

VALTIONEUVOSTON
SELVITYS- JA TUTKIMUSTOIMINTA

Risto Hotulainen, Arja Rimpelä, Sakari Karvonen, Sirkku Kupiainen, Pirjo Lindfors,
Jaana M. Kinnunen, Jaana Minkkinen, Mari-Pauliina Vainikainen, Tommi Wallenius

Metropolialueen nuorten siirtyminen ylä- koulusta toiselle asteelle: osaaminen ja hyvinvointi

Toukokuu 2016

Valtioneuvoston selvitys-
ja tutkimustoiminnan
julkaisusarja 27/2016

KUVAILULEHTI

Julkaisija ja julkaisuaika	Valtioneuvoston kanslia, 6.6.2016		
Tekijät	Risto Hotulainen, Arja Rimpelä, Sakari Karvonen, Sirkku Kupiainen, Pirjo Lindfors, Jaana M. Kinnunen, Jaana Minkkinen, Mari-Pauiina Vainikainen, Tommi Wallenius		
Julkaisun nimi	Metropolialueen nuorten siirtyminen yläkoulusta toiselle asteelle: osaa- minen ja hyvinvointi		
Julkaisusarjan nimi ja numero	Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 27/2016		
Asiasanat	peruskoulu, hyvinvointi, terveys, oppiminen, metropolialue, opiskelu- huoltopalvelut, toisen asteen valinta		
Julkaisuaika	Toukokuu, 2016	Sivuja 85	Kieli Suomi

Tiivistelmä

Kouluikäisten oppiminen ja hyvinvointi ovat olleet pääosin erillisiä saarekkeita niin tutkimuksessa, lainsäädännössä kuin koulujen käytännön toiminnassa. Vuonna 2011 metropolialueen 14 kunnan seitsemännen luokan oppilaille (N ≈ 10 000) tehdyssä tutkimuksessa yhdistettiin oppiminen ja hyvinvointi. Tutkimus uusittiin oppilaiden ollessa yhdeksännellä luokalla. Seuranta jatkettiin yhdistämällä aineistoon toisen asteen yhteisvalintatiedot ja selvittämällä nuorten toisen asteen opintojen tilannetta ensimmäisen lukuvuoden keväällä. Kuvaamme tässä raportissa niitä oppimiseen ja hyvinvointiin liittyviä tekijöitä, jotka selittävät oppilaiden eriytyviä kehityspolkuja yläkoulun aikana ja oppilaiden hakeutumista erilaisille opintopoluille toisen asteen valinnassa. Lisäksi selvitämme koulujen oppimisen tuen käytänteitä ja opiskeluhuollon resursseja sekä koulujen yhteistä toimintakulttuuria luovia koulujen toimintakäytänteitä hyvinvoinnin näkökulmasta Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen TEAvisarin ja valtakunnallisen VALAISE-seurantahankkeen rehtorikyselyn perusteella.

Tämä julkaisu on toteutettu osana valtioneuvoston vuoden 2014 selvitys- ja tutkimussuunnitelman toimeenpanoa (tietokayttoon.fi).

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

PRESENTATIONSBLAD

Utgivare & utgivningsdatum	Statrådets kansli, 6.6.2016		
Författare	Risto Hotulainen, Arja Rimpelä, Sakari Karvonen, Sirkku Kupiainen, Pirjo Lindfors, Jaana M. Kinnunen, Jaana Minkkinen, Mari-Paullina Vainikainen, Tommi Wallenius		
Publikationens namn	Övergången från de högre klasserna till andra stadiet på metropolområdet i Helsingfors: lärande och välmående		
Publikationsseriens namn och nummer	Publikationsserie för statsrådets utrednings- och forskningsverksamhet 27/2016		
Nyckelord	grundskola, välmående, hälsa, lärande, metropolområdet i Helsingfors, elevvård, antagningen till andra stadiet		
Utgivningsdatum	Maj, 2016	Sidantal 85	Språk Finska

Sammandrag

Skolelevs lärande och välmående har oftast varit separata områden såväl inom forskningen och lagstiftningen som inom skolornas praktiska verksamhet. I en undersökning som gjordes 2011 i 14 kommuner i metropolområdet granskades sjundeklassisters (N ≈ 10 000) lärande och välmående ihop. Undersökningen upprepades när eleverna gick i nionde klass. Uppföljningen fortsatte genom att uppgifter om den gemensamma antagningen till andra stadiet togs in i materialet. Man studerade också hur de ungas studier på andra stadiet hade framskridit på våren under det första läsåret. I denna rapport beskriver vi faktorer som anknyter till lärande och välmående och som förklarar elevernas olika utvecklingsvägar i de högre klasserna och deras val av olika studier på andra stadiet. På basis av Institutet för hälsa och välfärds TEAviisari och en enkät till rektorer som gjordes inom ramen för det riksomfattande uppföljningsprojektet VALAISE undersöker vi dessutom ur ett välmåendeperspektiv skolornas metoder för att stödja lärande, elevvårdsresurserna samt skolornas rutiner för att skapa en gemensam verksamhetskultur.

Den här publikation är en del i genomförandet av statsrådets utrednings- och forskningsplan för 2014 (tietokayttoon.fi).

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

DESCRIPTION

Publisher and release date	Prime Minister's Office, 6.6.2016		
Authors	Risto Hotulainen, Arja Rimpelä, Sakari Karvonen, Sirkku Kupiainen, Pirjo Lindfors, Jaana M. Kinnunen, Jaana Minkkinen, Mari-Paoliina Vainikainen, Tommi Wallenius		
Title of publication	Transition from lower to upper secondary education in the Helsinki Metropolitan Area: Learning and well-being		
Name of series and number of publication	Publications of the Government's analysis, assessment and research activities 27/2016		
Keywords	basic education, well-being, health, learning, Helsinki Metropolitan Area, school welfare services, selection to the upper secondary education		
Release date	May, 2016	Pages 85	Language Finnish

Abstract

Learning and well-being have been largely treated as separate entities in research and legislation regarding children and youth, and in the daily practices of the school. In 2011, a new research project was launched to study in unison the learning and well-being of approximately 10 000 seventh graders in the 14 municipalities of the Helsinki Metropolitan Area. The study was repeated when the students were at grade nine. In spring 2014, register data from the joint application system regarding the students' selection of upper secondary education were added to the earlier data. In spring 2015, additional data were collected in the upper secondary schools to follow the status of the students' studies. In this report, we describe the learning and well-being-related factors that explain students' differentiating developmental paths during lower secondary education and their differing educational choices. Furthermore, we explore the schools' practices in support for learning, their resources for student welfare services, and their practices for creating a school culture that promotes student well-being.

This publication is part of the implementation of the Government Plan for Analysis, Assessment and Research for 2014 (tietokayttoon.fi).

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

SISÄLLYS

TUTKIMUKSEN PÄÄTULOKSET	7
Osaamisen ja hyvinvoinnin kehitys yläkoulun aikana	7
Toisen asteen valinta	8
Oppimisen tuki, opiskeluhuollon resurssit ja koulun toimintakäytänteet	9
Päätelmät	10
SUOSITUKSET	12
Yhdenvertaisuus oppimisen arvioinnissa	12
Oppilaiden yhteisvertaisuus koulussa	12
Oppimisen tuki ja opiskeluhuollon resurssit	13
Koulun yhtenäistä toimintakulttuuria luovat käytänteet	13
Kansallinen arviointi	14
1. JOHDANTO	15
2. TUTKIMUSAINEISTOT JA TUTKIMUSMENETELMÄT	17
3. PERUSOPETUKSEN PÄÄTTÖARVOSANAT	20
3.1 Oppiaineiden sekä tyttöjen ja poikien väliset erot arvo- sanoissa	20
3.2 Arvosanojen valintoja ohjaava merkitys	22
3.3 Kuntien väliset erot	22
3.4 Yhteenveto	23
4. PÄÄTTÖARVOSANOJEN ENNUSTAMINEN	25
5. LUOKKIEN VÄLISET EROT	30
5.1 Osaamiskehitys luokkaryhmittäin	31
5.2 Ryhmien välisiä eroja selittävät taustatekijät	32
5.3 Kuntien väliset erot	33
5.4 Koulujen väliset erot	34
5.5 Yhteenveto	34
6. OSAAMISEN KEHITTYMINEN KUNTATYYPEITTÄIN, KOULUITTAIN, LUOKITTAIN JA OSAAMISPROFIILEITTAIN	35
6.1 Osaamisen kehitys kuntaryhmittäin, kouluittain ja luokittain	36
6.2 Osaamisen eriytyvät kehityspolut	38
6.3 Yhteenveto	39
7. OSAAMISTULOSTEN KEHITYSTÄ SELITTÄVÄT TEKIJÄT	40
7.1 Kuinka suuri osa osaamisen kehityksestä tapahtuu koulutasolla?	41
7.2 Osaamisen kehityksen selittäjät koulutasolla	41
7.3 Osaamisen kehityksen selittäjät yksilötasolla	42

7.4 Johtopäätökset	43
8. OPISKELUHUOLTOPALVELUJEN HENKILÖSTÖVOIMAVARAT	44
8.1 Oppilashuollon resurssit	44
8.2 Yhteenveto.....	46
9. KOULUJEN TOIMINTAKULTTUURI HYVINVOINNIN NÄKÖKULMASTA	47
10. HYVINVOINNIN KEHITYS SEITSEMÄNNELTÄ YHDEKSÄNNELLE LUOKALLE	49
10.1 Oppilaiden hyvinvoinnin kehitys	49
10.2 Kouluhyvinvoinnin kehitys	50
10.3 Yhteenveto.....	52
11. OPPIMISEN TUEN KÄYTÄNTEET JA OSAAMISTULOSTEN KEHITYS	54
11.1 Tukitarpeen tunnistamiskeinot.....	55
11.2 Yleisen ja tehostetun tuen käytänteet.....	56
11.3 Johtopäätökset	57
12. TOISEN ASTEEN VALINTA	59
12.1 Valinnan sukupuolittuneisuus	59
12.2 Kuntien väliset erot	60
12.3 Kotitaustan yhteys oppilaan toisen asteen valintaan.....	60
12.4 Suomen- ja ruotsinkielisten oppilaiden valinnat	61
12.5 Maahanmuuttajataustaiset nuoret	62
12.6 Yhteenveto.....	63
13. VALIKOIVATKO HYVINVOINTITEKIJÄT NUORIA ERILAISILLE KOULUTUS- POLUILLE JO 7. LUOKALLA?	64
14. TUPAKOINTI JA KOULU-UUPUMUS ENNUSTAVAT TOISEN ASTEEN VALINTAA..	66
15. OPISKELUPAIKAN VASTAANOTTAMINEN JA OPINNOISSA JATKAMINEN.....	70
15.1 Ammatillinen koulutus.....	70
15.2 Lukiot	73
15.3 Yhteenveto.....	74
LOPPUSANAT	76
KIITOKSET	77
LÄHTEET.....	78
KIRJOITTAJAT.....	85

TUTKIMUKSEN PÄÄTULOKSET

Kouluikäisten oppiminen ja hyvinvointi ovat olleet pääosin erillisiä saarekkeita niin tutkimuksessa, lainsäädännössä kuin koulujen käytännön toiminnassa. Vuonna 2011 metropolialueen 14 kunnan seitsemännen luokan oppilaille (N ≈ 10 000) tehdyssä tutkimuksessa yhdistettiin oppiminen ja hyvinvointi. Tutkimus uusittiin oppilaiden ollessa yhdeksännellä luokalla. Seuranta jatkettiin yhdistämällä aineistoon toisen asteen yhteisvalintatiedot ja selvittämällä nuorten toisen asteen opintojen tilannetta ensimmäisen lukuvuoden keväällä. Kuvaamme tässä raportissa niitä oppimiseen ja hyvinvointiin liittyviä tekijöitä, jotka selittävät oppilaiden eriytyviä kehityspolkuja yläkoulun aikana ja oppilaiden hakeutumista erilaisille opintopoluille toisen asteen valinnassa. Lisäksi selvitämme koulujen oppimisen tuen käytänteitä ja opiskeluhuollon resursseja sekä koulujen yhteistä toimintakulttuuria luovia koulujen toimintakäytänteitä hyvinvoinnin näkökulmasta Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen TEAviisarin ja valtakunnallisen VALAISE-seurantahankkeen rehtorikyselyn perusteella.

Osaamisen ja hyvinvoinnin kehitys yläkoulun aikana

Peruskoululuokat 7–9 ovat yksi elämänkulun haasteellisimmista siirtymävaiheista, jossa nuoruuden eri kehitystehtävät liittyvät kiinteästi toisiinsa. Valtaosalla oppilaista osaaminen kehittyi yläkoulun aikana odotetusti myönteiseen suuntaan, mutta osalla osaaminen oli heikompaa jälkimmäisessä mittauspisteessä. Samanaikaisesti oppilaiden kokemaa hyvinvointia heikkeni. Oppilaiden väliset erot osaamisessa ja sen kehittymisessä selittyivät pääosin yksilöllisillä tekijöillä mutta huomattava merkitys oli myös luokalla koulun vaikutuksen ollessa vähäisempää.

Yksilötasolla osaamisen myönteistä kehitystä selittivät myönteiset oppimisasenteet, äidin koulutus ja yllättäen myös lievät stressioireet, kun taas tehostetun tai erityisen tuen tarve sekä terveysongelmat ja tupakointi olivat yhteydessä sekä osaamisen heikompaan lähtötasoon että sen hieman hitaampaan kehitykseen. Maahanmuuttajatausta oli yhteydessä osaamisen heikompaan lähtötasoon mutta ei osaamisen kehitykseen yläkoulun aikana. Lähtötason erot maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja kantaväestön välillä selittyivät pitkälti vanhempien koulutustaustan ja suomen kielen osaamisen eroilla. Oppilaiden hyvinvointi heikkeni selvästi seitsemänneltä yhdeksännelle luokalle lähes kaikilla käytössä olleilla hyvinvoinnin mittareilla. Terveyden kokeminen hyväksi väheni, pitkäaikaissairaudet, stressioireet ja psykososiaalisen tuen tarve lisääntyivät ja terveyskäyttäytyminen heikkeni: esimerkiksi tupakointi lisääntyi, aamupalan syönti väheni ja myöhään nukkumaan menevien osuus kasvoi. Ilmiö oli sama sekä tytöillä että pojilla. Poikkeuksen yleisestä kehityksestä muodosti koulukiusaaminen, joka väheni yläkoulun aikana.

Luokan merkitys oppimisessa kasvoi yläkoulun aikana. Kun luokka selitti seitsemännellä luokalla 15 % osaamisen vaihtelusta, oli tämä luku yhdeksännellä luokalla jo 19 %. Aikaisemman

tiedon perusteella luokkien muodostamista seitsemännellä luokalla määrittää oppilaiden oppiainevalinnat (mm. kielivalinnat ja painotettu opetus). Muodostuneet luokkien väliset erot näyttivät heijastuvan myös oppilaiden osaamisen kehitykseen kasvattaen luokkien välisiä eroja entisestään. Luokkien väliset osaamiserot olivat yhteydessä oppilaiden kotitastaan, luokan sukupuolijakaumaan ja oppilaiden oppimisasenteisiin. Oppilaat, joiden osaaminen oli yhdeksännellä luokalla seitsemättä luokkaa heikompa, olivat pääosin poikia. Heille oli tunnusomaista koulun merkitystä väheksyvät asenteet ja terveyttä vahingoittava käyttäytyminen.

Koulujen väliset erot oppilaiden osaamisessa ja sen kehityksessä selittyivät ensisijaisesti eritaustaisten oppilaitten valikoitumisella eri kouluihin jo seitsemännen luokan alkaessa. Tuensaajien tai maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus ja koulun koko eivät olleet yhteydessä osaamisen kehittymiseen koulutasolla. Vastaavasti hyvinvoinnin erot koulujen välillä näkyivät selvästi jo seitsemännen luokan syksyllä, mikä osoitti hyvinvoinniltaan erilaisten oppilaiden valikoitumista eri kouluihin. Koulujen välinen vaihtelu hyvinvoinnin indikaattoreissa oli suurta sekä seitsemännellä että yhdeksännellä luokalla. Kun koulut luokiteltiin seitsemännen luokan keskimääräisen hyvinvointitason mukaan ryhmiin, havaittiin, että kouluryhmät olivat yhdeksännellä luokalla hyvinvointi-indikaattorien osalta pääosin samalla tasolla kuin seitsemännellä luokalla. Eli siis hyvä ryhmä säilyi pääosin hyvänä, huono huonona. Jatkotutkimuksen kannalta kiinnostavia ovat ne koulut, joissa kehitys kulki muista poiketen parempaan suuntaan.

Toisen asteen valinta

Toisen asteen valinta on merkittävä päätös nuoren elämässä, joka ennustaa aikuisiän koulutustaso ja sosioekonomista asemaa. Yhteisvalinnassa peruskoulun päättöarvosanat olivat keskeisessä asemassa paitsi oppilaitokseen hyväksymisessä opintoihin, myös hakukohteen valinnassa. Ero lukioon ja ammatilliseen koulutukseen hakeneiden oppilaiden arvosanoissa oli huomattava (lukuaineiden keskiarvo 7,00 vs. 8,44). Päättöarvosanoissa esiintyi sekä koulujen että kuntien välistä vaihtelua. Lisäksi arvosanoissa esiintyi yllättävästi vaihtelua oppiaineiden välillä. Tulokset viittaavat siihen, että koulun arvosanataso määrittyi jossain määrin oman koulun oppilaiden osaamisen mukaan, ei opetussuunnitelman kriteerien mukaan.

Tyttöjen päättöarvosanat olivat poikia paremmat kaikissa lukuaineissa, mikä heijastui suoraan toisen asteen valintaan tyttöjen ollessa yliedustettuina lukiossa, poikien ammatillisessa koulutuksessa. Toisen asteen valinta ja hyväksyminen opintoihin olivat sidoksissa myös vanhempien koulutustasoon: lukioon hakevien vanhempien koulutustaso oli keskimääräistä korkeampi. Maahanmuuttajataustaisilla nuorilla päättötodistuksen arvosanat olivat keskimääräistä alhaisemmat ja hyväksymisprosentti toisen asteen oppilaitokseen pienempi kuin kantaväestöllä. Kokonaan ilman opiskelupaikkaa jäi maahanmuuttajataustaisista 19 % ja kantaväestöön kuuluvista 7 % hakijoista.

Hyvinvointi-indikaattorit ennustivat sekä peruskoulun päättöarvosanoja että hyväksymistä toisen asteen oppilaitokseen. Lukioon valittujen joukossa oli vähemmän psykososiaalista tukea tarvitsevia, he olivat terveempiä ja heidän terveyskäyttäytymisensä oli useammin terveyttä tukevaa kuin ammatilliseen koulutukseen valituilla tai niillä, jotka eivät saaneet opiskelupaikkaa tai eivät sitä hakeneet. Erot tuen tarpeessa, terveydessä ja terveyskäyttäytymisessä näkyivät selvästi jo seitsemännellä luokalla, ja tilanne säilyi samana myös yhdeksännellä luokalla. Koulu-uupumus ja tupakointi liittyivät kiinteästi koulumenestykseen mutta ennustivat myös itsenäisesti opiskelupaikkaa vaille jäämistä ja lukion sijasta hyväksymistä ammatillisiin opintoihin. Ne koulut, joissa oppilaat arvioivat luokan yhteishengen hyväksi, menestyivät koulutusvalinnassa hieman paremmin kuin muut koulut.

Alle viisi prosenttia opiskelupaikan saaneista jätti saapumatta oppilaitokseen, johon heidät oli hyväksytty. Koulutuksesta jättäytyminen oli lukioissa ammatillista koulutusta vähäisempää, ja myös ammatillisessa koulutuksessa oli selviä eroja niin oppilaitosten kuin koulutusalojen välillä. Kato oli muita suurempi joillain poikavoittoisilla aloilla, mutta toisena opiskeluvuonna myös tyttövoittoisella sosiaali- ja terveysalalla sekä hotelli-, ravintola- ja catering-alalla. Näyttää siltä, että moni nuori kohtaa toisen asteen valintatilanteen virheellisin tai epävarmoin odotuksin ja mielikuvin tulevasta alasta ja koulutuksesta.

Oppimisen tuki, opiskeluhuollon resurssit ja koulun toimintakäytänteet

Oppilaan oppimista ja hyvinvointia tukevia ja kouluyhteisön turvallisuutta koskevia säännöksiä on kirjattu sekä perusopetuslakiin että oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin. Jälkimmäinen korostaa yksittäisen oppilaan ohella koko kouluyhteisön hyvinvointia ja osallisuutta.

Rehtoreiden mukaan kouluissa oli käytössä monipuoliset oppimisen tukitarpeen tunnistamiskeinot sekä yleisen ja tehostetun tuen käytänteet. Tavanomaisimmat tunnistamis- ja tukikeinot olivat käytössä niin yleisesti, etteivät ne juuri selittäneet oppilaiden osaamisen kehitystä seitsemännen ja yhdeksännen luokan välillä. Kuitenkin jokapäiväisten rutiinien mieltäminen oppimisen tueksi oli lievässä yhteydessä osaamisen kielteisempään kehitykseen, mikä saattaa kertoa täsmällisempien tukikeinojen puutteista.

Opiskeluhuollon henkilöresurssit (kouluterveydenhoitaja, kuraattori, psykologi, lääkäri) jäivät useimmissa kouluissa alle valtakunnallisten suositusten ja vaihtelivat runsaasti koulujen välillä. Parhaiten suositus toteutui kouluterveydenhoitajien osalta: suositukseen ylsi 75 % kouluista. Lääkäriresurssia lukuun ottamatta tilanne oli kuitenkin metropolialueella parempi kuin maassa keskimäärin. Käytetyt neljä tarpeen indikaattoria viittasivat siihen, että koulujen väliset erot eivät ensisijaisesti johtuneet koulujen erilaisista opiskeluhuollollisista tarpeista. Tarpeen mittaamiseen ei ole kehitetty kunnollisia mittareita, joita kunnat resurssien kohdentamisessa voisivat käyttää.

Koulun yhtenäistä toimintakulttuuria rakentavat ja terveyttä edistävät käytännöt ja niiden kirjaiminen opetussuunnitelmaan tai muulla tavoin vaihtelivat runsaasti koulujen välillä. Kaikissa kouluissa oli kriisitilanteissa toimimista koskeva kirjattu käytäntö, mutta vain kolmanneksessa käytäntö oli kirjattu opetussuunnitelmaan. Kirjattuja käytäntöjä oli vähän mm. mielenterveyden edistämiseksi. Oppilaiden ja huoltajien osallisuus koulun toimintojen suunnittelussa, kehittämisessä ja arvioinnissa toteutui huonosti ja vaihteli koulujen välillä.

Päätelmät

Oppilaiden oppiminen ja hyvinvointi liittyivät läheisesti toisiinsa niin yläkoulun alkaessa kuin sen päättyessä. Perheen sosioekonomisen taustan ja maahanmuuttajataustan lisäksi hyvinvointitekijät ennustavat osaamisen kehittymistä, koulumenestystä ja toisen asteen koulutusvalintaa. Terveystieteiden eriarvoisuuden perusteet näyttävät siis muodostuvan jo yläkoulussa. Osaaminen lisääntyy pääsääntöisesti seitsemännen ja yhdeksännen luokan välillä, mutta löytyy myös ryhmä, jossa osaaminen laskee. Tässä ryhmässä on enemmän poikia kuin tyttöjä, ja oppilaiden asenteet ovat kielteisempiä kuin muissa ryhmissä.

Peruskoulun päättötodistuksen arvosanojen anto ei noudata yhtenäistä linjaa. Tämä aiheuttaa sen, että eri kouluista ja kunnista tulevien oppilaiden mahdollisuudet menestyä toisen asteen koulutusvalinnassa eivät ole yhdenvertaisia. Erityisesti arvosanaerot tyttöjen ja poikien välillä sekä eri oppiaineiden välillä aiheuttavat lukioon ja ammatillisiin opintoihin valittavien suuren sukupuolieron ja uhkaavat oppilaiden yhdenvertaista kohtelua toiselle asteelle siirryttäessä.

Suomalainen peruskoulu tarjoaa oppilaille sekä oppimiseen että hyvinvointiin kohdistuvaa tukea useilla eri tavoilla. Koulujen välillä on kuitenkin vaihtelua sekä tuen resursoinnissa että toimintakäytänteissä, mikä voi vaarantaa oppilaiden yhdenvertaista kohtelua. Koska oppilaiden hyvinvointi ja oppiminen liittyvät läheisesti toisiinsa, tulisi oppimisen ja hyvinvoinnin tukikäytänteiden tukea toisiaan niin koulu- kuin yksilötasolla. Näitä toimintoja säätelee kuitenkin kaksi eri lakia. Oppilaiden välistä yhdenvertaisuutta vaarantavat myös koulujen väliset erot koulun yhtenäistä toimintakulttuuria tukevissa käytänteissä kuten oppilaiden ja huoltajien osallisuudessa koulun toimintaan. Jatkotutkimuksilla olisi selvitettävä, kuinka hyvin oppimisen ja hyvinvoinnin tuki kohdistuu yksittäisten oppilaiden ja kouluyhteisön tarpeiden mukaan, miten ne vaikuttavat oppimiseen ja hyvinvointiin sekä mitkä tekijät koulussa (esimerkiksi luokanmuodostus, kouluyhteisöön kuuluminen) vaikuttavat oppilaiden koulumenestykseen, hyvinvointiin ja onnistuneeseen siirtymään toisen asteen koulutusvalinnassa.

Hyvinvoinnin puolella seurantajärjestelmät kuten tässä käytetty TEAviisari ja Kouluterveyskysely tuottavat tietoa ajallisesta oppilaiden ja koulujen kehityksestä ja koulujen välisistä eroista siten, että tulokset ovat käytettävissä jopa koulutasolla. Oppimisen puolella seurantajärjestel-

mät tuottavat tietoa lähinnä valtakunnan tasolla harvalla syklillä. Sekä osaamisen että hyvinvoinnin kattavia järjestelmiä ei ole, mutta tutkimuksemme antaa aihetta pohtia sellaisen järjestelmän luomista, joka kattaisi molemmat aihealueet.

SUOSITUKSET

Yhdenvertaisuus oppimisen arvioinnissa

Nuorten koulutusvalintoja ohjaavat ja rajoittavat erot perusopetuksen päättöarvosanoissa tyttöjen ja poikien, oppiaineiden sekä koulujen välillä tulee nostaa koulutuspoliittisen päätöksenteon keskiöön.

Opetus- ja kulttuuriministeriön tulee nostaa päättöarvosanojen koulu-, kunta- ja valtakunnantason yhteismitallisuus keskeiseksi näkökulmaksi arvioitaessa uuden opetussuunnitelman vaikutuksia.

Koulutuksen järjestäjän on huolehdittava arvosanojen yhdenvertaisuudesta alueensa koulujen välillä mukaan lukien erot oppiaineiden välillä.

Opetus- ja kulttuuriministeriön tulee tarkistaa ja tarpeen vaatiessa korjata opetussuunnitelman perusteiden mukaisten tavoitteiden ja arvosanalle kahdeksan asetettujen kriteerien väliset tasoerot eri oppiaineiden välillä.

Koulujen tulee varmistaa opetussuunnitelman perusteiden mukaisten monipuolisten osaamisen osoittamistapojen toteutuminen kaikissa oppiaineissa, jotta mahdolliset oppimisen esteet tai puutteellinen suomen kielen taito eivät perusteettomasti heikennä oppilaiden arvosanoja.

Rahoitetaan tutkimus oppilasarvioinnin käytänteistä sekä arvosanojen ja oppilaiden osaamisen välisestä suhteesta alaluokilta lähtien, jotta voidaan selvittää arvosanojen vertailukelpoisuus ja löytää keinoja etenkin poikien ilmeisen alisuoriutumisen ehkäisemiseksi.

Rahoitetaan tutkimus oppiainevalintoihin perustuvan luokan- ja ryhmämuodostuksen laajuudesta perusopetuksessa ja mahdollisesta yhteydestä oppilaiden osaamiseen, oppimisasenteisiin, hyvinvointiin ja kouluun sitoutumiseen sekä näiden kehityksessä ilmeneviin eroihin.

Oppilaiden yhteisvertaisuus koulussa

Kaikkien oppilaiden yhdenvertaiset mahdollisuudet oppimiseen ja hyvinvointiin tulee taata puuttamalla näitä mahdollisuuksia rajoittaviin koulutason tekijöihin.

Opetus- ja kulttuuriministeriön sekä sosiaali- ja terveysministeriön on yhteistyössä huolehdittava siitä, että koulutuksen kansallisessa, kunnallisessa ja koulukohtaisessa arvioinnissa arvioidaan oppimistulosten ja oppimaan oppimisen lisäksi hyvinvointia ja terveyttä. Psykososiaalisen hyvinvoinnin arviointi tulee sisällyttää osaksi oppimisen arviointiin liittyvää perustoimintaa, jotta tarvittava laaja-alainen tuki ajoittuu ja kohdistuu oikein niin oppilas- kuin koulutasolla.

Tyttöjen ja poikien sekä kantaväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden väliset erot oppimisessa, arvosanoissa ja toiselle asteelle siirtymisessä tulee nostaa koulua koskevien kehittämishankkeiden keskiöön niin koulun ja kunnan kuin koko maan tasolla.

Luokkien väliset erot ja opetusryhmien muodostamisen perusteet tulee nostaa tarkastelun kohteeksi kaikissa kansallisissa oppimistulosten arvioinneissa.

Opetusryhmien muodostamisen periaatteista tulee käydä opetus- ja kulttuuriministeriön johdolla keskustelua kunta- ja koulutasolla. Mikäli mahdollisuus oppiainekohtaisiin painotuksiin halutaan säilyttää, tulee harkita pysyvän oppiaineperustaisen luokanmuodostuksen korvaamista yksittäisiin oppiaineisiin rajoittuvalla luokkarajat ylittävällä joustavalla ryhmittelyillä, mikä edesauttaisi myös oppimisen tuen käytännön järjestämistä.

Oppimisen tuki ja opiskeluhuollon resurssit

Oppimisen tuen ja opiskeluhuollon resurssien riittävyys, niiden tarpeenmukainen kohdentuminen sekä tukikäytänteiden toimivuus on varmistettava.

Perusopetuslain sekä oppilas- ja opiskelijahuoltolain tulkinnat moniammatillisesta yhteistyöstä tulee selkiyttää valtakunnallisin ohjeistuksin, jotta ristiriitaiset tulkinnat eivät haittaa yhteistyötä kunta- ja koulutasolla. Lainsäädännön tasolla pohditaan pidemmällä aikavälillä perusopetuslain ja oppilas- ja opiskelijahuoltolain yhdistämistä.

Kunta- ja koulutasolla on kirjattava paikalliset käytännön toimintamallit tukitarpeiden varhaiseksi havaitsemiseksi sekä yleisen ja tehostetun tuen järjestämiseksi ongelmien kärjistyksen ja kumuloitumisen ennaltaehkäisemiseksi. Oppilaiden välisten erojen kasvun hillitsemiseksi koulutasolla on lisäksi varmistettava maahanmuuttajataustaisten oppilaiden riittävät tukitoimet varsinkin kielen oppimisen osalta.

Opiskeluhuollon resursseista annettujen valtakunnallisten suositusten toteutuminen tulee varmistaa päättäessä kuntabudjeteista.

Opiskeluhuollon ja oppimisen tuen resursseja kohdentaessaan kuntien tulee ottaa huomioon koulun oppilaiden tuen tarve. Tuen tarpeen arviointiin tulee yhdessä asiantuntijoiden kanssa kehittää mittareita, joita kunnat voivat käyttää resurssien kohdentamisessa.

Koulun yhtenäistä toimintakulttuuria luovat käytänteet

Valtakunnallisia ja paikallisia toimintamalleja on kehitettävä oppilaiden myönteisen terveyskäyttäytymisen ja oppimisasenteiden edistämiseksi, ja niiden vaikuttavuutta on arvioitava säännöllisesti.

Opetus- ja kulttuuriministeriön sekä sosiaali- ja terveysministeriön yhteistyönä tulee laatia valtakunnallinen ohjeistus terveyttä ja hyvinvointia edistävien toimintakäytäntöjen yhdenmukaistamiseksi ja kirjaamiseksi kuntien ja koulujen opetussuunnitelmiin.

Koulutuksen järjestäjän ja koulujen tulee varmistaa, että koulun yhteisöllisyyttä ja luokkayhteisöön kuulumista edistävät toiminnot (esim. yhteiset tapahtumat, retket, juhlat) toteutuvat kaikissa kouluissa ja että kaikilla oppilailla on mahdollisuus osallistua niiden kehittämiseen.

Kuntien tulee lisätä yhteistyötä opetus- ja nuorisotoimen välillä. Esimerkiksi nuorisotyön resursseja kouluun tuomalla mahdollistetaan kouluinstituutiosta riippumaton tuki nuorille, joille koulutyöhön sitoutuminen on erityisen vaikeaa.

Rahoitetaan tutkimusta, jonka perusteella voidaan päätellä, mitkä koulun toimintakäytänteet ja resurssit ovat tehokkaita oppimisen, hyvinvoinnin ja luokan yhteishengen edistämässä.

Kansallinen arviointi

Opetussuunnitelman oppiainekohtaisen ja laaja-alaisen osaamisen sekä oppimisasenteiden ja kouluhyvinvoinnin arviointi tulee suunnitella kattavaksi kokonaisuudeksi yhdessä arviointia toteuttavien tahojen kanssa.

