



KANSALLINEN
KOULUTUKSEN
ARVIOINTIKESKUS

ERIYTTÄMINEN JA JOUSTAVAT OPETUSJÄRJESTELYT PERUSOPETUKSESSA

Päivi Kamppi

Sisällys

1 Johdanto	4
1.1 Eriyttäminen perusopetuksessa -arviointi (2022–2024) Karvin arviointisuunnitelmassa.....	6
1.2 Arvioinnin tavoitteet, toteutus ja aikataulu.....	7
2 Keskeiset normit ja käsitteet	8
2.1 Inkluisio	8
2.2 Pedagoginen eriyttäminen.....	8
2.3 Kolmiportainen tuki	11
2.4 Joustavat opetusjärjestelyt	13
3 Oppimisen tuen tarjonta ja resursointi.....	15
3.1 Alueelliset ja koulujen väliset erot tukitoimien tarjonnassa, kohdentamisessa ja toteutuspaikoissa	15
3.2 Tukea saaneiden oppilaiden määrän ja tuen toteutuspaikan muutokset vuoden 2011 lakimuutoksen jälkeen	17
3.3 Tuen tarjonta lukuvuonna 2019–2020	20
3.3.1 Oppimisen tuen ja resursoinnin riittävyys sekä osoitetut kehittämistarpeet	21
4 Arvioinnin tehtävä ja tavoitteet	24
4.1 Arvioinnin tehtävä ja tavoitteet	24
5 Arviointikohteet ja -kysymykset.....	26
5.1 Arvioinnin yhteys arviointisuunnitelman strategisiin painopistealueisiin.....	26
5.2 Arvioinnin kohde ja rajaukset	27
5.3 Arviointikysymykset	27
6 Arviointiaineisto, sen hankinta ja analysointi	30
6.1 Arvioinnissa käytettävät aineistot, niiden hankintamenetelmät, käsittely ja analysointi.....	30
7 Arviointihankkeen organisointi ja aikataulu	31
7.1 Arviointihankkeen organisointi, hankeorganisaatio ja työaikaresurssit.....	31
7.2 Arvioinnin toteutuksen aikataulu	31
8 Viestintä ja tiedottaminen arviointihankkeen eri vaiheissa	32
9 Arviointihankkeen riskienhallinta ja laadunvarmistus	33
10 Henkilötietojen käsittely arviointihankkeessa	35

Lähteet 36

1 Johdanto

Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelmassa 10.12.2019 on sitouduttu tukemaan mm. perusopetuksen pitkäjänteistä kehittämistä sekä opetussuunnitelman toimeenpanoa. Tasavertaiset mahdollisuudet varmistetaan hallitusohjelman mukaan yksilöllisillä oppimispoluilla, positiivisen diskriminaation rahoituksella, joustavammalla opetuksella ja riittävällä tuella. Hallituskaudella luvataan myös vahvistaa koulun merkitystä yhteisön keskuksena ja hyvinvoinnin edistäjänä. Samassa yhteydessä tullaan tarkastelemaan erityisopetuslainsäädännön ja siihen sisältyvän inklusion toimivuutta ja näihin kohdennettujen resurssien riittävyttä muun muassa oppilaiden yhdenvertaisuuden ja opettajien jaksamisen näkökulmasta. Erytishuomiota kiinnitetään tunnistettuun eriarvoistumiskehitykseen koulujen sisällä ja koulujen välillä, isojen kaupunkien sisällä ja alueiden välillä, sukupuolten välisissä osaamiseroissa sekä maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten kohdalla. (Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019, 165.)

Kansallinen koulutuksen arviointisuunnitelma vuosille 2020–2023 tukee osaltaan hallitusohjelmaa tuottamalla riippumatonta tietoa koulutuspoliittista päätöksentekoa ja koulutuksen kehittämistä varten. Arviointisuunnitelmakaudella tiedon tuottamisen painopisteinä ovat mm. koulutusjärjestelmän toimivuuden lisääminen ja yhdenvertaisuuden edistäminen, joihin liittyviin kysymyksiin vastataan tässä hankesuunnitelmassa kuvatulla Eryyttäminen perusopetuksessa (2022–2024) -arviointilla. Hankkeessa huomioidaan myös opetus- ja kulttuuriministeriön toimet inklusion edistämiseksi ja hyödynnetään niistä saatua tietoa. Eryyttämisen arviointihankkeella ei kuitenkaan ole suoraa yhteyttä ministeriön kehittämisohjelmien toteuttamiseen.

Opetus- ja kulttuuriministeriössä edellä mainittuja hallitusohjelman tavoitteita edistetään *Oikeus oppia -kehittämisohjelmalla*, jonka tavoitteena on kaventaa ja ennaltaehkäistä peruskoulua käyvien oppilaiden oppimiseroja, vahvistaa oppimisen ja koulunkäynnin tukea ja kehittää lukutaitoa. Osana Oikeus oppia -kehittämisohjelmaa toteutetaan vuosina 2020–2022 *perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma*, jonka tavoitteena on vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa ja oppimistuloksia, lasten saamaa tukea sekä opetuksen laatua. Kehittämisohjelman avulla vahvistetaan oppimisen ja koulunkäynnin tukea sekä kehitetään inklusiota valtakunnallisin ja vaikuttavin toimin. Tähän liittyen opetus- ja kulttuuriministeriössä laaditaan *oppimisen ja koulunkäynnin tuen ja inklusion valtakunnallinen kehittämisohjelma*, jossa mm. arvioidaan erityisopetuslainsäädännön ja inklusion toimivuutta sekä resurssien riittävyttä. Kolmiportaista tukea vahvistetaan ja pyritään valtakunnallisesti yhtenäisiin ja tehokkaisiin käytäntöihin tarvittaessa lainsäädäntöä uudistamalla. Lisäksi ohjelmassa luvataan kehittää oppimisen tukea ja saavutettavuutta. (Perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma 2020–2022, 5–6.) Opetus- ja kulttuuriministeriö on nimennyt 19.5.2020

Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevalle työryhmälle, jonka tehtävänä on laatia ehdotuksia teemaan liittyvän lainsäädännön muuttamiseksi, lähikoulu- ja lähipäiväkotiperiaatteen vahvistamiseksi sekä henkilöstön tukeen liittyvän osaamisen lisäämiseksi varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa.

Työryhmän erityisiä painopistealueita hallitusohjelman mukaisesti ovat:

- oppimisen tuen ja lapsen tuen sekä sen saavutettavuuden vahvistaminen ja kehittäminen
- inklusiokäsitteen selkiyttäminen, toimivien inklusiomallien kehittäminen ja levittäminen sekä tutkimusperustaisten menetelmien ja mallien hyödyntäminen
- oppimisen, lapsen ja nuoren kehitykseen ja hyvinvoinnin tukeen, sekä esi- ja perusopetuksen oppilas- ja opiskelijahuoltoon liittyvän moniammatillisen yhteistyön ja matalan kynnyksen palvelujen kehittäminen
- VIP-verkoston vakiinnuttaminen osana kehittämisohjelmaa ja verkoston moniammatillisen osaamisen hyödyntäminen lähikouluissa ja -päiväkodeissa
- tuen rakenteen selkiyttäminen ja vahvistaminen lähtökohtina varhainen tuki, suunnitelmallisuus, ja läpinäkyvyys
- työyhteisöjen ohjaaminen toimintamalleja tukevien toimintatapojen käyttöön koulutuksen, työnohjauksen ja konsultaation avulla
- hallinnollisten rakenteiden ja menettelytapojen luominen sekä selkiyttäminen.

Työryhmä jakautuu kahteen jaostoon (varhaiskasvatuksen jaosto sekä esi- ja perusopetuksen jaosto), joiden tehtävänä on luoda tilannekuva ja kerätä tietoa nykytilanteesta sekä kehittämistarpeista. Työryhmän loppuraportin tulee valmistua 30.8.2022 mennessä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 19.5.2020.)

1.1 Eriyttäminen perusopetuksessa -arviointi (2022–2024) Karvin arviointisuunnitelmassa

Koulutuksen arviointisuunnitelmassa vuosille 2020–2024 suunniteltu pedagogisen eriyttämisen hanke liittyy Karvin arviointisuunnitelmakauden 3. painopisteeseen, jossa eri arviointien avulla tuotetaan tietoa koulutusjärjestelmän toimivuudesta kokonaisuutena, koulutusuudistusten vaikutuksista sekä koulutusjärjestelmän kyvystä reagoida toimintaympäristön muutoksiin. Arviointihanke tuottaa tietoa myös yhdenvertaisuuden edistämisen painopisteeseen 2, jossa tavoitteena on selvittää koulutuksen tasa-arvon ja yhdenvertaisten mahdollisuuksien tilaa Suomessa sekä niitä edistäviä ja estäviä tekijöitä. (Karvi 4:2021, 21–23).

Karvin arviointisuunnitelmassa Eriyttäminen perusopetuksessa -hanke on kuvattu seuraavasti:

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 rakentuu tietyltä osin yksilöllistämisen pedagogiikalle: opetuksen eriyttämisen sekä oppimisen tuen ja joustavien ryhmittelyjen varaan.

Hankkeessa pureudutaan aihepiiriin seuraavilla osahankkeilla:

Arvioinnissa tuotetaan tietoa pedagogisen eriyttämisen ja joustavien opetusjärjestelyiden perusteista, muodoista ja toimivuudesta erityisesti koulutuksellisen tasa-arvon kannalta.

Kirjallisuuskatsaus

Eriyttämisestä perusopetuksessa on viime vuosina jo tuotettu tutkimuksia ja selvityksiä. Eri tahojen tuottama tutkimus-, selvitys- ja arviointitieto eriyttämisestä kyseisellä kouluasteella analysoidaan, arvioidaan, yhdistellään ja tulkitaan opetuksen ja koulutuksen kehittämistä sekä poliittista päätöksentekoa tukevaksi katsaukseksi.

Eriyttämisen tematiikan arviointia jatketaan mahdollisesti joustavan perusopetuksen (JOPO-toiminta) arvioinnilla. Arvioinnin toteuttamisesta päätetään arviointisuunnitelmakauden puolivälissä yhteistyössä opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa.

Kuten arviointisuunnitelman hankekuvauksessa ja tätä hankesuunnitelmaa taustoittavissa kirjallisuusviitteissä tulee esiin, on eriyttämisen perusteista, muodoista ja toimivuudesta olemassa runsaasti ajantasaista tietoa. Tutkimukset ovat kohdistuneet ennen kaikkea erityisen ja tehostetun tuen tarjontaan, jota on ollut mahdollista selvittää tilastollisen tarkastelun avulla. Sen sijaan tutkimuksia on tehty vähemmän siitä, millaisia mahdollisuuksia (osaaminen, resurssit) opettajilla on käytännön koulutyössä vastata oppimisen tuen tarpeisiin eriyttämisen kevyempien, yleisen tuen muotojen avulla, tai siitä, miten yleinen tuki käytännön

opetustyössä eroaa tehostetusta tuesta. Esimerkiksi jokaisen opettajan työhön liittyvän yleisen tuen tarjonasta (toteutuksesta) ja siihen liittyvistä joustavista opetusjärjestelyistä (toteutuksen määrästä ja muodoista) ei ole saatavissa tilastotietoa tai muuta dokumentaatiota. Julkisuudessa on uutisoitu kuitenkin pitkään siitä, että eriyttämisen toteuttamisen haasteisiin ei kouluissa pystytä vastaamaan riittävästi ja yleisen tuen keinoin joudutaan vastaamaan myös sellaisiin oppimisen haasteisiin, joihin pelkkä yleinen tuki tai joustavat opetusjärjestelyt eivät riitä. Esimerkiksi OAJ:n 15.3.2022 julkaiseman selvityksen mukaan perusopetuksen opettajista $\frac{3}{4}$ kertoo, ettei oppilaiden käytössä ole riittävästi erityisopettajia antamaan oppimisen tukea. Perusopetuksen opettajista 99 % pitää erityisluokkia tarpeellisena, mutta 60 % kertoo, etteivät oppilaat voi tarvittaessa päästä erityisluokalle.

1.2 Arvioinnin tavoitteet, toteutus ja aikataulu

Eriyttäminen perusopetuksessa -arviointi toteutetaan Koulutuksen arviointisuunnitelmassa kuvattua suppeampana siten, että erillinen kirjallisuuskatsaus jätetään arvioinnista pois. Arviointihankkeen ensimmäisenä vuonna 2022 kartoitetaan keskeisen tutkimuskirjallisuuden avulla vastauksia pedagogista eriyttämistä ja joustavia opetusjärjestelyjä koskeviin arviointikysymyksiin pedagogisen eriyttämisen ja joustavien opetusjärjestelyjen tilasta kouluissa. Kirjallisuuden pohjalta esiin nousseiden huomioiden ja tutkimustulosten pohjalta voidaan vielä tarkentaa arviointikysymyksiä kehittävän arvioinnin periaatteiden mukaisesti. Tutkimustietoa hyödynnetään myös kyselylomakkeiden kysymysten laatimisessa.

