissa perusopetusryhmien keskikoko on kuitenkin suurempi alempien vuosiluokkien kouluissa. Läänien väliset tuntimäärien erot ovat yleensä pieniä.

Oppiaineittain annettavan opetuksen tuntijako on valtioneuvoston päätöksessä vuodelta 1993, jossa on määrätty eri oppiaineiden vähimmäisviikkotunnit. Äidinkielellä tuntimäärä on 32 vuosiluokilla 1–6 ja 8 vuosiluokilla 7–9. Elokuun ensimmäisenä päivänä 2002 voimaan tulleen valtioneuvoston asetuksen perusopetuslaissa tarkoitetun perusopetuksen tuntijaon (2001/1435/6 §) mukaan äidinkielen ja kirjallisuuden vuosiviikkotunteja on vähintään 42,



joka tarkoitti aikaisempaan tuntimäärään 2 tunnin lisäystä. Taulukossa 22 tuntimäärät ovat vuosiluokittain. Edellä mainittu asetus lähtee siitä, että kahdella ensimmäisellä vuosiluokalla on 14, kolmella seuraavalla 14 ja neljällä seuraavalla vuosiluokalla 14 vuosiviikkotuntia.

**Taulukko 22. Oppilaiden viikkotuntimäärät äidinkielessä vuosiluokilla 1–9 keskimäärin.**

Kuntaryhmitys	1. lk	2. lk	3. lk	4. lk	5. lk	6. lk	7. lk	8. lk	9. lk
Kaupunkimainen	7,1	7,0	5,4	5,3	4,5	4,9	3,2	3,2	3,2
Taajaan asuttu	7,1	7,0	5,3	5,2	4,7	4,9	3,3	3,2	3,1
Maaseutumainen	7,0	7,0	5,3	5,3	4,8	4,9	3,2	3,1	3,1
<b>Yhteensä</b>	<b>7,1</b>	<b>7,0</b>	<b>5,3</b>	<b>5,3</b>	<b>4,7</b>	<b>4,9</b>	<b>3,2</b>	<b>3,2</b>	<b>3,2</b>

Taulukon 22 mukaan vuosiviikkotunteja on äidinkielessä ja kirjallisuudessa keskimäärin 14,1 (vuosiluokat 1–2), 15,3 (vuosiluokat 3–5) ja 14,5 (vuosiluokat 6–9). Tuntimäärät täyttävät vähimmäisvaatimukset molempien valtioneuvoston päätösten mukaisesti. Kuntaryhmittäin tarkastellen koulujen välillä erot ovat pienet.

Vuosiluokkien 1–6 koulujen äidinkielen tuntimäärien keskiarvot vaihtelevat Oulun läänin 33,7 tunnista Lapin läänin 34,4 tuntiin. Vastaavasti vuosiluokkien 7–9 koulujen keskiarvot vaihtelevat Lapin läänin 9,0 tunnista Oulun läänin 9,7 tuntiin. Koko perusopetuksen osalta suurin vuosiviikkotuntimäärä on Länsi-Suomen läänissä. Erot läänien välillä ovat pieniä.

### *Opettajien ja opetusta avustajien viranhaltijoiden kelpoisuus*

Opetussuunnitelman mukaisen opetuksen yhtenä takeena on se, että opettajat ovat kelpoisia hoitamaansa virkaan. Kelpoisuuden puutteet voivat olla pieniä ja muodollisia. Kelpoisuutta vailla olevat opettajat ovat keskimäärin virkaiältään nuorempia ja heidän opetussuunnitelmallinen koulutuksensa ja kokemuksensa ovat keskimäärin muita vähäisempää. Taulukossa 23 tarkastellaan opetustehtävissä ja sen avustamisessa mukana olevien kelpoisuustilannetta.

**Taulukko 23. Kelpoisuutta vailla olevien opettajien, koulunkäyntiavustajien ja henkilökohtaisten avustajien määrät kouluissa keskimäärin lääneittäin.**

Lääni (oppilaita keskimäärin kouluissa)		Kaikista päätoimisista opettajista ilman kelpoisuutta	Sivutoimis- opettajia ilman kelpoisuutta	Päätoimi- sia erityis- opettajia ilman kelpoisuutta	Sivutoimi- sia erityis- opettajia ilman kelpoisuutta	Koulun- käynti- avustajia ilman kelpoisuutta	Henkilö- kohtaisia avustajia ilman kelpoisuutta
Etelä-Suomi (198)	Mean	2,6	1,3	1,6	0,5	1,8	0,8
	N	471	243	283	127	348	157
Länsi-Suomi (156)	Mean	1,3	1,0	0,9	0,4	1,3	0,9
	N	496	271	284	181	396	260
Itä-Suomi (139)	Mean	1,1	0,9	0,7	0,2	1,6	0,7
	N	172	99	106	72	158	87
Oulu (141)	Mean	1,3	1,1	0,8	0,2	2,0	0,7
	N	138	87	89	61	114	75
Lappi (133)	Mean	1,4	0,8	1,1	0,5	1,4	1,0
	N	59	35	30	27	51	27
Ahvenanmaa (100)	Mean	2,4	1,9	1,0	0,5	1,4	0,3
	N	13	9	6	4	7	3
<b>Yhteensä (163)</b>	<b>Mean</b>	<b>1,7</b>	<b>1,1</b>	<b>1,1</b>	<b>0,4</b>	<b>1,6</b>	<b>0,8</b>
	<b>N</b>	<b>1349</b>	<b>744</b>	<b>798</b>	<b>472</b>	<b>1074</b>	<b>609</b>

Taulukon 23 tuloksia tulee tulkita suhteessa oppilasmääriin, koska opettajien määrä on yhteydessä oppilasmäärään (sulkeissa vasemmassa sarakkeessa). Oppilaita perusopetuksen kouluissa on keskimäärin 13,6 päätoimista opettajaa kohden (mukana myös erityiskoulut). Koulujen keskikokojen kasvaessa myös kelpoisuutta vailla olevien opettajien/viranhaltijoiden määrien hajonnat kasvavat odotusten mukaisesti (Etelä-Suomen läänissä suurimmat hajonnat). Ei-kelpoisten viranhaltijoiden todelliset määrät antavat kuvan siitä, missä määrin koulutuksen tarvetta on ja mihin opetushenkilöstön ryhmään tarpeet kohdistuvat eniten. Määrällisesti ottaen kelpoisuus puuttuu useimmiten päätoimisilta opettajilta, mutta suhteellisesti on niitä erityisopettajia ja koulunkäyntiavustajia eniten, joilta puuttuu kelpoisuus. Jos koulussa on paljon yleisopetuksen opettajia vailla kelpoisuutta, on todennäköistä, että myös opetuksen avustustehtävissä on paljon kelpoisuutta vailla olevia viranhaltijoita.

Koulujen keskikokoon suhteutettuna kelpoisuutta vailla olevia päätoimisia opettajia on eniten Etelä-Suomen läänissä ja vähiten Länsi- ja Itä-Suomen lääneissä. Päätoimisten erityisopettajien osalta tilanne on huonoin Etelä-Suomen ja Lapin lääneissä ja paras Itä-Suomen läänissä. Kelpoisuutta



vailla olevien määrät kaikissa taulukon henkilöryhmissä ovat keskimäärin melko suuret. Kuntien välillä keskimääräiset vaihtelut ovat suurehkoja.

### *Opettajien osallistuminen täydennyskoulutukseen*

Perusopetuksen opettajat osallistuvat lukuvuodessa kolmeen ns. virkaehtosopimuksen mukaiseen koulutuspäivään. Tämä koulutus tapahtuu muina kuin oppilaiden työpäivinä opetuksen järjestäjän toimesta ja maksamana. 1990-luvun alkuvuosien lama niukensi koulutuksen järjestäjien mahdollisuuksia kustantaa henkilöstön täydennyskoulutusta, mutta esimerkiksi vuosina 1996–1998 oli jo merkkejä täydennyskoulutukseen osallistumisen aktivoitumisesta. Kyseisenä jaksona selvitetyn täydennyskoulutuksen pääasiallisena rahoittajana oli työnantaja 41,4 % koulutuksesta (Jakku-Sihvonen & Rusanen 1999, 13, 50). Taulukossa 24a tarkastellaan opettajien täydennyskoulutukseen osallistumista lukuvuoden 2003–2004 aikana muun kuin ns. virkaehtosopimuskoulutuksen osalta. Koulutuksen maksaja on työnantaja.

***Taulukko 24a. Päätoimisten opettajien täydennyskoulutuspäivien määrät muussa kuin virkaehtosopimuksen mukaisessa työnantajan maksamassa koulutuksessa lukuvuonna 2003–2004 ja täydennyskoulutukseen budjetoidut resurssit keskimäärin päätoimista opettajaa kohden vuonna 2004 lääneittäin.***

Lääni		Täydennys- koulutuspäiviä päätoimista opettajaa koh- den keskimäärin	Täydennys- koulutukseen budjetoitu rahaa päätoimista opet- tajaa kohden	Täydennys- koulutuspäi- viä (päätoimi- set erityis- opettajat)	Päätoimisia erityisopet- tajia kes- kimäärin koulussa	Päätoimisia opettajia keski- määrin koulussa
Etelä-Suomi	Mean	7,1	362	4,4	2,8	14,0
	N	583	529	441	472	631
Länsi-Suomi	Mean	5,3	353	3,8	2,2	11,6
	N	825	694	602	636	878
Itä-Suomi	Mean	5,1	392	4,2	2,1	10,7
	N	278	226	181	199	295
Oulu	Mean	5,2	442	4,5	2,1	10,6
	N	247	193	160	184	263
Lappi	Mean	6,1	507	2,8	1,7	10,1
	N	100	82	68	71	104
Ahvenanmaa	Mean	6,2	913	4,8	1,7	8,8
	N	19	14	11	12	19
Yhteensä	Mean	5,8	383	4,1	2,3	12,0
	N	2052	1738	1463	1574	2190

Täydennyskoulutusta on eniten Etelä-Suomen läänin ja vähiten Itä-Suomen läänin kouluissa. Etelä-Suomen läänin tilanne on selvästi parempi kuin muiden läänien koulujen. Vielä selvemmin ero kaupunkimaisten kuntien koulujen eduksi näkyy suhteessa muiden kuntien kouluihin kaikissa lääneissä. Ero yhden lukuvuoden aikana on enimmillään 6,6 päivää. Täydennyskoulutuksen määrä vaihtelee opettajaa kohden selvästi koulun koon mukaan eli yleensä mitä suurempi koulu sitä todennäköisemmin opettaja osallistuu täydennyskoulutukseen. Läänien välillä ei ole juuri eroja.

**Taulukko 24b. Päätoimisten opettajien täydennyskoulutuspäivien määrät muussa kuin virkaehtosopimuksen mukaisessa työnantajan maksamassa koulutuksessa lukuvuonna 2003–2004 ja täydennyskoulutukseen budjetoidut resurssit keskimäärin päätoimista opettajaa kohden vuonna 2004 eri vuosiluokkien kouluissa.**

Koulun luokitus	Täydennyskoulutuspäiviä päätoimista opettajaa kohti	Täydennyskoulutukseen budjetoitu rahaa päätoimista opettajaa kohti	Täydennyskoulutuspäiviä (päätoimiset erityisopettajat)	Päätoimisia opettajia koulussa	Päätoimisia erityisopettajia koulussa
Vuosiluokat 1–6	4,6	288	3,2	7,4	1,4
Vuosiluokat 7–9	10,4	574	4,4	27,3	2,0
Vuosiluokat 1–9	7,4	806	4,9	25,2	4,1
Erityiskoulu	8,5	277	9,4	9,4	7,9
<b>Yhteensä</b>	<b>5,8</b>	<b>383</b>	<b>4,1</b>	<b>12,0</b>	<b>2,3</b>

Luokanopettajat osallistuvat selvästi vähemmän täydennyskoulutukseen kuin aineenopettajat (taulukko 24b). Erityiskoulujen opettajat osallistuvat täydennyskoulutukseen vastaavasti enemmän kuin yleisopetuksen opettajat keskimäärin. Yleisopetuksen koulujen erityisopettajat osallistuvat täydennyskoulutukseen keskimääräistä vähemmän. Yhtenäisen perusopetuksen opettajille on varattu täydennyskoulutukseen eniten varoja. Opettajaa kohden varaukset ovat pieniä, mutta kaikki opettajat eivät osallistu täydennyskoulutukseen. Suuremmissa kouluissa opettajien täydennyskoulutukseen osallistuminen on aktiivisempaa kuin pienemmissä kouluissa. Kaupunkikuntien opettajat ovat muita aktiivisempia täydennyskoulutukseen osallistumisessa.

Jos edellä tarkasteltua täydennyskoulutuksen osallistumista vertaa opetushenkilöstön täydennyskoulutuksen osallistumiseen 1996–1998, on havaittavissa, että työnantajan maksamaan täydennyskoulutukseen osallis-





tuminen on hieman lisääntynyt. Vertailtavien jaksojen pituuksien erot ja koulutuksen rahoittajien osuudet kustannuksista vaikeuttavat kuitenkin vertailua.

### **3.2.3 Oppilaan arvioinnin toimivuus**

Taulukoissa 25 ja 26 on kuvattu perusopetuslaissa mainittuja oppilaan arvioinnin vaatimuksia sekä sitä, miten paljon ulkoisia arviointeja on hyödynnetty opetuksessa. Perusopetuslain mukaan koulutuksen arvioinnin tarkoituksena on mm. tukea koulutuksen kehittämistä ja parantaa oppimisen edellytyksiä. Samoin perusopetuslain (PL 628/1998; 22 §) mukaan oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti. Perusopetusasetuksen (852/1998; 13§, 2. mom. ja 10§, 1. mom.) mukaan oppilaalla ja tämän huoltajalla on oikeus saada tieto arviointiperusteista ja niiden soveltamisesta oppilaan arviointiin. Myös oppilaan opintojen edistymisestä sekä oppilaan työskentelystä ja käyttäytymisestä tulee antaa riittävän usein tietoa oppilaalle ja hänen huoltajalleen.

***Taulukko 25. Oppilaan arvioinnin eri tekijöiden huomioon ottamisen kokonaismäärä (summamuuttujat: oppilaan arvioinnin, työskentelyn arvioinnin ja käyttäytymisen arvioinnin monipuolisuus, tiedottaminen arvioinnista huoltajille ja oppilaan itsearvioinnin kehittäminen) koulujen toiminnassa lääneittäin.***

<b>Lääni</b>	<b>Keskiarvo</b>	<b>N</b>	<b>Keskihajonta</b>
Etelä-Suomen lääni	15,2	634	2,8
Länsi-Suomen lääni	14,7	883	2,7
Itä-Suomen lääni	14,9	299	2,7
Oulun lääni	14,6	258	2,7
Lapin lääni	14,4	102	2,5
Ahvenanmaa	14,2	15	2,1
<b>Yhteensä</b>	<b>14,7</b>	<b>2191</b>	<b>2,7</b>

Taulukon 25 mukaan oppilaan arvioinnin kaikki tekijät (summamuuttujan vaihteluväli 5–20) on otettu huomioon melko hyvin ja alueellisesti varsin yhdenmukaisesti. Hajonnoissakaan ei läänien koulujen välillä ole juuri eroja. Seuraavassa summamuuttujan eri osioiden tilannetta tarkastellaan erikseen.

**Taulukko 26. Oppilaan arvioinnin eri tekijöiden huomioonottamisen määrän keskimäärin kohteittain lääneissä asteikolla 1-4 (1 = ei lainkaan, 2 = jonkin verran, 3 = melko paljon ja 4 = paljon).**

<b>Lääni</b>	<b>Oppimisen arvioinnin monipuolisuus</b>	<b>Työskentelyn arvioinnin monipuolisuus</b>	<b>Käyttäytymisen arvioinnin monipuolisuus</b>	<b>Tiedottaminen huoltajille arvioinnista</b>	<b>Huomio oppilaiden itsearvioinnin taitojen kehitykseen</b>
Etelä-Suomi	3,2	3,1	3,2	2,9	2,8
Länsi-Suomi	3,1	3,0	3,1	2,8	2,7
Itä-Suomi	3,1	3,1	3,2	2,9	2,7
Oulu	3,1	3,0	3,1	2,8	2,7
Lappi	3,0	2,9	3,1	2,8	2,6
Ahvenanmaa	2,9	3,0	3,1	2,8	2,4
<b>Yhteensä</b>	<b>3,1</b>	<b>3,0</b>	<b>3,1</b>	<b>2,9</b>	<b>2,7</b>
<b>N</b>	<b>2219</b>	<b>2214</b>	<b>2219</b>	<b>2221</b>	<b>2213</b>

Taulukon 26 mukaan vähiten on kiinnitetty huomiota oppilaiden itsearviointitaitojen kehitykseen ja vastaavasti eniten oppimisen ja käyttäytymisen arviointiin – koulun arviointitoiminnan perinteiden mukaisesti. Tämä painotus näkyy johdonmukaisesti kaikissa lääneissä.

Tilastollisen kuntaryhmityksen mukaan tarkasteltuna erot ovat lääni-eroja selkeämpiä. Kaupunkimaisten kuntien kouluissa kaikki mainitut kohteet on otettu huomioon enemmän kuin muiden kuntien kouluissa ja vastaavasti taajamakuntien kouluissa enemmän kuin maaseutumaisten kuntien kouluissa. Kaupunkimaisten kuntien kouluissa näitä seikkoja oli painotettu eniten (summamuuttujan keskiarvo 15,5) ja maaseutumaisten kuntien kouluissa vastaava luku oli 14,3. Maakuntatarkastelussa Uudenmaan kouluissa keskiarvo oli 15,7 ja Kainuussa 13,9.

Kun koulut ryhmitellään koon perusteella kolmeen tai kuuteen ryhmään, on havaittavissa molempien luokitusten mukaan se, että mitä suuremmasta koulusta on kyse, sitä enemmän oppilaan arvioinnin piirteisiin on kiinnitetty huomiota. Erot ovat pienimmillään silloin, kun puhutaan oppimisen ja työskentelyn arvioinnin monipuolisuudesta (noin 0,23 yksikköä) ja suurimmillaan silloin, kun puhutaan edellytysten luomisesta oppilaiden itsearviointiin (0,53 yksikköä).

Jos oppilaan arviointikohteita tarkastellaan sen mukaan, onko kyseessä vuosiluokkien 1–6 koulu tai vuosiluokkien 7–9 koulu tai yhtenäinen perusopetus, ei eroja mainituissa kohteissa juuri ole. Erityiskouluissa kiinnitetään



huomiota arviointikohteisiin enemmän kuin muissa kouluissa itsearviointia lukuun ottamatta.

### *Ulkopuolisten arviointien hyödyntäminen*

Perusopetuslain mukaan opetuksen järjestäjän tulee arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistua ulkopuoliseen toimintansa arviointiin. Arviointitahoja voivat olla Koulutuksen arviointineuvosto, korkeakoulut, lääninhallitukset (esim. peruspalvelujen arviointi) ja Opetushallitus. Opetusministeriö voi antaa yksittäisen arvioinnin suorittamisen tai sen organisoimisen muun kuin Koulutuksen arviointineuvoston tehtäväksi. Koska koulutuksen arvioinnin tarkoitus on myös perusopetuslain tarkoituksen toteutuminen, on olennaista, miten paljon ulkopuolisia arviointeja hyödynnetään käytännössä koulujen tasolla.

**Taulukko 27. Ulkoisten arviointien hyödyntämisen määrä keskimäärin lääneittäin (summamuuttuja vaihteluvälillä 3–12, jossa 3 = ei lainkaan ja 12 = paljon – molemmat kaikissa kolmessa kohteessa).**

Lääni	Keskiarvo	N	Keskihajonta
Etelä-Suomen lääni	6,4	628	2,0
Länsi-Suomen lääni	6,0	880	1,8
Itä-Suomen lääni	6,1	292	1,9
Oulun lääni	6,5	254	1,8
Lapin lääni	6,3	101	2,0
Ahvenanmaa	7,7	18	1,8
<b>Yhteensä</b>	<b>6,2</b>	<b>2173</b>	<b>1,9</b>

Hyödyntämisen yleistaso voitaneen pitää varsin vaatimattomana. As-teikolla 1–4, (1 = ei lainkaan, 2 = jonkin verran, 3 = melko paljon ja 4 = paljon) kuvattuna taso edustaa kakkosta (taulukko 27). Lääni- välillä ei ole juurikaan eroja arviointien hyödyntämisessä tarkasteltaessa kaikkia ulkopuolisia arviointeja kokonaisuutena. Etelä-Suomen ja Oulun läänit hyödyntävät arviointeja eniten. Myös koulujen väliset hajonnat ovat lääneittäin jokseenkin samaa tasoa. Ahvenanmaa poikkeaa hieman joukosta sen takia, että ulkopuolisista arvioinneista maksetaan ja niiden kohteena ovat yleensä kaikki koulut. Taulukko 28 kuvaa asiaa kansallisen, alueellisen ja paikallisen arvioinnin näkökulmista.

**Taulukko 28. Arviointitulosten hyödyntäminen oppilaan arvioinnissa tai opetuksessa kouluissa lääneittäin keskimäärin.**

<b>Lääni</b>	<b>Kansallisen arvioinnin tulosten hyödyntäminen</b>	<b>Alueellisen arvioinnin tulosten hyödyntäminen</b>	<b>Paikallisen (opetuksen järjestäjän) arvioinnin tulosten hyödyntäminen</b>
Etelä-Suomen lääni	2,0	1,9	2,5
Länsi-Suomen lääni	1,9	1,8	2,3
Itä-Suomen lääni	2,0	1,8	2,3
Oulun lääni	2,0	2,0	2,6
Lapin lääni	2,1	1,9	2,3
Ahvenanmaa	2,6	2,5	2,6
<b>Yhteensä</b>	<b>2,0</b>	<b>1,9</b>	<b>2,4</b>
<b>N</b>	<b>2193</b>	<b>2189</b>	<b>2198</b>

Kansallisesti tarkastellen paikallisia arviointeja hyödynnetään eniten ja alueellisia vähiten. Sääntö pätee lähes poikkeuksetta jokaisessa läänissä. Erot ovat kuitenkin pieniä. Lapin läänissä on lievästi muita enemmän kiinnostusta kansallisten, ja Oulun läänissä vastaavasti alueellisten ja paikallisten tulosten hyödyntämiseen. Länsi-Suomen läänissä kiinnostus on kansallisten ja alueellisten tulosten hyödyntämiseen vähäisempää. Maakuntien tasolla alueelliset erot tulevat selvästi enemmän näkyviin kuin läänien välillä.