Osaksi kansallista arviointisuunnitelmaa ehdotetaan aloitettavaksi seuranta tutkimus, jossa arvioinnin kohteena ovat oppiainekohtaisen ja laaja-alaisen osaamisen, oppimisasenteiden ja kouluhyvinvoinnin kehittyminen sekä nuorten eriytyviä koulu- ja elämänpolkuja ennustavien yksilö-, koulu- ja kuntatason tekijöiden selvittäminen. Tutkimus aloitetaan samanaikaisesti neljällä luokka-asteella (ensimmäinen, neljäs ja seitsemäs luokka sekä toisen asteen alku) toistaen arviointi kolmen vuoden välein (esim. 2018, 2021, 2024 jne.). Seurantaan otetaan joka tutkimuskerralla mukaan uusi ykkösluokkalaisten kohortti, ja sitä jatketaan kunkin ikäryhmän kohdalla toisen asteen jälkeiseen siirtymään saakka.

Koko maata koskeva vertailutieto koulujen oppimisen, oppimisen tuen ja hyvinvoinnin toimintakäytänteistä ja resursseista on olennaista koulu- ja kuntatason erojen havaitsemiseksi. Tämän turvaamiseksi on varmistettava Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen toteuttaman Kouluterveyskyselyn sekä kouluja koskevan terveyden edistämisen vertailutietokannan (TEA-viisari) pysyvä rahoitus valtion budjetissa. Vastaava koulujen oppimisen ja oppimisen tuen vertailujärjestelmä tulisi kehittää ja sovittaa yhteen koulutason toimintakäytänteitä mittaavien järjestelmien kanssa.

Kehitetään koulu- ja oppilastasoista seuranta ja välineitä oppimisen, oppimisasenteiden ja hyvinvoinnin ei-toivotun kehityksen varhaiseksi tunnistamiseksi opetus- ja kulttuuriministeriön sekä sosiaali- ja terveysministeriön yhteistyönä. Psykososiaalisen hyvinvoinnin arvioinnin tulee olla osa oppimisen arviointiin liittyvää perustoimintaa, jotta tarvittava laaja-alainen tuki ajoittuu ja kohdistuu oikein niin oppilas- kuin koulutasolla.

Alueellisten erojen selvittämiseksi ja alueellisen tasa-arvon turvaamiseksi ehdotamme nyt raportoidun tutkimuksen rahoittamista pikimmiten myös metropolialueen ulkopuolella.

1. JOHDANTO

Pääkaupunkiseudun 2000-luvulla voimistunut alueellinen eriytymiskehitys on kohdistanut sekä poliittisten päättäjien että tutkijoiden mielenkiinnon lasten ja nuorten kasvuun ja kehitykseen (Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002; Vaattovaara & Kortteinen 2012). On havaittu, että sekä kuntien asukasrakenteen kehittyminen että kuntien koulutuspoliittiset linjaukset ovat yhteydessä oppilaiden ja heidän vanhempiansa koulutusvalintoihin vaikuttaen osaltaan tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien toteutumiseen (Kauppinen 2013; Järvinen & Vanttaja 2012).

Vuonna 2010 Helsingin yliopiston, Tampereen yliopiston, Opetushallituksen sekä Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen tutkijoista koostunut tutkijaryhmä toteutti Suomen Akatemian Skidikids-tutkimusohjelman rahoituksella (2011–2013) poikkileikkaustutkimuksen Helsingin metro- ja polialueen kuntien koulujen seitsemänsillä luokilla. Tutkimukseen osallistuivat Espoo, Helsinki, Hyvinkää, Järvenpää, Kauniainen, Kerava, Kirkkonummi, Mäntsälä, Nurmijärvi, Pornainen, Sipoo, Tuusula, Vantaa ja Vihti. Tutkimuksen kohteena oli oppimaan oppiminen (osaaminen ja oppimisasenteet) sekä terveys ja hyvinvointi ja näiden väliset yhteydet. Vuonna 2014 Helsingin yliopiston ja Tampereen yliopiston tutkijaryhmien aktiivisen tutkimusotteen ja kuntien koulutuspoliittisen mielenkiinnon sekä rahoituksen turvin tutkimusta jatkettiin vuotta 2011 vastaavalla aineistonkeruulla oppilaiden ollessa yhdeksännellä luokalla. Syntynyt oppilastason seuranta-aineisto tarjoaa Suomen oloissa harvinaislaatuista näköalaa yläkoulun aikana tapahtuvaan osaamisen ja hyvinvoinnin kehitykseen.

Vuonna 2014 Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoimikunta osoitti haettavaksi päätöksentekoa tukevan tutkimusmäärärahan *Sivistys, yhteisöllisyys ja osallisuus hyvinvoinnin perustana* -painopistealueelle. Kärkiteeman *Koulutuksellisen tasa-arvon vaikutukset – osaaminen, kasvu ja hyvinvointi* piirissä rahoitettu tutkimuksemme tukeutuu edellä kuvattuun, noin 10 000 metro- ja polialueen nuorta kattavaan tutkimusaineistoon laajentaen seurannan kattamaan myös toiselle asteelle siirtymisen ja opintojen aloittamisen. Tämän koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen arviointiin tähtäävän hankkeen päätavoitteena on selvittää, mitkä yksilö-, koulu- ja kuntatason tekijät ennustavat nuoren menestyksekkästä etenemistä ja hyvinvointia yläkoulussa, onnistunutta sijoittumista toisen asteen opintoihin ja opintojen sujuvaa jatkumista kohti aikuisuutta. Erityistä huomiota on pyritty kiinnittämään oppilaisiin, joiden koulupolku katkeaa peruskoulun päättyessä tai heti toisen asteen opintojen alettua.

Raportin luvuissa käsitellään tutkimuksen päätavoitteeseen kohdentuvia aiheita seuraavasti: Tutkimuksessa hyödynnettyjen keskeisten aineistojen lyhyen esittelyn jälkeen luvussa 3 pureudutaan perusopetuksen päättöarvosanoihin ja niiden rooliin toisen asteen koulutukseen hakeuduttaessa. Luvussa 4 tarkastelu laajennetaan tekijöihin, jotka ennustavat nuoren koulumenestyksen kehitystä peruskoulun viimeisinä vuosina. Luvussa 5 tarkastellaan luokkien välisiä eroja ja luokan roolia osaamisen kehitykselle. Luvussa 6 tarkastelua laajennetaan koulu- ja

kuntatasolle ja etsitään, löytyykö nuorten joukossa erilaisia oppimisprofiileja. Luvussa 7 osaamisen kehitystä tarkastellaan kohdistuen huomio oppilaiden taustatekijöihin ja koulujen oppilaspohjaan. Luvussa 8 tarkastelua laajennetaan Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen TEA-viisari-aineistoa hyväksi käyttäen opiskelijahuoltopalvelujen resursseihin ja luvussa 9 tarkastellaan saman aineiston avulla koulujen toimintakulttuureissa ilmeneviä eroja. Luvussa 10 seurataan nuorten hyvinvoinnin ja terveystietämisen kehitystä yläkoulun aikana MetrOP-aineiston valossa. Luvussa 11 tarkastellaan koulujen oppimisen tuen käytänteitä ja niiden yhteyttä tukea saavien oppilaiden osaamisen kehitykseen. Luvussa 12 palataan yhteishakurekisterin tarjoamaan aineistoon näkökulmana oppilaiden toisen asteen valinta ja siihen vaikuttavat tekijät. Luvuissa 13 ja 14 tarkastellaan oppilaiden hyvinvoinnin ja terveystietämisen sekä niissä yläkoulun aikana tapahtuneiden muutosten yhteyttä koulutusvalintaan. Luvussa 15 tarkastellaan lopuksi saadun opiskelupaikan vastaanottamista ja opinnoissa pysymistä kahden ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Raportti päättyy lyhyisiin loppusanoihin ja kiitoksiin.

2. TUTKIMUSAINEISTOT JA TUTKIMUSMENETELMÄT

Raportin analyysien pohjana toimii metropolialueen 14 kunnan (Espoo, Helsinki, Hyvinkää, Järvenpää, Kauniainen, Kerava, Kirkkonummi, Mäntsälä, Nurmijärvi, Pornainen, Sipoo, Tuusula, Vantaa ja Vihti) yhden koko oppilasikäluokan kattava MetrOP-tutkimuksen kahden ensimmäisen vaiheen yksilötason seurantaan perustuva aineisto. Ensimmäinen aineisto kerättiin kouluissa syksyllä 2011 oppilaiden vasta aloitettua yläkouluopintonsa (seitsemäs luokka) ja toinen keväällä 2014 yhdeksännen luokan lopussa. Oppilaat vastasivat ensin oppimaan oppimisen tehtäviin, joihin sisältyi myös lyhyt äidinkielen ja matematiikan tehtäväosuus, sekä asuinalueita ja sen sosiaalisia normeja koskevaan kyselyyn. Tämä kokonaisuus tehtiin syksyllä 2011 painettuihin tehtävävihkoihin ja keväällä 2014 tietokoneilla käyttäen samoja osaamistehtäviä ja kyselyjä. Hyvinvointia ja terveyttä mittaava osuus toteutettiin molemmilla kerroilla sähköisenä kyselynä edellä kuvatun tehtäväkokonaisuuden jälkeen. Pääosin ilmeisesti satunnaisista poissaoloista johtuen aineistonkeruun kaksiosaisuudesta seurasi tiettyjä eroja vastaajajoukossa (Taulukko 2.1). Kaiken kaikkiaan tutkimukseen osallistui osa-alueittain ja luokkatason mukaan hieman vaihdellen noin 10 000 oppilasta metropolialueen kaiken kaikkiaan noin 13 500 nuoren ikäluokasta. Tutkimuksen molempiin osiin molempina vuosina osallistui yhteensä 4 949 oppilasta.

Taulukko 2.1 Tutkimuksen eri osa-alueisiin ja vaiheisiin osallistuneet oppilaat

	Osaaminen	Hyvinvointi
2011	9 723	9 078
2014	9 359	7 738
2011 & 2014	6 877	5 742
Mukana yhteishaussa	6 667	5 583

Vuonna 2011 tutkimukseen osallistui 129 koulussa 659 luokkaa, joista 45 oli alle viiden oppilaan luokkia tai opetusryhmiä. Vuonna 2014 kouluja oli 131 ja niissä oli 687 luokkaa, joista kuitenkin 79 oli alle viiden oppilaan luokkia tai opetusryhmiä. Muutos vahvistaa luokkakokotutkimuksen (Kupiainen & Hienonen, hyväksytty julkaistavaksi) yhteydessä esiin nousutta ilmiötä erityistä tukea saavien oppilaiden pienryhmien määrän kasvusta yläkoulun aikana.

Osassa kunnista tutkimukseen osallistumiseen vaadittiin oppilaan ja vanhempien aktiivinen lupa, minkä johdosta osanotto jäi etenkin Helsingissä molempina vuosina muita kuntia heikomaksi (2011: 55 % vs. 81 % ja 2014: 60 % vs. 82 %). Tästä huolimatta aineistoa voi pitää poikkeuksellisena – edustavathan metropolialueen yhdeksäsluokkalaiset lähes neljäsosaa Suomen kyseisestä ikäluokasta.

Useammassa osassa ja pidemmän ajan kuluessa kerätyssä aineistossa väistämättä ilmenevää katoa on voitu paikata Opetushallitukselta tutkimuskäyttöön saadulla toisen asteen yhteishakurekisteritiedolla metropolialueen kuntien kevään 2014 ensikertalaisista hakijoista (N = 13 500). Heistä 8 706 osallistui MetrOP-tutkimuksen oppimista koskevaan osuuteen syksyllä 2011, 8 998 keväällä 2014 ja 6 667 molempina vuosina. Viimeinen luku on siis se, johon esimerkiksi luvussa 3 esitettävä päättöarvosanojen ennustaminen perustuu. Taulukossa 2.2 on esitetty MetrOP-tutkimuksen katoanalyysi yhteishakurekisteritiedon ja kouluilta kerätyn tehostettua tai erityistä tukea saavia oppilaita koskevan tiedon valossa. On kuitenkin muistettava, että yhteishakurekisterin tiedoista puuttuvat ne seuranta-aineiston oppilaat, jotka toiselle asteelle siirtymisen sijaan valitsivat kymppiluokan. Samaten on pidettävä mielessä, että kevään 2014 hakuun osallistui MetrOP-tutkimuksen kohdeikäluokkaan kuulumattomia kymppiluokan käyneitä tai väli vuoden pitäneitä oppilaita.

Taulukko 2.2 Katoanalyysi eli vuoden 2014 yhteishakuun osallistuneiden sekä MetrOP-tutkimukseen vuosina 2011 ja 2014 osallistuneiden oppilaiden lukuaineiden keskiarvo (ka) perusopetuksen päättötodistuksessa (p = sukupuolieron merkitsevyystaso, eta² = eron efektiivisyys)

	Yhteishaku		2011		2014		2011 & 2014	
	ka	N	ka	N	ka	N	ka	N
Tytöt	8,18	6 728	8,30	4 399	8,32	4 459	8,38	3 343
Pojat	7,65	6 717	7,76	4 311	7,80	4 544	7,85	3 330
Yht.	7,92	13 445	8,03	8 710	8,05	9 003	8,11	6 673
p	< .001		< .001		< .001		< .001	
eta ²	0,057		0,064		0,060		0,065	

Taulukossa 2.2 voidaan havaita se kaikille pitkittäistutkimuksille tyypillinen piirre, että kato kohdistuu muita vahvemmin keskimääräistä heikommin koulussa menestyneisiin oppilaisiin. Kadossa ei kuitenkaan ole sukupuolieroja eli se on samansuuruinen tytöillä ja pojilla, ja myös hakijajoukon ja seurantajoukon välinen arvosanaero ero on tytöillä ja pojilla sama. Kato kohdistuu sen sijaan epätasaisesti eri kotitaustan omaaviin oppilaisiin. Kun korkeakoulututkinnon suorittaneiden vanhempien lapsista 72 % otti osaa molempiin tutkimuksiin, korkeintaan perusasteen tai toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneiden vanhempien lapsista molempiin tutkimuksiin otti osaa vain 62 %. Kato on myös suurempi maahanmuuttajataustaisilla kuin kantaväestöön kuuluvilla oppilailta. Seurantajoukon koko ikäluokkaa parempi koulumenestys on siis seurausta valikoivasta kadosta, onhan oppilaiden koulumenestys positiivisessa yhteydessä heidän kotitaustansa (ks. luku 5 ja 7) ja kantaväestöön kuuluvien oppilaiden koulumenestys keskimäärin maahanmuuttajataustaisia oppilaita parempi (ks. luku 7). Ero on selvä, joskin edellistä jonkin verran pienempi myös tehostettua tai erityistä tukea saaneiden oppilaiden joukossa (41 % ja 37 %, tieto kaikkiaan 10 891 oppilaasta).

Edellä kuvattuun oppilastasolla kerättyyn aineistoon on yhdistetty koulutason tietoja kahdesta eri lähteestä. Toinen on Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen vuonna 2013 toteuttama Terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen peruskouluissa -tiedonkeruu (TEAvisari, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2013) ja toinen vuonna 2012 toteutetun VALAISE-kyselyn (Vainikainen, Thunberg & Mäkelä 2015) tieto tehostetun ja erityisen tuen järjestämisestä kouluissa. TEAvisarin hyvinvointi- ja terveysindikaattorit olivat käytettävissä tämän tutkimuksen piirissä 129 koulusta ja VALAISE-kyselyn tieto tuen järjestämisestä 61 koulusta.

Raportin eri luvut perustuvat tutkimuskysymystensä mukaan osin toisistaan poikkeaviin aineistoihin, jotka on saatu eri lähteistä. Kunkin luvun yhteydessä on esitetty lyhyesti se nimenomainen aineisto, johon luvun analyysit perustuvat, sekä käytetyt tutkimusmenetelmät.

3. PERUSOPETUKSEN PÄÄTTÖARVOSANAT

Sirkku Kupiainen

Peruskoulunsa päättävä nuori on toisen asteen koulutusvalintaa tehdessään ehkä tärkeimmän omaa tulevaisuuttaan koskevan päätöksensä edessä. Näennäisesti hänellä on valittavanaan maan kaikki toisen asteen oppilaitokset ja koulutusohjelmat, mutta käytännössä valintaa ohjaa pitkälle se, millaisen kuvan nuoren perusopetuksen päättötodistus antaa hänen viimeisen kolmen vuoden aikana osoittamasta osaamisestaan ja koulun tavoitteiden mukaisesta toiminnastaan eri oppiaineissa. Arvosanojen merkitys on kriittinen haettaessa pääkaupunkiseudun halutuimpiin lukioihin, mutta ne erottelevat toisistaan myös niin lukioon ja ammatilliseen koulutukseen kuin ammatillisen koulutuksen eri opintoaloille tai yleis- ja erikoislukioon hakevat. Valintaa edeltää kahdeksannella luokalla alkanut valmistautuminen, jossa oppilaanohjauksella on keskeinen rooli (Opetushallitus 2004, 258–260). Oppilaanohjaus ei kuitenkaan aina näytä helpottavan oppilaan toiveiden ja oppilaanohjaajan arvioimien mahdollisuuksien välistä kuilua (Helsingin Sanomat 2015a; Helsingin Sanomat 2015b).

Kilpailu paikasta suurimpien kaupunkien halutuimmissa lukioissa ja suosituimmilla ammatillisilla aloilla on kovaa, ja toisen asteen valinta voidaankin nähdä nuorten koulupolun ensimmäisenä *high-stakes*-arviointina. Valinnan pohjana olevat päättöarvosanat soveltuvat tähän tehtävään kuitenkin huonosti, onhan arvosanatason toistuvasti osoitettu vaihtelevan kouluittain oppilaiden osaamisen tasosta riippumattomalla tavalla (Ouakrim-Soivio 2013; Rautopuro 2013; ks. myös tämän raportin luku 12). Lukiot ja ammatilliset oppilaitokset eroavat myös toisistaan siinä, että edellisiin haettaessa huomioidaan joitain yksittäisiä erikoislinjoja lukuun ottamatta vain lukuaineiden arvosanat, kun taas ammatillisille aloille haettaessa huomioidaan myös taito- ja taideaineiden arvosanat alasta riippumatta.

3.1 Oppiaineiden sekä tyttöjen ja poikien väliset erot arvosanoissa

Metropolialueella keväällä 2014 toisen asteen koulutukseen hakeneen 13 500 oppilaan arvosanoissa oli selviä *oppiaineen mukaisia eroja* arvosanojen keskiarvon vaihdellessa välillä 7,47 (B1-kieli) ja 8,21 (terveystieto). Koko kevään 2014 hakijajoukon (N = 13 500) arvosanojen keskiarvot eri lukuaineissa on esitetty taulukossa 3.1.

Arvosanoissa oli oppiaineiden välisten erojen lisäksi huomattava sukupuoliero tyttöjen arvosanakeskiarvojen vaihdellessa välillä 7,87 (matematiikka) ja 8,58 (terveystieto) ja poikien välillä 7,05 (B-ruotsi) ja 7,94 (A-kieli, joka on pojilla tyttöjä useammin englanti). Sukupuoliero oli tilastollisesti merkitsevä kaikissa oppiaineissa ja tietyissä taito-taideaineissa ero oli vielä lukuaineitakin korkeampi. Alatupa kollegoineen nosti tyttöjen ja poikien välisen eron arvosanoissa esiin

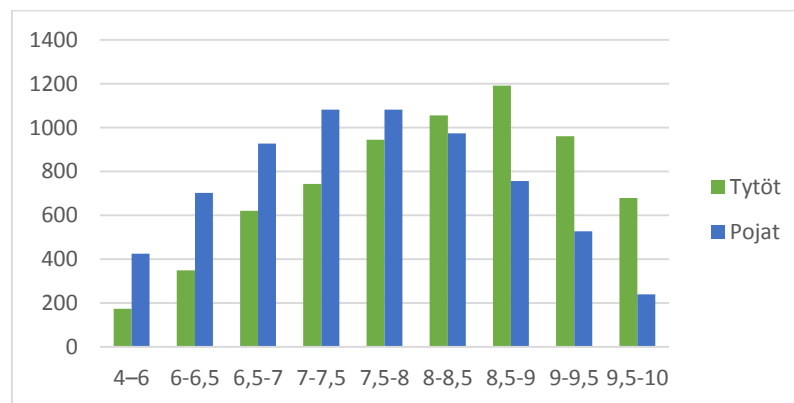
jo vuonna 2007 julkaistussa Sitran raportissa todeten ”Kouluarvosanoissa ilmenevä sukupuoliero kaipaa perusteellista tutkimusta.” (Alatupa ym. 2007, 11.) Tilanne ei kuitenkaan näytä juuri muuttuneen raportin julkaisemisesta kuluneiden vuosien aikana. Kuviossa 3.1 on esitetty tyttöjen ja poikien välinen ero toisen asteen valinnan kannalta kriittisissä arvosanoissa (lukuaineiden keskiarvo) puolen arvosanan tarkkuudella.

Taulukko 3.1 Keväällä 2014 toisen asteen koulutukseen hakeneiden päättöarvosanat (kaikille yhteiset lukuaineet, keskiarvo ja keskihajonta)

	Kaikki		Tytöt		Pojat		Ero
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	
Äidinkieli	7,94	1,170	8,36	1,074	7,52	1,112	0,84
Matematiikka	7,73	1,398	7,87	1,385	7,60	1,397	0,27
A1-kieli ¹	8,08	1,281	8,22	1,286	7,93	1,261	0,29
B1-kieli	7,47	1,437	7,90	1,395	7,05	1,350	0,85
Biologia	7,93	1,282	8,25	1,224	7,60	1,257	0,65
Maantieto	7,91	1,279	8,18	1,245	7,64	1,256	0,54
Fysiikka	7,80	1,339	7,92	1,326	7,68	1,341	0,24
Kemia	7,83	1,341	8,05	1,301	7,60	1,343	0,45
Historia	7,91	1,292	8,05	1,303	7,77	1,266	0,28
Yhteiskuntaoppi	7,96	1,267	8,22	1,234	7,71	1,248	0,51
Uskonto / ET	8,15	1,232	8,50	1,144	7,80	1,219	0,70
Terveystieto	8,21	1,149	8,58	1,048	7,84	1,126	0,74
Ka	7,92		8,18		7,66		0,53

¹Jos huomioidaan vain useimpien oppilaiden (noin 95 %) opiskelema A-englanti, tyttöjen arvosanakeskiarvo on 8,15 ja poikien 7,93, eli tyttöjen keskiarvoa nostavat muiden A-kielten kuin englannin muita korkeammat arvosanat.

On pakko kysyä, olisiko suhtautuminen arvosanoissa ilmenevään sukupuolieroon tämän hetken sukupuolten tasa-arvoa koskevassa keskustelussa toinen, jos kuviossa vihreällä merkityt tytöt olisivatkin poikia. Voidaanko ajatella, että poikien heikompi koulumenestys on yksinomaan – ja yksilötasolla – vain heidän henkilökohtaisista ominaisuuksistaan johtuvaa, vai löytyykö suomalaisesta peruskoulusta systemaattisia tekijöitä, jotka ruokkivat poikien alisuoriutumista?



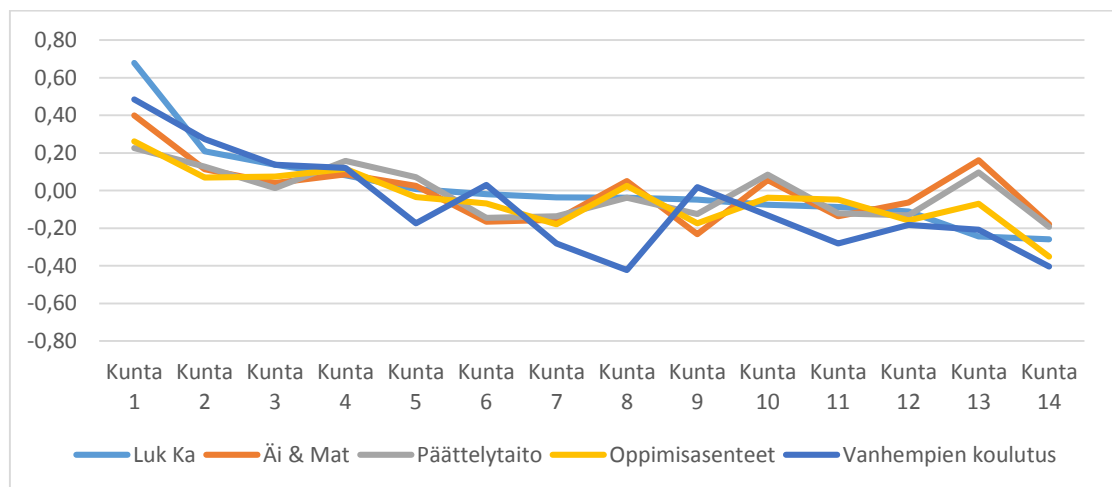
Kuvio 3.1 Tyttöjen ja poikien kaikille yhteisten lukuaineiden arvosanat perusopetuksen päättötodistuksessa

3.2 Arvosanojen valintoja ohjaava merkitys

Arvosanojen sukupuoliero selittää pitkälti lukion tyttövaltaisuuden. Koulutusvalintojen sukupuolittainen eriytyminen tunnistetaan ilmiönä, mutta nyt raportoitu oppiaineiden välinen, arvosanoissa näkyvä ero vahvistaa tätä eriytymistä (Uerz, Dekkers & Béguin 2004; Van de Werfhorst, Sullivan & Cheung 2003). Poikien arvosanoissa esiintyvä oppiaineen mukainen ero on B-kielen arvosanoja lukuun ottamatta vähäisempää kuin tytöillä ja vaikuttaa A-kieltä lukuun ottamatta satunnaiselta. Tytöillä matematiikan ja fysiikan arvosanat jäävät B-kielen ohella muita oppi-aineita heikommiksi. Vaikka tyttöjen arvosanat ovat myös viimeksi mainituissa keskimäärin poikia korkeammat, niiden alhainen taso verrattuna tyttöjen muihin arvosanoihin selittää pitkälti sen, miksi pojista selvästi tyttöjä suurempi osa valitsee lukiossa pitkän matematiikan, ja saattaa olla myös osasy ammatillisen koulutuksen jyrkkiin opintoalakohtaisiin sukupuolieroihin (ks. tämän raportin luku 12).

3.3 Kuntien väliset erot

Arvosanoissa esiintyy myös kuntien välistä vaihtelua, joka ei kaikin osin vastaa oppilaiden välisiä eroja sen paremmin oppilaiden MetrOP-tutkimuksessa osoittamassa osaamisessa tai oppimisasenteissa kuin koulumenestystä ennustavassa oppilaiden kotitaustassa. Kuviossa 3.2 on esitetty yhteen kuvaan koottuna kunnittain oppilaiden perusopetuksen päättöarvosanojen keskiarvo (Luk ka), yhdeksännellä luokalla osoittama osaaminen MetrOP-tutkimuksen päättelytaidon sekä äidinkielen ja matematiikan tehtävissä, oppimismotivaatio sekä vanhempien koulutus (keskiarvo äidin ja isän koulutuksesta). Kaikki muuttujat on standardoitu yli koko oppilasjoukon eli jos niiden väliset yhteydet olisivat kaikissa kunnissa samat, kuviossa olisi vain vanhempien koulutuksen mukainen laskeva ryhmä päällekkäisiä viivoja.



Kuvio 3.2 Päättöarvosanojen keskiarvo (Luk Ka), äidinkielen ja matematiikan (Äi & Mat) sekä päättelytaidon tehtäväsuoritus, oppimisasenteet ja oppilaan ilmoittama vanhempien koulutus kunnittain metropolialueen 14 kunnassa järjestettynä todistuskeskiarvojen mukaan (standardoidut arvot, ka = 0, kh = 1)

Voidaan kuitenkin nähdä, että niin eri tekijöiden tasossa kuin niiden välisissä suhteissa on selviä kuntien välisiä eroja. Ero on suurin eli lähes yhden standardipoikkeaman kotitaustan indikaattorina käytetyssä neljään luokkaan jaetussa vanhempien koulutuksessa ja pienin yhdeksännellä luokalla mitatussa päättelytaidoissa. Kunnan selitysosuus on kuitenkin suurimmillaankin vain hieman yli viisi prosenttia. Vaikka oppilaiden MetrOP-tutkimuksessa osoittama osaaminen heijastuu heidän arvosanoissaan niin kuntatasolla kuin koko aineistossa, metropoli-alueella erottuu selvästi kaksi kuntaa, joissa oppilaiden tutkimuksessa osoittama osaaminen ylittää selvästi heidän päättöarvosanojensa tason ja vanhempien koulutuksen luoman odotusarvon (kuvion kunnat 12 ja 13). Näiden kuntien oppilaat tulevat mitä ilmeisimmin kohdelluksi epäoikeudenmukaisesti heidän hakiessa samoihin oppilaitoksiin muiden kuntien nuorten kanssa. Myös kunnassa 8 oppilaiden osaaminen ylittää selvästi kotitaustan asettaman odotustason.

Kuntien välillä on selviä eroja myös arvosanojen koulu- ja luokkatasolla ilmenevässä vaihte- lussa. Erot ovat Espoossa ja Helsingissä selvästi muita kuntia suuremmat (12 % ja 28 %). Myös vanhempien koulutuksen selitysosuus on erityisesti Espoossa selvästi muita kuntia korkeampi (20 %). Koulujen väliset erot ja kotitaustan vaikutus heijastavat kuitenkin osin suoraan alueiden välisiä sosioekonomisia eroja, joten niiden voi olettaakin olevan suurempia pääkau- punkiseudun isossa kunnissa. On kuitenkin kaikki syyt olettaa, että juuri Espoossa ja Helsingissä eroja kasvattaa niiden varsin laaja kouluvalinta painotettuine opetuksineen ja monia muita kuntia rikkaampine kielitarjontoineen. Viime aikojen keskustelussa on ollut ehkä eniten esillä yläkoulun kouluvalinta (Bernelius 2013; Seppänen 2006; Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015), mutta merkittävimmät päätökset tehdään jo alakoulussa vanhempien valitessa lapselleen ensimmäistä vierasta kieltä tai tehdessä päätöksen musiikkiluokalle pyrkimisestä. Luokanmuodostus nousee kuitenkin esille eräänä oppilaiden koulu-uraa määrittävänä tekijänä myös yläkoulussa, missä luokka ei enää henkilöidy yhteen opettajaan vaan samat opettajat opettavat useampia rinnakkaisluokkia. Nämä erot heijastuvat lopulta oppilaiden päättötodistuk- sen arvosanoissa ja määrittävät heidän mahdollisuuksiaan toisen asteen valinnassa.

3.4 Yhteenveto

Huolimatta perusopetuksen päättöarvosanojen kriittisestä roolista, nuorten toisen asteen va- lintaa ja sen myötä heidän myöhempää koulutuspolkuaan ja elämäänsä koskevassa päätök- senteossa mikään ei näytä muuttuneen Alatuvan ja kollegojen havainnoista 2000-luvun ensim- mäisellä vuosikymmenellä: Tyttöjen ja poikien arvosanoissa on edelleen niin suuri ero, että arvosanat eivät tarjoa heille samanlaisia mahdollisuuksia toisen asteen koulutukseen hakeu- duttaessa (Alatupa ym. 2007). Opetushallituksen ja Kansallisen koulutuksen arviointikeskuk- sen (Karvi) oppiainekohtaiset arvioinnit (esim. Rautopuro 2013) sekä kansainväliset arvioinnit PISA (Kupari ym. 2013) ja TIMSS (Kupari, Vettenranta & Nissinen 2012) viittaavat kuitenkin siihen, että kyse ei ole vain arvosanoista, vaan ainakin osin myös tyttöjen poikia paremmasta

osaamisesta keskeisissä lukuaineissa. Se, että ero on taito- ja taideaineissa lukuaineita suurempi, viittaa kuitenkin siihen, että kyse on myös Keltikangas-Järvisen uumoilemasta ”tyttöliksästä” opettajien arvosananannossa (Keltikangas-Järvinen 2007) tai siitä, mitä koulu oppilailta odottaa osaamisen rinnalla arvosanaan vaikuttavassa työskentelyn arvioinnissa (Opetushallitus 2014, 45). Vertailukelpoinen tieto opettajien arvioiden ja oppilaiden osaamisen välisestä suhteesta perusopetuksen alusta lähtien olisi tarpeen niin arvosanojen vertailukelpoisuuden selvittämiseksi kuin keinojen miettimiseksi poikien ilmeisen alisuoriutumisen ehkäisemiseksi.

Päinvastoin kuin jo pitkään tunnettu ero tyttöjen ja poikien arvosanoissa, nyt havaittu arvosanatason vaihtelu oppiaineiden välillä on havaintona uusi. Näyttää ilmeiseltä, että sillä on merkitystä etenkin tyttöjen myöhempisiin koulutusvalintoihin (Ouakrim-Soivio, Kupiainen & Marjanen, hyväksytyt julkaistavaksi). Myös kuntien väliset erot arvosanojen annossa on uusi havainto ja täydentää jo aiemmin tiedossa ollutta koulujen välistä arvosanavaihtelua (Ouakrim-Soivio 2013). Kunkin näistä voidaan nähdä uhkaavan oppilaiden tasavertaista kohtelua toisen asteen koulutukseen hakeuduttaessa. On ilmeistä, että opetussuunnitelmaan kirjatut kriteerit eivät riitä turvaamaan arvosanojen vertailukelpoisuutta, joten asiaan tulee kiinnittää erityistä huomiota arvioitaessa uuden opetussuunnitelman vaikutuksia. Erillinen tutkimus tulisi kohdistaa oppiaineiden opetussuunnitelman mukaisten tavoitteiden ja osaamiskriteerien vertailtavuuteen sen selvittämiseksi, ovatko joidenkin oppiaineiden vaatimukset lähtökohtaisesti muita vähäisemmät tai korkeammat ja arvosanoissa esiintyvät erot sen vuoksi väistämättömät ilman korjaavia toimenpiteitä.