Hankkeen toisessa vaiheessa vuosina 2023–2024 arvioidaan tutkimusten sekä Karvin keräämän kysely/itsearviointiaineiston, kuulemisten ja haastattelujen pohjalta erityisesti yleiseen tukeen liittyvän eriyttämisen tilaa, perusteita, muotoa ja toimivuutta opettamisen (pedagogiikan) ja opettajien kannalta. Arviointitulosten pohjalta laaditaan kehittämissuosituksen, joissa huomioidaan lisäksi niiden merkitystä koulutuksellisen tasa-arvon, koulutuspolitiikan toimivuuden ja koulutuksen laadun näkökulmista.

2 Keskeiset normit ja käsitteet

2.1 Inklusio

Suomi on sitoutunut koulutuksellisen **inklusion** edistämiseen allekirjoittamalla Salamancan sopimuksen 1994. Sitoumusta vahvistaa YK:n vammaisten oikeuksien sopimus, jonka Suomi ratifioi vuonna 2016. Sopimukset velvoittavat niihin sitoutuneet valtiot toteuttamaan inklusiota turvaamalla kaikille oppilaille heidän yksilöllisten tarpeidensa mukaiset olosuhteet ja palvelut lähikoulussa. Koulunkäynnin ja oppimisen tukea koskeva lakikokonaisuus (laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) Suomessa hyväksyttiin 24.6.2010 ja laki astui voimaan 1.1.2011. Koulutuksen järjestäjää ja tämän ylläpitämää oppilaitosta koskee myös velvollisuus edistää ja arvioida yhdenvertaisuutta toiminnassaan. Tätä varten oppilaitoksella tulee olla suunnitelma tarvittavista toimenpiteistä yhdenvertaisuuden edistämiseksi. (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, 6 §.)

Inklusio on koko perusopetusta koskeva arvo, joten sitä ei tulisi tarkastella pelkkänä menetelmänä. Koulumaailman käsitteenä inklusio viittaa kaikkien yhdessä opiskeluun omista lähtökohdistaan käsin sekä jokaista oppijaa kunnioittavaan koulukulttuuriin, jossa perustavaa laatua on kysymys siitä, mikä on oppilaan etu. Inklusiivisessa koulussa kaikkien oppilaiden opetus yksilöllistetään samassa koulussa heterogeenisissä ryhmissä. Tällöin erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ei tarvitse siirtää opiskelemaan erityisiin kouluihin tai ryhmiin, mikäli inklusion toimintaedellytykset, kuten joustavat tuen järjestelyt, ovat kunnossa. (Alajoki 2021, 15.) Inklusio onnistuu siis vain, mikäli sitä tuetaan (resursoidaan) riittävän aktiivisesti.

2.2 Pedagoginen eriyttäminen

Inklusiota toteutetaan Suomessa opetusta eriyttämällä. Eriyttämistä voidaan toteuttaa sekä ylös- että alaspäin erilaisilla pedagogisilla keinoilla. Keskeisenä tavoitteena on huomioida opetuksessa oppilaan yksilölliset tarpeet ja lähtökohdat.

Opetuksen eriyttämisellä tarkoitetaan toimintaa, jossa samaan opetusryhmään kuuluville oppilaille tai opiskelijoille annetaan opetusta heidän toisistaan poikkeavien tarpeidensa mukaisesti.

Eriyttämisessä voidaan tarpeiden mukaan vaihdella opiskelun laajuutta, syvyyttä ja etenemisnopeutta. Määritelmän mukaan eriyttäminen voi tapahtua esimerkiksi opetuksen sisältöjä, käytettäviä

opetusmateriaaleja ja menetelmiä, työtapoja, kotitehtävien määrää ja käytettävissä olevaa aikaa vaihtelemalla. (Opetus- ja koulutussanasto OKSA, Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:10.)

Tieteen termipankki määrittelee opetuksen eriyttämisen opetuksen suunnitteluksi ja toteuttamiseksi opetusryhmän tarpeiden tai oppilaiden yksilöllisten edellytysten mukaan. Opetusta eriyttämällä oppilas saa sopivia haasteita ja onnistumisen kokemuksia sekä mahdollisuuksia kehittyä omien vahvuuksiensa mukaisesti. Eriyttäminen voi kohdistua mm. opetuksen sisältöihin, opetusmateriaaleihin ja -menetelmiin, työtapoihin sekä koulu- ja kotitehtävien määrään. (https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:opetuksen_eriytt%C3%A4minen)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 rakentuu osittain yksilöllistämisen pedagogiikalle, sillä opetuksen eriyttämisessä sekä oppimisen tuessa ja joustavissa ryhmittelyissä kyse on menettelyta-voista ja pedagogisista ratkaisuista opetustilanteiden suunnittelussa ja toteuttamisessa niin hallinnon, koulun kuin opettajan tasolla. Eriytetyn opetuksen avulla halutaan ottaa oppija huomioon yksilönä, jolla on omanlaisensa historia, valmiudet, lahjakkuudet, kyvyt, persoonallisuus, oppimisen tyylit, kehitystaso sekä ympäristö. Eriyttäminen edellyttääkin vahvaa oppilaantuntemusta, jotta voidaan mahdollistaa oppilaan kykyjen ja valmiuksien mukainen eteneminen opetuksessa, oppilaan vahvuuksien huomioiminen ja itsetunnon vahvistaminen. Eriyttämisen onnistuminen yleisopetuksessa vaikuttaa erityisopetuksen tarpeeseen. (Huhtanen, K., 2011.) Onnistuneella eriyttämisellä ja yleisen tuen oikea-aikaisella ja riittävällä tarjonnalla voidaan parhaimmillaan siis vaikuttaa tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän kasvuun. Vastaavasti riittämätön yleinen tuki voi johtaa pitemmällä aikavälillä vahvemman tuen tarpeeseen.

Eriyttämisellä voidaan tukea ja auttaa oppilasta ja luokkaa pienin, jopa huomaamattomin keinoin vaikuttamalla oppilaiden motivaatioon, itsetuntoon ja oppimiseen. Sillä tarkoitetaan kaikkia niitä toimia, joilla yleisopetuksen opetussuunnitelmaan kuuluvaa ainesta muunnellaan tai muokataan. Eriyttäminen voi kohdistua muun muassa opetuksen sisältöihin, käytettäviin opetusmateriaaleihin ja -menetelmiin sekä työtapoihin, koulu- ja kotitehtävien määrään tai käytettävissä olevaan aikaan. (Vitka 2021.) Eriyttämisen voidaan kiteyttää jakautuvan sisältöihin (mitä opetetaan ja mitä oppilaiden halutaan oppivan), prosessiin (millaisilla opetusjärjestelyillä ja menetelmillä opetettavat sisällöt opitaan) sekä tuotokseen (arvioinnin eriyttäminen ja tavat, joilla oppilaan oppiminen osoitetaan pitkän ajanjakson aikana) (Roiha ja Polso 2018).

Eriyttämisen tarkoitus on ehkäistä ongelmia ajoissa ja välttää tuen tarpeen syntymistä. Eriyttämällä pyritään myös tekemään oppimisympäristö mahdollisimman esteettömäksi jokaiselle oppilaalle. Opetuksen eriyttäminen on siis aina opetukseen kuuluva ensisijainen suunnitelmallinen keino ottaa huomioon opetusryhmän tarpeet ja oppilaiden erilaisuus. Tavoitteena on, että mahdollisimman moni oppilas oppii ja pystyy

näyttämään osaamisensa oppitunnilla. Eriyttämällä voidaan siten ehkäistä oppimisvaikeuksia, parantaa oppimistuloksia, lisätä kouluviihtyvyyttä sekä ottaa oppilaiden yksilöllisyys huomioon. (Vitka 2021.)

2.3 Kolmiportainen tuki

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 eriyttämistä ohjaa vuonna 2011 voimaan tullut perusopetuslain (628/1998) muutos (24.6.2010/642) **kolmiportaisesta tuesta, henkilökohtaisesta opetuksen järjestämistä koskevasta suunnitelmasta ja erityisistä opetusjärjestelyistä**. Lain avulla turvataan oppilaan oikeus saada tukea silloin kun hän sitä tarvitsee ja niin vahvana kuin hän siitä hyötyy (Hautamäki & Hilasvuori 2015) koko perusopetuksen ajan. (Sirkko 2020.)

Oppimisen ja koulunkäynnin tuki voi olla tilapäistä tai pitempiaikaista, vähäistä tai vahvempaa, tai monenlaista tukea yhtä aikaa. Lähtökohtaisesti koulun antama tuki riippuu siis vaikeuksien laadusta ja laajuudesta. (<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>.)

Tuen tarpeen varhaiseksi havaitsemiseksi oppilaan tilannetta tulee seurata ja aloittaa tuen antaminen heti, kun siihen ilmenee tarvetta. Yhteistyö oppilaan ja huoltajan kanssa on tärkeää sekä tarpeiden selvittämisen että tuen suunnittelun ja onnistuneen toteuttamisen kannalta. Oppilaan saaman tuen tulee olla joustavaa, pitkäjänteisesti suunniteltua ja tuen tarpeen mukaan muuttuvaa. Tukimuotoja ovat esimerkiksi **tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, avustajapalvelut ja erityiset apuvälineet**. Jokaisella tuen tasolla voidaan käyttää kaikkia eri tukimuotoja lukuun ottamatta erityisen tuen päätökseen perustuvaa erityisopetusta. Lisäksi oppilas voi saada perusopetuslaissa säädetyn oppimisen ja koulunkäynnin tuen rinnalla oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa säädettyä **yksilökohtaista oppilashuoltoa**. Tukimuotoja käytetään sekä yksittäin että yhdessä toisiaan täydentävinä. Tukea annetaan niin kauan ja sen tasoisena kuin se on tarpeellista.

(<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>.)

- **Yleinen tuki** on ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeeseen. Tämä tarkoittaa yleensä yksittäisiä pedagogisia ratkaisuja sekä muita ohjaus- ja tukitoimia, joilla tilanteeseen vaikutetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa osana koulun arkea. Näitä ovat esimerkiksi tukiopetus, oppimissuunnitelman käyttö, opetuksen eriyttäminen, opettajien yhteistyö, opetusryhmien joustava muuntelu, osa-aikainen erityisopetus ja avustajan käyttö (Sirkko 2020).

Yleistä tukea annetaan heti tuen tarpeen ilmetessä, eikä tuen aloittaminen edellytä erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä. Oppilaalla, jolla on vaikeuksia oppimisessaan tai koulunkäynnissään, on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa. Tuen tarpeen kasvaessa oppilaan tulee saada tehostettua tukea. (<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>, Perusopetuslaki 628/1998, (24.6.2010/642).)

- **Tehostettu tuki** on oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin jatkuvampaa, voimakkaampaa ja yksilöllisempää tukemista. Oppilas voi tällöin tarvita useampaa tuen muotoa. Tehostetun tuen aloittaminen, järjestäminen ja tarvittaessa palaaminen takaisin yleisen tuen piiriin käsitellään pedagogiseen arvioon perustuen moniammatillisesti yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa.

Tehostettua tukea annetaan oppilaalle laadittavan **oppimissuunnitelman** mukaisesti. Yhteistyö huoltajien ja oppilaan kanssa sekä tukitoimien suunnitelmallisuus ovat tehostetun

tuen toteutumisen edellytyksiä. Tehostettu tuki sisältää oppilaalle annettavia, erityisesti 16, 31 ja 31 a §:ssä tarkoitettuja tukimuotoja sekä tarvittavia pedagogisia järjestelyjä. Tehostetun tuen ja oppimissuunnitelman keskeisestä sisällöstä määrätään opetussuunnitelman perusteissa. (<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>, Perusopetuslaki 628/1998 (24.6.2010/642).)

- **Erityinen tuki** on vahvin tuen muoto, ja siihen kuuluu perusopetuslaissa mainittujen muiden tukimuotojen lisäksi erityisen tuen päätökseen perustuva erityisopetus (Erityisopetus perusopetuksessa. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 8/2013, 17). Kirjallista hallintopäätöstä tarkistetaan ainakin toisen vuosiluokan jälkeen sekä ennen seitsemännelle vuosiluokalle siirtymistä. Erityisen tuen antamista koskevassa päätöksessä on määrättävä oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä, mahdolliset tulkittamis- ja avustajapalvelut sekä muut 31 §:ssä tarkoitettut palvelut sekä tarvittaessa 1 momentissa tarkoitettu oppilaan opetuksen poikkeava järjestäminen. (Perusopetuslaki 628/1998 (24.6.2010/642).)

Erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. Erityistä tukea saavalle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), josta on käytävä ilmi erityistä tukea koskevan päätöksen mukaisen opetuksen ja muun tuen antaminen. Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta oppilaan tarvitsemasta, perusopetuslain mukaan annettavasta tuesta. Suunnitelma tarkistetaan tarvittaessa, kuitenkin vähintään kerran lukuvuodessa, oppilaan tarpeiden mukaiseksi. Suunnitelman keskeisestä sisällöstä määrätään opetussuunnitelman perusteissa. (Perusopetuslaki 628/1998 (24.6.2010/642).)