Tilastollisen kuntaryhmituksen mukaan kaupunkimaisten kuntien kouluissa arviointeja hyödynnetään kaikissa kolmessa kohteessa selvästi enemmän kuin taajama- ja maaseutumaisten kuntien kouluissa. Vastaavasti koulujen koon mukaan tarkastellen mitä suuremmasta koulusta on kyse sitä todennäköisemmin kaikkia mainittuja arviointeja hyödynnetään enemmän. Kuvattu muutos näkyy johdonmukaisesti koulujen erilaisilla kokoluokituksilla.



**Taulukko 29. Ulkoisten arviointien hyödyntämisen määrä opetuksessa ja oppilaan arvioinnissa keskimäärin perusopetuksen eri vuosiluokkien kouluissa sekä erityiskouluissa (1 = ei lainkaan, 2 = jonkin verran, 3 = melko paljon, 4 = paljon).**

Koulut	Kansallisten arviointien tulosten hyödyntäminen	Alueellisten arviointien tulosten hyödyntäminen	Opetuksen järjestäjän arviointien tulosten hyödyntäminen	Ulkoisten arviointien hyödyntäminen yhteensä (4-12)
Vuosiluokat 1-6	1,8	1,8	2,4	6,1
Vuosiluokat 7-9	2,5	2,0	2,4	6,8
Vuosiluokat 1-9	2,2	2,0	2,4	6,6
Erityiskoulut	1,8	1,9	2,4	6,1
<b>Yhteensä</b>	<b>2,0</b>	<b>1,9</b>	<b>2,4</b>	<b>6,2</b>
<b>N</b>	<b>2192</b>	<b>2188</b>	<b>2197</b>	<b>2172</b>

Taulukon 29 perusteella tulee esiin selvästi se seikka, että kansallinen arviointitoiminta on keskittynyt vuoden 1996 jälkeen voimakkaasti juuri perusopetuksen päättövaiheeseen. ”Ala-asteet” ja erityiskoulut ovat olleetkin kansallisissa arvioinneissa mukana enemmän satunnaisesti kuin systemaattisesti. Otoperustaisten kokeiden takia taso jää vuosiluokkien 7-9 kouluissakin melko vaatimattomaksi (vrt. muut kohteet). Kokeissa on ollut mukana yleensä noin 5 % ikäluokasta. Opetuksen järjestäjien arviointitoiminta saavuttaa sen sijaan hyvin tasapuolisesti perusopetuksen koulut (keskiarvo kaikissa 2,4). Alueellisen tason arviointien hyödyntämisessä erot koulujen välillä ovat vähäisiä.

Kansallisia ja alueellisia arviointeja hyödynnetään varsin vähän. Opetuksen järjestäjien tuloksia hyödynnetään enemmän ja tasaisemmin koulusta ja alueesta riippumatta. Tilastollisen kuntaryhmitäytymisen mukaan tarkasteltuna tulee esiin sama seikka kuin koulujen koon mukaan tarkasteltunakin eli mitä enemmän alueella on pieniä kouluja sitä todennäköisempää on, että hyödyntäminen jää vähäiseksi. Tämä on taas yhteydessä siihen, että arviointitoiminta on keskittynyt perusopetuksen päättövaiheeseen, jolloin mm. vuosiluokkien 1-6 koulut ovat jääneet arviointien ja arviointipalautteiden ulkopuolelle muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta.

### 3.2.4 Oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen liittyvää sitä koulun fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Seuraavissa taulukoissa tarkastellaan eräitä turvallisen oppimisympäristön tekijöitä. Perusopetuslain (628/1998; 29§) mukaan opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön.

**Taulukko 30. Turvallista opiskeluympäristöä koskevat suunnitelmat kouluissa.**

	Ensiapu-suunnitelma		Palohälytys-suunnitelma		Työsuojelu-suunnitelma		Muita turvallisuus-suunnitelmia		Suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ei	433	20,4	137	6,3	697	33,6	173	20,0	443	22,0
Kyllä	1690	79,6	2052	93,7	1376	66,3	690	80,0	1570	78,0
<b>Yhteensä</b>	<b>2123</b>	<b>100,0</b>	<b>2189</b>	<b>100,0</b>	<b>2074</b>	<b>100,0</b>	<b>863</b>	<b>100,0</b>	<b>2013</b>	<b>100,0</b>

Runsaalta viidesosalta kouluja puuttuvat taulukon 30 mukaiset suunnitelmat. Useimmiten puuttuu työsuojelusuunnitelma. Peruskoululain edellyttämä suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä puuttuu 22 %:sta kouluja.

Läänien koulujen välillä on pieniä eroja siinä, onko suunnitelmaa vai ei. Suurin ero liittyy suunnitelmaan oppilaan suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja väkivallalta. Suunnitelma oli 84 %:ssa Etelä-Suomen läänin kouluja ja vastaava osuus oli Oulun läänin kouluissa 70 %. Huomattavalla osalla kouluja olivat kaikki viisi suunnitelmaa (kaikkiin kohtiin vastanneista jopa 42 %:lla). Muutamalla kymmenellä koululla ei ollut näitä suunnitelmia ollenkaan.

Koulun koon mukaan tarkastellen pääsääntö oli, että mitä suurempi koulu sitä todennäköisemmin koululla olivat kaikki edellä taulukossa mainitut suunnitelmat. Esimerkiksi yli 300 oppilaan kouluissa palohälytysuunnitelma löytyi 98,4 %:ssa kouluja. Alle 150 oppilaan kouluissa vastaavasti suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä löytyi vain noin 73 %:sta kouluja, mutta yli 300 oppilaan kouluissa suunnitelma oli jo noin 89 %:ssa kouluja.



Muista suunnitelmista eniten kouluilla oli kriisisuunnitelmia (n = 77) ja pelastussuunnitelmia tai poistumissuunnitelmia (n = 23). Mainintoja oli myös suunnitelmista liikenneturvallisuuteen, päihdehuoltoon ja riskien hallintaan liittyen. Selvällä enemmistöllä kouluja ovat keskeiset turvallisuussuunnitelmat. Alueittaista vaihtelua ei juuri ole.

### *Koulujen työrauhatilanne*

Taulukko 31 kuvaa rehtorin ja opettajien, oppilaiden sekä vanhempien käsityksiä koulun työrauhatilanteesta. Kysymys tarjosi mahdollisuuden antaa tietoja koulun itsearvioinneista. Tästä syystä numerukset ovat rehtorien ja opettajien antamia tietoja selvästi pienemmät.

**Taulukko 31. Koulun työrauha rehtorin ja opettajien, oppilaiden sekä vanhempien arvioimana (itsearviointitieto lukuvuodelta 2003–2004 tai syyslukukaudelta 2004).**

Työrauha	Rehtorin ja opettajien mielestä		Oppilaiden mielestä		Vanhempien mielestä	
	N	%	N	%	N	%
Huono	2	0,1	2	0,1	2	0,1
Välttävä	17	0,8	11	0,7	9	0,7
Tyydyttävä	343	17,5	307	19,9	188	15,2
Hyvä	1601	81,6	1225	79,3	1039	84,0
<b>Yhteensä</b>	<b>1963</b>	<b>100</b>	<b>1545</b>	<b>100</b>	<b>1238</b>	<b>100</b>

Edellä olevan taulukon tietojen mukaan voidaan todeta, että noin 80 %:ssa kouluja työrauha on kunnossa. Ennakko-oletusten mukaisesti vanhemmat arvioivat työrauhan myönteisimmin ja vastaavasti oppilaat ”kielteisimmin”. Ero on kuitenkin pieni. Asteikon sanavalinnoilla voidaan jossain määrin vaikuttaa jakautumatietoihin. Olennaista on nähdä työrauhatilanne kokonaisuutena koulun ja yleisesti perusopetuksen näkökulmasta. Voi olla, että kaikki ne koulut, joissa työrauhassa on puutteita, eivät ole vastanneet tähän kysymykseen.

Etelä-Suomen läänissä työrauhaa piti hyvänä 78,6 % rehtoreista ja opettajista. Vastaavat luvut olivat Länsi- ja Itä-Suomen lääneissä 82 %, Oulun läänissä 84,6 %, Lapin läänissä 85,1 % ja Ahvenanmaan maakunnassa 87 %.

Koulujen välillä työrauhan erot vaihtelevat koulun koon mukaan siten, että kaikkein pienimmissä kouluissa työrauha koetaan lähes kaikissa hyväk-

si (97 %), alle 50 oppilaan kouluissa tilanne on hieman heikompi (86 %) ja heikoin tilanne on 50–99 oppilaan kouluissa (77 %). Tämän jälkeen koulun koon kasvaessa työrauhatilanne pysyy jokseenkin ennallaan (78–81 %).

Työrauhan tasoa voidaan kokonaisuutena pitää melko hyvänä (koko perusopetus), vaikka itsearviointin perusteella oli myös niitä kouluja, joissa oli huono, välttävä tai enintään tyydyttävä työrauhan taso (vajaa 20 % vastanneista kouluista). Stakesin tutkimusten mukaan huono työilmapiiri (kuvio 8) häiritsee noin 30 %:a oppilaista kahdeksannella ja yhdeksännellä vuosiluokalla.

### **3.2.5 Oikeus opintososiaalisiin etuihin**

Perusopetuslain mukaan (31§) opetus ja sen edellyttämät oppikirjat ja muu oppimateriaali sekä työaineet ja työvälineet ovat oppilaalle maksuttomia. Opetukseen osallistuvalla on annettava jokaisena työpäivänä tarkoituksenmukaisesti järjestetty ja ohjattu täysipainoinen maksuton ateria. Koulumatkojen, majoituksen, tapaturman hoidosta ja terveydenhuollosta on säädetty perusopetuslain 32–34 §:issä.

Perinteisesti perusopetuksessa on kuitenkin ollut palveluja, joihin esimerkiksi huoltajat ovat osoittaneet varoja (esim. leirikoulut ja retket) tai antaneet muuta tukea. Seuraavissa taulukoissa rivi, jossa todetaan tingittävän määrästä ja tasosta, tarkoittaa esimerkiksi sitä, että työvälineitä ja oppikirjoja kierrätetään liikaa, materiaalin tms. tasosta ja kohtuullisesta valikoimasta tingitään tai tuntimäärät joudutaan pitämään lähes minimissä. Rivillä *saatavuudessa on vaihtelua* tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että puute tai ongelma on ajoittaista, odotellaan käyttövuoroa, palvelun tms. käyttö on työlästä tai hidasta tai opetusta ei tarjota oppilasmäärän pienuuden tähden. Rivillä *huoltajat tai vanhemmat osallistuvat kustannuksiin tai toimintaan* tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että koulu saa heiltä talkooapua, kuljetusapua, ilmaista asiantuntija-apua tai lahjoituksia. Rivillä *yritys- tai liike-elämä sponsoroi* tarkoitetaan esimerkiksi yrityslahjoituksia tai yritysten tai liikelaitosten ilmaispalveluja.





**Taulukko 32. Koulun perusturvaan liittyvien eräiden palveluiden saatavuus (materiaaliset palvelut) lukuvuonna 2003–2004 ja syyslukukauden 2004 aikana.**

Saatavuuden rajoituksia	Oppikirjat		Oppikirjoihin liittyvät harjoitus- tai työkirjat		Oppi- ja työvälineet		Työaineet (esim. TN/TS/KO)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ei hankita, ei käytetä, ei vaihtoehtoja	13	0,6	95	4,3	10	0,5	14	0,6
Tingitään määrästä / laadusta	942	42,3	997	44,8	744	33,5	560	25,4
Saatavuudessa vaihtelua	178	8,0	197	8,9	490	22,1	331	15,0
Huoltajat osallistuvat kustannuksiin, toimintaan	13	0,6	13	0,6	36	1,6	34	1,5
Yritys- tai liike-elämä sponsoroi	15	0,7	18	0,8	25	1,1	38	1,7
Palvelut yms. tarpeita ja tavoitteita vastaavia	1067	47,9	903	40,6	916	41,2	1228	55,7

Hieman vajaalla puolella kouluista materiaaliset palvelut ovat sellaiset kuin pitääkin (taulukko 32). Ne vastaavat sekä tarpeita että tavoitteita. Kuitenkin jopa reilu kolmannes kouluista joutuu tinkimään tavoitteiden mukaisesta määrästä tai laadusta. Esimerkiksi oppi- ja työvälineissä on reilulla viidenneksellä kouluista vaihtelua saatavuudessa. Muilla sopeuttamiskeinoilla ei näytä olevan kovin suurta käytännön merkitystä yllä mainittujen palvelujen tason takaajina. Yllä mainitut palvelut ja seuraavan taulukon mukaiset palvelut ovat säädösten mukaan oppilaille ilmaisia.

Kouluateria on noin 90 %:ssa kouluista niin kuin pitääkin (taulukko 33). Noin 13 %:lla kouluista on joitakin sopeuttamistoimia koulukuljetusjärjestelyissä taloudellisista tai muista syistä. Selvän enemmistön osalta tilanne on mainituissa palveluissa hyvä. Muiden palvelujen (taulukko) osalta tilanne on huonompi. Muita perusturvaan ja opintososiaaliin etuihin liittyviä palveluja, joiden tasoon tai saatavuuteen koulut saattoivat ottaa kantaa, olivat seuraavat 1) uimaopetus ja kerhotoiminta, 2) tilat tai välineet, 3) aamu- ja iltapäivätoiminnan palvelut, 4) asuntolamajoitus ja 5) erilaiset erityistapahtumat ja tulkkipalvelut. Näistä palveluista todettiin useimmiten, ettei palvelua käytetä tai sitä ei ole ollenkaan, saatavuudessa on vaihtelua tai huoltajat osallistuvat eri tavoin toiminnan kustannuksiin.

**Taulukko 33. Koulun perusturvaan liittyvien palveluiden saatavuus (kouluateria-, koulukyyditys tms. palvelut) lukuvuonna 2003–2004 ja syyslukukautena 2004.**

Saatavuuden rajoituksia	Kouluateria työpäivinä		Koulukuljetus (yli 5 km)		Muu palvelu (esim. majoitus)	
	N	%	N	%	N	%
Ei hankita, ei käytetä, ei ole vaihtoehtoja	22	1,0	123	5,6	123	55,2
Tingitään määrästä ja / tai laadusta	145	6,5	61	2,8	15	6,7
Saatavuudessa vaihtelua	51	2,3	56	2,6	8	3,6
Huoltajat osallistuvat kustannuksiin tai toimintaan	5	0,2	27	1,2	32	14,3
Yritys- tai liike-elämä sponsoroi	19	0,9	19	0,9	4	1,8
Palvelut ym. tarpeita ja tavoitteita vastaavia	1976	89,1	1891	86,9	41	18,4

**Taulukko 34. Koulun perusturvaan liittyvien palveluiden saatavuus (kasvatusta ja opetusta koskevat palvelut) lukuvuonna 2003–2004 ja syyslukukauden 2004 aikana.**

Saatavuuden rajoitus	Koulun ulkopuolinen opetus (esim. retket, leirikoulut)		Tuntivälykset (oppilaiden viikkotuntimäärät)		Kieliohjelman toteutuminen		Tarpeen mukainen tukiopeutus	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ei hankita, ei käytetä, ei vaihtoehtoja	18	0,8	113	5,2	215	10,0	41	1,9
Tingitään määrästä / laadusta	579	26,2	425	19,5	223	10,4	457	20,7
Saatavuudessa vaihtelua	259	11,7	174	8,0	307	14,3	315	14,2
Huoltajat osallistuvat kustannuksiin, toimintaan	641	29,0	11	0,5	23	1,1	13	0,6
Yritys- tai liike-elämä sponsoroi	74	3,4	25	1,1	29	1,3	35	1,6
Palvelut ym. tarpeita ja tavoitteita vastaavia	636	28,8	1430	65,7	1357	63,0	1352	61,1

Koulun ulkopuolisessa toiminnassa tingitään melko usein palveluiden määrästä ja laadusta (26 % kouluja; taulukko 34). Huoltajat osallistuminen näihin kustannuksiin on jopa merkittävää (29 % kouluja). Oppilaiden viikkotuntimäärissä vain 65,7 % kouluista katsoo, että asia on kunnossa kuten pitääkin. Kieliohjelman toteutumisessa on suurella osalla puutteita (37 %). Tukiopeutuksesta tingitään tai tukiopeutuksen saatavuudessa on muutoin vaihtelua yhteensä noin 36 %:lla kouluja.



**Taulukko 35a. Koulutuksen perusturvaan liittyvien koulutuspalveluiden vastaavuus koulun tarpeisiin ja tavoitteisiin eli niiden koulujen osuus, joissa palvelut ovat kunnossa tavoitteisiin ja tarpeisiin nähden lääneittäin.**

<b>Lääni</b>	<b>Oppi- kirjat %</b>	<b>Työkirjat har- joituskirjat %</b>	<b>Oppi- ja työvälineet %</b>	<b>Työ- aineet %</b>	<b>Koulu- ateria %</b>	<b>Koulu- kuljetus %</b>
Etelä-Suomi	41	34	36	49	87	86
Länsi-Suomi	47	40	42	59	90	87
Itä-Suomi	54	48	46	55	94	90
Oulu	53	43	43	56	87	87
Lappi	57	48	49	59	89	85
Ahvenanmaa	90	95	72	95	100	100
<b>Yhteensä</b>	<b>48</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>56</b>	<b>89</b>	<b>87</b>

Ahvenanmaan maakunnassa taulukoiden mukaiset perusturvaan liittyvät palvelut vastaavat selkeästi parhaiten koulujen tarpeita ja tavoitteita (taulukko 35a ja 35b). Vastaavasti lähes poikkeuksetta Etelä-Suomen läänin kouluissa palveluiden taso jää muiden läänien keskiarvoja alemmaksi. Lääneistä tyytyväisyys on suurinta Lapin läänissä koulukuljetuspalveluja lukuun ottamatta.

**Taulukko 35b. Koulutuksen perusturvaan liittyvien koulutuspalveluiden vastaavuus koulun tarpeisiin ja tavoitteisiin. Niiden koulujen osuus, joissa palvelut ovat kunnossa tavoitteisiin nähden lääneittäin.**

<b>Lääni</b>	<b>Tuki- opetus %</b>	<b>Kielioh- jelma %</b>	<b>Viikko- tuntimäärät (tuntikehys) %</b>	<b>Koulun ulkopuolinen opetus %</b>	<b>Muu koulun palvelu %</b>
Etelä-Suomen lääni	55	66	64	25	14
Länsi-Suomen lääni	65	62	62	28	21
Itä-Suomen lääni	58	59	63	28	10
Oulun lääni	61	61	63	38	21
Lapin lääni	70	66	77	33	40
Ahvenanmaa	72	89	74	37	50
<b>Yhteensä</b>	<b>61</b>	<b>63</b>	<b>66</b>	<b>29</b>	<b>18</b>

Useimmiten palveluiden tasoa laskee se, että koulut ovat joutuneet tinkimään palvelun tai hankinnan määrässä ja laadussa sekä saatavuudessa on vaihtelua. Näiltä osin tilannetta ei voida pitää asianmukaisena. Useimmiten suurimmat puutteet kohdistuvat kuitenkin suoraan opetukseen (oppimateriaalit, oppi- ja työvälineet, kieliohjelma, tukiopetus, ulkopuolinen opetus). Tukiopetuksen tarpeet ovat vahvimmin esillä Etelä-Suomen läänissä.

Koulujen koon mukaan tarkastellen pienimmillä kouluilla oltiin keskimäärin tyytyväisempiä materiaalsiin ja muihin palveluihin suhteessa tarpeisiin. Koulukyydityksen ja työaineiden osalta eroja ei juuri ollut koulujen välillä. Suurimmissa kouluissa kouluateriaa pidettiin hieman vähemmän tasekkaana suhteessa odotuksiin. Kieliohjelman toteutumiseen oltiin suurissa kouluissa (oppilaita 300 tai yli) kaikkein tyytyväisimpiä. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 koulut olivat keskimäärin vähiten tyytyväisiä palvelujen tasoon. Ero muihin kouluihin näkyi lähes systemaattisesti kouluateriapalveluja lukuun ottamatta.

Muita palveluja, joissa tuotiin esiin puutteita, oli mm. a) kerhotoiminta (n = 10), b) majoituspalvelut (n = 6), c) koulun välineet (n = 6) ja d) koulun tilat (n = 4). Päivähoitopalvelut ja tapahtumat oli mainittu neljä kertaa. Vastauksista korostui se, ettei kyseisiä palveluja ole tai niitä ei voida käyttää ja se, että huoltajat osallistuvat kyseisen toiminnan kustannuksiin. Kerhotoiminnan puutteet tulivat tässä näkyviin varsin ohuesti ottaen huomioon se, mitä perusopetuksen 6. vuosiluokkien opettajien (N = 260) kannanotoista on pääteltävissä vuonna 2000 (Korkeakoski 2001, 175). Noin 72 % opettajista piti kerhohen määrää koulussaan riittämättömänä.

Opintososiaalisissa eduissa hyvänä tilannetta voidaan pitää kouluateria- ja koulukuljetuspalveluissa (tavoitteiden mukaista tai parempaa yli 80 %:ssa kouluja). Tyydyttävä tilanne on viikkotuntimäärissä (tuntikehys), tukiopetuksessa, työaineissa, kieliohjelman toteutumisessa (tavoitteiden mukaista tai parempaa 50–79 %:ssa kouluja). Välttävä tilanne on oppikirjoissa ja niihin liittyvissä materiaaleissa, oppi- ja työvälineissä sekä koulun ulkopuolisessa opetuksessa (tavoitteiden mukaisuus alle 50 %:ssa kouluja). Selvästi yleisin saatavuutta heikentävä ratkaisu on tinkiä määrästä ja laadusta. Huoltajien mukanaolo palvelutason ylläpidon kannalta on merkittävää erityisesti koulun ulkopuolisissa toiminnoissa.



## **3.3 Erityis- ja tukiopetuksen sekä oppilashuoltopalveluiden tilasta**

### **3.3.1 Erityisopetus**

Erityisopetus on lievien oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien, vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen tai tunne-elämän häiriön vuoksi tai muun niihin verrattavissa olevan syyn vuoksi annettavaa opetusta, jonka puitteissa pyritään antamaan jokaiselle lapselle hänen kykyjensä tai erilaisuutensa huomioon ottava opetus ja kasvatus. Määritelmää tulkiten oppilas voi saada ihannetilanteessa yksilöllisen ja erityisten tarpeittensa mukaisen opetuksen ja kasvatuksen. Kyse on myös opetuksen eriyttämisestä, joka sisältää mm. organisatorisia, pedagogisia ja oppilashuollollisia ratkaisuja. Tässä arvioinnissa kutsutaan niiden toimenpiteiden ja resurssien kokonaisuutta, joissa mainittu lähtökohta otetaan huomioon, erityisopetuspalveluiksi. Perusopetuslain 3 §:n mukaan opetus (muukin kuin erityisopetus) on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti.