4. PÄÄTTÖARVOSANOJEN ENNUSTAMINEN

Sirkku Kupiainen

Tässä luvussa tarkastellaan sitä, mikä ennustaa peruskoulumenestystä ja siihen kiinteästi yhteydessä olevaa nuorten onnistunutta etenemistä peruskoulusta toiselle asteelle. Kuten edellisissä luvuissa on jo käynyt ilmi, koulumenestykseen vaikuttavat niin oppilaan sukupuoli kuin hänen kotitaustansakin. Ehdottomasti merkittävimmät ennustajat ovat kuitenkin oppilaan kehittyvä ajattelutaito ja halu sen käyttöön koulun odotusten suunnassa eli laajasti ymmärretty motivaatio. Kuviossa 4.1 (sivulla 28) on esitetty malli, johon on koottu keskeiset peruskoulun päättötodistusta ennustavat yksilötason tekijät. Aiemman osaamisen indikaattorina on käytetty kuudennen luokan kevättodistuksen viiden lukuaineen arvosanojen keskiarvoa¹. Muina selittävinä tekijöinä ovat MetrOP-tutkimuksessa vuosina 2011 ja 2014 eli seitsemännen luokan alussa ja yhdeksännellä luokalla mitattu päättelytaito sekä oppilaan oppimista tukevat ja sitä haittaavat asenteet (itsearvio).

Kutakin osa-aluetta edustaa molempina vuosina kolme samaa muuttujaa. Ajattelutaitoa on mitattu sanallisen päättelyn sekä matemaattisen ja formaalin ajattelun tehtäväsarjoilla (jatkossa päättelytaito). Oppimista tukevia asenteita on mitattu kolmella kolmeosioisella kysymyssarjalla, jotka kohdistuvat koulun koettuun tärkeyteen, hyvän koulumenestyksen tavoitteluun ilmaisevaan saavutusorientaatioon ja menestyksen saavuttamiseen tähtäävään omaan yrittämiseen. Oppimista haittaavia asenteita on mitattu samoin kolmella kolmeosioisella kysymyssarjalla, jotka kohdistuvat välttämisorientaatioon, luovutusherkkyyteen ja uskoon sattumaan tai muuhun itsen ulkopuoliseen tekijään menestyksen tai sen puutteen selittäjänä. Muuttujien keskiarvot ja reliabiliteetit seitsemännellä ja yhdeksännellä luokalla on esitetty taulukoissa 4.1 (seuraavalla sivulla) ja 4.2 (sivulla 27).

Koulun koettua tärkeyttä lukuun ottamatta asennemuuttujien reliabiliteetit ovat yhdeksännellä luokalla seitsemättä luokkaa korkeammat. Tämän voidaan tulkita heijastavan toisaalta oppilaiden kypsyyden myötä kehittyvää kykyä itsensä arvioijana (Harter 1999; Demetriou & Kazi 2006), toisaalta eriytyvien koululaisroolien vakiintumista iän ja opintojen etenemisen myötä. Kuten aiemmassa tutkimuksessa (esim. Hautamäki, Kupiainen, Marjanen, Vainikainen & Hotulainen 2013; Marjanen, Vainikainen, Kupiainen, Hotulainen & Hautamäki 2014), oppilaiden oppimista tukevat asenteet heikkenevät ja oppimista haittaavat asenteet vahvistuvat yläkoulun aikana. Ero tyttöjen ja poikien oppimista tukevissa asenteissa ja niissä tapahtuvassa kehityksessä yläkoulun aikana on suhteellisen vähäinen. Ero oppimista haittaavissa asenteissa on selvempi siten, että pojat pyrkivät tyttöjä useammin tai vahvemmin välttämään ylimääräistä työtä koulun eteen, kun taas tytöille on tyypillisempää luovuttaa vaikeiden tehtävien edessä.

¹ Äidinkieli, matematiikka, A-kieli, historia ja kemia (oppilaan ilmoitus).

Taulukko 4.1 Mallissa käytetyt motivaatiomuuttujat (keskiarvo, keskihajonta ja reliabiliteetti)

Oppimisasenteet 7. lk	Kaikki		Työt		Pojat		α
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	
Koulu oppimisympäristönä	5,15	1,205	5,20	1,132	5,10	1,272	0,849
Saavutusorientaatio	5,86	1,070	5,96	1,011	5,75	1,117	0,859
Arvio omasta yrittämisestä	5,28	1,062	5,37	1,046	5,20	1,071	0,762
Välttämisorientaatio	3,91	1,480	3,61	1,427	4,21	1,469	0,720
Sattuman rooli koulumenestyksessä	2,09	1,076	2,01	1,000	2,17	1,142	0,643
Luovutusherkkyyys	3,35	1,328	3,50	1,323	3,20	1,316	0,683
Oppimisasenteet 9. lk	Kaikki		Työt		Pojat		α
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	
Koulu oppimisympäristönä	4,82	1,164	4,89	1,081	4,75	1,238	0,837
Saavutusorientaatio	5,43	1,254	5,62	1,163	5,23	1,311	0,899
Arvio omasta yrittämisestä	4,87	1,253	4,97	1,234	4,77	1,264	0,813
Välttämisorientaatio	4,33	1,341	4,05	1,311	4,61	1,310	0,794
Sattuman rooli koulumenestyksessä	2,48	1,390	2,18	1,109	2,78	1,568	0,816
Luovutusherkkyyys	3,92	1,309	4,07	1,254	3,77	1,345	0,758

Yläkoulun aikana tapahtuvassa muutoksessa ei sen sijaan ole eroa. Sen sijaan siinä, missä tyttöjen usko sattuman tai muun itsen ulkopuolisen tekijän rooliin menestyksen tai sen puutteen selittäjänä voimistui yläkoulun aikana vain vähän (ka 2,01 > 2,18), poikien alun perin vain hie- man tyttöjä vahvempi usko samaan voimistui huomattavasti (ka 2,17 > 2,78). Sukupuoliero muutoksen voimassa on itse asiassa niin suuri, että se riittää heikentämään muuttujien avulla muodostetun rakenneyhtälömallin sopivuutta aineiston kuvaukseen. Kyse on kuitenkin kouluun sitoutumisen ja koulumenestyksen näkökulmasta siinä määrin keskeisestä tekijästä, että se on haluttu pitää sukupuolierosta huolimatta mukana – saattaahan juuri usko omaan mahdollisuu- teen vaikuttaa omaan arvosanoilla ilmaistuun menestykseen olla keskeinen tekijä etsittäessä selitystä tyttöjen ja poikien päättöarvosanoissa ja toisen asteen valinnassa ilmeneville eroille (ks. luku 3 ja luku 12).

Sanallisen päättelyn tehtävän reliabiliteetti jää valitettavan alhaiseksi, mutta koska kyse on kansainvälisesti laajasti käytetystä testistä (Ross & Ross 1979), se on pidetty tehtäväsarjassa mukana. Muiden päättelytehtävien reliabiliteettia voidaan pitää riittävänä, erityisesti huomioiden osioiden melko pieni lukumäärä (7 ja 8). Yhdessä tehtävät muodostavat osaamismittarin, jota voidaan pitää riittävän stabiilina, ja jonka reliabiliteetti kasvaa useimpien asennemittareiden tavoin seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle siirryttäessä.

Taulukko 4.2 Mallissa käytetyt päättelytaitomuuttujat (keskiarvo, keskihajonta ja reliabiliteetti)

Päättelytaito 7. lk	Kaikki		Tytöt		Pojat		α
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	
Sanallinen päättely	51,47	23,522	54,09	23,520	48,87	23,237	0,480
Matemaattinen päättely	45,90	30,544	46,83	30,620	44,99	30,446	0,750
Formaali päättely	34,58	28,088	35,91	28,183	33,27	27,936	0,794
Päättelytaito yhteensä *							0,701

Päättelytaito 9. lk	Kaikki		Tytöt		Pojat		α
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	
Sanallinen päättely	51,47	23,522	54,09	23,520	48,87	23,237	0,600
Matemaattinen päättely	45,90	30,544	46,83	30,620	44,99	30,446	0,800
Formaali päättely	34,58	28,088	35,91	28,183	33,27	27,936	0,824
Päättelytaito yhteensä *							0,749

* Laskettu kolmen osa-alueen summana (osiotasolta laskettuna 0,836 ja 0,875)

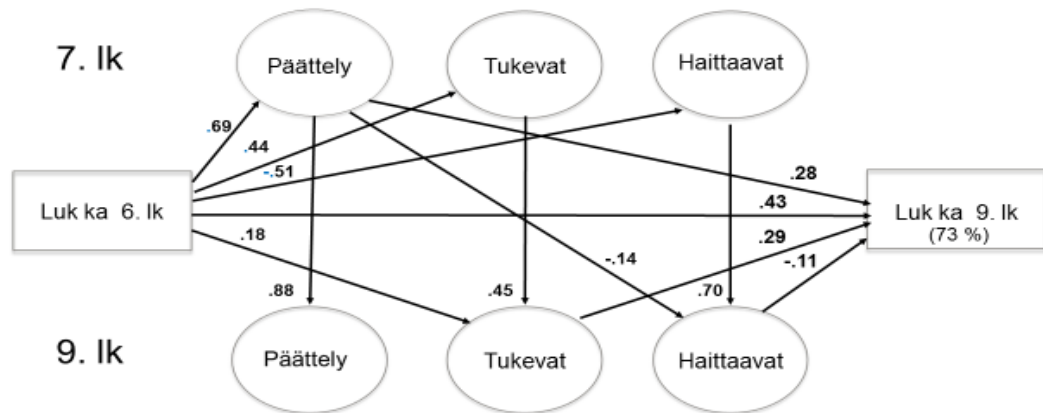
Taulukossa 4.3 on vielä esitetty päättelytaidon sekä oppimista tukevien ja sitä haittaavien asenteiden (keskiarvo) väliset yhteydet seitsemännellä ja yhdeksännellä luokalla sekä näiden luokka-asteiden välillä.

Taulukko 4.3 Mallissa käytettyjen muuttujien väliset yhteydet

	7. luokka		9. luokka			7. lk	
	Päättely	Tukevat	Haittaavat	Päättely	Tukevat	Haittaavat	Luk ka
Tukevat asenteet	,218						
Haittaavat asenteet	-,302	-,539					
9. luokka							
Päättelytaito	,623	,210	-,281				
Tukevat asenteet	,202	,448	-,338	,315			
Haittaavat asenteet	-,222	-,222	,359	-,363	-,216*		
Lukuaineiden keskiarvo							
7. luokka	,565	,381	-,398	,541	,348	-,255	
9. luokka	,587	,365	-,389	,614	,479	-,329	,770

Kuviossa 4.1 (seuraavalla sivulla) perusopetuksen päättöarvosanoissa esiintyvää vaihtelua selitetään seitsemännellä ja yhdeksännellä luokalla mitatulla päättelytaidolla ja oppimisasenteilla sekä osaamisen lähtötasolla. Osaamisen lähtötason indikaattorina on käytetty viiden lukuaineen keskiarvoa kuudennen luokan kevättodistuksessa. Mallin tunnuslukujen (CFI = .913, TLI = .882, RMSEA = .027, $\chi^2 = 18228,156$, $df = 620$, $p < .001$) ilmaisemaa aineiston ja mallin yhteensopivuutta voidaan pitää riittävänä, joskaan ei ihanteellisena. Eräs osasy on jo edellä mainittu ero oppilaiden uskossa sattuman rooliin menestyksen selittäjänä seitsemännellä ja yhdeksännellä luokalla. Myös sukupuolen selitysosuus yläkoulun alun ja lopun välillä kasvoi

sattumauskossa selvästi muita asenne-alueita enemmän, puolesta prosentista neljään ja puoleen.



Kuvio 4.1 Päätötodistuksen keskiarvon ennustaminen vuosien 2011 ja 2014 MetrOP-tutkimuksen keskeisillä osaamis- ja asennetekijöillä: päättelytaito, oppimista tukevat ja oppimista haittaavat asenteet (mallinnus IBM SPSS AMOS23)²

Malli selittää päätötodistuksen arvosanoissa esiintyvistä vaihtelusta lähes kolme neljännestä (73 %). Aiemman tutkimuksen (esim. Kuusinen 1995) mukaisesti, ja arvosanoissa esiintyvistä koulu- ja luokka- tai opettajakohtaisesta vaihtelusta huolimatta (kysehän on kuudennen luokan eli pääosin luokanopettajan antamista arvosanoista) vahvin selittäjä on aiempi koulumenestys, joka selittää myöhemässä menestyksessä esiintyvistä vaihtelusta lähes puolet. Oppilaiden yläkoulun alussa osoittama päättelytaito on menestyksen selittäjänä tasavahva yhdeksännen luokan oppimista tukevien asenteiden kanssa. Yhdeksännen luokan päättelytaito on vahvassa yhteydessä seitsemännellä luokalla osoitettuun mutta sillä ei ole itsenäistä roolia koulumenestyksen selittäjänä. Sama koskee seitsemännen luokan oppimisasenteita; etenkin haitalliset asenteet ovat vahvassa yhteydessä yhdeksännen luokan vastaaviin asenteisiin, mutta oppilaiden seitsemännen luokan oppimisasenteilla ei ole itsenäistä merkitystä päättöarvosanojen selittäjänä.

Eri tekijöiden välisten yhteyksien voi tulkita tarkoittavan, että keskeisiä ovat taidot ja asenteet, joilla oppilas suhtautuu opetussuunnitelman tavoitteiden mukaiseen oppimiseen läpi yläkoulun. Vaikka opettajat ehkä suosivat arvosanan annossa opetussuunnitelman ohjeiden mukaisesti (Opetushallitus 2014, 45) yritteliäiltä vaikuttavia oppilaita (Alatupa & Keltikangas-Järvinen 2007), näyttää siltä, että myönteiset oppimisasenteet todellakin saavat oppilaat käyttämään oppimispotentiaalinsa koulun tavoitteiden saavuttamiseksi. Tämä on näkökulma, joka jää ilman huomiota Alatuvan ja Keltikangas-Järvisen (2007) tulkinnoissa.

² Kuvioista on jätetty selkeyden vuoksi pois ei-merkittävät yhteydet sekä samaan aikaan mitattujen muuttujien väliset yhteydet.

Yhteenveto

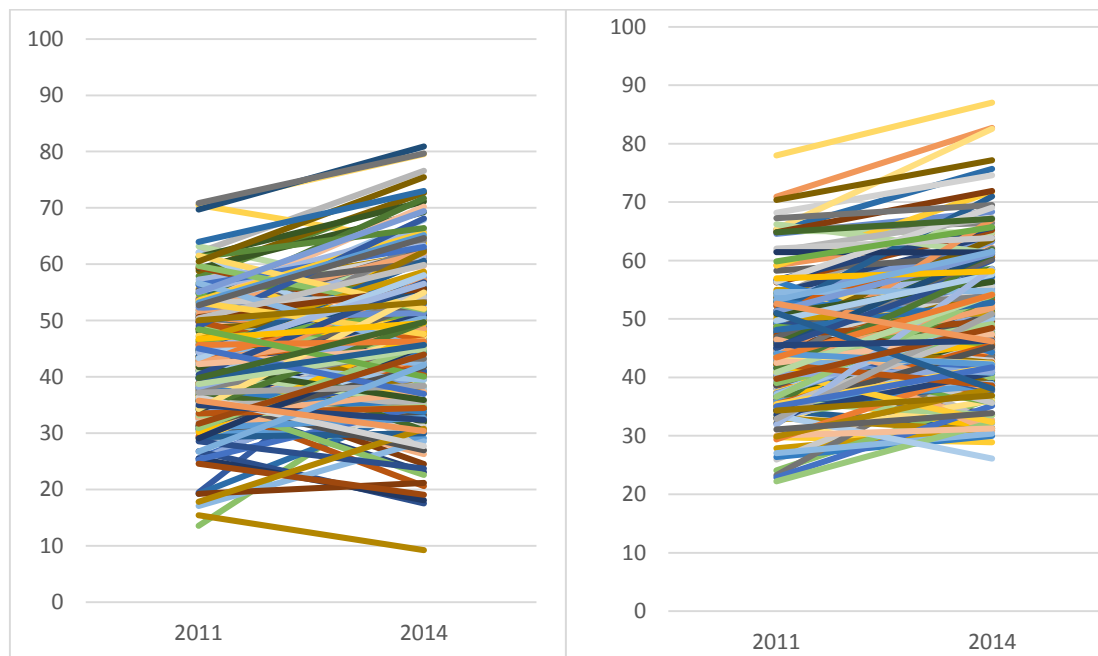
Koulumenestys on pitkälti selitettävissä oppilaan koulupolun myötä vähitellen kertyvällä aiemalla oppiainekohtaisella osaamisella sekä koulussa ja sen ulkopuolella iän myötä kehittyvällä ajattelutaidolla ja tuon taidon käyttöä ohjaavilla asenteilla. MetrOP-tutkimuksessa yläkoulun alussa ja lopussa mitattu päättelytaito sekä oppimista tukevat ja sitä haittaavat asenteet selittävät lähes kolme neljäsosaa oppilaiden perusopetuksen päättöarvosanoissa ilmenevästä vaihtelusta. Oppimista tukevien asenteiden merkitys on toisen asteen valintaa pitkälti ohjaavan perusopetuksen päättötodistuksen ennustajana samaa suuruusluokkaa kuin päättelytaidon ja selvästi kielteisiä asenteita vahvempi. Oppimista haittaavien asenteiden pysyvyys läpi yläkoulun on kuitenkin oppimista tukevia asenteita vahvempi. Ottaen lisäksi huomioon ero tyttöjen ja poikien arvosanoissa yläkouluun tultaessa (8,35 vs. 8,15) sekä oppimisasenteissa ilmenevän sukupuolieron kasvu yläkoulun aikana, keinojen etsimisen poikien todellisten valinnan mahdollisuuksien vahvistamiseksi peruskoulun päättyessä tulee alkaa jo huomattavasti ennen yläkouluun siirtymistä.

5. LUOKKIEN VÄLISET EROT

Sirkku Kupiainen

Metropolialueen yläkoululaisten osaamiseen ja hyvinvointiin kohdistuvan MetrOP-tutkimuksen tulokset tukevat kansainvälistäkin huomiota herättänyttä havaintoa peruskoulumme luokkien välisistä eroista, joiden Yang Hansen, Gustafsson ja Rosén (2014) totesivat TIMSS 2011 (*Trends in Mathematics and Science Study*) -tutkimuksessa olevan selvästi muita Pohjoismaita suuremmat. MetrOP-tutkimus tuo uutena asiana esiin sen, että vaikka luokkien väliset erot kasvavat kokonaisuudessaan melko maltillisesti yläkoulun aikana – luokan selitysosuus kasvaa vain kolmisen prosenttiyksikköä alun noin 22 prosentista – oppilaiden osaaminen ja oppimisasenteet eivät kehity eri luokissa samaa tahtia, vaan tuossa kehityksessä ilmenee selviä luokkien välisiä eroja. Erot ovat osin yhteydessä jo seitsemännen luokan alussa ilmeneviin eroihin mutta eivät yksiselitteisesti seuraa niitä.

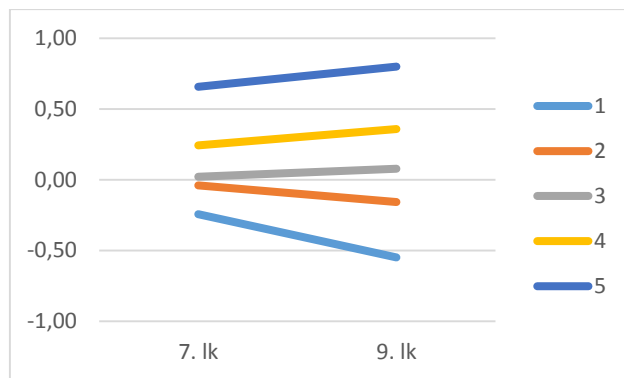
Kuviossa 5.1 on esitetty tutkimusaineiston 460 yli 10 oppilaan luokan tutkimukseen molempina vuosina osallistuneen 6 353 oppilaan päättelytaidon kehitys seitsemännen luokan syksyn ja yhdeksännen luokan kevään välillä luokittain. Kuvio on selkeyden vuoksi kahdessa osassa siten, että molemmissa on 230 luokkaa.



Kuvio 5.1 Päättelytaidon kehitys luokkaryhmittäin 7. luokalta 9. luokalle. Aineiston 460 yli 10 oppilaan luokkaa on jaettu kahtia erojen selkiyttämiseksi.

5.1 Osaamiskehitys luokkaryhmittäin

Kun kuvion 5.1 luokat jaetaan viiteen ryhmään oppilaiden yläkoulun lopun tutkimuksessa osoittaman osaamisen perusteella, ryhmien väliset alun melko vähäiset erot (luokkaryhmän selitysosuus oppilastasolla alle 10 %) kasvavat yli kaksinkertaisiksi (luokkaryhmän selitysosuus yli 20 %). Voidaan nähdä, että heikointa osaamista osoittaneisiin ryhmiin kuuluvien luokkien oppilaiden osaamisen kehitys tai halu sen näyttämiseen testitilanteessa poikkeaa selvästi muista ryhmistä (Kuvio 5.2).



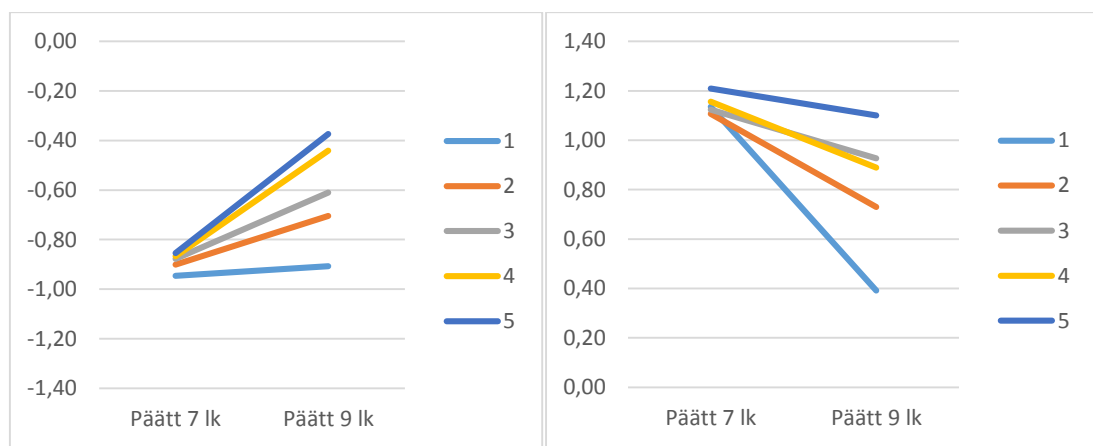
Kuvio 5.2 Päättelytaidoit kehitys luokkaryhmittäin 7. luokalta 9. luokalle, yli 10 oppilaan luokat (standardoitu keskiarvo eli ka = 0 ja keskihajonta eli kh = 1)

Sama erojen kasvu on havaittavissa myös äidinkielen ja matematiikan osaamisen sekä oppimismotivaation kehityksessä. Sen sijaan erot oppilaiden arvosanoissa (lukuaineiden keskiarvo peruskoulun päättötodistuksessa) pienenevät, mikä viittaa koulujen välisiin systemaattisiin eroihin arvosanan annossa. Tältä osin MetrOP-tutkimus siis vahvistaa jo aiemmin kansallisissa oppiainekohtaisissa arvioinneissa raportoidun arvosanojen yhteyden koulutasolla oppilaiden osaamiseen: mitä parempi on koulun (tässä luokan) oppilaiden osaamisen taso, sitä vaikeampaa oppilaan on saada samalla osaamisella yhtä korkea arvosana kuin heikomman osaamisen koulussa tai luokassa. Ilmiön voi selvästi nähdä vaarantavan oppilaiden tasavertaisen kohtelun heidän kilvoittellessa toisen asteen valintatilanteessa paikasta haluamassaan oppilaitoksessa tai koulutusallalla.

Kohdistettaessa huomio seitsemännen luokan alussa parasta ja heikointa osaamista osoittaneisiin oppilaisiin³ voidaan todeta, että molempiin ryhmiin kuuluvien oppilaiden osaamisen kehitys oli yhteydessä siihen, mihin luokkaryhmään kuuluvassa luokassa he opiskelevat (Kuvio 5.3). Voidaan huomata lisäksi, että siinä, missä heikointa osaamista yläkoulun alussa osoittaneiden oppilaiden osaaminen kehittyi suhteessa koko oppilasjoukkoon kaikissa muissa paitsi heikoimman osaamisen luokkaryhmässä, parasta osaamista osoittaneiden osaaminen laski

³ Indikaattorina on käytetty sijoittumista puolen standardipoiikkeaman päähän 6. luokan arvosanojen keskiarvosta sekä 7. luokan päättelytaidoit sekä äidinkielen ja matematiikan tehtävien keskiarvosta.

suhteessa muihin oppilaisiin luokkaryhmästä riippumatta (koska kuviossa on käytetty standardeoituja keskiarvoja, tämä suhteellinen heikkeneminen näkyy kuin absoluuttisena). Jää auki, onko kyse väistämättömästä kehityksellisestä tasaantumisesta vai siitä, että parhaat oppilaat eivät tule haastetuksi koulussa tavalla, joka tukisi heidän oppimispotentiaalinsa täysipainoista kehitystä. Duru-Bellat ja Mingat raportoivat jo vuonna 1998 samasta ilmiöstä todeten, että heterogeenisen luokan tuoma kokonaisuus syntyy siitä, että heikoimpien oppilaiden osaaminen kehittyy kaksinkertaisesti suhteessa siihen, minkä verran parhaimpien oppilaiden osaaminen heikkenee suhteessa muihin. Kaikki toki etenevät osaamisessaan, mutta oppimislisä jää parhailla oppilailla sitä heikommaksi, mitä heikompi on luokan kokonaisosaamisen taso, kuten myös kuvioista 5.3 voidaan todeta.



Heikointa osaamista osoittaneet oppilaat (kh < -.05)

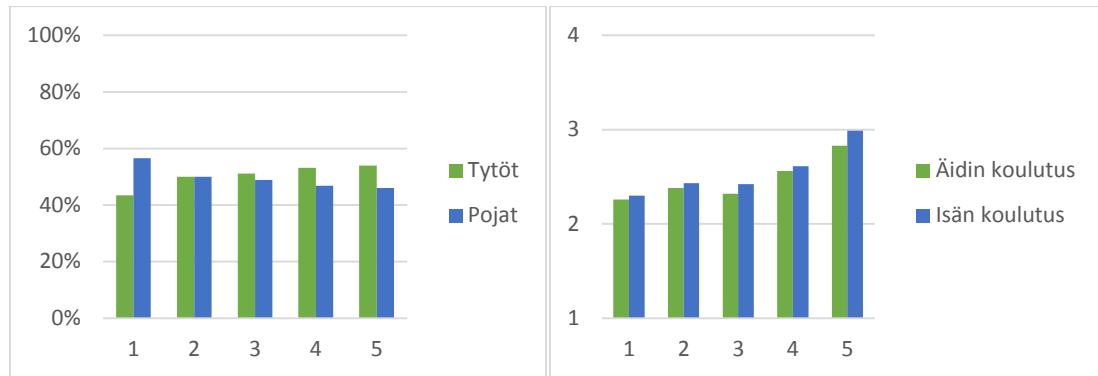
Parasta osaamista osoittaneet oppilaat (kh > .05)

Kuvio 5.3 Heikointa ja parasta osaamista 7. luokan alussa osoittaneiden oppilaiden päättelytaidon kehitys eri osaamisryhmiin kuuluvissa luokissa (standardoitu keskiarvo eli ka = 0 ja keskihajonta eli kh = 1)

5.2 Ryhmien välisiä eroja selittävät taustatekijät

Niin tyttöjen ja poikien osuus luokassa, oppilaiden kotitausta kuin luokkakokokin heijastavat osaamisen mukaista ryhmittelyä, joskin erot olivat efektiivisempinä ilmaistuna osaamista pienemmät. Etenkin heikointa osaamista osoittanut ryhmä eroaa muista poikien tyttöjä suuremmalla osuudella parhainta osaamista osoittavien luokkien ollessa puolestaan lievästi tyttövoittoisia (Kuvio 5.4 seuraavalla sivulla). Luokkaryhmien väliset erot oppilaiden vanhempien koulutuksessa olivat etenkin parhainta osaamista osoittaneiden luokkien kohdalla selvästi suuremmat. Parhainta osaamista osoittaneet luokat olivat myös keskimäärin muita luokkia suuremmat, ja ero oli erityisen selvä verrattaessa niitä heikoimman osaamisen ryhmään kuuluviin luokkiin (21,3 vs. 19,4 oppilasta). Ryhmät erosivat odotetusti myös tehostettua tai erityistä tukea saavien oppilaiden osuudessa. Erityistä tukea saavien oppilaiden osuus oli selvästi muita korkeampi heikoimpaan osaamisryhmään kuuluvissa luokissa, kun taas tehostettua tukea saavien

osuus oli lähes sama niin keskimääräistä kuin sitä heikompaa osaamista osoittaneissa luokissa, ja vain kahteen parhainta osaamista osoittaneeseen ryhmään kuuluneet luokat erosivat selkeästi muista.



Kuvio 5.4 Tyttöjen ja poikien osuus sekä vanhempien koulutus eri osaamisryhmiin kuuluvissa luokissa. Vanhempien koulutus on ilmaistu neliportaisena luokitteluna (y-akseli), jossa 1 = perusaste tai toisen asteen ammatillinen tutkinto, 2 = ylioppilastutkinto, 3 = alempi korkea-aste ja 4 = ylempi korkea-aste.

Kaikissa ryhmissä yli puolet oppilaista haki ja tuli hyväksytyksi lukioon, mutta lukiovalinnan suosio oli selvästi yhteydessä luokkaryhmään (58 % vs. 85 %). Ilman opiskelupaikkaa jääneiden osuus (3–5 %) vaihteli sen sijaan ryhmien välillä osin satunnaisesti, mikä kertonee siitä, että omien toiveiden ja mahdollisuuksien yhteensovittaminen saattaa olla ongelmallista omasta ja luokan osaamisen tasosta huolimatta.

5.3 Kuntien väliset erot

Metropolialueen oppilaiden todennäköisyys opiskella eri ryhmiin kuuluvissa luokissa vaihtelee selvästi alueittain. Käyttäen hyväksi Vaattovaaran ja Berneliuksen (2010) luokittelua seudulliseen ydinalueeseen eli pääkaupunkiseudun kuntiin (Espoo, Helsinki, Kauniainen ja Vantaa), nopean kasvun kehyskuntiin (Kirkkonummi, Nurmijärvi, Sipoo, Tuusula ja Vihti) sekä metropolialueen muihin kuntiin (Hyvinkää, Järvenpää, Kerava, Mäntsälä ja Pornainen) erot eri luokkaryhmiin lukeutuvien oppilaiden osuudessa olivat ilmeiset. Pääkaupunkiseudun kunnissa muutos seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle oli suhteellisen vähäistä, joskin alimpaan osaamisryhmään kuuluvien oppilaiden osuus oli yhdeksännellä luokalla tehdyn luokittelun mukaan seitsemännen luokan mukaista ryhmittelyä selvästi suurempi. Ero oli kuitenkin huomattavasti selvempi pääkaupunkiseudun ulkopuolella. Kun seitsemännen luokan alussa puolet kehyskuntien luokista kuului kahteen heikoimman osaamisen ryhmään, niihin kuului peruskoulun päättyessä enää joka kolmas luokka. Kehitys reunakunnissa oli päinvastainen. Ilmiö saattaa osin heijastaa ensimmäisenä vaihtoehtonaan lukioon hakevien oppilaiden suurempaa osuutta kehyskunnissa (ryhmittelyn kohteena olevissa luokissa 68 % vs. 62 %).

5.4 Koulujen väliset erot

Myös koulutasolla tarkasteltuna oppilaiden osaamisessa tapahtui samanlaista vaihtelua kuin luokkatasolla. Kaksi kolmesta seitsemännen luokan alussa parhaimpaan viidennekseen kuuluvien koulujen oppilaasta löytyi parhaimmasta viidenneksestä vielä yhdeksännen luokan lopussa, ja puolet heikoimpaan ryhmään kuuluneista löytyivät samasta ryhmästä vielä peruskoulun päättyessä. Muut koulut olivat kuitenkin siirtyneet ryhmästä toiseen yläkoulun aikana ilmentäen myös koulutasolla tapahtuvaa suhteellisen aseman muutosta. Tulos oli odotusten mukainen, olivathan luokat läpi yläkoulun siinä koulussa, jossa ne alun alkaen muodostettiin. Koska koulun oppilaiden osaamisen taso koostui sen luokkien oppilaiden osaamisen tasosta, parhaimpiin osaamisryhmiin kuuluvissa kouluissa oli suhteellisesti enemmän parhaimpiin osaamisryhmiin kuuluvia luokkia. Hieman yli puolet (55 %) parhaimpaan osaamisryhmään kuuluvien luokkien oppilaista opiskeli parhaimpaan ryhmään kuuluvassa koulussa. Hyvin osaavien oppilaiden luokkia oli kuitenkin myös kouluissa, joiden muiden luokkien oppilaiden osaamisen taso oli keskitasoa tai sitä heikompa.