Erityisopetus ja oppilaan saama muu tuki muodostavat järjestelmällisen kokonaisuuden, jossa huoltajan tuki, moniammatillinen yhteistyö ja yksilöllinen ohjaus ovat tärkeitä (<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>). Ennen erityistä tukea koskevan päätöksen tekemistä opetuksen järjestäjän on kuultava oppilasta ja tämän huoltajaa tai laillista edustajaa, hankittava oppilaan opetuksesta vastaavilta selvitys oppilaan oppimisen etenemisestä ja oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa moniammatillisena yhteistyönä tehty selvitys oppilaan saamasta tehostetusta tuesta ja oppilaan kokonaistilanteesta sekä tehtävä näiden perusteella arvio erityisen tuen tarpeesta (*pedagoginen selvitys*). Pedagogista selvitystä on tarvittaessa täydennettävä psykologisella tai lääketieteellisellä asiantuntijalausunnolla tai vastaavalla sosiaalisella selvityksellä. (HE 677/2013 vp., Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013.)

2.4 Joustavat opetusjärjestelyt

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 30) mukaan opetuksen eriyttäminen ohjaa työtapojen valintaa. Eriyttäminen perustuu oppilaantuntemukseen ja on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta. Se koskee opiskelun laajuutta ja syvyyttä, työskentelyn rytmiä ja etenemistä sekä oppilaiden erilaisia tapoja oppia. Eriyttäminen pohjautuu oppilaan tarpeille ja mahdollisuuksille suunnitella itse opiskeluaan, valita erilaisia työtapoja ja edetä yksilöllisesti. Työtapojen valinnassa otetaan huomioon myös oppilaiden väliset yksilölliset ja kehitykselliset erot. Eriyttämällä tuetaan oppilaan itsetuntoa ja motivaatiota sekä turvataan oppimisen rauhaa. Eriyttämisellä myös ehkäistään tuen tarpeen syntymistä. (Opetushallitus, 2014.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, 2014) mukaan oppiaineen oppimäärää voidaan yksilöllistää ja opetusta järjestää ottaen huomioon oppilaiden edellytykset, jolloin eri oppilaat suorittavat erilaajuisia oppimääriä. Ensisijaisena tavoitteena on tukea oppilaan opiskelua siten, että yleisen oppimäärän mukaiset tavoitteet on mahdollista saavuttaa kaikissa oppiaineissa.

Opetuksen eriyttämistä toteutetaan joustavien opetusjärjestelyjen avulla.

Joustavat opetusjärjestelyt

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa **joustavaa ryhmittelyä** ei määritellä, mutta se mainitaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen yhteydessä osana pedagogisten ratkaisujen listaa sekä tehostetun että erityisen tuen järjestämistä (Opetushallitus, 2014). Ryhmäjaottelut tehdään tutkimusten mukaan usein ottamalla huomioon ainakin koemenestys, oppiaineen sisältöosaaminen ja mahdolliset muut tuen tarpeet. Joustavien oppimisryhmien muodostaminen edellyttää koulun työjärjestykseltä useamman luokan tuntien samanaikaisuutta eli **palkitusta** (Makkonen, Thuneberg, Jahnukainen & Hotulainen, 2019, 7).

Joustavien opetusjärjestelyjen toteuttaminen edellyttää, että koulun työjärjestyksen laatimisvaiheessa otetaan huomioon oppituntien palkittamisen mahdollisuus, jotta oppilaita voidaan ryhmitellä oppilaan oppimisen kannalta erilaisiin ryhmiin. Ryhmiä voidaan ja tulee vaihdella tilannekohtaisesti. Joustavissa opetusjärjestelyissä esim. erityisopettaja ja luokanopettaja, kaksi luokanopettajaa tai aineenopettaja ja resurssiopettaja muodostavat työparin (samanaikaisopettajuus=yhteisopettajuus, jaettu opettajuus).

Joustavat ryhmittelyt eivät saa johtaa **tasoryhmien** muodostamiseen. Tavoitteena on tukea opiskelua oppilaan omassa oppimisympäristössä niin, että yleisen oppimäärän tavoitteet on mahdollista saavuttaa.

(<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/ops/23/perusopetus/tekstikappale/10940>.)

Erilaisilla eriyttämisen keinoilla ja perusopetuslaissa säädetyillä tukimuodoilla voidaan ennaltaehkäistä eri oppiaineissa ilmeneviä vaikeuksia ja tukea oppimista, kun haasteita syntyy. Jos oppilaalle määritellään opiskelun erityiset painoalueet jossakin oppiaineessa, hän voi keskittyä opiskelussa tämän oppiaineen keskeisiin sisältöihin. Tällöin oppilas opiskelee oppiainetta vielä yleisten tavoitteiden mukaisesti ja hänen suorituksensa arvioidaan suhteessa yleiseen oppimäärään. Mikäli edes oppiaineen keskeisiin sisältöihin liittyvien tavoitteiden saavuttaminen hyväksytysti ei tuesta huolimatta ole oppilaalle mahdollista, oppiaineen oppimäärä voidaan yksilöllistää. Esimerkiksi kieli- ja kulttuuritausta, poissaolot, motivaation puute, puutteellinen opiskelutekniikka tai käyttäytymisen haasteet eivät sellaisenaan voi olla syynä oppimäärän yksilöllistämiseen, vaan oppilasta tulee tukea näissä asioissa. Oppiaineen oppimäärän yksilöllistäminen merkitsee oppilaan oppimiselle asetettavan tavoitetaso määrittämistä hänen edellytystensä mukaiseksi. Tavoitteiden tulee kuitenkin olla oppilaalle riittävän haasteellisia. Oppimäärän yksilöllistamisestä määrätään erityisen tuen päätöksessä. (Opetushallitus 2014, 69.)

3 Oppimisen tuen tarjonta ja resursointi

Karvin kansallisiin arviointeihin pohjautuvan katsauksen (2021) mukaan perusopetus onnistuu kansallisessa tasavertaisuudessa. Oppilaiden osaaminen on perusopetuksessa samaa tasoa eri puolilla Suomea, ja oppilaan kielitausta, sukupuoli, oppilaitoksen opetuskieli ja kuntaryhmä selittävät vain pienen osan osaamiseroista. Yksilöiden väliset osaamiserot ovat kuitenkin suuria. Perusopetus ei välttämättä pysty kuroma umpeen oppilaiden kotitautaan liittyviä osaamiseroja, ja nämä erot siirtyvät oppilaiden mukana toiselle asteelle. Alueelliset ja alueiden sisäiset talouden, väestön ja hyvinvoinnin erot ovat kasvaneet viime vuosina, ja ne heijastuvat oppilaitoksiin. Erityisesti suurimmissa kaupungeissa perusopetuksen oppilaiden keskimääräisissä taidoissa on koulujen välisiä eroja. (Karvi 16:2021, 9.)

Myös oppimisen tuessa tiedetään olevan merkittäviä alueellisia eroja. Keskimäärin tukea tarjotaan tasaisesti eri puolilla maata, mutta alueiden ja koulujen sisäiset erot ovat merkittäviä. Ennaltaehkäisevän toiminnan sijaan eriyttäminen voi käytännössä olla reaktiivista, jolloin toimenpiteisiin ryhdytään vasta kun oppimisen vaikeudet ovat kasvaneet. Esimerkiksi tuoreen OAJ:n kyselyn mukaan varsinkin suurissa ja keskisuurissa kunnissa oppimisen tuki on opetushenkilöstön mukaan riittämätöntä ja opettajista 99 % pitää erityisluokkia tarpeellisina oppimisen tuen toteuttamiseksi (OAJ 15.3.2022).

Tässä hankesuunnitelmassa taustoitetaan tutkimusten pohjalta sitä, miksi oppimisen tuki koetaan riittämättömäksi sekä miten yhdenmukaisesti pedagogista eriyttämistä ja joustavia opetusjärjestelyitä on mahdollista toteuttaa. Arvioinnin tavoitteena on tuottaa suosituksia siitä, miten tuen tarjontaa tulisi kehittää niin koulutuksellisen tasa-arvon kuin koulutusjärjestelmän toimivuuden kannalta, jotta oppimisen eroja onnistuttaisiin kaventamaan ja osaamistasoa nostamaan nykyistä tehokkaammin. Koska kolmiportaisen tukeen liittyviä erityistä ja tehostettua tukea on tutkimuksissa kartoitettu jo varsin laajasti, tässä arvioinnissa lähtökohtana on erityisesti opetushenkilöstön näkemys yleisen tuen ja joustavien opetusjärjestelyjen toimivuudesta ja riittävydestä käytännön opetustyössä.

3.1 Alueelliset ja koulujen väliset erot tukitoimien tarjonnassa, kohdentamisessa ja toteutuspaikoissa

Kolmiportaiseen tukeen liittyvillä lakimuutoksilla on pyritty tukemaan koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta (Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014). Tukimallin muutoksen myötä nykyisin yhä suurempi osa tukea tarvitsevista oppilaista opiskelee yleisopetuksen luokassa erityisluokkien tai erityiskoulujen sijasta. Kuntien ja koulujen välillä on suuria eroja oppimisen tuen toteuttamisen tavoissa, ja koulujen käytänteissä elää edelleen rinnakkain eri aikakausille tyypillisiä tuen muotoja, erityiskouluista muun opetuksen yhteydessä

annettavaan oppimisen tukeen (Lintuvuori, 2019; Pulkkinen, 2019 sit. Sirkko 2020). Kattavaa tilastotietoa ei ole kuitenkaan olemassa siitä, mihin asioihin tukea tarvitaan ja suunnataan.

Perusopetuslain mukaan oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta, oppilaanohjausta sekä riittävää oppimisen ja koulunkäynnin tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Kuntien käytänteitä ja niitä ohjaavia periaatteita oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämisessä ja toteuttamisessa koskevan selvityksen (Lintuvuori ja Rämä 2022, 17) mukaan $\frac{3}{4}$ opetuksen järjestäjistä koki, että heidän omassa kunnassaan tuen tarvetta on enemmän kuin resursseja. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen resursseja piti riittävinä 57 prosenttia ja 10 prosentin mukaan resursointi ei ollut kunnassa riittävää. Opetuksen järjestäjistä kuitenkin 84 % oli sitä mieltä, että oppimisen ja koulunkäynnin tuki oli heidän kunnassaan järjestetty hyvin. Vastaavassa aiemmassa, vuonna 2018 toteutetussa valtakunnallisessa kyselyssä rehtoreista piti tehostetun tuen (74 %) ja erityisen tuen järjestelyitä (80 %) kunnassaan toimivina. Sen sijaan laaja-alaisista erityisopettajista 64 prosenttia ja luokan- ja aineenopettajista vain noin puolet piti tehostetun tuen järjestelyitä koulussaan toimivina. Erityisen tuen järjestelyjä toimivina koulussaan piti erityisluokanopettajista 92 prosenttia, laaja-alaisista erityisopettajista 69 % ja luokan- ja aineenopettajista vajaa puolet. (Lintuvuori ja Rämä 2022:6, 16–17.)

Tehostetun ja erityisen tuen tarjonnasta ja sen riittävydestä on olemassa runsaasti tutkimustietoa. Sen sijaan yleisen tuen tarjonnan riittävyttä ja tarvetta ei ole tutkittu yhtä laajasti, vaikka yleinen tuki koskettaa suurinta osaa oppilaista ja yleisen tuen avulla pyritään vastaamaan aluksi myös vaikeampiin oppimisen tukitarpeisiin ennen kolmiportaisen tuen seuraavia muotoja. Erityisopetuksen lisäksi oppimiseen liittyvien yksilöllisten tarpeiden huomioimiseen kohdistuu yhä monimuotoisempia tarpeita.

Riittävän tuen antaminen kaikille oppilaille vaatii koulujen henkilökunnalta useimmiten jatkuvaa yhteistyötä eri toimijoiden kesken (Sirkko 2020). Vainikaisen tutkimusryhmän selvityksen (Valtioneuvosto 55/2018) mukaan rakenteellisia tukitoimia (joilla yleensä viitataan esim. opetusryhmän kokoon, henkilöstömitoitukseen tai -rakenteeseen) tarjotaan kaiken kaikkiaan vain harvoille tukea saaville lapsille, eikä niitä pääsääntöisesti ole mahdollista tarjota nopealla aikataululla. Ohjausjärjestelmän väljyyden vuoksi tukijärjestelyissä esiintyy myös alueellisia eroja. Perusopetuksen rehtorit kokevat oppimisen ja koulunkäynnin tukimallin enimmäkseen toimivaksi, mutta resursseja ja asiantuntevaa henkilöstöä toivotaan etenkin osa-aikaiseen erityisopetukseen. Tuen tasojen määrittelykriteereissä näyttää esiintyvän jonkin verran alueellisia eroja varsinkin tehostetun tuen osalta. (Vainikainen et al. 2018.)

Myös tuen toteutuspaikkajärjestelyitä on monenlaisia. Toteutuspaikan ei ole osoitettu suoraan heijastuvan oppilaiden osaamiseen. Lisätutkimusta tarvitaankin koulupäivän aikana tapahtuvista joustavista järjestelyistä, sillä tuen toteutuspaikkaa koskevat tarkastelut osoittavat, että tehostettua ja erityistä tukea saavia

oppilaita opiskelee kaikenkokoisissa ryhmissä, osin jo siksi, että myös tukea saavien oppilaiden joukossa on kaiken tasoisia oppilaita. (Vainikainen et al. 2018.)

