

Risto Hotulainen, Arja Rimpelä,  
Jarkko Hautamäki, Sakari Karvonen,  
Jaana M. Kinnunen, Sirkku Kupiainen,  
Pirjo Lindfors, Jaana Minkkinen,  
Lasse Pere, Helena Thuneberg,  
Mari-Paullina Vainikainen, Tommi Wallenius

# Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle

## Tutkimus metropolialueen nuorista





# **Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle**

Tutkimus metropolialueen nuorista

Helsinki 2016





Tutkimuksia 398

Risto Hotulainen, Arja Rimpelä, Jarkko Hautamäki, Sakari Karvonen,  
Jaana M. Kinnunen, Sirkku Kupiainen, Pirjo Lindfors, Jaana Minkkinen,  
Lasse Pere, Helena Thuneberg, Mari-Pauliina Vainikainen, Tommi  
Wallenius

## **Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle**

Tutkimus metropolialueen nuorista

Helsinki 2016

Kannen kuva Helena Thuneberg

Unigrafia Oy, Helsinki 2016

ISBN 978-951-51-2493-7 (nid)

ISSN 1799-2508

ISBN 978-952-03-0347-1 (pdf)

**Risto Hotulainen, Arja Rimpelä, Jarkko Hautamäki, Sakari Karvonen, Jaana M. Kinnunen, Sirkku Kupiainen, Pirjo Lindfors, Jaana Minkkinen, Lasse Pere, Helena Thuneberg, Mari-Pauliina Vainikainen, Tommi Wallenius**

**Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle – tutkimus metropolialueen nuorista**

---

**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) tehdystä tutkimuksesta 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 Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitoksen TEAviisarin ja valtakunnallisen VALAISE-seurantahankkeen rehtorikyselyn perusteella.

---

**Avainsanat:** peruskoulu, hyvinvointi, terveys, oppiminen, metropolialue, opiskelu-  
huoltopalvelut, toisen asteen valinta

**Risto Hotulainen, Arja Rimpelä, Jarkko Hautamäki, Sakari Karvonen, Jaana M. Kinnunen, Sirkku Kupiainen, Pirjo Lindfors, Jaana Minkkinen, Lasse Pere, Helena Thuneberg, Mari-Pauliina Vainikainen, Tommi Wallenius**

**Learning and well-being: Transition from lower to upper secondary education in the Helsinki Metropolitan Area**

---

**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.

---

*Keywords:* basic education, well-being, health, learning, Helsinki Metropolitan Area, school welfare services, selection to the upper secondary education





# Sisältö

TUTKIMUKSEN PÄÄTULOKSET .....	15
1 JOHDANTO JA TUTKIMUSAINEISTOT .....	25
2 PERUSOPETUKSEN PÄÄTTÖARVOSANAT .....	33
2.1 Päätöarvosanojen rooli toisen asteen valinnassa .....	33
2.2 Aineisto .....	35
2.3 Päätöarvosanat ja niissä ilmenevät oppiaineiden väliset erot .....	35
2.4 Tyttöjen ja poikien arvosanat .....	38
2.5 Arvosanojen yhteys oppilaan kotitaustaan .....	40
2.6 Maahanmuuttajataustaisten nuorten arvosanat .....	42
2.7 Arvosanojen valintoja ohjaava merkitys .....	44
2.8 Kuntien, koulujen ja luokkien väliset erot arvosanoissa .....	45
2.9 Yhteenvedo ja johtopäätökset .....	49
3 KOULUMENESTYKSEN ENNUSTAMINEN PERUSKOULUN PÄÄTTYESSÄ .....	55
3.1 Aineisto .....	56
3.2 Mallissa käytetyt muuttujat .....	56
3.3 Ennustemalli .....	60
3.4 Yhteenvedo ja pohdinta .....	62
4 LUOKKIEN VÄLISET EROT .....	67
4.1 Oppilaiden jakautuminen ja jakaminen kouluihin ja luokkiin .....	67
4.1.1 Koulujen ja luokkien väliset erot Pohjoismaissa .....	68
4.1.2 Koulujen ja luokkien väliset erot metropolialueella .....	71
4.2 Luokkien välisten erojen kehitys kolmen yläkouluvuoden aikana .....	72
4.2.1 Luokan vaikutus erilaisten oppilaiden osaamisen kehitykseen .....	80
4.2.2 Sukupuoli ja kotitausta .....	82
4.2.3 Luokkakoko ja oppimisen tuen tarve .....	85
4.2.4 Toisen asteen haku .....	87
4.3 Pääkaupunkiseutu, kehyskunnat ja reuna-alueen kunnat .....	88
4.4 Luokat ja koulut .....	90
4.5 Yhteenvedo .....	91



5 OSAAMISEN KEHITTYMINEN KUNTATYYPEITTÄIN, KOULUITTAIN, LUOKITTAIN JA OSAAMISPROFIILEITTAIN .....	97
5.1 Tutkimusaineisto ja -menetelmät .....	97
5.2 Osaamisen kehitys kuntatyypeittäin, kouluittain ja luokittain .....	99
5.2.1 Osaamistehtävien ratkaisuprosentit ja niiden kehitys kuntatyypeittäin ...	99
5.2.2 Osaamisen kehityspisteiden selitysosuudet kuntatyypeittäin, kouluittain ja luokittain.....	100
5.3 Osaamisprofiilien tarkastelu .....	102
5.3.1 Taustamuuttujien yhteys osaamisprofiileihin.....	103
5.3.2 Toiselle asteelle hyväksyminen osaamisprofiileittain .....	106
5.3.3 Oppilaan, kavereiden ja vanhempien suhde kouluun osaamisprofiileittain .....	106
5.3.4 Terveyskäyttäytyminen osaamisprofiileittain .....	107
5.4 Johtopäätökset.....	108
6 OSAAMISTULOSTEN KEHITYSTÄ SELITTÄVÄT TEKIJÄT .....	111
6.1 Kuinka suuri osa osaamistulosten vaihtelusta tapahtuu koulutasolla? .....	113
6.2 Osaamisen kehityksen selittäjät koulutasolla.....	114
6.3 Osaamisen kehityksen selittäjät yksilötasolla .....	115
6.4 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamisen kehitys.....	117
6.5 Johtopäätökset.....	118
7 OPISKELUHUOLTOPALVELUJEN HENKILÖSTÖVOIMAVARAT .....	121
8 KOULUJEN TOIMINTAKULTTUURI HYVINVOINNIN NÄKÖKULMASTA.....	125
9 HYVINVOINNIN KEHITYS SEITSEMÄNNELTÄ YHDEKSÄNNELLE LUOKALLE.....	129
9.1 Oppilaiden hyvinvoinnin kehitys .....	129
9.2 Kouluhyvinvoinnin kehitys .....	130
9.3 Päivittäinen tupakointi.....	131
9.4 Humalajuominen.....	132
9.5 Psykososiaalisen tuen tarve .....	133
9.6 Päivittäiset oireet.....	133
9.7 Aamupalan syönnin epäsäännöllisyys.....	134
9.8 Kiusaaminen .....	135

9.9 Nukkumaan meno .....	136
9.10 Hampaiden säännöllinen harjaus.....	137
10 OPPIMISEN TUKIKEINOT JA OSAAMINEN.....	141
10.1 Aineisto ja menetelmät .....	142
10.2 Tukitarpeen tunnistamiskeinot.....	143
10.3 Yleisen ja tehostetun tuen käytänteet .....	145
10.4 Tukikäytänteiden yhteys osaamisen kehitykseen.....	147
10.5 Johtopäätökset.....	148
11 TOISEN ASTEEN VALINTA.....	151
11.1 Päätöarvosanojen rooli toisen asteen valinnassa .....	154
11.2 Ammatilliseen koulutukseen vai lukioon?.....	155
11.2.1 Yleislukio, erikoislukio ja lukion erikoislinja ensimmäisenä hakukohteena .....	158
11.2.2 Ammatillinen koulutus ensimmäisenä hakukohteena.....	159
11.3 Kuntien ja koulujen väliset erot toisen asteen valinnassa.....	160
11.4 Sukupuolen yhteys oppilaiden toisen asteen valintaan.....	164
11.5 Kotitaustan yhteys koulutusvalintaan.....	167
11.6 Suomen- ja ruotsinkielisten oppilaiden valinnat .....	168
11.7 Maahanmuuttajataustaiset nuoret .....	169
11.8 Onnistunut siirtyminen perusopetuksesta toiselle asteelle.....	171
11.9 Yhteenveto.....	174
12 VALIKOIVATKO HYVINVOINTITEKIJÄT NUORIA ERILAISILLE KOULUTUSPOLUILLE JO 7. LUOKALLA?.....	179
13 KOULUTUSVALINTAA ENNUSTAVAT HYVINVOINTITEKIJÄT.....	183
13.1 Koulutusvalintaa ennustavat yksilö- ja koulutason tekijät.....	184
13.2 Yhteenveto.....	187
14 KOULUN OPPILASMÄÄRÄN, MAAHANMUUTTAJIEN SUHTEELLISEN MÄÄRÄN JA ERITYISOPETUKSEN MÄÄRÄN YHTEYS TOISEN ASTEEN KOULUTUSVALINTAAN.....	191
15 TOISEN ASTEEN OPINTOJEN ALOITTAMINEN JA OPINNOISSA PYSYMINEN.....	197
15.1 Johdanto.....	197
15.2 Koulutuksen keskeyttäminen toisen asteen opinnoissa .....	198

15.3 Opinnoissa pysyminen ammatillisessa koulutuksessa.....	200
15.4 Opinnoissa pysyminen lukioissa .....	203
15.5 Opinnoissa pysyminen sukupuolen mukaan.....	205
15.6 Oppimiskomusten yhteys opinnoissa pysymiseen.....	206
15.7 Yhteenveto.....	207
KIRJOITTAJAT .....	211

# 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.



## 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 opiskeluhoollon resursseja sekä koulujen yhteistä toimintakulttuuria luovia koulujen toimintakäytänteitä hyvinvoinnin näkökulmasta Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen TEA-viisarin ja valtakunnallisen VALAISE-seurantahankkeen rehtorikyselyn perusteella.

### **Osaamisen ja hyvinvoinnin kehitys yläkoulun aikana**

Peruskoulun vuosiluokat 7–9 ovat yksi elämänsä 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 kokema hyvinvointi heikentyi. 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. Terveiden 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 koulukiisaaminen, 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 osamiserot olivat yhteydessä oppilaiden kotitaustaan, 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 oppilaiden valikoitumisella eri kouluihin jo seitsemannen luokan alkaessa. Tuensajien tai maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus ja koulun koko eivät olleet yhteydessä osaamisen kehittymiseen koulutasolla. Vastaavasti hyvinvoinnin erot koulujen välillä näkyivät selvästi jo seitsemannen 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 seitsemannen 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 koulutustasoa ja sosioekonomista asemaa. Yhteisvalinnassa peruskoulun päättöarvosanat olivat keskeisessä asemassa paitsi oppilaitokseen hyväksymisessä opintoihin, myös hakukohteen valinnassa. Ero lukioon ja ammatilliseen koulutukseen hakenneiden 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 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 oppilaitoksiin pienempi kuin kantaväestöllä. Ilman opiskelupaikkaa jäi maahanmuuttajataustaisista hakijoista 19 % ja kantaväestöön kuuluvista 7 %.

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 myös koulutusvalinnassa hieman paremmin kuin muut koulut.

Alle viisi prosenttia opiskelupaikan saaneista jätti saapumatta oppilaitokseen, johon heidät oli hyväksytty. Koulutuksesta jättäytyminen oli lukioissa ammatillisista koulutusta vähäisempää ja myös ammatillisessa koulutuksessa oli tässä suhteessa 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 sekä koulu yhteisön turvallisuutta koskevia säännöksiä on kirjattu sekä perusopetuslakiin että oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin. Jälkimmäinen korostaa yksittäisen oppilaan ohella koko koulu yhteisön hyvinvointia ja osallisuutta.

Rehtoreiden mukaan kouluissa oli käytössä monipuoliset oppimisen tukitarpeen tunnistamiskeinot sekä yleisen ja tehostetun tuen käytänteet. Tavanomaisimmat tunnis-

tamis- 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 puutteesta.

Opiskeluhuollon henkilöstöresurssit (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 johdaneet 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 sekä niiden kirjaaminen 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 muun muassa mielenterveyden edistämisessä. 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. Terveydellisen eriarvoisuuden perusteet näyttävät siis muodostuvan jo yläkoulun aikana. Osaaminen lisääntyy pääsääntöisesti seitsemännen ja yhdeksännen luokan välillä, mutta löytyy myös ryhmä, jossa osaaminen laskee. Tässä ryhmässä on enemmän poikia kuin tyttöjä, ja oppilaiden aseenteet 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 koulu yhteisön tarpeiden mukaan, miten ne vaikuttavat oppimiseen ja hyvinvointiin ja mitkä tekijät koulussa (esimerkiksi luokanmuodostus, koulu yhteisöön kuuluminen) vaikuttavat oppilaiden koulumenestykseen, hyvinvointiin ja onnistuneeseen siirtymään toisen asteen koulutusvalinnassa.

Hyvinvoinnin seurantajärjestelmät (kuten TEAviisari ja Kouluterveyskysely) tuottavat tietoa oppilaiden ja koulujen ajallisesta kehityksestä sekä koulujen välisistä eroista siten, että tulokset ovat käytettävissä jopa koulutasolla. Oppimisessa seurantajärjestelmät 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 päättö-arvosanoissa 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 alueensa koulujen välillä arvosanojen yhdenvertaisuudesta 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 ryhmänmuodostuksen laajuudesta perusopetuksessa ja mahdollisesta yhteydestä oppilaiden osaamiseen, oppimisasenteisiin, hyvinvointiin ja kouluun sitoutumiseen sekä näiden kehityksessä ilmeneviin eroihin.

## Oppilaiden yhdenvertaisuus 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

Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle

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 ryhmittelyllä, 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 tulkinnot moniammatillisesta yhteistyöstä tulee selkiyttää valtakunnallisissa ohjeistuksissa, jotta ristiriitaiset tulkinnot 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 kärjistymisen ja kumuloitumisen ennaltaehkäisemiseksi. Oppilaiden välisen erojen kasvun hillitsemiseksi koulutasolla on lisäksi varmistettava maahanmuuttajataustaisten oppilaiden riittävät tukitoimet varsinkin kielen oppimisen osalta.

Opiskeluhuollon resursseista annettujen valtakunnallisten suositusten toteutuminen tulee varmistaa päätettäessä 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 terveystyöskytymisen 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 yhtenäistämiseksi 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 oppilailta on mahdollisuus osallistua niiden kehittämiseen.

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

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

## **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 seurantatutkimus, 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 ikäluokka, 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 Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen toteuttaman Kouluterveyskyselyn sekä kouluja koskevan terveyden edistämisen vertailutietokannan (TEAvisari) 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 seurantaa 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 metropoli-alueen ulkopuolella.

# 1 Johdanto ja tutkimusaineistot

Jarkko Hautamäki ja Risto Hotulainen

Pääkaupunkiseutu on kaupungistumisen keskeinen näyttämö Suomessa erilaisine seurauksineen, etuineen ja haittoineen (Bernelius, Kauppinen & Vaattovaara, 2015). Lasten kehitysympäristö on muuttunut ja sen seurauksia on tutkittava, jotta haitallisten prosessien ehkäiseminen ja myönteisten voimistaminen on mahdollista. Pääkaupunkiseudun alueellisen eriytymiskehityksen tutkimus on osoittanut, että koulutus, työllisyys ja toimeentulo ovat yhteydessä pääkaupunkiseudun asuinalueeseen (Jakku-Sihvonon & Kuusela, 2002; Vaattovaara & Kortteinen, 2012). Kuntien asukasrakenteen kehittyminen ja kuntien koulutuspoliittiset linjaukset ovat yhteydessä koulutusvalintoihin (Kauppinen, 2004; Järvinen & Vanttaja, 2013). Tähän laajaan yhteyteen liittyy tutkimuksemme pääkysymys metropolialueen lasten ja nuorten osaamisen, oppimisasenteiden, terveyden ja hyvinvoinnin kehittymisestä peruskoulun aikana 2000-luvun toisella vuosikymmenellä.

Helsingin yliopiston, Tampereen yliopiston, Opetushallituksen sekä Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen tutkijoista koostunut tutkijaryhmä toteutti Suomen Akatemian *Skidi-kids*-tutkimusohjelman rahoituksella (2011–2013) poikkileikkaustutkimuksen Helsingin metropolialueen kuntien koulujen seitsemänsillä luokilla (Rimpelä & Bernelius, 2010; Vainikainen & Rimpelä, 2015). Tutkimukseen osallistuivat Espoo, Helsinki, Hyvinkää, Järvenpää, Kauniainen, Kerava, Kirkkonummi, Mäntsälä, Nurmijärvi, Pornainen, Sipoo, Tuusula, Vantaa ja Vihti. Kunnat osallistuivat myös tutkimuksen kuluihin. Tutkimuksen kohteena oli oppimaan oppiminen (osaaminen ja oppimisasenteet), terveys ja hyvinvointi sekä näiden väliset yhteydet. Vuonna 2014 samat opiskelijat tutkittiin uudestaan oppilaiden ollessa yhdeksännellä luokalla. Aineistoon on liitetty myös keskiasteen valintatiedot (lopulliset todistustiedot, hakutoiveet ja toteutunut kouluvalinta). Tämä seuranta-aineisto tarjoaa näköalan yläkoulun aikana tapahtuvaan osaamisen ja hyvinvoinnin kehitykseen.

Tärkeä syy aineiston keräämiseen on se, että niin Suomessa kuin maailmallakin on vähän tutkimuksia oppimistuloksista ja hyvinvoinnista siten, että mukana on myös kognitiivisen tason arviointi. Laaja, Ruotsin tiedeakatemian asettaman ryhmän analyysi tutkimustuloksista osoitti, että tarvitaan lisää oppilastason tietoa oppimistulosten ja hyvinvoinnin yhteyksistä sekä niiden kehityksestä (Gustafsson ym., 2010).

Paitsi oppimistulosten ja hyvinvoinnin samanaikaista tutkimista tutkimuksella on toinenkin lähtökohta. Suomessa on aiemmissa tutkimuksissa tarkasteltu oppimista ja

hyvinvointia koulutasolla käyttämällä tietoja koulutason keskiarvoista, ei oppilastason yksilötietoa. Näistä tutkimuksista esimerkkinä ovat tutkimukset, joissa Matti Rimpelä ja Jorma Kuusela ovat yhdistäneet Opetushallituksen ja Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen keräämiä koulukohtaisia tietoja. Näiden tarkastelujen (esim. Kuusela, 2010) eräs tunnusomainen tulos on ollut se, että esimerkiksi Helsingissä äidin koulutustason keskimääräinen taso selittää koulun keskimääräisestä oppimistuloksesta suuren osan (85 %). Tämähän ei tietenkään ole sama kuin väittää, että äidin koulutustausta yksin selittäisi oppimista. Tarkempaan erittelyyn koettiin jo tuolloin tarvittavan yksitason tietoa. Nyt selostettavassa aineistossa on yksilö-, luokka-, koulu- ja kuntatasolta laajalti tietoa, ja aineiston pohjalta voitiinkin esimerkiksi osoittaa, että yksilötasolla todettu äidin koulutuksen ja lapsen oppimistulosten korrelaatio on positiivinen mutta ei kovin voimakas ( $r = .25$ ). Samassa yhteydessä osoitettiin, että koulutasolla äidin keskimääräisen koulutustason ja koulun keskimääräisen oppimistulosten tason välinen korrelaatio on selvästi korkeampi ( $r = .60$ ) (Hautamäki, Kupiainen & Vainikainen, 2015) ja Helsingissä samaa luokkaa kuin Kuuselan aikaisempi tulos. Yksilötason tietojen avulla voidaan päästä tarkempaan oppimisen ja hyvinvoinnin yhteyksien ja niiden yläkouluaikeisen kehityksen tutkimukseen kuin aikaisemmissa tutkimuksissa on ollut asianlaita.

Kolmas tutkimuksen erityispiirre on sen luonne seurantatutkimuksena. Vain sellaisella voidaan tutkia muutoksen ja kehityksen yhteyksiä asuinpaikkaan ja kuntaan, yläkouluun ja sen opetusryhmiin sekä eritellä tuloksia sukupuolen ja perheen koulutustason mukaan. Näiden piirteiden kautta – yksilötason oppimisen ja hyvinvoinnin yhteyksien tarkastelun pitkäaikaistutkimus – tutkimuksemme tarjoaa merkittävän mahdollisuuden tutkia yhteiskunta-, koulutus- ja sosiaalipolitiikan kannalta tärkeää kysymystä oppimistulosten ja hyvinvoinnin ilmentymistä ja yhteyksistä.

Tutkimuksemme on myös osa vuonna 2014 aloitettua valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoimintaa, joka eriytyy painopistealueisiin. Tutkimuksemme on osa *Sivistys, yhteisöllisyys ja osallisuus hyvinvoinnin perustana* -painopistealuetta. Painopistealueilla on kärkiteemoja, ja tutkimuksemme on osa kärkiteemaa *Koulutuksellisen tasa-arvon vaikutukset – osaaminen, kasvu ja hyvinvointi*. Tutkimuksemme on myös jatkoa aikaisemmalle teokselle (Hotulainen ym., 2016).

Tutkimuksemme päätavoitteena on selvittää, mitkä yksilö-, koulu- ja kuntatason tekijät ennustavat nuoren menestyksestä etenemistä ja hyvinvointia yläkoulussa, onnistunutta sijoittumista toisen asteen opintoihin ja opintojen sujuvaa jatkumista kohti aikuisuutta. Aineisto avaa mahdollisuuden tutkia myös osaamisen ja hyvinvoinnin heikkenemistä, epäonnistumista toisen asteen opintopaikan saamisessa ja opintojen keskeytymistä.