5.5 Yhteenveto

Näyttää siis ilmeiseltä, että oppilaiden jakaminen tai jakautuminen luokkiin ei ole satunnaista. Vertailemalla oppilaiden yläkoulun alussa ja lopussa osoittamaa osaamista luokkatasolla voidaan nähdä, että joissain luokissa osaaminen kehittyi selvästi paremmin kuin toisissa, joissa osaamisen taso pysyi ennallaan tai jopa laskee. Ilmiö näytti koskevan samalla voimakkuudella niin parhainta kuin heikointa osaamista seitsemännen luokan alussa osoittaneita oppilaita. Osaamisen suhteellisessa tai jopa absoluuttisessa heikkenemisessä voi tosin olla osin kyse erosta oppilaiden halussa näyttää osaamisensa tutkimustilanteessa. Molempia voidaan pitää ilmiönä huolestuttavina, etenkin kun testissä osoitetun osaamisen taso oli niin oppilas- kuin luokkatasollakin yhteydessä koulumenestykseen. Jälkimmäisessä ilmenevä vaihtelu oli kuitenkin luokkatasolla selvästi osaamisen vaihtelua vähäisempää, mikä viittaa arvosanatason määrittymiseen oman koulun oppilaiden – ei opetussuunnitelman kriteereiden – mukaan.

Luokkien väliset osaamiserot ovat yhteydessä oppilaiden kotitaustaan, tyttöjen ja poikien osuuteen luokan oppilaissa sekä oppilaiden oppimisasenteisiin, mutta vasta tarkempi tutkimus voi valaista tarkemmin niitä luokissa syntyvään oppimisilmapiiriin vaikuttavia tekijöitä, jotka selittäisivät erojen kasvua yläkoulun aikana, ja joihin koulu voi vaikuttaa. Eräs tekijä lienee joissain kunnissa varsin laajaan kielivalintoihin, musiikkisuuntautuneisuuteen tai yläkoulun painotetun opetuksen luokkiin liittyvä kouluvalinta (ks. Bernelius 2013; Kosunen 2016; Seppänen, Kallalahti, Rinne & Simola 2015). MetrOP-tutkimuksessa ei valitettavasti kerätty tietoa luokkien muodostamisen perusteista eri kouluissa. Joka tapauksessa on selvää, että tämän päivän metropoliseudulla yläkoulujen luokanmuodostus on tekijä, joka saattaa ratkaisevalla tavalla vaikuttaa yksittäisen oppilaan osaamisen ja koulutuksellisten mahdollisuuksien kehitykseen.

6. OSAAMISEN KEHITTYMINEN KUNTATYYPEITÄIN, KOULUITTAIN, LUOKITTAIN JA OSAAMISPROFIILEITTAIN

Risto Hotulainen

Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että alueellinen eriytyminen on ollut viime vuosikymmeninä voimakasta erityisesti pääkaupunkiseudulla (Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002; Vaattovaara & Kortteinen 2012). Kunnissa, joiden koulutuspolitiikka on tukenut muun kuin lähikoulun valitsemista, vanhempien tekemät koulutusvalinnat ovat voimistaneet eroja entisestään (Bernelius 2013; Varjo, Kalalahti & Silvennoinen 2014). Oppilaiden välisten osaamiserojen voidaan olettaa edelleen kumuloituvan yläkoulun aikana koulujen harjoittaman profiloitumisen ja siihen usein liittyvän oppilasvalikoinnin myötä (Hautamäki ym. 2013; ks. myös Kosunen 2016).

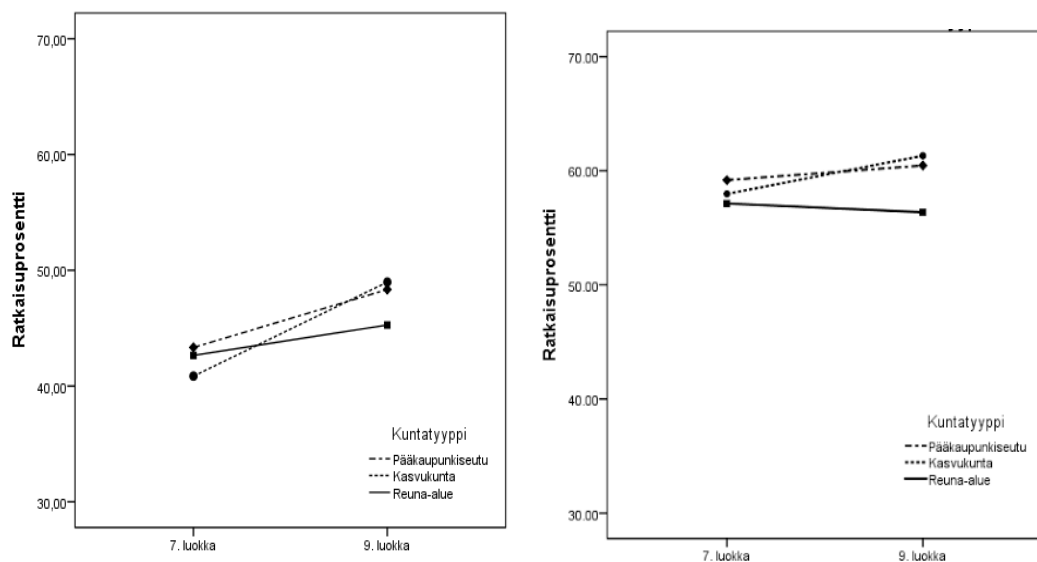
Tässä luvussa tarkastellaan oppilaiden osaamisessa ilmenevien alueellisten erojen kehittymistä sekä koulun ja luokan selitysosuutta muutoksessa. Lisäksi tutkitaan, millaisia osaamiskehitykseltään erilaisia oppilasprofiileja metropolialueen nuorten joukossa voidaan tunnistaa ja miten eri taustatekijät ovat yhteydessä näihin eriytyviin kehityspolkuihin.

Analyyseissa ovat mukana ne 119 koulun 5 625 oppilasta, jotka vastasivat analyyseissa käytettyyn viiteen osaamistehtävään molemmilla tutkimuskerroilla (2011 ja 2014). Tutkimukseen osallistuneet kunnat luokiteltiin luvun 5.3 tavoin kolmeen ryhmään Vaattovaaran ja Berneliuksen (2010) luokittelun mukaisesti: pääkaupunkiseutu (Espoo, Helsinki, Kauniainen ja Vantaa), nopean kasvun kunnat (Kirkkonummi, Nurmijärvi, Sipoo, Tuusula ja Vihti) ja muut kunnat eli reuna-alue (Hyvinkää, Järvenpää, Kerava, Mäntsälä ja Pornainen). Tämän tarkastelun oppilaista 3 603 eli 64 % edustaa pääkaupunkiseudun kuntia, 1 115 eli 20 % nopean kasvun kuntia ja 907 eli 16 % reuna-alueen kuntia.

Analyyseissa on käytetty kahta tehtäväkokonaisuutta: päättelytaito (sanallinen, matemaattinen ja formaali päättely, joista muodostettiin kuvion 6.2 Opiopi-summa) sekä kuudennen luokan opetussuunnitelman mukainen äidinkielen ja matematiikan tehtäväsarja (Ops-summa). Osaamisen kehityksen indikaattorina käytetään kehityspisteitä (*gain score*), jotka on muodostettu vähentämällä vuoden 2014 suorituksesta vuoden 2011 suoritus. Kuntaryhmän, koulun, luokan ja yksilötason osuutta kehityksen selittäjänä tarkastellaan aineiston hierarkkisen rakenteen vuoksi varianssikomponenttianalyysillä. Osaamisprofiileita tarkastelevassa analyysissä käytetään yksilökeskeistä latenttiprofiilianalyysia (LPA), joka muodostaa aineistosta laadullisesti toisistaan poikkeavia vastaajaryhmiä. Oletuksena oli, että menetelmän avulla voidaan tunnistaa vastaajaryhmiä, joiden osaamisen kehitys ei noudata valtavirtaa. Mikäli kehitys poikkeaa vahvasti negatiiviseen suuntaan, kyse saattaa olla koulutuksellisesti syrjäytymisvaarassa olevista oppilaista.

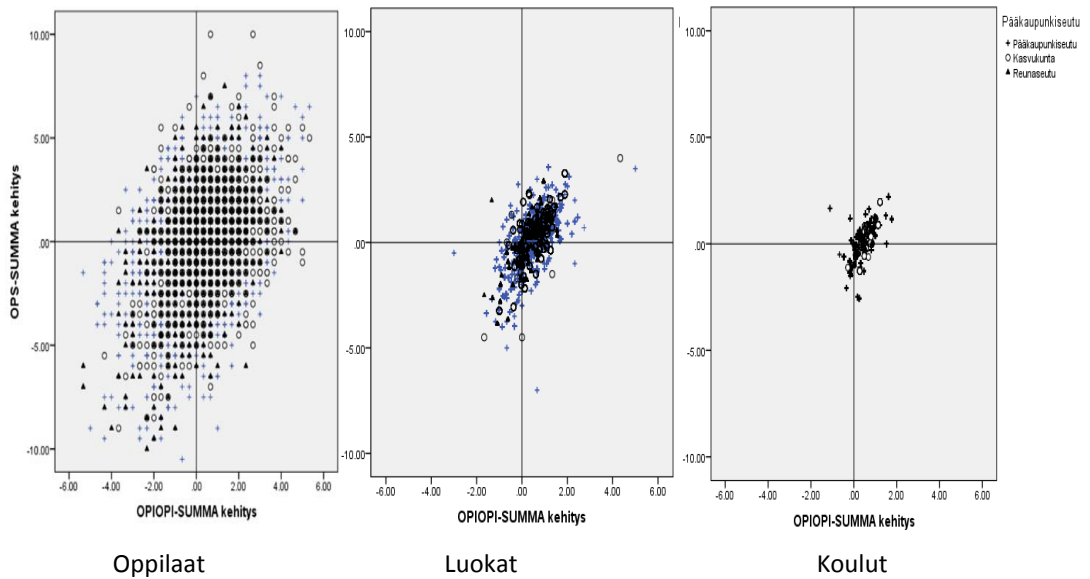
6.1 Osaamisen kehitys kuntaryhmittäin, kouluittain ja luokittain

Osaamisen lähtötaso oli pääkaupunkiseudulla hiukan muita kuntaryhmiä korkeampi, ja ero reuna-alueen kuntien oppilaisiin oli tilastollisesti merkitsevä (Kuvio 6.1). Osaamistulokset kehittivät yläkoulun aikana päättelytehtävissä (ka) 6 ja äidinkielen sekä matematiikan tehtävissä (ka) 1,4 prosenttiyksikköä. Ensin mainittu edustaa ratkaisuprosentin nousua noin 10 prosentilla, jälkimmäisen tuoma lisä on marginaalinen. Kuntaryhmä oli yhteydessä osaamisen kehitykseen siten, että kasvukunnat nousivat molemmissa tehtävätyypeissä heikommasta lähtötilanteestaan pääkaupunkiseudun kuntien rinnalle. Kasvukuntien oppilaiden osaamisen kehityksen ero reuna-alueen kuntien oppilaisiin oli tilastollisesti merkitsevä.



Kuvio 6.1 Oppilaiden osaamisen muutos päättelytaidoissa (vasemmanpuoleinen kuva) sekä äidinkielen ja matematiikan (oikeanpuoleinen kuva) tehtävissä kuntatyyppittäin

Seuraavaksi osaamisen kehitystä tarkasteltiin tarkemmin yksilö-, luokka- ja koulutasolla. Analyysien perusteella havaittiin että jokaiseen kuntatyyppiin sijoittui niin kouluja, joissa edettiin molemmissa osaamistehtävätyypeissä kuin myös kouluja, joissa kehitys ei ollut myönteistä kummallakaan osa-alueella. Kuviosarja 6.2 kertoo osaamistulosten vaihtelun tarkastelun vaihtuessa yksilötasolta luokka- ja koulutasolle. Kutakin kuntatyyppiä kuvaa oma symboli.



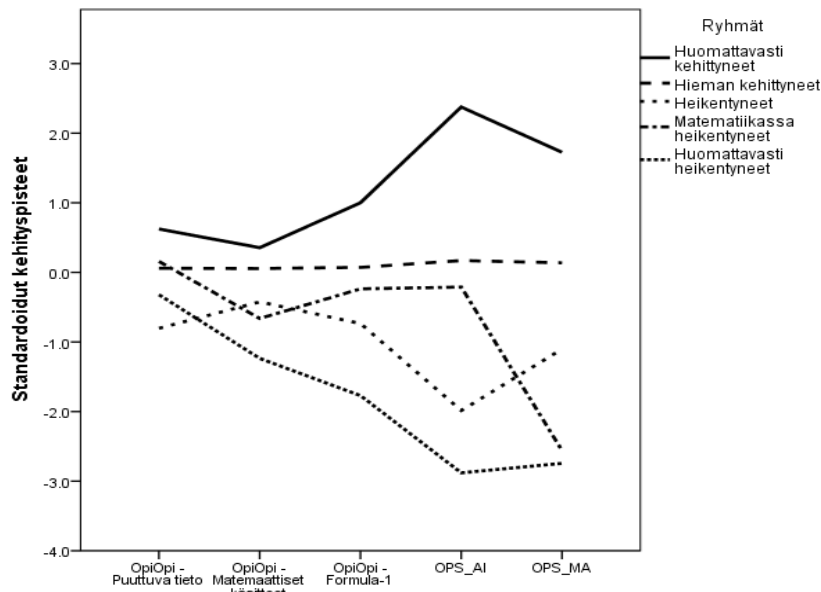
Kuvio 6.2 Osaamisen perusteella lasketut kehityspisteet (kuntaryhmittäin yksilö-, luokka- ja koulutasolla (OIPI-SUMMA = päättelytaito, OPS-SUMMA = äidinkieli ja matematiikka)

Kuvioista voidaan nähdä, että vaihtelun suuruus pienenee suurempaa tarkasteluyksikköä kohden liikuttaessa. Luokkien välinen hajonta oli huomattavaa koulutason vaihtelun ollessa selvästi pienempää. Kuvion perusteella voidaan havaita, että luokkien välillä voi olla useiden pisteiden kehityseroja, etenkin kun vertailu kohdistuu niihin yksittäisiin luokkiin, missä kehitys oli molemmissa tehtäväkokonaisuuksissa huomattavaa, ja vastaavasti niihin luokkiin, joissa kehitys kulki päinvastaiseen suuntaan.

Kuntaryhmän ja koulun selitysosuus päättelytaidon tehtävissä tapahtuneessa kehityksessä ei ollut tilastollisesti merkitsevää (2 % ja 1 %). Luokkatason selitysosuus 10 % oli sen sijaan tilastollisesti merkitsevää, ja yksilötason selitysosuudeksi jäi 87 %. Äidinkielen ja matematiikan tehtävissä kunnan selitysosuus oli 0 %, mutta niin koulun kuin luokan selitysosuus (3 % ja 14 %) oli tilastollisesti merkitsevää. Tulos on samansuuntainen seitsemännen luokan lähtötilanteen kanssa, jolloin koulu selitti päättelytaidossa ilmenevästä vaihtelusta 4 %, luokka 15 % ja yksilö 81 % (Hautamäki & Kupiainen 2015). Luokan selitysosuuden suuruus alkutilanteessa ja nyt havaittu lähes samansuuruinen selitysosuus osaamisen kehityksestä herättää kysymyksen osaamisen kasautumisesta luokkatason mukaan – ilmiö, jota käsitelimme jo edellä luvussa 5. Jo lähtötasolla havaittu luokan selitysosuus kasvoi siis entisestään osaamisen kehityksen luokkasidonnaisuuden suuntaisesti johtaen luokan suurempaan selitysosuuteen yhdeksännellä luokalla. Kehityskaari realisoitui tällä rajatulla mutta yksilötasolla tehtäväkohtaisesti kattavalla aineistolla siten, että luokkatason selitysosuus kasvoi sekä päättelytehtävissä (15 % → 19 %) että äidinkielen ja matematiikan tehtävissä (14 % → 18 %) neljä prosenttiyksikköä, mikä edustaa lähes kolmanneksen kasvua. Mielenkiintoinen lisähavainto on, että koulutason selitysosuus laski molemmilla osaamisalueilla yhden prosenttiyksikön verran.

6.2 Osaamisen eriytyvät kehityspolut

Latenttiprofiilianalyysin (LPA) avulla pyrittiin tunnistamaan valtavirrasta poikkeavaa osaamiskehitystä. LPA tunnisti osaamiskehityspisteiden perusteella viisi toisistaan poikkeavaa oppilasryhmää. Odotusten mukaisesti valtaosa oppilaista kuului yhteen ”osaamisessaan hieman kehittyneet” ryhmään, joskin heidän osuutensa oli ehkä odotettua suurempi (90 %). Tästä poikkeavat ryhmät muodostuivat yhdestä selvästi muita enemmän osaamistaan parantaneesta ryhmästä (1 %) ja kolmesta suoritustaan enemmän tai vähemmän heikentäneestä ryhmästä (9 %). Kuviossa 6.3 on esitetty muodostuneiden ryhmien standardoidut kehityspisteet osaa- mistehtävittäin ($k_a = 0$, $k_h = 1$).



Kuvio 6.3 Osaamisen kehityspisteiden perusteella muodostuneet viisi profiiliryhmää

Oppilasprofiileihin ja taustamuuttujiin (sukupuoli, kuntaryhmä, oppimisen tuen tarve, maahanmuuttajatausta, toisen asean koulutushaun onnistuminen) sekä terveyskäyttämiseen ja oppilaan koulua koskeviin näkemyksiin kohdistunut tarkastelu osoitti, että osaamistaan heikentäneeseen ryhmään kuulumisen ei ollut satunnaista, joskaan useimmat tarkastellut taustatekijät eivät olleet yhteydessä osaamisen kielteiseen kehitykseen. Vain yhteys sukupuoleen ja kuntaryhmään oli merkitsevä. Osaamisen tasoaan laskeneista oppilaista kolme neljästä oli poikia, ja ryhmässä oli kokonaisuutensa hieman enemmän reuna-alueen kuntien oppilaita. Koska muita selkeitä osaamisprofiilien ja taustamuuttujien välisiä yhteyksiä ei pystytty tunnistamaan, johtopäätöksemme on, että osaamistasoaan laskeneet oppilaat muodostivat melko heterogeenisen – joskin poikavoittoisen – ryhmän, jolle oli tunnusomaista heikompi terveyskäyttätyminen ja vähemmän myönteiset näkemykset koulukäyntiä tukevista sosiaalisista suhteista.

Kaikkein eniten suoritustaan olivat laskeneet kaksi oppilasryhmää (yhteensä 2 % oppilaista), joiden koulumenestys edusti keskitasoa. Kyse saattaa siis olla ryhmistä, jotka eivät ole edes yrittäneet yhdeksännellä luokalla tehdä tehtäviä omalla osaamistasollaan. Tuloksella saattaa

siis olla suurempi merkitys pohdittaessa *low-stakes*-arviointien problematiikkaa. Luovuttaminen tai ”hällä väliä” -asenne on kuitenkin itsessään merkittävä ilmiö, kertoneehan se jotain yleisempää oppilaan tai luokan sitoutumisesta koulun tavoitteisiin ja sen edustamiin arvoihin.

6.3 Yhteenveto

Osaamisen kehitys on ollut seuranta-aikana reuna-alueen kuntien kouluissa jonkin verran heikompaa kuin pääkaupunkiseudulla ja kasvukunnissa. Vaikka ero on tilastollisesti merkitsevä, myös reuna-alueen kunnissa on kouluja ja luokkia, joissa osaamisen kehitys on ollut yhtä lailla positiivista kuin muissa kuntaryhmissä, ja näissä taas kouluja ja luokkia, joissa voidaan havaita osaamisen tason laskua. Se, miksi toisissa kouluissa kehitys näyttää kulkevan heikompaan suuntaan, on epäselvää, ja vaatii jatkoanalyysia. Voidaan kuitenkin olettaa, että reuna-alueen heikon osaamisen kehityksen (tai sen näyttämisen halun) taustalla vaikuttaa vanhempien heikompi koulutus, joka ohjaa suhteellisesti suurempaa oppilasjoukkoa kohti ammatillisia opintoja ja sen myötä heikompaa yleissivistävän koulun tavoitteisiin sitoutumista ja osaamiskehitystä (ks. luku 12).

Osaamisen kehityksen tarkastelu samanaikaisesti kuntaryhmä-, koulu-, luokka- ja yksilötasolla osoitti, että yksilön ohella kehitystä selittää lähinnä vain luokka, jonka selitysosuus kasvaa yläkoulun aikana 4 prosenttiyksikköä eli lähes kolmanneksen. Taustalla on yläkoulun alussa tapahtuva luokkien muodostaminen, johon vaikuttavat niin vanhempien alaluokilla tekemät valinnat (A-kieli, musiikki) kuin oppilaan ehkä itse myöhemmin tekemät painotusvalinnat. Tämä osin kotitaustaan ja aiemman osaamisen tasoon perustuva luokanmuodostus näyttää siis vaikuttavan jatkossa eriyttävästi osaamisen kehitykseen myös luokkatasolla.

Osaamisprofiilitarkastelu löysi viisi osaamisen kehityksessään toisistaan poikkeavaa ryhmää. Ehdottoman enemmistön muodosti jonkin verran osaamistaan parantanut ryhmä. Huolta aiheuttavat kolme osaamistasoaan laskenutta ryhmää, joiden osuus oppilaista on hieman yli kymmenesosa. Suurin osa osaamistasoaan laskeneista oppilaista oli poikia. Todennäköisyys heikentyneeseen suoritukseen näytti olevan hieman muita yleisempää reuna-alueen kuntien pojille. Muita selkeitä osaamisprofiilien ja taustamuuttujien välisiä yhteyksiä ei pystytty tunnistamaan. Näyttää siis siltä, että yhdeksännellä luokalla seitsemättä luokkaa heikompaa osaamista osoittaneet oppilaat muodostavat sukupuolta lukuun ottamatta varsin heterogeenisen ryhmän, jota ehkä luonnehtivat osaamista enemmän yhtenäiset koulun merkitystä väheksyvät asenteet.

7. OSAAMISTULOSTEN KEHITYSTÄ SELITTÄVÄT TEKIJÄT

Mari-Pauliina Vainikainen

Tässä luvussa tarkastellaan, miten oppilaitten tausta, tehostetun tai erityisen tuen saaminen sekä terveydentila ja terveystietoisuus ennustavat yläkoulun aikaista oppimistulosten kehittymistä yksilö- ja jossain määrin myös koulutasolla. Suomessa peruskoulujen väliset erot ovat kansainvälisessä vertailussa olleet hyvin pienet (esim. OECD 2013a; 2013b; Willms 2010; Yang Hansen, Rosén & Gustafsson 2014). Vaikka koulujen eriytyminen on hieman kiihtynyt etenkin pääkaupunkiseudulla osin alueellisen eriytymisen (Vaattovaara & Kortteinen 2012) ja osin kouluvalintojen seurauksena (Bernelius 2013; Varjo & Kalalahti 2011), ne ovat edelleen kansainvälisessä vertailussa hyvin maltillisia ollen noin 10 prosentin luokkaa (Hautamäki, Hautamäki & Kupiainen 2009; Hautamäki, Kupiainen & Vainikainen 2015). Suurin osa peruskoulu- ja oppimistulosten vaihtelusta selittyy yksilöllisillä tekijöillä, joista aiemman tutkimustiedon perusteella merkityksellisiä ovat ainakin oppilaan vanhempien koulutustaso (esim. Hautamäki ym. 2013), maahanmuuttajatausta (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta 2014), oppimisen tuen tarve (Thuneberg 2007), oppimismotivaatio (esim. Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta 2008) sekä terveyteen liittyvät tekijät (esim. Koivusilta, West, Saaristo, Nummi & Rimpelä 2013). Koulutason vähäisen vaihtelun selittäjiä on tutkittu suomalaisessa kontekstissa vähän, mutta oletettavaa on, että suuri osa metropolialueen kouluvaikutuksista selittyy erilaisten oppilaiden valikoitumisesta jo lähtökohtaisesti eri kouluihin (Bernelius 2013).

Tämän luvun analyysit pohjautuvat MetrOP-tutkimuksen yhdeksännen luokan aineistoon, jossa osaamistulokset oli saatavilla 131 koulun 9 441 oppilaalta. Oppilaista 7 257 vastasi myös terveyttä ja hyvinvointia koskevaan kyselyyn. Kouluista 120 ja oppilaista 7 052 oli osallistunut syksyllä 2011 seitsemännen luokan alkumittaukseen, jossa oppilaat tekivät täsmälleen samat tehtävät kuin yhdeksännellä luokalla ja vastasivat samoihin kyselyihin. Tässä esitettävät tulokset perustuvat siis koko yläkoulun eli seitsemännen luokan alusta yhdeksännen luokan loppuun kattavaan pitkittäisseurantaan, jossa useimmista suomalaistutkimuksista poiketen tarkastellaan osaamistulosten kehittymistä, kun oppilaiden ja koulujen väliset erot lähtötilanteessa on huomioitu.

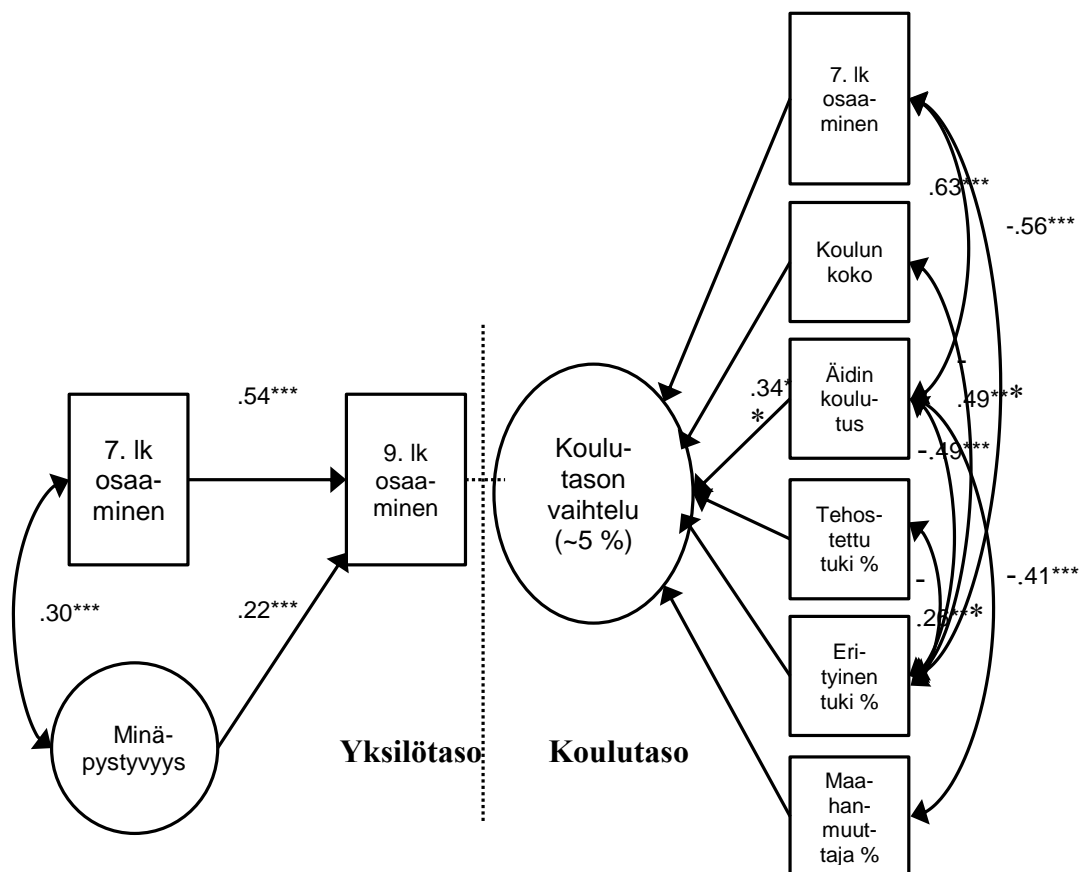
Osaamistulosten kehittymistä mitattiin teettämällä oppilailla molempina ajankohtina kolme oppimaan oppimisen tehtäväsarjaan (ks. Hautamäki ym. 2013) kuuluvaa tehtävää. Oppiaineisiin sitomattomat tehtävät mittasivat sanallista päättelytaitoa, matemaattista ajattelutaitoa ja Piaget:n teoriaan (ks. esim. Inhelder & Piaget 1958) perustuvaa formaalia ajattelua. Oppilaiden asenteita, terveystietoisuutta ja taustatietoja kysyttiin kyselylomakkein. Kaikki tulokset analysoitiin monitasorakenneyhtälömallinnuksella.

7.1 Kuinka suuri osa osaamisen kehityksestä tapahtuu koulutasolla?

Aluksi tarkasteltiin, kuinka suuri osa sanallisessa, matemaattisessa ja formaalissa päättelyssä esiintyvistä vaihteluista oli yksilökohtaista, ja kuinka suuri oli koulun selitysosuus. Ennako-oletusten mukaisesti yhdeksännen luokan testiosaamisesta noin yhdeksän prosenttia näytti olevan koulutason vaikutusta silloin, kun muita tekijöitä ei huomioitu. Kun otettiin huomioon oppilaiden lähtötaso eli seitsemännen luokan osaaminen ja yksilötasolle lisättiin oppilaan oppimisasenteiden indikaattoriksi valittu minäpystyvyys, koulutaso selitti yhdeksännen luokan osaamisessa esiintyvistä vaihteluista enää alle viisi prosenttia. Tästä 14 prosenttia selittyi koulutason lähtötason osaamisella. Yksilötasolla aiempi osaaminen ja minäpystyvyys selittivät yhdessä 34 % yhdeksännen luokan osaamisvaihtelusta.

7.2 Osaamisen kehityksen selittäjät koulutasolla

Tarkastelun toisessa vaiheessa koulutasolle lisättiin selittäjiä, joiden oletettiin aiemman kirjallisuuden ja myös julkisen keskustelun pohjalta olevan yhteydessä koulutason osaamistulosten kehittymiseen. Edellinen vaihe osoitti, että kaikkiaan koulutason selitettävän vaihtelun osuus oli hyvin pieni, ja kuvioista 7.1 havaitaan, ettei useimmilla oletetuilla selittäjillä ollut siihen mitään vaikutusta.



Kuvio 7.1 Koulutason vaihtelun selittäminen (vain numeroarvolla varustetut yhteydet ovat tilastollisesti merkitseviä)

Kuviosta havaitaan, että vaikka oppilaspuhjan koostumusta kuvaavat muuttajat olivat kohtuullisen voimakkaasti yhteydessä toisiinsa, niillä ei ollut juuri vaikutusta osaamistulosten kehittymiseen. Ainoa tilastollisesti merkittävä selittäjä oli äidin koulutus, joka myös poisti lähtötason osaamistulosten suoran vaikutuksen koulutasolla. Oppilaat olivat siis jakautuneet erilaisiin kouluihin äitien koulutustaustan perusteella ja tämä selitti ainoana tekijänä koulutason tulosten kehitystä. Tuensaajien tai maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suhteellisella osuudella koulun oppilaista ei ollut merkitystä tulosten kehittymiseen, vaikka lähtötason osaamiseroja havaittiinkin jonkin verran. Lisäksi on huomioitava, että myös äidin koulutustaustan mukainen koulujen eriytymistä kuvaava vaikutus on hyvin vähäinen, sillä se selitti vain 12 prosenttia koulutason vaihtelusta, joka kaikkiaan oli tässä mallissa noin 5 prosenttia. Kaikkiaan siis tällä selittyi vain noin puoli prosenttia tulosten kokonaisvaihtelusta.

7.3 Osaamisen kehityksen selittäjät yksilötasolla

Seuraavaksi tarkasteltiin yksilötason tulosten kehitystä lisäämällä yksilötason osaamistulosten selittäjiksi oppilaan taustatietoja sekä terveyttä ja tuen saantia kuvaavia muuttujia. Aiempi osaaminen oli edelleen vahvin myöhempää osaamista ennustava tekijä ja myös myönteisillä asenteilla oli merkitystä. Näiden lisäksi kaikilla muillakin tarkastelluilla tekijöillä oli lieviä lisävaikutuksia. Useimmat selittävästä muuttujista olivat yhteydessä toisiinsa ja etenkin osaamisen lähtötasoon niin, että sukupuoli (= tyttö), äidin korkeampi koulutus, myönteiset asenteet ja myös stressitaso olivat myönteisessä yhteydessä seitsemännen luokan osaamiseen ja hieman myös osaamisen kehittymiseen. Tuen saanti, maahanmuuttajatausta ja tupakointi taas olivat kielteisessä yhteydessä sekä osaamisen lähtötasoon että jossain määrin myös osaamisen kehitykseen. Sairaudet eivät olleet yhteydessä osaamisen lähtötasoon mutta niillä oli ennustetta lievästi heikentävä vaikutus. Lähes kaikissa muuttujissa oli havaittavissa lievä sukupuoliero tyttöjen hyväksi.

Lopuksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamisen kehitystä tutkittiin vielä erikseen tarkastelemalla, miten maahanmuuttajatausta, seitsemännen luokan alussa teetettyjen äidinkielen arviointitehtävien tulokset sekä vanhempien koulutustausta ovat yhteydessä osaamiseen ja sen kehittymiseen. Tarkasteluissa olivat mukana ainoastaan suomenkielisten koulujen oppilaat, sillä äidinkielen arviointitehtävät eivät olleet opetussuunnitelmaeroista johtuen samat ruotsinkielisissä kouluissa eivätkä tulokset olleet näiltä osin vertailukelpoisia. Kun muita taustatekijöitä ei huomioitu, maahanmuuttajatausta oli yhteydessä heikompaan osaamisen lähtötasoon mutta ei lainkaan osaamisen kehitykseen. Edellisessä vaiheessa havaittu lievä kielteinen vaikutus näytti siis johtuvan mukana olleista muista muuttujista. Erikseen tarkasteltuna maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden väliset erot eivät kasvaneet yläkoulun aikana vaan ne pysyivät keskimäärin samansuuruisina läpi yläkoulun. Seitsemännen luokan lähtötason eroa taas selitti pitkälti se, että maahanmuuttajataustaisten oppilaiden äitien koulutustausta oli keskimäärin matalampi kuin suomea äidinkielenään

puhuvilla oppilailla, ja he suoriutuivat keskimäärin muita heikommin suomen kielen taitoa mitaavista äidinkielen arviointitehtävistä. Kun äidin koulutustausta ja suomen kielen taito vakioitiin mallinnuksessa, maahanmuuttajataustaiset oppilaat eivät enää juuri eronneet suomea äidinkielenään puhuvista oppilaista edes seitsemännen luokan alkutilanteessa.

7.4 Johtopäätökset

Yläkoulun aikaiset osaamistulokset kehittyvät pitkälti yksilöllisesti, ja vähäisestä koulujen välisestä vaihtelusta suuri osa selittyy eritaustaisten oppilaitten valikoitumisella eri kouluihin jo seitsemännen luokan alussa. Koulun tasolla oppilaiden osaamisen (päätelytaidon) kehittymiseen ei vaikuta tuensaajien tai maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus koulussa. Myöskään koulun koolla ei näytä olevan merkitystä koulutason osaamistulosten kehittymiseen. Yksilötasolla osaamistulosten myönteistä kehitystä selittävät oppilaan asenteet, stressioireet ja äidin koulutustausta, ja odotettua hieman kielteisempää kehitystä tehostetun tai erityisen tuen tarve sekä terveysongelmat ja tupakointi. Terveysongelmia lukuun ottamatta nämä tekijät ovat samansuuntaisessa yhteydessä myös osaamisen lähtötasoon eli havaitut erot kasvavat hiukan yläkoulun aikana. Maahanmuuttajatausta on yhteydessä osaamisen heikompaan lähtötasoon, mutta tämä selittyy pitkälti eroilla vanhempien koulutustaustassa ja suomen kielen osaamisessa. Osaamiserojen kasvun hillitsemiseksi tulosten perusteella voi suositella erityisen huomion kiinnittämistä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja tuensaajien tukitoimien riittävyyteen sekä koulutason käytänteisiin oppilaiden myönteisen terveystietoisuuden ja oppimisasenteiden edistämiseksi varsinkin poikien osalta. Lisäksi on tiedostettava, millaisia vaikutuksia kouluvalinnoilla ja ainevalintoihin perustuvalla luokanmuodostuksella voi olla ryhmätason oppimistulosten kehittymiseen.

8. OPISKELUHUOLTOPALVELUJEN HENKILÖSTÖ-VOIMAVARAT

Pirjo Lindfors, Sakari Karvonen, Jaana Minkkinen & Arja Rimpelä

8.1 Oppilashuollon resurssit

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa opiskeluhuollolla tarkoitetaan opiskelijan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa oppilaitosyhteisössä (Oppilas- ja opiskelija-huoltolaki 2013). Opiskeluhuoltoon sisältyvät koulutuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukainen opiskeluhuolto sekä opiskeluhuollon palvelut, joita ovat psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palvelut. Se, kuinka paljon kullakin koululla on käytettävissä resursseja oppilaiden tukemiseen terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseksi ja varhaisen tuen tarjoamisessa, voi monin eri tavoin heijastua oppilaiden hyvinvointiin ja sitä myötä oppimiseen ja koulumenestykseen. Tässä luvussa tarkastelemme opiskeluhuollon palvelujen henkilöstöresursseja ja niiden vaihtelua koulujen välillä.

Palveluja tulisi olla tarjolla tasaisesti koko maassa, joskin koulujen tarve vaihtelee jossain määrin oppilaiden tarpeiden mukaan. Taulukossa 8.1 esitetyt opiskeluhuoltopalvelujen henkilöstövoimavarat perustuvat Terveyden- ja hyvinvoinnin laitoksen peruskouluille vuonna 2013 toteuttamaan Terveyden- ja hyvinvoinnin edistäminen peruskouluissa -tiedonkeruuseen (TEAvisari, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2013). Henkilöstöresurssien vertailemiseksi esim. koulujen välillä Wiss kollegoineen (Wiss ym., tulossa) on kehittänyt menetelmän, joka mittaa kunkin henkilöstöryhmän resursseja työtunteina viikossa 100:aa oppilasta kohden. Opiskeluhuollon henkilöstöresurssien määrästä on asiantuntijatyöhön perustuvia kansallisia suosituksia tai muita vastaavia suosituksia (ks. Wiss ym., tulossa).

Koulujen oppilashuollon henkilöstöresurssit eivät vielä yllä suositukseen läheskään kaikissa kouluissa (Taulukko 8.1). Kouluterveydenhoitajien henkilöstövoimavarojen osalta suositus toteutui metropolialueella 75 %:ssa ja kuraattoreiden osalta 63 %:ssa kouluja, mikä on valtakunnallista tilannetta parempi. Lääkärien ja psykologien osalta jäädyään runsaasti jälkeen suosituksista. Tilanne on kuitenkin parempi kuin maassa keskimäärin. Ylä- ja alakvartiilit osoittavat koulujen välistä vaihtelua, joka on melko suurta. Esimerkiksi kuraattoriresurssierot ovat eniten ja vähiten resursseja omaavien koulujen välillä kaksinkertaiset (4,1 vs. 8,0 h/viikko/100 oppilasta).

Taulukko 8.1 Opiskeluhoitopalvelujen henkilöstövoimavarat tuntia/viikko/100 oppilasta metropolialueella (N = 129) ja koko maassa

Ammattinimike	Mediaani	Ala- ja yläkvartiili	Suositus	Suosituksessa metropolialue	Suosituksessa koko maa **
Terveydenhoitaja	7,3	5,9–8,8	6,0	75 %	60 %
Lääkäri	0,9	0,5–1,3	1,7	11 %	13 %
Psykologi	3,1	2,1–4,5	3,6*	37 %	25 %
Kuraattori	5,0	4,1–8,0	4,6*	63 %	37 %

*Ei virallista kansallista suositusta

** Wiss ym. (tulossa)

Koulun oppilashuollon resurssien tulisi heijastaa koulun oppilaiden tarvetta oppilashuollolliseen toimintaan. Taulukossa 8.2 tarvetta on mitattu neljällä indikaattorilla ja korrelaatiot on laskettu siten, että niiden tulisi olla positiivisia, jotta opiskeluhoollollisen tuen tarve ja resurssit koulussa kohtaisivat. Ainoastaan koulun oppilaiden vanhempien matala koulutustaso oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä koulun psykologien ja kuraattoreiden resursseihin sekä yhteisresursseihin, eli matalan koulutustason kouluissa näitä resursseja on keskimääräistä enemmän. Koulujen vähäinen lukumäärä aiheuttaa sen, että vain harvat korrelaatiot tulevat tilastollisesti merkitseviksi. Suuntaa antavina voidaan pitää kuraattoriresurssien positiivista korrelaatiota maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuuden kanssa, mutta muihin resursseihin ei maahanmuuttajatausta ollut vaikuttanut.

Taulukko 8.2 Koulun opiskeluhoollon palvelujen henkilöstövoimavarojen ja resurssitarpeen keskinäiset yhteydet (Tilastollisesti merkitsevät korrelaatiot on lihavoitu.)

Resurssitarpeen mittari	Henkilöstövoimavarat tuntia / viikko / 100 oppilasta ²				
	Kouluterveydenhoitaja ¹	Lääkäri	Psykologi	Kuraattori	Yht. ³
Vanhempien koulutus matala	0,029	-0,218	0,263	0,234	0,260
Maahanmuuttajataustaisten osuus korkea	-0,075	-0,101	0,177	0,056	0,103
Tehostettua tukea saavat	-0,097	-0,185	-0,025	0,083	-0,023
Psykososiaalisen tuen tarve	-0,013	-0,029	-0,013	0,179	0,052

¹ Koulujen määrät soluissa vaihtelevat kolmessa vasemmanpuoleisessa sarakkeessa välillä 85–92, muissa välillä 71–77.

² TEAviisari (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2013).

³ Kunkin koulun neljän henkilöstöryhmän viikkotunnit laskettu yhteen.

Helsingin kaupunki on politiikassaan pyrkinyt lisäämään resursseja niihin kouluihin, joissa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus on korkea ja vanhempien koulutus- ja tulotaso keskimääräistä heikommat. Kun taulukossa 8.2 esitetyt korrelaatiot laskettiin Helsingille ja muille mukana olleille kunnille erikseen, Helsinki poikkesi muista kunnista hieman resurssien paremman kohdentamisen osalta: psykologiresurssien (korrelaatio .295 vs. .154) ja kuraattoriresurssien (.206 vs. .025) osalta, samoin yhteen laskettujen resurssien osalta (.470 vs. .220). Vaikka koulujen määrät ovat pieniä, antavat tulokset viitteitä siitä, että politiikka olisi osittain onnistunut.

Vaikka oppilashuollon ammattihenkilöiden osaaminen eroaakin toisistaan, yhden ammattiryhmän työpanoksia voivat jossain määrin korvata toisen ammattiryhmän työpanokset. Keskinäiset korrelaatiot kuitenkin osoittivat että toisen ammattiryhmän resurssin vähäisyyttä ei ole kompensoitu, vaan niissä kouluissa, joissa oli paljon kuraattoripalveluja, oli myös psykologin ja kouluterveyden hoitajan palveluja saatavilla keskimääräistä enemmän. Samaa tulokseen on tultu koko maata koskevassa tarkastelussa (Wiss ym., tulossa).

8.2 Yhteenveto

Koulujen välillä oli suuria eroja oppilashuoltopalvelujen resursseissa. Noin kaksi kolmasosaa kouluista ylittää kuraattoriresurssien osalta suositukseen ja noin kolme neljästä kouluterveydenhoitajaresurssien osalta. Psykologiresurssien osalta pääsi suositukseen vain noin kolmasosa kouluista ja lääkärin osalta noin joka kymmenes. Niissä kouluissa, joissa yhtä ammattihenkilöresurssia oli runsaasti, oli keskimäärin enemmän myös muita ammattiryhmien resursseja. Resurssit kohdentuivat pääosin heikosti koulun arvioidun tuen tarpeen mukaan.

9. KOULUJEN TOIMINTAKULTTUURI HYVINVOINNIN NÄKÖKULMASTA

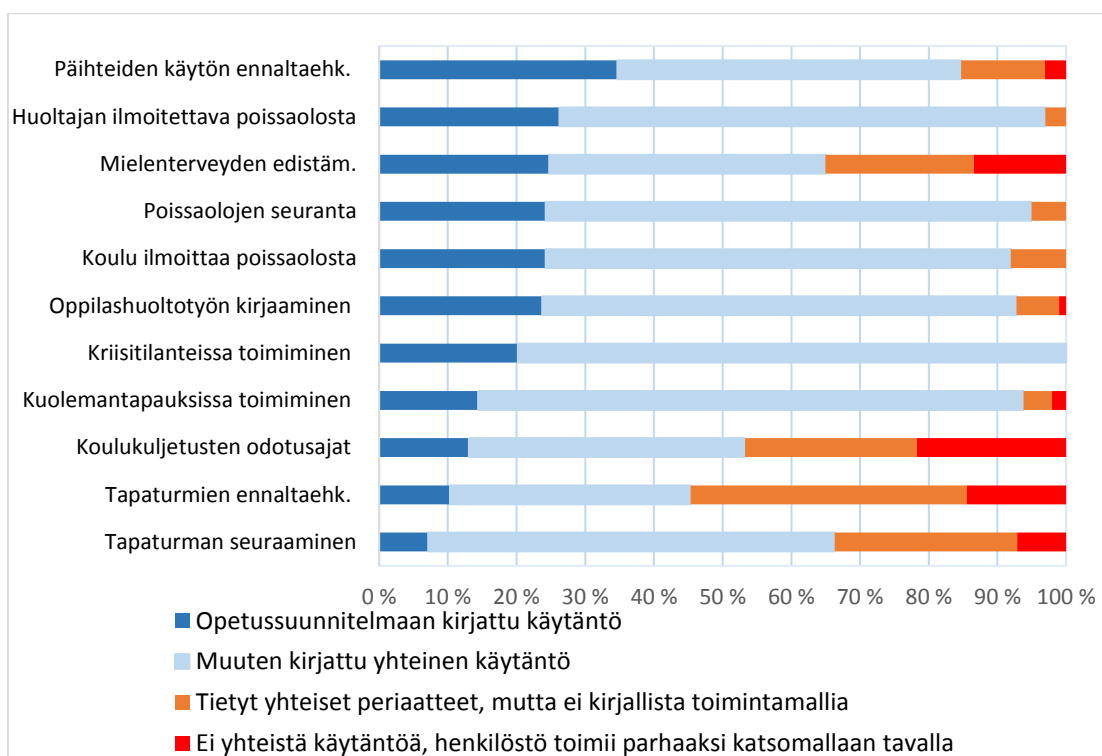
Pirjo Lindfors, Sakari Karvonen, Jaana Minkkinen & Arja Rimpelä

Tässä luvussa esitetyt tiedot perustuvat Terveyden- ja hyvinvoinnin laitoksen peruskouluille vuonna 2013 toteuttamaan Terveyden- ja hyvinvoinnin edistäminen peruskouluissa -tiedonkeruuseen (TEAviisari, Terveyden ja hyvinvoinninlaitos 2013). Elokuussa 2014 voimaan tullut oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013) painottaa voimakkaasti koko kouluyhteisön hyvinvoinnin edistämistä yksittäisten oppilaiden tukemisen rinnalla. Oppilaiden osallisuutta korostetaan entistä enemmän keskeisenä kouluhyvinvointiin ja oppimiseen liittyvänä tekijänä, joka nousee esiin sekä oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa että perusopetuslaissa (Perusopetuslaki 628/1998). Tutkimusten perusteella oppilaiden osallisuus ja kokemus kouluyhteisöön kuulumisesta ovat yhteydessä mm. oppimismotivaatioon ja koulu-suoriutumiseen (Upadyaya & Salmela-Aro 2013).

Yhteisöllisen opiskelijahuollon toteuttaminen edellyttää paitsi riittävää moniammatillisen työn resursointia myös uudenlaista työorientaatiota ja toimintakäytäntöjä. Yhteisesti sovitut ja kirjattut käytännöt luovat koululle yhtenäistä toimintakulttuuria, jolloin myös ongelmatilanteissa ja niiden ehkäisyssä tiedetään miten toimia. Tutkimuksen perusteella on muun muassa todennettu, että tupakointirikkeiden kirjaaminen ennustaa oppilaiden vähäisempää tupakointia kouluaikana (Saaristo, Kulmala, Raisamo, Rimpelä & Ståhl 2014). Vain kirjattuja käytäntöjä voidaan pitää sellaisina, että ne sitovat tai ohjaavat toimintaa. Vahvin muoto on opetussuunnitelmaan kirjattu käytäntö.

Oppilaiden mahdollisuudet osallistua koulun toimintojen suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin vaihtelivat kouluittain. Eniten kouluissa tarjottiin oppilaille mahdollisuuksia osallistua kouluruokailuun (80 % kouluista), oppilaiden ryhmäyttämiseen ja yhteenkuuluvuuteen sekä kiusaamisen ehkäisyyn ja puuttumiseen liittyvän toiminnan suunnitteluun. Järjestyssääntöjä koskeviin asioihin oppilailla oli mahdollisuus osallistua alle puolessa kouluista. Vähiten mahdollisuuksia oppilailla oli osallistua koulujen alkamisaikoja, opetussuunnitelmaa ja oppilashuolto-ryhmää koskeviin asioihin. Oppilaiden huoltajilla puolestaan oli mahdollisuus osallistua eniten koulun toiminnan arviointiin ja vuosisuunnitelman laatimiseen.

Yhteisesti sovitut käytännöt kuvaavat koulun sitoutumista terveyden edistämiseen ja sen näkymistä mm. erilaisissa toimintaa ohjaavissa asiakirjoissa, kuten koulun opetussuunnitelmassa. Kaikissa kouluissa oli opetussuunnitelmaan tai muulla tavoin kirjattu käytäntö kriisitilanteiden osalta, mikä todennäköisesti heijastaa kouluampumisten jälkeistä tilannetta. Oppilaiden poissaolojen kirjaamisesta ja huoltajalle poissaoloista ilmoittamisesta oli olemassa yhteisesti sovittu ja kirjattu menettelytapa useimmissa kouluissa (Kuvio 9.1).



Kuvio 9.1 Yhteisesti sovitut menettelytavat ja niiden kirjaaminen metropolialueen kouluissa (TEAvisari, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2013)

Kuitenkin näistäkin kouluista vain joka viidennessä asia oli kirjattu opetussuunnitelmaan. Sen sijaan mielenterveyden edistämisen ja tapaturmien ennaltaehkäisyn ja seuraamisen osalta yhteisiä toimintakäytäntöjä oli kirjattu vähiten. Kiusaamisen ehkäisyn, siihen puuttumisen, seurannan ja arvioinnin osalta systemaattinen kirjaaminen oli yleistä, vaikka edelleen on kouluja, joista yhteisesti sovitut menettelytavat ei ole kirjattu tai sitä ei ole lainkaan.

Yhteenveto

Koulujen yhtenäistä toimintakulttuuria rakentavat käytännöt kuten oppilaiden ja huoltajien osallisuus vaihtelivat koulujen välillä, ja useimmissa toimintakäytännöissä vain osassa kouluja oppilaat voivat osallistua toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin. Viime vuosina myös lapsi- ja nuorisopolitiikassa on ryhdytty erityisesti painottamaan lasten ja nuorten osallisuuden ja yhdenvertaisuuden vahvistamista (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012), ja myös lainsäädännön mukaan lasten ja nuorten tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2016). YK:n lapsen oikeuksien komitea antoi vuonna 2011 suosituksen, että Suomen tulisi paremmin huomioida lasten kouluhyvinvointi ja mielipiteet (ks. Harinen & Halme 2012). Koulujen terveyden edistämisen toimintakäytännöt vaihtelivat koulujen välillä, ja yhtenäinen kirjattu käytäntö menettelytavoista puuttui useasta koulusta. Opetussuunnitelmaan käytännöt kirjattiin vain osassa kouluja, vaikka tämä olisi vahvin ja sitovin menettely.

10. HYVINVOINNIN KEHITYS SEITSEMÄNNELTÄ YHDEKSÄNNELLE LUOKALLE

Jaana M. Kinnunen, Jaana Minkkinen, Pirjo Lindfors & Arja Rimpelä

Ikäväli 14–16 vuotta, peruskoulun vuosiluokat 7–9, on yksi elämänsä haasteellisimmista siirtymävaiheista, jossa nuoruuden eri kehitystehtävät liittyvät kiinteästi toisiinsa. Kypsyminen biologisesti aikuiseksi ja siihen liittyvä seksuaalisuus kulkevat rinnakkain henkisen kypsymisen ja aikuisten maailman tottumusten ja tapojen omaksuminen kanssa. Nuoren on uudelleen hahmotettava muuttunut kehonkuvansa ja löydettävä paikkansa muiden nuorten joukossa samalla, kun irtautuminen vanhempien ja kodin vaikutuspiiristä alkaa. Kaikki nämä ihmisen luonnolliseen kehitykseen kuuluvat vaiheet osuvat siirtymiseen alakoulusta osaamisen kannalta vaativampaan yläkouluun. Tässä ikävaiheessa oppilaiden väliset erot fyysisessä kypsymisessä ovat suurimmillaan, jopa useita vuosia. Lisäksi pojat kehittyvät tyttöjä myöhemmin, joten heidän valmiutensa yläkoulun alkaessa ovat keskimäärin heikommat 7. luokan alkaessa tyttöihin verrattuna.

Tässä luvussa tarkastellaan oppilaiden hyvinvoinnin kehitystä 7. luokalta 9. luokalle sekä koulujen välisten erojen kehitystä vastaavana aikana. Hyvinvoinnin mittareina käytetään sekä terveystottumuksia että fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista terveyttä kuvaavia mittareita. Analyysiin valittiin sellaisia terveystottumusten indikaattoreita, jotka aiemman tutkimusnäytön perusteella ovat kytköksissä myöhempään terveystottumukseen, koettuun terveyteen tai aikuisiän koulutustasoon (esim. Koivusilta ym. 2013).

10.1 Oppilaiden hyvinvoinnin kehitys

Oppilaiden hyvinvointi heikkeni 7. ja 9. luokan välillä kaikilla muilla indikaattoreilla mitattuna paitsi koulukiusaamisen osalta, joka väheni hieman (Taulukko 10.1). Niin psykososiaalisen tuen tarve ja koulu-uupumus kuin päivittäinen ja viikoittainen stressioireilukin lisääntyivät. Tupakointi- ja alkoholikokeilut kaksinkertaistuivat, ja päivittäinen tupakointi ja humalaan juominen 6–7-kertaistuivat. Yhä useampi ei enää syönyt aamupalaa joka kouluaamu, ja klo 23.30 tai sen jälkeen nukkumaan menijöiden osuus lähes viisinkertaistui. Vain harva liikkui vähintään tunnin päivässä 7. luokalla ja osuus väheni edelleen 9. luokalla. Vain vajaa puolet harjasi hampaansa suositusten mukaan kaksi kertaa päivässä 7. luokalla eikä olennaista kehitystä tapahtunut kahden vuoden aikana.

Taulukko 10.1 Oppilaiden hyvinvointi 7. ja 9. luokalla. Osuudet kaikista oppilaista (%) (N = 5 742)

Hyvinvoinnin indikaattori	Pojat		Tytöt	
	7. luokka	9. luokka	7. luokka	9. luokka
Psykososiaalisen tuen tarve ¹				
- välitön tuen tarve	4 %	12 %	4 %	10 %
- tuen selvittämistarve	10 %	13 %	12 %	18 %
Vähintään 2 stressioiretta/päivä	6 %	9 %	13 %	20 %
Vähintään 3 stressioiretta/viikko	19 %	24 %	34 %	48 %
Koulu-uupumus ²	15 %	20 %	10 %	24 %
Itsearvioitu terveys keskinkertainen/huono	12 %	16 %	11 %	15 %
Kiusattu koulussa vähintään viikoittain	8 %	8 %	5 %	3 %
Kiusannut muita koulussa kuluneen luku- kauden aikana	21 %	22 %	8 %	6 %
Kokeillut tupakkaa	22 %	48 %	15 %	41 %
Tupakoi päivittäin	1 %	10 %	1 %	7 %
Kokeillut alkoholia	36 %	69 %	29 %	67 %
Humalassa \geq kerran elämässään	8 %	44 %	6 %	42 %
Hampaidenpesu < 2 kertaa päivässä	53 %	57 %	37 %	30 %
Ei aamupalaa joka kouluaamu	29 %	42 %	38 %	43 %
Nukkumaan klo 23:30 jälkeen	8 %	42 %	8 %	32 %
Ei liiku joka päivä 1 tuntia	71 %	80 %	83 %	89 %

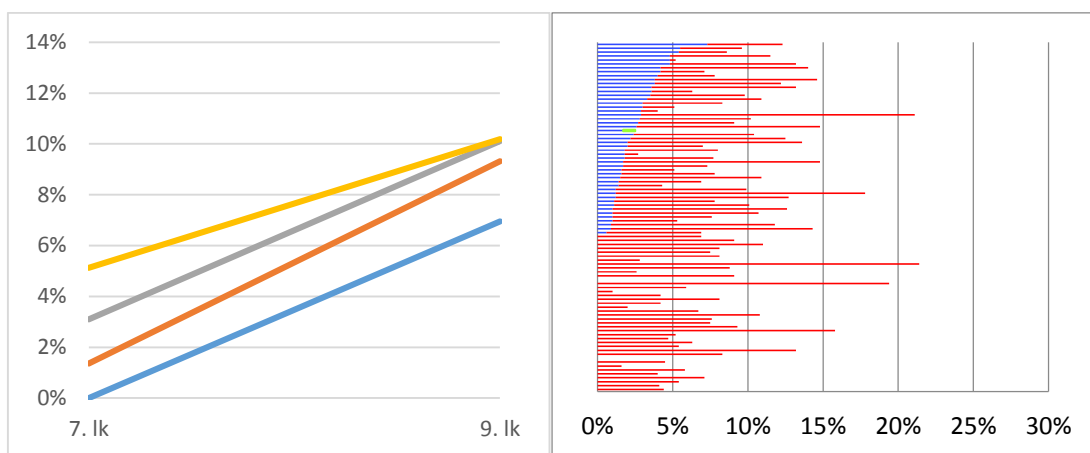
¹ Vahvuudet ja vaikeudet -mittarin mukaan

² Koulu-uupumuksen pisteitä \geq 30 (skaala 9–45)

10.2 Kouluhyvinvoinnin kehitys

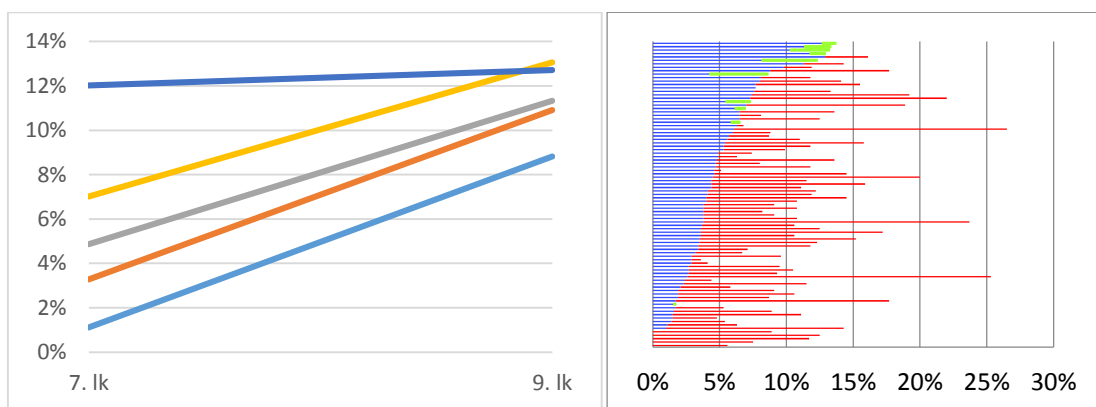
Seuraavat kuviot (Kuviot 10.1–10.3) esittävät hyvinvoinnin kehitystä 7. ja 9. luokan välillä koulutasolla. Kuvioihin on valittu esimerkinomaisesti muutamia keskeisiä hyvinvointimittareita. Laajempi tarkastelu esitetään tulevassa raportissa (Kinnunen, Minkkinen, Pere, Lindfors & Rimpelä, tulossa), jossa näiden lisäksi tarkastellaan myös humalajuomista, päivittäisiä stressioireita, aamupalan syönnin säännöllisyyttä, nukkumista ja hampaiden harjausta. Satunnaisuuden vähentämiseksi analyysiin otettiin vain ne koulut, joista oli vähintään 30 vastaajaa 7. ja 9. luokalla. Kaikkiaan analyysissä on 91 koulua. Vasemmanpuoleisissa kuvioissa koulut on ryhmitelty koulukohtaisten keskiarvojen perusteella siten, että samaan ryppäeseen kuuluvissa kouluissa oli keskimäärin samankaltainen lähtötaso seitsemännellä luokalla. Oikeanpuoleisissa kuvioissa näkyy muutos seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle kouluittain. Sininen osuus palkissa kertoo koulun oppilaiden hyvinvoinnin tai terveyskäyttäytymisen keskiarvon seitsemännellä luokalla. Punainen osuus palkissa kertoo muutoksen suuruuden, mikäli ilmiö lisääntyi koulussa. Vihreä osuus palkissa kertoo muutoksen suuruuden seitsemännen ja yhdeksännen luokkien välillä, mikäli ilmiö väheni koulussa.

Päivittäin tupakoivien osuudet lisääntyivät kaikissa kouluryppäissä 7. ja 9. luokan välillä, ja kouluryppäiden väliset erot hieman kaventuivat (Kuvio 10.1). Vasen kuva osoittaa, että 7. luokalla oli vielä paljon kouluja, joissa ei ollut lainkaan päivittäin tupakoivia oppilaita. Yhtä koulua lukuun ottamatta tupakointi lisääntyi kaikissa kouluissa mutta ei yhtä paljon. Koulujen väliset erot 9. luokalla olivat erittäin suuria.



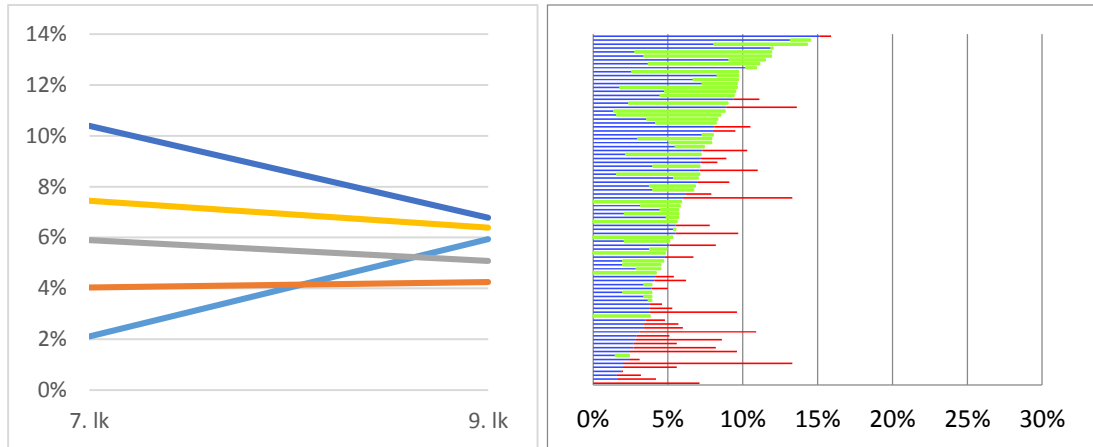
Kuvio 10.1 Päivittäin tupakoivien oppilaiden osuudet (%) 7. ja 9. luokalla neljässä kouluryppäessä (vasen kuva). Oikeanpuoleisessa kuvassa jokainen rivi esittää yhtä koulua. Sininen väri kuvaa koulun tupakoivien osuutta 7. luokalla, punainen lisäystä ja vihreä vähenemistä 7. ja 9. luokien välillä. Jos tupakointi lisääntyy, 9. luokan tilannetta kuvaa sininen ja punainen yhdessä. Jos tupakointi vähenee, 7. luokan tilannetta kuvaa sininen ja vihreä viiva yhdessä ja 9. luokan tilannetta sininen viiva.

Välitöntä psykososiaalista tukea tarvitsevien osuus on arvioitu Vahvuudet ja vaikeudet -mittarilla (SDQ-Fin). Tuen tarpeen kasvu seitsemänneltä yhdeksännelle luokalle oli ilmeistä kaikissa kouluryppäissä (Kuvio 10.2). Vain kouluryppäissä, jossa tukea tarvitsevia oli seitsemännellä luokalla huomattavasti enemmän muihin kouluryppäisiin verrattuna, tuen tarve ei juuri enää kasvanut. Pääosin kouluryppäiden erot pysyivät samoina kahden vuoden aikana. Yksittäisten koulujen vertailussa (oikeanpuoleinen kuva) nähdään toisaalta suuria eroja koulujen välillä yhdeksännellä luokalla ja myös tuen tarpeen kasvun suuret erot koulujen välillä.



Kuvio 10.2 Välitöntä psykososiaalista tukea tarvitsevien oppilaiden osuus (%) 7. ja 9. luokalla viidessä kouluryppäessä (vasen kuva). Oikeanpuoleisessa kuvassa jokainen rivi esittää yhtä koulua. Sininen väri kuvaa koulun tukea tarvitsevien osuutta 7. luokalla, punainen lisäystä ja vihreä vähenemistä 7. ja 9. luokien välillä. Jos tuen tarve lisääntyy, 9. luokan tilannetta kuvaa sininen ja punainen yhdessä. Jos tuen tarve vähenee, 7. luokan tilannetta kuvaa sininen ja vihreä viiva yhdessä ja 9. luokan tilannetta sininen viiva.

Koulukiusaamisen osalta kehitys oli yhtä kouluryppästä lukuun ottamatta myönteistä kiusaamisen vähentyessä 7. luokalta 9. luokalle (Kuvio 10.3, vasen). Kouluryppäs, jossa kiusaaminen lisääntyi, oli muita ryppäitä matalammalla tasolla 7. luokalla. Kouluryppäiden väliset erot tasoituivat kahden vuoden aikana. Yksittäisiä kouluja tarkastellessa nähdään, että kehitys ei ollut kaikissa kouluissa myönteistä ja että koulujen väliset erot olivat suuria (Kuvio 10.3, oikea).