Peruskoulun erityisopetukseen otettuja tai siirrettyjä erityisopetusoppilaita ovat 1) yhdeksänvuotisen oppivelvollisuuden piirissä olevat erityisopetukseen otetut tai siirretyt oppilaat ja 2) yksitoistavuotisen oppivelvollisuuden piirissä olevat vaikeimmin kehitysvammaiset sekä muut vammaisoppilaat. Oppilas voidaan ottaa tai siirtää erityisopetuksen oppilaaksi opetuksen järjestäjän päätöksellä. Otto- ja siirtopäätös edellyttää vanhempien ja asiantuntijoiden kuulemista.

Osa-aikaista (tai laaja-alaista) erityisopetusta annetaan oppilaalle, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia. Osa-aikaista erityisopetusta saaneiden määrään lasketaan sekä ne ilman otto- tai siirtopäätöstä olevat oppilaat, jotka saavat ainoastaan osa-aikaista erityisopetusta että ne erityisopetukseen otetut tai siirretyt oppilaat, jotka saavat osa-aikaista erityisopetusta jo olemassa olevien erityisopetusjärjestelyjen lisäksi. Perusopetuslain 17 §:n mukaan erityisopetukseen siirrettyjen tai otettujen oppilaiden opetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä taikka muutoin erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. Tällöin oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma.

Taulukossa 36 tarkastellaan opetusryhmien kokoa, jotka tulee muodostaa siten, että opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa (PL 30 §; 2. mom.).

**Taulukko 36. Erityisopetuksen erityisluokkien ja pienryhmien ryhmäkoot keskimäärin lääneittäin.**

<b>Lääni</b>		<b>Erityisopetuksen erityisluokkien tai/ja pienryhmi- en keskipö</b>	<b>Erityisopetuksen pienryhmien tai/ ja erityisluokkien pienin koto</b>	<b>Erityisopetuksen pienryhmien tai/ ja erityisluokkien suurin koto</b>
Etelä-Suomen lääni	Mean	6,3	5,1	7,3
	N	341	341	337
Länsi-Suomen lääni	Mean	4,7	3,6	6,0
	N	400	386	387
Itä-Suomen lääni	Mean	5,2	4,0	6,3
	N	131	128	127
Oulun lääni	Mean	4,5	3,4	5,2
	N	122	120	119
Lapin lääni	Mean	3,8	2,7	5,0
	N	48	50	50
Ahvenanmaa	Mean	2,6	1,3	4,1
	N	12	12	13
<b>Yhteensä</b>	<b>Mean</b>	<b>5,3</b>	<b>4,0</b>	<b>6,3</b>
	<b>Keskihajonta</b>	<b>3,7</b>	<b>3,3</b>	<b>4,0</b>

Ryhmäkoot vaihtelevat lääneittäin siten, että Etelä-Suomen läänin ryhmäkoot ovat suurimpia (6,3) ja vastaavasti Lapin läänin pienimpiä. Erot ovat suhteellisesti tarkastellen suuria. Oulun läänissä erityisopetuksen opetusryhmien kokohajonta oli suurin (4,4) ja Lapin läänissä pienin (3,1). Erityisopetustarpeen kasvaessa kustannusvaikutus voi olla yli kolminkertainen oppilasta kohden yleisopetukseen nähden, jos otetaan vain ryhmäkokoo huomioon.

Taulukossa 37 tarkastellaan samaa asiaa eri vuosiluokkien kouluissa ja erityiskouluissa.

Ryhmäkoot ovat perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 kouluissa pienimmät (hajonnat suurimpia) ja erityiskouluissa ovat vastaavasti selvästi suurimmat ryhmäkoot. Ryhmien keskipökojen erot erilaisissa kouluissa ovat suurimmillaan jopa 3,6 oppilasta, samalla kun ryhmien tai luokkien keskipöko on 5,3 oppilasta. Alempien vuosiluokkien koulujen ryhmäkokoihin suhteuttaen voisi olettaa, että vuosiluokkien 1–9 kouluissa ryhmäkokoo olisi



pienempi kuin vuosiluokkien 7–9 kouluissa. Yhtenäisessä perusopetuksessa ryhmien kokoonpano on kuitenkin vapaammin muodostettavissa yli vuosiluokkarajojen.

**Taulukko 37. Erityisopetuksen erityisluokkien ja pienryhmien ryhmäkoot keskimäärin lääneittäin eri vuosiluokkien kouluissa ja erityiskouluissa.**

Koulut		Erityisopetuksen erityisluokkien ja/tai pienryhmi- en keskipöytä	Erityisopetuksen pienryhmien ja/ tai erityisluokki- en pienin koko	Erityisopetuksen pienryhmien ja/ tai erityisluokki- en suurin koko
Vuosiluokat 1–6	Mean	4,0	3,2	4,7
	N	561	552	553
Vuosiluokat 7–9	Mean	6,2	4,7	7,7
	N	205	202	200
Vuosiluokat 1–9	Mean	6,5	5,0	7,9
	N	168	168	165
Erityiskoulut	Mean	7,6	5,6	9,2
	N	117	111	111
<b>Yhteensä</b>	<b>Mean</b>	<b>5,3</b>	<b>4,0</b>	<b>6,3</b>
	<b>Keskihajonta</b>	<b>3,7</b>	<b>3,3</b>	<b>4,0</b>

### *Erityisopetuksen viikkotuntikehykset*

Tuntikehyks on resurssi, jonka puitteissa eri oppiaineiden opetus on järjestettävä. Useimmiten koulut päättävät siitä itse, miten ne jaetaan eri oppiaineiden kesken säädösten mukaisten tuntimäärien mukaan.

Taulukko 38 kertoo sen, ettei erityisopetuksen viikkotuntikehyks kasva oppilasmäärän mukaan johdonmukaisesti. Pienimpien koulujen resurssissa näkyy erityiskoulujen vaikutus ja osa-aikaisen erityisopetuksen painottuminen perusopetuksen alkuun, mutta siitä huolimatta resurssien lisäys koulun koon kasvaessa on vähäistä (vrt. esim. kahden suurimman kokoluokan kouluryhmät). Ryhmäkoot kasvavat koulun koon kasvaessa. Taulukossa 39a viikkotuntimääriä tarkastellaan lääneittäin.

Erityisopetuksen viikkotuntikehykset ovat lääneissä jokseenkin samaa tasoa, jos kehykset suhteutetaan oppilasmääriin. Lapin läänissä kehys jää hieman muuta tasoa alemmaksi, vaikka keskimääräinen ryhmäkoko onkin muita pienempi.

**Taulukko 38. Käytössä oleva erityisopetuksen viikkotuntikehys lukuvuonna 2004–2005 ilman tukiopetustunteja keskimäärin erikokoisissa kouluissa.**

Koulun koko		Erityisopetuksen viikkotuntikehys	Erityisopetuksen erityisluokkien / pienryhmien keskipöytä	Koulujen oppilasmäärä keskimäärin
–19 oppilasta	Mean	19,5	4,2	16
	N	92	48	99
20–49 oppilasta	Mean	12,8	2,6	34
	N	594	189	646
50–99 oppilasta	Mean	23,5	3,5	69
	N	376	128	401
100–299 oppilasta	Mean	50,2	5,6	188
	N	677	370	708
300–499 oppilasta	Mean	75,6	7,2	381
	N	359	254	372
500– oppilasta	Mean	105,8	7,8	606
	N	76	65	82
<b>Yhteensä</b>	<b>Mean</b>	<b>40,2</b>	<b>5,3</b>	<b>163</b>
	<b>N</b>	<b>2174</b>	<b>1054</b>	<b>2308</b>

**Taulukko 39a. Käytössä oleva erityisopetuksen viikkotuntikehys lukuvuonna 2004–2005 ilman tukiopetustunteja lääneittäin keskimäärin.**

Lääni		Erityisopetuksen viikkotuntikehys	Erityisopetuksen erityisluokkien / pienryhmien keskipöytä	Koulujen oppilasmäärä keskimäärin
Etelä-Suomen lääni	Mean	50,5	6,3	198
	N	624	341	681
Länsi-Suomen lääni	Mean	38,5	4,9	156
	N	885	400	917
Itä-Suomen lääni	Mean	35,3	5,2	139
	N	290	131	309
Oulun lääni	Mean	32,6	4,5	141
	N	254	122	270
Lapin lääni	Mean	26,9	3,8	133
	N	101	48	111
Ahvenanmaa	Mean	27,6	2,6	100
	N	20	12	20
<b>Yhteensä</b>	<b>Mean</b>	<b>40,2</b>	<b>5,3</b>	<b>163</b>
	<b>N</b>	<b>2174</b>	<b>1054</b>	<b>2308</b>





**Taulukko 39b. Käytössä oleva erityisopetuksen viikkotuntikehys luku-  
vuonna 2004–2005 ilman tukiopetustunteja eri vuosiluokkien kouluissa ja  
erityiskouluissa keskimäärin.**

<b>Koulu</b>		<b>Erityisopetuksen viikkotuntikehys</b>	<b>Erityisopetuksen erityisluokkien / pienryhmien keskikoko</b>	<b>Koulujen oppilas- määrä keskimäärin</b>
Vuosiluokat 1–6	Mean	19,9	4,0	125
	N	1545	560	1644
Vuosiluokat 7–9	Mean	52,3	6,20	297
	N	310	206	321
Vuosiluokat 1–9	Mean	92,1	6,5	312
	N	200	168	212
Erityiskoulu	Mean	191,0	7,6	63
	N	114	117	125
<b>Yhteensä</b>	<b>Mean</b>	<b>40,2</b>	<b>5,3</b>	<b>163</b>
	<b>N</b>	<b>2174</b>	<b>1054</b>	<b>2307</b>

Vuosiluokkien 1–9 kouluissa viikkotuntikehys on selvästi suurin suhteutettuna oppilasmääriin, vaikka opetusryhmien koko on suurempi kuin muissa yleisopetuksen kouluissa (taulukko 39b). Muutoin erot ovat pieniä. Erityiskoulujen kehys ei ole rinnastettavissa yleisopetuksen koulujen kehukseen.

### *Koulunkäyntiavustajien ja henkilökohtaisten avustajien määrät ja kelpoisuudet*

Oppilas saattaa koulussa tarvita koulunkäyntiavustajaa esimerkiksi vain yhdessä oppiaineessa. Tällaisia oppiaineita saattavat olla esimerkiksi liikunta tai käsityö. Muita syitä avustajan tarpeeseen voivat olla oppimis- ja keskittymisvaikeudet, ylivilkkaus, levottomuus ja arvaamaton käytös. Avustaja on koulu- tai luokkakohtainen, jonka tehtäviin voi kuulua muutakin kuin oppilaiden avustamista. Tehtävään ei kuulu opetusta. Vaikeimmille tapauksille on joko luokkakohtainen tai henkilökohtainen avustaja. Avustajat ovat useimmiten luokkakohtaisia. Tarvetta on enemmän kuin avun antajia. Häiriöt, joissa apua tarvitaan, ovat lisääntymässä ja vaikeutumassa.

Taulukossa 40 tarkastellaan avustajien määriä ja kelpoisuuksia lääneittäin.

**Taulukko 40. Koulunkäyntiavustajien ja henkilökohtaisten avustajien määrät ja kelpoisuudet lääneittäin keskimäärin.**

Lääni		Koulun- käynti- avustajia	Koulun- käyntiavus- tajia ilman kelpoisuutta	Henkilö- kohtaisia avustajia	Henkilökoh- taisia avus- tajia ilman kelpoisuutta	Koulujen oppilas- määrä keskimäärin
Etelä-Suomi	Mean	3,3	1,8	1,3	0,8	198
	N	555	348	289	157	
	Sum	1855	610	384	123	
Länsi-Suomi	Mean	2,4	1,3	1,3	0,9	156
	N	690	396	453	260	
	Sum	1658	520	603	220	
Itä-Suomi	Mean	2,8	1,6	1,4	0,8	139
	N	247	158	145	87	
	Sum	697	247	200	60	
Oulu	Mean	2,7	2,0	1,9	0,7	141
	N	197	114	124	75	
	Sum	531	230	229	50	
Lappi	Mean	2,4	1,4	1,4	1,0	133
	N	86	51	60	27	
	Sum	204	71	83	27	
Ahvenanmaa	Mean	1,8	1,4	0,7	0,3	100
	N	16	7	6	3	
	Sum	28	10	4	1	
<b>Yhteensä</b>	<b>Mean</b>	<b>2,8</b>	<b>1,6</b>	<b>1,4</b>	<b>0,8</b>	<b>163</b>
	<b>N</b>	<b>1791</b>	<b>1074</b>	<b>1077</b>	<b>609</b>	
	<b>Sum</b>	<b>4974</b>	<b>1687</b>	<b>1502</b>	<b>481</b>	

N = kouluja, Sum = avustajia

Taulukko 40 antaa karkean kuvan avustajien määristä, kelpoisuutta vailla olevien avustajien määristä ja läänien välisistä eroista avustajien määrissä. Koulunkäyntiavustajia on selvästi enemmän kuin henkilökohtaisia avustajia. Taulukon tietoja tulkittaessa on kuitenkin otettava huomioon vastanneiden koulujen määrät. Taulukon mukaan vastanneissa kouluissa koulunkäyntiavustajien ja henkilökohtaisten avustajien määrästä useamalta kuin puolelta puuttuu tehtävän edellyttämä kelpoisuus. Suhteuttaen läänien koulujen keskimääräisiin kokoihin, avustajia on eniten Itä-Suomen, Oulun ja Lapin lääneissä. Jos kouluittain tarkastellen koulunkäyntiavustajilta puuttuu kelpoisuus, puuttuu se usein myös henkilökohtaiselta avustajalta ( $r = 0,422^{**}$ ). Tilanne suomen- ja ruotsinkielisissä kouluissa on jokseenkin samanlainen avustajien osalta kuitenkin niin, että koulukäyntiavustajia on



hieman enemmän suomenkielisissä kouluissa. Kelpoisten määrissä ei ole juuri mitään eroa. Koulunkäyntiavustajien määrä on ollut kasvussa viime vuosina jatkuvasti.

### *Oppilaan arvioinnin tukiprosesseja HOJKS:n mukaisessa opetuksessa*

Jokaiselle erityisopetukseen otetulle tai siirretylle tulee laatia hyväksytyyn opetussuunnitelmaan perustuva, henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Suunnitelma sisältää opetuksen ja oppimisen tavoitteiden ohella mm. oppilaan edistymisen seurannan ja arvioinnin periaatteet sekä tukipalvelujen toteutumisen seurannan (Opetushallitus 2004, 28).

**Taulukko 41. Arviointia koskevat tukiprosessit arvioitaessa oppilaita HOJKS:n mukaan (1 = ei koskaan, 2 = hyvin harvoin, 3 = silloin tällöin ja 4 = usein).**

Kuntaryhmitys		Oppilaan kanssa käydään arviointi- tikeskus- teluja	Oppilaan vanhempi- en kanssa käydään arviointi- keskuste- luja	Tavoitteet, menetelmät ja arviointi- perusteet selvitetään vanhem- mille	Oppilaan edisty- mistä seurataan moniam- matilli- sesti	Rehtoria infor- moidaan HOJKS:n sisällöistä ja arvioin- nista	Keskus- tellaan HOJKS:n laatimisen yhteisistä kritee- reistä
Kaupunkimainen	N	622	622	618	619	619	613
	Mean	3,4	3,4	3,5	3,4	3,4	3,1
Taaiaan asuttu	N	344	344	343	340	341	338
	Mean	3,2	3,3	3,4	3,3	3,4	3,1
Maaseutumainen	N	592	592	588	580	586	585
	Mean	3,1	3,2	3,3	3,1	3,4	3,1
<b>Yhteensä</b>	<b>N</b>	<b>1558</b>	<b>1558</b>	<b>1549</b>	<b>1539</b>	<b>1546</b>	<b>1536</b>
	<b>Mean</b>	<b>3,2</b>	<b>3,3</b>	<b>3,4</b>	<b>3,3</b>	<b>3,4</b>	<b>3,1</b>

Taulukon 41 mukaan erityyppisiä tukiprosesseja ja toimintatapoja käytetään rinnakkain varsin yhdenmukaisesti ja melko usein HOJKS:n toteutumisen tueksi. Eri kuntaryhmien koulujen välillä erot ovat pieniä – vaikka erot esiintyessään ovatkin johdonmukaisia – kaupunkimaisten kuntien kouluissa prosessit ovat hieman enemmän käytössä. Läänien koulujen välillä vastaavat erot ovat vieläkin pienempiä eikä ”eroissa” ole havaittavissa johdonmukaisuutta. Tarkasteltavissa kohteissa ei ole eroja juuri myöskään koulujen koon

perusteella. Sanotun perusteella tilannetta on pidettävä hyvänä.

Perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 kouluissa käydään oppilaiden kanssa keskustelua arvioinnista hieman vähemmän kuin ylempien luokkien koulu-oppilaiden kanssa. Erityiskouluissa edellä olevan taulukon tukiprosessit ovat odotusten mukaisesti selvästi eniten käytössä. Tukiprosessit eivät kerro kuitenkaan sitä, miten hyvin opettajat noudattavat HOJKS:aa, kuinka laadittut HOJKS:t noudattavat annettuja ohjeita ja miten korkeatasoisia HOJKS:t ovat sisällöllisesti.

### *Osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuneiden määrät*

Osa-aikaista erityisopetusta annetaan muun opetuksen ohessa samanaikaisopetuksena, pienryhmässä tai yksilöllisesti, ja se tulee tavoitteellisesti nivel-tää oppilaan saamaan muuhun opetukseen. Osa-aikaista opetusta voidaan antaa myös erityisopetukseen siirretyille tai otetuille oppilaille.

***Taulukko 42. Osa-aikaiseen erityisopetukseen lokakuussa 2004 osallis-tuneiden oppilaiden yhteismäärät ja keskiarvot vastanneissa kouluissa lääneittäin vuosiluokilla 1–6.***

<b>Lääni</b>		<b>1. lk</b>	<b>2. lk</b>	<b>4. lk</b>	<b>3. lk</b>	<b>5. lk</b>	<b>6. lk</b>
Etelä-Suomen lääni	Mean	7,2	6,4	5,0	5,8	4,4	4,2
	Sum	2933	2660	1951	2412	1577	1472
Länsi-Suomen lääni	Mean	5,9	5,6	4,1	4,8	3,5	3,2
	Sum	3494	3368	2276	2789	1805	1579
Itä-Suomen lääni	Mean	5,0	4,4	3,4	3,9	3,1	2,9
	Sum	1031	903	686	806	540	491
Oulun lääni	Mean	5,5	4,8	3,2	4,1	2,6	2,4
	Sum	920	874	526	729	391	325
Lapin lääni	Mean	4,5	3,9	3,6	3,8	2,7	2,6
	Sum	316	283	249	268	182	163
Ahvenanmaa	Mean	3,2	2,6	3,3	2,6	2,7	2,2
	Sum	35	42	36	31	35	31
<b>Yhteensä</b>	<b>Mean</b>	<b>6,0</b>	<b>5,4</b>	<b>4,1</b>	<b>4,8</b>	<b>3,5</b>	<b>3,3</b>
	<b>Oppilaita</b>	<b>8729</b>	<b>8130</b>	<b>5724</b>	<b>7035</b>	<b>4530</b>	<b>4061</b>

Järjestelmän odotetaan toimivan niin, että arvioitu osa-aikaisen erityisopetuksen tarve vähenee järjestelmällisen opetuksen seurauksena vuosiluokkien myötä. Tämä jatkumo toteutuu melko hyvin vuosiluokilla 1–6 (taulukko 42). Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa myös oppilaille,



joilla on lieviä oppimisvaikeuksia yksittäisissä oppiaineissa (OPM 1999). Kun tukiovetusta voidaan antaa myös ”muutoin erityistä tukea tarvitseville”, on raja osa-aikaisen erityisopetuksen ja tukiovetuksen välillä joskus epäselvä.

Osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuneiden oppilaiden määriä tarkastellaan taulukon 43 jälkeen kokonaisuutena, kun koko perusopetusta koskevat tiedot on käytettävissä.

**Taulukko 43. Osa-aikaiseen erityisopetukseen lokakuussa 2004 osallistuneiden oppilaiden yhteismäärät ja keskiarvot vastanneissa kouluissa lääneittäin vuosiluokilla 7–9.**

Lääni		7. lk	8. lk	9. lk
Etelä-Suomen lääni	Mean	7,5	9,1	8,2
	Sum	1009	1271	1104
Länsi-Suomen lääni	Mean	6,4	8,5	8,2
	Sum	1221	1538	1500
Itä-Suomen lääni	Mean	6,0	8,7	8,8
	Sum	352	520	528
Oulun lääni	Mean	5,7	7,0	6,9
	Sum	255	309	315
Lapin lääni	Mean	4,9	5,0	4,9
	Sum	123	134	127
Ahvenanmaa	Mean	3,4	2,8	3,8
	Sum	17	14	15
<b>Yhteensä</b>	<b>Mean</b>	<b>6,5</b>	<b>8,3</b>	<b>7,9</b>
	<b>Oppilaita</b>	<b>2977</b>	<b>3786</b>	<b>3589</b>

Kaikkiaan osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuneista oppilaita oli vastanneissa kouluissa 48 561. Alimmillaan osallistuvien määrät ovat vuosiluokilla 5–6 ja vastaavasti ylimmillään vuosiluokilla 1–2 ja sitäkin enemmän vuosiluokilla 8–9 keskimäärin koulua kohden. Määrällisen painottuminen ylemmille vuosiluokille antaa perusteen selvittää, käytetäänkö osa-aikaisen erityisopetuksen resursseja vuosiluokilla 8–9 erityisesti myös murrosiän sopeutumattomuuden ja häiriköivien oppilaiden tilapäiseen hoitoon. Kyselyn perusteella ei ole käytettävissä vastanneiden koulujen vuosiluokittaisia oppilasmääriä, joten siihen tietoon keskiarvoja ei voida suhteuttaa.

Taulukot 44a ja 44b kuvaavat sitä, miten paljon osa-aikaista erityisopetusta annetaan eri tarpeita varten. Taulukoiden keskiarvot on laskettu asteikon mukaan, jossa 1 = ei lainkaan, 2 = jonkin verran, 3 = melko paljon ja 4 = paljon.