Aineisto on moniosainen. *Pääaineiston* muodostaa aineisto, joka on koottu tätä tutkimusta varten laaditulla lomakkeella. Lomake on kooste Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen ja Helsingin yliopiston kaupunkimaantieteen, Tampereen yliopiston Terveystieteiden yksikön, Opetushallituksen arviointiosaston sekä Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen tutkijoiden käyttämistä tutkimusvälineistä. Aineistoa on täydennetty siten, että eräistä muista tutkimuksista tai rekistereistä on käytetty tai yhdistetty tietoja silloin, kun niiden kohteena on ollut sellainen kunta tai koulu, joka on mukana päätutkimuksessa. *Täydennysaineistoja* on neljä: Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen kouluterveyskyselyt useilta lukuvuosilta, Koulutuksen arviointikeskuksen tutkimus tehostetun ja erityisen tuen järjestelyistä 2012–13 (koulutason tietoa), Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen TEAviisarin kysely koulujen resurssien käytöstä 2013–14 (koulutason tietoa) sekä Opetushallituksen toisen asteen valinta-rekisteritiedot keväältä 2014 (yksilötason tietoa) (Taulukko 1.1).

Pääaineiston ensimmäinen vaihe kerättiin kouluissa syksyllä 2011 oppilaiden aloitettua yläkouluopintonsa (7. luokka) ja toinen keväällä 2014 yhdeksännen luokan lopussa. Oppilaat vastasivat ensin oppimaan oppimisen tehtäviin, joihin sisältyi myös lyhyt äidinkielen ja matematiikan tehtäväosuus, sekä asuinaluetta 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. Aineistonkeruu on tehty kolmannen kerran sähköisesti lukuvuonna 2015–2016. Kolmannen mittauskerran tuloksia ei tässä käsitellä muilta osin kuin selvittämällä opiskelijoiden pysymistä oppilaitoksissaan.

**Taulukko 1.1 Pää- ja täydennysaineistojen keruuajankohdat 2011–2016**

	Lukuvuosi				
	2011–12	2012–13	2013–14	2014–15	2015–16
<b>Pääaineisto</b>					
Oppimaan oppiminen: testi ja kysely	X		X		(X)
Oppimistulokset-testit	X				
Hyvinvointi- ja kouluterveyskysely	X				
<b>Täydennysaineistot</b>					
Kouluterveyskysely	X				
Tehostettu ja erityinen tuki -kysely		X			
TEAviisari			X		
Keskiasteen valintarekisteri				X	

Taulukossa 1.2 on esitetty eri osa-alueisiin ja vaiheisiin osallistuneet oppilaat. Nume-  
ruksissa on eroja sekä osa-alueiden että vuosien välillä. Eroista osa on sisäistä katoa  
ja osa ulkoista katoa. Kaiken kaikkiaan tutkimukseen osallistui osa-alueittain ja luok-  
katason mukaan vaihdellen noin 10 000 oppilasta metropolialueen kaiken kaikkiaan  
noin 13 500 nuoren ikäluokasta. Tutkimuksen molempiin osiin (osaaminen & hyvin-  
vointi) osallistui vuosina 2011 ja 2014 yhteensä 4 949 samaa oppilasta. Vuonna 2011  
tutkimukseen osallistui 129 koulussa 659 luokkaa, joista 45 oli alle viiden oppilaan  
luokkia. Vuonna 2014 kouluja oli 131 ja luokkia 687, joista 79 oli alle viiden oppilaan  
luokkia.

**Taulukko 1.2 Tutkimuksen eri osa-alueisiin ja vaiheisiin osallistuneiden oppilaiden luku-  
määrät (pääaineisto)**

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

Aineistoon on lisätty Opetushallitukselta tutkimuskäyttöön saadut toisen asteen  
yhteishakurekisterin tiedot metropolialueen kuntien kevään 2014 ensikertalaisista  
hakijoista (N = 13 500). Heistä 8 706 osallistui MetrOP-tutkimuksen oppimista koske-  
vaan osuuteen syksyllä 2011, 8 998 keväällä 2014 ja 6 667 molempina vuosina.  
Yhteishakurekisterin tiedoista puuttuvat ne seuranta-aineiston oppilaat, jotka toi-  
selle asteelle siirtymisen sijaan valitsivat kymppiluokan tai eivät lainkaan jatkaaneet  
koulu-uraansa. Kevään 2014 hakurekisterissä onkin MetrOP-tutkimuksen kohdeikä-  
luokkaan kuulumattomia kymppiluokan käyneitä tai väli vuoden pitäneitä muita op-  
pilaita. Oppilastasolla kerättyyn pääaineistoon on yhdistetty koulutason tietoja kah-  
desta muustakin lähteestä. Toinen on Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen vuonna  
2013 toteuttama Terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen peruskouluissa -tiedonke-  
ruu (TEAvisari, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2013) ja toinen vuonna 2012 toteu-  
tetun VALAISE-kyselyn (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä, 2015) tieto tehostetun ja  
erityisen tuen järjestämisestä kouluissa. TEAvisarin hyvinvointi- ja terveysindikaat-  
torit olivat käytettävissä tämän tutkimuksen piirissä 129 koulusta ja VALAISE-kyselyn  
tieto tuen järjestämisestä 61 koulusta. Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen kouluter-  
veyskyselyjä on lisäksi käytetty eräissä tarkasteluissa.

Katoa on tarkasteltu eikä siinä ole havaittu sukupuolieroa, mutta sen sijaan kato  
kohdistuu epätasaisesti eri kotitautustan omaaviin oppilaisiin. Kun korkeakoulututkin-  
non suorittaneiden vanhempien lapsista 72 % otti osaa molempiin tutkimuksiin,  
korkeintaan perusasteen tai toisen asteen ammatillisen tutkinnon suorittaneiden  
28

vanhempien lapsista molempiin tutkimuksiin otti osaa 62 %. Kato on myös suurempi maahanmuuttajataustaisilla kuin kantaväestöön kuuluvilla oppilailla. Osassa kunnista tutkimukseen osallistumiseen vaadittiin oppilaan ja vanhempien aktiivinen lupa, minkä johdosta osanotto jäi eräissä kaupungeissa molempina vuosina muita kuntia heikommaksi. Ulkoisten ja sisäisten syiden seurauksena oppilaiden lukumäärät vaihtelevat mutta oppilaiden määrä on kuitenkin aina ja vähimmilläänkin riittävän suuri. Kirjan eri luvut perustuvat tutkimuskysymystensä mukaan osin toisistaan poikkeaviin aineistoihin, jotka on saatu eri lähteistä. Kunkin luvun yhteydessä onkin esitetty se nimenomainen aineisto, johon luvun analyysit perustuvat, sekä käytetyt tutkimusmenetelmät.

Koulun valinnassa on useimmiten kyse kunnan päättämään tai ehdottamaan kouluun siirtymisestä. Tässä aineistossa lähtökohtana on ollut jo jokin tietty yläkoulu. Koulussa oppilaat sirotellaan luokkiin, joista usein käytetään opetusryhmän käsitettä kertomaan siitä, että ryhmittelyt voivat olla oppiaineista riippuen erilaisiakin. Luokanmuodostuksen tärkeänä perusteena ovat kuitenkin ne valinnat, joita oppilas on tehnyt kieli- ja harrastepainotuksissaan. Tästä seuraa, että oppilaita ei voida tarkastella satunnaisesti siroteltuina. Metodisesti kyse on monitasomallinnuksesta, jossa otetaan huomioon aineiston kerrostuneisuus. Opiskelijoiden osaamisen ja hyvinvoinnin kehityksen tueksi on kunnissa ja kouluissa niin oppilashuoltoa kuin erityisopetustakin (tehostettua ja erityistä tukea). Koulun tärkeä, ehkä tärkein julkinen väline, on todistus, joka ei mittaa vain sitä, kuinka paljon oppilas on omaksunut opetettavia virallisesti asetettuja sisältöjä, vaan on samalla myös indikaattori. Tähän indikaattoriin vaikuttaa, laskien tai nostaen, oppilaan ja koulun välinen vuorovaikutus sekä sopeutuminen koulun normeihin. Tärkeä teoksessa eriteltävä teema onkin koulun antaman päättötodistuksen voimallisuus koulu-uran määrittäjänä ja samalla opiskelijoiden koulusuhteen ilmentäjänä.

Tutkimuksen päätavoitteena on ymmärtää nuorten koulu-uran kulkua metropoli-alueella oppimisen ja hyvinvoinnin suhteiden näkökulmasta, ja kirjan luvuissa käsitellään päätavoitteeseen kohdentuvia aiheita jaoteltuina kolmeen pääjaksoon.

#### *Kunta, koulu ja luokka oppimisen kehyksenä*

Ensimmäiseen jaksoon kuuluvat luvut 2–6. Ne kaikki liittyvät määrättyihin konteksteihin ja välineisiin, jotka muodostavat institutionaalisen kehyksen oppilaiden toiminnalle, opiskelulle sekä uusien asioiden ja ajattelun oppimiselle. Luvuissa 2 ja 3 tarkastellaan päättöarvosanoja ja niiden kautta kuvattavan koulumenestyksen enustamista. Tähän liittyy oleellisesti kysymys luokkien välisistä eroista. Koska tieteellisen tutkimuksen tavoitteena on mallintaa monimutkaista maailmaa, on luontevaa ryhmitellä aineisto käyttäen profiilianalyyseja. Ensimmäisen jakson viimeisessä

luvussa tarkastellaan oppimaan oppimisen kehitystä sekä ajattelun hallinnan kehityksen (9. luokan osaaminen testien avulla) että toivon perspektiivin (minäpystyvyys valittuna tarkastelukohteena) näkökulmasta. Yhteiskuntamme ajankohtaiseen teemaan – maahanmuuttoon – liittyen tarkastelussa otetaan huomioon sekä maahanmuuttajataustaisuus että Suomen koululaitoksen tärkeänä tunnuspiirteenä pidettävä oppimisen tuki.

### *Hyvinvointi ja opiskelijoiden tuki*

Toiseen jaksoon kuuluvat luvut 7–10. Niissä tarkastellaan hyvinvointia ja terveyttä sekä osana koulujen toimintaa että riittävien resurssien ja niiden järkevän käytön kannalta. Erityisen ajankohtaiseksi toisen pääjakson tarkastelut tekee voimaan astunut oppilas- ja opiskelijahuoltolainsäädäntö ja resurssien uhkaava väheneminen. Luvussa 9 otetaan käyttöön Terveiden ja hyvinvoinnin edistäminen peruskouluissa -tiedonkeruun (TEAvisarin) tarjoama täydennysaineisto. Tässä luvussa kootaan yhteen kaikkien keskeisten oppilaiden hyvinvoinnin osatekijöiden tila ja muutos. Muutoksen suunta on pääosin heikentävä, millä perustellaan vaatimus kehittää edelleen oppilashuollon palveluja. Näitä palveluja tarkastellaankin jakson päättävässä luvussa oppimisen tuen käytänteiden kautta.

### *Koulu-ura peruskoulun jälkeen*

Kolmannessa pääjaksossa ovat luvut 11–15, jotka kaikki liittyvät (myös) toisen asteen kouluvalintaan, siirtymiseen lukioon tai ammatilliseen koulutukseen tai niiden ulkopuolelle jäämiseen. Ammatin- ja uranvalinnan kulku, edeltävät ja seuraavat vaiheet on ollut angloamerikkalaisen tutkimuksen kohteena hyvin pitkään. Valintoja koskeva tutkimus on myös aina ajankohtaista, koska uudet sukupolvet tulevat ja valitsevat tarpeidensa ja tarjolla olevien mahdollisuuksien yhteisvaikutuksesta. Niin perinteinen tutkimustieto kuin uudetkin (Timonen, Silvonen & Vanhalakka-Ruoho, 2016) tulokset kertovat valinnan määrittävän hyvin vahvasti koulumenestyksen pohjalta. Näin on tässäkin tutkimuksessa. Koulu-uran jatkamiseen liittyviin toisen asteen valintoihin on harvoin kyetty yhdistämään hyvinvointia koskevia tietoja. Lisäksi olemme voineet eritellä koulun kokoon, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuuteen ja erityisopetuksen saamiseen liittyvien tekijöiden merkitystä.

### *Lopuksi*

Kirjoitimme edellä, että tutkimuksemme päätavoitteena on ollut selvittää, mitkä yksilö-, koulu- ja kuntatason tekijät ennustavat nuoren menestyksestä etenemistä ja hyvinvointia yläkoulussa, onnistunutta sijoittumista toisen asteen opintoihin ja



opintojen sujuvaa jatkumista kohti aikuisuutta. Olemme suorittaneet tutkimustehävämme. Tästä ei seuraa, että tarkentamista ja varmentamista ei tarvittaisi tai että ei olisi muitakin järkeviä tutkimuskysymyksiä. Siirrymmekin jatkossa erityisesti erittelemään oppimisen ja hyvinvoinnin kehitystä kolmannen aineistovaiheen (2015–16) tietojen avulla.

## Lähteet

- Bernelius, V., Kauppinen, T., & Vaattovaara, M. (2015). Seudullinen kehitys Metropolialueella. Teoksessa M.-P. Vainikainen & A. Rimpelä (toim.), *Nuorten kehitysympäristö muutoksessa. Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla* (s. 101–120). Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 363. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Gustafsson, J.-E., Allodi, W. M., Åkerman Alin, B., Eriksson, C., Eriksson, L., Fischbein, S., ... Persson, S. R. (2010). *School, learning and mental health: A systematic review*. Stockholm: Kungl. Vetenskapsakademin.
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., & Vainikainen, M.-P. (2015). Yläkoulunsa aloittaneiden nuorten osaaminen, oppimisasenteet 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.
- Hotulainen, R., Rimpelä, A., Karvonen, S., Kupiainen, S., Lindfors, P., Kinnunen, J. M., ... Wallenius, T. (2016). *Metropolialueen nuorten siirtyminen yläkoulusta toiselle asteelle: osaaminen ja hyvinvointi*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 27/2016. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Jakku-Sihvonen, R., & Kuusela, J. (2002). Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo. *Arviointi 7/2002*. Helsinki: Opetushallitus.
- Järvinen, T., & Vanttaja, M. (2013). Koulupudokkaiden työurat. Vuosina 1985 ja 1995 koulutuksen ja työn ulkopuolella olleiden nuorten urapolkujen vertailua. *Yhteiskuntapolitiikka*, 78:5, 509–519.
- Kauppinen, T. (2004). *Asuinalueen ja perhetaustan vaikutukset helsinkiläisnuorten keskiasteen tutkintojen suorittamiseen*. Tutkimuksia 2004:6. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Kuusela, J. (2010). Oppilaiden sosioekonomisen taustan yhteys koulumenestykseen koulutasolla. Teoksessa M. Rimpelä & V. Bernelius (toim.), *Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla. MetrOP-tutkimus 2010–2013. Mitä tiedettiin tutkimuksen käynnistyessä keväällä 2010?* (s. 44–48). Geotieteiden ja maantieteen laitos: Tutkimuksia B1. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Rimpelä, M., & Bernelius, V. (toim.) (2010). *Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla. MetrOP-tutkimus 2010–2013. Mitä tiedettiin tutkimuksen käynnistyessä keväällä 2010?* Geotieteiden ja maantieteen laitos: Tutkimuksia B1. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- TEAvisari (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2013). Verkkosivu: [www.thl.fi/fi/web/terveyden-edistaminen/johtaminen/tyokaluja/teaviisari](http://www.thl.fi/fi/web/terveyden-edistaminen/johtaminen/tyokaluja/teaviisari)
- Timonen, E., Silvonen, J., & Vanhalakka-Ruoho, M. (2016). Nuorten uramuuntuvuus toisen asteen opintojen alussa. *Psykologia*, 51, 191–208.

- Vaattovaara, M., & Kortteinen, M. (2012). Segregaatiosta ja sen inhimillisestä ja yhteiskunnallisesta merkityksestä. *Talous & Yhteiskunta*, 40, 60–66.
- Vainikainen, M.-P., & Rimpelä, A. (toim.) (2015). *Nuorten kehitysympäristö muutoksessa. Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla*. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 363. Helsinki: Helsingin yliopisto..
- Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H., & Mäkelä, T. (2015). Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 107–133). Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.

## 2 Perusopetuksen päättöarvosanat

### Sirkku Kupiainen

Peruskoulunsa päättävä nuori on toisen asteen koulutusvalintaa tehdessään ehkä tärkeimmän omaa tulevaisuuttaan koskevan päätöksensä edessä. Näennäisesti hänellä on mahdollisuus valita perusopetuksen jälkeisten opintojensa kohteeksi mikä hyvänsä koulutusohjelma jossain maan sadoista toisen asteen oppilaitoksista<sup>1</sup>. Käytännössä valintaa kuitenkin ohjaa ja usein rajoittaa asuinpaikan ohessa se, millaisen kuvan nuoren perusopetuksen päättötodistuksen arvosanat tarjoavat hänelle omasta osaamisestaan ja koulun tavoitteiden mukaisesta toiminnastaan eri oppiaineissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on määritelty, että oppilaan oppimisen arviointi kohdistuu *oppilaan oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen*. Lisäksi todetaan, että *oppimisen arviointi sisältää opinnoissa edistymisen ja osaamisen tason arviointia sekä palautteen antamisen niistä*. (Opetushallitus 2014, 49–50.) Mutta kuten Ouakrim-Soivio (2016) toteaa, oppimisen arviointi -käsitteen käyttö niin perusopetuksen kuin lukion opetussuunnitelman arviointia koskevissa osuoksissa on ongelmallista, sillä *oppimisen* arviointi liittyy ennen kaikkea oppimisprosessin aikana annettavaan ohjaavaan eli formatiiviseen arviointiin, ei *osaamisen* tai *opitun* arviointiin eikä myöskään arvosanojen antamiseen.

### 2.1 Päättöarvosanojen rooli toisen asteen valinnassa

Arvosanojen merkitys on erityisen tärkeä haettaessa suurimpien kaupunkien halutuimpiin lukioihin, mutta arvosanat 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; 2015b). Päättöarvosanojen rooli myös vaihtelee nuoren tekemän koulutusvalinnan mukaan. Kun lukioon haettaessa huomioidaan erikoislinjoja lukuun ottamatta vain päättötodistuksen lukuaineiden arvosanat, ammatillisille aloille haettaessa huomioidaan alasta riippumatta myös taito- ja taideaineiden arvosanat, ja monella alalla on myös alakohtaisia arvosanapainotuksia.

---

<sup>1</sup> Vuonna 2015 Suomessa toimi 350 lukiota ja 137 ammatillista oppilaitosta, joista 29 oli ammatillisia erikoisoppilaitoksia ja kuusi ammatillisia erityisoppilaitoksia (Tilastokeskus 2016).

Kilpailu paikasta suurimpien kaupunkien halutuimmissa lukioissa ja suosituimmilla ammatillisilla aloilla on kovaa, ja toisen asteen valinta voidaankin nähdä nuorten koulupolun ensimmäisenä korkeiden panosten (*high stakes*) tilanteena. Oppilas ei kuitenkaan voi itse enää loppumetreillä vaikuttaa asiaan, vaan työ on tehtävä pitkäjänteisesti paljon ennen arvosanojen myöntämistä. Päättöarvosanojen rooliin korkeiden panosten kilvoittelussa liittyy kuitenkin ongelmia, koska eri oppiaineissa myönnettävissä arvosanoissa on toistuvasti osoitettu ilmenevän oppilaiden osaamisen tasosta riippumatonta koulujen välistä vaihtelua (Kuusela, 2006; Ouakrim-Soivio, 2013; Rautopuro, 2013). Arvosanojen vertailukelpoisuus ja luotettavuus oppilaan osaamisen indikaattorina on asetettu kyseenalaiseksi myös siksi, että niissä väistämättä näkyy arvosanan antavan opettajan henkilökohtaisten odotusten, mielipiteiden ja asenteiden suhde arvioitavan oppilaan temperamenttiin ja muihin persoonallisuuspiirteisiin (Alatupa, 2007; Keltikangas-Järvinen, 2007).

Arvosanoilla ei ole merkitystä vain valikoinnin välineenä (päättöarvosanojen kvalifikaatio- ja selektiofunktio, ks. Ouakrim-Soivio, Kupiainen & Marjanen, tulossa) vaan arvosanat ja muu opettajalta saatu palaute myös muokkaavat oppilaan kuvaa omista suhteellisista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan läpi koulupolun (Harter, 1999; Demetriou & Kazi, 2006). Nuoren mielikuva omasta osaamisestaan ohjaa vuorostaan hänen myöhempiä koulutuksellisia valintojaan. Jos oppilas kokee arvosanojensa perusteella olevansa suhteellisesti heikompi joissain oppiaineissa, hän on mahdollisuuden auetessa taipuvainen suuntaamaan tulevia opintojaan niiden sijaan sellaisiin oppiaineisiin, joissa hänen arvosanansa ovat paremmat (Uerz, Dekkers & Béguin, 2004; Van de Werfhorst, Sullivan & Cheung, 2003). Tämä tilanne avautuu kaikille nuorille perusopetuksen päättyessä, jolloin merkittävin valintoja ohjaava tekijä lienee oppilaan yleinen menestys lukuaineissa; koostuvathan lukio-opinnot pääosin samoista oppiaineista, joita nuori on opiskellut jo peruskoulussa. Tässä mielessä ammatillinen koulutus näyttääytyy nuorelle hyvin toisenlaisena mahdollisuutena. Mutta lukuainepainotuksestaan ja monista yhteisistä oppiaineistaan huolimatta myös lukio poikkeaa selvästi perusopetuksesta tarjoten sitä huomattavasti laajemman mahdollisuuden valita oppiaineiden välillä ja matematiikan kohdalla myös oppiaineen sisällä.

Aiemman opintomenestyksen on todettu tukevan niin oppiainekohtaisen kiinnostuksen kuin nuoren omaa osaamistaan koskevan minäkuvan kehitystä (Elsworth, Harvey-Beavis, Ainley & Fabris, 1999; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller & Baumert, 2005; Möller, Retelsdorf, Köller & Marsh, 2011). Arvosanojen rooli tulee kuitenkin usein sivuutetuksi tutkimuksissa, joissa oppiainevalintaa tai oppiainekohtaista menestystä tarkastellaan kiinnostuksen tai akateemisen minäkuvan näkökulmasta.