Kuvio 10.3 Koulukiusaamista viikoittain kokeneiden oppilaiden osuudet (%) 7. ja 9. luokalla viidessä kouluryppäessä (vasen kuva). Oikeanpuoleisessa kuvassa jokainen rivi esittää yhtä koulua. Sininen väri kuvaa koulun viikoittain kiusattujen osuutta 7. luokalla, punainen lisäystä ja vihreä vähenemistä 7. ja 9. luokkien välillä. Jos kiusaaminen lisääntyy, 9. luokan tilannetta kuvaa sininen ja punainen yhdessä. Jos kiusaaminen vähenee, 7. luokan tilannetta kuvaa sininen ja vihreä viiva yhdessä ja 9. luokan tilannetta sininen viiva.

10.3 Yhteenveto

Lähes kaikki oppilaiden hyvinvoinnin indikaattorit osoittivat heikkenemistä seitsemänneltä yhdeksännelle luokalle. Terveiden kokeminen, pitkäaikaissairaudet, stressioireet ja psykososiaalisen tuen tarve lisääntyivät. Terveyskäyttäytyminen muuttui terveyttä heikentävään suuntaan: päivittäinen tupakointi ja humalajuominen lisääntyivät, aamupalan syöminen koulu-aamuina tuli harvinaisemmaksi, nukkumaanmeno-aika siirtyi yhä myöhemmäksi ja jo ennestään vähäinen liikunta väheni edelleen. Vain hampaiden harjauksessa pysyttiin suurin piirtein samalla tasolla, joka on kuitenkin selvästi alle suositusten. Ainoa myönteinen muutos tapahtui koulukiusaamisessa, joka väheni 7. ja 9. luokan välillä.

Nämä kehityskulut heijastavat osittain tämän hetken yhteiskunnan aikuisten käyttäytymistä, asenteita ja normistoa, joita nuoret omaksuvat esimerkiksi tupakoinnin ja alkoholin käytön suhteen. Näitä ei kuitenkaan voi pitää normatiivisena tämän ikäisillä ja niillä voi olla nuorten terveydelle kauaskantoisia seurauksia. Tulokset myötäilevät aiempia tutkimuksia, joissa on todettu terveyttä haittaavien tottumusten lisääntyminen ja kiusaamisen väheneminen nuorten vanhetessa (esim. Kinnunen, Pere, Lindfors, Ollila & Rimpelä 2015; Kämppi ym. 2012). Toisaalta psykososiaalisen tuen tarpeen lisääntyminen heijastaa nuoren kehitysvaiheeseen liittyviä haasteita, joihin koulun arjessa pitäisi pystyä vastaamaan.

Koulujen väliset erot olivat suuria kaikissa hyvinvoinnin indikaattoreissa ja keskimäärin muutokset kouluissa olivat samanlaisia kuin yksilötasolla eli hyvinvointi väheni. Kun tarkasteltiin kouluja ryppäissä, joilla oli keskenään samankaltainen lähtötaso 7. luokalla, kouluryppäiden väliset erot jossain määrin pienenivät 9. luokalle tultaessa, mutta pääosin kukin kouluryppäs pysytteli samalla ”kanavalla” eli huonon hyvinvoinnin koulut olivat huonoja ja hyvät hyviä koko seurannan ajan. Esimerkiksi kouluryppäessä, jossa tupakointi 7. luokalla oli ollut vähäistä tai sitä ei ollut, tupakointi oli myös 9. luokalla vähäistä. Myös aikaisemmassa Kouluterveyskyselyyn perustuvassa tutkimuksessa kouluryppäät erosivat hyvinvoinnin osalta toisistaan mutta pysyivät kahdeksan vuoden seurannassa joko alhaisen tai korkean hyvinvoinnin alueella eli samalla ”kanavalla” koko mitatun ajanjakson (Karvonen, Tokola & Rimpelä 2015).

Yksittäisiä kouluja tarkasteltaessa koulujen väliset erot ovat suuria ja niiden kehitys erilaista 7. ja 9. luokan välillä. Koulujen väliset erot, esimerkiksi tupakoinnissa, heijastavat osaksi oppilaiden sosioekonomista taustaa. Tutkimuksessamme tarkasteltavana olivat kuitenkin samat koulut ja samat oppilaat, jotka vanhenivat kaksi ja puoli vuotta mittausten välillä. Koulujen kehityksen erilaisuus viittaaakin siihen, että myös koulujen sisältä löytyy tekijöitä, jotka selittävät erilaisen kehityksen 7. ja 9. luokkien välillä. Tämä aihe vaatisi jatkotutkimuksia.

11. OPPIMISEN TUEN KÄYTÄNTEET JA OSAAMISTULOSTEN KEHITYS

Mari-Pauliina Vainikainen

Suomen yhdeksäsluokkalaisten oppimistulokset ovat kansainvälisissä vertailututkimuksissa olleet ainakin viime aikoihin saakka huippuluokkaa (esim. OECD 2013a). Tarkemmissa eritteilyissä on havaittu, että nimenomaan heikoimmat oppilaat ovat yltäneet selvästi parempiin tuloksiin kuin vastaavan tasoiset oppilaat useimmissa muissa maissa, mikä selittää osin Suomen korkeaa kokonaispistemäärää. Syyksi heikoimpien oppilaiden suhteellisen hyvälle menestykselle on esitetty koulutuksellista tasa-arvoa (OECD 2013b) ja etenkin sen takaamiseksi jo peruskoulun alkuvaiheessa suunniteltuja oppimisen tuki-, oppilashuolto- ja erityisopetusjärjestelmiä (Sabel, Saxenian, Miettinen, Kristensen & Hautamäki 2011). Vuoden 2011 perusopetuslain muutos vahvisti varhaisen havaitsemisen ja tuen osuutta entisestään ja samalla otettiin käyttöön kolmiportainen tukimalli, jossa erityisen tuen päätöksiä voi useimmiten tehdä vasta sitten, kun yleisen ja tehostetun tuen keinot on todettu systemaattisen kokeilemisen ja arvioinnin kautta riittämättömiksi (ks. Jahnukainen, Kontu, Thuneberg & Vainikainen 2015). Kolmiportainen tuki ei kuitenkaan tuonut suuria muutoksia käytössä oleviin tukikeinoihin, vaan muutos oli ennen kaikkea rakenteellinen. Kun aikaisemmin vasta erityisopetus päätöksen tekeminen edellytti tukitarpeen systemaattista arviointia, kirjallisia asiantuntijalausuntoja ja oman luokan ulkopuolella tapahtuvaa päätöksentekoa, nyt moniammatillisuutta ja määrämuotoisia dokumentteja edellytetään jo siirryttäessä yleisestä tuesta tehostettuun tukeen. Muutoksen jälkeen koulut ovat siis joutuneet sekä suunnittelemaan aikaisempaa tarkemmin tuen tarpeen arvioinnin käytänteitään että kirjaamaan kussakin tukivaiheessa käyttämiään tukikeinoja.

Tukikäytänteiden vaikuttavuuden tarkastelussa aineistona käytetään tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan tuloksiin ja perusopetuslain muutoksiin liittyneen valtakunnallisen VALAISE-seurantahankkeen rehtorikyselyä vuodelta 2012 (ks. Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015; Vainikainen, Thuneberg, Greiff & Hautamäki 2015). Noin vuosi perusopetuslain muutoksen jälkeen keväällä 2012 kaikille Suomen perusasteen rehtoreille lähetettiin sähköinen kyselylomake yleisen, tehostetun ja erityisen tuen toteutuksesta ja oppilashuollon toimintatavoista. Vastanneista 1 113 rehtorista (40 % Suomen kaikista perusasteen rehtoreista) 61 työskenteli metropolialueella sijaitsevissa kouluissa. Koulut sijaitsivat kymmenen kunnan alueella melko tasaisesti ympäri metropolialuetta ja niistä osallistui yhteensä 4 503 oppilasta sekä seitsemännen että yhdeksännen luokan MetrOP-tutkimuksen oppilasarviointiin. Rehtoreiden vastauksia ei saatu Keravalta, Kauniaisista, Mäntsälästä eikä Pornaisista, eivätkä nämä neljä kuntaa ole mukana tässä esitettävissä analyysissä, joissa rehtorikyselyn tulokset yhdistetään MetrOP-oppilasaineistoon osaamistulosten kehityksestä.

Laajasta rehtorikyselystä valittiin tähän tarkasteluun kysymykset, joilla kartoitettiin koulujen käyttämiä tuen tarpeen tunnistamisen keinoja yleisen, tehostetun ja erityisen tuen vaiheissa.

Lisäksi yleisen ja tehostetun tuen osalta tarkasteltiin kysymyksiä, joissa rehtoreita pyydettiin ilmoittamaan kaikki kussakin vaiheessa käytössä olevat tukikeinot. Perusopetuslain, Opetussuunnitelman perusteiden sekä tehostetun ja erityisen tuen KELPO-kehittämistoiminnan koulutusmateriaalien pohjalta tuen tarpeen tunnistamiskeinoista oli muodostettu yhdeksän keinojen lista ja mahdollisista tukikäytänteistä 26 käytänteen lista, joiden lisäksi rehtoreiden oli joka kohdassa mahdollista kertoa omin sanoin muista koulussa käytettävistä keinoista. Oppilaiden osaamistulosten kehittymistä mitattiin teettämällä seitsemännen luokan alussa ja yhdeksännen luokan lopussa sanallista päättelytaitoa, matemaattista ajattelutaitoa ja Piaget:n teoriaan perustuvaa formaalia ajattelua mittaavat tehtävät.

Tukitarpeen tunnistamiskeinoissa oli vain vähän vaihtelua kolmiportaisen tukimallin eri vaiheiden välillä, ja jokaisen yksittäisen tunnistamiskeinon korrelaatio eri vaiheiden välillä oli erittäin korkea. Tämän vuoksi eri tukivaiheet yhdistettiin ja tunnistamiskeinojen esiintyvyyksistä laskettiin kolmen tukivaiheen keskiarvot. Sen sijaan varsinaisia tukikäytäntöjä tarkasteltiin vaiheittain, sillä kolmiportaisen tukimallin eri vaiheiden välillä havaittiin eroja. Tässä keskitytään yleisen ja tehostetun tuen käytänteiden raportointiin, sillä erityisen tuen keinot poikkeavat niistä enemmän ja niiden kohdejoukko on vain hyvin rajattu.

11.1 Tukitarpeen tunnistamiskeinot

Metropolialueen 61 koulun rehtorit nimesivät keskimäärin noin viisi yleisen, kuusi tehostetun ja kuusi erityisen tuen tunnistamisen keinoa, jotka olivat heidän koulussaan käytössä. Yleisimpänä tunnistamiskeinona nimettiin opettajan suorittama havainnointi, joka mainittiin 78 %:ssa kouluista. Seuraavaksi yleisimmät keinot olivat erityisopettajan tekemät testaukset (70 %) sekä koulukokeiden käyttö seurantamenetelmänä (69 %). Tätä seurasivat oppilaan itsearviointi (61 %), seulonnat (60 %), vanhempien haastattelu (58 %) ja psykologin suorittama testaus (56 %). Lääkäriin tutkimukset nimettiin tukitarpeen tunnistamiskeinoksi harvemmin (38 %) ja tällöinkin lähinnä erityisen tuen vaiheessa. Koulun itse kehittämistä tunnistamiskeinoista raportointiin vain satunnaisesti (18 %) ja muita menetelmiä ei juuri mainittu (2 %).

Tukitarpeen eri tunnistamiskeinojen käyttö ei monitasoregressiomallinnuksen mukaan ollut juuri yhteydessä koulun oppilaiden osaamisen kehittymiseen seitsemänneltä yhdeksänneltä luokalle. Kun kaikki tunnistamiskeinot pidettiin mukana analyyseissa, ainoastaan koulukokeiden käytöllä oli lievä yhteys osaamisen kehitykseen ja sekin oli negatiivinen. Toisin sanoen oppilaiden osaaminen oli kehittynyt hieman enemmän kouluissa, joissa rehtori *ei* maininnut koulukokeita käytettävän tukitarpeen tunnistamisen keinona. Vaikuttaa siltä, että koulukokeet eivät ole tunnistamiskeinoina tarpeeksi täsmällisiä ja muita tarkempia keinoja tarvitaan ehdottomasti. Toisaalta on mahdollista, että syystä tai toisesta koulukokeita hyödynnetään enemmän kouluissa, joissa osaamisen kehitys on muista syistä johtuen ollut hitaampaa kuin muualla.

11.2 Yleisen ja tehostetun tuen käytänteet

Kouluissa hyödynnettäviä tukikäytänteitä nimettiin verrattain paljon: keskimäärin rehtorit nimesivät noin 14 yleisen tuen käytännettä ja noin 15 tehostetun tuen käytännettä. Vain kahdeksan prosenttia rehtoreista mainitsi käytössään olevan joitakin muita käytänteitä kuin listalla valmiiksi esitetyt 26 käytännettä. Sekä yleisen että tehostetun tuen vaiheessa yleisimmiksi tukikeinoiksi (lähes 80 % kouluista) mainittiin opetuksen eriyttäminen, opettajien yhteistyö ja tukiopetus. Lisäksi tehostetun tuen vaiheessa yhtä yleistä oli oppimissuunnitelman käyttö tukikeinona, joskin oli hieman yllättävää, ettei sitä mainittu kaikissa kouluissa sen ollessa tässä tukivaiheessa lakisääteinen. Onkin mahdollista, että oppimissuunnitelma käsitetään joissakin kouluissa lähinnä hallinnolliseksi dokumentiksi eikä sitä mielletä varsinaiseksi tukikäytänteeksi. Oppimissuunnitelma kuitenkin mainittiin lähes puolessa kouluista jo yleisen tuen vaiheessa käytetyksi tukimuodoksi. Muita yleisesti käytettyjä tukimuotoja molemmissa tukivaiheissa olivat erityisopettaja samanaikaisopettajana, erityisopettajan konsultaatio, havainnollistamisvälineiden käyttö ja joustavat koejärjestelyt, jotka kaikki mainittiin lähes 70 prosentissa kouluja.

Tehostetun tuen vaiheessa tiiviimpi yhteistyö vanhempien kanssa, joustavat ryhmittelyt, pienryhmässä annettu osa-aikainen erityisopetus ja oppilashuollon osuuden vahvistaminen nousivat tärkeämpään asemaan kuin yleisen tuen vaiheessa, ja ne mainittiinkin tällöin noin 70 prosentissa kouluja. Myös oppimateriaalien selkokielistäminen ja ennakoiva tukiopetus, jotka mainittiin noin puolessa kouluista, oli yleisempää tehostetun tuen vaiheessa. Toisaalta taas samanaikaisopetusta käytettiin useammin yleisen tuen käytänteenä (67 % vs. 56 %). Luokkakoona joustava säätely mainittiin tukikäytänteenä noin puolessa kouluista sekä yleisen että tehostetun tuen vaiheissa.

Harvoin mainittuja tukikäytänteitä olivat tulkin käyttö (8 %) sekä tiimiopettajuus ja yhteisopettajuus (15–25 %), joskin jälkimmäiset saatetaan mieltää sisällöllisesti samoiksi kuin yleisesti mainittu samanaikaisopetus. Harvinaista oli myös luokan kertaaminen tukikäytänteenä (25 %) sekä aamu- ja iltapäivätoiminta (n. 20 %), joka harvoin edes koskettaa yläkoulun oppilaita.

Yleisen tuen vaiheessa neljä tukikäytännettä osoittautui olevan yhteydessä osaamisen kehitykseen. Jos rehtori oli maininnut mahdollisiksi yleisen tuen käytänteiksi tulkin käytön, tiimiopettajuuden tai oppimateriaalien selkokielistämisen, koulun oppilaiden osaamisen kehitys oli hiukan myönteisempää kuin kouluissa, joissa näitä käytänteitä ei mainittu. Yksilöllisen opiskelun ohjauksen yhteys osaamisen kehitykseen taas oli lievän negatiivinen. Voi kuitenkin olla, että sitä hyödynnetään enemmän kouluissa, joissa esiintyy tavallista enemmän muita osaamisen kehitystä heikentäviä tekijöitä.

Tehostetun tuen vaiheessa seitsemän tukikäytännettä osoittautui tilastollisesti merkitseviksi osaamisen kehityksen selittäjiksi. Suhteellisen harvinaiset tulkin käyttö ja tiimiopettajuus osoittautuivat tässäkin vaiheessa lievän myönteisiksi osaamisen ennustajiksi, ja näiden lisäksi myös

koulunkäyntiavustajan käytön mahdollisuudella ja konkreettisten havainnollistamisvälineiden käytöllä esimerkiksi matematiikassa oli myönteinen yhteys osaamisen kehitykseen. Myös tehostetun tuen vaiheessa osa tukikäytänteistä oli yhteydessä koulun oppilaiden keskimääräistä hitaampaan osaamisen kehitykseen. Näitä olivat koulun kerhotoiminta, läksyjen seuranta ja harvoin mainittu yhteisopettajuus. Kaksi ensimmäistä saattaa liittyä samaan ilmiöön kuin tukitarpeen tunnistamiskeinojen kohdalla havaittu koulukokeiden käytön negatiivinen yhteys osaamisen kehitykseen: kun hyvin arkipäiväiset rutiinikäytössä olevat käytänteet tulkitaan tukikeinoiksi, se saattaa viestiä siitä, ettei täsmällisempien menetelmien käyttöä ole koulutasolla suunniteltu yhtä systemaattisesti kuin muualla.

Mikään kaikkein yleisimmistä tukikäytänteistä (eriyttäminen, opettajien yhteistyö, joustavat ryhmittelyt, tukiopetus, oppimissuunnitelma, osa-aikainen erityisopetus eri tavoin toteutettuna tai erityisopettajan konsultaatio, yhteistyö kotien kanssa, joustavat koejärjestelyt ja oppilashuollon osuuden vahvistaminen) ei ollut tässä aineistossa yhteydessä osaamisen kehitykseen. Tämä johtunee vertailukohtien puutteesta: Kyseisiä käytänteitä hyödynnettiin lähes kaikkialla ja näyttääkin olevan melko sattumanvaraista, että osa niistä jäi joiltakin rehtoreilta mainitsematta. Näiden käytänteiden vaikuttavuutta päästäisiin arvioimaan vasta kansainvälisellä vertailulla, sillä muissa maissa Pohjoismaat mukaan lukien myös näiden käytänteiden hyödyntämisessä esiintyy enemmän vaihtelua.

Myöskään luokkakoon joustava säätely, luokan kertaaminen tai samanaikaisopetus eivät ennustaneet koulun oppilaiden osaamisen kehitystä. Näiden käytänteiden esiintyvyydessä oli kuitenkin enemmän koulukohtaista vaihtelua, joten niiden vaikuttavuutta voisi tutkia suomalaisenkin aineistojen avulla keräten niiden toteutuksesta tarkempaa tietoa kuin tästä rehtorikyselystä oli mahdollista saada.

11.3 Johtopäätökset

Niissä metropolialueen 61 koulussa, joista oli käytössä sekä oppilastason MetrOP-seuranta-aineisto 2011–2014 että VALAISE-rehtorikyselyn vastaukset vuodelta 2012, näytti olevan käytössä hyvin monipuoliset tukitarpeen tunnistamiskeinot sekä yleisen ja tehostetun tuen käytänteet. Näiden keinojen hyödyntämisen yhteys oppilaiden osaamisen kehitykseen oli kaikkiaan melko vähäinen, mutta tämä johtunee ensisijaisesti siitä, että tavanomaisimmat tunnistamis- ja tukikeinot näyttävät olevan niin yleisiä, ettei yksinomaan suomalaisia kouluja käsittävällä aineistolla voi tehdä kovinkaan tarkkaa vertailua niiden vaikuttavuudesta. Tukitarpeen tunnistamiskeinoista koulukokeiden käyttö osoittautui kuitenkin ennustavan osaamisen kehitystä kielteisesti, mikä voi johtua siitä, ettei se tukitarpeen tunnistamisen ja seurannan keinona ole riittävä vaan täsmällisempiä menetelmiä tarvitaan. Tukikäytänteistä avustajan tai tulkin käyttämisen mahdollisuus, konkreettisten havainnollistamisvälineiden käyttö, oppimateriaalien selkokielistäminen ja tiimiohjaaminen ennustivat osaamisen kehitystä jossain määrin myönteisesti, kun taas arkipäiväisempien keinojen (esim. läksyjen seurannan) nimeäminen tukimuodoksi oli

yhteydessä hieman odotettua heikompaan kehitykseen. Tämä voi johtua siitä, että jokapäiväisten rutiinien mieltäminen tueksi saattaa kertoa täsmällisempien tukikeinojen puutteista. Kaikkiaan on kuitenkin ilahduttavaa, että monet tehostetun ja erityisen tuen KELPO-kehittämistoiminnan (ks. Ahtiainen ym. 2012) yhteydessä korostetut varhaiseen tukeen ja ennaltaehkäisyyn painottuvat ”uuden ajan” tukikäytänteet (esim. joustavat ryhmittelyt, samanaikaisopetus, ennakoiva tukiopetus) olivat nousseet perinteisten tukimuotojen rinnalle valtaosaan vastanneista kouluista jo vuonna 2012.

12. TOISEN ASTEEN VALINTA

Sirkku Kupiainen

Keväällä 2014 toiselle asteelle hakeneista metropolialueen 13 500 nuoresta 66 % eli selvästi suurempi osuus kuin maassa keskimäärin, haki ensimmäisenä valintakohteenaan lukioon. Esimerkiksi Kouvolassa lukioon haki ensimmäisenä vaihtoehtonaan vain 46 % peruskoulunsa päättävistä nuorista (Kouvolan Sanomat 24.9.2015). Haku tapahtuu sähköisesti kansallisen portaalin kautta ja hakija voi valita yhdestä viiteen koulutusvaihtoehtoa. Valtaosa hakijoista käytti kaikki viisi mahdollisuutta. Enemmistö eli 56 % haki vain lukioon, 25 % haki vain ammatilliseen koulutukseen ja 19 % sisällytti hakuvaihtoehtoihinsa molempia koulutusmuotoja. Ero ensimmäisenä vaihtoehtonaan lukioon ja ammatilliseen koulutukseen hakeneiden peruskoulun päättöarvosanoissa (lukuaineiden keskiarvo) oli huomattava (7,00 vs. 8,44) huolimatta siitä, että myös ammatillisessa koulutuksessa oli aloja, joilla hakijoiden keskiarvo ylitti useimpien lukioiden sisäänpääsykynnyksen (ka 5,50–8,92). Myös lukioiden välillä oli huomattavia eroja hakeneiden päättöarvosanoissa (ka 6,99–9,54). Lukioon hakeneista lähes kolmannes haki ensisijaisena kohteenaan erikoislukioon tai yleislukion erikoislinjalle.

12.1 Valinnan sukupuolittuneisuus

Tyttöjen ja poikien välinen ero päättötodistuksen arvosanoissa heijastui suoraan heidän toisen asteen valintaansa. Vaikka moni nuori (19 %) haki sekä ammatilliseen koulutukseen että lukioon, sukupuoliero valinnoissa oli selvä (Taulukko 12.1).

Hakeminen lukion erikoislinjalle ja ammatillisen koulutuksen eri ohjelmiin on tätäkin vahvemmin sukupuolittunutta. Tyttöjen osuus hakijoista oli erityisen korkea esittävän taiteen ja ilmaisun sekä kuvataide- ja medialinjoilla (84 % ja 73 %), kun taas poikien osuus oli tyttöjä suurempi urheilulinjoilla sekä matematiikka- ja luonnontiedelinjoilla (63 % ja 58 %). Metropolialueen nuoret hakivat 67 ammatilliseen koulutusohjelmaan mutta 60 % heistä haki yhteen kuudesta suosituimmasta koulutusvalinnasta: melko tasaisesti tyttöjen ja poikien suosiossa olevalle liiketalousalalle, selvästi tyttövaltaiselle sosiaali- ja terveystieteiden alalle, poikien lähes dominoimille sähkö- ja automaatio- sekä autoalalle, molempien sukupuolten suosiossa olevalle hotelli-, ravintola- ja catering-alalle tai poikien tyttöjä vahvemmin suosimalle tieto- ja viestintäteknikan alalle.

Taulukko 12.1 Toiselle asteelle hakeminen sukupuolen mukaan (hakuvaihtoehdot 1–5) (kevät 2014)

	Tytöjä	Poikia	Tytöistä	Pojista
Vain ammatillinen	39 %	61 %	20 %	31 %
Molemmat	45 %	55 %	17 %	21 %
Vain lukio	57 %	43 %	64 %	48 %

Koska tyttöjen ja poikien välinen ero ammatilliseen koulutukseen haettaessa huomioitavissa taito- ja taideaineiden arvosanoissa on vielä suurempi kuin lukuaineissa, tyttöjen mahdollisuus opiskelupaikan saantiin on molempien suosimilla aloilla jopa suurempi kuin lukioon haettaessa. Sama koskee tiettyjä erikoislukioita ja -linjoja, ja erityisesti tyttöjen lähes täyden arvosanan verran poikia paremmat kuvataiteen arvosanat näkyvät siihen painottuneiden lukioiden ja linjojen poikkeuksellisen vahvassa tyttöennemistössä niin hakijoissa kuin hyväksytyksi tulleissa (76 %). Tyttöjen osuus on kuitenkin vielä suurempi (84 %) esittävän taiteen ja ilmaisun linjoilla – osin ehkä heijastaen tyttöjen ja poikien huomattavan suurta arvosanaeroa äidinkielessä ja kirjallisuudessa. Mutta vaikka tyttöjen ja poikien arvosanat valinnan kannalta kriittisissä oppiaineissa olisivat samat, tytöillä on useimmiten etulyöntiasema poikiin nähden näitä paremman kaikkien aineiden keskiarvonsa perusteella (ks. luku 5).

12.2 Kuntien väliset erot

Lukioon ja ammatilliseen koulutukseen hakeutumisessa oli selviä kuntien välisiä eroja, ja ensisijaisesti lukioon hakeneiden osuus vaihteli Kauniaisten 89 %:sta Pornaisten 43 %:iin. Erikoislukioon tai -linjalle hakeminen oli odotetusti yleisintä Helsingissä, jonka lukiotarjonta on laajin ja houkuttelee hyviä oppilaita myös naapurikunnista ja kauempaakin. Oman kunnan ulkopuolelle hakeutuminen oli odotetusti yleisempää ammatillisessa koulutuksessa (45 % vs. 27 %), jossa Helsingin Stadiaa ja Vantaan Variaa lukuun ottamatta samalla koulutuksen järjestäjällä on osin tarjonnaltaan vaihtelevia toimipisteitä useammassa eri kunnassa. Lukioon hakeutuvista useimpien oman kunnan ulkopuolella sijaitseva ensisijainen hakukohde oli joku Helsingin erikoislukioista, lukioiden erikoislinjoista tai muu suosittu korkean sisäänpääsykynnyksen lukio. Muualle lukioon hakeutuvat edustavatkin pääsääntöisesti näiden kuntien peruskoulussa parhaiten menestyneitä oppilaita. Esimerkiksi ensimmäisenä vaihtoehtonaan Helsingin lukioihin hakeneiden vantaalaisten MetrOP-tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden (15 % kaikista kunnan lukioon hakeneista) päättötodistuksen keskiarvo oli lähes puoli arvosanaa korkeampi kuin Vantaan omiin lukioihin hakeneiden (8,82 vs. 8,37).

12.3 Kotitaustan yhteys oppilaan toisen asteen valintaan

Toisen asteen valinnan vahva yhteys koulumenestykseen, joka puolestaan on yhteydessä oppilaan kotitaustaan ($r = 0,38$), heijastuu myös siihen, millaisia valintoja erilaisista kodeista tulevat nuoret tekevät (Taulukko 12.2 seuraavalla sivulla). Oppilailta kysytyjen vanhempien koulutusta koskevien tietojen puutteista huolimatta on ilmeistä, että koulutuksen periytyvyys on ainakin metropolialueella edelleen vahvaa. Ammatilliseen koulutukseen hakeneiden osuus on erityisen pieni (7 %) niiden 1 234 oppilaan joukossa, joiden molemmilla vanhemmilla on korkeakoulututkinto, ja hieman taulukossa 12.2 näkyvää suurempi (55 %) niiden 1 102 oppilaan joukossa, joiden molemmilla vanhemmilla on korkeintaan alempi ammatillinen tutkinto, mikä tarkoittanee useimmiten toisen asteen ammatillista koulutusta.

Taulukko 12.2 Toisen asteen valinta ja lukuaineiden keskiarvo vanhempien koulutuksen mukaan

Vanhemman koulutus ¹	Valinta / äidin koulutus			Valinta / isän koulutus			Lukuaineiden ka
	Ammatillinen	Lukio	Erikoislukio	Ammatillinen	Lukio	Erikoislukio	
Peruskoulu tai alempi keskitason tutkinto	51 %	37 %	12 %	50 %	38 %	12 %	7,55
Yo-tutkinto tai ylempi keskitason tutkinto	34 %	50 %	16 %	33 %	51 %	16 %	7,92
Alempi korkeakoulututkinto	20 %	60 %	21 %	23 %	57 %	21 %	8,29
Ylempi korkeakoulututkinto	12 %	61 %	27 %	11 %	63 %	26 %	8,57
Ka	30 %	51 %	19 %	29 %	52 %	19 %	8,05

¹Taulukon neliportainen luokittelu perustuu vuosien 2011 ja 2014 kahteen hieman eri luokittelua käyttäneeseen kyselylomakkeeseen sekä sanalliseen kysymykseen koskien vanhempien ammattia ja työtehtävää. Puuttuvien tietojen osuus vaihteli kunnittain 4,0 %–15,5 % ja oli suurin Helsingissä. Lukuaineiden keskiarvo perustuu äidin koulutukseen, jossa puuttuvien tietojen osuus oli pienempi (N = 9 369).

On kuitenkin ilmeistä, että myös kunnan koulutus rakenne, oman kunnan koulutustarjonta sekä jotkin vaikeammin tulkittavat kulttuuriset tekijät vaikuttavat nuoren valintaan ja näkyvät eroina siinä, millaiseen koulutukseen nuori peruskoulun päätyessä päättää hakeutua. Esimerkiksi pelkän peruskoulun tai alemman keskitason tutkinnon omaavien äitien lapsista hakeutuu Vihdissä ammatilliseen koulutukseen 61 prosenttia mutta Espoossa vain 42 prosenttia. Saman sosiaaliryhmän lapsista hakee ensimmäisenä vaihtoehtonaan erikoislukioon tai lukion erikoislinjalle Helsingissä lähes joka viides (19 %), muissa pääkaupunkiseudun kunnissa 12–14 % oppilaista ja pääkaupunkiseudun ulkopuolella harvempi kuin joka kymmenes oppilas. Selitys eroon löytynee ennen kaikkea erikoislukiotarjonnan painottumisesta Helsinkiin, mutta vaikutusmekanismina voivat toimia myös tuota mahdollisuutta hyväkseen käyttävien luokkatovereidensä suunnitelmat.

12.4 Suomen- ja ruotsinkielisten oppilaiden valinnat

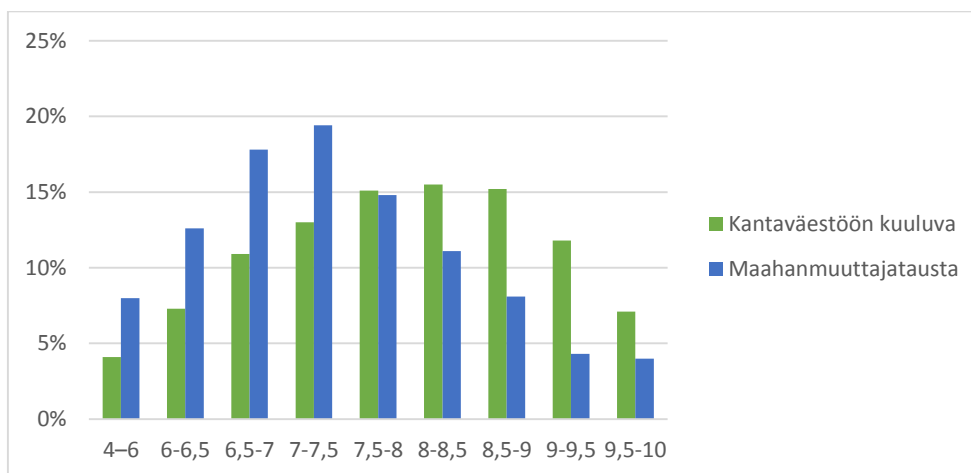
Ammatillinen koulutus oli ensimmäisenä hakukohteena suomenkielisillä oppilailla selvästi ruotsinkielisiä suosittu (35 % vs. 19 %), mikä heijastanee pitkälti eroja metropolialueen ruotsinkielisen väestön sijoittumisessa ja kotitaustassa. Molemmassa kieliryhmissä ammatilliseen koulutukseen hakeutui kuitenkin lähes kaksi poikaa jokaista tyttöä kohti. Suomenkieliset oppilaat hakivat kuitenkin erikoislukioon tai -linjalle hieman ruotsinkielisiä useammin, mikä selittynee erolla tarjonnassa. Ruotsinkielisestä lukiotarjonnasta puuttuu esimerkiksi selvä matemaattisluonnontieteellinen painotusvaihtoehto, mikä saattaa osin selittää pitkän matematiikan kirjoittajien pienemmän osuuden ruotsinkielisten joukossa. Tämä, sekä ero urheilu- ja liikuntalinjojen suosiossa tai tarjonnassa, selittänee sen, että suomen- ja ruotsinkielisten oppilaiden välinen vähäinen ero erikoislukioon tai -linjalle hakeutumisessa koski ensisijaisesti poikia.