**Taulukko 44a. Osa-aikaisen erityisopetuksen määrä tarpeiden mukaan lääneittäin keskimäärin.**

Lääni		Lukivaikeus	Puhevaikeus	Kielellinen erityisvaikeus	Matematiikan oppimisvaikeus
Etelä-Suomen lääni	Mean	2,9	2,1	2,4	2,5
	N	614	605	594	601
Länsi-Suomen lääni	Mean	2,9	2,2	2,3	2,4
	N	862	848	840	849
Itä-Suomen lääni	Mean	2,9	2,3	2,4	2,4
	N	280	278	272	273
Oulun lääni	Mean	2,9	2,3	2,2	2,4
	N	241	238	232	239
Lapin lääni	Mean	2,9	2,3	2,2	2,5
	N	96	96	93	96
Ahvenanmaa	Mean	3,4	1,8	2,1	2,8
	N	19	16	13	17
<b>Yhteensä</b>	<b>Mean</b>	<b>2,9</b>	<b>2,2</b>	<b>2,3</b>	<b>2,4</b>
	<b>N</b>	<b>2112</b>	<b>2081</b>	<b>2044</b>	<b>2075</b>

**Taulukko 44b. Osa-aikaisen erityisopetuksen määrä tarpeiden mukaan lääneittäin keskimäärin.**

Lääni		Sosiaalinen sopeutumattomuus ja käytätymishäiriöt	Tarkkaavaisuushäiriöt tai muu oppimisvaikeus	Laaja-alainen oppimisvaikeus (mukauttamisen tarve)	Erityisopetuksen siirrettyjen ja otettujen HOJKS-opetus
Etelä-Suomen lääni	Mean	1,8	2,2	2,0	2,2
	N	590	595	587	583
Länsi-Suomen lääni	Mean	1,7	2,1	2,1	2,2
	N	830	830	828	809
Itä-Suomen lääni	Mean	1,7	2,1	2,1	2,2
	N	267	269	268	270
Oulun lääni	Mean	1,6	2,0	2,0	2,0
	N	225	226	221	223
Lapin lääni	Mean	2,0	2,2	2,3	2,4
	N	93	94	93	94
Ahvenanmaa	Mean	1,6	2,4	2,2	1,5
	N	14	18	12	12
<b>Yhteensä</b>	<b>Mean</b>	<b>1,7</b>	<b>2,1</b>	<b>2,1</b>	<b>2,2</b>
	<b>N</b>	<b>2019</b>	<b>2032</b>	<b>2009</b>	<b>1991</b>

Taulukoiden 44a ja 44b mukaan osa-aikaista erityisopetusta annetaan määrällisesti eniten lukivaikeuksien takia ja seuraavaksi eniten matematiikan ja kielellisten oppimisvaikeuksien takia. Niillä onkin keskinäinen yhte-



ys. Vähiten mainituista syistä opetusta on sosiaalisen sopeutumattomuuden vuoksi. Läänien väliset erot ovat pieniä. Eniten (summamuuttuja) osa-aikaista opetusta annetaan Lapin läänissä. Kokonaisuutena suurin hajonta koulujen välillä on Etelä-Suomen läänissä (4,15) ja pienin Oulun läänissä (3,87). Sosiaalisen sopeutumattomuuden ja käytöshäiriöiden takia annettavaa osa-aikaista erityisopetusta annetaan määrälliseltä tasoltaan muihin tarveryhmiiin nähden vähemmän, mutta se korostuu selvästi vuosiluokkien 7–9 koulujen opetuksessa. Seuraavassa taulukossa tarkastellaan erityisopetustarpeiden suhdetta mahdollisuuksiin antaa opetusta.

### *Erityisopetuksen saatavuus suhteessa tarpeisiin*

Erityisopetuksen tarpeet voivat vaihdella ja syntyä eri syistä. Näitä syitä voivat olla esimerkiksi erilaiset tarpeiden arviointimenetelmät, oppilaiden ikä, erot erityisopetuksen aloittamisessa, opetusryhmien koot, opettajien erityispedagoginen osaaminen jne. Seuraavassa (taulukko 45) asiaa tarkastellaan karkeasti lähinnä koulujen vuosiluokkatasojen ja koulujen koon sekä erilaisten erityisopetuksen tarpeen arviointimenetelmien näkökulmista.

Taulukon 45 viesti on varsin selkeä: erityisopetuksen tarvetta on kouluissa melko paljon enemmän kuin mihin resurssit antavat myöten – oli pa kyseessä alempien tai ylempien vuosiluokkien koulu tai erityiskoulu. Pienin lisätarve on yleensä pienimmillä kouluilla. Suurin lisätarve liittyy oppimisvaikeuksien (n = 1 153) hoitamiseen. Tieto viittaa siihen, että viime vuosien erityisopetuksen määrällisestä kasvusta huolimatta tarpeita ei ole kyetty tyydyttämään. Tarpeiden kasvu saattaa lisääntyä ilman toimenpiteitä. Koulujen koon kasvaessa tarpeen ja tarjonnan välinen ero kasvaa johdonmukaisesti yleisopetuksen kouluissa. Aikaisemmin todettiin suurten koulujen epäsuhta keskikokoisten ja pienten koulujen erityisopetuksen resurssointiin. Kuvattu tulos on siihen nähden johdonmukainen.

**Taulukko 45. Erityisopetuksen tarpeen määrä suhteessa saatavilla olevaan erityisopetukseen ja muihin erityisopetuksen resursseihin (1 = paljon enemmän, 2 = melko paljon enemmän, 3 = jonkin verran enemmän, 4 = tarve ja resurssit vastaavat toisiaan).**

Koulut	Koulun koko	Opetuksen tarpeen ja tarjonnan suhde	N
Vuosiluokat 1–6	Pienet	2,3	1108
	Keskikokoiset	2,0	270
	Suuret	1,9	185
	<b>Yhteensä</b>	<b>2,2</b>	<b>1563</b>
Vuosiluokat 7–9	Pienet	2,8	46
	Keskikokoiset	2,3	115
	Suuret	2,0	140
	<b>Yhteensä</b>	<b>2,2</b>	<b>301</b>
Vuosiluokat 1–9	Pienet	2,4	40
	Keskikokoiset	2,2	66
	Suuret	2,1	99
	<b>Yhteensä</b>	<b>2,2</b>	<b>205</b>
Erityiskoulut	Pienet	2,2	106
	Keskikokoiset	2,0	10
	Suuret	2,5	2
	<b>Yhteensä</b>	<b>2,2</b>	<b>118</b>
<b>Yhteensä</b>	<b>Pienet</b>	<b>2,3</b>	<b>1300</b>
	<b>Keskikokoiset</b>	<b>2,1</b>	<b>463</b>
	<b>Suuret</b>	<b>2,0</b>	<b>428</b>
	<b>Yhteensä</b>	<b>2,2</b>	<b>2191</b>

Taulukkojen (46a ja 46b) mukaan erityisen tuen tarpeen arviointi tapahtuu tavallisimmin opettajan aloitteesta, jonka jälkeen erityisopettaja arvioi tarpeen tai tutkii ja seuraa tilannetta sekä sitten arvioi tarpeen. Seulontates-tejä käytetään melko usein apuna. Vanhemmat ja oppilaat ovat aloitteente-kijöitä harvoin. Oppilashuoltotyöryhmän rooli ei ole kovin keskeinen tässä arviointiprosessissa. Erityisopettaja on selvästi prosessin kannalta avainhenkilö ja päätökseen keskeisimmin vaikuttava asiantuntija koulussa. Eri-tyisopetuksen tarve on voitu todeta ja sen mukainen opetus ja tuki aloittaa jo ennen koulun alkamista esiopetuksessa tai varhaiskasvatuksessa.





**Taulukko 46a. Erityisopetuksen ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden erityisopetustarpeiden arviointi.**

	Opettaja tekee aloitteen, erityisopettaja arvioi tarpeen %	Erityisopettaja tutkii, seuraa tilannetta ja arvioi tarpeen %	Oppilas tekee aloitteen, erityisopettaja arvioi tarpeen %
Ei koskaan	0,2	1,0	32,1
Hyvin harvoin	0,6	6,6	48,7
Silloin tällöin	17,0	38,7	17,5
Usein	82,2	53,8	1,7

**Taulukko 46b. Erityisopetuksen ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden erityisopetustarpeiden arviointi.**

	Käytetään seulontatestiä apuna %	Oppilashuoltotyöryhmä laatii kriteerit ja valitsee tuen tarvitsijat %	Vanhemmat tekevät aloitteen ja tarve arvioidaan koulussa %	Ryhmäkohtainen resurssi ja opettaja arvioi tarvitsijat %
Ei koskaan	1,9	24,5	2,2	26,7
Hyvin harvoin	11,0	35,3	40,8	25,8
Silloin tällöin	44,9	27,4	53,9	32,6
Usein	42,2	12,7	3,1	14,9

### *Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen*

Erityisopetuksen järjestäminen koulussa on ollut ehkä yksi puhutuimpia aiheita koulussa ja koulutuksen kehittämisessä. Syytkin ovat selvät. Erityisopetuksen tarpeet ovat kasvaneet. Erityisopetuksen oppilaiden määrä on kasvanut nopeasti viime vuosina. Monet tukitarpeet edellyttävät moniammatillisen osaamisen verkostoitumista ja yhteistyötä. Lisäksi suurimmalla osalla yleisopetuksen opettajia ei ole erityispedagogista osaamista. Asian hoidon strategioiden ja käytäntöjen kehittämiseen tarvitaan tietoa. Seuraavassa asiaa tarkastellaan rehtorien ja opettajien näkökulmista (taulukot 47a ja 47b).

**Taulukko 47a. Rehtorien ja opettajien mielipiteet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittämiseksi (1 = eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = jokseenkin samaa mieltä ja 4 = samaa mieltä).**

Koulut		Opetus entistä enemmän yleisluo- kissa	Ryhmäkokoja tulisi pienentää, jos erityistä tukea tarvitsevia on opetusryhmissä	Opetus enem- män erityis- kouluissa	Eriyis- luokkien määrää tulisi lisätä	Osa- aikaista erityisope- tusta tulisi lisätä
Vuosisluokat 1–6	Mean	2,1	3,8	2,5	2,9	3,6
	N	1564	1574	1566	1565	1566
Vuosisluokat 7–9	Mean	2,2	3,7	2,1	2,6	3,4
	N	303	304	304	303	303
Vuosisluokat 1–9	Mean	2,3	3,7	2,0	2,6	3,5
	N	205	205	204	202	205
Erityiskoulut	Mean	2,2	3,8	2,7	2,8	3,4
	N	119	121	121	121	121
<b>Yhteensä</b>	<b>Mean</b>	<b>2,1</b>	<b>3,8</b>	<b>2,4</b>	<b>2,8</b>	<b>3,5</b>
	<b>N</b>	<b>2195</b>	<b>2208</b>	<b>2198</b>	<b>2195</b>	<b>2199</b>

**Taulukko 47b. Rehtorien ja opettajien mielipiteet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittämiseksi (1 = eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = jokseenkin samaa mieltä ja 4 = samaa mieltä).**

Koulut		Kaikkien opettajien erityisope- tusvalmiuk- sia tulisi lisätä	Eriyis- opettajien määrää ja koulutus- ta tulisi lisätä	Kehitettävä yleisopetuk- sen opetus- menetelmien monimuotoi- suutta	Tukea tuli- si antaa enemmän jo varhais- kasvatuk- sessa	Kehitettävä yleisopetuksen koulua (mm. yhteistoiminta ja moniamma- tillisuus)
Vuosisluokat 1–6	Mean	3,5	3,5	3,3	3,8	3,2
	N	1572	1570	1567	1571	1553
Vuosisluokat 7–9	Mean	3,7	3,5	3,4	3,9	3,3
	N	302	304	303	304	300
Vuosisluokat 1–9	Mean	3,7	3,5	3,5	3,8	3,5
	N	206	204	207	205	203
Erityiskoulut	Mean	3,8	3,7	3,6	3,9	3,5
	N	121	122	119	121	119
<b>Yhteensä</b>	<b>Mean</b>	<b>3,6</b>	<b>3,5</b>	<b>3,3</b>	<b>3,8</b>	<b>3,3</b>
	<b>N</b>	<b>2205</b>	<b>2204</b>	<b>2200</b>	<b>2205</b>	<b>2179</b>

Koulujen näkemykset tukevat selvästi seuraavia linjauksia: 1) erityiskasvatukseen tulisi panostaa jo varhaiskasvatuksessa, 2) jos erityistä tukea tarvitsevia oppilaita on opetusryhmässä mukana, tulisi ryhmiä pienentää, 3) kaikkien opettajien erityisopetusvalmiuksia tulisi vahvistaa sekä 4) erityis-



opettajien määrää ja osa-aikaista erityisopetusta tulisi lisätä. Edellä kuvattu tieto vahvistaa myös sitä tietoa, että tarpeiden ja tarjonnan välillä on selvä kuilu erityisopetuksessa. Toteutuessaan useimmat ehdotukset merkitsevät jossakin vaiheessa lisäresurssien saamista. Linjaus, jossa opetusta annettaisiin enemmän yleisluokissa tai erityiskouluissa, ei saanut juuri lainkaan kannatusta. Kaikille yhteisen koulun malleista yleisopetuksen monimuotoisuuden, yhteistoiminnan ja moniammatillisuuden kehittäminen saivat kannatusta.

Erityisopetukseen siirrettyjen tai otettujen oppilaiden opetus tapahtuu yleisopetuksessa (9-vuotinen erityisopetus) määrällisesti eniten erityisopetusryhmässä tai erityisluokassa. Muut opetusjärjestelyn muodot jäävät oppilasmääriltään selvästi tätä vähäisemmiksi. Erityisluokassa tai -ryhmässä opiskelun määrät vaihtelevat lääneittäin jossain määrin kuitenkin siten, että Lapin läänissä näitä oppilaita on selvästi suhteellisesti vähiten. Näistä erityisopetuksen oppilaista on osittain yleisopetuksessa mukana suhteellisesti suurempi osa vuosiluokkien 7–9 kouluissa koulun koosta riippumatta. Yleisopetuksessa osin tai kokonaan mukana olevien erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden osuus on melko suuri eli 16 oppilasta keskimäärin koulua kohden. Tarkemmat tiedot tilanteesta on liitteessä 4 (taulukko 65a).

Yleisopetuksen erityisopetukseen siirrettyjen tai otettujen 11-vuotisessa opetuksessa eroissa korostuu 9-vuotista opetusta selvemmin erityisopetusryhmässä ja erityisluokassa opiskelu. Läänien väliset määrälliset vaihtelut vastaavat jokseenkin 9-vuotisen opiskelun osuuksia. Tarkemmat tiedot tilanteesta on liitteessä 4 (taulukko 65b).

### **3.3.2 Tukiopetus**

Perusopetuslain (628/1998) 16 §:n mukaan opinnoissa tilapäisesti jälkeen jääneille tai muutoin erityistä tukea tarvitseville tulee antaa tukiopetusta. Tukiopetus on eriyttämisen muoto, jolle ovat ominaisia yksilölliset tehtävät, yksilöllinen ajankäyttö ja ohjaus. Tukiopetusta tulee järjestää niin usein ja niin laajasti kuin on tarkoituksenmukaista oppilaan koulumenestyksen kannalta. Seuraavissa taulukoissa on kuvattu tukiopetukseen osallistuneiden määrät, tukiopetuksen syyt, tukiopetuksen ajoittuminen suhteessa tarpeeseen, tukiopetusta antaneet opettajat ja annetun tukiopetuksen määrät.

**Taulukko 48. Tukiopetukseen osallistuneiden oppilaiden suhteelliset määrät kouluissa syyslukukauden 2004 aikana tilastollisen kuntaryhmituksen ja läänien mukaan.**

Kuntaryhmitys	Lääni	Oppilaiden määrä (%)		
		tukiopetuksessa	N	Keskihajonta
Kaupunkimainen kunta	Etelä-Suomen lääni	14,5	322	11,4
	Länsi-Suomen lääni	17,1	257	15,4
	Itä-Suomen lääni	17,4	84	15,1
	Oulun lääni	13,9	68	9,5
	Lapin lääni	15,0	25	13,0
	Ahvenanmaa	6,3	2	8,1
	<b>Yhteensä</b>		<b>15,6</b>	<b>758</b>
Taaajaan asuttu kunta	Etelä-Suomen lääni	14,6	131	11,7
	Länsi-Suomen lääni	15,7	229	11,9
	Itä-Suomen lääni	13,6	36	8,3
	Oulun lääni	15,0	81	14,6
	Lapin lääni	16,3	17	8,6
	<b>Yhteensä</b>		<b>15,2</b>	<b>494</b>
Maaseutumainen kunta	Etelä-Suomen lääni	14,6	129	9,2
	Länsi-Suomen lääni	16,1	341	14,2
	Itä-Suomen lääni	13,9	162	9,6
	Oulun lääni	12,8	93	8,1
	Lapin lääni	14,0	52	9,2
	Ahvenanmaa	5,7	16	7,7
	<b>Yhteensä</b>		<b>14,7</b>	<b>793</b>
<b>Yhteensä</b>	<b>Koko Suomi</b>	<b>15,1</b>	<b>2045</b>	<b>12,4</b>

Tukiopetukseen osallistuu noin 15 % oppilaista koko maassa (taulukko 48). Osallistuneiden osuus on suurin (16,3 %) Länsi-Suomen läänissä, jossa myös koulujen välinen hajonta on suurin kaikissa kuntaryhmissä. Erot osallistuvien osuuksissa ovat läänien välillä kuitenkin pieniä. Tukiopetuksen määrä vähenee hieman siirryttäessä kaupunkimaisista kunnista maaseutumaisiin kuntiin. Tämä muutos ei näy systemaattisesti, jos eroja tarkastellaan läänikohtaisesti (ks. esim. Etelä-Suomen lääni). Opetusryhmän suureneminen ei ole kuitenkaan yhteydessä tukiopetuksen suhteellisen tarpeen kasvuun ( $r = -0,011$ ), mutta koulujen koko on yhteydessä tukiopetuksen määrään lievästi siten, että mitä pienemmästä koulusta on kyse, sitä suurempi todennäköisyys on saada tukiopetusta. Pienimmissä kouluissa (19 oppilasta tai vähemmän) tukiopetusta sai jopa 22,3 % oppilaista. Kunnan taloudellista tilaa kuvaavat muuttujat eivät ole yhteydessä tukiopetukseen osallistuneiden suhteelliseen määrään.



**Taulukko 49. Tukiopetus eri syiden mukaan luokiteltuna annetun opetuksen määrän mukaan lukuvuonna 2004–2005 asteikolla 1–5 (1 = ei lainkaan tukiovetusta ... 5 = tukiovetusta eniten) lääneittäin keskimäärin.**

Lääni	Äidinkielen opintoihin tai oppimiseen liittyvät syyt	Matematiikan opintoihin tai oppimiseen liittyvät syyt	Englannin kielen opintoihin tai oppimiseen liittyvät syyt	Muiden oppiaineiden opintoihin tai oppimiseen liittyvät syyt	Kasvatukselliset syyt
Etelä-Suomen lääni	4,0	4,2	2,9	2,0	1,7
Länsi-Suomen lääni	3,9	4,2	2,9	2,0	1,7
Itä-Suomen lääni	3,9	4,1	3,0	1,9	1,5
Oulun lääni	3,9	4,2	2,9	1,9	1,6
Lapin lääni	4,0	4,1	3,2	1,9	1,7
<b>Yhteensä</b>	<b>3,9</b>	<b>4,2</b>	<b>2,9</b>	<b>2,0</b>	<b>1,7</b>

Taulukko 49 perustuu mainittujen viiden syyn keskinäiseen vertailuun eli mitä suurempi luku (1–5) sitä enemmän opetusta annetaan mainitun syyn mukaan. Läänien välillä tilanne on varsin yhdenmukainen. Tukiopetus kohdistuu selvästi eniten matematiikan ja äidinkielen opintoihin ja niissä esiintyviin oppimisvaikeuksiin. Muiden oppiaineiden oppimiseen liittyvät tai kasvatukselliset syyt ovat selvästi muita harvemmin tukiovetuksen syynä.

Muita syitä tukiovetuksen antamiselle ovat olleet seuraavat: a) poissaolot esim. sairaus, matkat, pinnaus (n = 327), b) oppimisvaikeus (n = 33), maahanmuuttajaoppilaiden tarpeet esim. kieliongelmat ja oppimisvaikeudet (n = 40), c) opiskelutekniikan ja muiden opiskelutaitojen opettaminen esim. puheopetus, käden motoriikan harjaannuttaminen, tietyn aineen preppaus (n = 32). Muita syitä olivat mm. koulun vaihto, kotitehtävien laiminlyönti ja käytöshäiriöt (n = 36). Mainintoja syistä, jolloin tukiovetusta olisi annettu nimenomaan oppilaan tai huoltajan pyynnöstä, oli yllättävän vähän (n = 6). Mainitut muut syyt viittaavat pääosin tilapäisiin tarpeisiin eivätkä juurikaan korvaamaan vajetta erityisopetuksessa tai erityisopetusta tukevana ja edeltävänä opetusjärjestelyinä.

Kysyttäessä kahta tärkeintä syytä, joiden vuoksi tukiovetusta ei ole voitu antaa tarpeiden mukaisesti, olivat syyt seuraavat: a) resurssien puute esim. tunti- ja tukiovetusresurssit (n = 442), b) kyyditysongelmat (n = 212), c) yhteistä aikaa ei löydy esim. työjärjestysteknisistä syistä (n = 171), d) oppilas ei ole halukas (n = 53) ja e) henkilökuntaa ei ole käytettävissä (n = 32). Luetellut esteet tukiovetuksen antamiselle eivät vaikuta uskottavilta tai todellisilta esteiltä antaa tukiovetusta. Oppilaalla on oikeus tukiovetuksen saamiseen (PL 16 §).