## 2.2 Aineisto

MetrOP-tutkimuksen muuhun aineistoon yhdistetty Opetushallitukselta saatu toisen asteen yhteishakurekisteritieto kattaa kaikki 13 500 keväällä 2014 toisen asteen koulutukseen ensi kertaa hakeneet metropolialueen nuoret. Heistä 8 706 osallistui MetrOP-tutkimuksen osaamisosuuteen syksyllä 2011 ja 8 998 keväällä 2014. Käytävissä olevista yhteisrekisteritiedoista puuttuu kuitenkin koulu- ja kuntatunniste, joten päättötodistuksen arvosanoissa esiintyviä koulujen ja kuntien välisiä eroja voidaan tarkastella vain niiden 12 298 oppilaan osalta, joista kyseinen tieto on MetrOP-tutkimuksen nojalla saatavissa. Myös päättöarvosanojen yhteyttä oppilaiden kotitaustaan voidaan tarkastella vain niiden oppilaiden osalta, jotka ovat ottaneet osaa joko syksyn 2011 tai kevään 2014 MetrOP-tutkimukseen ja vastanneet siinä yhteydessä vanhempien koulutusta tai ammattia koskeviin kysymyksiin.

## 2.3 Päättöarvosanat ja niissä ilmenevät oppiaineiden väliset erot

Kuusela toteaa vuonna 2006 julkaistussa raportissaan, että *oppilaiden arvosanat vaihtelevat aineittain sellaisella tavalla, jota ei kaikilta osin voida pitää opetussuunnitelman perusteiden mukaisena* (Kuusela, 2006, 9). Huomautus ei kuitenkaan viittaa nyt tarkastelun kohteena oleviin oppiaineiden välisiin eroihin arvosanojen keskimääräisessä tasossa vaan liittyy alueellisiin, koulujen välisiin, sukupuolen mukaisiin ja oppimisen tuen saantiin liittyviin eroihin arvosanojen ja oppilaiden arvioinneissa osoittaman osaamisen välisessä suhteessa, sekä eroihin niiden sisäisessä vaihtelussa. Kuuselan tarkastelun kohteena on kymmenen kansallisen oppimistulosten arviointia, mutta ne on kaikki toteutettu ennen vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita, jossa kullekin oppiaineelle kirjattiin ensi kertaa kriteerit hyvälle osaamiselle (arvosana 8).

MetrOP-tutkimus ei mahdollista sen osana kerättyjen päättöarvosanojen vertaamista oppilaiden opetussuunnitelman mukaiseen oppiainekohtaiseen osaamiseen, joten huomio kiinnittyy ehkä osin siksi aiemmassa tutkimuksessa vähemmän esillä oleviin oppiaineiden välisiin eroihin päättöarvosanoissa. Kuten taulukoista 2.1 ja 2.2 (seuraavalla sivulla) voidaan nähdä, oppiaineiden väliset erot arvosanoissa ovat huomattavat arvosanakeskiarvon vaihdella lukuaineissa välillä 7,47–8,21 ja taito- ja taideaineissa välillä 8,15–8,40. Lukuaineissa ääripäinä ovat B1-kieli eli B-ruotsi<sup>2</sup> ja terveystieto. Korkeampien arvosanojen mutta pienempien erojen taito- ja taideaineissa

---

<sup>2</sup> Yhteishakurekisterin 13 500 hakijasta 23 %:lla ei ollut B1-kielen arvosanaa, vain viidellä se oli suomi ja 33:lla joku muu. Ruotsinkielisistä hakijoista ehdoton enemmistö eli 898 oppilasta oli opiskellut toista kotimaista kieltä eli suomea A1-kielenä.

heikoimpia arvosanoja annetaan kotitaloudessa ja käsityössä ja korkeimpia liikunnassa. Taulukoissa näkyviä eroja tyttöjen ja poikien arvosanoissa käsitellään lähemmin seuraavassa luvussa.

**Taulukko 2.1 Päätösarvosanat, kaikille yhteiset lukuaineet**

	Kaikki		Tytöt		Pojat		Ero	
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	eta <sup>2</sup>
Äidinkieli	7,94	1,17	8,36	1,07	7,52	1,11	0,84	0,127
Matematiikka	7,73	1,40	7,87	1,39	7,60	1,40	0,27	0,010
A1-kieli <sup>3</sup>	8,08	1,28	8,22	1,29	7,93	1,26	0,29	0,012
B1-kieli	7,47	1,44	7,90	1,40	7,05	1,35	0,85	0,088
Biologia	7,93	1,28	8,25	1,22	7,60	1,26	0,65	0,063
Maantieto	7,91	1,28	8,18	1,25	7,64	1,26	0,54	0,044
Fysiikka	7,80	1,34	7,92	1,33	7,68	1,34	0,24	0,008
Kemia	7,83	1,34	8,05	1,30	7,60	1,34	0,45	0,028
Historia	7,91	1,29	8,05	1,30	7,77	1,27	0,28	0,012
Yhteiskuntaoppi	7,96	1,27	8,22	1,23	7,71	1,25	0,51	0,040
Uskonto / ET	8,15	1,23	8,50	1,14	7,80	1,22	0,70	0,081
Terveystieto	8,21	1,15	8,58	1,05	7,84	1,13	0,74	0,013
ka	7,91	1,29	8,18	1,25	7,65	1,27	0,53	0,044

Taito- ja taideaineiden arvosanat ovat keskimäärin selvästi lukuaineiden arvosanoja korkeampia (ka = 8,26 vs. 7,92) eli niiden kuvaamana oppilaiden keskimääräinen osaaminen ylittää lähes puolella arvosanalla osaamiskriteerien hyvää osaamista ilmentävän arvosanan. Taito- ja taideaineiden arvosanoissa esiintyy myös lukuaineiden kaltaisia oppiaineiden sekä tyttöjen ja poikien välisiä eroja (Taulukko 2.2).

**Taulukko 2.2 Päätösarvosanat, kaikille yhteiset taito- ja taideaineet**

	Kaikki		Tytöt		Pojat		Ero	
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	eta <sup>2</sup>
Kotitalous	8,15	0,98	8,55	0,86	7,76	0,94	0,79	0,162
Kuvataide	8,24	0,97	8,70	0,82	7,78	0,89	0,92	0,225
Käsityö	8,15	0,98	8,35	0,93	7,95	0,99	0,40	0,042
Musiikki	8,35	1,02	8,64	0,91	8,05	1,03	0,59	0,083
Liikunta	8,40	1,07	8,43	1,07	8,37	1,06	0,07	0,001
ka	8,26	1,00	8,53	0,92	7,98	0,98	0,55	0,103

<sup>3</sup> Jos huomioidaan vain useimpien oppilaiden (noin 95 %) opiskelema A-englanti, tyttöjen arvosanakeskisarvo on 8,15 ja poikien 7,93 eli tyttöjen keskiarvoa nostavat muiden A-kielten kuin englannin muita korkeammat arvosanat.

Koska toisen asteen valinnassa pääpaino on arvosanojen keskiarvolla, voidaan ajatella, että oppiaineiden välisillä eroilla ei ole merkitystä; onhan kunkin oppiaineen arvosanan painoarvo niiden pohjalta lasketussa keskiarvossa kaikilla sama. Arvosanojen opintoja ohjaava rooli yhdistettynä kaikille oppiaineille opetussuunnitelman perusteissa kirjattuihin kriteereihin arvosanalle 8 (*hyvä*) antavat kuitenkin syyn pitää niiden välisiä eroja ongelmallisina. Nyt tilanne on se, että joissain oppiaineissa kaikkien metropolialueen yhdeksäsluokkalaisten arvosanojen keskiarvo ylittää tuon *hyvän*, mikä pakostakin hämärtää kuvaa keskimääräisestä osaamisesta. Muutos arvosanojen yleistasossa on myös ilmeinen verrattuna Alatuvan raportointiin tietoihin lukuvuodelta 2005–2006, jotka perustuvat määrällisesti suppeampaan mutta kansallisesti edustavaan otokseen (Alatupa, 2007, 52). Viiden tuossa tutkimuksessa raportoidun oppiaineen (matematiikka, 1. vieras kieli, äidinkieli, historia ja biologia/maantieto) arvosanakeskiarvot liikkuvat välillä 7,57–7,92, kun vastaava arvosanaväli nyt tarkastelun kohteena olevassa metropolialueen aineistossa on 7,73–8,08. Kyse lienee pitkälti siitä, että Alatuvan raportoidut tiedot ovat ajalta ennen vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteita, joissa ensimmäistä kertaa annettiin kriteerit hyvälle osaamiselle. Arvosanatason nousu on kuitenkin tapahtunut aikana, jolloin oppimistulokset ovat mitä ilmeisimmin laskeneet (Hautamäki, Kupiainen, Marjanen, Vainikainen & Hotulainen, 2014; Kupari, Vettenranta & Nissinen, 2012), joten kyse on ilmeisestä inflatorisesta kehityksestä. Koska arvosanojen perinteisesti herättämät mielikuvat ja niille annetut nimikkeet ovat kuitenkin pysyneet ennallaan, arvosanojen antaman tiedon tarkkuuden palautteena oppilaan osaamisesta voidaan arvioida heikentyneen vuoden 2004 opetussuunnitelman myötä.

Myös systemaattiset oppiainekohtaiset erot arvosanoissa saattavat johtaa monenlaisiin virhetulkintoihin. Yksittäisen oppilaan on vaikea tietää, että hänen päättötodistuksessaan näkyvät erot eri oppiaineiden arvosanoissa eivät välttämättä kerro eroista hänen suhteellisessa osaamisessaan näissä oppiaineissa vaan monia muitakin oppilaita koskevista eroista arvosanojen tasossa. Sama virhepäätelmä saatetaan tehdä myös koulutasolla, sillä kansallisten oppiainekohtaisten arviointien raporteista löytyvä tieto arvosanoista tarjoaa parhaimmillaankin mahdollisuuden verrata korkeintaan kahden, usein vielä saman opettajan opettaman, oppiaineen arvosanoja<sup>4</sup>.

Lukuaineiden päättöarvosanat muodostavat suhteellisen yhtenäisen kokonaisuuden, eli oppilas, joka menestyy hyvin yhdessä oppiaineessa, menestyy yleensä hyvin myös

---

<sup>4</sup> Yksiselitteisten arvosanatietojen löytäminen raporteista on kuitenkin usein vaikeaa. Raportoinnin painopiste on oppilaiden osaamisessa suhteessa oppiaineelle asetettuihin tavoitteisiin mukaan lukien tyttöjen ja poikien, suomen- ja ruotsinkielisten oppilaiden sekä koulujen väliset erot osaamisessa ja oppimisasenteissa sekä osaamisen ja oppilaiden arvosanojen välisessä suhteessa (esim. Ouakrim-Soivio & Kuusela, 2012; Kärnä, Hakonen & Kuusela, 2012).

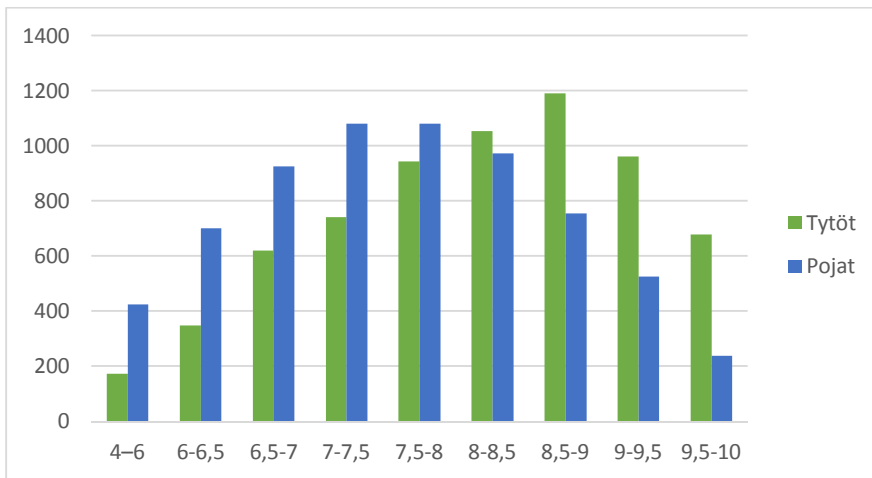
muissa lukuaineissa (Cronbachin alfa = 0,965). Taito- ja taidearvosanojen yhteys lukuaineiden arvosanoihin on keskiarvojen tasolla varsin vahva ( $r = 0,722$ ) eli oppilaat, jotka menestyvät muita paremmin tai heikommin, saavat keskimäärin muita parempia/heikompia arvosanoja myös taito- ja taideaineissa. Taito- ja taideaineet eivät siis näytä toimivan 'käden taitoja' painottavana 'kirjaviisauden' vaihtoehtona ainakaan arvioinnin tasolla vaan molempien arvosanoissa näkyy pitkälti samanlainen koulun tavoitteiden hyväksyminen.

## 2.4 Tyttöjen ja poikien arvosanat

Taulukoissa 2.1 ja 2.2 huomio kiinnittyy oppiaineiden välisten erojen lisäksi väistämättä myös arvosanoissa ilmeneviin, usein oppiaine-eroja suurempiin tyttöjen ja poikien välisiin eroihin. Tyttöjen arvosanat vaihtelivat lukuaineissa välillä 7,87–8,58 (ääripäinä matematiikka ja terveystieto) ja poikien välillä 7,05–7,94 (ääripäinä B-ruotsi ja A-kieli). Tyttöjen arvosanat olivat kaikissa oppiaineissa, niin luku- kuin taito- ja taideaineissa, tilastollisesti merkitsevästi poikien arvosanoja parempia. Ero oli suurin B-kielessä ja äidinkielessä (0,85 ja 0,83 arvosanaa) mutta ylitti puoli arvosanaa myös terveystiedossa, uskonossa, biologiassa, maantiedossa ja yhteiskuntaopissa. Ero oli muita oppiaineita pienempi fysiikassa, matematiikassa, historiassa ja A1-kielessä. Tiettyjen oppiaineiden arvosanojen korkeasta yleistasosta ja sukupuolierosta seuraa, että tytöistä vähintään 45 %:lla oli päättötodistuksessaan kiitettävä arvosana (9 tai 10) äidinkielessä, A1-kielessä, biologiassa, maantieteessä, yhteiskuntaopissa, uskonossa/elämäntiedossa ja terveystieteessä. Kahdessa viimeisessä kiitettävien arvosanojen osuus oli tytöillä peräti 55 % ja 58 %. Pojilla kiitettävien arvosanojen osuus vaihteli B1-kielen 17 %:sta A1-kielen 37 %:iin.

Kuviossa 2.1 (seuraavalla sivulla) on esitetty tyttöjen ja poikien lukuaineiden keskiarvo jaettuna puolen arvosanan ryhmiin. Arvosanoja on näin yksittäisiä arvosanoja helpompi verrata joka kevät raportoitaviin eri lukioiden sisäänpääsykynnyksiin, jotka asettuvat korkeimmillaan lähelle tasoa 9,5. On pakko kysyä, olisiko suhtautuminen arvosanoissa ilmenevään sukupuolieroon tämän hetken sukupuolten tasa-arvoa koskevassa keskustelussa toinen, jos kuviossa 2.1 vihreällä merkityt tytöt olisivatkin poikia. Voidaanko ajatella, että poikien heikompi koulumenestys on yksinomaan – ja yksilötasolla – vain heidän oletetuista sukupuolityypillisistä ominaisuuksistaan johtuvaa, vai löytyykö suomalaisesta peruskoulusta systemaattisia tekijöitä, jotka ruokkivat poikien alisuoriutumista?





**Kuvio 2.1 Tyttöjen ja poikien kaikille yhteisten lukuaineiden arvosanojen keskiarvo perusopetuksen päättötodistuksessa luokiteltuna puolen arvosanan välein (x-akseli) ja kuhunkin ryhmään kuuluvien oppilaiden määrä (y-akseli)**

Korkeampien arvosanojen taito- ja taideaineissa sukupuoliero oli kokonaisuudessaan vain hieman lukuaineiden sukupuolieroa suurempi. Ero oli kuitenkin poikkeuksellisen suuri kuvataiteessa, jossa tyttöjen arvosanat olivat keskimäärin lähes yhden arvosanan poikien arvosanoja korkeammat. Vaikka ero tyttöjen ja poikien liikunnan arvosanoissa oli tilastollisesti merkitsevä, se oli muihin oppiaineisiin verrattuna vähäinen. Syy löytynee ennen kaikkea siitä, että tyttöjä ja poikia opettavat ja arvioivat liikunnassa eri opettajat, jolloin vertailua tyttöjen ja poikien välillä ei synny. Niin tyttöjen kuin poikienkin liikunnanopettajat näyttävät käyttävän arvosana-asteikkoa varsin yläpainotteisesti – tytöistä 49 % ja pojista 47 % sai liikunnasta arvosanakseen vähintään 9. Muissa taito- ja taideaineissa näin korkeaan kiitettävien arvosanojen osuuteen pääsivät vain tytöt (kotitalous 55 %, kuvataide 61 %, käsityö 45 % ja musiikki 59 % vs. poikien 19–33 %). Taito- ja taideaineiden arvosanojen selvästi lukuaineita korkeampi keskimääräinen taso aiheuttaa sen, että nämä aineet näyttäytyvät monen tytön ja pojan päättötodistuksessa heidän erityisenä vahvuutenaan. On toki mahdollista, että taito- ja taideaineille asetettujen tavoitteiden saavuttaminen on käytettävissä olevien tuntimäärien rajoissa helpompaa tai niiden kriteerit suhteessa tavoitteisiin vähemmän korkeat kuin lukuaineissa. Jos näin on, niissä saatavat korkeammat arvosanat lienevät perustellut. Taito- ja taideaineiden muita oppiaineita korkeampi arvosanataso ohjaa kuitenkin kysymään edellä käsiteltävien lukuaineiden välisten erojen tavoin, mitä vaikutuksia erolla voi olla oppilaiden näkemykselle omasta osaamisestaan ja niille koulutuksellisille valinnoille, joita he vahvuuksiaan koskevien arvioidensa ja päättötodistuksensa arvosanojen valossa tekevät.

Taito- ja taideaineiden lukuaineitakin selvempi sukupuoliero vaikuttaa joka tapauksessa tyttöjen ja poikien keskinäisiin mahdollisuuksiin heidän pyrkiessä ammatilliseen koulutukseen tai lukion erikoislinjalle. Ammatillisen koulutuksen arvostuksen ja suosion kasvu voi näin ollen yllättäen heikentää poikien mahdollisuuksia tulla hyväksytyksi haluamalleen koulutuslalle alan suosion kasvaessa tyttöjen joukossa. Lukioiden puolella arvosanojen tai oppiainekohtaisen kiinnostuneisuuden vaikutus näkyy erityisen selvästi esittävän taiteen ja ilmaisun linjoilla sekä kuvataide- ja medialinjoilla, joiden ensisijaisista hakijoista 84 % ja 73 % on tyttöjä (ks. luku 11).

Päättöarvosanoissa ilmenevä sukupuoliero selittänee pitkälti lukion tyttövaltaisuu- den, eikä ero tyttöjen ja poikien arvosanoissa näytä juuri muuttuneen Alatu- van (2007) raportoimasta tilanteesta kymmenisen vuotta sitten. Vuoden 2004 opetus- suunnitelmaan ensi kertaa kirjatut osaamiskriteerit arvosanalle 8 (*hyvä*) eivät siis ainakaan keväällä 2014 peruskoulunsa päättäneiden metropolialueen nuorten arvo- sanojen valossa näytä tasapainottaneen tilannetta. Sen sijaan kriteerit ovat mitä ilmeisemmin saaneet aikaan lievän inflatorisen kehityksen, jossa arvosanakeskiarvot ovat kivunneet kohti tuota kuvauksen kohteena olevaa arvosanaa ja joissain oppiai- neissa jopa ylittäneet sen. Kysymys siitä, missä määrin arvosanaerossa on kyse todellista eroista tyttöjen ja poikien osaamisessa, missä määrin Alatu- van ja Keltikangas- Järvisen (2007) epäilemästä temperamentin ja tuntikäyttäytymisen aiheuttamasta vääristymästä, jää edelleen muun tiedon puuttumisen valossa auki. Oppilaiden asen- teiden vaikutus arvosanoihin ei kuitenkaan kulje yksinomaan opettajan mielikuvien kautta, vaan (kuten luvussa 3 osoitetaan) oppilaan asenteilla on merkittävä rooli siinä, missä määrin hän käyttää osaamistaan koulun odotusten suunnassa ja miten hän sitä kautta edistyy siinä osaamisessa, jota arvosanojen on tarkoituskin ilmentää.

## 2.5 Arvosanojen yhteys oppilaan kotitaustaan

Suomalaisten koulutustaso on noussut huomattavasti viimeisen neljänkymmenen vuoden aikana, eli peruskouluun siirtymisen jälkeen, mutta se ei ole poistanut koulu- tuksen periytyvyyttä (esim. Myrskylä, 2009). Kysymys koulutuksen periytyvyydestä on kuitenkin moniulotteinen. Kaikkien lasten tasa-arvoinen mahdollisuus koulutuk- seen kotitaustastaan riippumatta on ollut peruskouluun siirtymisestä lähtien eräs suomalaisen koulutuspolitiikan keskeisimmistä tavoitteista. Kalalahti ja Varjo (2012) toteavat kuitenkin Suomessa siirrytyn parin viimeisen vuosikymmenen aikana perus- koulun alun tiukasta normatiivisesta sääntelykulttuurista uuteen hajautettuun, yksi- löllisten valintojen avulla ohjautuvaan järjestelmään, joka on antanut yksilöllisten oikeuksien ja mahdollisuuksien tasa-arvolle uudenlaisia merkityksiä. Eräänä element- tinä tässä muutoksessa ovat kuntatason käytänteet, jotka mahdollistavat vanhempien aiempaa vapaamman kouluvalinta-oikeuden käytön. Kouluvalinta onkin noussut

viimeksi kuluneen vuosikymmenen aikana yhdeksi koulutuspolitiikan ja -sosiologian keskeiseksi tutkimuskohteeksi (Kosunen, 2016; Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola, 2015). Vanhempien valintojen vaikutuksesta oppilaiden koulumenestykseen ja koulutuksen periytyvyyteen on kuitenkin toistaiseksi vähän tietoa. Viime aikoina on kuitenkin ilmennyt kasvavaa huolta siitä, että kotitaustan merkitys lasten koulutuksellisille valinnoille ja etenkin korkeakoulutukseen hakeutumiselle on lähtenyt uuteen nousuun (Kivinen, Hedman & Kaipainen, 2012).