Toisaalta tuen toteutuspaikkajärjestelyistä näyttäisi syntyvän pysyviä. Esimerkiksi joustavaa ryhmittelyä matematiikan opetuksessa käsittelevässä tutkimuksessa havaittiin, että oppilaat vaihtoivat ryhmästä toiseen lukuvuoden mittaan verraten vähän, ja joustavuus opetusjärjestelyissä ei näyttäisi toteutuvan oletetusti. (Kosunen, Inkinen, Krzywacki ja Hienonen 2021.) Matematiikassa erityistä tukea tarvitsevien on havaittu kokevan oppiaineen opiskelun mielekkäämmäksi erillisissä erityisen tuen ryhmissä kuin tavallisessa luokassa annetun erityisen tuen yhteydessä (Holm et al. 2020). Pysyvät ryhmät saattavat siis ainakin matematiikan opetuksen näkökulmasta olla joustavaa ryhmittelyä toimivampi ratkaisu.

Vainikaisen työryhmän laatimassa selvityksessä (2018) osoitettiin lisäksi, että pääsääntöisesti pienryhmissä opiskelevien käsitys omasta osaamisestaan on epärealistisen myönteinen suhteessa osoitettuun osaamiseen. Selvityksessä suositeltiin tarkempaa tutkimusta muun muassa siitä, miten oppisisältöjä ja tavoitteita eriytetään pienluokilla ja isoissa ryhmissä, sillä pienryhmiä koskevat tulokset saattavat kertoa koko ryhmää koskevasta tavoite- ja vaatimustason laskusta, mikä yksittäisen oppilaan näkökulmasta saattaa olla haitallista. Kun erityinen tuki annetaan pääsääntöisesti muun opetuksen yhteydessä, oppilaiden käsitykset omasta osaamisestaan ovat hieman kielteisempiä kuin muilla oppilailla. (Vainikainen et al. 2018, 85.) Vastavia tuloksia on saatu myös esim. matematiikan oppimista koskevasta tutkimuksesta (Holm et al. 2020). Vainikaisen et al. (2018) mukaan jatkossa opetuksen toteutuspaikan merkitystä osaamiseen, motivaatioon ja hyvinvointiin tulisi tutkia sitä varten kerätyllä aineistolla. Tulisi siis tutkia koulupäivän aikana vaihtuvia opetusryhmiä ja selvittää, miten tukea saavan oppilaan koulupäivä on jaoteltu esimerkiksi suurempiin yleisopetuksen ryhmiin tai pienryhmiin. Lisäksi opetuksen toteutuspaikan merkityksen ja inklusion toimivuuden kannalta olisi tärkeää tutkia, millaisia resursseja ja millaista tukea¹ oppilas saa näissä erilaisissa opetusryhmissä. (Vainikainen et al. 2018, 85.)

3.2 Tukea saaneiden oppilaiden määrän ja tuen toteutuspaikan muutokset vuoden 2011 lakimuutoksen jälkeen

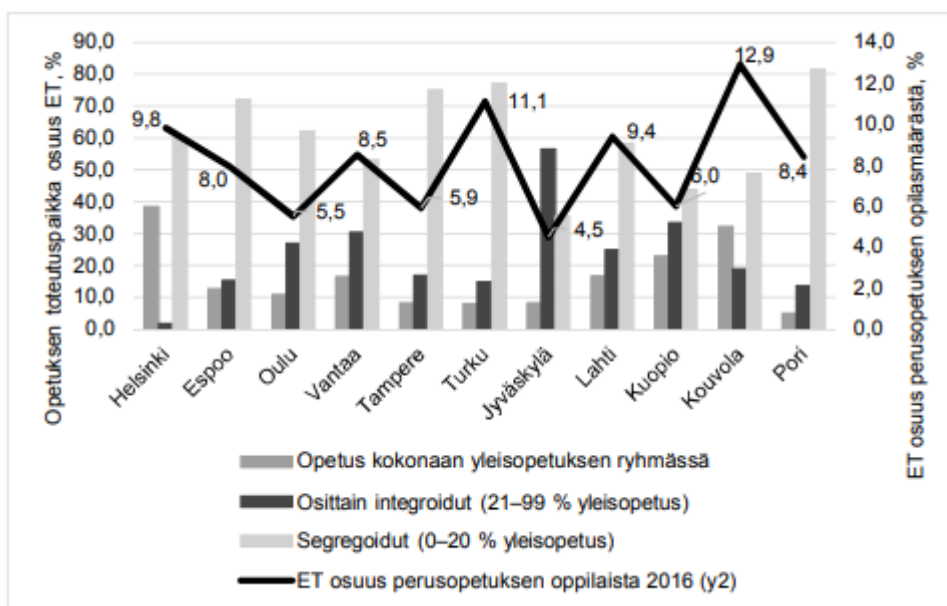
Erityisoppilaiden määrä kasvoi Suomessa koko 2000-luvun alun (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen, 2015). Yhtenä kasvun syynä on pidetty sitä, ettei oppimisen ongelmiin ollut tuolloin tarjolla riittävästi

¹ Tästä vireillä tutkimus Oulun yliopistossa / Takala, M. 2022.

varhaista tukea. Vuonna 2011 voimaan tulleella lakiuudistuksella haluttiin siksi vahvistaa tuen tarjontaa, lisätä tuen suunnitelmallisuutta sekä tehostaa käytössä olevia tukitoimia (HE 109/2009). (Pulkkinen, J., Jahnukainen, M., Pirttimaa, R. 2015.) Koulutuksen järjestäjän talouden näkökulmasta eriyttäminen voi olla myös yksi keino hillitä kasvavia kustannuksia.

Lakiuudistuksen jälkeen vuosina 2011–2018 oppimisen ja koulunkäynnin tuki lisääntyi perusopetuksessa. Tehostetun tuen tarjonta kasvoi suhteellisen tasaisesti kaikilla luokka-asteilla. Nuoremmissa ikäryhmissä tukea saaneiden oppilaiden osuus oli suurempi kuin vanhemmissa ikäryhmissä. Jokaisessa ikäryhmässä tukea saaneiden oppilaiden osuus kasvoi vuosiluokalta toiselle siirryttäessä ja oli suurimmillaan ylimmillä vuosiluokilla. Muutokset tehostetun tuen tarjonnassa olivat tyttöillä ja pojilla samansuuntaisia, mutta pojilla tuen saajien osuus oli kaikilla luokka-asteilla suurempi kuin tyttöillä. Erityisen tuen tarjonta väheni hieman tarkastelujakson alussa mutta kääntyi tarkastelujakson lopussa kasvuun. Kasvu näkyi erityisesti pojilla, joista nuorimmat ikäryhmät saivat erityistä tukea vanhempia ikäryhmiä enemmän etenkin alimilla vuosiluokilla. Perusopetuksessa näyttäisi olevan aiempaa enemmän oppilaita, jotka tarvitsevat oppimiselleen ja koulunkäynnilleen tukea, ja valtaosa näistä oppilaista on poikia. (Pulkkinen, Kirjavainen ja Jahnukainen 2020:3, 301–309.)

Lintuvuoren (2019) mukaan opetuksen toteutuspaikoissa tapahtui vuosina 2011–2016 valtakunnallisesti tarkastellen vain varsin maltillisia muutoksia oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmässä. Sen sijaan kunnittain tarkasteltuna opetuksen toteutuspaikoissa oli havaittavissa paljon eroja, ja osa kunnista oli myös oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän aikana järjestellyt tukea uudelleen toteutuspaikan näkökulmasta (kuvio 1).



Kuvio 1. Yhdentoista suurimman kunnan **opetuksen toteutuspaikat** suhteessa kunnan erityistä tukea saaneiden oppilaiden (ET) määrään nähden (y1) ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden osuus kunnan perusopetuksen oppilasmäärästä (y2) vuonna 2016 (SVT 2017a). (Lintuvuori 2019)

Kuten yllä olevasta esimerkkikuviosta voi päätellä, vuonna 2011 voimaan tullut lakiuudistus ei ole onnistunut yhdenmukaistamaan tuen tarjonnan toteutusta, vaan eri asuinpaikkakuntien väliset opetuksen toteutuspaikkaan liittyvät erot asettavat oppilaat tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden näkökulmasta edelleen eriarvoiseen asemaan. Lintuvuoren (2019) mukaan tilannetta tulisi vielä selvittää tarkemmin, sillä hänen tutkimuksessaan tuotiin esiin, että tilastopohjaisessa analyysissä samaan tilastoluokkaan luokittui myös tarjotun tuen ja resurssin kannalta hyvinkin erilaista tukea saavia oppilaita. Tutkimuksessa suositeltiin tilastopohjaisen tutkimuksen lisäksi alueellisiin eroihin liittyvää oppilastasoista tutkimusta, jossa oppilaan saamaa todellista tukea voitaisiin tutkia erilaisten tuen toteutuspaikkojen ja opetuksen järjestäjien näkökulmasta. (Lintuvuori 2019.)

Tuen järjestelyissä vaikuttaa olevan eroja myös suomenruotsalaisten ja suomenkielisten koulujen välillä. Ruotsinkielisissä kouluissa tuki järjestetään useammin yleisopetuksen yhteydessä ja esimerkiksi tehostettua tukea annetaan vähemmän kuin suomenkielisissä kouluissa. Gunilla Holmin (2021) lausunnossaan esittämien lukujen mukaan suomenkielisissä kouluissa erityistä tukea saavista oppilaista keskimäärin 38 % on sijoitettu pienryhmäopetukseen tai erityiskouluun. Ruotsinkielisellä puolella vastaava osuus on vain noin 16 %. (Bernelius ja Huilla 2021.) Samansuuntainen tulos on saatu myös Karvissa tehdyn arvioinnissa (12:2021), jonka mukaan 3. luokan opettajien ohjaaja- tai avustajatarpeet olivat erilaisia suomen- ja ruotsinkielisissä kouluissa. Ruotsinkielisissä kouluissa opettajista 42 prosenttia kertoi saavansa riittävästi ohjaaja- tai avustajaresursseja, kun suomenkielisissä kouluissa vastaava osuus oli 29 prosenttia. Tulosten tulkinnassa on muistettava esimerkiksi se, että opetusryhmät ovat ruotsinkielisissä kouluissa keskimäärin pienempiä ja S2-oppilaita on vähemmän kuin suomenkielisissä kouluissa. (Ukkola ja Metsämuuronen 2021, 64.)

Myös Pulkkinen (2019) osoitti väitöstutkimuksessaan, että erityisopetuksen käytännöissä sekä käytäntöjen muutoksissa on kunnissa ja kouluissa alueellista vaihtelua, jota selittävät etenkin kunnan ja koulun koko. Suurissa kunnissa erityistä tukea saavien ja erityisryhmissä opettettavien oppilaiden osuudet olivat suurempia kuin pienissä kunnissa, kun taas pienissä kunnissa osa-aikaista erityisopetusta saavien oppilaiden osuus oli suurempi. Pulkkinen mukaan kunnan väestörakenne ja taloudellinen tilanne selittivät erityisoppilaiden osuuksia kunnissa vuonna 2008 (eli ennen kolmiportaista tukea koskevaa lakimuutosta 2011). Väestörakenne selitti muutoksia jonkin verran myös perusopetuslain vuonna 2011 voimaantulleeseen uudistuksen ja vuonna 2010 uudistetun rahoitusjärjestelmän jälkeen. Tutkimus vahvisti myös aiempia tuloksia siitä, että toteuttaessaan uudistuksia kunnissa ja kouluissa viranomaiset sopeuttavat uusia käytäntöjä vanhoihin rakenteisiin. (Pulkkinen 2019.)

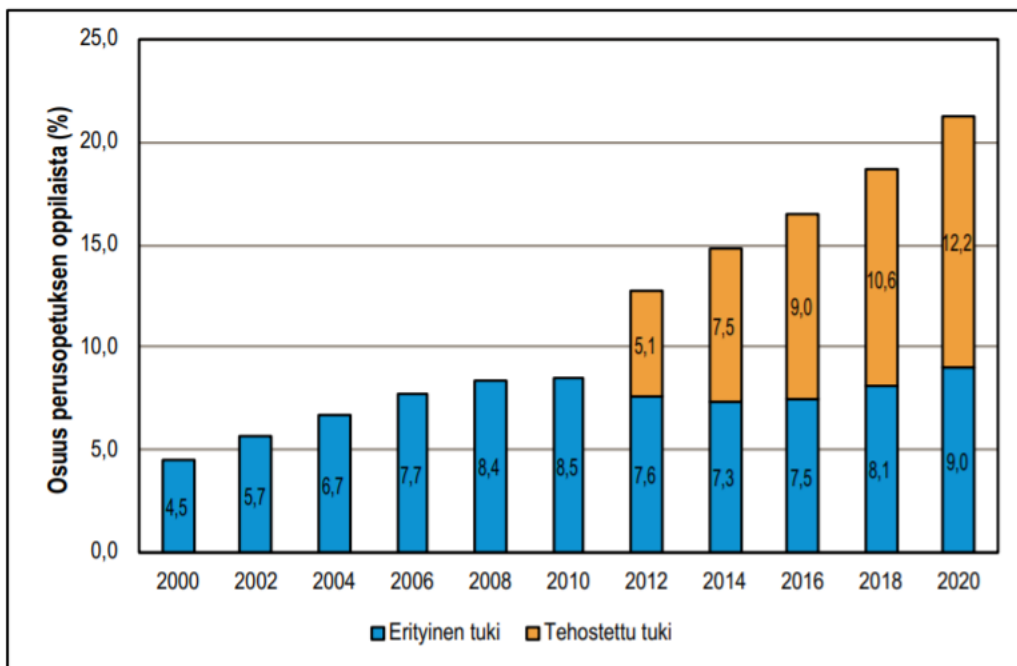
Yksi tekijä erityisopetuksen tarjonnan alueellisessa vaihtelussa voi johtua erityisopettajien koulutusmääristä ja sijoittumisesta alueellisesti epätasaisesti tarpeisiin nähden. Ukkolan ja Metsämuurosen (2021) mukaan erityisopetuksen tarjonnan ja tarpeen kasvaessa pätevien erityisopettajien määrän kehitys ei ole seurannut tarvetta, sillä eri puolilla Suomea on jatkuvasti avoinna satoja erityispedagogiikan tehtäviä eri koulutusasteilla. Eriyttämistä ja joustavia opetusjärjestelyjä on vaikeaa toteuttaa, jos opetusresursseista on pulaa. Esimerkiksi kolmasluokkalaisten opettajista vain 23 prosenttia arvioi saavansa riittävästi erityisopettajan tukea. (Karvi 16:2021, 28; Ukkola & Metsämuuronen 20:2021, 64.) Perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelman (2020–2022) mukaan kuluvalle hallituskaudella huomiota aiotaankin kiinnittää oppimisen tuen resursointiin oppilaiden yhdenvertaisuuden ja opettajien jaksamisen, opetustyön riittävän resursoinnin ja ryhmäkokojen näkökulmasta.