**Taulukko 50. Tukiopetuksen ajoitus suhteessa opetettavaan asiaan.**

Opetuksen useus	Ennakoivasti ennen asian opetusta		Samanaikaisesti ryhmän opetuksen kanssa		Asian opetuksen jälkeen	
	N	%	N	%	N	%
Ei koskaan	330	15,5	243	11,4	21	1,0
Hyvin harvoin	814	38,2	478	22,5	60	2,8
Silloin tällöin	881	41,4	914	43,0	685	32,0
Usein	104	4,9	490	23,1	1377	64,3
<b>Yhteensä</b>	<b>2129</b>	<b>100,0</b>	<b>2125</b>	<b>100,0</b>	<b>2143</b>	<b>100,0</b>

Tukiopetus annetaan pääsääntöisesti sen jälkeen, kun asia on opetettu, perusopetuksessa jo pitkään jatkuneen käytännön mukaisesti. Tukiopetuksen antaminen ennakoivasti näyttää kuitenkin yleisemmältä kuin ehkä oletetaan (usein tai silloin tällöin jopa 46,3 %; taulukko 50). Tutkimustietokin tukee ennakkoon annetun tukiopetuksen myönteistä merkitystä. Tukiopetuksen antaminen samanaikaisopetuksena poikkeaa järjestämistavoiltaan muusta tukiopetuksesta eikä vastaa täysin opetussuunnitelman perusteissa mainittua tukiopetuksen yksilöllistä luonnetta. Joskus satunnainenkin yksilöllinen ohjaus muun opetuksen lomassa saatetaan luokitella tukiopetuksiksi. Muun opetusryhmän läsnä ollessa vuorovaikutus oppilaan kanssa jää pinnallisemmaksi. Lääneittäin ei ole käytännössä juuri eroja. Suurimmillaan ero on esimerkiksi ennakoivassa tukiopetuksessa (asteikolla 1 = ei koskaan ... 4 = usein) on Itä-Suomen ja Oulun läänien välillä (keskiarvojen vaihtelu 2,41–2,29). Koulujen koko ei juuri ollut yhteydessä siihen, missä vaiheessa tukiopetus annetaan.

**Taulukko 51. Eri opettajaryhmien antaman tukiopetuksen useus asteikolla 1–4 (1 = ei koskaan, 2 = hyvin harvoin, 3 = silloin tällöin ja 4 = usein) lukuvuonna 2003–2004 ja syyslukukauden 2004 aikana lääneittäin keskimäärin.**

Lääni	Aineen opettajan antama tukiopetus	Muun kuin aineen opettajan antama tukiopetus	Tilapäisen tunti- opettajan antama tukiopetus	Erityisopettajan antama tukiopetus
Etelä-Suomen lääni	3,7	2,2	1,5	2,6
Länsi-Suomen lääni	3,7	2,1	1,4	2,4
Itä-Suomen lääni	3,6	2,2	1,4	2,5
Oulun lääni	3,6	2,0	1,4	2,5
Lapin lääni	3,6	2,0	1,4	2,4
Ahvenanmaa	2,6	2,2	1,4	2,1
<b>Yhteensä</b>	<b>3,7</b>	<b>2,1</b>	<b>1,4</b>	<b>2,5</b>



Tukiopetusta antava opettaja on lähes aina sen aineen opettaja, jossa oppimisvaikeus esiintyy (taulukko 51). Toimintalinja on hyvä, mutta työjärjestysteknisistä ja muista pedagogisistakin syistä voi olla joskus perusteltua, että joku muu opettaja hoitaa tukiopetuksen (vrt. edellä syyt, joiden mukaan tukiopetusta ei ole voitu antaa). Erityisopettajat antavat myös jonkin verran tukiopetusta, mikä on eri syistä perusteltua mm. erityisenä tukena oppilaalle tai oppimisvaikeuden syiden kartoittamiseksi (PL 16 §). Muiden opettajien antama tukiopetus on varsin satunnaista. Läänien välillä käytäntö on tässäkin asiassa yhdenmukainen.

**Taulukko 52. Tukiopetuksen määrä kouluissa lääneittäin ja päätoimista opettajaa kohden keskimäärin viikossa lukuvuonna 2003–2004.**

Lääni	Tukiopetuksen käytettävissä ollut tuntimäärä	Käytettävissä ollut tukiopetuksen tuntimäärä koulun päätoimista opettajaa kohden	Tukiopetuksen käytetty tuntimäärä	Tukiopetuksen käytetty tuntimäärä päätoimista opettajaa kohden
Etelä-Suomi	11,3	0,8	13,2	0,9
Länsi-Suomi	13,2	1,1	12,7	1,1
Itä-Suomi	8,3	0,8	8,1	0,8
Oulu	11,4	1,1	11,9	1,1
Lappi	4,8	0,5	11,1	1,1
Ahvenanmaa	3,4	0,4	3,0	0,3
<b>Yhteensä</b>	<b>11,3</b>	<b>1,0</b>	<b>12,0</b>	<b>1,0</b>
<b>N</b>	<b>1984</b>		<b>1923</b>	

Taulukon 52 oikea sarake kertoo alueittaisen vaihtelun annetun tukiopetuksen määrässä. Vaihtelusta ei voida sellaisenaan vetää johtopäätöksiä, koska opetuksen määrä kytkeytynee ensisijassa tarpeisiin. Annetun opetuksen määrän yhteys sijaintikunnan taloudelliseen tilanteeseen on vähäinen. Länsi-Suomen läänissä tukiopetuksen tuntimäärä opettajaa kohden on suurin, ruotsinkielisissä kouluissa suomenkielisiä pienempi ja Ahvenanmaalla selvästi vähäisin. Käytettävissä oleva tuntimäärä on ollut keskimäärin hieman käytettyä tuntimäärää pienempi.

Tukiopetus järjestetään koko maassa varsin yhdenmukaisesti määrällisesti (tuntimäärät), kohteiden osalta ja ajoituksen kannalta ja melko hyvin tukiopetuksen tarkoituksen mukaisesti (tilapäisesti jälkeen jääneet tai muusta syystä tukea tarvitsevat). Tukiopetukseen osallistuvien määrissä ei myöskään ole juuri alueellisia eikä liioin koulun koosta tai opetusryhmän koosta johtuvia eroja. Koulujen väliset keskihajonnat tukiopetukseen

osallistuvien määrissä olivat hieman suurempia kaupunkimaisten kuntien kouluissa kuin muiden kuntien kouluissa. Tukiopetukseen varattu resurssi käytettiin yleensä kokonaan tai se ylittyi jossain määrin. Lähes pääsääntöisesti yksilöopetuksena tukiopeutus vie koulun resursseja, mutta voi samasta syystä täyttää oppimiseen syntyneitä aukkoja tehokkaasti. Siltikään kaikkea tarpeen mukaista opetusta ei ole voitu antaa, määrästä ja laadusta on jouduttu tinkimään sekä saatavuudessa on esiintynyt vaihtelua. Maahanmuuttajaoppilaiden lisäopetus tarvitsee oman resurssinsa. Ennakkoon annettua tukiopeutusta voitaneen entisestään lisätä.

### 3.3.3 *Oppilashuoltopalvelut*

Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa. Laajasti ymmärrettyinä oppilashuolto kattaa oppilasnäkökulman huomioon ottamisen kaikessa koulun toiminnassa – kodin ja koulun yhteistyötä myöten. Suppeammassa näkökulmassa painottuvat ne koulun toimenpiteet, joilla autetaan erityisesti niiden oppilaiden hyvinvointia, joilla on havaittu puutteita tai ongelmia (hyvinvoinnin vajetta) näissä asioissa. Puhuttaessa oppilashuollosta seuraavassa käytetään oppilashuollon tavoitteita edistävästä toiminnasta tai sen tarkoituksen onnistumiselle edellytyksiä luovista toimenpiteistä käsitettä oppilashuoltopalvelut. Asiakkaana nähdään tällöin ensisijaisesti oppilas ja hänen huoltajansa, vaikka käsitteeseen liittyy myös työyhteisöllinen elementti. Opetushenkilöstön ja muun koulun henkilökunnan hyvinvointi on osa koko työyhteisön hyvinvointia.

**Taulukko 53. Oppilashuollon kokonaissuunnitelmatilanne kouluissa lääneittäin.**

	Oppilashuollon kokonaissuunnitelma kouluissa					
	Ei		Kyllä		Suunnitelma tekeillä	
Lääni	N	%	N	%	N	%
Etelä-Suomen lääni	110	17,4	380	59,9	144	22,7
Länsi-Suomen lääni	163	18,4	489	55,0	235	26,6
Itä-Suomen lääni	57	19,0	166	55,3	77	25,6
Oulun lääni	54	20,8	147	56,7	58	22,4
Lapin lääni	24	23,5	60	58,8	18	17,6
Ahvenanmaa	4	20,0	13	65,0	3	15,0





Oppilashuollon kokonaissuunnitelma puuttuu noin viidennekseltä perusopetuksen kouluja (18,7 %). Suunnitelma oli tekeillä noin 24 %:ssa kouluja. Läänien välillä erot ovat erittäin pieniä. Paras tilanne on Etelä-Suomen läänin kouluissa. (Taulukko 53)

**Taulukko 54. Oppilashuollon kokonaissuunnitelmatilanne erikokoisissa kouluissa.**

Suunnitelma koulussa	Pienet koulut		Keskikokoiset koulut		Suuret koulut	
	N	%	N	%	N	%
Ei	326	24,8	50	10,9	36	8,3
Kyllä	662	50,4	282	61,7	311	72,0
Suunnitelma tekeillä	325	24,8	125	27,4	85	19,7
<b>Yhteensä</b>	<b>1313</b>	<b>100,0</b>	<b>457</b>	<b>100,0</b>	<b>432</b>	<b>100,0</b>

Suunnitelma on olemassa sitä todennäköisemmin mitä suuremmasta koulusta on kyse (taulukko 54). Erot ovat jopa melko suuria. Vielä selkeämmin tilanne korostuu silloin, kun koulut luokitellaan kuuteen ryhmään koon perusteella. Alle 50 oppilaan kouluissa suunnitelma puuttuu noin 28 %:sta kouluja mutta yli 500 oppilaan kouluissa vain noin 4 %:sta kouluja.

Taulukon 55 mukaan oppilashuollon työryhmässä käsitellään toistuvasti koulua kohden keskimäärin noin 12 oppilaan asioita toistuvasti. Koulun koko määrää yleisopetuksen kouluissa käsiteltävien tapausten määrän, mutta kaupunkimaisten kuntien kouluissa tapausten määrä on suhteellisesti suurin kaikissa koulujen kokoluokissa. Taajamakuntien ja maaseutumaisten kuntien tilanteessa ei juuri ole eroa. Maaseutumaisissa kunnissa hajonnat ovat kuitenkin muita pienimpiä. Mitä suuremmasta koulusta on kyse, sitä vähemmän näitä oppilaita on suhteellisesti oppilashuollon asiakkaita.

Vuosiluokkien 1–6 kouluissa on oppilashuollon tapauksia on suhteellisesti tarkastellen hieman enemmän kuin vuosiluokkien 7–9 kouluissa. Vuosiluokkien 1–9 kouluissa tapauksia on suhteellisesti vähiten. Erityiskouluissa tapausten lukumäärä on vastaavasti selvästi suurin.

Moniammatillista yhteistyötä tehdään eniten keskinäisenä informointina, sovitun suunnitelman toteuttamisessa ja yhteistyönä huoltajien kanssa (taulukko 56). Ennalta ehkäisevää moniammatillista yhteissuunnittelua tai yhteissuunnittelua yleensä on vähemmän. Läänien välillä erot ovat pienet, mutta yhteistyötä on keskimäärin kokonaisuutena (*yhteensä*-rivi) eniten Etelä-Suomen läänissä (19,3) ja vähiten Lapin läänissä (17,9). Ero saattaa

olla yhteydessä fyysisiin välimatkoihin. Kuntien taloudellisen tilanteen ja moniammatillisen yhteistyön määrän välillä on matala korrelaatio ( $r = 0,162$ ).

**Taulukko 55. Niiden oppilaiden määrä, joiden asiaa on käsitelty toistuvasti oppilashuollon työryhmässä lukuvuonna 2003–2004 erikokoisissa kouluissa keskimäärin tilastollisen kuntaryhmittelyn mukaan.**

Kuntaryhmittely	Koulun koko	Koulun oppilasmäärä keskimäärin	Oppilaita keskimäärin oppilashuollon asiakkaana	N	Keskiahjonta
Kaupunkimainen kunta	Pienet	72	10,7	259	15,6
	Keskikokoiset	225	19,0	244	29,4
	Suuret	428	25,8	275	38,4
	<b>Yhteensä</b>	<b>245</b>	<b>18,7</b>	<b>778</b>	<b>30,2</b>
Taajaan asuttu kunta	Pienet	53	4,9	336	6,5
	Keskikokoiset	222	13,9	68	14,6
	Suuret	411	19,9	82	17,1
	<b>Yhteensä</b>	<b>135</b>	<b>8,7</b>	<b>486</b>	<b>12,0</b>
Maaseutumainen kunta	Pienet	54	4,8	564	7,1
	Keskikokoiset	206	11,9	134	14,3
	Suuret	401	16,2	45	11,1
	<b>Yhteensä</b>	<b>99</b>	<b>6,8</b>	<b>743</b>	<b>9,8</b>
<b>Yhteensä</b>	Pienet	58	6,1	1159	9,9
	Keskikokoiset	218	16,1	446	24,0
	Suuret	422	23,5	402	33,0
	<b>Yhteensä</b>	<b>163</b>	<b>11,8</b>	<b>2007</b>	<b>21,3</b>

**Taulukko 56. Moniammatillisen yhteistyön määrä oppilashuollon henkilöstön välillä lukuvuonna 2003–2004 ja syksyn 2004 aikana eri yhteistyökohteissa keskimäärin lääneittäin (asteikko 1 = ei lainkaan, 2 = jonkin verran, 3 = melko paljon ja 4 = paljon).**

Lääni	Yhteissuunnittelu	Ennaltaehkäisevä suunnittelu	Keskinnäinen informointi	Sovittu suunnitelman mukaan	Äkillisten oppilaitteiden käsittely	Huoltajien kanssa	Jälkihoito ja seuranta toimintajaksen jälkeen
Etelä-Suomi	2,5	2,4	3,0	2,9	2,7	3,1	2,6
Länsi-Suomi	2,4	2,4	2,9	2,8	2,5	3,0	2,5
Itä-Suomi	2,3	2,3	2,9	2,7	2,4	3,0	2,4
Oulu	2,5	2,4	2,9	2,8	2,5	3,0	2,6
Lappi	2,3	2,3	2,8	2,6	2,5	3,0	2,5
Ahvenanmaa	2,9	2,7	3,3	2,6	3,1	3,1	2,7
<b>Yhteensä</b>	<b>2,4</b>	<b>2,4</b>	<b>3,0</b>	<b>2,8</b>	<b>2,6</b>	<b>3,0</b>	<b>2,5</b>



Moniammatillisen yhteistyön kokonaismäärä kasvaa perusopetuksen alempien vuosiluokkien kouluista ylempien vuosiluokkien kouluihin. Kaupunkimaisten kuntien kouluissa yhteistyötä on enemmän kuin taajama- ja maaseutumaisten kuntien kouluissa. Koulun koon kasvaessa yhteistyö lisääntyy (korrelaatio 0,46\*\*). Erityiskouluissa yhteistyötä on eniten. Koulujen väliset erot ovat sitä suuremmat mitä pienemmistä kouluista on kyse.

Muuta yhteistyötä, joka liittyi moniammatilliseen työhön, oli seuraavissa kohteissa a) erilaiset hankkeet, projektit ja tapahtumat (n = 26), b) konsultointi (n = 24), c) oppilashuolto (n = 21) ja d) oppilaan ohjaus (n = 4). Useimmiten toteamus oli, ettei yhteistyötä mainituissa kohteissa ole ollut lainkaan (32 %).

**Taulukko 57. Oppilashuollon henkilöstön saavutettavuus koululla työviikon aikana (tuntimäärä keskimäärin) lukuvuoden 2004–2005 aikana lääneittäin.**

Lääni		Koulupsykologit tavattavissa viikossa	Koulukuraattorit tavattavissa viikossa	Kouluterveydenhoitajat tavattavissa viikossa	Koulujen oppilasmäärä keskimäärin
Etä-Suomen lääni	Mean	4,7	6,6	11,9	198
	N	481	442	582	681
Länsi-Suomen lääni	Mean	2,6	5,2	9,7	156
	N	566	548	809	917
Itä-Suomen lääni	Mean	3,3	4,4	8,7	139
	N	192	174	259	309
Oulun lääni	Mean	2,3	4,0	9,0	141
	N	157	173	234	270
Lapin lääni	Mean	1,2	1,8	6,3	133
	N	66	60	94	111
Ahvenanmaa	Mean	4,5	6,5	8,6	100
	N	16	11	18	20
<b>Yhteensä</b>	<b>Mean</b>	<b>3,3</b>	<b>5,3</b>	<b>10,0</b>	<b>163</b>
	<b>N</b>	<b>1478</b>	<b>1408</b>	<b>1996</b>	<b>2308</b>

Taulukon 57 mukaan kouluterveydenhoitajien palveluja on saatavilla ylivoimaisesti eniten oppilashuollon erityishenkilöstön koulukohtaisista palveluista. Koulukuraattorien palveluja on noin puolet vähemmän kuin kouluterveydenhoitajien palveluja. Koulupsykologien palveluja on koulua kohden noin 3,3 tuntia työviikossa. Läänien tuloksia vertailtaessa on huomattava, että läänien koulujen keskikoot vaihtelevat, mikä täytyy vertailussa ottaa huomioon (ks. oikea sarake). Kouluterveydenhoitajien palveluja on koululla

eniten käytettävissä selvästi Etelä-Suomen ja Itä-Suomen lääneissä ja vähiten Lapin läänissä, jonka kouluissa myös kuraattori- ja psykologipalveluja on selvästi vähiten. Kuraattori- ja psykologipalveluja muissa lääneissä on varsin yhdenmukaisesti koululla käytettävissä.

**Taulukko 58. Oppilashuollon henkilöstön tavoitettavuus koululla työviiikon aikana (tuntimäärä keskimäärin) lukuvuoden 2004–2005 aikana erikokoisissa kouluissa.**

Koulun koko		Koulu- psykologit tavattavissa viikossa	Koulu- kuraattorit tavattavissa viikossa	Koulutervey- denhoitajat tavattavissa viikossa	Koulun oppilas- määrä keskimäärin
–19 oppilasta	Mean	2,0	2,5	3,5	16
	N	44	42	66	99
20–49 oppilasta	Mean	1,5	1,2	2,7	34
	N	344	305	499	646
50–99 oppilasta	Mean	2,1	2,2	3,7	69
	N	240	222	348	401
100–299 oppilasta	Mean	3,0	4,6	10,7	188
	N	499	468	656	708
300–499 oppilasta	Mean	5,9	10,7	21,8	381
	N	282	303	353	372
500– oppilasta	Mean	8,5	15,8	31,1	606
	N	69	68	74	82
<b>Yhteensä</b>	<b>Mean</b>	<b>3,3</b>	<b>5,3</b>	<b>10,0</b>	<b>163</b>
	<b>N</b>	<b>1478</b>	<b>1408</b>	<b>1996</b>	<b>2308</b>

Suhteessa koulun oppilasmäärien kasvuun terveydenhoitajan aika lisääntyy eniten ja kuraattorin aika toiseksi eniten. Pienimmät koulut ovat taulukon 58 mukaan mainittujen palvelujen osalta parhaassa asemassa. Koulujen väliset hajonnat olivat lääneittäin yhdenmukaisimpia kouluterveydenhoitajien palveluissa.

Taulukon 59 mukaan pääsääntö on, että oppilashuollon viranhaltijat ovat olleet koulutuksessa koulun koosta riippumatta muita vähemmän Lapin läänissä (3,6 päivää yhteensä). Erot ovat kokonaisuutena ja eri viranhaltijoiden osalta suuret. Muutoin erot ovat pieniä suhteutettuna keskimääräisiin oppilasmääriin. Mainittujen henkilöstöryhmien täydennyskoulutukseen osallistumisen määrä korreloi keskenään kohtalaisesti. Kunnan taloudellisella tilanteella on yhteys täydennyskoulutuksen määrään.



**Taulukko 59. Kouluissa työskentelevien oppilashuollon viranhaltijoiden osallistuminen oman alansa täydennyskoulutukseen lukuvuonna 2003–2004 koulun koon mukaan eri lääneissä keskimäärin (työntajan maksamien koulutuspäivien määrät).**

Lääni		Kouluterveydenhoitajat täydennyskoulutuksessa	Koulukuraattorit täydennyskoulutuksessa	Koulupsykologit täydennyskoulutuksessa	Koulun oppilasmäärä keskimäärin
Etelä-Suomen lääni	Mean	4,2	3,4	3,5	198
	N	224	182	168	681
Länsi-Suomen lääni	Mean	4,0	3,0	2,8	156
	N	311	222	197	917
Itä-Suomen lääni	Mean	3,8	2,5	2,0	139
	N	95	67	60	309
Oulun lääni	Mean	3,2	2,5	2,1	141
	N	89	55	44	270
Lapin lääni	Mean	2,1	0,8	0,7	133
	N	29	17	19	111
Ahvenanmaa	Mean	2,6	2,3	2,3	100
	N	5	4	4	20
<b>Yhteensä</b>	<b>Mean</b>	<b>3,9</b>	<b>2,9</b>	<b>2,8</b>	<b>163</b>
	<b>N</b>	<b>753</b>	<b>547</b>	<b>492</b>	<b>2308</b>

**Taulukko 60a. Eräiden oppilashuollon palvelujen riittävyys suhteessa palvelutarpeisiin lääneissä keskimäärin vuonna 2004 (1 = riittämättömiä, 2 = jokseenkin riittämättömiä, 3 = jokseenkin riittäviä ja 4 = riittäviä).**

Lääni		Hammaslääkäripalvelut	Lääkäripalvelut	Mielen-terveyspalvelut	Sosiaaliviranomaisten palvelut	Puheterapeuttin palvelut	Muut oppilashuollon palvelut	Koulujen oppilasmäärä keskimäärin
Etelä-Suomi	Mean	3,6	2,8	2,1	2,5	1,9	1,8	198
	N	644	641	630	634	630	64	681
Länsi-Suomi	Mean	3,6	3,1	2,5	2,8	2,0	1,8	156
	N	898	899	878	884	886	92	917
Itä-Suomi	Mean	3,5	3,0	2,4	2,8	2,1	2,0	139
	N	301	302	297	296	298	27	309
Oulu	Mean	3,6	3,0	2,7	3,0	2,4	2,0	141
	N	266	264	256	255	260	37	270
Lappi	Mean	3,5	2,8	2,5	2,8	2,1	2,2	133
	N	104	104	100	99	104	5	111
Ahvenanmaa	Mean	3,8	3,3	2,5	3,1	2,4	1,7	100
	N	20	20	19	20	19	3	20
<b>Yhteensä</b>	<b>Mean</b>	<b>3,6</b>	<b>3,0</b>	<b>2,4</b>	<b>2,8</b>	<b>2,0</b>	<b>1,9</b>	<b>163</b>
	<b>N</b>	<b>2233</b>	<b>2230</b>	<b>2180</b>	<b>2188</b>	<b>2197</b>	<b>228</b>	<b>2308</b>

Tarpeisiin nähden parhaiten on saatavilla hammaslääkäripalveluja (taulukko 60a). Tilannetta voidaan pitää koko maassa erinomaisena – kaikissa lääneissä – vieläpä koulun koosta riippumatta! Hyvää tasoa tässä suhteessa edustavat myös lääkäripalvelut. Mielenterveyspalvelujen ja puheterapeutin palvelujen riittävydessä on eniten toivomisen varaa.