MetrOP-tutkimuksessa oppilaan koulumenestyksen ja kotitaustan suhdetta voidaan tarkastella niiden 9 870 oppilaan osalta, jotka vastasivat vanhempien koulutusta ja/tai ammattia koskevaan kysymykseen syksyn 2011 tai kevään 2014 MetrOP-tutkimuksessa. Murrosikäinen koululainen on vanhempiensa koulutuksen tai ammatin suhteen epävarma tietolähde<sup>5</sup>, mutta neljän eri tietolähteen (oppimisen ja hyvinvoinnin erilliset tutkimuslomakkeet molemmilla tutkimuskerroilla) avulla on muodostettu neliluokkainen indikaattori oppilaiden kotitaustan ja koulumenestyksen välisen yhteyden tarkastelua varten. Luvussa 11 tätä samaa indikaattoria käytetään tarkasteltaessa perusopetuksen päättöarvosanoihin vahvasti yhteydessä olevan oppilaiden toisen asteen valinnan yhteyttä heidän kotitaustaansa.

Taulukossa 2.3 on esitetty oppilaiden päättöarvosanojen (kaikille pakolliset lukuaineet sekä taito- ja taideaineet) keskiarvot äidin ja isän koulutuksen mukaisissa ryhmissä. Jotta yhteys koulumenestyksen ja vanhemman koulutuksen välillä on vertailukelpoinen, analyysiin on valittu vain ne 8 878 oppilasta, joilta on tieto sekä äidin että isän koulutuksesta. Ryhmien väliset erot olivat tilastollisesti merkitsevät ( $p \leq 0,001$ ). Ero oli suurempi luku- kuin taito- ja taideaineissa ja jälkimmäisissä suurempi äidin kuin isän koulutuksen mukaisten ryhmien välillä (lukuaineet  $\eta^2 = 0,110$  ja  $0,111$ , taito- ja taideaineissa  $\eta^2 = 0,063$  ja  $0,055$ ).

**Taulukko 2.3 Päättötodistuksen kaikille yhteisten lukuaineiden sekä taito- ja taideaineiden arvosanakeskiarvo vanhempien koulutuksen mukaisissa ryhmissä**

	Lukuaineet		Taito- ja taideaineet	
	Äidin koulutus	Isän koulutus	Äidin koulutus	Isän koulutus
Peruskoulu tai alempi keskitaso	7,60	7,65	8,10	8,14
Ylioppilastutkinto tai ylempi keskitaso	7,95	7,92	8,29	8,27
Alempi korkeakoulututkinto	8,32	8,18	8,47	8,42
Ylempi korkeakoulututkinto	8,58	8,59	8,58	8,57

<sup>5</sup> Myös kansainvälisen Eurostudent V -tutkimuksen Suomen osuuden yhteydessä nousi esiin, että yliopisto-opiskelijat mitä ilmeisimmin yliarvioivat vanhempiensa koulutuksen (Helsingin Sanomat, 2015c).

Oppiaineittain tarkasteltuna kotitaustan vaikutus arvosanoihin on hieman edellä raportoitua keskiarvoa vähäisempi vaihdellen lukuaineissa selitysosuutena ilmais-tuna terveystiedon vajaasta seitsemästä prosentista historian yhdeksään prosenttiin. Päinvastoin kuin taito- ja taideaineissa, tyttöjen ja poikien väliset erot olivat suhteel-lisen vähäiset. Taito- ja taideaineissa kodin vaikutus oli tytöillä selvästi vahvempi kuin pojilla. Vaikka vanhempien koulutus selitti vain kuutisen prosenttia arvosanoissa ilmenevistä eroista, tulos herättää uudelleen kysymyksen siitä, missä määrin näi-den(kin) oppiaineiden arvosanat ilmentävät yleistä koulun tavoitteiden hyväksyntää kyseisen oppiaineen omien tavoitteiden rinnalla. Erityisen huomion ansainnee se, että vaikka kotitaustan vaikutus ei ollut taito- ja taideaineissa yhtä suuri kuin lukuai-neissa, se oli vahvin liikunnassa. Voiko kyse olla nuorten koulun ulkopuolisten liikun-taharrastusten kustannusten kasvun (Puronaho, 2014) heijastumisesta myös koulun arkeen? Kotitaustan mukaisesti tarkasteltuna voidaan kuitenkin nähdä taito- ja taide-aineiden arvosanojen tasoittava vaikutus oppilaiden kaikkien aineiden keskiarvoissa, mikä saattaa tosin olla yksinkertaisesti vain seuraus niiden korkeasta yleistasosta.

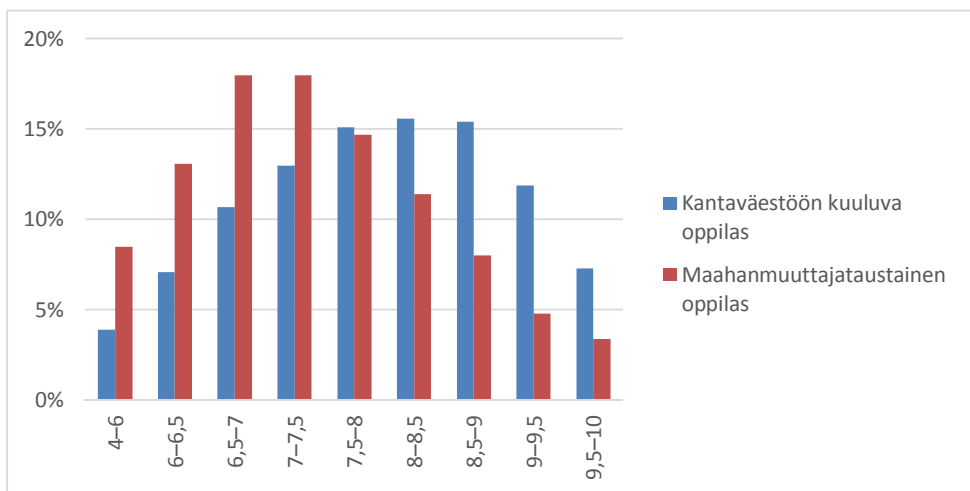
Päättöarvosanojen keskiarvot ovat vielä taulukossa 2.3 näkyviäkin korkeampia oppi-lailla, joiden molemmilla vanhemmilla on korkea-asteen koulutus, ja matalampia niillä oppilailla, joiden kumpikaan vanhempi ei ole suorittanut ylioppilastutkintoa (lukuaineet 8,76 ja 7,51, taito- ja taideaineet 8,66 ja 8,06). Vanhempien koulutuksen mukaiset erot oppilaiden päättöarvosanoissa ovat siis ilmeiset, ja niiden voi arvioida heijastuvan oppilaiden myöhempisiin koulutuksellisiin valintoihin tavalla, joka täyttää koulutuksen periytyvyyden tunnusmerkit.

## **2.6 Maahanmuuttajataustaisten nuorten arvosanat**

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden onnistunut siirtyminen toisen asteen opin-toihin on keskeistä heidän myöhemmälle sijoittumiselleen suomalaiseen yhteiskun-taan ja avain täysivaltaiseen kansalaisuuteen. PISA-tutkimuksen perusteella ero maa-hanmuuttajataustaisten ja kantaväestön nuorten oppimistuloksissa on kuitenkin huomattava ja jopa suurempi kuin muissa osallistujamaissa (Harju-Luukkainen, Nissi-nen, Sulkunen, Suni & Vettenranta, 2014; Välijärvi & Kupari, 2015). Yhteishakurekis-tertiin ei sisälly tietoa nuorten kulttuuri- tai kielitaustasta eikä asiaa kysytty suoraan myöskään MetrOP-tutkimuksessa. Käytettävissä olleiden tietojen perusteella (mm. oppilaan eri tutkimuskerroilla ilmoittama kotona ja/tai kavereiden kanssa käyttämä kieli, päättötodistuksen suomi toisena kielenä -oppiaineen arvosana) muodostettiin kuitenkin muuttuja, jonka avulla voidaan verrata oppilaiden päättöarvosanoja sen mukaan, käyvätkö he koulua äidinkiellään vai onko heidän äidinkiellensä toden-näköisesti joku muu kuin opetuskieli. Luokittelu on karkea ja väistämättä sisältää

myös virheitä. Maahanmuuttajataustaisten nuorten koulupolun onnistunut eteneminen yli toisen asteen valinnan on kysymyksenä polttava etenkin pääkaupunkiseudulla, jossa heidän osuutensa on koko maata suurempi, joten virhealtiinkin indikaattorin käyttö on arvioitu paremman tiedon puuttuessa perustelluksi. Rakennetun indikaattorin avulla keväällä 2014 ensi kertaa yhteishakuun osallistuneesta 13 500 oppilaasta 1 643 eli 12 prosenttia tuli lopulta luokitelluksi maahanmuuttajataustaiseksi, jolla siis tarkoitamme tässä yhteydessä ennen kaikkea kotikielensä jotain muuta kuin opetuskieltä puhuvaa oppilasta.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden koulumenestys on peruskoulun päättyessä jonkin verran heikompaa kuin kantaväestöön kuuluvien oppilaiden, mutta nyt tehty luokittelu selittää peruskoulun päättötodistuksen kaikille yhteisten lukuaineiden arvosanakeskiarvossa ilmenevästä erosta vain kolme prosenttia (ka 7,42 vs. 7,99,  $\sigma^2 = 0,027$ ). Ero on kuitenkin merkittävä, kun sitä tarkastellaan kuvion 2.1 tapaan kohdistamalla huomio oppilaiden jakautumiseen, kun arvosanakeskiarvot ryhmitellään puolen arvosanan välein (Kuvio 2.2). Kuten voidaan nähdä, ero kantaväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden välillä on vielä jyrkempi kuin ero tyttöjen ja poikien välillä, joskin yleiskuva eroista on ehkä yllättävänkin samanlainen. Tyttöjen ja poikien välinen ero arvosanoissa on maahanmuuttajataustaisilla oppilailla varsin samanlainen kuin kantaväestöön kuuluvilla.



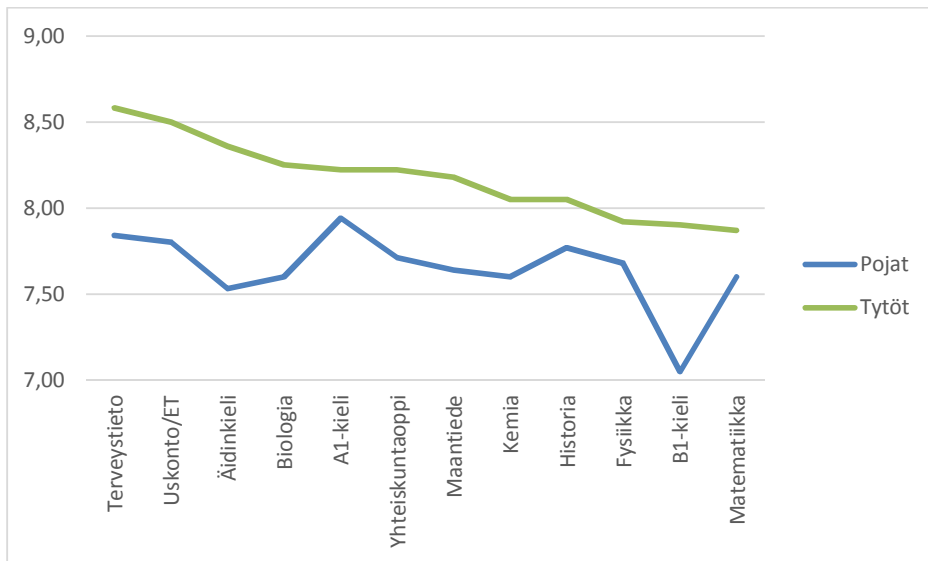
**Kuvio 2.2** Kantaväestöön kuuluvien ja maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kaikille yhteisten lukuaineiden arvosanojen keskiarvo perusopetuksen päättötodistuksessa luokiteltuna puolen arvosanan välein (x-akseli) ja kuhunkin ryhmään kuuluvien oppilaiden osuus prosentteina (y-akseli)

Ero maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestöön kuuluvien oppilaiden arvosanoissa oli kaikissa oppiaineissa tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $p < 0,001$ ). Lukuaineissa ero oli ehkä hieman yllättäen suurin terveystiedossa (ka 7,62 vs. 8,28,  $eta^2 = 0,033$ ) mutta lähes samaa luokkaa useimmissa muissa lukemiseen perustuvissa reaaliaineissa (biologia, yhteiskuntaoppi, historia ja maantiede,  $eta^2 = 0,028-0,025$ ). Ero oli lukuaineiden joukossa pienin äidinkielessä ja kirjallisuudessa (7,60 vs. 7,99,  $eta^2 = 0,011$ ). Suomi toisena kielenä -oppiaineen arvosanat olivat hieman korkeammat kuin äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen arvosanat (ka 7,66 vs. 7,60 suomenkielisessä opetuksessa ja ka 7,66 vs. 7,46 ruotsinkielisessä opetuksessa;  $n = 153$  vs. 1 338 ja 35).

## 2.7 Arvosanojen valintoja ohjaava merkitys

Oppiaineiden välinen ero arvosanoissa on ilmiö, josta ei löydy aiempaa suomalaista tutkimusta. Taulukoista 2.1 ja 2.2 (sivulla 36) on kuitenkin nähtävissä, että päättöarvosanojen erot oppiaineiden välillä ovat huomattavat sekä koko oppilasjoukossa että etenkin tytöillä. Osaamistaan koskevan palautteen osana arvosanat kuitenkin muokkaavat oppilaan käsitystä omista suhteellisista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan (Harter, 1999; Demetriou & Kazi, 2006) ja ohjaavat hänen myöhempiä koulutuksellisia valintojaan. Etenkin matemaattis-luonnontieteellisten aineiden arvosanat jäävät tytöillä selvästi useampia muita arvosanoja heikommiksi (Kuvio 2.3 seuraavalla sivulla). Van de Werfhorst ja kollegat (2003) ovat nimenneet ilmiön suhteelliseksi eduksi (*comparative advantage*) ja todenneet sen edelleen vahvistavan tyttöjen ja poikien ilmeisesti myös kulttuurisista syistä eriytyviä koulutusvalintoja (ks. myös Uerz, Dekkers & Béguin, 2004).

Pojilla lukuaineiden arvosanoissa esiintyvä oppiaineen mukainen vaihtelu on B-ruotsin arvosanoja lukuun ottamatta vähäisempää kuin tytöillä ja vaikuttaa A-kieltä (95 %:lla oppilaista englantia) lukuun ottamatta melko satunnaiselta. Tyttöillä sen sijaan vain matematiikan, fysiikan ja B-kielen arvosanojen keskiarvo jää alle kahdeksan. Vaikka tyttöjen arvosanat ovat kaikissa matemaattis-luonnontieteellisissä aineissa poikia korkeammat, niiden suhteellinen heikkous tyttöjen päättötodistuksissa muihin arvosanoihin verrattuna on ilmeinen (tyttöillä 7,95 vs. 8,25, pojilla 7,63 vs. 7,65). Tässä erossa saattaa piillä osasyys siihen, miksi lukioon menevistä pojista niin paljon useampi valitsee pitkän matematiikan, ja osasyys myös ammatillisen koulutuksen jyrkkiin koulutusalaakohtaisiin sukupuolieroihin.



**Kuvio 2.3 Tyttöjen ja poikien lukuaineiden arvosanakeskiarvot järjestettyinä tyttöjen arvosanojen mukaan korkeimmasta matalimpaan**

Keväällä 2016 toteutettu MetrOP-tutkimuksen kolmas vaihe ja keväällä 2017 kerätävä tieto opiskelijoiden ylioppilastutkimuksen koevalinnoista ja -menestyksestä tulee tarjoamaan ainutlaatuisen mahdollisuuden arvioida suomalaisessa kontekstissa Van de Werfhorstin ja kollegoiden (2003) teoriaa suhteellisen menestyksen roolista nuoren myöhemmille koulutusvalinnoille.

## 2.8 Kuntien, koulujen ja luokkien väliset erot arvosanoissa

MetrOP-tutkimukseen ei sisällynyt päättöarvosanojen kriteerejä vastaavia opetussuunnitelman mukaisia oppiainekohtaisia kokeita. Arvosanoissa ilmeneviä luokkien, koulujen ja kuntien välisiä eroja voidaan sen vuoksi tarkastella vain suhteessa oppilaiden yhdeksännen luokan lopussa osoittamaan osaamiseen päättelytaidon sekä kuudennen luokan opetussuunnitelman mukaisissa äidinkielen ja matematiikan tehtävissä. On myös huomattava, että tieto edellisistä sekä oppilaan luokasta, koulusta ja kunnasta on vain niiltä kevään 2014 yhteishakuun osallistuneilta oppilailta, jotka ottivat osaa MetrOP-tutkimukseen yhdeksännellä luokalla. Kevään 2014 MetrOP-aineiston avulla arvosanoja voidaan verrata myös oppilaiden oppimisasenteisiin sekä heidän kotitaustaansa. Oppilaiden päättötodistuksen lukuaineiden keskiarvon yhteys heidän yhdeksännellä luokalla osoittamaan osaamiseen oli melko vahva (päättelytaito<sup>6</sup>  $r = 0,601$ , äidinkieli ja matematiikka  $r = 0,591$ ). Arvosanojen yhteys keskeisiin

<sup>6</sup> Yhdistelmämuuttuja: sanallinen päättely, matemaattinen ajattelu ja formaali ajattelu, ks. luku 3.

oppimista tukeviin asenteisiin<sup>7</sup> oli myös varsin voimakas ( $r = 0,486$ ) mutta niiden yhteys oppimista haittaaviin asenteisiin jonkin verran heikompi ( $r = -0,325$ ). Kun oppimista tukevia ja haittaavia asenteita tarkastellaan yhdessä, yhteys nousee kuitenkin voimakkuudeltaan lähelle arvosanojen ja osaamisen välistä yhteyttä ( $r = 0,519$ ). Huolimatta siitä, että oppilaan kotitausta tunnetusti heijastuu hänen koulumenestykseensä, arvosanojen yhteys vanhempien koulutukseen on oppilastasolla selvästi edellisiä heikompi ( $r = 0,383$ ). Tämä tarkoittaa, että kodin 'koulutus pääoma' selittää 15 % päättöarvosanoissa ilmenevästä vaihtelusta. On kuitenkin huomattava, että päinvastoin kuin luvun 3 mallinnuksessa, edellä esitetyissä luvuissa ei ole huomioitu tarkasteltujen tekijöiden välisiä yhteyksiä.

Tekijöiden väliset yhteydet myös vaihtelevat tarkastelutason mukaan (Taulukko 2.4). Oppilaiden määrä vaihtelee hieman osa-alueittain ( $N = 8\,593\text{--}9\,502$ ), mutta muuten aineisto kattaa 459 luokkaa, 118 koulua ja 14 kuntaa. Voidaan huomata, että tarkastelutason mukaiset erot ovat suhteellisen vähäiset lukuun ottamatta kotitaustaa, jossa on nähtävissä huomattava hyppäys siirryttäessä oppilastasolta luokkatasolle ja toinen siirryttäessä koulutasolta kuntatasolle. Myös oppimisasenteissa tapahtuu merkittävä muutos siirryttäessä kuntatasolle. Oppilastasolta luokkatasolle siirryttäessä näkyvä muutos arvosanojen ja vanhempien koulutuksen välisessä suhteessa kertoo metropolialueen sosiaalisesta segregaatiosta ja luokkien välisistä eroista (vrt. luku 4).

**Taulukko 2.4 Päättöarvosanojen lukuaineiden keskiarvon yhteys ( $r$ = Pearsonin korrelaatio) oppilaan yhdeksännellä luokalla osoittamaan päättelytaitoon, matematiikan ja äidinkielen taitoon, oppimisasenteisiin sekä vanhempien koulutukseen oppilas-, luokka-, koulu- ja kuntatasolla**

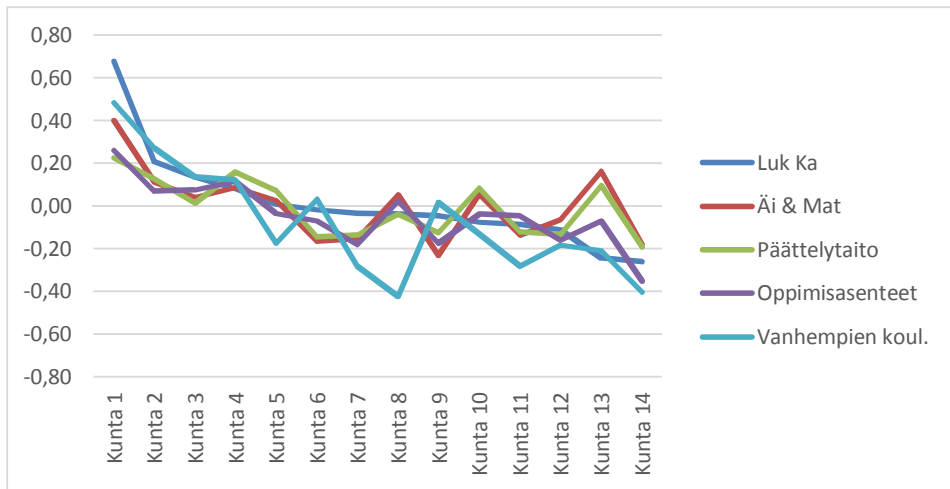
	Oppilastaso	Luokkataso	Koulutaso	Kuntataso
Päättelytaito	0,601	0,622	0,646	0,667
Äidinkieli ja matematiikka	0,591	0,569	0,625	0,625
Oppimisasenteet	0,519	0,565	0,527	0,800
Vanhempien koulutus	0,383	0,633	0,689	0,862

Päättöarvosanojen, testissä osoitetun osaamisen, oppimisasenteiden ja oppilaan kotitaustan väliset yhteydet kuntatasolla on esitetty kuviossa 2.2. Kuten kuvioista voidaan nähdä, arvosanoissa ja niiden yhteydessä muihin tarkasteltuihin tekijöihin esiintyy osin varsin huomattaviakin kuntien välisiä eroja. Ero kuntien välillä on tilastollisesti merkitsevä kaikissa kuviossa 2.2 esitetyissä tekijöissä. Se on suurin oppilaiden

<sup>7</sup> Tähän analyysiin on valittu kolme sellaista asennetta tai uskomusta, jotka tukevat nimenomaan koulumenestystä oppilaan päättelytaidon tasosta riippumatta (ks. luku 3).



kotitaustan indikaattorina käytetyssä neljään luokkaan jaetussa vanhempien koulutuksessa ( $\eta^2 = 0,052$ ) ja päättötodistuksen keskiarvossa ( $\eta^2 = 0,036$ ) sekä pienin yhdeksännellä luokalla mitatussa päättelytaidoissa ( $\eta^2 = 0,011$ ). Kunta selittää siis enimmilläänkin kuviossa näkyvien tekijöiden vaihtelusta vain hieman runsaat viisi prosenttia. Sen sijaan on ilmeistä, että oppilaiden arvosanoissa ilmenevät erot eivät kaikin osin vastaa heidän välisiään eroja MetrOP-tutkimuksessa mitatussa osaamisessa, oppimisasenteissa tai vanhempien koulutuksessa.