Ruotsinkielisistä hakijoista 42 (5 %) haki suomenkieliseen oppilaitokseen. Heistä puolet haki ammatilliseen koulutukseen ja valtaosa lopuista erikoislukioon tai -linjalle. Ilmiö selittynee osin eroilla koulutustarjonnassa mutta pitkälti myös kaksikielisten, A-kielenä suomea lukeneiden oppilaiden huomattavalla osuudella pääkaupunkiseudun ruotsinkielisissä peruskouluissa (ks. Harju-Luukkainen, Nissinen, Stolt & Vettenranta 2014, 19–20).

12.5 Maahanmuuttajataustaiset nuoret

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden onnistunut siirtyminen toisen asteen opintoihin on keskeistä heidän myöhemmälle sijoittumiselleen suomalaisen yhteiskuntaan ja avain täysivaltaiseen kansalaisuuteen. Vuoden 2012 PISA-tutkimuksen perusteella ero maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön nuorten oppimistuloksissa on kuitenkin huomattava ja jopa suurempi kuin muissa osallistujamaissa (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta 2014; Välijärvi & Kupari 2015). Koska maahanmuuttajataustaisten nuorten osuus on merkittävä nimenomaan pääkaupunkiseudulla, tarkastelemme lyhyesti myös heidän koulumenestystään ja toisen asteen valintaansa. Yhteishakurekisteriin ei sisälly tietoa nuorten kulttuuri- tai kieli-taustasta, joten muodostimme MetrOP-tutkimuksessa kysytyn kotona puhutun kielen sekä oppilaan nimen perusteella muuttujan, jolla pyrimme erottamaan kantaväestön suomen- ja ruotsinkieliset oppilaat sellaisista, joiden äidinkieli on todennäköisesti joku muu. Erottelu on karkea ja virhealtis, joten tuloksiin on syytä suhtautua varauksin. Kysymys maahanmuuttajataustaisten nuorten koulupolun etenemisestä yli toisen asteen valinnan on kuitenkin polttava, joten uskomme, että tarkastelu on puutteistaan huolimatta perusteltu. Yhteishakuun osallistuneesta 13 500 oppilaasta 1 336 eli 10 % tuli lopulta luokitelluksi maahanmuuttajataustaiseksi, jolla tarkoitamme tässä ennen kaikkea kotikielensä jotain muuta kuin opetuskieltä puhuvaa⁴.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestys oli peruskoulun päättyessä ratkaisevalla tavalla kantaväestöön kuuluvien oppilaiden menestystä heikompi (ka 7,44 vs. 7,97), vaikka maahanmuuttajatausta selitti yksilötason vaihtelusta johtuen erosta vain kaksi prosenttia. Ero on esitetty kuviossa 12.1 luvun 3 kuvion 3.1 (sivulla 21) tapaan luokittelemalla arvosanakeskiarvot puolen arvosanan välein. Vertailu aiempaan kuvioon osoittaa, että ero maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestöön kuuluvien oppilaiden arvosanoissa on hyvin samanlainen kuin poikien ja tyttöjen välinen ero koko oppilasjoukossa.



Kuvio 12.1 Maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestöön kuuluvien oppilaiden suhteellinen osuus peruskoulun päättötodistuksen lukuaineiden keskiarvon mukaisissa ryhmissä

⁴ Rapon (2012) mukaan vieraskielisten osuus oli vuonna 2010 Helsingin alle 15-vuotiaista lähes 14 %, joten nyt tehty luokittelu näyttää olevan ainakin kokoluokaltaan lähellä oikeaa.

Kuviossa näkyvä ero selittää myös eron maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestöön kuuluvien oppilaiden toisen asteen koulutusvalinnoissa. Kun jälkimmäisistä haki ensimmäisenä vaihtoehtonaan ammatilliseen koulutukseen 33 %, maahanmuuttajataustaisista oppilaista näin teki 48 % (ks. kuitenkin Helsingin Sanomat 2015a; 2015b).

Maahanmuuttajataustaiset oppilaat tulivat hyväksytyiksi ensisijaisesti haluamalleen opintolinjalle hieman kantaväestöön kuuluvia harvemmin (81 % vs. 89 %), ja vielä selvästi pienempi osuus tuli hyväksytyksi ensimmäiseen hakukohteeseensa (54 % vs. 73 %). Kokonaan ilman opiskelupaikkaa kevään yhteishaussa jäi maahanmuuttajataustaisista hakijoista peräti 19 %, kun kantaväestöön kuuluvista vain 7 % ei löytänyt paikkaansa toisella asteella tällä ensimmäisellä hakukierroksella. Valitettavasti käytössä ei ole tietoa MetrOP-tutkimukseen osallistuneista niistä oppilaista, jotka eivät osallistuneet kevään 2014 yhteisvalintaan, vaan hakivat esimerkiksi kymppiluokalle.

12.6 Yhteenveto

Metropolialueen nuorista kaksi kolmasosaa haki toisen asteen opiskelupaikkaa ensisijaisesti lukiosta. Heistä joka kymmenes sisällytti halukohteisiinsa kuitenkin myös vähintään yhden ammatillisen koulutusohjelman – joko aidosti valinnaisena toiveena tai varasuunnitelmana, mikäli paikkaa lukiossa ei löydy. Ero ensimmäisenä vaihtoehtonaan lukioon ja ammatilliseen koulutukseen hakeneiden peruskoulun päättöarvosanoissa (lukuaineiden keskiarvo) oli huomattava (7,00 vs. 8,44). Tämä korostaa päättöarvosanojen merkitystä nuorten tulevaisuuden avaimena. Pitkälti päättöarvosanoissa ilmenevää sukupuolieroa heijastaen toisen asteen valinta oli vahvasti sukupuolittunut. Tytöistä haki vain lukioon 64 % ja pojista 48 %, ja ero oli vielä selvempi ammatillisessa koulutuksessa, jonka valitsee ainoaksi vaihtoehdokseen kaksi poikaa jokaista tyttöä kohden.

Tytöt muodostivat hakijoiden enemmistön useimmilla lukion erikoislinjoilla – vain urheilu- sekä matematiikka- ja luonnontiedelinjojen hakijoissa poikien osuus oli tyttöjä suurempi. Myös ammatillinen koulutus heijastaa työelämän sukupuolittuneisuutta. Ensisijaisesti ammatilliseen koulutukseen hakeneista 60 % haki yhteen kuudesta suosituimmasta koulutusaloista: melko tasaisesti tyttöjen ja poikien suosiossa olevalle liiketalousalalle, selvästi tyttövaltaiselle sosiaali- ja terveysalalle, poikien lähes dominoimille sähkö- ja automaatio- sekä autoalalle, molempien sukupuolten suosiossa olevalle hotelli-, ravintola- ja catering-alalle tai poikien tyttöjä vahvemmin suosimalle tieto- ja viestintätekniikan alalle.

Nuorten toisen asteen valinnassa ilmeni odotettua kuntien välisiin sosioekonomisiin eroihin liittyvää vaihtelua, ja etenkin Helsingin erikoislukiot sekä maineikkaat korkean sisäänpääsykynnyksen lukiot houkuttivat myös lähikuntien nuoria. Valinta oli vahvasti sidoksissa nuorten kotitaustaan, ja maahanmuuttajataustaisten nuorten valinta kohdistui kantaväestöä useammin ammatilliseen koulutukseen – jopa silloin, kun ero arvosanoissa otettiin huomioon.

13. VALIKOIVATKO HYVINVOINTITEKIJÄT NUORIA ERILAISILLE KOULUTUSPOLUILLE JO 7. LUOKALLA?

Jaana M. Kinnunen, Pirjo Lindfors & Arja Rimpelä

Peruskoulun jälkeisen opintopolun valinta tai sille valikoituminen on nuoruuden keskeisiä siirtymävaiheita. Yhdeksännen luokan yhteishaussa nuori valitsee yksin tai ohjattuna, mihin toisen asteen oppilaitokseen pyrkii ensisijaisesti, toissijaisesti, ja niin edelleen, aina viidenteen haku-kohteeseen asti. Vaikka oppilaat tekevät valinnat samassa kronologisessa iässä, toiset ovat kypsempiä kuin toiset, sillä fyysisen ja psyykkisen kehityksen erot oppilaiden välillä ovat tässä iässä suuria. Edellä ovat fyysisesti varhain kypsyneet tytöt ja perässä myöhään kypsyvät pojat.

Opintopolun valintaa ohjaa pitkälle koulumenestys. Toisaalta jo aikaisemmissa tutkimuksissa on osoitettu, että terveyttä kuluttavat tottumukset kuten tupakointi ennustavat aikuisiän matalaa koulutustasoa (Koivusilta ym. 2003; 2012; 2013), ja että heikko koulumenestys ja terveyttä kuluttavat tottumukset liittyvät toisiinsa (esim. Pennanen, Haukkala, de Vries & Vartiainen 2010; Suhrcke & de Paz Nieves 2011). Tässä kappaleessa tutkimme, onko nuoren hyvinvointi jo seitsemännellä luokalla yhteydessä toisen asteen koulutusvalintaan – eli siis kolme vuotta ennen itse yhteishakuprosessin alkua. Tällöin koululla olisi lähes kolme vuotta aikaa vaikuttaa nuoren kehitykseen.

Tutkimuksemme nuoret päättivät peruskoulun keväällä 2014. Tiedot toisen asteen opiskelupaikasta saatiin kevään 2014 yhteishakurekisteristä, jonka perusteella muodostettiin seuraava muuttuja: sai opiskelupaikan lukiodista, sai opiskelupaikan ammattikoulusta, ei saanut opiskelupaikkaa, ei hakenut. Taulukossa 13.1 (seuraavalla sivulla) on esitetty oppilaan hyvinvointi seitsemännellä luokalla toisen asteen koulutukseen hyväksymisen mukaan.

Ryhmien erot yhdeksännellä luokalla olivat hyvinvointi-indikaattorien osalta suurin piirtein samanlaiset kuin seitsemännellä luokalla. Suhteellisesti erot olivat kuitenkin pääosin pienemmät. Yhdeksännellä luokalla oli tietoa myös perusopetuslain tarkoittamasta yleisen, tehostetun ja erityisen tuen saamisesta. Tehostettua tukea muut ryhmät olivat saaneet selvästi enemmän kuin lukioon päässeet (lukio 1 %, ammattikoulu 11 %, ei hyväksyty 9 %, ei hakenut 6 %), samoin erityistä tukea (lukio 1 %, ammattikoulu 10 %, ei hyväksyty 10 %, ei hakenut 72 %). Ei hakeneiden ryhmään kuuluvilla oli useammin jokin pitkäaikaissairaus, ja heidän joukostaan osa on luultavasti hakenut erityisammattioppilaitoksiin, jotka eivät kuuluneet yhteishakuun vuonna 2014.

Taulukko 13.1 Oppilaiden hyvinvointi seitsemännellä luokalla toisen asteen koulutukseen hyväksymisen mukaan (N = 5 742)

Hyvinvointi-indikaattori 7. luokka	Toisen asteen koulutukseen hyväksyminen				
	Hyväksytty lukioon (n = 3 765)	Hyväksytty ammatti-kouluun (n = 1 576)	Ei hyväksytty (n = 242)	Ei hakenut (n = 159)	p
Psykososiaalisen tuen tarve ¹					<0.001
- välitön tuen tarve	3 %	7 %	6 %	9 %	
- tuen selvittämistarve	9 %	13 %	16 %	17 %	
Vähintään 2 stressioiretta/ päivä	8 %	12 %	10 %	14 %	<0.001
Vähintään 3 stressioiretta/ viikko	26 %	29 %	27 %	27 %	n.s.
Koulu-uupumus ²	18 %	34 %	33 %	34 %	<0.001
Itsearvioitu terveys keskinert. tai huono	10 %	13 %	17 %	17 %	<0.001
Pitkäaikainen sairaus	25 %	26 %	24 %	37 %	0.004
Kiusattu vähintään viikoittain	5 %	8 %	9 %	11 %	<0.001
Kiusannut muita kuluneen lukukauden aikana	12 %	21 %	18 %	14 %	<0.001
Kokeillut tupakkaa	12 %	33 %	31 %	24 %	<0.001
Tupakoi päivittäin	1 %	3 %	4 %	2 %	<0.001
Kokeillut alkoholia	27 %	45 %	39 %	24 %	<0.001
Humalassa ≥ kerran elämässään	4 %	14 %	12 %	8 %	<0.001
Hampaidenpesu < 2 kertaa päivässä	39 %	56 %	48 %	61 %	<0.001
Ei aamupalaa joka koulu-aamu	28 %	45 %	42 %	41 %	<0.001
Nukkumaan klo 23:30 jälkeen	6 %	13 %	13 %	7 %	<0.001
Ei liiku joka päivä 1 tuntia	78 %	75 %	71 %	80 %	<0.001
Asuu ydinperheessä	77 %	60 %	58 %	60 %	<0.001
Vanhemmat eivät ole koskaan tupakoineet	57 %	31 %	42 %	33 %	<0.001

¹ Vahvuudet ja vaikeudet -mittarin mukaan

²Koulu-uupumuksen korkeimpaan neljännekseen yltäneet

Yhteenveto

Lukioon valikoituu koulunkäynnissä vähemmän tukea tarvitsevia, terveempiä ja terveemmät elämäntavat omaavia nuoria kuin ammatilliseen koulutukseen. Erot näkyvät selvästi jo seitsemännellä luokalla. Opiskelupaikatta jääneet ja ne, jotka eivät sitä edes hakeneet, ovat pääosin lähellä ammattikouluihin hyväksytyjä. Tulokset tarkoittavat voimakasta terveysvalikoitumista. Koulutuksen yhteys sairastavuuteen ja kuolleisuuteen aikuisiässä on kirjallisuudessa vakuutavasti osoitettu (esim. Galobardes, Lynch & Smith 2004; World Health Organization 2008), mutta terveysvalikoitumista näin varhain, useiden eri tekijöiden suhteen ei ole aikaisemmin osoitettu. Useimmin tutkimukset ovat kohdistuneet yksittäisiin tekijöihin kuten tupakointiin. Sekä aikaisempien tutkimusten että omien tulostemme perusteella on todennäköistä, että sosioekonomiset terveyserot ovat todellisuutta myös tulevaisuudessa. Tuleva työvoima valikoituu terveyden ja terveystottumusten suhteen siten, että vähän koulutusta tarvitsevissa ammateissa elämäntavat ovat enemmän terveyttä kuluttavia ja vähemmän terveyttä tukevia kuin pitkän koulutuksen ammattiteissa.

Suomalaisessa koulussa on sekä oppilashuoltotyön että oppimisen tuen kautta saatavilla monenlaista tukea. Jatkotutkimuksilla olisi selvitettävä, kuinka oikein tämä työ ja tuki kohdistuu yksittäisten oppilaiden ja koulu yhteisön kannalta. Terveystieteiden eriarvoisuuden perusteet luodaan jo yläkoulussa tai sitä varhaisemmin.

14. TUPAKOINTI JA KOULU-UUPUMUS ENNUSTAVAT TOISEN ASTEEN VALINTAA

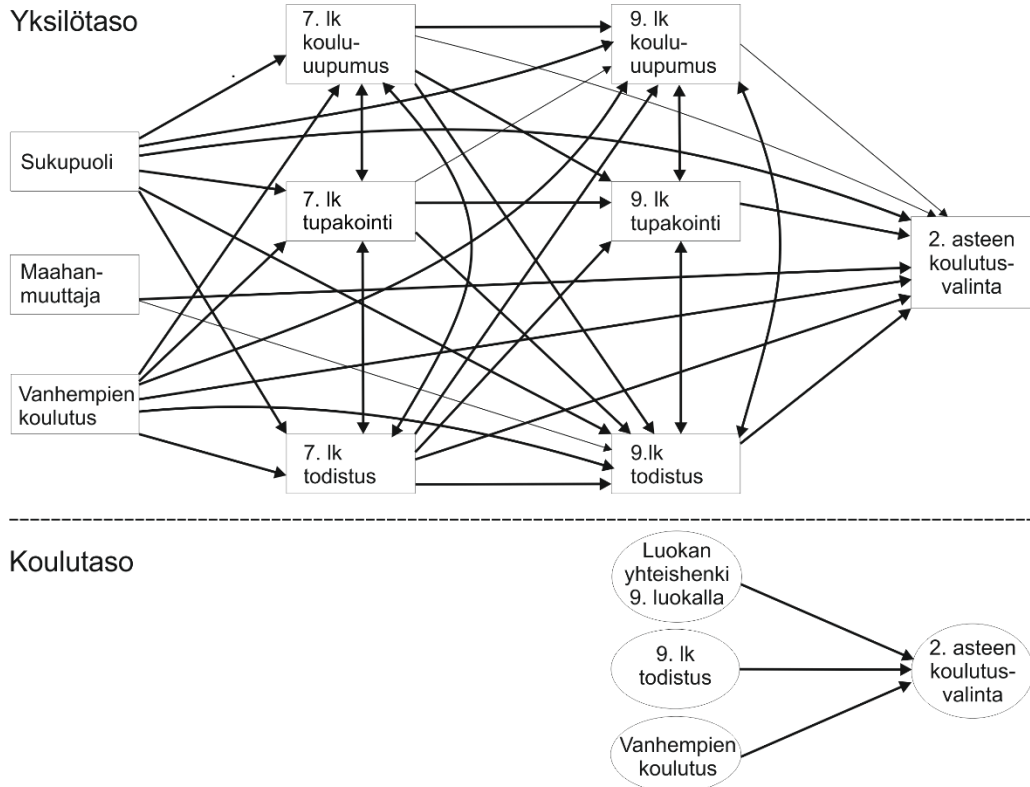
Jaana Minkkinen, Pirjo Lindfors, Jaana M. Kinnunen & Arja Rimpelä

Tässä luvussa tarkastellaan yksityiskohtaisemmin niitä yksilö- ja koulutason tekijöitä, jotka selittävät oppilaiden toisen asteen koulutusvalintaa. Yksilötason tekijöistä mukaan valittiin akateemista hyvinvointia mittaava koulu-uupumus sekä tupakointi, joka aikaisempien tutkimusten perusteella ennustaa aikuisiän koulutustasoa (Koivusilta ym. 2013) ja on voimakkaassa yhteydessä koulumenestykseen (esim. Pennanen ym. 2010). Koulu-uupumus on kouluun liittyvä stressioireyhtymä, joka koostuu uupumusasteisesta väsymyksestä, kyynisestä suhtautumisesta koulunkäyntiin sekä riittämättömyyden tunteesta opiskelijana (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi 2009). Koulu-uupumuksen on aikaisemmin todettu liittyvän motivaation, hyvinvoinnin ja koulusuoriutumisen ongelmiin sekä tupakointiin (Wang, Chow, Hofkens & Salmela-Aro 2015; Kinnunen ym. 2016). Selittävänä muuttujana käytettiin myös luokkahenkeä, koska koululuokan emotionaalisella ilmapiirillä sekä positiivisilla vuorovaikutussuhteilla on havaittu olevan positiivinen yhteys oppimistuloksiin, koulussa viihtymiseen ja opiskeluun sitoutumiseen (Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey 2012).

Tilastollisena mallina käytettiin *crosslagged*-kaksitasopolkumallia, jonka avulla voidaan tarkastella samaan aikaan yksilö- ja koulutason tekijöitä sekä seurata oppilaiden tilannetta seitsemänneltä luokalta yhdeksännelle luokalle (Kuvio 14.1 seuraavalla sivulla). Selitettävänä muuttujana on toisen asteen koulutusvalintaa kuvaava muuttuja: sai opiskelupaikan lukiosta, sai opiskelupaikan ammattikoulusta, ei saanut opiskelupaikkaa, ei hakenut. Tiedot koulutuspaikasta on saatu kevään 2014 yhteishakurekisteristä, muut tiedot on saatu oppilailta. Koulutason tiedot ovat koulutasolle oppilaskyselyn tiedoista muodostettuja muuttujia. Tulosten luotettavuuden takaamiseksi analyysiin on sisällytetty mukaan vain ne koulut, joista oli tietoja vähintään 30 oppilaalta, sekä luokat, joista oli tietoja vähintään 5 oppilaalta (N = 4 366).

Toisen asteen koulutukseen sijoittuminen selittyi pääasiassa yksilötason tekijöillä, jotka selittivät 95,6 % koulutusvalinnan vaihtelusta. Vaikka vahvat taustatekijät kuten vanhempien koulutus ja arvosanat huomioitiin, koulu-uupumus ja tupakointi ennustivat yksilöiden välisiä eroja koulutusvalinnassa. Suurempi koulu-uupumus seitsemännellä ja yhdeksännellä luokalla ennusti sitä, että oppilas jatkoi opintojaan todennäköisemmin ammattikoulussa kuin lukiossa. Sen sijaan koulu-uupumus ei ennustanut sitä, että oppilas jäi ilman opiskelupaikkaa tai ei edes sellaista hakenut. Tupakointi yhdeksännellä luokalla ennusti koulutusvalintaa suoraan ja tupakointi seitsemännellä luokalla useiden välittymismekanismien kautta. Päivittäin tupakoivilla oli 11 % suurempi todennäköisyys kuulua niihin, jotka eivät hakeneet yhteishaussa, 12 % suurempi todennäköisyys hakea yhteishaussa saamatta opiskelupaikkaa ja 7 % suurempi toden-

näköisyys jatkaa opintojaan ammattikoulussa verrattuna niihin, jotka eivät olleet kokeilleet tupakkaa 9. luokan loppuun mennessä. Ne, jotka eivät olleet kokeilleet tupakkaa, jatkoivat opintojaan lukiossa todennäköisemmin kuin tupakoivat.



Kuvio 14.1 Toisen asteen koulutusvalintaa ennustavat yksilö- ja koulutason tekijät

Paksu viiva $p < 0.01$, ohut viiva $p < 0.05$.

Oppilaiden koulu-uupumus, tupakointi ja todistuksen arvosanat olivat vahvasti yhteydessä toisiinsa 7. ja 9. luokalla. Runsaampi koulu-uupumus seitsemännellä luokalla ennusti sekä runsaampaa tupakointia että heikompia arvosanoja yhdeksännellä luokalla. Lisäksi tupakointi seitsemännellä luokalla ennusti sekä lisääntyntä koulu-uupumusta että heikompaa todistusta yhdeksännellä luokalla. Vastavuoisesti parempi todistus seitsemännellä luokalla ennusti sekä lievempää koulu-uupumusta että vähäisempää tupakointia yhdeksännellä luokalla.

Toisen asteen koulutusvalintaa yksilötasolla ennustivat vaikutuksen suuruusjärjestyksessä vanhempien koulutus, sukupuoli, todistusarvosanat, koulu-uupumus, tupakointi yhdeksännellä luokalla sekä maahanmuuttajatausta. Vahvin koulutusvalintaa yksilötasolla ennustava tekijä oli siten vanhempien koulutus. Verrattuna yliopistokoulutuksen saaneiden vanhempien lapsiin vain peruskoulutuksen saaneiden vanhempien lapsilla oli 22 % suurempi todennäköisyys kuulua niihin, jotka eivät hakeneet yhteishaussa ja 19 % suurempi todennäköisyys kuulua niihin, jotka eivät saaneet opiskelupaikkaa. Sukupuoli ennusti yksilöiden välisiä eroja koulutusvalinnassa tyttöjen eduksi. Verrattuna tyttöihin pojilla oli 183 % suurempi todennäköisyys kuulua niihin, jotka eivät hakeneet yhteishaussa, 126 % suurempi todennäköisyys hakea yhteishaussa saamatta opiskelupaikkaa ja 52 % suurempi todennäköisyys jatkaa opintojaan ammatti-

koulussa. Sekä yhdeksännen että seitsemännen luokan todistusarvosanat ennustivat yksilöiden välisiä eroja koulutusvalinnassa. Esimerkiksi seitsemännellä luokalla huomattavasti enemmän pärjänneillä oppilaille (arvosanoja 4–6 matematiikasta, äidinkielen ja ensimmäisestä vieraasta kielestä) oli 11 % suurempi todennäköisyys kuulua niihin, jotka eivät hakeneet yhteishaussa ja 7 % suurempi todennäköisyys kuulua niihin, jotka eivät saaneet opiskelupaikkaa vaikka hakivat, verrattuna oppilaisiin, jotka saivat arvosanoja 9–10.

Myös oppilaan maahanmuuttajatausta ennusti koulutusvalintaa tilastollisesti merkitsevästi, vaikka sen kokonaisefekti olikin pienin analyysiin sisällytetyistä muuttujista. Kantasuomalaiset pääsivät jatkamaan opiskeluaan lukiossa todennäköisemmin kuin maahanmuuttajataustaiset nuoret, joilla oli kantasuomalaisiin verrattuna 22 % suurempi todennäköisyys kuulua ryhmään, jotka eivät hakeneet yhteishaussa. Maahanmuuttajataustaisilla nuorilla oli myös 4 % suurempi todennäköisyys jatkaa opintojaan ammattikoulussa kuin kantasuomalaisilla. Erityisen suuri suhteellinen ero maahanmuuttajataustaisilla ja kantasuomalaisilla oli kuitenkin siinä, että maahanmuuttajataustaiset nuoret jäivät huomattavasti useammin ilman opiskelupaikkaa, vaikka hakivat sitä. Tarkempi tarkastelu aiheesta esitetään tulevassa raportissa (Minkkinen & Lindfors, tulossa).

Koulutason tulosten mukaan mitä paremmin koulutettuja koulun oppilaiden vanhemmat keskimäärin olivat, sitä paremmin koulun oppilaiden toisen asteen koulutusvalinta sujui, vaikka oppilaiden todistusarvosanat huomioitiin. Lisäksi kuitenkin havaittiin, että mitä paremmaksi koulun oppilaat arvioivat luokkansa yhteishengen, sen paremmin koulu menestyi verrattuna toisiin kouluihin oppilaidensa koulutusvalinnassa. Luokkahengen vaikutus koulutusvalintaan on uusi löydös, vaikka kansainväliset tutkimukset ovatkin osoittaneet, että hyvällä emotionaalisella ilmapiirillä luokassa on positiivinen yhteys oppimistuloksiin, koulussa viihtymiseen, kiinnostukseen ja sitoutumiseen (Reyes ym. 2012). Kouluyhteisön on myös aiemmin havaittu vaikuttavan oppilaan masentumisriskiin, joka oli suurempi sellaisissa suomalaisissa yläkouluissa, joissa osa oppilaista jäi yhteisön tuen ulkopuolelle (Ellonen 2008).

Yhteenveto

Oppilaiden hyvinvointiin liittyvät tekijät, koulu-uupumus ja tupakointi, ennustivat toisen asteen koulutusvalintaa ja sen onnistumista, vaikka samaan aikaan kontrolloitiin koulumenestys ja taustamuuttajat. Koulu-uupumus ja tupakointi yläkoulussa olivat myös vastavuoroisessa yhteydessä oppilaan koulumenestykseen. Tulokset vahvistavat aiempia tuloksia, joissa koulu-uupumuksesta kärsivillä nuorilla on ollut enemmän ongelmia motivaation ja kouluasuoriutumisen suhteen kuin opiskelusta innostuneilla nuorilla sekä tutkimustuloksia, joissa tupakoivia nuoria on luonnehtinut huono koulumenestys ja terveyden kannalta riskikäyttäytyminen. Myös tupakoinnin ja koulutusurien välinen yhteys on linjassa aiempien tutkimusten kanssa, joiden mukaan nuorena aloitettu tupakointi ja heikko koulumenestys kietoutuvat toisiinsa muodostaen prosessin, joka johtaa aikuisiän matalaan koulutustasoon (Koivusilta ym. 2013; Bonell ym.

2013, Langford ym. 2015). Uutena tuloksena saatiin myös selville, että luokan yhteishenki ennustaa koulujen välistä vaihtelua oppilaiden toisen asteen koulutusvalinnassa. Tämä selittyy sillä, että parempi luokkahenki ja paremmat lukuaineiden arvosanat kasaantuvat samoihin luokkiin. Kysymys onkin, miksi näin on, ja voisiko luokan ja koulun yhteishenkeä parantamalla myös parantaa oppilaiden hyvinvointia ja osaamista.

15. OPISKELUPAIKAN VASTAANOTTAMINEN JA OPINNOISSA JATKAMINEN

Sirkku Kupiainen & Tommi Wallenius

Tarkastelemme lopuksi toisen asteen oppilaitoksiin hyväksytyjen metropolialueen oppilaiden opintojen käynnistymistä ja jatkumista kahden ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. MetrOP-tutkimuksen kohdejoukon pääosa on tätä kirjoitettaessa edennyt opinnoissaan toisen vuoden kevääseen, joten lopullista tietoa opintojen loppuun saattamisesta tai keskeyttämisestä ei ole vielä saatavilla. Alatupa kollegoineen totesi noin 2,5 prosentin lopettavan tai keskeyttävän toisen asteen opintonsa ”melko pian opintojen alettua” ja keskeyttämisen todennäköisyyden olevan keskimääräistä suurempi laajan koulutustarjonnan kaupungeissa ja taajamatyypillisillä alueilla (Alatupa ym. 2007, 14–15). Lukuvuonna 2013/14 nuorille suunnatun ammatillisen koulutuksen opiskelijoista opintonsa keskeytti kuitenkin 7,6 % (Suomen virallinen tilasto 2016).

Tämän luvun taulukoissa esitetyt luvut oppilaitokseen tai koulutuslalle hyväksymisestä perustuvat kevään 2014 yhteishakurekisteriin ja opintojen aloittamista ja niissä jatkamista koskevat luvut oppilaitosten ilmoittamiin läsnäolotietoihin syksyllä 2014 sekä vuoden 2015 keväällä ja syksyllä. Koska oppilaitoksilta kysyttiin tietoa nimenomaan hyväksytyssä koulutusohjelmassa pysymisestä, osa nyt opintonsa keskeyttäneiksi luokitelluista opiskelijoista on itse asiassa saattanut vain vaihtaa opintoalaa saman oppilaitoksen sisällä tai siirtä toiseen oppilaitokseen. Tutkimuksen seuraavassa vaiheessa tavoitteena on tarkentaa tietoja tältä osin.

15.1 Ammatillinen koulutus

Taulukkoon 15.1 (seuraavalla sivulla) on koottu metropolialueen yhdentoista suurimman suomenkielisen ammatillisen oppilaitoksen tiedot hyväksytyistä opiskelijoista, opiskelupaikan vastaanottamisesta sekä opinnoissa pysymisestä. Taulukon tiedot kattavat valtaosan metropolialueella ammatilliseen koulutukseen hakeneista, sillä ammatillinen koulutus on alueella pääosin näiden isojen moni-alaisten oppilaitosten järjestämää⁵.

Ammatilliseen koulutukseen hakeneista noin 94 % aloitti opinnot saamassaan opiskelupaikassa. Oppilaitosten välillä oli kuitenkin ilmeisiä eroja saadun opiskelupaikan hyväksymisessä. Esimerkiksi kaikki 86 Ravintolakoulu Perhoon hyväksytyä opiskelijaa aloitti syksyllä 2014 opintonsa, kun taas noin joka kymmenes Stadiaan hyväksyty jätti saamansa opiskelupaikan vastaanottamatta. Selitys eroihin löytyy kuitenkin pitkälti eroista eri oppilaitosten koulutustarjonnassa. Saavutetussa opiskelupaikassa pitäytyminen ainakin ensimmäisen lukuvuoden ajan oli

⁵ Noin 100 opiskelijaa hyväksyttiin metropolialueen pienempiin oppilaitoksiin (mm. Seurakuntaopisto, Suomen Kosmetologien Yhdistyksen Opisto ja Pop Jazz Konservatorio) ja vajaa 200 metropolialueen ulkopuolisiin oppilaitoksiin (mm. Ypäjän Hevosopisto, Koulutuskeskus Salpaus ja Harjun oppimiskeskus). Metropolialueen suurin ruotsinkielinen ammatillinen oppilaitos Yrkesinstitut Practicum (119 hyväksytyä) puuttuu taulukosta.

yleisintä liiketalouden koulutusohjelmaan keskittyneissä Helsinki Business Schoolissa ja Liiketalousopisto Helmessä mutta myös laajan koulutustarjonnan Luksiassa.

Toisen lukuvuoden tiedot (syksy 2015) kertovat kuitenkin opinnoissa pysymättömyyden kasvusta kaikissa oppilaitoksissa. Opintonsa aloittaneista enää keskimäärin 86 % jatkoi opintojaan aloittamassaan koulutusohjelmassa. Pääkaupunkiseudun isot oppilaitokset eivät juuri eronneet tässä toisistaan (Stadia 85 %, Omnia 83 %, Varia 83 %), mutta opinnoissa pysyminen oli kehyskuntien oppilaitoksissa hieman pääkaupunkiseudun suuria oppilaitoksia yleisempää (Hyria 93 %, Keuda 88 %).

Taulukko 15.1 Metropolialueen suurimpiin ammatillisiin oppilaitoksiin hyväksytyt, opinnot aloittaneet ja läsnäolevat lukuvuosina 2014–16. Vuosien 2015 ja 2016 prosenttiosuudet ilmaistu suhteutettuina aloittaneisiin.