Lääkäripalveluissa (myös mielenterveyspalvelut) on jonkin verran vaihtelua läänien välillä. Etelä-Suomen läänissä tilanne on hieman heikompi kuin muualla. Lapin läänissä hieman huonompi tilanne näkyy lähinnä keskikoisten koulujen tilanteessa. Sosiaaliviranomaisten palvelujen osalta erot ovat pieniä eri läänien välillä erikokoisissa kouluissa. Etelä-Suomen läänissä pidetään kuitenkin palveluja riittämättömimpinä erikokoisissa kouluissa. Puheterapeutin palveluja kaivataan koko maassa kaikkein eniten. Muiden palvelujen tarpeissa on vaihtelua enemmän lääneittäin ja koulujen koon mukaan.

Kokonaisuutena oppilashuollon palvelujen tilanne on varsin yhtenäinen koko maassa niin keskiarvojen kuin hajontojenkin osalta (taulukko 60b). Tilanne on varsin tyydyttävä.

Muista oppilashuollon palveluista, joiden riittävyyteen otettiin kantaa, mainittiin a) terapian ja kuntoutuksen tarve esimerkiksi fysio-, toiminta- tai musiikkiterapia (n = 59), b) koulupsykologin palvelut (n = 31), c) koulukuraattorin palvelut (n = 26), d) perheneuvolan palvelut (n = 24) ja e) kouluterveydenhoitopalvelut (n = 11). Näistä maininnoista noin 53 %:ssa *muut oppilashuollon palvelut* todettiin riittämättömiksi ja noin 11 %:ssa riittäviksi.

**Taulukko 60b. Oppilashuollon palvelujen riittävyys suhteessa palvelutarpeisiin lääneissä keskimäärin vuonna 2004. Summamuuttuja sisältää 5 muuttujaa, jotka ovat asteikolla 1–4 (1 = riittämättömiä, 2 = jokseenkin riittämättömiä, 3 = jokseenkin riittäviä ja 4 = riittäviä).**

Lääni	Keskiarvo (5–20)	N	Keskihajonta
Etelä-Suomen lääni	12,9	604	2,8
Länsi-Suomen lääni	13,9	852	2,7
Itä-Suomen lääni	13,9	289	2,7
Oulun lääni	14,7	250	2,7
Lapin lääni	13,7	98	3,1
Ahvenanmaa	14,9	18	3,3
<b>Yhteensä</b>	<b>13,7</b>	<b>2111</b>	<b>2,8</b>



### 3.4 Koulujen verkkoyhteydet internetiin

Osana verkossa tehtyä kyselyä kontrolloitiin koulujen verkkoyhteyksien määrää ja laatua. Kysymykseen vastanneista kouluista (n = 1 912) laajakaistayhteys oli noin 66 %:lla ja modeemiyhteys 12 %:lla kouluja. Jokin muu yhteys oli noin 22 %:lla kouluja. Muu yhteys tarkoitti mm. kiinteää verkkoa, valokuituverkkoa tai IDSN-yhteyttä.

**Taulukko 61. Oppilaiden käytössä olevien internet-yhteydellä varustettujen tietokoneiden määrä eri kokoisissa kouluissa keskimäärin.**

Koulun kokoluokitus	Oppilaiden käytössä olevien internet-yhteydellä varustettujen tietokoneiden määrä keskimäärin	Koulujen oppilasmäärä keskimäärin
-19 oppilasta	3,77	15,66
20-49 oppilasta	5,26	33,65
50-99 oppilasta	9,89	69,38
100-299 oppilasta	21,40	188,41
300-499 oppilasta	39,63	381,15
500- oppilasta	60,97	606,18
<b>Yhteensä</b>	<b>18,20</b>	<b>162,91</b>

Keskimäärin internet-yhteydellä varustettu tietokone on jokaista 11 oppilasta kohden. Alle sadan oppilaan kouluissa tilanne on hieman parempi oppilasta kohden. Lapin läänin tilanne internet-yhteyksien määrässä on muita läänejä hieman heikompi, millä saattaa olla yhteys hieman pienempään koulujen vastausosuuteen Lapin läänissä.

# 4 Arviointien luotettavuuden tarkastelua

Tässä raportoitujen kahden arviointihankkeen toimeenpano oli poikkeuksellisen haasteellinen tehtävä. Toimitusehdot olivat vaativat. Arviointikohteita oli paljon (9 perusopetuksen kohdetta ja yksi lukion kohde), tarkastelussa tuli ottaa huomioon monet ulottuvuudet (esim. tasa-arvo, saavutettavuus, laatu, lainsäädännön velvoitteiden toteutuminen, arviointikohteiden toteutuminen oppilaiden, kieliryhmien, alueiden ja sosiodemografisten ominaisuuksien näkökulmista) ja muut sopimusehdot (esim. määräraha 40 000 euroa, jonka puitteissa arvioinnit oli toimeenpantava sekä toteutuksen aikataulu 5.3.2004–29.4.2005). Kun arviointien toimeenpano osui lisäksi uuden arviointiorganisaation käynnistymisvaiheeseen, arviointiverkostojen (mm. verkostokäynnit) luomisen alkuvaiheeseen, on arvioinnin vahvuuksia ja puutteita arvioitava myös näistä näkökulmista.

Arviointien organisointi verkostomaisen toimintamallin mukaan oli myös haaste. Hankkeet oli kuitenkin räätälöitävä tarkoituksen, kohteiden, aikataulujen ja määrärahojen puitteissa. Kun on kyse tässä raportoitujen hankkeiden monitahoisesta kokonaisuudesta, mahdollisuudet hahmottaa ja jäsentää yhteistyö parhaiden osaajien verkostona edellytti tutkimuksen, hallinnon ja käytännön toimijoiden yhteistyötä ja kokemusta kansallisten hankkeiden toimeenpanosta. Yliopistoasiantuntijat korostivat kohdeilmistöiden taustoittamista ja käsitteellisen avaamisen tärkeyttä, hallinto kou-





lutuspoliittista relevanssia ja käytännön kehittäjät apua arkityöhönsä ja toimintansa kehittämiseen. Sitoutuminen tuottamaan vain tilastotietoa tai pelkästään kuvailevaa tietoa akuuttiin tarpeeseen, ei houkutellut kaikkia asiantuntijoita. Arvioijien toimesta tapahtuva hankkeiden rajaaminen sekä sisällölliset valinnat ja painotukset antaisivat lisää motivaatiota asiantuntijatyöhön. Lisäksi arvioijien vuorovaikutukselliseen prosessointiin tulisi olla selvästi enemmän aikaa. Mahdollisuudet kerätä monipuolisia kansallisia aineistoja, johon liittyy myös seurantaa tai toistomittauksia, motivoi asiantuntijoita. Jos aineistoja voidaan lisäksi hyödyntää tutkimuksissa tai opetuksen järjestäjien omissa arvioinneissa, motivoi verkostoyhteistyö enemmän. Samalla on aina huolehdittava siitä, että arviointi on oikeudenmukaista, luotettavaa ja tasa-arvoista kaikkien arviointiin osallistuvien kannalta.

Tässä raportoiduissa arviointihankkeissa hankittiin tietoa 1) jo tuotettua tietoa jäsentäen, 2) kyselyllä sekä 3) arviointikohteita tai niiden osa-alueita syventävillä asiantuntija-artikkeleilla. Artikkeleiden taustalla oli usein kansallinen, alueellinen tai paikallinen aineisto. Kyselyn liittyi myös koulujen itsearviointien tulosten raportointia. Muutamilla koulukäynneillä saatiin myös laadullista tietoa arviointikohteista. Toimintamalli edustaa metodisesti väljässä mielessä triangulaatiota, jossa samoista kohteista eri menetelmin hankitut aineistot saatettiin vuoropuheluun. Käytettyjä tietoja on tuotettu kuitenkin eri aikoina ja hieman eri lähtökohdista käsin, minkä takia tietojen yhteismitallisuus on osin selvästi pulmallista. Arvioijien tehtävänä oli varmistua tiedon luotettavuudesta ja uskottavuudesta synteesiä ja johtopäätöksiä tehtäessä.

Koska raportissa käytettiin monia lähdeaineistoja, oli tärkeää, millä tavoin varmistuttiin eri lähteiden tietojen luotettavuudesta. Tässä tarkoituksessa kiinnitettiin huomiota siihen 1) onko tieto yhdensuuntainen muun asiasta saadun informaation kanssa, 2) onko tieto asiantuntijoiden näkemyksen mukaan uskottavaa ja 3) mitä tietoa oli tuotettu, kuka, missä tarkoituksessa ja miten. Niinpä tässä on käytetty esimerkiksi Tilastokeskuksen tilastoja ilman ”lähdekritiikkiä”. Jos tiedon tuottaja on kerännyt yksiselitteistä tosiasiatietoa ilman tulkintoja, ei käytettyjä tietoja ole kyseenalaistettu. Esimerkiksi koulujen voidaan luottaa antavan totuudenmukaiset tiedot kysyttäessä oppilasmääriä, joiden osalta säädösten aikarajat ylittyvät koulukuljetuksessa odotusaikoihin.

Arvioinneissa käytetty kysely laadittiin asiantuntijoiden yhteistyönä. Prosessin aikana kuultiin hallinnon ja opetuksen asiantuntijoita. Kysely

esitetettiin. Monista muutoksista huolimatta kysely koettiin lopullisenakin liian laajaksi, mikä saattoi vaikuttaa vastaushalukkuuteen. Sen ohella useiden kyselyjen peräkkäisyys syksyllä 2004 ja ehkä jossain määrin vaikutelma kyselyjen sisällöllisestä päällekkäisyydestä ovat voineet heikentää kiinnostusta vastaamiseen. Verkossa vastaamisen tekninen helppous houkutteli luultavasti muutamia kouluja palauttamaan lomake tyhjänä.

Lomakkeiden palauttamisesta muistutettiin kaksi kertaa. Palautusprosenttia (noin 70 %) voidaan pitää tilanteeseen nähden kohtalaisen hyvänä. Verkkokyselystä johtuen on käytettävissä vain likimääräinen tieto siitä, moniko koulu sai kyselyn vastataksaan. Koska analyysissä oli kuitenkin mukana 2311 peruskoulun tiedot ja käytettävissä on selvästi yli 200 muuttujaa yhdeksältä eri kohdealueelta, sisältäen myös mm. kuntatason muuttujia, aineistoa voidaan pitää varsin arvokkaana. Katoanalyysin mukaan (luku 2.4.3) puuttuvia tietoja ei voida pitää sellaisena tekijänä, joka systemaattisesti aiheuttaisi harhaa aineistoon.

Tietojen tallennus tapahtui sähköisesti automaattisesti koulun palauttaessa verkon kautta lomakkeensa. Jos tämä ei onnistunut, voitiin tiedot palauttaa myös postitse, jolloin tiedot tallennettiin optista lukijaa käyttäen. Tietojen tallennusvaiheen virheet voitiin näin välttää.

Kun kyselyaineistoa tarkistettiin, puuttuvia tietoja tai epäilyttäviä tietoja ei kysely enää yksittäisiltä kouluilta tai opetuksen järjestäjiltä, vaan aineisto tarkistettiin käytettävissä olleen muun tiedon perusteella. Käytetyssä tallennuspohjassa oli olemassa valmista taustatietoa kouluista, mikä antoi usein varsin tarkan suhteuttamisperustan tietojen oikeellisuuden toteamiseen. Jotkut pienet virheet vastauksissa eliminoituvat satunnaisvirheinä, eikä niillä todennäköisesti ollut juuri merkitystä esimerkiksi keskiarvoihin aineiston laajuuden vuoksi.

Kyselyn reliabiliteettiin (satunnaisvirheiden aiheuttama vaihtelu) saattoi vaikuttaa tässä kyselyssä ehkä eniten eräiden vastaajien haluttomuus antaa tai etsiä oikeat tiedot koulun asiakirjoista. Mittarin validiteetin (kyky mitata sitä mitä pitikin) kannalta tärkeä seikka oli se, että mittaria laadittaessa oli mukana useita asiantuntijoita yliopistoista, hallinnosta ja kouluista. Kohteet ja niitä kuvaavat käsitteet ovat säädösten ja vakiintuneiden käytäntöjen mukaisesti ymmärrettävissä sisällöllisesti samalla tavalla. Saadun palautteen perusteella kysytyjä asioita pidettiin tärkeinä, vaikka vastaaminen koettiin usein työläänä.

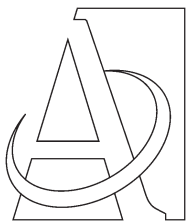
Kyselyihin liittyy yleisesti ongelma silloin, kun vastaajat arvioivat itse



onnistumistaan tai oman koulunsa onnistumista. On oletettavaa, että koulun rehtori pyrkii antamaan opetussuunnitelman noudattamisesta tai koulunsa työrauhasta todellisuutta jossain määrin paremman kuvan. Koulun työrauhatilannetta selvitettiin tässä kyselyssä sekä rehtorin (opettajakunnan) että oppilaiden ja vanhempien käsitysten avulla, jolloin kohteesta saatiin täsmällisempi kuva. Tietojen luotettavuuden varmistamiseksi ei tässä arvioinnissa ollut mahdollisuutta tehdä koulukäyntejä tai ns. kenttätutkimusta.

Siitä, milloin eri kohteet ovat hyvin tai huonosti, ei ollut olemassa etukäteen laadittuja standardeja. Näin ollen arvottavat kannanotot perustuvat asiantuntijoiden yhteiseen kannanottoon kohteiden arvosta tai asiantuntijat ovat olleet yhtä mieltä jo laadituista kannanotoista. Jos arvioitavaan toimintaan tai palveluun liittyi säädöksissä jo osoitettu vähimmäis- tai enimmäistaso (esim. oppituntien viikkotuntimäärät eri vuosiluokilla), on tason ylityksen tai alituksen toteaminen enemmän säädösten noudattamisen toteamista kuin arvottavaa analyysiä.

Arvioinnin onnistumisen kannalta on olennaista koko arviointiprosessin huolellinen läpivienti, käytettyjen mittareiden pätevyys sekä se, miten ajantasaista ja merkityksellistä tietoa arviointi on tuottanut kehittämisen tarpeisiin. Kun lopputulos muodostuu suuren asiantuntijajoukon työstä, poikkeuksellisen laajasta ja monipuolisesta aineistosta ja luotettavuuden rajoitukset on tiedostettu raportoinnissa ja arvottamisessa, voidaan tuloksia pitää tarkoituksen kannalta käyttökelpoisina. Tuloksista käytävä keskustelu antaa myöhemmin palautetta siitä, miten merkityksellistä tietoa on kehittämisen kannalta.



## Lähteet

- Aikio-Puoskari, U. 2005. Saamen kielen opetus ja saamenkielinen opetus. Sähköpostiviesti 25.4.2005.
- Akerhielm, K. 1995. Does class size matter? *Economics of Educational Review* 14 (3), 229–241.
- Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. 1996. (toim.) *Erytisopetuksen tila*. Opetushallitus. Arviointi 2/96. Helsinki.
- Cobb, P., Wood, T. & Yackel, E. 1990. Classrooms a learning environment for teachers and researches. In R. B. Davis, C.A. Maher & N. Noddings (Eds.) *Constructivist views on the teaching and learning of mathematics*. JRME monograph, Number 4. Reston (VA): NCTM, 125–146.
- Glass, G., Cahen, L., Smith, M.L. & Filby, N. 1982. *School class size*. Beverly Hills: Sage.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Hautamäki, A., Ikonen-Varila, M., Kupiainen, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Rantanen, P., Ruuth, M. & Scheinin, P. 2000. *Oppimaan oppiminen yläasteella*. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 7/00. Helsinki.
- Heinämäki, L. 2004. *Kunnallisten päättäjien ja toimijoiden näkemykset erityispäivähoidon funktiosta palvelujärjestelmässä*. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen laitos. Akateeminen väitöskirja.
- Hilasvuori, T. 2005. *Erytisopettajien ja erityisluokanopettajien täydennyskoulutustarve*. Julkaisematon moniste.
- Holopainen, P. & Ikonen, O. ym. 2002. *Erytystä tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen yleis- ja erityisopetuksessa*. LATU. Laatia opetukseen, tukea oppimiseen. Kansallinen kehittämis- ja koulutussuunnitelma 2002–2004.
- Jakku-Sihvonen, R. & Komulainen, E. 2004. *Perusopetuksen oppimistuloksien meta-arviointi*. Opetushallitus. Arviointi 1/04. Helsinki.
- Jakku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. 2002. *Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo*.

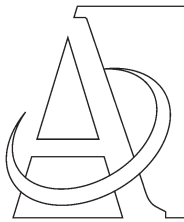


- Opetushallitus. Arviointi 7/02. Helsinki.
- Jakku-Sihvonen, R., Lindström, A. & Lipsanen, S. (toim.) 1996. Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Opetushallitus. Arviointi 1/96. Helsinki.
- Jakku-Sihvonen, R. & Rusanen, S. 1999. Opetushenkilöstön täydennyskoulutukseen osallistuminen vuosina 1996–1998. Helsinki: Opetushallitus.
- Kannas, L. (toim.) 1995. Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Helsinki: Opetushallitus.
- Kivirauma, J., Rinne, R. & Klemelä, K. (toim.) 2004. Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 203.
- Korhonen, H. 1999. Peruskoulun matematiikan kansallinen arviointi 1998. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 1/99. Helsinki.
- Korhonen, H. 2001. Perusopetuksen päättövaiheen matematiikan kansallinen arviointi 2000. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 3/01. Helsinki.
- Korkeakoski, E. (toim.) 1997a. Saamelaisten koulutuksen tila peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallitus. Arviointi 5/97. Helsinki.
- Korkeakoski, E. 1997b. Opettajan tavoitetietoisuus opetuksessa ja oppimisessa. Kasvatustieteiden tiedekunta. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Acta Universitatis Tamperensis A 533.
- Korkeakoski, E. (toim.) 1998a. Tapaustutkimuksia peruskoulun kuvaamataidon ja musiikin opetuksesta lukuvuonna 1997–98. Opetushallitus. Arviointi 3/98. Helsinki.
- Korkeakoski, E. (toim.) 1998b. Lasten ja nuorten taidekasvatus peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallitus. Arviointi 9/98. Helsinki.
- Korkeakoski, E. 2001a. Opettajat opetuksen laadun rakentajina. Teoksessa E. Korkeakoski, K. Hänninen, T. Lamminranta, E. K. Niemi, M.-L. Pernu & J. Uurto, Opetuksen laatu perusopetuksen 1.–6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Opetushallitus. Arviointi 1/01. Helsinki, 147–190.
- Korkeakoski, E. 2001b. Perusopetuksen äidinkielen oppimistulosten kansallinen arviointi 6. vuosiluokalla keväällä 2000. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 1/01. Helsinki.
- Korkeakoski, E., Hänninen, K., Lamminranta, T., Niemi, E. K., Pernu, M.-L. & Uurto, J. 2001. Opetuksen laatu perusopetuksen 1.–6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Opetushallitus. Arviointi 1/01. Helsinki.
- Koulutuksen perusturva. 1994. Asiantuntijanäkemyksiä koulutuksen perusturvasta. Helsinki: Opetusministeriö.
- Koulutuksen perusturva. 1997. Arvioinnin lähtökohtia. Helsinki: Opetushallitus.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2004. Koulutuksen määrälliset indikaattorit. Helsinki: Opetushallitus.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Brunell, V., Leino, K., Sulkunen, S., Törnroos, J., Malin, A. & Puhakka, E. 2004. Nuoret osajat. PISA 2003 -tutkimuksen ensituloksia. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kupari, P. & Välijärvi, J. 2005. Suomalaisen osaamisen perusta säilynyt vahvana. Teoksessa P. Kupari & J. Välijärvi (toim.) Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 223–238.
- Lappalainen, H.-P. 2001. Perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten kansallinen arviointi 9. vuosiluokalla 2001. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 6/01. Helsinki.

- Liimatainen-Lamberg, A.-E. (toim.) 1996. Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Opetushallitus. Arviointi 7/96. Helsinki.
- Liinamo, A., Rimpelä, M., Jokela, J. & Konu, A. 1999. Koulujen terveystyö ja työolot rehtorien kuvaamina. 2/99. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus (Stakes). Helsinki.
- Mattila, L. 2005. Perusopetuksen kansalliset oppimistulokset 9. vuosiluokalla 2004. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 2/05. Helsinki.
- Mietintö 1970:A4. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: VAPK.
- Moniste 58/1996. Tuloksia ja johtopäätöksiä raporteista: Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa, Erityisopetuksen tila, Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Helsinki: Opetushallitus.
- Naukkarinen, A. 2003. Inklusiivista koulua rakentamassa. Opetushallitus. Moniste 9/03. Helsinki.
- Niemi, E. K. 2004. Perusopetuksen oppimistulosten kansallinen arviointi ja tulosten hyödyntäminen koulutuspoliittisessa kontekstissa. Turun yliopiston julkaisuja C 216.
- Niikko, A. & Havu-Nuutinen, S. 2004. Esiopetuksen laatu. Liperin kunnan esiopetuksen arviointi 2003–2004. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Norris, N., Aspland, R., MacDonald, B., Schostak, J. & Zamorski, B. 1996. Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmaudistuksesta. Opetushallitus. Arviointi 11/96. Helsinki.
- Numminen, U., Jankko, T., Lyra-Katz, A., Nyholm, N., Siniharju, M. & Svedlin, R. 2002. Opinto-ohjauksen tila 2002. Opinto-ohjauksen arviointi perusopetuksessa, lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa sekä koulutuksen siirtymävaiheissa. Opetushallitus. Arviointi 8/02. Helsinki.
- Oksanen, R. 2003. Laadun määrittely perusopetusta koskevassa kunnallisessa päätöksenteossa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 88.
- Olkinuora, E. & Mattila, E. (toim.) 2001. Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, julkaisusarja A:195.
- Opetushallitus 1996. Opetushallituksen esitys opetusministeriölle toimenpideohjelmaksi Opetushallituksen arviointien perusteella (koulutuksen tasa-arvo, erityisopetus, syrjäytymisriskit). Helsinki.
- OPM 2004. Esiopetuksen tila Suomessa. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle esiopetuksuudistuksen vaikutuksista ja tavoitteista. Opetusministeriön julkaisuja 2004: 32. Helsinki.
- Pate-Bain, H., Achilles, C.M., Boyd-Zaharias, J. & McKenna, B. 1992. Class size makes a difference. Phi Delta Kappan 74, 253–256.
- Pehkonen, E. 2005. Käsitys matematiikanopetuksesta muuttuu – muuttuvatko matematiikan opettajat? Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Didacta Varia 10 (1), 42–50.
- Perusopetusasetus 20.11.1998/852.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Rajakorpi, A. 1999. Peruskoulun 9. –luokkalaisten luonnontieteiden oppimistulosten arviointi. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 2/99. Helsinki.
- Raudasoja, E. M. & Mannermaa, K. 2004. Pohjois-Suomen koulutuksen nykytila – kolmen seutukunnan haasteita ja näkymiä. Oulun yliopiston Koulutus- ja tutkimuspalvelujen julkaisuja 1/04.