**Kuvio 2.2** Oppilaiden lukuaineiden päättöarvosanojen lukuaineiden keskiarvo (Luk ka), 9. luokan MetrOP-tutkimuksessa osoitettu osaaminen (äidinkieli ja matematiikka sekä päättelytaito), oppimisasenteet sekä vanhempien koulutus (oppilaan ilmoitus) metropolialueen 14 kunnassa järjestettynä kuntatason päättötodistuskeskiarvon mukaan (yksikkönä kussakin z-arvo eli  $k_a = 0$ ,  $k_h = 1$ )

Vaikka oppilaiden MetrOP-tutkimuksessa osoittama osaaminen heijastuu heidän arvosanoissaan niin koko aineiston (päättelytaito  $r = 0,601$ , äidinkieli ja matematiikka  $r = 0,591$ ) kuin kunnankin tasolla, metropolialueella erottuu yksi kunta, jossa arvosanataso jää selvästi oppilaiden tutkimuksessa osoittamaa osaamista heikommaksi. Kunnan arvosanatasoa voidaan sinänsä arvioida olevan realistinen oppilaiden lukuaineiden keskiarvon ollessa 7,64 eli kaikesta huolimatta lähempänä 'hyvää' kuin 'tyydyttävää', mutta ongelma syntyy siitä, että arvosanojen keskitaso on monessa muussa kunnassa osin osaamisen tasosta riippumatta huomattavasti lähempänä hyvää (kuntatason keskiarvo 7,93). Kyseisen kunnan oppilaat tulevat kuitenkin mitä ilmeisemmin kohdelluksi epäoikeudenmukaisesti, mikäli he hakevat opiskelupaikkaa samoista oppilaitoksista muiden metropolikuntien nuorten kanssa. Huomio kiinnittyy myös kuntaan 8, jossa oppilaiden osaaminen, oppimisasenteet ja arvosanat vastaavat hyvin toisiaan mutta ylittävät selvästi oppilaiden kotitaustan asettaman

odotusarvon. Mikäli kyse ei ole oppilaiden selvästi muita virheellisemmin raportoiduista vanhempien koulutusta ja ammattiasemaa koskevista tiedoista, tulos vahvistaa, että kotitausta ei ole myöskään kunnan tasolla oppilaiden koulupolkuja määräävästi ohjaava tekijä.

Kun tilannetta tarkastellaan erikseen kunnan, koulun ja luokan tasolla, kunta selittää arvosanoissa esiintyvistä vaihtelusta 2 %, koulu 10 % ja luokka 24 %<sup>8</sup> (ANOVA). Kyse on kuitenkin osin päällekkäisistä vaikutuksista, jotka liittyvät kuntien välisiin ja sisäisiin eroihin asukasrakenteessa (esim. Vaattovaara & Bernelius, 2010). Eri tasojen samanaikainen huomioiminen heikentää kunkin tason selitysosuutta<sup>9</sup>. Luokan selitysosuus vastaa vuoden 2011 TIMSS (*Trends in Mathematics and Science Study*)-tutkimuksessa ilmenneitä valtakunnallisia eroja kahdeksaslukulaisten matematiikan taidoissa (Yang Hansen, Gustafsson & Rosen, 2014)<sup>10</sup>. Metropolialueen kunnat eroavat kuitenkin selvästi toisistaan siinä, kuinka suuri rooli koululla ja luokalla on erojen lähteenä. Erot ovat Espoossa ja Helsingissä selvästi muita kuntia suuremmat (koulun selitysosuus 12 % ja 11 %, luokan 28 % ja 27 %). Näissä kunnissa myös vanhempien koulutuksen selitysosuus oli selvästi muita kuntia korkeampi (20 % ja 16 %).

Opettajien koulutustaso on Suomessa varsin yhtenäinen, joten koulujen ja luokkien väliset erot syntyvät ensisijaisesti siitä, että samanlaisista kodeista tulevat oppilaat asuvat samoilla alueilla ja tekevät samansuuntaisia koulu- ja painotusvalintoja. Sekä kunnan sisäiset alueelliset erot että tarjolla olevat mahdollisuudet valintaan vaihtelevat kuitenkin kunnittain. Luokkien väliset erot ovat siis ainakin osin seurausta luokanmuodostukseen liittyvistä kunta- ja koulutason ratkaisuista. Kouluvalinta nousi ensi kerran suomalaiseen koulukeskusteluun Piia Seppäsen vuonna 2006 julkaistun väitöskirjan myötä, ja niin kutsuttujen painotetun opetuksen luokkien rooli luokkien välisten erojen muodostuksessa on ollut siitä lähtien osa koulua koskevaa keskustelua etenkin suurimmissa kaupungeissa (Kosunen, 2016; Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola, 2015). Vaikka viime aikojen keskustelussa on ollut ehkä eniten esillä yläkoulun kouluvalinta (Bernelius, 2013; ks. myös Kalalahti & Varjo, 2012), merkittävimmät päätökset tehdään jo alaluokilla vanhempien valitessa lapselleen ensimmäistä

---

<sup>8</sup> Nämä selitysosuudet koskevat niitä 8 997 oppilasta, jotka osallistuivat kevään 2014 tutkimukseen, hakivat opiskelupaikkaa kevään 2014 yhteishaussa ja joiden luokka on tiedossa. Kun tarkasteluun otetaan mukaan kaikki hakijat, joiden luokka, koulu ja kunta ovat tiedossa (N = 12 298), kunnan selitysosuus laskee jonkin verran koulun selitysosuuden pysyessä samana ( $\eta^2 = 0,019$ ). Tämä heijastanee kadon epätasaista kohdistumista koulumenestykseltään eritasoisiin oppilaisiin eri kunnissa.

<sup>9</sup> Kun tarkasteluun otetaan mukaan kaikki opetusryhmät, siis myös ne, joissa on tai joista tieto on vain yhdestä oppilaasta, kunnan selitysosuus on 1 %, koulun 7 % ja luokan 15 %. Vaihtelusta 78 % selittyy siis yksilötason tekijöillä.

<sup>10</sup> Luokkien välisiä eroja on käsitelty laajemmin luvussa 4.

vierasta kieltä tai tehdessään päätöksen musiikkiluokalle pyrkimisestä. Luokanmuodostus nousee kuitenkin esille eräänä oppilaiden koulu-uraa määrittävänä tekijänä myös yläkoulussa, jossa luokka ei enää henkilöidy yhteen opettajaan vaan samat opettajat opettavat useampia rinnakkaisluokkia. Ja kuten Yang Hansenin ja kollegoiden (2014) tulokset osoittavat, luokkien väliset erot ovat ainakin matematiikassa ja luonnontieteissä silloin alaluokkia suuremmat.

Painotetun opetuksen luokkien vaikutuksesta oppimistuloksiin on kuitenkin toistaiseksi vain vähän tutkimusta (ks. kuitenkin Kupiainen, Marjanen, Vainikainen & Hautamäki, 2011, 67–70). Tässä tutkimuksessa ei valitettavasti kerätty tietoa luokkien muodostamisperusteista, joten esiin nousevat luokkien väliset erot jäävät vaille tarkempaa selitystä. MetrOP-tutkimuksen äidinkielen ja matematiikan sekä päättelytaidon tehtävissä yläkoulun aikana havaittu luokkien välisten erojen kasvu (luokan selitysosuus äidinkielen ja matematiikan perustaidoissa 27 %→30 %, päättelytaidossa 23 %→26 %) viittaa kuitenkin siihen, että jo yläkoulun alussa keskenään erilaisten luokkien sisällä syntyy erilainen oppimisilmapiiri, joka samoista opettajista huolimatta edistää jo pohjatiedoiltaan parempien oppilaiden osaamisen kehitystä muita vahvemmin (ks. luku 4). Kyse voi tosin olla myös siitä, että lähtötasoltaan osaavimmat etenevät jo sen voimin osaamisessaan muita nopeammin ja pidemmälle (nk. Matteus-efekti). Tämän selvittäminen vaatii seuraavassa vaiheessa verrokkitarkastelua, jossa seurataan lähtökohdiltaan samantasoisten oppilaiden etenemistä keskimääräiseltä osaamiseltaan eritasoisissa luokissa.

## 2.9 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tässä luvussa tarkastelun kohteena olivat keväällä 2014 ensi kertaa yhteishakuun osallistuneiden metropolialueen 13 500 nuoren perusopetuksen päättöarvosanat. Huolimatta perusopetuksen päättöarvosanojen kriittisestä roolista nuorten toisen asteen valintaa ja sen myötä heidän myöhempää koulutuspolkuaan ja elämänsä koskevassa päätöksenteossa mikään ei näytä muuttuneen Alatuvan ja kollegojen havainnoista 2000-luvun ensimmäisellä vuosikymmenellä: Tyttöjen ja poikien arvosanoissa on edelleen niin suuri ero tyttöjen hyväksi, että arvosanat eivät tarjoa tytöille ja pojille samanlaisia mahdollisuuksia toisen asteen koulutukseen hakeuduttaessa. Kun tyttöjen lukuaineiden keskiarvo nousi yli opetussuunnitelmaan kirjatun hyvän osaamisen rajan ollen 8,18, poikien keskiarvo jäi siitä yli puoli arvosanaa ollen 7,66. Opetushallituksen ja Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Karvi) oppiainekohtaiset arvioinnit sekä kansainväliset PISA (*Programme for International Student Assessment*) ja TIMSS (*Trends in Mathematics and Science Study*) -tutkimukset viittaavat kuitenkin siihen, että kyse ei ole vain arvosanoista vaan ainakin osin myös tyttöjen poikia paremmasta osaamisesta keskeisissä lukuaineissa. Se että sukupuoli-

ero on taito- ja taideaineissa lukuaineita suurempi, näyttää kuitenkin viittaavan myös Keltikangas-Järvisen (2007) uumoilemaan 'tyttölisään' opettajien arvosananannossa – tai siihen, mitä koulu oppilailta odottaa. Vertailukelpoinen tieto opettajien arvioiden ja oppilaiden osaamisen välisestä suhteesta perusopetuksen alusta lähtien olisi tarpeen arvosanojen vertailukelpoisuuden selvittämiseksi ja keinojen miettimiseksi poikien ilmeisen alisuoriutumisen voittamiseksi.

Vertailu Alatuvan ja kollegoiden aiempaan aineistoon osoittaa myös, että vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2004) eri oppiaineille kirjatut arvosanan 8 (*hyvä*) kriteerit ovat ilmeisesti aiheuttaneet lievää nousua arvosanojen keskitasossa. Erityisesti tyttöjen arvosanat ylsivät useammassa oppiaineessa keskiarvona yli tuon kriteerin, eli hyvästä näyttää tulleen uusi keskiarvo. Näissä kahdessa tutkimuksessa käytetyt aineistot eivät ole suoraan vertailukelpoiset, mutta ero noin kymmenen vuoden välein kerätyissä arvosanoissa on sen verran selvä, että muutoksen voidaan arvioida olevan todellinen. Asian tarkempi tutkiminen kansallisesti edustavalla aineistoilla olisi perusteltua – etenkin, kun arvosanatason nousu on tapahtunut aikana, jolloin ehkä ensimmäistä kertaa peruskoulun historiassa on havaittu selvä laskeva kehitys oppimistuloksissa (Hautamäki, Kupiainen, Kuusela ym., 2015).

Siinä, missä tyttöjen ja poikien väliset erot arvosanoissa ovat olleet jo pitkään tiedossa, tässä luvussa esiin nostetut oppiaineiden väliset erot ovat jääneet aiemmassa arvosanoja koskevassa keskustelussa vaille huomiota. Ilmiö ei kuitenkaan ole millään lailla uusi tai liity edes edellä mainitun arvosanojen yleisen nousun tavoin vuoden 2004 opetussuunnitelman arviointikriteereihin, sillä myös Alatuvan ja kollegoiden (2007) referoimissa arvosanoissa esiintyy oppiaineiden välisiä eroja. Uutta onkin siis ehkä vain erojen nostaminen huomion kohteeksi ja huomion kiinnittäminen niiden mahdollisiin vaikutuksiin oppilaiden muodostaessa kuvaa omasta osaamisestaan ja tehdessä koulutuksellisia valintoja. Oppiaineiden välinen arvosanaero on erityisen selvä tyttöillä, ja aiemman kirjallisuuden valossa (Uerz ym., 2011; Van de Werfhors ym., 2003) on oletettavaa, että matemaattis-luonnontieteellisten oppiaineiden keskimäärin muita alemmalla arvosanatasolla on merkitystä nimenomaan heidän koulutus- ja alavalinnoilleen. Nyt raportoidun tutkimuksen seuraava, toisella asteella keväällä 2016 toteutettu vaihe, saattaa tuoda tähän myös alan teoreettista tutkimusta eteenpäin vievän vastauksen.

Myös kuntien väliset erot arvosanojen annossa ovat uusi havainto, joka täydentää ensin Opetushallituksen, sitten Karvin raporteissa todettua ja Oukarim-Soivion (2013) väitöskirjassaan edelleen analysoimaa koulutason vaihtelua arvosanoissa. Koulujen ja kuntien välisten erojen voidaan nähdä uhkaavan oppilaiden tasavertaista

kohtelua toisen asteen koulutukseen hakeuduttaessa etenkin pääkaupunkiseudulla, jossa oman kunnan ulkopuolelle hakeutuminen on yleistä (ks. luku 11). MetrOP-tutkimus nostaa myös aiempaa vahvemmin kansalliseen keskusteluun pohjoismaisella areenalla (Yang Hansen ym., 2014) jo huomioidun suomalaisen peruskoulun erityispiirteiden eli luokkien väliset erot, jotka ovat etenkin Espoossa ja Helsingissä huomattavan suuret. Kyse lienee osin asuinalueiden eriytymisestä mutta etenkin pääkaupunkiseudulla myös kieli- tai musiikkivalinnan sekä niin kutsuttujen painotettujen opetuksen luokkien seurauksena lisääntyneestä kouluvalinnasta (Bernelius, 2013; Kosunen, 2016; Seppänen, 2006; Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola, 2015).

Kaiken kaikkiaan tulokset viittaavat siihen, että myös opetus- ja kulttuuriministeriön Tulevaisuuden peruskoulu -kehittämishankkeen loppuraportissa korostettu huoli arvosanan antamiseen liittyvien käytänteiden arvioimisesta ja ehdotus niiden kehittämiseksi (Ouakrim-Soivio, Rinkinen & Karjalainen, 2015, 40) on ollut aiheellinen (ks. myös Ouakrim-Soivio, Kupiainen & Marjanen, tulossa).

## Lähteet

- Alatupa, S. (2007). Temperamentti ja koulumenestys. Teoksessa S. Alatupa (toim.), K. Karppinen, L. Keltikangas-Järvinen & H. Savioja, *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* Sitran raportteja 75, 45–89. Helsinki.
- Bernelius, V. (2013). *Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilaspuhjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä*. Tutkimuksia 1:2013. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Elsworth, G. R., Harvey-Beavis, A., Ainley, J., & Fabris, S. (1999). Generic interests and school subject choice. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 290–318.
- 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
- 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., Kupiainen, S., Kuusela, J., Rautopuro, J., Scheinin, P., & Välijärvi, J. (2015). Oppimistulosten kehitys Suomessa 2000-luvulla. Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.), *Tulevaisuuden peruskoulu*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8.
- 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, oppimisasenteet 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.
- Helsingin Sanomat (2015c). Korkeakoulutus periytyy yhä – erityisesti taiteiden, lääketieteen ja oikeustieteen opiskelijat kulkevat vanhempien viitoittamaa tietä. Helsingin Sanomat 10.10.2012, Fakta-laatikko.
- Kalalahti, M., & Varjo, J. (2012). Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittamisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6(1), 39–55.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2007). Koulu sosiaalisen pääoman lisääjänä ja elinikäisen oppimisen kasvattajana psykologisten tutkimustietojen valossa. Teoksessa S. Alatupa (toim.), K. Karppinen, L. Keltikangas-Järvinen & H. Savioja, *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* Sitran raportteja 75, 23–44. Helsinki.
- Kivinen, O., Hedman, J., & Kaipainen, P. (2012). Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka* 77(5), 559–566.
- Kosunen, S. (2016). *Families and the social space of school choice in urban Finland*. Institute of Behavioural Sciences. Studies in educational sciences 267. Helsinki: University of Helsinki.
- Kupari, P., Vettenranta, J., & Nissinen, K. (2012). Oppijälhtöistä pedagogiikkaa etsimään. Kahdeksannen luokan oppilaiden matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kupiainen, S., Marjanen, J., Vainikainen, M.-P., & Hautamäki, J. (2011). *Oppimaan oppiminen Vantaan peruskouluissa. Kolmas-, kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisten oppijoina keväällä 2010*. Helsinki: Vantaan kaupungin sivistysvirasto ja Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus.
- Kuusela, J. (2006). Temaattisia näkökulmia perusopetuksen tasa-arvoon. *Oppimistulosten arviointi 6/2006*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kärnä, P., Hakonen, R., & Kuusela, J. (2012). Luonnontieteellinen osaaminen perusopetuksen 9. luokalla 2011. Koulutuksen seurantaraportit 2012:2. Opetushallitus.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child development*, 76(2), 397–416.
- Myrskylä, P. (2009). Koulutus periytyy edelleen. *Hyvinvointikatsaus 1/2009 – Nuoret*. Helsinki: Tilastokeskus. Luettu 23.6.2016 [http://www.stat.fi/artikkelit/2009/art\\_2009-03-16\\_002.html](http://www.stat.fi/artikkelit/2009/art_2009-03-16_002.html)
- Möller, J., Retelsdorf, J., Köller, O., & Marsh, H. W. (2011). The reciprocal internal/external frame of reference model an integration of models of relations between academic achievement and self-concept. *American Educational Research Journal*, 48(6), 1315–1346.
- Opetushallitus (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Helsinki.
- Ouakrim-Soivio, N. (2013). *Toimivatko päättöarvioinnin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiseröjen mittarina*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:9. Helsinki.

- Ouakrim-Soivio, N. (2016). *Oppimisen ja osaamisen arviointi*. Helsinki: Otava.
- Ouakrim-Soivio, N., Kupiainen, S., & Marjanen, J. (tulossa). Toimivatko oppilas- ja opiskelija-arvioinnin kriteerit? Oppiaineiden välinen ja sukupuolen mukainen vaihtelu perusopetuksen ja lukion päättöarvosanoissa ja arvosanojen yhteys nuorten oppiainevalintoihin. Teoksessa V. Britschgi & J. Rautopuro (toim.), *Arviointi ja kriteerit puntarissa*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Ouakrim-Soivio, N., & Kuusela, J. (2012). Historian ja yhteiskuntaopin oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2011. Koulutuksen seurantaraportit 2012:3. Opetushallitus.
- Ouakrim-Soivio, N., Rinkinen, A., & Karjalainen, T. (toim.) (2015). *Tulevaisuuden peruskoulu*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8.
- Puronaho, K. (2014). *Drop-out vai throw-out? Tutkimus lasten ja nuorten liikuntaharrastusten kustannuksista*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:5.
- Rautopuro, J. (Toim.) (2013). *Hyödyllinen pakkolasku. Matematiikan oppimistulokset peruskoulun päättövaiheessa 2012*. Koulutuksen seurantaraportti 2013:3. Opetushallitus.
- Seppänen, P. (2006). *Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa – Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa*. Kasvatusalan tutkimuksia 26. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R., & Simola, H. (toim.) (2015). *Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Tilastokeskus (2016). Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset 2015. Suomen virallinen tilasto. Koulutus 2016.
- Uerz, D., Dekkers, H. P. J. M., & 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.
- Vaattovaara, M., & Bernelius, V. (2010). Alueellinen eriytyminen Helsingin metropoli-alueella. Teoksessa M. Rimpelä & V. Bernelius (toim.), *Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla: MetrOP-tutkimus 2010–2013* (s. 13–18). Geotieteiden ja maantieteen laitos: Tutkimuksia B1. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- 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.
- Yang Hansen, K., Gustafsson, J.-E., & Rosén, M. (2014). School performance differences and policy variations in Finland, Norway and Sweden. Teoksessa K. Yang Hansen, J.-E. Gustafsson, M. Rosén, S. Sulkunen, K. Nissinen, P. Kupari, ... A. Hole, *Northern Lights on TIMMS and PIRLS 2011. Differences and similarities in the Nordic countries* (s. 25–48). TemaNord 2014:528. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.





### 3 Koulumenestyksen ennustaminen peruskoulun päättyessä

Sirkku Kupiainen

Tässä luvussa tarkastellaan sitä, mikä ennustaa peruskoulumenestystä ja siihen kiinteästi yhteydessä olevaa nuorten onnistunutta etenemistä peruskoulusta toiselle asteelle. Edellä on jo käynyt ilmi, että koulumenestys on yhteydessä oppilaan sukupuoleen ja kotitaustaan. Ehdottomasti merkittävin koulumenestyksen ennustaja on kuitenkin oppilaan aiempi osaaminen, jossa kiteytyy oppilaan kehittyvä ajattelutaito ja halu sen käyttöön koulun odotusten suunnassa. Koulutuksen arviointikeskuksessa kehitetyssä oppimaan oppimisen teoreettisessa mallissa oppimaan oppiminen on määritelty yksittäisten oppiaineiden rajat ylittävänä yleisempänä osaamisena ja uskomuksina tai asenteina, jotka ohjaavat oppilaan oppimista ja heijastuvat hänen koulumenestyksessään. Kyse ei ole kuitenkaan vain koulumenestyksestä, vaan nämä samat tekijät leimaavan myös yleisemmin sitä, miten oppilas kohtaa uusia tiedollisia ja taidollisia haasteita, ja ne heijastuvan hänen kyvyssään ja valmiudessaan soveltaa jo osaamaansa uusiin tehtäviin ja uuden oppimiseen niin koulussa kuin sen ulkopuolella. Viime kädessä kyse on elinikäisen oppimisen perustan asteittaisesta luomisesta. (Hautamäki ym., 2005, 8–21; Hautamäki ym., 2002; Hautamäki & Kupiainen, 2014).