3.3 Tuen tarjonta lukuvuonna 2019–2020

Erilaisia tukitoimia tarvitsevia lapsia on yhä enemmän varhaiskasvatuksessa, ja tukea tarvitsevien oppilaiden määrä on Tilastokeskuksen (2021) mukaan kasvanut perusopetuksessa jatkuvasti 2000-luvulla (kuviokuva 2). Tällä on vaikutuksia koko myöhemmälle koulutuspolulle. (Ukkola ja Metsämuuronen 2021.)

Tilastokeskuksen (2020) mukaan syksyn 2019 peruskoulun oppilaista ainakin 29 prosenttia sai jonkinlaista tukea lukuvuonna 2019–2020. Osuus on saman verran kuin kaksi vuotta aiemmin. **Tehostettua tai erityistä** tukea tai **osa-aikaista erityisopetusta yleisenä tukena** sai perusopetuksessa joka viides eli yhteensä 164 588 oppilasta. Tehostettua tukea sai 12 prosenttia ja erityistä tukea 9 prosenttia peruskoulun oppilaista. Osa-aikaisen erityisopetuksen lisäksi yleistä tukea saatettiin antaa myös muilla tavoin, mutta nämä muut yleisen tuen tukimuodot eivät sisälly Tilastokeskuksen erityisopetustilastoon. (Tilastokeskus 2020.)

Tilastokeskuksen mukaan **tehostettua tukea** perusopetuksessa saavien oppilaiden määrä on vuoden 2011 jälkeen kasvanut jatkuvasti, ja myös **erityistä tukea** tarvitsevien oppilaiden määrä on ollut kasvussa vuodesta 2014 lähtien (kuviokuva 2). Tehostettua tukea saaneiden oppilaiden osuus kaikista oppilaista oli eri maakunnissa 11–14 prosenttia ja erityistä tukea saaneiden osuus 4–14 prosenttia. Suurin tehostetun ja erityisen tuen saajien yhteenlaskettu osuus löytyi Kymenlaaksosta, jossa tehostettua tai erityistä tukea sai 27 prosenttia peruskoululaisista. Pienin tuen saajien yhteenlaskettu osuus (16 %) oli Pohjois-Pohjanmaalla. (Tilastokeskus 2020.)



KUVIO 2. Tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden osuudet perusopetuksessa (Tilastokeskus 2021).

3.3.1 Oppimisen tuen ja resursoinnin riittävyys sekä osoitetut kehittämistarpeet

Tutkimusten mukaan toimivan inklusion edellytyksiä ovat hyvä suunnittelu, riittävä resursointi sekä inklusiiviseen kasvatukseen valmistava opettajakoulutus ja täydennyskoulutus sekä moniammatillisuus ja oppilashuolto. Inklusio yhdistetään kuitenkin usein erityisopetukseen, vaikka käsitteenä kaikille yhteinen koulu viittaa koko koulun toimintaan. (Alajoki 2021, 5.)

Erytisopetusta voidaan perusopetuksessa antaa osa-aikaisena ja kokoaikaisena. Osa-aikaista erityisopetusta laaja-alaiselta erityisopettajalta sai lukuvuonna 2018–2019 noin 22 % kaikista oppilaista ja erityistä tukea sai 8,5 % oppilaista (SVT, 2020a; SVT 2020b). Erityistä tukea kokonaan erityisryhmässä tai erityiskoulussa sai 6,9 % oppilaista 2019 (SVT, 2020 c). Joka viides peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea lukuvuonna 2019–2020 (SVT, 2020d). (Takala et al. 2020, 39.)

Pulkkisen, Kirjavaisen ja Jahnukaisen (2020, 307) mukaan koulutuspoliittisen sääntelyn ja pedagogisen uudistamisen näkökulmasta oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmään siirtymisen tavoite erityisoppilasmäärän kasvun hillitsemisestä (pedagogisen uudistamisen lisäksi) muun muassa varhaista tukea lisäämällä sekä puuttamalla epätasa-arvoiseen kohteluun ei näyttäisi toteutuneen. Sama päätelmä on tehtävissä myös edellisessä luvussa esitettyjen tilastojen sekä mm. Lintuvuoren (2019) ja Pulkkisen

(2019) väitöskirjojen perusteella. Varhaisen tai yleisen tuen tarjonnan avulla ei siis ole onnistuttu vähentämään erityisopetuksen tarvetta tai vastaamaan sen kysyntään (esim. OAJ 2022). Alajoen väitöksen (2021, 5) mukaan kokemukset inklusiosta ilman resursseja ovat saaneet yläkoulun opettajat empimään inklusiiviseksi kutsutun koulun toimivuutta. Epäjärjestyksen lisääntyminen luokissa on koettu haittaavan oppimista ja opettamista, ja opettajien on todettu kantavan huolta siitä, onko jokaisella oppilaalla peruskoulun päättyessä riittävät tiedot ja taidot siirtyä opiskelemaan toiselle asteelle (Alajoki 2021, 5).

Erytysluokkien perustaminen ei inklusion näkökulmasta ole tavoiteltavaa. Lintuvuoren väitöstutkimuksessa (2019) tuotiin esiin, että kouluihin on kuitenkin syntynyt erillisiä kokoaikaisia tehostetun tuen ryhmiä samoin kuin yhdistettyjä tehostetun ja erityisen tuen ryhmiä. Näitä käytäntöjä tulisi tutkijan mukaan selvittää jatkotutkimuksissa tarkemmin, sillä tällaisenaan tehostetussa tuessa muun opetuksen ulkopuolelle sijoitetut opetuspaikkaratkaisut eivät kuulu hallinnollisen päätöksenteon piiriin toisin kuin erityisessä tuessa. Lisäksi oppimäärien yksilöllistämisen vaihtelu kuntien välillä on ollut niin suurta, että oppilaiden yhdenvertaisen ja tasa-arvoisen kohtelun näkökulmasta tulisi selvittää yksilöllistämisen tarkempaa säätelyä normiohjauksessa, jotta turhat oppimäärien yksilöllistämiset voitaisiin välttää. (Lintuvuori 2019.) Oppilaiden tasa-arvoisen ja yhdenvertaisen kohtelun kannalta myös tuen tarjonnan alueellisia eroja sekä erityisen tuen toteutuspaikkojen vaihtelua ja oppimäärien yksilöllistämistä tulisi tutkia tarkemmin (Lintuvuori 2019; ks. myös Pulkkinen 2019).

Nykäsen (2021) mukaan tehostetussa tuessa tarvitaan käytänteiden yhtenäistämistä ja kehittämistä kansallisella tasolla, jotta oppilaan oikeus saada hänen tarvitsemaansa tukea toteutuu. Tehostetun tuen raja sekä käsite ovat rehtoreiden ja opettajien mukaan epäselviä, eikä tuen tasoilla liikkuminen ole yksiselitteistä. Tärkeimpinä tukimuotoina nämä henkilöstöryhmät pitävät yksilöllistä, oppilaan omasta lähtökohdasta suunniteltua ja annettua tukea, riittäviä henkilöstöresursseja ja yhteistyön tekemistä eri osapuolten kesken. (Nykänen 2021, 188.)

Vaikka Nykäsen tutkimukseen osallistuneiden mukaan heidän kouluissaan kolmiportaisen tuen ja lakimuu-
toksen läpiviennissä ja prosessissa on onnistuttu melko hyvin, ovat prosessi ja muutoksen läpivienti kuitenkin edelleen keskeneräisiä niin oman koulun, kunnan kuin valtakunnan tasolla. Perusopetuslain muutosten tulkintaan ja niiden toteuttamiseen tarvitaan lisää ohjeistusta sekä hyviä malleja ja käytänteitä. (Nykänen 2021, 185–186.)

Tehostetun tuen oppilaan ei koeta saavan riittävää tukea ja tarpeeksi tehokkaita tukimuotoja nykyisessä järjestelmässä. Rehtorit ja opettajat kokevat kolmiportaisen tuen resursoinnin olevan liian vähäinen, jotta tehostettua ja kolmiportaista tukea voidaan toteuttaa lähikouluperiaatteen ja inklusion hengessä. Erityisesti osa-aikaisen erityisopetuksen resursointia tulee kehittää. Resurssien vähäisyys hidastaa ja osin myös

estää riittävien tukitoimien järjestämisen. Kunnan ja valtakunnan tasolla taloudelliset resurssit tai niiden puute ohjaavat oppilaan tuen järjestelyitä. Arviointi, tilastointi ja seuranta toteutuvat tulosten mukaan oppilastasolla kokonaisuudessaan jo lain vaatimalla tavalla melko hyvin. Työntekijät kaipaavat niin oman koulun, kunnan kuin valtakunnan tasolla seurantaa, tilastoinnin ja arvioinnin kehittämistä sekä relevanttia tietoa, jotta he voivat peilata omaa osallisuuttaan uudistukseen sekä sitoutua toiminnan kehittämiseen. (Nykänen 2021, 185-186.)

Useimmissa tutkimuksissa lisäselvitystarpeita on siis esitetty kohdistuvan siihen, millaista tukea tehostetun tai erityisen tuen piirissä olevat oppilaat oppimiselleen saavat ja kuinka yhtenäisin kriteerein tuen tarve määritellään (Pulkkinen, Kirjavainen ja Jahnukainen 2020, 307; ks. myös Vainikainen et al. 2018; Lintuvuori 2019; Nykänen 2021). Nykäsen (2021, 189–190) mukaan alakouluissa tulisi kuitenkin lisätä myös tukiopetusta sekä tehokkaita, yleisopetuksen luokassa toimivia tukikeinoja. Yhdeksi keinoksi tukea opettajia heidän työssään hän ehdottaa oppiaineiden painoalueiden tavoitteiden laatimista valtakunnallisesti.

Edellä esiteltyjä oppimisen tuen ja resursoinnin haasteita on tuotu esiin myös aiemmin Opettajien ammattijärjestön vuonna 2017 julkaisemassa selvityksessä, joka perustui 540 opettajan ja 44 esimiehen kyselyvastauksiin mm. siitä, miten kolmiportainen tuki toimii tehostetussa ja erityisessä tuessa, ja ovatko oppilaitosten tuen resurssit olleet riittävät. Opettajien vastausten mukaan opetusjärjestelyissä lapsen etu sekä oppilaan oikeus saada oppimiselleen ja koulunkäynnilleen tukea joustavasti opetuksen yhteydessä oli toteutunut vaihtelevasti. Oppilaat eivät olleet saaneet tukea heti tuen tarpeen ilmetessä, eikä erityistä tukea saavan oppilaan opetusta ei ollut järjestetty riittävine tukitoimineen oppilaan lähikoulussa aina kun se oli mahdollista. Erityistä tukea saavan oppilaan resursointi ei myöskään ollut ollut riittävää. Tehostetun tuen avulla oli selvityksen mukaan onnistuttu ehkäisemään oppilaan oppimiseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen tai kehitykseen liittyviä ongelmia ja syrjäytymistä vain vaihtelevasti. Selvityksen toimenpide-ehdotuksissa todettiin muun muassa, että erityisluokkia ja pienryhmäopetusta tarvitaan edelleen, jonka oppilaan oikeutta erityis- tai pienryhmään ehdotettiin turvattavaksi lain tasolla. (OAJ 2017, 3, 24–26.) Vastaavan suuntaisia tuloksia kolmiportaisen tuen alkutaipaleelta on esittänyt aiemmin Saloviita (2018), jonka mukaan vain niukka enemmistö kaikista opettajista oli (vuonna 2016) sitä mieltä, että erityistä tukea tarvitsevia lapsia voidaan tehokkaasti opettaa tavallisissa luokissa.