	Hyväksytty	Aloittanut syksy 2014	Aloittanut %	Läsnä kevät 2015	% 2015	Läsnä kevät 2016	% 2016
Stadia	882	791	90 %	735	93 %	670	85 %
Omnia	757	716	95 %	685	96 %	597	83 %
Keuda	725	671	93 %	635	95 %	593	88 %
Varia	501	474	95 %	445	94 %	392	83 %
Hyria	257	238	93 %	230	97 %	221	93 %
Luksia	130	121	93 %	121	100 %	103	85 %
HBC	310	301	97 %	285	95 %	272	90 %
Mercuria	162	161	99 %	159	99 %	141	88 %
Helmi	121	117	97 %	117	100 %	108	92 %
Perho	86	86	100 %	82	95 %	76	88 %
Diakoniaopisto	55	52	95 %	49	94 %	45	87 %
Yhteensä / ka	3986	3728	94 %	3543	95 %	3218	86 %

Tietoihin tulee kuitenkin suhtautua pienin varauksin, sillä kuten jo totesimme, läsnäolotiedot eivät välttämättä kerro koulutuksesta kokonaan luopumisesta. Jo syksyn 2014 alustavien tietojen mukaan ensimmäisenä vuonna koulutusohjelmaa vaihtaneiden opiskelijoiden osuus oli keskimäärin 4 prosenttia. Oppilaitoksilta saadut tiedot alan vaihtamisesta ovat kuitenkin puutteelliset, joten tarkempaa lukua on vaikea antaa.

Vertailu yhden ja useamman koulutusalan oppilaitosten välillä johtaa helposti vääristyneeseen kuvaan, joten olemme koonneet taulukon 15.1 tiedot koulutusaloittain taulukkoon 15.2 (seuraavalla sivulla). Luokittelu noudattaa Opetushallituksen ammatillisen koulutuksen koulutusalaaluokitusta (ks. opintopolku.fi). Selvästi suurin koulutusala tekniikka ja liikenne (yhteensä 1 625 hyväksyttyä opiskelijaa) on jaettu taulukossa 13 pienempään opintoalaan, ja sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala (632 hyväksyttyä opiskelijaa) kahdeksi ryhmäksi, sosiaali- ja terveysalaan sekä hius- ja kauneudenhoitoalaan.

Kuten jo edellä totesimme, 94 % ammatilliseen koulutukseen hyväksytyistä aloitti opintonsa syksyllä 2014 oppilaitoksessa, johon hänet oli hyväksytty. Isoista koulutusaloista rakennusala (87 %), tieto- ja tietoliikennetekniikka (86 %) sekä etenkin prosessi-, kemian- ja materiaalitekniikka (77 %) jäivät kuitenkin jostain syystä selvästi alle keskiarvon jo heti ensimmäisenä syksynä. Kato oli keskimääräistä suurempi myös joillain pienillä koulutusaloilla kuten kotitalousalalla (46 %), kiinteistöpalvelualalla (78 %) sekä graafisen ja viestintätekniikan (80 %) alalla mutta niillä jo muutaman opiskelijan saapumatta jääminen näkyy prosenttiluvuissa selvästi.

Vaikka opinnoissa pysymisessä havaittiin haasteita kaikissa oppilaitoksissa, koulutusala-kohtainen tarkastelu tuo esiin ilmeistä alakohtaista vaihtelua. Varsinkin tekniikan alalla on havaittavissa monia myönteisiä poikkeuksia kevään 2015 ja kevään 2016 läsnäoloja verrattaessa: talotekniikka 93–91 %, sähkö- ja automaatiotekniikka 95–91 %, kone-, metalli- ja energiatekniikka 97–94 % sekä elintarvikeala ja biotekniikka 98–93 %. Myös turvallisuusalalla (92–90 %) sekä jo edellä viitatulla liiketalouden ja hallinnon alalla (97–90 %) opinnoissa pysyminen näyttää säilyneen keskimääräistä vakaammalla tasolla.

Taulukko 15.2 Metropolialueen suurimpiin ammatillisiin oppilaitoksiin hyväksytyjen, opinnot aloittaneiden ja läsnä olevien määrä ja osuus koulutusaloittain

	Hyväksytty	Aloittanut syksy 2014	Aloittanut %	Läsnä kevät 2015	% 2015	Läsnä kevät 2016	% 2016
Humanistinen ja kasvatusala	16	16	100 %	15	94 %	14	88 %
Kulttuuriala	154	142	92 %	135	95 %	119	84 %
Tieto- ja viestintätekniikka	222	216	97 %	204	94 %	193	89 %
Luonnonvara- ja ympäristöala	31	30	97 %	27	90 %	23	77 %
Hotelli-, ravintola- ja catering-ala	327	300	92 %	283	94 %	237	79 %
Matkailuala	71	67	94 %	60	90 %	54	81 %
Kotitalousala	13	6	46 %	3	50 %	3	50 %
Sosiaali- ja terveysala	480	454	95 %	436	96 %	374	82 %
Hius- ja kauneudenhoitoala	152	149	98 %	142	95 %	128	86 %
Autoala	346	323	93 %	304	94 %	276	85 %
Logistiikka	145	136	94 %	135	99 %	120	88 %
Talotekniikka	152	147	97 %	137	93 %	134	91 %
Rakennusala	190	166	87 %	152	92 %	133	80 %
Kiinteistöpalvelut	40	31	78 %	30	97 %	26	84 %
Sähkö- ja automaatiotekniikka	332	318	96 %	302	95 %	290	91 %
Tieto- ja tietoliikennetekniikka	151	130	86 %	124	95 %	111	85 %
Prosessi-, kemian- ja materiaalitekniikka	84	65	77 %	59	91 %	53	82 %
Kone-, metalli- ja energiatekniikka	73	63	86 %	61	97 %	59	94 %
Elintarvikeala ja biotekniikka	63	61	97 %	60	98 %	57	93 %
Tekstiili- ja vaatetusala	20	18	90 %	18	100 %	14	78 %
Muu tekniikka ja liikenne	19	17	89 %	13	76 %	10	59 %
Graafinen ja viestintätekniikka	10	8	80 %	7	88 %	9	113 %
Turvallisuusala	79	79	100 %	73	92 %	71	90 %
Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala	816	786	96 %	763	97 %	710	90 %
Yhteensä / ka	3986	3728	94 %	3543	95 %	3218	86 %

Keskeyttäminen tai alan vaihto näyttääkin olevan joillain koulutusaloilla selvästi muita yleisempää. Sosiaali- ja terveysalalla muutos ensimmäisen ja toisen opintovuoden välillä oli huomattava, 96 prosentista 82 prosenttiin. Samoin hotelli-, ravintola- ja catering-alalla läsnä olevien opiskelijoiden osuus aloittaneista laski 94 prosentista 79 prosenttiin eli joka viides aloittaneista oli joko keskeyttänyt opintonsa, vaihtanut koulutusalaan tai puuttui jostain muusta syystä oppilaitoksen tilastoista toisen lukuvuoden alussa. Tekniikan alalla vastaavanlainen kehitys on nähtävissä auto- (94 % → 85 %) ja rakennusalaalla (92 % → 80 %). Ehkä hieman yllättäen sama koskee myös kulttuurialaa (95 % → 84 %) ja useampaakin pienempää koulutusalaan. Kaiken kaikkiaan näyttää ilmeiseltä, että moni nuori kohtaa toisen asteen valintatilanteen vielä joko virheellisin tai epävarmoin odotuksin ja mielikuvin tulevasta alasta ja koulutuksesta.

15.2 Lukiot

Noin kaksi kolmesta metropolialueen peruskoulunsa päättävästä nuoresta hakee ensisijaisena hakukohteenaan lukioon, ja lukioon hyväksytyjen osuus on selvästi ammatilliseen koulutukseen hyväksytyjen osuutta suurempi (keväällä 2014 ensimmäisen lisähaun jälkeen 8 132 vs. 4 405 opiskelijaa). Taulukkoon 15.3 on koottu metropolialueen 13 kunnan⁶ lukioihin hyväksytyjen ja opintonsa syksyllä 2014 aloittaneiden opiskelijoiden lukumäärä⁷ sekä kevään 2016 alun läsnäolotiedot. Taulukko kattaa 54 suomenkielisen lukion tiedot siten, että mukana on niin kuntien kuin valtion tai yksityisen koulutuksen järjestäjän oppilaitoksia.

Taulukko 15.3 Metropolialueen lukioihin hyväksytyjen, opinnot aloittaneiden ja läsnä olevien määrä ja osuus lukuvuosina 2014–16

	Hyväksytty	Aloittanut syksy 2014	Aloittanut %	Läsnä kevät 2016	Hyväksytyistä läsnä 2016 %	Aloittaneista läsnä 2016 %
Espoo	1330			1210	91 %	
Helsinki ⁸	3022	2964	98 %	2706	89 %	91 %
Vantaa	1105	1060	96 %	1012	92 %	95 %
Hyvinkää	237	236	100 %	210	89 %	89 %
Järvenpää	288			259	90 %	
Kauniainen	123			107	87 %	
Kerava	151	148	98 %	134	89 %	91 %
Kirkkonummi	129			113	88 %	
Mäntsälä	84			73	87 %	
Nurmijärvi	226			208	92 %	
Sipoo	54			49	91 %	
Tuusula	180			160	89 %	
Vihti	154	154	100 %	146	95 %	95 %
Yhteensä / ka	7083			6387	90 %	

⁶ Metropolialueen kunnista Pornaisissa ei ole omaa lukiota.

⁷ Syksyn 2014 tiedot ovat puutteelliset, mutta antanevat silti riittävän hyvän yleiskuvan tilanteesta.

⁸ Helsingissä aloitustiedot puuttuivat kolmesta lukiosta.

Niissä kahdessa pääkaupunkiseudun kunnassa, joista tieto on saatavilla, lähes kaikki lukioon hyväksytyt opiskelijat aloittivat lukio-opintonsa heti syksyllä peruskoulun päätyttyä, ja Hyvinkäällä ja Vihdissä kaikki lukioon hyväksytyt aloittivat opintonsa samana syksynä. Lienee kaikki syyt olettaa, että muiden kuntien tilanne ei juuri poikkea niistä, joista tieto on käytettävissä.

Toisen lukuvuoden kevään alun (2016) läsnäolotiedot olivat sen sijaan kattavat ja antavat hyvän kuvan lukio-opinnoissa pysymisestä. Kuntien väliset erot vaihtelivat Vihdin 95 prosentista Kauniaisten ja Mäntsälän 87 prosenttiin. Mikäli läsnäolotiedot suhteutetaan lukio-opinnot aloittaneisiin, opinnoissa pysyvyys oli hieman tätäkin korkeampi. Valitettavaa on, että koska kyse oli läsnäolorekisteritiedosta, poissaolon syy jäi epäselväksi. Nyt keskeyttäneiksi leimautuvista opiskelijoista osa saattaa olla viettämässä vaihto-opiskeluvuotta ulkomailla, osa taas lukion ammatilliseen koulutukseen vaihtaneita. Tämän tutkimuksen rahoitus ja keinot eivät kuitenkaan tässä vaiheessa mahdollista nyt esitettävää tarkemman kuvan piirtämistä opintojen etenemisestä.

Kaiken kaikkiaan MetrOP-tutkimuksen luoma kuva toisen asteen opiskelupaikan hyväksymisestä ja opinnoissa pitäytymisestä vastaa pääosin aiempien tutkimusten havaintoja, joskin jo ensimmäisen lukuvuoden aikana opintonsa syystä tai toisesta keskeyttäneiden osuus on Alaturvan ja kollegojen (Alatupa ym. 2007, 14–15) raportoimaan lukuun verrattuna kaksinkertainen.

15.3 Yhteenveto

Toisen asteen opiskelupaikan saaneista opiskelijoista alle viisi prosenttia jätti saapumatta oppilaitokseen, johon heidät oli hyväksytty. Paikan jätti ottamatta selvästi useampi ammatillisen koulutuksen kuin lukion opiskelija (noin 94 % vs. 98 %). Ammatillisessa koulutuksessa opiskelupaikan hyväksymisessä oli kuitenkin niin oppilaitosten välisiä kuin – ja erityisesti – koulutusalojen välisiä eroja. Alueen yhdessätoista suurimmassa suomenkielisessä oppilaitoksessa aloittaneiden osuus hyväksytyistä vaihteli 90 %:n ja 100 %:n välillä siten, että kato oli suurin suurimmissa monialaisissa oppilaitoksissa. Kato oli selvästi keskiarvoa korkeampi rakennus-alalla (13 %), tieto- ja tietoliikennetekniikka-alalla (14 %), prosessi-, kemian- ja materiaalitekniikan alalla (23 %) sekä joillain pienillä koulutusaloilla, joilla tosin jo muutaman opiskelijan saapumatta jääminen nostaa prosentiosuutena ilmaistun kadon huomattavan suureksi (esimerkiksi kuuden opiskelijan puuttuminen kotitalousalan kolmestatoista hyväksytyistä nuoresta).

Toisen opiskeluvuoden läsnäolotiedot kertovat kuitenkin myös myönteisestä kehityksestä kadon lisääntyessä opintojen alettua vain muutamalla prosenttiyksiköllä (esim. talotekniikka, sähkö- ja automaatiotekniikka, kone-, metalli- ja energiatekniikka sekä elintarvikeala ja biotekniikka). Keskeyttäminen tai alan vaihto oli sen sijaan opintojen jo alettua muita yleisempää sosiaali- ja terveys- sekä hotelli-, ravintola- ja catering-alalla mutta myös poikavoittoisilla auto-

ja rakennusalalla sekä, ehkä hieman yllättäen, kulttuurialalla. Tilanteen voinee tulkita osoittavan, että moni nuori kohtaa toisen asteen valintatilanteen virheellisin tai epävarmoin odotuksin ja mielikuvin tulevasta alasta ja koulutuksesta.

Opintojen keskeyttäminen on odotusten ja aiemman tutkimuksen mukaisesti lukiossa ammatillista koulutusta vähäisempää. Syy löytynee osin jo opintojen luonteesta – jatkaahan lukio monista eroistaan huolimatta peruskoulun yleissivistävää linjaa – osin vaihtoehtojen aukeamisesta saman oppilaitoksen sisällä oppiainevalintojen muodossa erillisten koulutusohjelmien sijaan. Tästä huolimatta lukio-opintojen keskeyttäjien osuus hyväksytyistä nousi useimmissa kunnissa toisena opiskeluvuonna lähelle tai yli kymmenen prosentin, mutta koska kyse voi olla myös vaihto-opiskelun ajoittumisesta juuri toiselle lukiovuodelle, näiden ei-läsnäolijoiden osuuteen on syytä suhteutua varauksella.

Kaiken kaikkiaan on todettava, että todellinen nuorten koulupolkujen seuranta peruskoulusta toisen asteen loppuun vaatisi nyt käytettävissä olleita tarkempia välineitä sen selvittämiseksi, kuinka moni koulutuksesta pudonnut nuori itse asiassa palaa takaisin opintoihin jossain toisessa oppilaitoksessa tai koulutusohjelmassa.

LOPPUSANAT

Tässä raportissa on esitetty viranomaiskäyttöön katsaus MetrOP-tutkimuksen keskeisiin tuloksiin vuoden 2011 ensimmäisestä aineistonkeruusta kevättalven 2016 tietoihin opiskelijoiden opintojen jatkumisesta toisella asteella. Tulokset tullaan julkaisemaan täydessä laajuudessaan Helsingin yliopiston Käyttäytymistieteellisen tiedekunnan Opettajankoulutuslaitoksen tutkimus-sarjassa. Metropolialueen seurantatutkimus ei kuitenkaan pääty tähän laajempaan julkaisuun, vaan jatkuu paraikaa Suomen Akatemian rahoituksella, joka on luonut mahdollisuuden nuorten koulutuspolkujen seuraamiseen toisen asteen päättymiseen saakka. Toivomme voivamme seurata heidän koulutus- ja elämänpolkujensa kulkua vielä tämänkin jälkeen uuden tutkimus-hankkeen puitteissa. Kuten yleensä, käsillä oleva tutkimus nostaa esiin tutkimusvastausten ohella myös uusia tutkimuskysymyksiä.

KIITOKSET

Kiitämme valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoimikuntaa, opetus- ja kulttuuriministeriötä sekä tutkimusta sen eri vaiheissa taloudellisesti tukeneita kuntia tutkimuksen mahdollistamisesta. Tätä tutkimusta ovat tukeneet taloudellisesti myös Juho Vainion Säätiö ja Suomen Akatemia (vuosina 2010–2013 ja 2015–2019). Lisäksi haluamme kiittää aivan erityisesti metropolikuntien kouluja, opettajia ja tutkimukseen osallistuneita oppilaita panoksesta, jota ilman tutkimus ei olisi tuottanut sitä tietoa, johon tämä raportti ja sen suositukset perustuvat.

LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P., & Österlund, I. (2012). *Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011: Kehittävän arvioinnin loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2012:5. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Alatupa, S., & Keltikangas-Järvinen, L. (2007). Koulu ja sosiaalinen pääoma. Teoksessa S. Alatupa (toim.), K. Karppinen, L. Keltikangas-Järvinen & H. Savioja, *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* (s. 21–114). Sitran raportteja 75. Helsinki.
- Bernelius, V. (2013). *Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilaspohjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä*. Tutkimuksia 1:2013. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Bonell, C., Parry, W., Wells, H., Jamal, F., Fletcher, A., Harden, A., Thomas, J., Campbell, R., Petticrew, M., Murphy, S., Whitehead, M., & Moore L. (2013). The effects of the school environment on student health: A Systematic review of multi-level studies. *Health Place, 21*, 180–191.
- Demetriou, A., & Kazi, S. (2006). Self-awareness in *g* (with processing efficiency and reasoning). *Intelligence, 34*(3), 297–317. doi: 10.1016/j.intell.2005.10.002
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1998). Importance of ability grouping in French “colleges” and its impact upon pupils’ academic achievement. *Educational Research and Evaluation, 4*(4), 348–368.
- Ellonen, N. (2008). *Kasvuyhteisö nuoren turvana: sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen*. Tampere: Tampere University Press.
- Galobardes, B., Lynch, J. W., & Smith, G. D. (2004). Childhood Socioeconomic Circumstances and Cause-specific Mortality in Adulthood: Systematic Review and Interpretation. *Epidemiologic Reviews, 26*(1), 7–21.
- Harinen, P., & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa*. Suomen UNICEF. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 56. Haettu 25.4.2016 http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Stolt, S., & Vettenranta, J. (2014). *PISA 2012: Resultatnivån i de svenskspråkiga skolorna i Finland*. Jyväskylä: Jyväskylä universitet, Pedagogiska forskningsinstitutet.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Sulkunen, S., Suni, M., & Vettenranta, J. (2014). *Avaimet osaamiseen ja tulevaisuuteen Selvitys maahanmuuttajataustaisten nuorten osaamisesta ja siihen liittyvistä taustatekijöistä PISA 2012 -tutkimuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford Press.

- Hautamäki, J., Hautamäki, A., & Kupiainen, S. (2009). Educational Equity Account in Nordic Countries. Teoksessa T. Matti (toim.), *Northern Lights on PISA 2006. Differences and similarities in the Nordic countries* (s. 157–167). TemaNord 2009:547. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Hautamäki, J., & Kupiainen, S. (2015). Kunta, koulu ja luokka seitsemäsluokkalaisten osaamiserojen selittäjänä. Teoksessa M.-P. Vainikainen & A. Rimpelä (toim.), *Nuorten kehitysympäristö muutoksessa. Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla* (s. 35–51). Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 363. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., Marjanen, J., Vainikainen, M.-P., & Hotulainen, R. (2013). *Oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa: Tilanne vuonna 2012 ja muutos vuodesta 2001*. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 347. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., & Vainikainen, M.-P. (2015). Yläkoulunsa aloittaneiden nuorten osaaminen, oppimisasetteet ja oppimistulokset vuonna 2011. Teoksessa M.-P. Vainikainen & A. Rimpelä (toim.), *Nuorten kehitysympäristö muutoksessa. Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla* (s. 9–34). Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 363. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Helsingin Sanomat (2015a). Tytöt kaipaavat kannustusta. Opinto-ohjaajat suosittelevat ulkomaalaistaustaisille tytöille usein lähihoitajan uraa. Helsingin Sanomat 22.6.2015, Kaupunki, A21.
- Helsingin Sanomat (2015b). Unelmat ja todellisuus haaste opinto-ohjaajalle. Helsingin Sanomat 23.6.2015, Mieli, B11.
- Hotulainen, R., Rimpelä, A., Karvonen, S., Kinnunen, J. M., Kupiainen, S., Lindfors, P., Minkinen, J., Pere, L., & Vainikainen, M.-P. (painossa). *Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle – tutkimus Metropolialueen nuorista*. Helsingin yliopiston Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The early growth of logic in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H., & Vainikainen, M.-P. (Toim.). (2015). *Eriyisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Jakku-Sihvonen, R., & Kuusela, J. (2002). Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo. Opetushallitus. *Arviointi 7/2002*. Helsinki.
- Karvonen, S., Tokola, K., & Rimpelä, A. (2015). Koulujen eriytyminen hyvinvoinnin ja koulumenestyksen suhteen Helsingin metropolialueella vuosina 2002–2010. Teoksessa M.-P. Vainikainen & A. Rimpelä (toim.), *Nuorten kehitysympäristö muutoksessa. Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla* (s. 35–51). Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 363. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2007). Koulu sosiaalisen pääoman lisääjänä ja elinikäisen oppimisen kasvattajana psykologisten tutkimustulosten valossa. Teoksessa S. Alatupa (toim.), K. Karppinen, L. Keltikangas-Järvinen & H. Savioja, *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma. Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* (s. 23–44). Sitran raportteja 75. Helsinki.

- Kinnunen, J. M., Lindfors, P., Rimpelä, A., Salmela-Aro, K., Rathmann, K., Perelman, J., Federico, B., Richter, M., Kunst, A. E., & Lorant, V. (2016). Academic well-being and smoking among 14- to 17-year-old schoolchildren in six European cities. *Journal of Adolescence*. doi:10.1016/j.adolescence.2016.04.007
- Kinnunen, J. M., Minkkinen, J., Pere, L., Lindfors, P., & Rimpelä, A. (tulossa). Hyvinvoinnin kehitys seitsemänneltä yhdeksännelle luokalle. Teoksessa R. Hotulainen, A. Rimpelä, S. Karvonen, S. Kupiainen, P. Lindfors, J. M. Kinnunen, J. Minkkinen, M.-P. Vainikainen & T. Wallenius, *Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle – tutkimus Metropolialueen nuorista*. (Painossa). Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kinnunen, J., Pere, L., Lindfors, P., Ollila, H., & Rimpelä A. (2015). *Nuorten terveystapatutkimus 2015. Nuorten tupakkatuotteiden ja päihteiden käyttö 1977–2015*. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus. Opetus- ja kulttuuriministeriön raportteja ja muistioita 2015:31.
- Koivusilta, L., Honkala, S., Honkala, E., & Rimpelä, A. (2003). Toothbrushing as part of the adolescent lifestyle predicts education level. *Journal of Dental Research*, 82(5), 361–366.
- Koivusilta, L., Nupponen, H., & Rimpelä, A. (2012). Adolescent physical activity predicts high education and socio-economic position in adulthood. *European Journal of Public Health*, 22, 203–209.
- Koivusilta, L., West, P., Saaristo, V., Nummi, T., & Rimpelä A. (2013). From childhood socio-economic position to adult educational level – do health behaviours in adolescence matter? A longitudinal study. *BMC Public Health*, 13:711.
- Kosunen, S. (2016). *Families and the social space of school choice in urban Finland*. University of Helsinki. Studies in educational sciences, 267. Helsinki: University of Helsinki.
- Kouvolan Sanomat (2015). Kouvolassa pääsee lukioon seiskan arvosanalla. Kouvolan Sanomat 24.9.2015. Haettu 8.5.2016
<http://www.kouvolansanomat.fi/Online/2015/09/24/Kouvolassa%20p%C3%A4%C3%A4see%20lukioon%20seiskan%20keskiarvolla/20153739/4>
- Kupari, P., Vettenranta, J., & Nissinen, K. (2012). *Oppijälhtöistä pedagogiikkaa etsimään. Kahdeksannen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E., & Vettenranta, J. (2013). *PISA2012. Ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20
- Kupiainen, S., & Hienonen, N. (hyväksytty julkaistavaksi). *Luokkakoko suomalaisessa peruskoulussa*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia.
- Kuusinen, J. (Toim.). (1995). *Kasvatuspsykologia*. Juva: WSOY.
- Kämppe, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J., & Kannas, L. (2012). *Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010*. WHO-Koululaistutkimus (HBSC-Study). Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportti 2012:8.

- Langford, R., Bonell, C., Jones, H., Poulou, T., Murphy, S., Waters, E., Komro, E., Gibbs, L., Magnus, D., & Campbell R. (2015). The WHO Health Promoting School framework for improving the health and well-being of students and their academic achievement. *BMC Public Health*, 15:130.
- Marjanen, J., Vainikainen, M.-P., Kupiainen, S., Hotulainen, R., & Hautamäki, J. (2014). *Oppimaan oppiminen Vantaan peruskouluissa. Kolmas-, kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten oppijoina vuosina 2013 ja 2010*. Vantaan kaupungin sivistystoimi ja Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus. Helsinki:Unigrafia.
- Minkkinen, J., & Lindfors, P. (tulossa): Koulun oppilasmäärän, maahanmuuttajien suhteellisen määrän ja erityisopetuksen määrän yhteys toisen asteen koulutusvalintaan. Teoksessa R. Hotulainen, A. Rimpelä, S. Karvonen, S. Kupiainen, P. Lindfors, J. M. Kinnunen, J. Minkkinen, M.-P. Vainikainen & T. Wallenius, *Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle – tutkimus Metropolialueen nuorista*. (Painossa). Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia.
- OECD (2013a). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I)*. OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>
- OECD (2013b). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed*. OECD Publishing.
- Opetushallitus (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Määräys 13/011/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu 25.4.2016
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012). *Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämissuunnitelma 2012–2015*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Kulttuuri-, liikunta- ja nuorisopolitiikan osasto. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:6.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (2013). 1287/30.12.2013. Haettu 25.4.2016
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287>
- Ouakrim-Soivio, N. (2013). *Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittareina*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:9.
- Ouakrim-Soivio, N., Kupiainen, S., & Marjanen, J. (hyväksytty julkaistavaksi). *Vaarantaako selkeiden arviointikriteerien puuttuminen arvosanojen vertailtavuuden? Perusopetuksen päättöarvosanoissa ja lukion kurssiarvosanoissa esiintyvä oppiainekohtainen ja sukupuolen mukainen vaihtelu*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia.
- Pennanen, M., Haukkala, A., de Vries, H., & Vartiainen, E. (2010). Longitudinal study of relations between school achievement and smoking behavior among secondary school students in Finland: results of the ESFA study. *Substance Use & Misuse*, 46(5), 569–579.
- Perusopetuslaki (1998). 628/21.8.1998. Haettu 25.4.2016
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

- Rapo, M. (2012). Suomi ilman maahanmuuttajia. Tilastokeskuksen julkaisusarja *Hyvinvointikatsaus 1/2012 – Teema: Sukupolvien väliset suhteet*. Haettu 24.6.2015
http://www.stat.fi/artikkelit/2012/art_2012-03-12_008.html
- Rautopuro, J. (Toim.). (2013). *Hyödyllinen pakkolasku. Matematiikan oppimistulokset peruskoulun päättövaiheessa 2012*. Koulutuksen seurantaraportti 2013:3. Helsinki: Opetushallitus.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 700–712.
- Ross, J. D., & Ross, C. M. (1979). *Ross test of higher cognitive processes*. Novato, California: Academic Therapy Publications.
- Saaristo, V., Kulmala, J., Raisamo, S., Rimpelä, A., & Ståhl, T. (2014). *Havaittujen tupakointitapausten kirjaaminen on olennainen osa oppilashuoltotyötä*. Tutkimuksesta tiiviisti 18. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Verkkojulkaisu: https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116294/URN_ISBN_978-952-302-282-9.pdf?sequence=1
- Sabel, C., Saxenian, A, Miettinen, R., Kristensen, P.H., & Hautamäki, J. (2011). *Individualized Service Provision in the New Welfare State: Lessons from Special Education in Finland*. Sitra Studies, 62. Helsinki: Sitra.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment, 25*(1), 48–57.
- Seppänen, P. (2006). *Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa – Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 26.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R., & Simola, H. (Toim.). (2015). *Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 68.
- Suhrcke, M., & de Paz Nieves, C. T. (2011). *The impact of health and health behaviours on educational outcomes in high-income countries: a review of the evidence*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen keskeyttäminen [verkkojulkaisu]. ISSN=1798-9280. 2014. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 4.5.2016].
 Saantitapa: http://www.stat.fi/til/kkesk/2014/kkesk_2014_2016-03-17_tie_001_fi.html
- TEAvisari (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2013) Verkkoisivu: www.thl.fi/fi/web/terveyden-edistaminen/johtaminen/tyokaluja/teaviisari
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2013). *Terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen peruskouluissa 2013*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Tutkimuksesta tiiviisti 12. Julkaisun pysyvä osoite on <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-232-4>
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (2016). Osio ”Lapsen osallisuus” verkkokäsikirjassa Lastensuojelun käsikirja. Haettu 24.2.2016 www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/lasten-osallisuus

- Thuneberg, H. (2007). *Is a majority enough? Psychological well-being and its relation to academic and prosocial motivation, self-regulation and achievement at school*. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research Report 281. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction, 18*, 251–266. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.05.003
- Uerz, D., Dekkers, H., & Béguin, A. A. (2004). Mathematics and language skills and the choice of science subjects in secondary education. *Educational Research and Evaluation, 10*(2), 163–182.
- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts. A review of empirical research. *European Psychologist, 18*(2), 136–147.
- Vaattovaara, M., & Bernelius, V. (2010). Alueellinen eriytyminen Helsingin metropolialueella. Teoksessa M. Rimpelä & V. Bernelius (toim.), *Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla: MetrOP–tutkimus 2010–2013* (s. 13–18). Helsingin yliopisto. Geotieteiden ja maantieteen laitos: Tutkimuksia B₁. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Vaattovaara, M., & Kortteinen, M. (2012). Segregaatiosta ja sen inhimillisestä ja yhteiskunnallisesta merkityksestä. *Talous & Yhteiskunta, 40*, 3–60.
- Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H., Greiff, S., & Hautamäki, J. (2015). Multiprofessional collaboration in Finnish schools. *International Journal of Educational Research, 72*, 137–148.
- Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H., & Mäkelä, T. (2015). Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Eriyisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 107–133). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Van de Werfhorst, H. G., Sullivan, A., & Cheung, S. Y. (2003). Social class, ability and choice of subject in secondary and tertiary education in Britain. *British Educational Research Journal, 29*(1), 41–62.
- Varjo, J., & Kalalahti, M. (2011). Koulumarkkinoiden institutionaalisen tilan rakentuminen. *Yhdyskuntasuunnittelu, 49*(4), 8–25.
- Varjo, J., Kalalahti, M., & Silvennoinen, H. (2014). Families, school choice, and democratic iterations on the right to education and freedom of education in Finnish municipalities. *Journal of School Choice: International Research and reform, 8*(1), 20–48.
- Väljjarvi, J., & Kupari, P. (2015). *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6.
- Wang, M.-T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction, 36*, 57–65.
[doi:10.1016/j.learninstruc.2014.11.004](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.004)

Willms, J. D. (2010). School composition and contextual effects on student outcomes. *Teachers College Record* 112(4), 1007–1037.

Wiss, K., Ståhl, T., Saaristo, V., Kivimäki, H., Frantsi-Lankia, M., & Rimpelä, A. (tulossa). *Peruskoulujen opiskeluhoitopalvelujen voimavarat vuosina 2008–2013*.

World Health Organization (2008). *Closing the gap in a generation: Health equity through action on the social determinants of health. Final Report of Commission on Social Determinants of Health*. Geneva: World Health Organization.

Yang Hansen, K., Gustafsson, J.-E., & Rosén, M. (2014). School performance difference and policy variations in Finland, Norway and Sweden. Teoksessa K. Yang Hansen, J.-E. Gustafsson, M. Rosén, S. Sulkunen, K. Nissinen, P. Kupari, R. F. Ólafsson, J. K. Björnsson, L. S. Grønmo, L. Rønberg, J. Mejding, I. C. Borge & A. Hole, *Northern Lights on TIMMS and PIRLS 2011* (s. 25–48). TemaNord 2014:528. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.

Kirjoittajat

Risto Hotulainen
apulaisprofessori, Helsingin yliopisto, Koulutuksen arviointikeskus

Arja Rimpelä
professori, Tampereen yliopisto, Terveystieteiden yksikkö,
Tampereen yliopistollinen sairaala, Nuorisopsykiatrian vastuualue

Sakari Karvonen
tutkimusprofessori, Terveiden ja hyvinvoinnin laitos,
Järjestelmät osasto, Sosiaalipolitiikan tutkimus

Sirkku Kupiainen
erityisasiantuntija, Helsingin yliopisto, Koulutuksen arviointikeskus

Pirjo Lindfors
yliopistotutkija, Tampereen yliopisto, Terveystieteiden yksikkö ja Tutkijakollegium

Jaana M. Kinnunen
tutkija, Tampereen yliopisto, Terveystieteiden yksikkö

Jaana Minkkinen
tutkijatohtori, Tampereen yliopisto, Terveystieteiden yksikkö

Mari-Pauliina Vainikainen
projektipäällikkö, Helsingin yliopisto, Koulutuksen arviointikeskus

Tommi Wallenius
tohtorikoulutettava, Koulutuksen arviointikeskus

VALTONEUVOSTON
SELVITYS- JA TUTKIMUSTOIMINTA

vn.fi/teas

ISSN 2342-6799 (pdf)

ISBN 978-952-287-262-3 (pdf)