Tässä luvussa esitettävä metropolialueen nuorten päättöarvosanojen ennustemalli voidaan nähdä oppimaan oppimisen yleisen mallin empiirisenä todentamisena tilanteessa, jossa lähtökohtana on oppilaiden aiempi koulumenestys ja ennustetekijöinä heidän yläluokkien alussa ja lopussa osoittamansa päättelytaito sekä oppimista tukevat ja haittaavat asenteensa<sup>1</sup>. Koska opettajaa ohjeistetaan opetussuunnitelman perusteissa arvioimaan arvosanaa annettaessa osaamisen ohessa myös oppilaan työskentelyä (Opetushallitus, 2004, 264; 2014, 49–50), oppilaan asenteiden – ja mahdollisesti Keltikangas-Järvisen (2007) korostaman temperamentin – voidaan kuitenkin arvioida saavan päättöarvosanoissa suuremman painoarvon kuin niiden osuus on oppilaan päivittäisen koulutyön ohjaajana.

---

<sup>1</sup> Vastaavan tyyppinen malli hieman eri muuttujilla ja ilman aiemman osaamisen huomioon ottamista on esitetty esimerkiksi teoksessa Kupiainen, Marjanen, Vainikainen & Hautamäki, 2011, 65–66.

### 3.1 Aineisto

Koska mallissa käytetään perusopetuksen päättöarvosanoja ennustavina tekijöinä oppilaiden kuudennen luokan arvosanoja sekä heidän syksyn 2011 (7. lk) ja kevään 2014 (9. lk) MetrOP-tutkimuksessa osoittamaa päättelytaitoa ja oppimisasenteita, malli rakentuu vain niiden 6 725 oppilaan aineiston varaan, joilta on saatavissa kaikki nämä tiedot. Mallin oppilasjoukko koostuu tämän seurauksena hieman koko tutkimusjoukkoa paremmin koulussa menestyneistä oppilaista.

### 3.2 Mallissa käytetyt muuttujat

Mallissa on käytetty aiemman osaamisen indikaattorina oppilaan itse ilmoittamien kuudennen luokan kevättodistuksen viiden lukuaineen arvosanojen keskiarvoa<sup>2</sup>. Muina selittävinä tekijöinä ovat MetrOP-tutkimuksessa vuosina 2011 ja 2014, eli seitsemännän luokan alussa ja yhdeksännän luokan lopussa, mitattu ajattelutaito sekä oppilaan oppimista tukevat ja sitä haittaavat asenteet. Ajattelutaitoa on mitattu sanallisen päättelyn sekä matemaattisen ja formaalin ajattelun tehtäväsarjoilla. Oppimista tukevia asenteita on mitattu kolmella kolmiosioisella kysymyssarjalla, jotka kohdistuvat koulun koettuun tärkeyteen, hyvän koulumenestyksen tavoittelua ilmaisevaan saavutusorientaatioon ja menestyksen saavuttamiseen tähtäävään omaan yrittämiseen. Oppimista haittaavia asenteita on mitattu samoin kolmella kolmiosioisella kysymyssarjalla, jotka kohdistuvat välttämisorientaatioon, luovutusherkyyteen ja uskoon sattumaan tai muuhun itsen ulkopuoliseen tekijään menestyksen tai sen puutteen selittäjänä.

Mallin asenneulottuvuudet on valittu tutkimuksen kolmenkymmenen eri ulottuvuuden joukosta sillä perusteella, että ne edistävät tai haittaavat koulumenestystä oppilaan päättelytaidon tasosta huolimatta eli näkyvät koulussa toimintana, joka joko edistää tai ehkäisee oppilaan oppimista (opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista eri oppiaineissa). Mukaan ei siis ole otettu esimerkiksi oppilaan arviota omasta osaamisestaan, sillä vaikka usko omaan osaamiseen lisää valmiutta oppimishaasteiden vastaanottoon, se on usein ennemminkin aiemman koulumenestyksen seuraus kuin sen alkuperäinen syy (Marsh & O'Mara, 2008).

Mallissa mukana olevien muuttujien keskiarvot ja reliabiliteetit seitsemännellä ja yhdeksännellä luokalla on esitetty taulukoissa 3.1 (päättelytaito), 3.2 (oppimisasenteet) ja 3.3 (6. luokan arvosanat).

---

<sup>2</sup> Äidinkieli, matematiikka, A-kieli, historia ja kemia.

**Taulukko 3.1 Mallissa käytetyt päättelytaitomuuttajat (keskiarvo, keskihajonta ja reliabiliteetti)**

Päättelytaito 7. lk	Kaikki		Tytöt		Pojat		$\alpha$
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	
Sanallinen päättely	51,47	23,52	54,10	23,52	48,87	23,24	0,48
Matemaattinen päättely	45,90	30,54	46,83	30,62	44,99	30,45	0,75
Formaali päättely	34,58	28,09	35,91	28,18	33,27	27,94	0,79
Päättelytaito yhteensä *							0,70

Päättelytaito 9. lk	Kaikki		Tytöt		Pojat		$\alpha$
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	
Sanallinen päättely	51,47	23,522	54,09	23,52 0	48,87	23,24	0,60
Matemaattinen päättely	45,90	30,544	46,83	30,62 0	44,99	30,45	0,80
Formaali päättely	34,58	28,088	35,91	28,18 3	33,27	27,94	0,82
Päättelytaito yhteensä *							0,75

\* Laskettu taulukossa kolmen osa-alueen summana. Osiotasolta laskettuna 7. lk  $\alpha = 0,836$  ja 9. lk  $\alpha = 0,875$ .

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 on korkeampi yhdeksännellä kuin seitsemännellä luokalla. Sen voi siis nähdä heijastavan oppilaiden ajattelutaidon koherenssin voimistumista yläluokkien aikana.

Koulun koettua tärkeyttä lukuun ottamatta asennemuuttajien reliabiliteetit ovat yhdeksännellä luokalla seitsemännettä luokkaa korkeammat. Tämän voidaan tulkita heijastavan toisaalta oppilaiden kypsyiden myötä kehittyvää kykyä itsensä arvioijana (Harter, 1999; Demetriou & Kazi, 2006), toisaalta eriytyvien koululaisroolien vakiintumista iän ja opiskelun etenemisen myötä. Kuten aiemmassa tutkimuksessa (esim. Hautamäki ym., 2013; Marjanen ym., 2014), oppilaiden oppimista tukevat asenteet heikkenevät ja oppimista haittaavat asenteet vahvistuvat yläluokkien aikana. Se, kuinka paljon tässä kehityksessä on kyse aidosta muutoksesta, kuinka paljon edellä mainitusta ikätyypillisestä kehityksestä oppilaiden kyvyssä analysoida ja tulkita tuntemuksiaan, jää tässä auki.

**Taulukko 3.2 Mallissa käytetyt motivaatiomuuttajat (keskiarvo, keskihajonta ja reliabiliteetti)**

Oppimisasenteet 7. lk	Kaikki		Tytöt		Pojat		$\alpha$
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	
Koulu oppimisympäristönä	5,15	1,21	5,20	1,13	5,10	1,27	0,85
Saavutusorientaatio	5,86	1,07	5,96	1,01	5,75	1,12	0,86
Arvio omasta yrittämisestä	5,28	1,06	5,37	1,05	5,20	1,07	0,76
Välttämisorientaatio	3,91	1,48	3,61	1,43	4,21	1,47	0,72
Sattuman rooli koulumenestyksessä	2,09	1,08	2,01	1,00	2,17	1,14	0,64
Luovutusherkkyys	3,35	1,33	3,50	1,32	3,20	1,32	0,68

Oppimisasenteet 9. lk	Kaikki		Tytöt		Pojat		$\alpha$
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	
Koulu oppimisympäristönä	4,82	1,16	4,89	1,08	4,75	1,24	0,84
Saavutusorientaatio	5,43	1,25	5,62	1,16	5,23	1,31	0,90
Arvio omasta yrittämisestä	4,87	1,25	4,97	1,23	4,77	1,26	0,81
Välttämisorientaatio	4,33	1,34	4,05	1,31	4,61	1,31	0,79
Sattuman rooli koulumenestyksessä	2,48	1,39	2,18	1,12	2,78	1,57	0,85
Luovutusherkkyys	3,92	1,31	4,07	1,25	3,77	1,35	0,76

Ero tyttöjen ja poikien oppimista tukevissa asenteissa ja niissä tapahtuvassa kehityksessä yläluokkien aikana on suhteellisen vähäinen. Ero oppimista haittaavissa asenteissa on jonkin verran voimakkaampi siten, että pojat pyrkivät tyttöjä useammin tai vahvemmin välttämään ylimääräistä työtä koulun eteen, kun taas tytöille tyypillisempää on taipumus luovuttaa vaikeiden tehtävien edessä. Luovutusherkkyyttä on tosin MetrOP-tutkimuksessa kysytty vain yleisellä tasolla, joten kyse ei välttämättä ole kaikissa tehtävätilanteissa konkretisoituvasta toimintatavasta. MetrOP-tutkimuksen

osaamistehtävissä tytöt käyttivät yhdeksännellä luokalla jokaiseen tehtävään keskimäärin enemmän aikaa kuin pojat<sup>3</sup> ja saavuttivat poikia paremman tuloksen, eli ajatus luovuttamisesta ei ehkä sittenkään ollut useimmilla tytöillä kovin herkässä (yleisen ja tilannekohtaisen asenteen erosta ks. Ainley, 2006; Tremblay, Goldberg & Gardner, 1995). Myös ero tyttöjen ja poikien koulumenestyksessä viittaa siihen, että tyttöjen luovutusherkkyys ei todellisissa suoritustilanteissa ole ehkä sittenkään poikia suurempi.

Yläkoulun aikana tapahtuvassa asennemuutoksessa ei kokonaisuudessaan ollut juuri sukupuolieroa. 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 hieman tyttöjä vahvempi usko samaan voimistui huomattavasti (ka 2,17→2,78). Sukupuoliero tässä muutoksessa oli itse asiassa niin suuri, että se riittää heikentämään muuttujien avulla muodostetun rakenneyhtälömallin sopivuutta aineiston kuvaukseen. Sukupuolen selitysoosuus kasvoi yläkoulun aikana sattumauskossa selvästi muita asennealueita enemmän, puolesta prosentista neljään ja puoleen. Kyse on kuitenkin kouluun sitoutumisen ja koulumenestyksen näkökulmasta siinä määrin keskeisestä tekijästä, että se on haluttu pitää sukupuolierosta huolimatta mukana – saattaahan juuri usko omaan mahdollisuuteen vaikuttaa omiin arvosanoihin olla keskeinen tekijä etsittäessä selitystä tyttöjen ja poikien päättöarvosanoissa ja toisen asteen valinnassa ilmeneville eroille (ks. luku 2 ja luku 11).

Mallissa kolmesta oppimista tukevasta ja kolmesta sitä haittaavasta muuttujasta (siis à yhdeksän osiota) on muodostettu kokoomamuuttujat, joiden reliabiliteetit ovat seitsemännellä luokalla  $\alpha = 0,894$  ja  $\alpha = 0,772$  ja yhdeksännellä luokalla  $\alpha = 0,898$  ja  $\alpha = 0,808$ .

**Taulukko 3.3 Oppilaiden 7. luokalla ilmoittamat 6. luokan arvosanat (keskiarvo, keskihajonta ja reliabiliteetti)**

	Kaikki		Tytöt		Pojat		p	eta <sup>2</sup>
	ka	kh	ka	kh	ka	kh		
Äidinkieli	8,21	0,97	8,50	0,90	7,91	0,96	<0,001	0,093
Matematiikka	8,16	1,13	8,14	1,11	8,19	1,15	<0,05	0,001
A1-kieli	8,27	1,11	8,33	1,08	8,20	1,13	<0,001	0,003
Historia	8,15	1,05	8,28	1,04	8,02	1,05	<0,001	0,016
Kemia	8,17	1,01	8,27	0,99	8,07	1,03	<0,001	0,010
Ka	8,25	0,83	8,35	0,82	8,15	0,83		

<sup>3</sup> Koska kevään 2014 tutkimus toteutettiin tietokoneilla, yhdeksännen luokan osalta käytettävissä on mm. myös esimerkiksi juuri tehtäviin käytetyn ajan ilmaiseva lokitiedosto.

Voidaan nähdä, että tyttöjen arvosanat olivat poikien arvosanoja paremmat jo kuudennella luokalla, joskin ero oli historian arvosanoja lukuun ottamatta pienempi kuin yhdeksännellä luokalla (vrt. luvun 2 Taulukko 2.1). Vaikka ero oli muissa aineissa paitsi matematiikassa tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $p \leq 0,001$ ), sen todellista merkitystä voidaan pitää äidinkieltä lukuun ottamatta vähäisenä.

Taulukossa 3.4 on esitetty lopuksi päättelytaidon sekä oppimista tukevien ja sitä haittaavien asenteiden (keskiarvo) väliset yhteydet seitsemännellä ja yhdeksännellä luokalla sekä näiden luokka-asteiden välillä, ja niiden yhteys seitsemänteen ennustemuuttujaan, kuudennen luokan viiden oppiaineen arvosanojen keskiarvoon.

**Taulukko 3.4 Mallissa käytettyjen muuttujien väliset yhteydet**

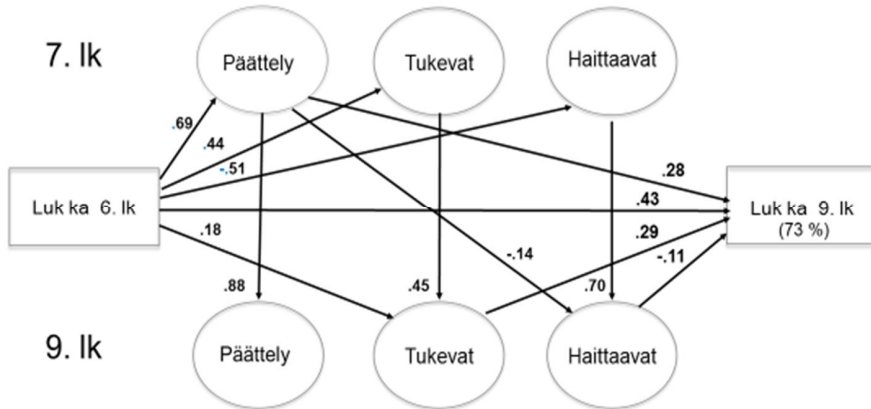
7. luokka	7. luokka			9. luokka			6. luokka Luk ka
	Päät- tely	Tuke- vat	Hait- taavat	Päät- tely	Tuke- vat	Hait- taavat	
Tukevat asenteet	,218						
Haittaavat asenteet	-,302	-,539					
<b>9. luokka</b>							
Päätelytaito	,623	,210	-,281				
Tukevat asenteet	,202	,448	-,338	,315			
Haittaavat asenteet	-,222	-,222	,359	-,363	-,216*		
<b>Lukuaineiden keskiarvo</b>							
7. luokka	,565	,381	-,398	,541	,348	-,255	
9. luokka	,587	,365	-,389	,614	,479	-,329	,770

Koska oppilaan sukupuoli tai kotitausta eivät lisänneet mallin selitysvoimaa, ne on jätetty muuttujina pois mallista. Se ei tarkoita, etteikö niillä olisi merkitystä oppilaan koulumenestykselle. On kuitenkin ilmeistä, että kaikki tai osa nyt malliin valituista muuttujista ovat juuri niitä tekijöitä, joiden kautta oppilaan sukupuoli ja kotitausta luovat eroja koulumenestyksessä. Palaamme kysymykseen lyhyesti luvun lopun pohdinnassa.

### 3.3 Ennustemalli

Päätösarvosanojen ennustemalli, jossa selittävinä tekijöinä ovat oppilaiden osaamisen lähtötason indikaattorina käytetty kuudennen luokan kevättodistuksen viiden lukuaineen keskiarvo sekä oppilaiden seitsemännellä ja yhdeksännellä luokalla mitatut päättelytaito ja oppimisasenteet, on esitetty kuviossa 3.1. Mallin tunnuslukujen

(CFI = .913, TLI = .882, RMSEA = .027,  $\chi^2 = 18228,156$ ,  $df = 620$ ,  $p < .001^4$ ) ilmaisemaa aineiston ja mallin yhteensopivuutta voidaan pitää riittävänä, joskaan ei ihanteellisenä. Eräs syy tähän on jo edellä mainittu sukupuoliero siinä, miten oppilaiden usko sattuman tai muun itsen ulkopuolisen tekijän rooliin menestyksen selittäjänä kehittyi seitsemännen ja yhdeksännen luokan välisenä aikana.



**Kuvio 3.1 Päätötodistuksen lukuainekeskisarvon ennustaminen vuosien 2011 ja 2014 MetrOP-tutkimuksen keskeisillä osaamis- ja asennetekijöillä: päättelytaito, oppimista tukevat ja oppimista haittaavat asenteet (mallinnus IBM SPSS AMOS23)<sup>5</sup>**

Malli selittää päätötodistuksen arvosanoissa esiintyvistä vaihtelusta lähes kolme neljänestä (73 %). Aiemman tutkimuksen (esim. Kuusinen, 1995) mukaisesti vahvin selittäjä ( $\beta = 0,43$ ) on aiempi koulumenestys, joka selittää myöhemmässä menestyksessä esiintyvistä vaihtelusta lähes puolet – huolimatta siitä, että kyse on oppilaiden kuudennella luokalla eri kouluissa ja luokissa saamista pääosin luokanopettajan antamista arvosanoista. Oppilaiden yläkoulun alussa osoittama päättelytaito on menestyksen selittäjänä tasavahva yhdeksännen luokan oppimista tukevien asenteiden kanssa ( $\beta = 0,28$  ja  $\beta = 0,29$ ). Yhdeksännen luokan päättelytaito on vahvassa yhteydessä seitsemännellä luokalla osoitettuun, mutta sillä ei ole enää itsenäistä roolia päätösarvosanojen selittäjänä. Sama koskee kääntäen seitsemännen luokan oppimisasenteita: etenkin haitalliset asenteet ovat vahvassa yhteydessä yhdeksännen luokan vastaaviin asenteisiin, mutta oppilaiden seitsemännen luokan oppimisasenteilla ei ole itsenäistä merkitystä päätösarvosanojen selittäjänä, vaan suora vaikutus tulee yhdeksännen luokan asenteista. Näistä edellä jo mainitut oppimista tukevat

<sup>4</sup> Mallin korkea Khiin neliö ja siitä seuraava suositellun raja-arvon  $p < .001$  alittava tilastollinen merkitsevyys on mitä ilmeisimmin seurausta aineiston suuresta koosta.

<sup>5</sup> Kuvioista on jätetty selkeyden vuoksi pois ei-merkitsevät yhteydet sekä samaan aikaan mitattujen muuttujien väliset yhteydet.

asenteet ovat keskeisemmässä roolissa kuin selvästi heikomman negatiivisen vaikutuksen ( $\beta = -0,11$ ) oppimista haittaavat asenteet.

Eri tekijöiden välisten yhteyksien voi tulkita tarkoittavan, että jo alaluokilla hankitun osaamisen ohessa keskeistä on oppimisen myötä jatkuvasti kehittyvä ajattelutaito ja asenne, jolla oppilas suhtautuu opetussuunnitelman tavoitteiden mukaiseen oppimiseen läpi yläkoulun. On ehkä totta, että opettajat suosivat arvosanan annossa opetussuunnitelman perusteisiin kirjattujen (Opetushallitus 2014, 45) arviointiohjeiden mukaisesti yritteliäältä vaikuttavia oppilaita (ks. myös Alatupa, 2007; Keltikangas-Järvinen, 2007). Mallin valossa näyttää kuitenkin ilmeiseltä, että oppilaiden myönteiset oppimisasenteet todella saavat oppilaat käyttämään osaamis- ja oppimispotentiaallinsa koulun tavoitteiden saavuttamiseksi. Tämä näkökulma ei tule esiin aiemmin mainituissa Alatuvan ja Keltikangas-Järvisen tulkinnoissa.

### 3.4 Yhteenveto ja pohdinta

Tässä luvussa on tarkasteltu tekijöitä, jotka selittävät tai ennustavat oppilaiden koulumenestyksessä ilmeneviä eroja eli sitä, mitkä tekijät viime kädessä vaikuttavat siihen, millaisia arvosanoja oppilaat eri oppiaineissa saavat. Tutkimukseen ei sisällynyt yhdeksännen luokan opetussuunnitelman mukaisia, oppiainekohtaista osaamista mittaavia tehtäviä, joten mallin selityskohteeksi on valittu kokonaismenestystä ilmaiseva kaikille yhteisten lukuaineiden keskiarvo. Sitä on selitetty oppilaan aiemmalla eli kuudennen luokan koulumenestyksellä sekä yläkoulun alussa ja lopussa mitatulla laaja-alaisella osaamisella – ajattelutaidolla – ja oppilaan koulutyötä ohjaavilla asenteilla. Jo tämä yksinkertainen ja mukaan valittujen tekijöiden osalta hyvin yleisellä tasolla liikkuva malli selittää lähes kolme neljäsosaa päättöarvosanoissa ilmenevästä oppilastason vaihtelusta. Malli myös vahvistaa MetrOP-tutkimuksen osaamiskomponentin takana olevan oppimaan oppimisen teoreettisen näkemyksen ajattelutaidon ja oppilaan oppimiseen ja kouluun kohdistuvien asenteiden välisestä vuorovaikutuksesta uusien oppimistehtävien hyväksymisessä ja itse oppimisprosessin takana (Hautamäki & Kupiainen, 2014).