Opettajien ammattijärjestö OAJ on jättänyt 31.5.2021 Eduskunnan oikeusasiamiehelle kantelun perusopetuksen erityistä tukea koskevasta Opetushallituksen ohjeistuksesta ja neuvonnasta (OAJ 31.5.2021). Kantelussa OAJ pyytää Oikeusasiamiestä tutkimaan ohjeistuksen selkeyttä, säännösten tulkinnan oikeellisuutta ja eroa tehostetun ja erityisen tuen välillä. Lisäksi asiakirjassa nostettiin esiin selvittämistarve siitä, kuka on kelpoinen antamaan erityisopetusta.

Oppimisen tuen tarjonta haastaa myös opettajankoulutusta ja opettajien ammatillisen osaamisen täydentämistarpeita sekä koulun toimintakulttuuria. Esimerkiksi Kauppisen ja Marjasen (Karvi 13:2020, 128) mukaan yli puolet suomen kielen ja kirjallisuuden opettajista koki tarvitsevansa koulutusta oppimisvaikeuksiin sekä opetuksen yksilöllistämiseen ja eriyttämiseen. Em. raportissa (13:2020, 161) suositellaan yhteisen tahdon ja paikallisten luovien ratkaisuiden hyödyntämistä opetuksen laadun takaamiseksi.

Nykäsen väitöstutkimuksessa (2021) tuotiin lisäksi esiin alakoulun luokan- ja erityisopettajien sekä rehtorien näkemykset oman työn määränsä lisääntymisestä ja työn monimuotoistumisesta. Opetushenkilöstö kokee tarvitsevansa lisää täydennyskoulutusta, jotta se pystyy vastaamaan moninaisten oppilaiden tuen tarpeisiin. Opettajat tarvitsevat myös muita tuen muotoja, esimerkiksi vertaistukea ja työnohjausta. Muutoksen läpivienti on edelleen keskeneräinen niin koulun, kunnan kuin valtakunnan tasolla. Perusopetuslain muutosten tulkintaan ja niiden toteuttamiseen tarvitaankin lisää ohjeistusta, hyviä malleja ja käytänteitä. (Nykänen 2021.) Yhtenä ratkaisuna on ehdotettu myös kunta- ja koulutason itseohjautumisen vahvistamista inkluusiostrategioiden laatimisen avulla (Alajoki 2021, 172).

Edellä esiteltyjen tutkimusten ja selvitysten pohjalta voidaan kysyä, löytyykö ratkaisu oppimisen tuen riittämättömyyteen tai haasteisiin tuen tason määrittelystä, asiakirjojen ja suunnitelmien kehittämisestä ja tarkemmista kriteereistä, kun resurssien lisääminen ei ole todennäköistä, vai tulisiko tarkasteluun ottaa koko kolmiportaisen tukimallin toimivuus. Voidaan myös olettaa, että kun tehostetun ja erityisen tuen tarjontaan ja siirtymiin liittyvät toimet eivät ole riittäviä, tilanne haastaa myös yleisen tuen toteuttamista.

4 Arvioinnin tehtävä ja tavoitteet

4.1 Arvioinnin tehtävä ja tavoitteet

Pedagogista eriyttämistä ja joustavia opetusjärjestelyjä koskevassa arvioinnissa tuotetaan tietoa niitä koskevien opetusjärjestelyjen perusteista, muodoista ja toimivuudesta erityisesti yleisen tuen toteuttamisen, koulutuksellisen tasa-arvon ja koulutusjärjestelmän toimivuuden kannalta. Arvioinnissa selvitetään myös

sitä, missä määrin yleisen tuen riittävyttä ja toimivuutta edistämällä voidaan ehkäistä tehostetun ja erityisen tuen tarvetta. Oppilaiden yhdenvertaisuuden näkökulmasta arvioinnin tavoitteena on selvittää, miten yhdenmukaisin perustein tuen tarvetta arvioidaan ja tukea tarjotaan sekä miten pysyviä tukijärjestelyt ovat. Koulutusjärjestelmän toimivuuden näkökulmasta arvioinnissa selvitetään eriyttämiseen liittyviä pedagogisia mahdollisuuksia kouluissa ja joustavien opetusjärjestelyjen toimivuutta opetushenkilöstön näkökulmasta. Arvioinnin vaikuttavuustavoite liittyy eriyttämistä koskevan tiedon laajuuteen ja käytettävyyteen: Arvioinnilla pyritään tuottamaan tiivistä ja ajantasaista tietoa eriyttämisen ja joustavien opetusjärjestelyjen tilasta ja kehittämistarpeista sekä suosituksista jatkotoimiksi.

Arvioinnin keskeisiä hyödynsajia ovat perusopetuksen oppilaat ja opetushenkilöstö sekä koulutuspoliittiset sidosryhmät, opetustoimen kehittämisestä vastaavat viranomaistahot ja opettajainkoulutus. Arvioinnilla tuetaan opetus- ja kulttuuriministeriön perusopetuksen kehittämisohjelman (2020–2022) linjausten mukaisesti erityisopetuslainsäädännön ja inklusion toimeenpanoon liittyvien toimintamallien toimivuutta ja resurssien riittävyttä tuottamalla tietoa mm. oppilaiden yhdenvertaisuuden ja opettajien jaksamisen, opetustyön riittävän resursoinnin ja ryhmäkokojen näkökulmista sekä inklusiivisen perusopetuksen varmistamiseksi. Arviointituloksia on mahdollista hyödyntää kehitettäessä opettajien ammatillista osaamista, työhyvinvointia sekä moniammatillisia toimintamalleja kouluihin. (Vrt. <https://okm.fi/perusopetuksen-kehittamisohjelma>.)

Arvioinnissa eriyttämiseen sekä kolmiportaisen tuen toteutukseen, saamiseen sekä tuen laatuun ja resursseihin liittyvien kysymysten selvittämiseen osallistetaan itsearviointien avulla opetushenkilöstöä ja oppilaiden huoltajia. Taustoittavia haastatteluja tai kuulemisia järjestetään myös viranomaistahoille ja koulutuspoliittisille sidosryhmille. Itsearviointien tai kyselyjen sekä yksilö- tai ryhmähaastattelujen tarkoituksena on yhtäältä tuottaa valtakunnallisesti kattavaa tietoa eriyttämisen tilasta perusopetuksessa, mutta samalla auttaa koulutuksen järjestäjiä arvioimaan ja kehittämään omaa toimintaansa ja sen perusteita. Kehittävän arvioinnin periaatteiden mukaisesti tuloksista toimitetaan koulutuksen järjestäjille niiden toimittamien vastausten yhteenvedot sekä muiden koulutuksen järjestäjien vastaavat keskiarvotiedot.

Arvioinnin monitahoisuutta ja vuorovaikutteisuutta edistetään hankkeessa kiinnittämällä huomiota eriyttämistä toteuttavan opetushenkilöstön kuulemiseen sekä aineistoa kerätessä että ennen tulosten raportointia. Lisäksi arvioinnissa pyritään haastattelemaan tutkijoita, sivistystoimea ja erityisopetuksen muita asiantuntijoita sekä huoltajia edustavaa Vanhempainliittoa.

5 Arviointikohteet ja -kysymykset

5.1 Arvioinnin yhteys arviointisuunnitelman strategisiin painopistealueisiin

Pedagogista eriyttämistä koskevalla arvioinnilla tuotetaan tietoa Karvin arviointisuunnitelman 2. strategiseen painopisteeseen yhdenvertaisuuden edistämisestä. Arviointia varten kerättävien kysely- ja haastatteluaineistojen avulla selvitetään eriyttämistä koskevien tukitoimien ja opetusjärjestelyjen toteutumista perusopetuslain 24.6.2010/642 edellyttämällä tavalla, sekä sitä, missä määrin tukea on mahdollista tarjota käytännössä (pääkysymykset 1–3 tämän suunnitelman luvussa 5.3). (Karvin arviointisuunnitelma 2020–2023, 2021, 17.)

Lisäksi Eriyttäminen perusopetuksessa -arvioinnilla tuotetaan tietoa Karvin 3. strategiseen painopisteeseen, jonka tavoitteena on koulutusjärjestelmän toimivuuden lisääminen. Toimivuutta selvitetään mm. pääkysymyksellä 3 ”Miten toimivia ratkaisuja opetuksen eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt ovat opettamisen ja opetushenkilöstön näkökulmasta” sekä sen alakysymyksellä ”Miten eriyttämistä ja joustavia opetusjärjestelyjä tulisi kehittää tai muuttaa?”.

Vastauksia painopisteen tavoitteisiin liittyviin kysymyksiin sekä pedagogisen eriyttämisen ja joustavien opetusjärjestelyjen perusteiden ja toteuttamisen muotojen toimivuudesta Suomen kouluissa etsitään kyselyjen ja haastattelujen sekä mahdollisesti KOSKI- tai LAMPI- rekisteritietojen avulla. Koulutusjärjestelmän toimivuuden rinnalla tarkastellaan lisäksi Karvin 3. strategiseen painopisteeseen liittyvää kysymystä oppimisen tukeen liittyvän koulutusjärjestelmän reagointikyvystä vastata erilaisten toimintaympäristöjen muutoksiin.

Kehittävän arvioinnin periaatteen ja Karvin jatkuvan kehittämisen tukemiseen liittyvän 4. painopisteen mukaisesti arviointia ohjaa hankesuunnitelman kysymyspatteriston kolmas pääkysymys siitä, miten eriyttämistä ja joustavia opetusjärjestelyjä tai oppimisen tukea tulisi tulosten perusteella edistää ja kehittää. Arviointitulosten yhteydessä annettavissa kehittämissuosituksissa huomiota kiinnitetään eriyttämistä koskevan toimintakulttuurin ja laadunhallinnan kehittämiseen, opetushenkilöstön työn tukemiseen, koulutusjärjestelmän toimivuuteen sekä oppilaiden yhdenvertaisuuden edistämiseen.

5.2 Arvioinnin kohde ja rajaukset

Arviointi perustuu kolmiportaista tukea koskeviin perusopetuslain (21.8.1998/628) 16, 17 ja 30 pykälisiin sekä eriyttämistä ja joustavia opetusjärjestelyjä koskeviin perusopetusasetuksen (852/1998) 1, 2 ja 9 pykälisiin, joissa määrätään opetuksen järjestämistavasta ja suunnittelusta sekä opetusryhmien muodostamisesta.

Joustavaan perusopetukseen (JOPO) (perusopetusasetuksen 9 a ja 9 b §) liittyvät kysymykset on rajattu tämän arvioinnin ulkopuolelle, samoin kokemukset kokeiluvaiheessa olevasta joustavasta esi- ja alkuopetuksesta, jota selvitetään erillisessä opetus- ja kulttuuriministeriön hankkeessa vuosina 2022–2023. JOPO-toiminnan mahdollisiin arviointitarpeisiin otetaan kantaa tämän arvioinnin päätyttyä.

Arvioinnin toteutus poikkeaa Kansallisessa koulutuksen arviointisuunnitelmassa esitetystä hankekuvauksesta siten, että arviointiin ei sisällytetä erillistä kirjallisuuskatsausta. Arviointikysymysten kohdentamisessa, arvioinnin rajauksissa ja taustoituksessa sekä arvioinnin tulosten yhteydessä huomioidaan kuitenkin keskeisten tutkimusten tulokset (mm. Pulkkinen 2019; Pulkkinen, Kirjavainen ja Jahnukainen 2020; Lintuvuori 2021; Nykänen 2021; Lintuvuori ja Rämä 2022). Lisäksi arvioinnin kohdetta rajataan niin, että eriyttämistä ja joustavia opetusjärjestelyjä tarkastellaan ennen kaikkea oppimisen tukijärjestelmän toimivuuden sekä opettamisen ja yleisen tuen näkökulmasta. Arviointihankkeen aikana on vielä mahdollista tarkentaa arvioinnin rajauksia ja aineistojen hankintaa, mikäli se esim. tutkimustulosten pohjalta osoittautuu tarpeelliseksi.

5.3 Arviointikysymykset

Arvioinnin pääkysymykset ovat:

- 1. Toteutetaanko eriyttämistä ja joustavia opetusjärjestelyjä (tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, tehostettu ja erityinen tuki) siten, että kolmiportainen tuki toteutuu kouluissa perusopetuslain 24.6.2010/642 tarkoittamalla tavalla?*
- 2. Ovatko yleinen ja tehostettu tuki sekä niihin liittyvä eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt toimivia tai riittäviä keinoja ehkäistä myöhemmin syntyvää kokoaikaisen erityisopetuksen tarvetta?*
- 3. Miten toimivia ratkaisuja eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt ovat opettamisen ja opetushenkilöstön näkökulmasta? Miten eriyttämistä ja joustavia opetusjärjestelyjä tai oppimisen tukea tulisi kehittää tai muuttaa?*

Kaikkien pääkysymysten yhteydessä tarkastellaan mahdollisia eroja suomen- ja ruotsinkielisen perusopetuksen välillä.

Pääkysymyksiin etsitään vastauksia seuraavien alakysymysten avulla.