- Ryndak, D., Jackson, L. & Billingsley, F. 1999/2000. Defining school inclusion for students with moderate to severe disabilities: What do experts say? *Exceptionality* 8(2), 101–116.
- Scheinin, P. & Niemivirta, M. 2000. Itsetunto, syrjäytymisuhka ja koulun toimintakulttuuri. Opetushallitus. Moniste 4/00. Helsinki.
- Stakesin kouluterveyskyselyn tulokset (<http://stakes.fi/kouluterveys/tulokset.htm>) Luettu 01.08.2004.
- Talib, M.-T. 2002. Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.
- Tilastokeskuksen perusopetustilastot, erityisopetustilastot (<http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/index.html>). Luettu 16.06.2005.
- Toropainen, O. 2002. Nationell utvärdering av inlärningsresultat I finska I åk 9 våren 2001. Utbildningsstyrelsen. Utvärdering av inlärningsresultat 1/02. Helsingfors.
- Tuokko, E. 2000. Peruskoulu 9. vuosiluokan englannin (A1-kieli) oppimistulosten kansallinen arviointi 1999. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 3/00. Helsinki.
- Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Törnroos, J. 2004. Opetussuunnitelma, oppikirjat ja oppimistulokset. Seitsemännen luokan matematiikan osaaminen arvioitavana. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 13.
- Uusitalo, E. 2003. Viestintävalmiudet perusopetuksen päättövaiheessa. Opetushallitus. Oppimistulosten arviointi 7/03. Helsinki.
- Willberg, N. 2002. Erityiset oppimisvaikeudet ja niistä seuraava syrjäytyminen kustannus-hyötyanalyttisessä tarkastelussa. Jyväskylän yliopisto. Laskentatoimen pro gradu -tutkielma.



# Liitteet

## Liite 1.

*Taulukko 62a. Erityisopetukseen siirrettyjen tai otettujen oppilaiden määrät vuosiluokittain perusopetuksen 9-vuotisessa erityisopetuksessa.*

Lääni		1. lk	2. lk	3. lk	4. lk	5. lk	6. lk
Etelä-Suomen lääni	Mean	2,05	2,28	2,25	2,44	2,51	2,74
	N	233	240	259	272	287	287
Länsi-Suomen lääni	Mean	1,76	1,67	1,66	1,91	2,09	2,18
	N	248	273	297	334	339	355
Itä-Suomen lääni	Mean	1,38	1,28	1,28	1,40	1,65	1,84
	N	110	120	123	138	131	144
Oulun lääni	Mean	0,93	0,99	1,15	1,52	1,41	1,66
	N	74	83	93	102	97	112
Lapin lääni	Mean	0,90	1,06	0,93	1,28	1,17	1,39
	N	29	34	40	43	47	44
Ahvenanmaa	Mean	1,86	1,00	0,67	0,75	0,57	1,20
	N	7	8	6	8	7	10
<b>Yhteensä (9-vuotinen eo)</b>	<b>Mean</b>	<b>1,67</b>	<b>1,69</b>	<b>1,69</b>	<b>1,91</b>	<b>2,03</b>	<b>2,19</b>
	<b>N</b>	<b>701</b>	<b>758</b>	<b>818</b>	<b>897</b>	<b>908</b>	<b>952</b>





**Taulukko 62b. Erityisopetukseen siirrettyjen tai otettujen oppilaiden määrät vuosiluokittain perusopetuksen 9-vuotisessa erityisopetuksessa.**

<b>Lääni</b>		<b>7. lk</b>	<b>8. lk</b>	<b>9. lk</b>
Etelä-Suomen lääni	Mean	5,78	6,12	6,11
	N	158	153	140
Länsi-Suomen lääni	Mean	4,43	4,86	4,85
	N	186	190	183
Itä-Suomen lääni	Mean	3,96	3,92	4,82
	N	72	77	76
Oulun lääni	Mean	3,78	4,74	4,30
	N	55	57	53
Lapin lääni	Mean	2,91	2,58	2,85
	N	22	24	26
Ahvenanmaa	Mean	2,40	2,17	1,25
	N	5	6	4
<b>Yhteensä</b>	<b>Mean</b>	<b>4,63</b>	<b>4,94</b>	<b>5,01</b>
	<b>N</b>	<b>498</b>	<b>507</b>	<b>482</b>

**Liite 2.****Taulukko 63a. Erityisopetukseen siirrettyjen tai otettujen oppilaiden määrät vuosiluokittain perusopetuksen 11-vuotisessa erityisopetuksessa.**

<b>Lääni</b>		<b>1. lk</b>	<b>2. lk</b>	<b>3. lk</b>	<b>4. lk</b>	<b>5. lk</b>	<b>6. lk</b>
Etelä-Suomen lääni	Mean	2,3	2,2	1,8	1,8	2,2	1,9
	N	123	114	106	105	100	94
Länsi-Suomen lääni	Mean	1,5	1,4	1,3	1,2	1,3	1,5
	N	191	184	183	169	158	154
Itä-Suomen lääni	Mean	1,1	1,1	1,2	1,1	1,3	1,2
	N	88	78	84	94	90	80
Oulun lääni	Mean	1,3	1,4	1,3	1,0	1,0	1,1
	N	52	45	50	50	47	48
Lapin lääni	Mean	1,0	1,0	0,8	0,7	0,9	1,0
	N	25	22	28	24	26	21
Ahvenanmaa	Mean	0,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	N	3	1	1	1	1	1
<b>Yhteensä (11-vuotinen eo)</b>	<b>Mean</b>	<b>1,6</b>	<b>1,5</b>	<b>1,4</b>	<b>1,3</b>	<b>1,4</b>	<b>1,5</b>
	<b>N</b>	<b>482</b>	<b>444</b>	<b>452</b>	<b>443</b>	<b>422</b>	<b>398</b>

**Taulukko 63b. Erityisopetukseen siirrettyjen tai otettujen oppilaiden määrät vuosiluokittain perusopetuksen 11-vuotisessa erityisopetuksessa.**

<b>Lääni</b>		<b>7. lk</b>	<b>8. lk</b>	<b>9. lk</b>	<b>10. lk</b>	<b>11. lk</b>
Etelä-Suomen lääni	Mean	2,9	2,8	2,9	2,2	0,7
	N	61	58	46	19	12
Länsi-Suomen lääni	Mean	2,3	2,2	2,0	1,7	1,6
	N	99	87	73	32	27
Itä-Suomen lääni	Mean	1,8	1,6	1,6	1,0	1,1
	N	47	42	36	18	11
Oulun lääni	Mean	1,7	1,5	1,7	1,1	0,4
	N	29	28	25	14	10
Lapin lääni	Mean	1,7	1,0	0,7	0,0	0,0
	N	10	9	11	2	2
Ahvenanmaa	Mean	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0
	N	1	2	1	1	1
<b>Yhteensä (11-vuotinen eo)</b>	<b>Mean</b>	<b>2,3</b>	<b>2,1</b>	<b>2,0</b>	<b>1,5</b>	<b>1,1</b>
	<b>N</b>	<b>247</b>	<b>226</b>	<b>192</b>	<b>86</b>	<b>63</b>



### Liite 3.

**Taulukko 64. Yleisopetuksen perusopetusryhmien keskipöytä lääneittäin koulun koon mukaan.**

Lääni	Koulun koko	Keskiarvo	N	Keskihajonta
Etelä-Suomen lääni	-19 oppilasta	8,80	5	0,447
	20-49 oppilasta	14,02	121	3,545
	50-99 oppilasta	18,51	97	4,419
	100-299 oppilasta	20,85	213	3,201
	300-499 oppilasta	21,71	156	2,892
	500- oppilasta	24,21	28	4,202
	<b>Yhteensä</b>	<b>19,42</b>	<b>620</b>	<b>4,654</b>
Länsi-Suomen lääni	-19 oppilasta	8,51	39	3,553
	20-49 oppilasta	13,67	247	3,523
	50-99 oppilasta	17,66	147	3,293
	100-299 oppilasta	19,92	277	2,964
	300-499 oppilasta	21,38	134	2,409
	500- oppilasta	21,97	31	1,991
	<b>Yhteensä</b>	<b>17,57</b>	<b>875</b>	<b>4,719</b>
Itä-Suomen lääni	-19 oppilasta	7,42	12	2,610
	20-49 oppilasta	12,86	100	3,487
	50-99 oppilasta	18,28	50	2,665
	100-299 oppilasta	19,60	88	1,957
	300-499 oppilasta	21,10	29	2,381
	500- oppilasta	20,77	13	2,774
	<b>Yhteensä</b>	<b>16,77</b>	<b>292</b>	<b>4,676</b>
Oulun lääni	-19 oppilasta	7,18	11	2,183
	20-49 oppilasta	13,30	77	3,146
	50-99 oppilasta	17,53	55	4,303
	100-299 oppilasta	19,09	69	2,944
	300-499 oppilasta	20,92	36	1,991
	500- oppilasta	21,40	5	1,673
	<b>Yhteensä</b>	<b>16,77</b>	<b>253</b>	<b>4,717</b>
Lapin lääni	-19 oppilasta	8,67	6	0,816
	20-49 oppilasta	12,27	33	3,556
	50-99 oppilasta	18,08	13	3,570
	100-299 oppilasta	18,89	38	3,335
	300-499 oppilasta	20,27	11	2,867
	500- oppilasta	24,00	1	.
	<b>Yhteensä</b>	<b>16,25</b>	<b>102</b>	<b>4,944</b>
<b>Yhteensä</b>	<b>-19 oppilasta</b>	<b>8,08</b>	<b>74</b>	<b>3,028</b>
	<b>20-49 oppilasta</b>	<b>13,47</b>	<b>584</b>	<b>3,489</b>
	<b>50-99 oppilasta</b>	<b>17,88</b>	<b>369</b>	<b>3,746</b>
	<b>100-299 oppilasta</b>	<b>20,01</b>	<b>690</b>	<b>3,014</b>
	<b>300-499 oppilasta</b>	<b>21,41</b>	<b>367</b>	<b>2,622</b>
	<b>500- oppilasta</b>	<b>22,56</b>	<b>78</b>	<b>3,297</b>
	<b>Yhteensä</b>	<b>17,80</b>	<b>2162</b>	<b>4,829</b>

**Liite 4.****Taulukko 65a. Erityisopetukseen siirrettyjen ja otettujen oppilaiden määrät yleisopetuksessa keskimäärin koulua kohden eri tavoin organisoidussa 9-vuotisessa erityisopetuksessa lääneittäin.**

<b>Lääni</b>		<b>Kokonaan yleisopetuksen opetusryhmissä</b>	<b>Yleisopetuksessa ja osiaikaisessa erityisopetuksessa</b>	<b>Osin yleisopetuksessa ja osin pienryhmäopetuksena tai erityisluokassa</b>	<b>Täysin erityisopetusryhmässä tai erityisluokassa</b>	<b>Jaksottaisesti koulun ulkopuolella (esim. koti, sairaalakoulu)</b>
Etelä-Suomi	Mean	4,6	6,1	6,4	16,6	0,8
	N	286	287	174	208	139
Länsi-Suomi	Mean	6,9	5,7	5,6	14,2	0,9
	N	308	367	267	203	164
Itä-Suomi	Mean	3,1	5,5	4,9	10,8	0,7
	N	117	146	89	87	62
Oulu	Mean	1,7	5,7	4,8	10,4	0,6
	N	90	108	74	67	53
Lappi	Mean	1,8	3,7	3,7	7,3	0,3
	N	26	53	26	16	13
Ahvenanmaa	Mean	7,5	3,0	7,6	3,6	0,0
	N	2	3	5	5	2
<b>Yhteensä (9-vuotinen eo)</b>	<b>Mean</b>	<b>4,8</b>	<b>5,7</b>	<b>5,5</b>	<b>13,8</b>	<b>0,8</b>
	<b>N</b>	<b>829</b>	<b>964</b>	<b>635</b>	<b>586</b>	<b>433</b>



**Taulukko 65b. Erityisopetukseen siirrettyjen ja otettujen oppilaiden määrät keskimäärin koulua kohden eri tavoin organisoidussa 11-vuotisessa erityisopetuksessa lääneittäin.**

Lääni		Kokonaan yleisopetuksen opetusryhmissä	Yleisopetuksessa ja osiaikaisessa erityisopetuksessa	Osin yleisopetuksessa ja osin pienryhmäopetuksena tai erityisluokassa	Täysin erityisopetusryhmässä tai erityisluokassa	Jaksottaisesti koulun ulkopuolella (esim. koti, sairaalakoulu)
Etelä-Suomi	Mean	1,0	2,3	2,8	20,5	0,7
	N	79	49	49	85	31
Länsi-Suomi	Mean	1,4	1,0	3,0	10,8	0,8
	N	158	117	96	121	59
Itä-Suomi	Mean	1,7	1,2	1,5	8,4	0,4
	N	79	86	50	65	42
Oulu	Mean	1,2	1,3	0,9	11,1	0,1
	N	35	26	25	43	20
Lappi	Mean	1,0	1,0	0,9	5,9	0,7
	N	19	22	15	19	13
Ahvenanmaa	Mean				1,5	1,0
	N				2	1
<b>Yhteensä (11-vuotinen eo)</b>	<b>Mean</b>	<b>1,3</b>	<b>1,3</b>	<b>2,3</b>	<b>12,5</b>	<b>0,6</b>
	<b>N</b>	<b>370</b>	<b>300</b>	<b>235</b>	<b>335</b>	<b>166</b>

**Liite 5.**

Tulosanalyysissä mukana olevat koulut jakaantuivat koulun pääkielen mukaan seuraavasti:

<b>Opetuskieli</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Suomi	2136	92,4
Ruotsi	171	7,4
Englanti	1	0,0
Muu kieli	3	0,1
<b>Yhteensä</b>	<b>2311</b>	<b>100,0</b>

Tulosanalyysissä mukana olevat koulut jakaantuivat tilastollisen kuntaryhmittymyksen mukaan seuraavasti:

<b>Tilastollinen kuntaryhmittymys</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Kaupunkimainen kunta	876	37,9
Taajaan asuttu kunta	557	24,1
Maaseutumainen kunta	878	38,0
<b>Yhteensä kouluja</b>	<b>2311</b>	<b>100,0</b>

Tulosanalyysissä mukana olevat koulut jakaantuivat läänien kesken seuraavasti:

<b>Lääni</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Etelä-Suomen lääni	681	29,5
Länsi-Suomen lääni	919	39,8
Itä-Suomen lääni	309	13,4
Oulun lääni	271	11,7
Lapin lääni	111	4,8
Ahvenanmaan maakunta	20	0,9
<b>Yhteensä</b>	<b>2311</b>	<b>100,0</b>



Tulosanalyysissä mukana olevat koulut jakaantuivat koulun vuosiluokkien mukaan seuraavasti:

<b>Perusopetuksen koulut</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Vuosiluokat 1-6	1645	71,2
Vuosiluokat 7-9	320	13,8
Vuosiluokat 1-9	212	9,2
Perusopetus ja lukio	5	0,2
Erityiskoulut	128	5,5
<b>Yhteensä</b>	<b>2311</b>	<b>100,0</b>

Tulosanalyysissä mukana olevat koulut jakaantuivat maakuntien mukaan seuraavasti:

<b>Maakunta</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ahvenanmaa	20	0,9
Etelä-Karjala	56	2,4
Etelä-Pohjanmaa	159	6,9
Etelä-Savo	90	3,9
Itä-Uusimaa	53	2,3
Kainuu	48	2,1
Kanta-Häme	86	3,7
Keski-Pohjanmaa	49	2,1
Keski-Suomi	129	5,6
Kymenlaakso	83	3,6
Lappi	112	4,8
Pirkanmaa	198	8,6
Pohjanmaa	98	4,2
Pohjois-Karjala	95	4,1
Pohjois-Pohjanmaa	227	9,8
Pohjois-Savo	122	5,3
Päijät-Häme	81	3,5
Satakunta	133	5,8
Uusimaa	301	13,0
Varsinais-Suomi	170	7,4
<b>Yhteensä</b>	<b>2311</b>	<b>100,0</b>

Tulosanalyysissä mukana olevat koulut jakaantuivat koulun oppilasmäärän perusteella kuuteen luokkaan seuraavasti:

<b>Koulun kokoluokitus (6 luokkaa)</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
-19 oppilasta	102	4,4
20-49 oppilasta	646	28,0
50-99 oppilasta	401	17,4
100-299 oppilasta	708	30,6
300-499 oppilasta	372	16,1
500- oppilasta	82	3,5
<b>Yhteensä</b>	<b>2311</b>	<b>100,0</b>

Tulosanalyysissä mukana olevat koulut jakaantuivat koulun oppilasmäärän perusteella kolmeen luokkaan seuraavasti:

<b>Koulun kokoluokitus (3 luokkaa)</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Oppilaita 149 tai vähemmän	1376	59,5
Oppilaita 150-299	482	20,9
Oppilaita 300 tai enemmän	453	19,6
<b>Yhteensä</b>	<b>2311</b>	<b>100,0</b>





## Liite 6.



15.11.2004  
Keskussairaalan tie 2  
PL 35  
40014 Jyväskylän yliopisto

## KYSELY

### Arvoisa rehtori

Koulutuksen arviointineuvosto arvioi koulutuksen perusturvaa, erityisopetusta, tukiovetusta ja oppilashuoltoa perusopetuksessa eduskunnalle annettavaa selontekoa varten. Koulunne on mukana arvioinnissa.

Kyselyn säädösperusta on perusopetuksesta annetun lain 21 § (24.1.2003/32). Arvioitavat kohteet perustuvat opetusministeriön toimeksiantoon. Tietoja käytetään kansallisessa koulutuspoliittisessa päätöksenteossa. Teille ja opetuksen järjestäjille lähetetään kansallinen palautetieto kehittämisen tueksi verkon kautta.

Koulutuksen arviointineuvosto ei julkista koulukohtaisia tietoja. Tiedot kerätään, käsitellään ja julkistetaan tutkimuseettisiä sääntöjä noudattaen.

Arviointineuvosto pyytää, että kyselyyn vastaisivat lisäksi ne erityisopettajat ja oppilashuollon työryhmän viranhaltijat, jotka parhaiten tuntevat kysyttävät asiat. Vastaukset pyydetään lähettämään Helsingin yliopiston arviointikeskukselle viimeistään **26.11.2004** mennessä verkkoversiona.

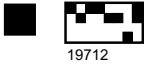
Sisällöllisiä lisätietoja antavat pääsuunnittelijat Esko Korkeakoski (esko.korkeakoski@eval.jyu.fi, 014-2604688, perusopetus), Gunnel Knubb-Manninen (gunnel.knubb-manninen@eval.jyu.fi, 014-2604687, ruotsinkielinen koulutus) ja Jouko Mehtäläinen (jouko.mehtalainen@eval.jyu.fi, 014-2604686, lukiokoulutus) ja verkkokyselyn teknisissä asioissa Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksessa projektipäällikkö Pekka Arinen (pekka.arinen@helsinki.fi, 09-1914707).

Koulutuksen arviointineuvosto

Heikki K. Lyytinen  
pääsihteeri

Esko Korkeakoski  
pääsuunnittelija

Tiedoksi  
Opetusministeriö  
Opetushallitus  
Opetuksen järjestäjät  
Suomen Kuntaliitto  
OAJ



19712

**TAUSTATIEDOT**

Kysely koskee **koulunne** perusopetuksen perusturvaa, erityis- ja tukiopetusta ja oppilashuoltoa, esiopetusta ja vapaaehtoista lisäopetusta (10. lk) lukuun ottamatta. Vastauksenne ovat tärkeitä jokaiseen kysymykseen.

Merkitse vastauksesi tummentamalla vastausympyrä kokonaan näin , tai kirjoita vastauksesi sille varattuun tilaan.

1 Koulunne nimi \_\_\_\_\_ Oppilaitostunnus \_\_\_\_\_

2 Koulunne sijaintikunta \_\_\_\_\_ Kuntatunnus \_\_\_\_\_

3 Koulunne sijaintilääni

Etelä-Suomi  Länsi-Suomi  Itä-Suomi  Oulu  Lappi  Ahvenanmaan maakunta

4 Koulunne on perusopetuksen

- |  |                       |
|--|-----------------------|
| 1 yleisopetuksen koulu   | <input type="radio"/> |
| 2 erityiskoulu   | <input type="radio"/> |
| 3 yleisopetuksen koulu, johon on integroitu erityisluokkia tai erityisopetuksen opetusryhmiä | <input type="radio"/> |
| 4 yleisopetuksen koulu ja erityiskoulu on integroitu hallinnollisesti yhdeksi yksiköksi      | <input type="radio"/> |
| 5 muu koulu, mikä? _____   | <input type="radio"/> |

5 koulun oppilasmäärä on yhteensä \_\_\_\_\_

6 vuosiluokat ovat (esim. 1-2, 1-6, 1-9, 7-9) \_\_\_\_\_

7 perusopetusryhmien määrä on \_\_\_\_\_ kpl

8 **yleisopetuksen** perusopetusryhmien keskimääräinen kokonaislukuna on \_\_\_\_\_

9 pienimmässä **yleisopetuksen** perusopetusryhmässä on oppilaita \_\_\_\_\_

10 suurimmassa **yleisopetuksen** perusopetusryhmässä on oppilaita \_\_\_\_\_

11 erityisopetuksen erityisluokkien/pienryhmien keskimääräinen kokonaislukuna on \_\_\_\_\_

12 erityisopetuksen ns. pienryhmien/erityisluokkien pienin ryhmäkoko on nyt \_\_\_\_\_

13 erityisopetuksen ns. pienryhmien/erityisluokkien suurin ryhmäkoko on \_\_\_\_\_

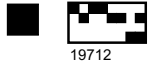
14 osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuvien oppilaiden määrä on tällä hetkellä \_\_\_\_\_

15 käytössä oleva **viikkotuntikehy**s lv. **2004-2005** on \_\_\_\_\_ tuntia

*Ohje kysymykseen 15: viikkotuntikehy = opetustuntien määrä viikossa, mihin sisältyy ns. ryhmä- tai luokkatunnit yhteensä viikossa ilman erityis- ja tukiopetustunteja (= jaksojärjestelmässä keskimäärin)*

16 käytössä oleva **erityisopetuksen viikkotuntikehy**s lv. **2004-2005** on \_\_\_\_\_ tuntia

*Ohje kysymykseen 16: erityisopetuksen viikkotuntikehy = opetustuntien määrä viikossa, mihin sisältyy erityisopetuksen tunnint ryhmän koosta riippumatta ilman tukiopetustunteja (jaksojärjestelmässä keskimäärin)*



Montako **viikkotuntia** opetusta on lv. **2004-2005** vuosiluokittain?