Perusopetuksen päättöarvosanoissa esiintyvä vaihtelu selittyy siis suurimmalta osaltaan koulutyön myötä kehittyvällä oppiainekohtaisella osaamisella sekä koulussa ja sen ulkopuolella kehittyvällä ajattelutaidolla ja tuon ajattelun käyttöä ohjaavilla asenteilla. Näiden pohjalle rakennetussa mallissa aiempi koulumenestys vastasi lähes puolesta mallin selittämästä vaihtelusta. Aiemman osaamisen rooli saattaisi olla tätäkin vahvempi, jos ennustettava lopputulos olisi arvosanojen sijaan varsinainen osaaminen, tuleehan opettajan huomioida arvosanaa antaessaan myös oppilaan



työskentely (Opetushallitus, 2014, 49–50). Aiemman osaamisen merkitys on luonnollisesti ennustajana sitä vahvempi, mitä lyhemmällä aikajänteellä ennuste tehdään, jähän silloin muutokselle vähemmän tilaa. Nyt valittu kuudennen ja yhdeksännen luokan välinen kolmen vuoden etäisyys tarjoaa paremman mahdollisuuden tarkastella tiukasti rajatun kouluosaamisen ulkopuolisten tekijöiden roolia. Koska kyse on kahden samoihin oppilaisiin kohdistuneen tutkimuskerran tuloksista, mallissa on myös voitu huomioida oppilaiden ajattelutaito ja oppimista tukevat sekä sitä haittaavat asenteet yläkoulun alussa ja sen lopussa. Tämä auttaa näkemään myös niiden yläkoulun aikaisen kehityksen ja sen vaikutuksen lopputulokseen.

Kuudennen luokan koulumenestys leimaa varsin vahvasti oppilaiden asenteita yläkouluun siirryttäessä, mutta niiden vaikutus päättötodistukseen kulkee niiden yläkoulun aikaisen kehityksen kautta. Oppimista tukevien asenteiden merkitys on päättötodistuksen arvosanojen ennustajana samaa suuruusluokkaa kuin päättelytaidon ja selvästi kielteisiä asenteita vahvempi. Oppimista haittaavien asenteiden pysyvyys läpi yläkoulun on kuitenkin oppimista tukevia asenteita vahvempi. Sen sijaan, vaikka oppilaiden kuudennen luokan arvosanat ovat (ymmärrettävästi) vahvassa yhteydessä heidän päättelytaitoonsa seitsemännen luokan alussa, molemmilla on itsenäinen rooli oppilaan arvosanojen selittäjänä yläkoulun päättyessä. Se, onko kyseessä ehkä ero ala- ja yläkoulun arvosananannossa, jää tässä tutkimuksessa vaille vastausta. Yhtä kaikki malli osoittaa selvästi, miten oppiainekohtainen menestys rakentuu vähitellen aiemman osaamisen pohjalle oppilaan käyttäessä aiempia tietojaan ja taitojaan, mukaan lukien oppiainekohtaiset rajat ylittävä ajattelutaito, opetuksen kulloinkin määrittämien tavoitteiden suunnassa.

Malliin valitut tekijät eivät kuitenkaan ole irrallisia, vasta tutkimuksen yhteydessä esiin nousseita tekijöitä, vaan niillä on kaikilla oma kehityshistoriansa ja ne kantavat mukanaan tekijöitä, joita ei näy mallissa. Mallissa käytetyt kuudennen luokan arvosanat selittyvät yhdeksännen luokan arvosanojen tapaan oppilaan aiemmilla luokilla saavuttamalla osaamisella, ajattelutaidolla ja oppimisasenteilla. Näiden juuret taas löytyvät viime kädessä oppilaan koulua edeltävästä kasvuympäristöstä. Oppilaiden ajattelutaidossa ja oppimisasenteissa esiintyy huomattavia eroja jo heidän aloittaessaan koulunkäynnin (esim. Vainikainen, 2014; Vainikainen, Wüstenberg, Kupiainen, Hotulainen & Hautamäki, 2015). Osa eroista palautuu oppilaan kotitaustaan tavalla, johon koulu ei voi vaikuttaa, mutta niin ajattelu kuin sen käyttöä ohjaavat asenteetkin ovat jatkuvasti muutoksessa olevia ominaisuuksia ja piirteitä, joihin koulu voi vaikuttaa (esim. Adey, Csapó, Demetriou, Hautamäki & Shayer, 2004. Tämä käy ilmi myös luvussa 5 tarkastelluista koulumenestyserojen jakautumisesta kunnan, koulun, luokan ja yksilön väliseen vaihteluun sekä luvussa 4 raportoiduista luokkien välisistä

eroista ja niiden kehittymisestä kolmen yläkouluvuoden aikana. Koululla, opetuksella ja oppimisympäristöllä on siis väliä.

## Lähteet

- Adey, P., Csapó, B., Demetriou, A., Hautamäki, J., & Shayer, M. (2007). Can we be intelligent about intelligence? Why education needs the concept of plastic general ability. *Educational Research Review*, 2, 75–97.
- Ainley, M. (2006). Connecting with learning: Motivation, affect and cognition in interest processes. *Educational Psychology Review*, 18(4), 391–405.
- Alatupa, S. (2007). Temperamentti ja koulumenestys. Teoksessa S. Alatupa (toim.), K. Karpinen, L. Keltikangas-Järvinen & H. Savioja, *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* (s. 45–89). Helsinki: Sitran raportteja 75. Helsinki.
- 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
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., ... Scheinin, P. (2002). Assessing Learning-to-Learn. A Framework. National Board of Education. *Evaluation* 4/2002.
- Hautamäki, J., & Kupiainen, S. (2014). Learning to learn in Finland. Theory and policy, research and practice. Teoksessa R. Deakin Crick, C. Stringher & K. Ren (toim.), *Learning to Learn. International perspectives from theory and practice* (s. 170–194). London: Routledge.
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., Arinen, P., Hautamäki, A., Niemivirta, M., Rantanen, P., ... Scheinin, P. (2005). Oppimaan oppiminen ala-asteella 2. Tilanne vuonna 2003 ja muutokset vuodesta 1996. *Oppimistulosten arviointi* 6/2003. Helsinki: Opetushallitus.
- 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.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2007). Koulu sosiaalisen pääoman lisääjänä ja elinikäisen oppimisen kasvattajana psykologisten tutkimustietojen valossa. Teoksessa S. Alatupa (toim.), K. Karpinen, L. Keltikangas-Järvinen & H. Savioja, *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* (s. 23–44). Helsinki: Sitran raportteja 75.
- Kupiainen, S., Marjanen, J., Vainikainen, M.-P., & Hautamäki, J. (2011). *Oppimaan oppiminen Vantaan peruskouluissa. Kolmas-, kuudes- ja yhdeksäsluokkalaiset oppijoina keväällä 2010*. Helsinki: Vantaan kaupungin sivistysvirasto ja Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus.
- Kuusinen, J. (toim.) (1995). *Kasvatuspsykologia*. Juva: WSOY.
- Marjanen, J., Vainikainen, M.-P., Kupiainen, S., Hotulainen, R., & Hautamäki, J. (2014). *Oppimaan oppiminen Vantaan peruskouluissa. Kolmas-, kuudes- ja yhdeksäsluokkalaiset oppijoina vuosina 2013 ja 2010*. Helsinki: Vantaan kaupungin sivistysvirasto ja Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus.
- Marsh, H. W., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and

- multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(4), 542–552.
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Ross, J. D., & Ross, C. M. (1979). *Ross test of higher cognitive processes*. Administration manual. Novato, California: Academic Therapy Publications.
- Tremblay, P. F., Goldberg, M. P., & Gardner, R. C. (1995). Trait and state motivation and the acquisition of Hebrew vocabulary. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, Vol 27(3), 356–370.  
<http://dx.doi.org/10.1037/0008-400X.27.3.356>
- Vainikainen, M.-P. (2014). *Finnish primary school pupils' performance in learning to learn assessments: A longitudinal perspectives on educational equity*. University of Helsinki. Department of Teacher Education. Research report 360. Helsinki: Unigrafia.
- Vainikainen, M.-P., Wüstenberg, S., Kupiainen, S., Hotulainen, R., & Hautamäki, J. (2015). Development of learning to learn skills in primary school. *International Journal of Lifelong Education* 34:4, 376–392. doi: 10.1080/02601370.2015.1060025.



## 4 Luokkien väliset erot

### Sirkku Kupiainen

Tässä luvussa tarkastellaan oppilaiden osaamisessa, oppimisasenteissa ja koulu-menestyksessä yläkoulun aikana tapahtuvia muutoksia luokkatasolla. Koska MetrOP-tutkimuksessa ei kummankaan aineistonkeruun yhteydessä kysytty kouluilta tietoa luokkien muodostamisperusteista, syyt luokkien välisiin ilmeisiin eroihin jo seitsemännän luokan alussa jäävät auki. Oppimistulosten alueellista eriytymistä, kouluvalintaa ja painotetun opetuksen luokkia koskeva keskustelu on viime vuosina kiihtynyt (Bernelius, 2013; Seppänen, Kalalahti, Rinne, & Simola 2015; Kosunen, 2016), ja siitä näkökulmasta katsottuna tiedon puuttumista voidaan pitää valitettavana. Toisaalta voidaan myös ajatella, että tämä vapauttaa tarkastelun ennako-odotuksista niin erojen olemassaolon kuin niiden mahdollisten syiden suhteen. Tässä luvussa raportoitavat tulokset voidaan kuitenkin kiteyttää toteamukseen, että luokkien välillä on eroja niin oppilaiden osaamisessa kuin heidän oppimisasenteissaan jo seitsemännän luokan alussa, ja että nuo erot kasvavat yläkoulun aikana. Myös koulujen väliset erot kasvavat, mutta kasvu on ainakin yleisopetuksen luokkien kohdalla melko vähäistä.

### 4.1 Oppilaiden jakautuminen ja jakaminen kouluihin ja luokkiin

Oppilaiden jakaminen kouluihin ja luokkiin osaamisen tason mukaan on kansainvälisesti laajasti sovellettu käytäntö (OECD, 2012, 57, Table 2.2), mutta jakokäytännöissä on kuitenkin selviä maiden välisiä eroja. Erot ilmenevät siinä, miten oppilaat valitaan eri kouluihin tai luokkiin ja siinä, missä vaiheessa oppilaan koulupolkua valinta tai jakaminen tapahtuu. Joissain OECD-maissa oppilaat jaetaan suhteellisen varhaisessa vaiheessa eri opetussuunnitelmia noudattaviin kouluihin tai linjoihin (esim. Alankomaat, Belgia, Itävalta, Saksa ja Unkari), kun taas toisissa (esim. Japani, Pohjoismaat, Puola ja Ranska) kaikki oppilaat seuraavat ainakin pääosin samaa opetussuunnitelmaa läpi oppivelvollisuuden, ja joissain (esim. Yhdysvallat) jopa pidempään (Eurydice, 2014; OECD, 2012). Siinä, missä ensin mainittu vaihtoehto edustaa avointa osaamistason mukaista oppilasallokointia, myös jälkimmäiseen voi sisältyä – ja usein myös sisältyy – osaamisen tasoon tai johonkin muuhun oppilaskohtaiseen tekijään perustuvaa valikointia. Tällöin erottelu tapahtuu allokoimalla oppilaita eri kouluihin tai eri linjoihin ja luokkiin koulujen sisällä. Jälkimmäinen saattaa tarkoittaa kaikkien oppiaineiden tunnit kattavaa pysyvää ryhmittelyä (esim. suomalaiset musiikkiluokat) tai vain tiettyyn oppiaineeseen liittyvää ryhmittelyä, jonka tunnetuin esimerkki lienee

monessa Yhdysvaltojen osavaltiossa keskeisissä lukuaineissa käytössä olevat AP (*advanced placement*) -järjestelmät (ks. Chmielewski, 2014).

Osaamisperustainen ryhmittely on ollut pitkään kiihkeän kansainvälisen keskustelun kohteena sitä puoltavien ja vastustavien argumenttien kohdistuessa useimmiten tasa-arvon ja tehokkuuden väliseen suhteeseen (esim. Entwisle & Alexander, 1992; Hanushek & Woessman, 2006; OECD, 2012; OECD, 2013). Suomessa avoimesta osaamisperustaisesta ryhmittelystä luovuttiin peruskoulun alkuvuosien tasokurssien myötä 1980-luvulla, mutta kuten viime aikojen kouluvalintakeskustelu osoittaa, ilmiö on noussut uudestaan ajankohtaiseksi, vaikka sen ilmenemismuodot ovat toiset (Bernelius, 2013; Kosunen, 2016; Seppänen, 2003; Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola, 2015).

Keskeinen osaamisperustaista ryhmittelyä puoltava argumentti painottaa sitä, että homogeeninen luokka mahdollistaa sisällöllisesti ja opetustahdin mukaan paremmin juuri kyseisille oppilaille kohdistetun opetuksen, mikä johtaa kaikkien oppilaiden parempaan oppimiseen (Duflo, Dupas & Kremer, 2011; Loveless, 2009). Osaamisperustaisen ryhmittelyn vastustajat taas kantavat huolta siitä, että heikommin menestyvien oppilaiden kohtaloksi tulee ryhmittelyssä tyytyminen vähemmän ideaaliin oppimisympäristöön eli vähemmän päteviin opettajiin, vähemmän vaativiin oppisisältöihin ja heikompaan kaverivaikutukseen (*peer effect*) (Duru-Bellat & Mingat, 1998; Entwisle & Alexander 1992). Ryhmittelyn ei kuitenkaan ole aina todettu tuottavan edellisen kaltaisia kielteisiä vaikutuksia (esim. Figlio & Page, 2002; Lefgren, 2004; Zimmer, 2003), minkä kyseiset tutkijat ovat tulkinneet osoittavan, että ryhmittelyn mahdollistama oppilaiden osaamistasoon tarkemmin sovitettu opetus kompensoi paremmin osaavien oppilaiden mahdollisesti tuoman edun heikommin osaavien oppilaiden ryhmässä.

#### **4.1.1 Koulujen ja luokkien väliset erot Pohjoismaissa**

Tätä taustaa vasten tarkastelemme luokkien välisiä eroja Suomessa, joka on toistuvasti saanut kansainvälistä huomiota OECD:n PISA-tutkimuksessa ilmenevistä pienistä *koulujen välisistä* eroista oppilaiden osaamisessa. OECD:n koulutuksen tasa-arvoa ja laatua käsittelevässä erillisraportissa suomalaista peruskoulua kuvataan tämän mukaisesti seuraavasti:

In comprehensive schools, since 1985 the school curriculum has been unified, without tracking or streaming students into ability groups or educational tracks. Individualised learning and differentiated instruction became basic principles in organising schooling. Students' characteristics, including personality, abilities and orientations, are taken into

account in crafting learning environments and choosing pedagogical methods in schools in order to enable all students to enhance their learning. (OECD, 2012, 53.)

Kuva suomalaisen peruskoulun tasalaatuisuudesta sai kuitenkin selvän kolhun ruotsalaistutkijoiden julkaistua vuonna 2011 toteutetun TIMSS-tutkimuksen jatkoanalyysinsä tuloksena havaintonsa, että luokkien väliset erot ovat Suomessa huomattavasti muita Pohjoismaita suuremmat (Yang Hansen, Gustafsson & Rosén, 2014). Yang Hansenin ja muiden tulos siis nostaa esiin sen jo aiemmin Suomessa toteutetuissa oppimaan oppimisen arvioinneissa paljastuneen seikan (Hautamäki, Kupiainen, Marjanen, Vainikainen & Hotulainen, 2013, 59; Kupiainen, Marjanen, Vainikainen & Hautamäki, 2011, 67–70), että osaamisessa ja oppimisasenteissa ilmenevä suhteellisen vähäinen koulutason vaihtelu kätkee alleen luokkien välisiä eroja. PISAn ja TIMSSin luomat erilaiset kuvat suomalaisen peruskoulun tasa-arvoisuudesta selittyvät siis sillä, että PISAn otos koskee vain koulu- ja oppilastasoa, kun taas TIMSS perustuu otokseen, johon valitaan vähintään kaksi luokkaa kaikista otokseen osuvista kouluista. Luokkien välisten erojen mahdollisuus tulee tosin esiin myös PISAssa, jonka rehtorikyselyyn sisältyy myös luokkien muodostusta koskeva osuus. Vuoden 2012 PISA-tutkimuksessa Suomi erottui Tanskan rinnalla muista Pohjoismaista niiden koulujen osuudessa, joissa rehtori ilmoitti käytettävän akateemista menestystä oppilasvalinnassa vähintään luokkatasolla (Suomi 18 %, Tanska 24 %, Ruotsi 5 %, Norja 7 % ja Islanti 8 %). On tosin totta, että Ruotsissa osa valinnasta on siirtynyt viime vuosien koulutuspoliittisten uudistusten seurauksena koulutasolle (Yang Hansen ym., 2014).

Taulukossa 4.1 (seuraavalla sivulla) on esitetty Yang Hansenin kollegoineen tekemien analyysien tulokset koskien koulujen ja luokkien välisiä eroja TIMSS 2011 -tutkimukseen osallistuneissa Norjassa, Suomessa ja Ruotsissa. Kuten taulukosta voidaan nähdä, *koulujen väliset* erot ovat alaluokilla Suomessa Norjaa ja Ruotsia pienemmät ja yläkoulussa vastaavat norjalaiskoulujen vähäisiä eroja. Se, missä määrin kyse on kouluvalinnan tai oppilasallokoinnin seurauksista, ja missä määrin pienemmistä koulujen välisiä eroja synnyttävistä alueellista eroista, jää väistämättä auki. Jälkimmäiseen näyttäisi viittavan se, että siinä missä alakoulujen ja niitä selvästi isompien yläkoulujen väliset erot ovat Suomessa lähes identtiset, Norjassa ja Ruotsissa erot pienenevät selvästi yläkouluun siirryttäessä ilman, että luokkien väliset erot kasvavat vastaavalla tavalla kuin Suomessa.

**Taulukko 4.1 Koulujen ja luokkien väliset erot oppilaiden osaamisessa TIMSS 2011 -tutkimuksessa<sup>1</sup>**

LUOKKATASO						
	NORJA		SUOMI		RUOTSI	
	Matema- tiikka	Luonnon- tieteet	Matema- tiikka	Luonnon- tieteet	Matema- tiikka	Luonnon- tieteet
4. lk	8 %	5 %	13 %	12 %	3 %	3 %
8. lk	2 %	3 %	26 %	30 %	7 %	9 %

KOULUTASO						
	NORJA		SUOMI		RUOTSI	
	Matema- tiikka	Luonnon- tieteet	Matema- tiikka	Luonnon- tieteet	Matema- tiikka	Luonnon- tieteet
4. lk	10 %	7 %	4 %	4 %	15 %	19 %
8. lk	2 %	3 %	2 %	3 %	8 %	12 %

Lähde: Yang Hansen ym., 2014, s. 37, Taulukko 3

Oppilaiden osaamisen mukaiseen luokkiin jakamiseen on vähemmän aihetta silloin, kun heidät on eroteltu koulutasolla osaamisen mukaan, eli oppilasaines on jo valmiiksi suhteellisen homogeeninen. Systemaattisen ryhmittelyn voidaan siis arvioida tulevan esiin vasta, kun näiden kahden tekijän osuutta oppilastason vaihtelun selittäjänä tarkastellaan samanaikaisesti. Neljännellä luokalla erot Norjan, Suomen ja Ruotsin välillä katoavat matematiikassa lähes kokonaan mutta säilyvät luonnontieteissä, jossa laajempaa kouluvalintaa edustava Ruotsi ja enemmän piiloon jääviä luokkien välisiä eroja edustava Suomi eroavat sekä toisistaan että kaiken kaikkiaan pienempien erojen Norjasta. Kahdeksannella luokalla tilanne on kuitenkin toinen. Suomessa koulu ja luokka selittävät yhdessä kahdeksaluokkalaisten osaamisessa ilmenevästä vaihtelusta matematiikassa 28 % ja luonnontieteissä 33 %, kun vastaavat osuudet ovat Ruotsissa 15 % ja 22 % ja Norjassa vain 4 % ja 6 %.

Nimenomaan Suomen ala- ja yläkoulujen välisten erojen voidaan nähdä viittaavan suhteellisen vahvaan ja yleiseen, osaamisen mukaiseen luokkien muodostukseen yläkouluun siirryttäessä. Koska kyse ei ole peruskoulujen alkuaikojen kaltaisista *oppiainekohtaisista tasokursseista*, tilannetta voidaan pitää erityisen huolestuttavana. Onhan kyse luokista, joissa oppilaat eivät opiskele vain jotain tiettyä oppiainetta vaan lähes kaikkia opetus suunnitelman mukaisia oppiaineita. Ryhmittelyn voi näin arvioida vaikuttavan niin heidän oppimiseensa ja mielikuvaansa omasta osaamisestaan kuin näitä yhdessä heijastaviin myöhempisiin kouluvalintoihinsa (Elsworth,

<sup>1</sup> Tarkemmin sanottuna kyse on arvioiduista sisäkorrelaatioista (*Intra-class Correlation Coefficient* eli ICC).



Harvey-Beavis, Ainley & Fabris, 1999; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller & Baumert, 2005; Uerz, Dekkers & Béguin, 2004; Van de Werfhorst, Sullivan & Cheung, 2003).

#### 4.1.2 Koulujen ja luokkien väliset erot metropolialueella

Metropolialueen kaikki kunnat kattava MetrOP-tutkimus tarjoaa erinomaisen mahdollisuuden tarkastella luokkien välisiä eroja yläkoulussa – edustavathan alueen kunnat lähes neljäsosaa Suomen yläkouluikäisestä väestöstä. Tutkimus on myös toteutettu tavalla, joka tarjoaa TIMSS-tutkimusta tarkemman kuvan luokkien välisistä eroista; ovathan siihen ottaneet osaa TIMSSin koulukohtaisen kahden luokan sijaan käytännöllisesti katsoen kaikkien rinnakkaisluokkien oppilaat.