1. *Toteutetaanko eriyttämistä ja joustavia opetusjärjestelyjä (tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, tehostettu ja erityinen tuki) siten, että kolmiportainen tuki toteutuu kouluissa perusopetuslain 24.6.2010/642 tarkoittamalla tavalla?*

- Miten kolmiportaiseen tukeen liittyvillä joustavilla opetusjärjestelyillä onnistutaan tukemaan oppilaan opinnoissa suoriutumista?
 - o Johtavatko tuen päätökset tuen saamiseen: Toteutuuko oppilaalle kirjattu tuki täysimääräisesti käytännössä?
 - o Miten systemaattisia ja tarvetta vastaavia oppilaan tukitoimiin liittyvät opetusjärjestelyt ja niihin liittyvät käytänteet ovat perusopetuksen aikana?
- Miten joustavia oppimisen tukeen ja opetuspaikkaan liittyvät opetusjärjestelyt kouluissa ovat?
 - o Miten systemaattisesti / säännöllisesti oppilaan tuen tarpeita tarkistetaan?
 - o Millaisilla toimilla kouluissa pyritään välttämään erityisen ja tehostetun tuen tarjonnan ja opetuspaikan muuttumista jatkuvaksi? Miten usein oppilaiden tukijärjestelyistä muodostuu pysyviä?
- Millaisia eroja eriyttämiseen liittyvien tukitoimien järjestämisessä on kunnan eri kouluissa tai niiden sisällä esim. luokka-asteittain tai oppiaineittain?

2. *Ovatko yleinen ja tehostettu tuki sekä niihin liittyvä eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt toimivia tai riittäviä keinoja ehkäistä myöhemmin syntyvää kokoaikaisen erityisopetuksen tarvetta?*

- Missä määrin koulut kokevat voivansa ehkäistä erityisen tuen tarpeen syntymistä yleisen ja tehostetun tuen ja opetusjärjestelyjen avulla?
- Millainen ylös- ja alaspäin eriyttämisen sekä joustavien opetusjärjestelyjen tilanne on etenkin yleisen ja tehostetun tuen osalta?
 - o Vastaako yleisen ja tehostetun tuen tarjonta niiden tarvetta ja kohdentuvatko ne oikein?
 - o Missä määrin yleisopetuksessa eriytetyissä ryhmissä on (esim. resursointiin liittyvistä syistä) tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita?
 - o Heijastuvatko tehostetun ja erityisen tuen puutteet yleisen tuen tarvitsijoiden mahdollisuuksiin saada tarvitsemaansa tukea?
- Miten tuen eri asteisia tarpeita ennakoidaan ja dokumentoidaan, jotta eriyttämistä ja joustavia opetusjärjestelyjä voidaan suunnitella ja tarjota tarvetta vastaavasti?
 - o Miten yhdenmukaista tarpeiden tunnistaminen on?
- Miten paikallisiin opetussuunnitelmiin ja vuosisuunnitelmiin kirjattujen, eriyttämistä ja joustavia opetusjärjestelyjä koskevien menettelyjen toteutumista ja vaikuttavuutta seurataan ja kehitetään?

3. *Miten toimivia ratkaisuja eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt ovat opettamisen ja opetushenkilöstön työn näkökulmasta? Miten eriyttämistä ja joustavia opetusjärjestelyjä tai oppimisen tukea tulisi kehittää tai muuttaa?*

- Miten pedagogista eriyttämistä (esim. palkitus ja yhteisopettajuus, ylös- ja alaspäin eriyttäminen) on opetushenkilöstön mielestä mahdollista toteuttaa koulujen arjessa?
 - o Millaiset tekijät vaikuttavat eriyttämisen ratkaisuihin (esim. koulun koko, sijainti, opetus- ja tukihenkilöstön määrä, pätevyys ja pysyvyys, resurssit) oppilaiden tarpeiden lisäksi?
 - o miten toimiviksi ja tehokkaiksi eriyttämiseen liittyvät ratkaisumallit ja käytännöt (esim. ohjeistukset, tiedonkulun käytännöt) koetaan?

- Miten tarpeellista ja mahdollista eriyttäminen on perusopetuksen eri vaiheissa?
- Miten toimivia ja riittäviä keinoja eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt ovat opettamisen ja opetussuunnitelman tavoitteiden näkökulmasta?
- Miten koulun toimintakulttuuri mahdollistaa ja tukee eriyttämistä ja joustavia opetusjärjestelyjä?
- Miten toimivana ja riittävänä opetushenkilöstö, oppilaat ja huoltajat pitävät eriyttämisen avulla annettua oppimisen tukea oppimisen ja koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta?
- Miten eriyttämistä ja joustavia opetusjärjestelyjä tai oppimisen tukea tulisi kehittää tai muuttaa?

6 Arviointiaineisto, sen hankinta ja analysointi

6.1 Arvioinnissa käytettävät aineistot, niiden hankintamenetelmät, käsittely ja analysointi

Hankkeen ensimmäisessä vaiheessa vuonna 2022 taustoitetaan eriyttämistä ja joustavia opetusjärjestelyjä lainsäädännön, tutkimusten, koulutuspoliittisten asiakirjojen, opetussuunnitelman perusteiden ja valmiiden tilastoaineistojen avulla. Ensimmäisen vuoden syksyllä analysoidaan lisäksi eriyttämistä koskevia kyselyvastauksia Karvin oppimistulosarvioinneista sekä Sitouttava kouluyhteisötyö -hankkeessa kerätyistä kyselyvastauksista. Tarvittaessa aineistoa tilataan KOSKI-rekisteristä. Ensimmäisen vaiheen aikana on tarvittaessa vielä mahdollista tarkentaa arviointikysymyksiä kehittävän arvioinnin periaatteiden mukaisesti, mikäli se osoittautuu tarpeelliseksi esimerkiksi asiantuntijahaastattelujen pohjalta.

Arvioinnin toisessa vaiheessa vuonna 2023 selvitetään eriyttämistä ja joustavia opetusjärjestelyjä koskevia käytäntöjä opetushenkilöstölle sekä oppilaille ja heidän vanhemmilleen suunnattujen, itsearviointiin pohjautuvien kyselyjen avulla. Kirjallisen aineiston, tilastojen ja itsearviointien tuottaman tiedon pohjalta laaditaan raportti, jota syvennetään tarvittaessa haastatteluilla tai kuulemismenettelyillä (esim. fokusryhmät) (opiskelijahuolto, koulutuksen järjestäjät, tutkijat) sekä tulosten valmistuessa esim. Erätauko-tyyppisillä kuulemismenettelyillä.

Aineistoja käsitellään kvalitatiivisin ja kvantitatiivisin menetelmin. Koska aiheesta on olemassa runsaasti tutkimuksia ja resurssit arvioinnin toteuttamiseksi ovat rajalliset, uutta aineistoa pyritään keräämään vain niiltä osin, kuin vastauksia arviointikysymyksiin ei ole mahdollista löytää tutkimuksista tai muusta olemassa olevasta materiaalista. Arvioinnissa käytettävillä menetelmillä tuodaan esiin opetushenkilöstön sekä soveltuvin osin myös oppilaiden vanhempien näkemyksiä eriyttämisen ja joustavien opetusjärjestelyjen nykytilasta ja kehittämistarpeista.

7 Arviointihankkeen organisointi ja aikataulu

7.1 Arviointihankkeen organisointi, hankeorganisaatio ja työaikaresurssit

Arviointi toteutetaan vuosina 2022–2024. Arviointihankkeesta vastaavat Karvissa Päivi Kamppi ja Niina Rumpu sekä aineistojen tilastollisesta käsittelystä Mari Huhtanen.

Arvioinnin toteuttamisvaiheessa 2023–2024 arvioinnissa hyödynnetään erillistä arviointiryhmää. Arviointiryhmän tehtävänä on tukea asiantuntemuksellaan arviointiraportin tuottamista sekä laatia kehittämissuosittukset yhteistyössä Karvin hankehenkilöstön kanssa. Arviointiryhmä nimetään loppusyksyllä 2022 ja se aloittaa työnsä keväällä 2023.

7.2 Arvioinnin toteutuksen aikataulu

Ajankohta	Toiminto
Kevät 2022	<ul style="list-style-type: none">Hankkeen suunnittelu.Taustoittavien tekstien laadinta raportin pohjaksi.Kartoitus mahdollisista muista samaa aihepiiriä koskevista hankkeista päällekkäisen tiedon keräämisen välttämiseksi.
Syksy 2022	<ul style="list-style-type: none">Oppimistulosaineistoissa ja Sitouttava kouluyhteisötyö -hankkeessa kerättyjen eriyttämistä koskevien kysymysten tulosten analysointiArviointihankkeessa kerättävien kyselyjen laatiminen ja niiden käännökset ruotsiksi.Tarvittavien tilasto- ja rekisteriaineistojen suunnittelu, tilaaminen tai hankinta.Taustoittavat asiantuntijahaastattelut.Asiantuntija- tai arviointiryhmän nimittäminen.
Kevät 2023	<ul style="list-style-type: none">Kyselyjen toteutus ja vastausaineistojen yhdistäminen ja analysointi.Mahdollisten rekisteriaineistojen hyödyntäminen.Mahdolliset opetushenkilöstön, vanhempien ja oppilaiden haastattelut.
Syksy 2023	<ul style="list-style-type: none">Arviointiraportin laatiminen.Täydentävät aineistot (muut haastattelut, tilastot, tutkimukset).Kehittämissuosittukset.Tuloksia koskeva sidosryhmien kuuleminen (esim. Erätauko-menettely)
Kevät 2024	<ul style="list-style-type: none">Raportin viimeistely ja julkaisu sekä tiivistelmäjulkaisun laatiminen.Tuloksista tiedottaminen.

8 Viestintä ja tiedottaminen arviointihankkeen eri vaiheissa

Arvioinnista viestitään ensisijaisesti hankkeen kotisivuilla, jonne aloitusvaiheessa päivitetään hankekuvaus sekä hankesuunnitelma. Sivuille tuotetaan hankkeen edetessä tiedotteita esimerkiksi meneillään olevista kyselyistä ja niihin liittyvistä palautteista opetuksen järjestäjille. Hankkeen aikana ja päättyessä on mahdollista viestiä esille nousseista kysymyksistä tai teemoista esimerkiksi twiittaamalla, blogiteksteillä sekä esittelemällä hanketta ja sen tuloksia erilaisissa sidosryhmätilaisuuksissa.

Opetuksen järjestäjiä tiedotetaan erikseen, mikäli heidän oppilaitoksiaan on otostettu vastaamaan arviointikyselyyn tai esimerkiksi haastatteluihin. Opetuksen järjestäjän nimeämälle yhteyshenkilölle lähetetään kyselylomakkeiden lisäksi myös koulukohtaiset palautteet kyselyjen keskeisistä tuloksista sekä kutsut mahdollisiin kuulemistilaisuuksiin.

Arviointiraportin viimeistelyvaiheessa laaditaan tarkempi viestintäsuunnitelma, jossa on aikataulutettu eri kohderyhmille suunnattu viestintä ja tiedottaminen arvioinnin tuloksista sekä hankkeen julkaisemisen tavoista ja ajankohdasta. Viestinnästä vastaavat Päivi Kamppi ja Niina Rumpu yhteistyössä viestinnän kanssa. Hankkeen toteutus- ja päätösvaiheessa tuloksista voidaan arvioinnin toteuttajien lisäksi pyytää kertomaan myös arviointiryhmän jäseniä.

9 Arviointihankkeen riskienhallinta ja laadunvarmistus

Arviointihankkeen riskit liittyvät arvioinnin rajaukseen, aineistonhankintaan ja aikataulutukseen sekä henkilöstöresursseihin.

Arviointihankkeen tematiikkaa on mahdollista lähestyä monilla tavoilla. Arvioinnin rajauksen ja vaikuttavuuden näkökulmasta hankkeesta on informoitu opetus- ja kulttuuriministeriötä sekä päällekkäisyyksien välttämiseksi selvitetty sen kehittämistoimia erityisopetukseen ja eriyttämiseen. Hankkeen rajausta ja pohjaaineiston laatimista taustoitetaan tutkimusten sekä asiantuntijahaastattelujen avulla, joilla saadaan tietoa olemassa olevista ja valmistuvista tutkimustuloksista ja -tarpeista sekä varmistetaan toiminnan taloudellisuus suuntaamalla arvioinnin tiedonhankinta teemoihin, joista ei ole ajantasaista tietoa.

Arviointiaineiston hankintaan liittyvät riskit kohdistuvat eriyttämistä koskevan tiedon laatuun ja saatavuuteen. Eriyttämistä koskevaa tilasto- ja rekisteritietoa on olemassa vain erityisen ja tehostetun tuen osalta, joten yleistä tukea koskeva aineisto on hankittava kyselyjen ja haastattelujen tai kuulemisten avulla. Arvioinnin onnistumisen näkökulmasta on tärkeää onnistua esittämään relevantteja kysymyksiä ja saada riittävän korkeat vastaajamäärät.

Tilastollisen aineiston hyödyntäminen on aiempien tutkimusten mukaan haasteellista, sillä esimerkiksi tuen tarve ja tukeen käytettävissä olevat resurssit vaihtelevat koulutuksen järjestäjittäin sekä alueittain. Arvioinnissa pyritään hyödyntämään mahdollisimman paljon olemassa olevaa tutkimustietoa ja aineistoja. Koska esimerkiksi tilastollista tarkastelua koskevista eriyttämisen kysymyksistä on äskettäin (Lintuvuori 2021) laadittu väitöstutkimus ja muita selvityksiä, tässä arvioinnissa uuden hankittavan tiedon painopiste on kyselyaineistojen avulla saatavan tiedon analysoinnissa. Mikäli tilasto- ja rekisteritiedon hankinta osoittautuu kuitenkin tarpeelliseksi, saattaa tietojen arkaluonteisuus hidastaa arviointia, samoin esimerkiksi KOSKI-palvelun mahdollinen ruuhkautuminen tai LAMPI-palvelun käytettävyyteen liittyvät haasteet.