17-25 1.lk\_\_\_\_, 2.lk\_\_\_\_, 3.lk\_\_\_\_, 4.lk\_\_\_\_, 5.lk\_\_\_\_, 6.lk\_\_\_\_, 7.lk\_\_\_\_, 8.lk\_\_\_\_, 9.lk\_\_\_\_

Montako **viikkotuntia** opetusta on äidinkielessä ja kirjallisuudessa lv. **2004-2005** vuosiluokittain?

26-34 1.lk\_\_\_\_, 2.lk\_\_\_\_, 3.lk\_\_\_\_, 4.lk\_\_\_\_, 5.lk\_\_\_\_, 6.lk\_\_\_\_, 7.lk\_\_\_\_, 8.lk\_\_\_\_, 9.lk\_\_\_\_

### Koulun opetusresurssit

Mikä on opetus- ja muun henkilöstön määrä, virkasuhde ja kelpoisuus seuraavan taulukon mukaan?

Opetushenkilöstö	Yhteensä (lkm)	Vakinaisessa virka- tai työsuhteessa (lkm)	Ilman vaadittavaa kelpoisuutta / koulutusta (lkm)
35-37 Päätoimisia opettajia (kaikki)	_____	_____	_____
38-40 Sivutoimisia opettajia	_____	_____	_____
41-43 Erityisopettajia (päätoimisia)	_____	_____	_____
44-46 Erityisopettajia (sivutoimisia)	_____	_____	_____
47-49 Koulukäyntiavustajia	_____	_____	_____
50-52 Henkilökohtaisia avustajia	_____	_____	_____

53 Kuinka moneen täydennyskoulutuspäivään päätoimiset **opettajat osallistuivat lv. 2003-2004 keskimäärin**

(= työnantajan maksama koulutus, ei VESO-koulutus)? \_\_\_\_\_ päivää

54 Paljonko opettajien täydennyskoulutukseen **on budjetoitu rahaa** päätoimista opettajaa kohti

kalenterivuonna 2004? \_\_\_\_\_ euroa

55 Montako päivää päätoimiset erityisopettajat olivat oman alansa täydennyskoulutuksessa lv. **2003-2004**

(= työnantajan maksama koulutus, ei VESO-koulutus)? \_\_\_\_\_ päivää

56-58 Montako päivää koulussanne työskentelevät seuraavat viranhaltijat olivat oman alansa täydennyskoulutuksessa lv. **2003-2004** (= työnantajan maksamassa koulutuksessa)?

koulukuraattori(t) \_\_\_\_\_ päivää

koulupsykologi(t) \_\_\_\_\_ päivää

kouluterveydenhoitaja(t) \_\_\_\_\_ päivää



## Koulun oppilashuolto

- 59 Onko koulussanne oppilashuollon **kokonaissuunnitelma**? 1 Ei   
2 Kyllä   
3 Suunnitelma on tekeillä

- 60 Arvioikaa, kuinka monen oppilaan asioita oppilashuoltotyöryhmä käsitteli toistuvasti **lv. 2003-2004**?

yhteensä  oppilaan

Kuinka paljon **moniammatillista yhteistyötä** (suunnittelussa mukana esim. rehtori, erityisopettaja, koulupsykologi ja -kuraattori, terveydenhoitaja, sosiaaliviranomainen) olette tehneet seuraavissa asioissa **lv. 2003-2004 ja kuluneen lukukauden aikana**?

ei lainkaan    jonkin verran    melko paljon    paljon

61 yhteissuunnittelu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62 ennaltaehkäisevä suunnittelu ja toiminta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63 keskinäinen informointi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64 yhteistoiminta sovitun suunnitelman mukaan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65 yhteistyö äkillisten oppilastilanteiden käsittelyssä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66 yhteistyö huoltajien kanssa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67 jälkihoito ja seuranta toimintajakson jälkeen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68 muu yhteistyö, mikä? _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Montako tuntia seuraavat oppilashuollon henkilöt ovat tavattavissa työviikon aikana **lv. 2004-2005** (ellei kiinteää aikaa ole, ilmoittakaa arvionne keskimäärin)?

- 69 koulupsykologi(t)      noin  h/viikko

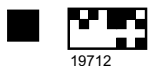
- 70 koulukuraattori(t)      noin  h/viikko

- 71 kouluterveydenhoitaja(t) noin  h/viikko

Miten riittäviä seuraavat oppilashuollon palvelut ovat suhteessa palvelutarpeisiin?

riittämättömiä      jokseenkin riittäviä  
jokseenkin riittämättömiä      riittäviä

72 hammaslääkäripalvelut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73 lääkäripalvelut (muut kuin mielenterveyspalvelut)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74 mielenterveyspalvelut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
75 sosiaaliviranomaisten palvelut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
76 puheterapeutin palvelut	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
77 muu palvelu, mikä? _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## Koulun perusturva

Mitkä seuraavista kuvauksista (1-6) sopivat lueltuihin palveluihin lukuvuotta **2003-2004 ja alkanutta lukukautta koskien** taloudellisista tai muista syistä suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin tai säännösten henkeen? Valitse kuhunkin palveluun tms. **sopiva tai sopivat** kuvaukset luokituksen (1-6) mukaan.

- 1 = **ei hankita tai ei käytetä lainkaan tai valinnan vaihtoehtoja ei ole lainkaan**  
 2 = **tingitään määräästä / tasosta** (esim. työvälineitä tai oppikirjoja kierrätetään liikaa, materiaalin tms. tasosta ja kohtuullisesta valikoimasta tingitään, tuntimäärät pidetään lähes minimissä)  
 3 = **saatavuudessa vaihtelua** (esim. puute tai ongelma on ajoittaista, odotellaan käyttövuoroa, palvelun tms. käyttö työstä/hidasta, opetusta ei tarjota oppilasmäärän pienuuden vuoksi)  
 4 = **huoltajat/vanhemmat osallistuvat kustannuksiin tai toimintaan** (esim. talkoapu, kuljetusapu, ilmainen asiantuntija-apu, lahjoitukset)  
 5 = **yritys- tai liike-elämä sponsoroi** (esim. yrityslahjoitukset, ilmaispalvelut)  
 6 = **materiaalit ja/tai palvelut ovat olleet tarpeita ja tavoitteita vastaavia**

	1	2	3	4	5	6
78 oppikirjat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
79 oppikirjoihin liittyvät harjoitus- tai työkirjat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
80 oppi- ja työvälineet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
81 työaineet (esim. TN/TS/Kotitalous)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
82 kouluateria työpäivinä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
83 koulukyyditys (yli 5 km)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
84 tarpeen mukainen tukiovetus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85 kieliohjelman toteutuminen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86 tuntivälykset (oppilaiden viikkotuntimäärät)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
87 koulun ulkopuolinen opetus (esim. retket, opintokäynnit, leirikoulut, uimahallikäynnit)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
88 muu palvelu (esim. asuntolamajoitus), mikä? _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Saavatko oppilaat **opetusta omalla äidinkielellään?**

Oppilaan äidinkieli	Saavat opetusta äidinkielellään	Saavat opetusta muussa kuin omassa koulussa	Eivät saa opetusta äidinkielellään	Ei ole äidinkielellään puhuvia
89 suomen kieli	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
90 ruotsin kieli	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
91 saamen kieli	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Merkitkää ne kielet (kohdat 92-96), joissa ei ole mahdollista saada opetusta omalla äidinkielellä, puhujien lukumäärän mukaan suuruusjärjestyksessä (suurin ensin).

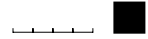
92 \_\_\_\_\_ kieli      93 \_\_\_\_\_ kieli      94 \_\_\_\_\_ kieli

95 \_\_\_\_\_ kieli      96 \_\_\_\_\_ kieli

97 muita kieliä, joissa opetusta ei ole mahdollista saada oppilaan äidinkielellä?



19712



Arvioi seuraavien syiden perusteella, kuinka monelle oppilaalle koulunne **ei ole lähikoulu** (lähikoulu muualla) seuraavien syiden perusteella:

- 98 tilahtaudesta johtuen  0  1-3:lle  4-9:lle  10:lle tai useammalle
- 99 koulukuljetusjärjestelyjen vuoksi  0  1-3:lle  4-9:lle  10:lle tai useammalle
- 100 erityisopetusjärjestelyjen vuoksi  0  1-3:lle  4-9:lle  10:lle tai useammalle
- 101 huoltajan anomuksesta yleisin opetuksellisin syin  0  1-3:lle  4-9:lle  10:lle tai useammalle
- 102 koulun kielestä johtuen  0  1-3:lle  4-9:lle  10:lle tai useammalle
- 103 kieliohjelmasta johtuen  0  1-3:lle  4-9:lle  10:lle tai useammalle
- 104 huoltajan anomuksesta muusta kuin opetuksellisesta syystä  0  1-3:lle  4-9:lle  10:lle tai useammalle
- 105 muusta syystä, mistä? \_\_\_\_\_  0  1-3:lle  4-9:lle  10:lle tai useammalle

106a Montako oppilasta koulussanne **ei saa uskonnonopetusta tai elämäkatsomustiedon opetusta** silloin, kun säädösten mukaan (esim. PL 13§) edellytykset saada opetusta koulussa ovat olemassa?

\_\_\_\_\_ oppilasta

106b Miksi uskonnonopetusta tai elämäkatsomustiedon opetusta ei ole voitu heille järjestää?

---



## Koulu oppimisympäristönä

Mitä seuraavia suunnitelmia turvallisuussuunnitelmanne sisältää?

- 107 ensiapusuunnitelma Ei  Kyllä   
 108 palohälytyssuunnitelma Ei  Kyllä   
 109 työsuojelusuunnitelma Ei  Kyllä   
 110 muita suunnitelmia, mitä? \_\_\_\_\_ Ei  Kyllä

- 111 Onko käytössänne suunnitelma (kirjallinen/virallinen) oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä? Ei  Kyllä

Miten hyvä työrauhanne on seuraavien tahojen käsityksen mukaan (jos itsearviointitietoa on käytettävissä lv. 2003-2004 tai sen jälkeen).

	huono	välttävä	tydyttävä	hyvä	pyydettyä tietoa ei ole selvitetty
112 rehtori ja opettajat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
113 oppilaat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
114 vanhemmat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Oppilaan arviointi koulussa

Miten oppilaan arvioinnissa on otettu huomioon perusopetuslain 22 §:n säännös

	ei lainkaan	jonkin verran	melko paljon	paljon
115 oppimisen arvioinnin monipuolisuudesta?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
116 työskentelyn arvioinnin monipuolisuudesta?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
117 käyttäytymisen arvioinnin monipuolisuudesta?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 118 Miten paljon oppilaan arvioinnissa on otettu huomioon tiedottaminen huoltajille arviointiperusteista ja niiden soveltamisesta oppilaan arviointiin (perusopetusasetus13 §)?

ei lainkaan  jonkin verran  melko paljon  paljon

- 119 Paljonko opetuksessanne on kiinnitetty huomiota kehittää oppilaiden edellytyksiä itsearviointiin?

ei lainkaan  jonkin verran  melko paljon  paljon

Paljonko olette **hyödyntäneet** oppilaan arvioinnissa tai opetuksessa seuraavien tahojen arviointituloksia?

	ei lainkaan	jonkin verran	melko paljon	paljon
120 kansallinen arviointi?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
121 alueellinen arviointi (esim. peruspalvelujen arviointi)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
122 paikallinen (opetuksen järjestäjän) arviointi?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



19712

## Erityisopetus koulussa

Siirtykää kysymykseen 130, jos oppilaan arviointi ei tapahdu HOJKS:n mukaan.

Jos arviointi tapahtuu HOJKS:n mukaan, miten usein ei koskaan hyvin silloin usein

		ei koskaan	hyvin harvoin	silloin tällöin	usein
123 oppilaan kanssa käydään arviointikeskusteluja?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
124 oppilaan vanhemman/vanhempien kanssa käydään keskusteluja?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
125 tavoitteet, menetelmät ja arviointiperusteet selvitetään vanhemmille?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
126 oppilaan edistymistä seurataan moniammatillisesti?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
127 rehtoria informoidaan HOJKS:n sisällöistä ja arvioinnista?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
128 opettajakuntaa informoidaan arvioinnin menetelmistä?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
129 keskustellaan HOJKS:n laatimisen yhteisistä kriteereistä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

130-138 Kuinka moni oppilas sai osa-aikaista erityisopetusta viikoittain **lokakuun 2004 aikana?**

1.lk. , 2.lk. , 3.lk. , 4.lk. , 5.lk. , 6.lk. , 7.lk. , 8.lk. , 9.lk.

Miten paljon **osa-aikaista erityisopetusta** annetaan seuraavia tarpeita varten?

	ei lainkaan	jonkin verran	melko paljon	paljon
139 lukivaikeus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
140 puhevaikeus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
141 kielellinen erityisvaikeus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
142 matematiikan oppimisvaikeus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
143 sosiaalinen sopeutumattomuus tai käyttäytymishäiriö	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
144 tarkkaavaisuushäiriö tai muu oppimisvaikeus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
145 laaja-alainen oppimisvaikeus (mukauttamisen tarve)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
146 erityisop. siirrettyjen ja otettujen HOJKS-opetus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

147-166 Montako koulunne oppilasta on siirretty tai otettu erityisopetukseen (PL 17 §) tällä hetkellä

**a) 9-vuotisessa erityisopetuksessa?**

1.lk. , 2.lk. , 3.lk. , 4.lk. , 5.lk. , 6.lk. , 7.lk. , 8.lk. , 9.lk.

**b) 11-vuotisessa erityisopetuksessa?**

1.lk. , 2.lk. , 3.lk. , 4.lk. , 5.lk. , 6.lk. , 7.lk. , 8.lk. , 9.lk.

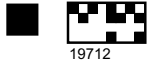
10.lk. , 11.lk.

Kuinka monta erityisopetukseen siirrettyä tai otettua oppilasta opiskelee seuraavilla tavoilla järjestetyssä opetuksessa (**eo** = erityisopetus)? Jos kyseisiä oppilaita ei ole, siirtykää kysymykseen 172.

**9-vuotinen eo      11-vuotinen eo**

167 kokonaan yleisopetuksen opetusryhmissä	<input type="text"/> oppilasta	<input type="text"/> oppilasta
168 yleisopetuksessa ja osa-aikaisessa erityisopetuksessa	<input type="text"/> oppilasta	<input type="text"/> oppilasta
169 osin yleisopetuksessa ja osin pienryhmäopetuksena tai erityisluokassa	<input type="text"/> oppilasta	<input type="text"/> oppilasta
170 täysin erityisopetusryhmässä tai erityisluokassa	<input type="text"/> oppilasta	<input type="text"/> oppilasta
171 jaksottaisesti koulun ulkopuolella (koti, sairaalakoulu, muu)	<input type="text"/> oppilasta	<input type="text"/> oppilasta





Miten erityistä tukea tarvitsevien opetus tulisi mielestänne järjestää?

	eri mieltä	jokseenkin eri mieltä	jokseenkin samaa mieltä	samaa mieltä
172 opetus tulee järjestää entistä enemmän yleisluokissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
173 ryhmäkokoja tulisi aina pienentää, jos ryhmässä on ko. oppilaita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
174 opetus tulee hoitaa enemmän erityiskouluissa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
175 kaikkien opettajien erityisopetusvalmiuksia tulisi lisätä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
176 erityisopettajien määrää ja koulutusta tulisi lisätä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
177 erityisluokkien määrää tulisi lisätä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
178 osa-aikaista erityisopetusta tulisi lisätä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
179 tukea tulisi antaa enemmän jo varhaiskasvatuksessa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
180 kehitettävä yleisopetuksen opetusmenetelmien monimuotoisuutta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
181 kehittämällä yleisopetuksen koulua (mm. yhteistoiminta ja moniammatillisuus)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
182 muulla tavalla, miten? _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

183 Millainen erityisopetuksen tarve on suhteessa saatavilla olevaan erityisopetukseen ja muihin erityisopetusresursseihin?

1. tarvetta on paljon enemmän
2. tarvetta on melko paljon enemmän
3. tarvetta on jonkin verran enemmän
4. tarve ja resurssit vastaavat toisiaan

184 Missä asioissa erityisopetuksen lisätarvetta on eniten (kaksi suurinta lisätarvetta)?

\_\_\_\_\_

185 Miksi erityisopetusta ei voida antaa tarvetta vastaavasti (kaksi suurinta syytä)?

\_\_\_\_\_

186 Miksi erityisopetukseen otettu/siirretty ei voi saada tarpeitansa vastaavaa opetusta yleisopetuksen luokassa (kaksi suurinta syytä)?

\_\_\_\_\_

Miten arvioitte erityisopetuksen tarpeen tai erityistä tukea tarvitsevien tukitarpeen?

	ei koskaan	hyvin harvoin	silloin tällöin	usein
187 opettaja tekee aloitteen, erityisopettaja arvioi tarpeen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
188 käytetään seulontatestejä apuna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
189 erityisopettaja tutkii, seuraa tilannetta ja arvioi tarpeen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
190 oppilashuoltoryhmä laatii kriteerit ja valitsee tuen tarvitsijat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
191 oppilas tekee aloitteen, erityisopettaja arvioi tarpeen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
192 vanhemmat tekevät aloitteen, tarve arvioidaan koulussa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
193 aloite tuen tarpeesta ulkopuoliselta asiantuntijalta tms	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
194 ryhmäkohtainen resurssi, opettaja arvioi tarvitsijat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
195 Muulla tavalla, miten? _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





19712



## LISÄTIETOJA

213 Kuinka monta oppilaiden käytössä olevaa internet yhteydellä varustettua tietokonetta koulullanne on?

\_\_\_\_\_ kpl.

214 Jos koulullanne on internetyhteys, onko se

modeemyhteys    laajakaistayhteys    jokin muu, mikä? \_\_\_\_\_

215 Voitte antaa lisätietoja halutessanne (kysymyksen numero näkyviin, jos täydennys koskee jo kysyttyä asiaa).

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Rehtorin sekä muiden tietoja antaneiden asiantuntijoiden nimet ja yhteystiedot

---

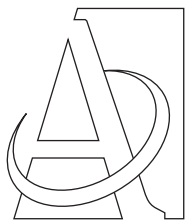
---

---

---

**Runsaat kiitokset vaivannäöstänne!**





# Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja

Nro 1

## **Koulutuksen arvioinnin uusi suunta**

Arviointiohjelma 2004–2007

Nro 2

## **Utbildningsutvärderingens nya inriktning**

Utvärderingsprogram för perioden 2004–2007

Nro 3

## **New Directions in Educational Evaluation**

Evaluation Programme 2004–2007

Nro 4

Bertel Stähle

## **Toisen asteen koulu Pohjoismaissa**

Toisen asteen koulujen pohjoismainen vertailu  
“Pohjoismainen ISUSS-raportti”

Nro 5

Anu Räisänen

## **EFQM-arviointimalli ammatillisen koulutuksen järjestäjien arvioinnin tukena**

Nro 6

Heikki K. Lyytinen & Anu Räisänen (toim.)

## **Kehittämissuuntaa arvioinnista**

Nro 7

Harri Rönholm & Anu Räisänen (toim.)

## **Arviointi tukee kehittymistä – miten arvioinnin kehittymistä tuetaan?**

Koulutuksen järjestäjien tukeminen arviointiin liittyvissä asioissa

Nro 8

Esko Korkeakoski (toim.)

**Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa**

Osaraportti 1: Arviointiraportti

Nro 9

Esko Korkeakoski

**Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa**

Osaraportti 2: Tausta ja tulokset

Nro 10

Esko Korkeakoski (toim.)

**Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa**

Osaraportti 3: Syventävät artikkelit

Nro 11

Jouko Mehtäläinen

**Erityisopetuksen tarve lukiokoulutuksessa**

Nro 12

Gunnel Knubb-Manninen (red.)

**Grundtryggheten och behovet av stöd i skolan**

**Tilaukset ja tiedustelut:**

Osastosihteeri Maritta Leinonen

Koulutuksen arviointisihteeristö

s-posti: maritta.leinonen@eval.jyu.fi

puh. (014) 260 4685

osoite: PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto

Osa julkaisuista on saatavissa myös verkosta:

[www.edev.fi/portal/julkaisu](http://www.edev.fi/portal/julkaisu)



Koulutuksen  
arviointineuvosto

Perusopetus on osa koulutuksen perusturvaa. Perusopetuksen tavoitteena on lisätä alueellista, yksilöiden ja sukupuolten välistä tasa-arvoa. Opetus pyrkii tarjoamaan kaikille oppilaille mahdollisuuden monipuoliseen kasvuun ja opiskeluun. Opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppijat ja heidän taustansa.

Tämä raportti perustuu opetusministeriön Koulutuksen arviointineuvostolle antamaan toimeksiantoon. Kyse on perusopetuksen perusturvan, erityis- ja tukiopetuksen sekä oppilashuollon arvioinnista, jonka tausta ja tulokset raportoidaan tässä julkaisussa.

Suomalaisen perusopetus on alueellisesti tasa-arvoista. Tasa-arvon toteutumista tukevat myös opetuksen saavutettavuus ja laatu. Tässä arvioinnissa korostuvat kuitenkin monet tukitarpeet, joihin opetus ei ole vielä kyennyt täysin vastaamaan.