Arviointia varten mahdollisesti tarvittavan tilastotiedon sekä eri tahojen kyselyvastausten käsittely edellyttää erilaisten aineistojen yhdistämistä, jonka suunnittelun onnistuminen on laadunvarmistuksen näkökulmasta keskeistä. Näitä riskejä on huomioitu hankkeen riittävän pitkällä aikataulutuksella sekä varaamalla hankkeen käyttöön metodisiin menetelmiin perehtyneen asiantuntijan resursseja.

Hankkeen henkilöstöä koskevia riskejä ovat henkilöstöressurssien riittävyys, henkilöiden mahdollinen vaihtuvuus, arvioitavan teeman laajuuden hallintaan ja arviointiin liittyvän asiantuntemuksen varmistaminen sekä yhteistyössä ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa tehtävän yhteistyön johtaminen. Nämä on huomioitu nimellä hankkeeseen tiimi, joka koostuu vakituisista Karvin työntekijöistä sekä myöhemmin koottavasta ulkopuolisesta, arviointiteemaa monipuolisesti tuntevasta arviointiryhmästä. Tiimimäinen työskentely mahdollistaa monitahoisen asiantuntemuksen, toisilta oppimisen ja asioiden pohtimisen yhdessä. Sen avulla minimoidaan myös mahdollisista henkilövaihdoksista aiheutuvia riskejä.

Arviointiteeman laaja-alaista tarkastelua ja kehittävää arviointia edistetään arviointiryhmän asiantuntijuutta hyödyntämällä sekä haastatteluilla tai kuulemisiin liittyvillä menettelyillä. Arvioinnin kaksivaiheisuus tukee arvioinnin laadunvarmistusta mahdollistaen riittävän tutkimustiedon ja ajantasaisen kysymyksenasettelun uuden aineiston keruun ja arvioinnin pohjaksi.

Karvissa arvioinnin laatua tuetaan ja seurataan Karvin sisäisen laadunvarmistuksen menettelyjen mukaisesti (mm. palautekyselyt, arviointiraporttien julkaisuprosessiin liittyvät menettelyt).

10 Henkilötietojen käsittely arviointihankkeessa

Hankkeeseen liittyvien tiedonkeruiden ja viestinnän organisointi edellyttää henkilötietojen käsittelyä. Käsiteltävät tiedot ovat:

- Arviointiin osallistuvien oppilaitosten yhteyshenkilöiden yhteystiedot
- Mahdolliset rekistereistä poimittujen tukipäätösten henkilötiedot (mikäli niitä ei ole mahdollista saada valmiiksi koodattuina)
- Kyselyjen yhteyshenkilöiden yhteystiedot
- Haastateltavien yhteystiedot
- Arvioinnin toteutukseen ja vaikuttavuuteen liittyvien tilaisuuksien osallistujien ilmoittautumistiedot
- Arviointiryhmän jäsenten ja yhteistyötahojen asiantuntijoiden palkkionmaksua varten tarvittavat tiedot.

Henkilötietojen käsittely perustuu henkilöiden suostumukseen, jonka he antavat suostuessaan yhteyshenkilöksi, vastatessaan kyselyihin ja haastatteluihin tai tilaisuuksiin. Arviointiryhmän tai palkkioperusteisten henkilöiden osalta käsittely perustuu heidän tai heidän organisaationsa kanssa tehtävään sopimukseen. Arvioinnin kohteena olevien henkilöiden tietoja käsittelee hankehenkilöstö ja arviointiryhmää koskevia henkilötietoja myös henkilöstöhallinto.

Henkilötietojen käsittely ei aiheuta merkittäviä riskejä henkilöille, joiden tietoja käsitellään. Mahdollisia rekisteritietoja käsitellään tilastollisin menetelmin ja tietoja säilytetään siten, että niihin on pääsy vain aineistoja käsittelevillä henkilöillä. Riskiä pienennetään käyttämällä tarvittaessa esimerkiksi opiskelija- tai muiden vastaajien koodinumeroita, kun tietoja pyydetään tai yhdistellään, sekä käyttämällä suojattua sähköpostia henkilötietojen välittämiseen. Lisäksi minimoidaan kerättävien henkilötietojen ja niiden käsittelijöiden määrä. Arvioinnin päätyttyä ja arviointiaineistojen arkistoinnin jälkeen vastaajien, haastateltujen, arvioinnin yhteyshenkilöiden ja seminaarien osallistujien yhteystiedot tuhoetaan.

Opiskelijoilta ja henkilöstöltä kerätyn aineiston mahdollista jatko- tai tutkimuskäyttöä varten koodatut aineistot säilytetään Opetushallituksen tietoturvaohjeistusten mukaisesti.

Lähteet

- Alajoki, J. 2021. ”Miks tää systeemi ei toimi?”: Etnografia inklusiota kohti kulkevasta yläkoulusta. Tampereen yliopiston väitöskirjat 504. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/135094/978-952-03-2176-5.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (luettu 31.12.2021)
- Bernelius, V. ja Huilla, H. 2021. Oppimisen tuki. ss. 86–89 teoksessa Koulutuksellinen tasa-arvo ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:7. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162857/VN_2021_7.pdf?sequence=4&isAllowed=y (luettu 3.2.2022)
- Hallituksen esitys oppilas- ja opiskelijahuoltolaiksi 67/2013. Finlex. [HE 67/2013 vp \(finlex.fi\)](https://www.finlex.fi/finlex/67/2013/vp) (luettu 19.1.2022)
- Holm, M., Björn, P. M., Laine, A., Korhonen, J. & Hannula, M. S. 2020. 'Achievement emotions among adolescents receiving special education support in mathematics', *Learning and Individual Differences*, vol. 79, 101851. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101851> (luettu 21.3.2022)
- Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. PS-kustannus.
- Kosunen, S., Inkinen, A., Krzywacki, H., & Hienonen, N. (2021). Vaihtuvatko luokat? Joustava ryhmittely matematiikan opetuksessa. *FMSERA Journal*, 4(2), 4–18. Retrieved from <https://journal.fi/fmsera/article/view/101893> (luettu 14.1.2022)
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. 2021. Koulutuksen arviointisuunnitelma 2020–2023. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/04/KARVI_arviointisuunnitelma-2020-2023_paivitetty_2021.pdf (luettu 4.1.2022)
- Kauppinen, M. ja Marjanen, J. 2020. Millaista on yhdeksäsluokkalaisten kielellinen osaaminen? Suomen kielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 13:2020. https://karvi.fi/app/uploads/2020/08/KARVI_1320.pdf
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642> (luettu 19.1.2022)
- Lintuvuori M. 2019. Perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kehitys tilastojen ja normien kuvaamana. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 597. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5327-2> (luettu 3.2.2022)
- Makkonen, K., Thuneberg, H., Jahnukainen, M. & Hotulainen, R. 2019. Yläkoulun matematiikan opetuksen kehittäminen yhteisopettajuusmallilla ja joustavia oppimisryhmiä käyttäen. *Ainedidaktiikka* 3(1) (2019), 2–20. <http://journa.fi/ainedidaktiikka> (luettu 4.1.2022)
- Nykänen, H. 2021. Veteen piirretty viiva. Opettajien ja rehtoreiden kokemuksia tehostetun tuen toteutumisesta perusopetuksen alakoulussa. Oulun yliopiston tutkijakoulu, kasvatustieteiden tiedekunta, erityispedagogiikka. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526229287> (luettu 21.3.2021)

Opettajien ammattijärjestö OAJ. Kantelu Opetushallituksen neuvonnasta ja ohjauksesta sekä määräyksistä koskien perusopetuksen erityistä tukea. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2021/oaj-jatti-kantelun-opetushallituksen-toimista--tukea-tarvitsevia-oppilaita-jaa-heitteille/> (luettu 24.2.2022)

OAJ:n kysely: Oppivelvollisuus uudistus ei onnistu, jos perusopetuksen oppimisen tukea ei korjata. 15.3.2022. Tiedote. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/oajin-kysely-oppivelvollisuus-uudistus-ei-onnistu-jos-perusopetuksen-oppimisen-tukea-ei-korjata/> (luettu 16.3.2022)

Opetushallitus. 2022. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. [Oppimisen ja koulunkäynnin tuki | Opetushallitus \(oph.fi\)](https://www.opetus.fi/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki) (luettu 16.2.2022)

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). [perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.pdf \(oph.fi\)](https://www.opetus.fi/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet-2014.pdf) (luettu 4.1.2022)

Opetushallitus. ePerusteet. OPS2016 – perusopetus. Perusopetuksessa säädetyt tukimuodot. (<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/ops/23/perusopetus/tekstikappale/10940.>) (luettu 4.1.2022)

Opetus- ja koulutussanasto OKSA. 2021. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:10. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-908-0> (luettu 19.1.2022)

Opetus- ja kulttuuriministeriö 19.5.2020 VN/4204/2020. Oikeus oppia – Oppimisen tuen, lapsen tuen ja inklusion edistämistoimia varhaiskasvatuksessa sekä esi- ja perusopetuksessa valmistelevan työryhmän asettamispäätös https://api.hankeikkuna.fi/asiakirjat/6b74b7c4-c860-4c8d-af64-34d83b6ce3a4/f2007c92-7158-4ff0-81b3-5012639303f9/ASETTAMISPAATOS_20200904124502.PDF (luettu 17.2.2022)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma. [Perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma - OKM - Opetus- ja kulttuuriministeriö](https://www.okm.fi/kehittamisohjelma) (luettu 24.1.2022)

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Finlex. [Perusopetuslaki 628/1998 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX®](https://www.finlex.fi/laki/ajantasainen-lainsaadanto/628/1998) (luettu 19.1.2022)

Pulkkinen, Jonna. ”Reforming policy, changing practices? Special education in Finland after educational reforms. Erityispedagogiikan väitöskirja. Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 34, Jyväskylä 2019.

Pulkkinen, J., Jahnukainen, M. ja Pirttimaa, R. 2015. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyt kouluissa: rehtorien arviot tukijärjestelyjen toimivuudesta. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*, 25(3), 52–63. <https://bulletin.nmi.fi/2017/09/11/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuen-jarjestelyt-kouluissa-rehtorien-arviot-tukijarjestelyjen-toimivuudesta-2/> (luettu 12.1.2022)

Pulkkinen, J., Kirjavainen, T. ja Jahnukainen, M. 2020. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki tilastojen valossa. Tuen tarjonta luokka-asteittain, ikäryhmittäin ja sukupuolen mukaan vuosina 2011–2018. *Yhteiskuntapolitiikka* 85 (2020):3, 301–309. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/140096/YP2003_Pulkkinen.pdf.

Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019. https://38/520/2020julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161931/VN_2019_31.pdf?sequence=1&isAllowed=y (luettu 16.2.2022)

Roiha A. ja Polso J. 2018. Onnistu eriyttämisessä. Toimivan opetuksen opas. PS-kustannus. AS Pajo, Viro.

Saloviita, T. 2020. Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 2020, Vol. 64, No. 2, 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819> (luettu 3.5.2022)

Sirkko, R. 2020. Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526227337>

Tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja osallisuus koulutuksessa – katsaus kansallisiin arviointeihin. 2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tiivistelmät 16:2021. Toim. Ukkola A. ja Väättäin H.

Takala, M., Mäkinen, M., Eskola, S., Saarinen, M. ja Sutela, K. 2020. Mitä erityisopettajien koulutuksissa opetetaan? – Havaintoja yliopistojen ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen opetussuunnitelmista. *Aikuiskasvatuksen aikakauskirja*, 23(2), 32–49.

Tilastokeskus 2020. Maahanmuuttajat väestössä <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html> (luettu 3.11.2021)

Tilastokeskus 2021. Tilastot aiheittain. Kiinteä osoite: www.stat.fi/til/aiheet.html

Ukkola, A. ja Metsämuuronen, J. 2021. Matematiikan ja äidinkielen ja kirjallisuuden osaaminen kolmannen luokan alussa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 20:2021.

Vainikainen, M-P., Lintuvuori, M., Paananen, M., Eskelinen, M., Kirjavainen, T., Hienonen, N., Jahnukainen, M., Thuneberg, H., Asikainen, M., Suhonen, E., Alijoki, A., Sajaniemi, N., Reunamo, J., Keskinen, H-L. ja Hotulainen, R. 2018. Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/161062>

Valtioneuvosto. Oikeus oppia. Tasa-arvoinen alku opinpolulle. Perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma 2020–2022. [Perusopetuksen laadun ja tasa-arvon kehittämisohjelma 2020–2022 \(valtioneuvosto.fi\)](https://www.valtioneuvosto.fi) (luettu 16.2.2022)

Vitka, T. 2021. Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja. PS-kustannus. Kirjaa koskeva esittelyteksti https://www.opettajantietopalvelu.fi/opetuksen_eriyttaminen.html (luettu 18.3.2022)

Yhdenvertaisuuslaki 30.12.2014/1325. Finlex. [Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014 - Ajantasainen lainsäädäntö - FINLEX®](https://www.finlex.fi) (luettu 19.1.2022)