Metropolialueen koulujen ja luokkien välillä oli odotetusti eroja jo MetrOP-tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa syksyllä 2011 oppilaiden vasta aloitettua yläkoulun (Hautamäki, Kupiainen & Vainikainen, 2015, 13–14). Tuossa analyysissä koulu selitti oppilaiden osaamistehtävissä suoriutumisessa ilmenevistä eroista 6,7 % ja luokka 17,5 %. Koulun rooli on suurempi, mutta luokan rooli pienempi kuin TIMSS-tutkimuksen kahdeksannella luokalla raportoitu. Ensin mainittu selittynee pitkälti pääkaupunkiseudun koulujen välisillä, muuta maata suuremmilla eroilla (Bernelius, 2013). Jälkimmäinen taas heijastanee sitä, että erot vähitellen kehittyvässä yleisessä ajattelu- tai päättelytaidossa ovat kaiken kaikkiaan pienemmät kuin päivittäistä työntekoa ja sitoutumista heijastavassa oppiainekohtaisessa osaamisessa (TIMSSin matematiikka ja luonnontieteet). Tarkastelemmekin ensin lyhyesti koulujen ja luokkien välisiä eroja oppimaan oppimisen tehtäväpakettiin kuuluvissa päättelytehtävissä sekä siihen myös kuuluneissa suppeahkoissa kuudennen luokan äidinkielen ja matematiikan tehtäväsarjoissa ennen siirtymistä luokkien välisten erojen kehittymiseen yläluokkien aikana.

Taulukossa 4.2 (seuraavalla sivulla) on esitetty koulun ja luokan selitysosuus osaamisessa esiintyvistä vaihtelusta itsenäisesti eli tavalla, jossa ei ole huomioitu niiden yhteisvaikutusta. Luvut eivät siis ole suoraan vertailukelpoiset MetrOP-tutkimuksen ensimmäisen vaiheen tulosten vastaavan raportoinnin (Hautamäki ym., 2013) tai Yang Hansenin ja kumppaneiden (2014) TIMSS-tutkimuksesta raportoimien molempia tasoja saman-aikaisesti tarkastelevan monitasomallinnuksen selitysosuuksien kanssa. Ratkaisun on koettu palvelevan paremmin arjen kouluelämää, jossa virallista tai epävirallista vertailua tehdään useimmiten koulujen tai luokkien välillä huomioimatta samalla niiden välistä interaktiota. Myös se, että Suomessa kouluvalinta kohdistuu useammin itse asiassa ensisijaisesti luokkaan eikä kouluun, ohjaa näkemään luokan tietyllä tavalla koulusta suhteellisen irrallisena yksikkönä. Esimerkkinä tällaisesta ovat jo päiväkodissa alkava kielikylpy, peruskoulun musiikkiluokat, muun ensimmäisen

vieraan kielen kuin englannin perusteella muodostetut luokat ja seitsemännellä luokalla alkavat painotetun opetuksen luokat

**Taulukko 4.2 Koulun ja luokan itsenäinen selitysosuus oppilaiden osaamisessa ilmenevästä vaihtelusta**

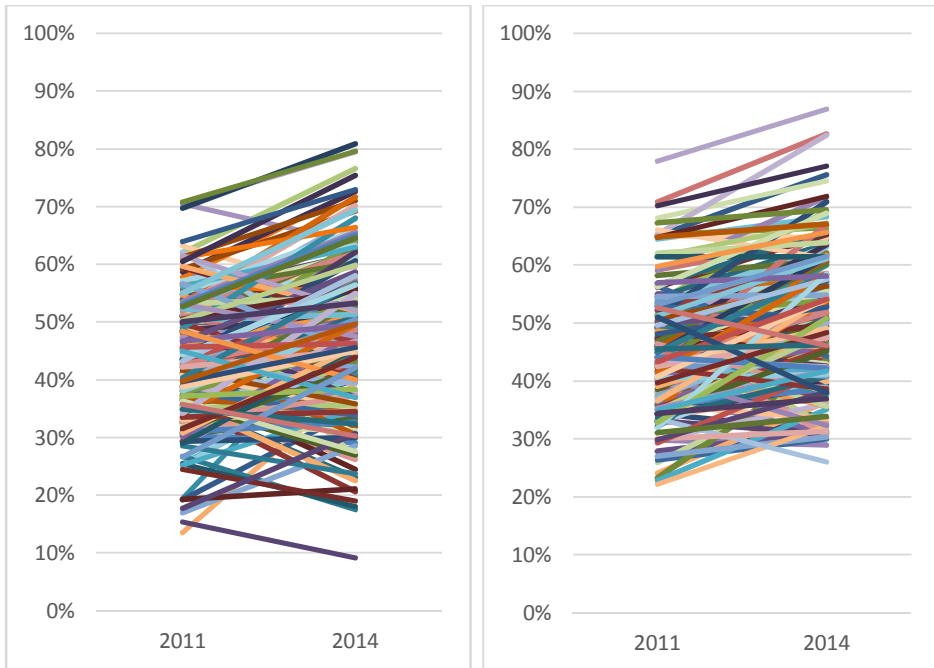
	KOULUN SELITYSOSUUS		LUOKAN SELITYSOSUUS	
	Kaikki oppilaat	Yli 10 oppilaan luokkien oppilaat	Kaikki oppilaat	Yli 10 oppilaan luokkien oppilaat
<b>7. lk</b>				
Päätelytaito	8,4 %	8,3 %	23,8 %	22,1 %
Äidinkieli	8,9 %	8,9 %	22,0 %	20,4 %
Matematiikka	9,1 %	9,2 %	24,7 %	23,0 %
<b>9. lk</b>				
Päätelytaito	8,7 %	8,8 %	27,6 %	24,4 %
Äidinkieli	8,9 %	9,0 %	25,8 %	22,5 %
Matematiikka	9,5 %	9,6 %	28,8 %	26,4 %

Taulukosta voidaan nähdä, että luokan selitysosuus on kaksin- tai lähes kolminkertainen koulun selitysosuuteen verrattuna, ja niin seitsemännellä kuin yhdeksännellä luokalla sen selitysosuus on matematiikassa hieman muita osa-alueita suurempi. Voidaan myös huomata, että luokkien väliset erot jäävät etenkin yhdeksännellä luokalla jonkin verran pienemmiksi silloin, kun vertailusta jätetään pois alle 11 oppilaan luokat, joissa erityistä tukea saavien oppilaiden osuus on yleensä selvästi muita korkeampi, mikä väistämättä kasvattaa eroja luokkien välillä.

## 4.2 Luokkien välisten erojen kehitys kolmen yläkouluvuoden aikana

Tässä luvussa huomio kohdistetaan edellisen luvun alussa mainittuun huoleen osaamiseen perustuvan luokanmuodostuksen mahdollisesta vaikutuksesta oppilaiden osaamisen kehitykseen yläkoulun aikana. Kysymystä tarkastellaan aineistolla, johon on otettu mukaan ne 460 yli 10 oppilaan luokkaa, joissa vähintään kaksi kolmasosaa oppilaista osallistui sekä syksyn 2011 (7. lk) että kevään 2014 (9. lk) tutkimukseen. Nämä luokat edustavat valtaosaa (87 %) luokkakoon perusteella yleisopetuksen luokiksi arvioituista luokista ja molemmilla tutkimuskerroilla mukana olleet 6 340 oppilaat runsasta kahta kolmasosaa niiden 8 991 oppilaasta. Mukana olevien luokkien osuus koulunsa kaikista luokista vaihtelee, joten aineisto ei oikeuta koulutasolla tehtäviä vertailuja.

Kuviossa 4.1 on esitetty edellä kuvattujen yli 10 oppilaan luokkien tutkimukseen molempina vuosina osallistuneiden oppilaiden päättelytaidon kehitys seitsemännen luokan syksyn ja yhdeksännen luokan kevään välillä luokittain. Luokat on jaettu kuviossa kahteen osaan siten, että molemmissa on 230 luokkaa. Päättelytaidon indikaattorina on käytetty kolmen tehtävän ratkaisuprosentin (standardoitua) keskiarvoa (sanallinen, matemaattinen ja formaali päättely).

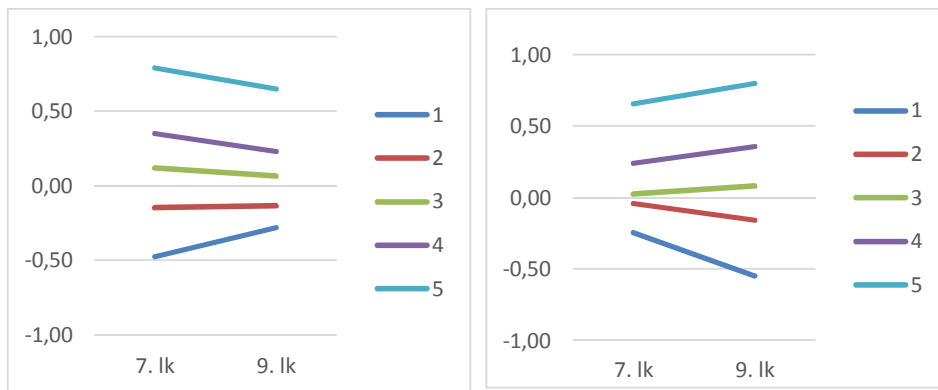


**Kuvio 4.1 Päättelytaidon kehitys yläkoulun aikana luokkatasolla (230 + 230 yli 10 oppilaan luokkaa). Asteikko: luokkatason keskiarvo oppilastasolla lasketusta kolmen päättelytaidon tehtävän ratkaisuprosenttien keskiarvosta.**

Kuten jo taulukossa 4.2 näkyi, luokkien välillä oli selviä eroja oppilaiden päättelytaidossa niin seitsemännen luokan alussa kuin yhdeksännen luokan lopussa – jopa siten, että kuviossa 4.1 ennalta suunnittelemattomasti kahteen ryhmään jaettujen luokkien osaamisen yleistaso erosi selvästi toisistaan. Useimmissa luokissa osaaminen oli parantunut yläkoulun aikana, mutta joukossa oli yhtä lailla muita enemmän osaamistaan parantaneita luokkia kuin sellaisia, joissa osaaminen näytti yläkoulun aikana heikentyneen. Jälkimmäisessä saattaa tosin olla lähinnä kyse luokista, joissa oppilaat eivät yhdeksännellä luokalla suhtautuneet tehtäviin syystä tai toisesta samalla paneutumisella kuin seitsemännellä luokalla.

Koulu selitti näiden yleisopetuksen luokkien oppilaiden päättelytaidoissa esiintyvää vaihtelusta seitsemännellä luokalla 9,2 % ja yhdeksännellä luokalla 9,1 %. Ero oli molempina vuosina hieman suurempi matematiikan (9,5 % ja 10,6 %) ja yhdeksännellä luokalla myös äidinkielen (9,6 %) tehtävissä. Koska kyse on kuudennen luokan opetussuunnitelmaan perustuvista tehtävistä, joiden voi olettaa olevan yhdeksäsluokkalaisille liiankin helppoja, ne eivät todennäköisesti erottele oppilaita enää tässä vaiheessa yhtä hyvin kuin oman luokkatason opetussuunnitelmaan sidotut tehtävät. Luokan selitysosuus (huomioimatta koulun selitysosuutta) oli seitsemännellä luokalla 21,7 % ja yhdeksännellä 24,8 % eli yhdeksännellä luokalla hieman seitsemättä luokkaa suurempi ja siis huomattavan suuri myös tässä vain yleisopetuksen luokat kattavassa vertailussa.

Jotta luokkien väliset erot osaamisen kehityksessä tulisivat kuviota 4.1 helpommin hahmotettaviksi, luokat on jaettu viiteen eri ryhmään eli kvintiiliin oppilaiden päättelytaidojen tehtävissä osoittaman osaamisen luokkatason keskiarvon perusteella. Kussakin kvintiiliryhmässä on 92 luokkaa ja noin 1 270 oppilasta. Koska kyse on nimenomaan *luokkatason* keskiarvoon perustuvista ryhmistä, jokaiseen ryhmään kuuluu niin heikkoa kuin erinomaista osaamista osoittaneita yksittäisiä oppilaita sen mukaan, kuinka samantasoista osaaminen luokkien sisällä on. Luokkatasolla tapahtuvan kehityksen tarkemmaksi hahmottamiseksi luokat on jaettu kvintiileihin erikseen seitsemännen (syksy 2011) ja yhdeksännen (kevät 2014) luokan osaamisen mukaan (Kuvio 4.2).



a) Seitsemännen luokan osaamisen mukaiset ryhmät

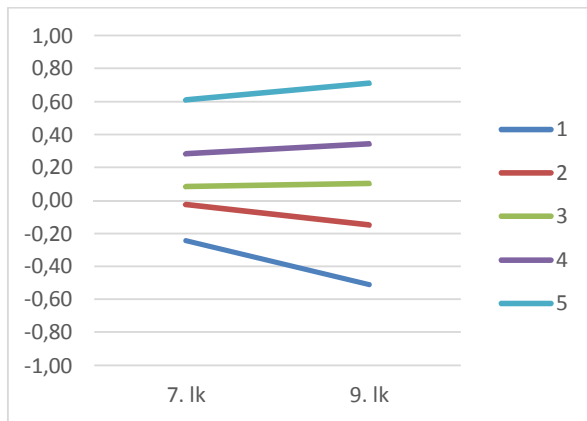
b) Yhdeksännen luokan osaamisen mukaiset ryhmät

**Kuvio 4.2 Päättelytaidojen kehitys luokkaryhmittäin 2011–2014 (kvintiilit), yli 10 oppilaan luokat (1 = heikointa osaamista osoittaneet luokat, 5 = parasta osaamista osoittaneet luokat). y-akseli: luokkaryhmä(kvintiili)tason keskiarvo oppilastasolla standardoidusta (ka = 0, kh = 1) päättelytaidojen tehtävien ratkaisuprosenttien keskiarvosta.**

Päinvastoin kuin kuviossa 4.1, jossa on esitetty päättelytaidossa ilmenevä todellinen muutos (luokan oppilaiden ratkaisuprosenttien keskiarvo 7. ja 9. luokalla), kvintiilitarkastelun kuvioissa on käytetty vastaavien keskiarvojen oppilastasolla standardoitujen arvojen ( $k_a = 0$ ,  $k_h = 1$ ) luokkatason keskiarvoja. Huomio kohdistuu näin edellistä tarkastelua selvemmin oppilaiden päättelytaidon kehityksessä ilmenevään suhteelliseen eroon kvintiiliryhmiä välillä (ks. myös Tymms, Jones, Albone, & Henderson, 2009).

Kuviosta 4.2 voidaan nähdä, että kun lähtökohtana on oppilaiden osaaminen seitsemännen luokan alussa, kvintiiliryhmiä väliset erot ovat yläkoulun alussa varsin suuret (vaihteluväli 1,27 standardipoikkeamaa), mutta ne pienenevät yläluokkien aikana (vaihteluväli 0,93 standardipoikkeamaa). Jos ryhmät kuitenkin muodostetaan yhdeksännen luokan osaamisen mukaan, niiden väliset erot ovat olleet seitsemännellä luokalla suhteellisesti pienemmät (vaihteluväli 0,90 standardipoikkeamaa), mutta ovat kasvaneet puolitoistakertaisiksi yläkoulun aikana (vaihteluväli 1,45 standardipoikkeamaa). Ero alku- ja lopputilanteen mukaan tehtyjen ryhmitysten välillä osoittaa, että luokkien sisällä tapahtuu yläkoulun aikana varsin merkittäviäkin muutoksia oppilaiden osaamisessa tai halussa sen näyttämiseen testitilanteessa – luokat itsesäänsään pysyvät pääosin samoina, ja tarkastelussa ovat mukana vain ne oppilaat, jotka ottivat osaa tutkimukseen molemmilla kerroilla. Joka viides luokka (21 %) sijoitui samaan viidennekseen (1–5) molemmissa luokitteluisissa. Aseman pysyvyys oli muita yleisempää heikoimpaan kvintiiliin kuuluvilla luokilla, joista asemansa säilytti 30 %. Vaikka siirtymä kvintiilistä toiseen oli paremminkin sääntö kuin poikkeus, vain 17 luokkaa (4 % luokista) nousi ryhmästä 1 ryhmään 5 ja yhtä harva (18 luokkaa) laski ryhmästä 5 ryhmään 1.

Toisen asteen valinnan näkökulmasta yläkoulun lopun tilanne voidaan nähdä alkua ratkaisevampana, joten keskitymme jatkossa kuviossa 4.2 b esitettyyn yhdeksännen luokan perusteella tehtyyn ryhmittelyyn. Kuviossa 4.3 (seuraavalla sivulla) on esitetty eri ryhmiin kuuluvien luokkien oppilaiden osaaminen ja sen kehitys äidinkielen ja matematiikan tehtävissä.



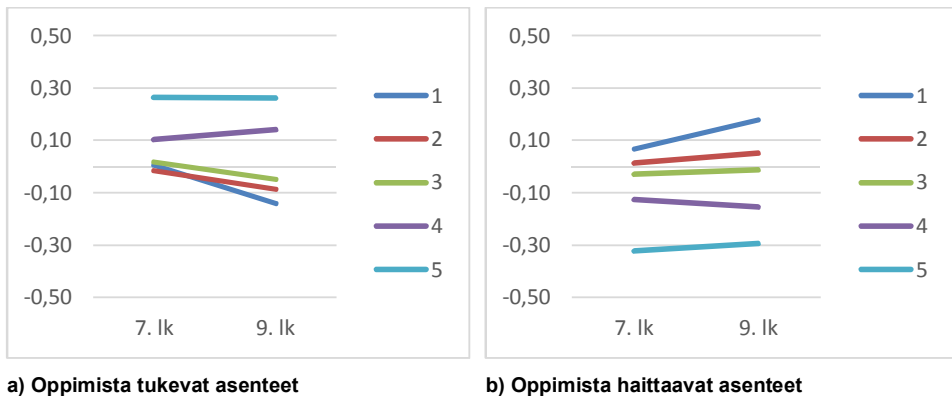
**Kuvio 4.3 Äidinkielen ja matematiikan tehtäväsuoritus 7. ja 9. luokalla luokkaryhmittäin. (1 = heikointa osaamista osoittaneet luokat, 5 = parasta osaamista osoittaneet luokat). y-akseli: luokkaryhmän oppilastasolla standardoitu ( $k_a = 0$ ,  $k_h = 1$ ) osaamiskeskiarvo äidinkielen ja matematiikan tehtävissä.**

Luokkien ja luokkaryhmien välinen ero oli erityisen selvä matematiikan tehtävissä. Ero oli suurin siinä, miten oppilaat suoriutuivat yhdeksännellä luokalla kuudennen luokan matematiikan kokeessa ( $\eta^2 = 0,272$ ). Tulos on huolestuttava, sillä oletus on, että ero olisi vielä selvästi nyt havaittua suurempi, jos osaamista olisi mitattu yhdeksännän luokan opetussuunnitelman mukaisilla tehtävillä. Aritmetiikan perustaitojen unohtuminen yläkoulun aikana oli ilmeistä, sillä jopa parhaimman luokkaryhmän oppilaat ratkaisivat keskimäärin vain 70 % tehtävistä oikein, ja tehtävät tehneistä 9 650 yhdeksäsluokkalaisesta vain 45 oppilasta eli alle puoli prosenttia ratkaisi oikein kaikki yksitoista tehtävää.

Oppimisasenteet vaikuttavat keskeisellä tavalla siihen, miten oppilaat suhtautuvat koulun ja sen heille asettamiin odotuksiin ja vaatimuksiin (esim. Eccles & Wigfield, 2002). MetrOP-tutkimuksen osaamiskomponentin taustalla olevassa oppimaan oppimisen mallissa oppiminen nähdään jatkuvana kehämäisenä tapahtumaketjuna, jossa oppilas jatkuvasti kohtaa uusia oppimishaasteita ja pyrkii ratkaisemaan ne aiemman osaamisensa sekä osaamisensa käyttöä ohjaavien asenteidensa ja uskomustensa avulla (Hautamäki & Kupiainen, 2014). Kuviossa 4.4 on esitetty oppilaiden oppimista tukevat<sup>2</sup> ja sitä haittaavat<sup>3</sup> motivationaaliset asenteet ja niiden kehitys luokkaryhmittäin yläkoulun aikana.

<sup>2</sup> Hyvää koulumenestystä tavoitteleva saavutusorientaatio, oma yrittäminen sekä koulun ja siellä opitavan näkeminen itselle tärkeänä.

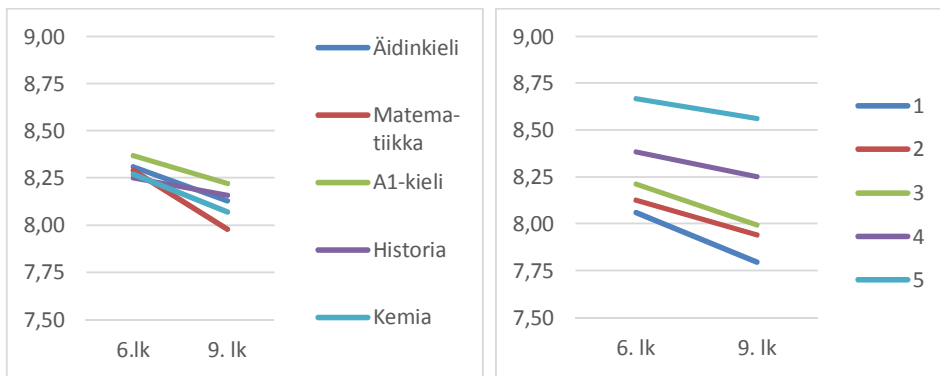
<sup>3</sup> Vaivannäköä välttämään pyrkivä välttämisorientaatio, menestyksen tai sen puutteen syyn itsen ulkopuolisissa tekijöissä näkevä sattumausko ja luovutusherkkyys vaikeaksi koettujen tehtävien edessä.



**Kuvio 4.4 Oppilaiden oppimista tukevat ja sitä haittaavat asenteet 7. ja 9. luokalla luokkaryhmittäin (1 = heikointa osaamista osoittaneet luokat, 5 = parasta osaamista osoittaneet luokat). y-akseli: luokkaryhmä(kvintiili)tason keskiarvo oppilastasolla standardoidusta ( $k_a = 0$ ,  $k_h = 1$ ) kolmen oppimista tukevan ja kolmen sitä haittaavan asenne-olottuvuuden keskiarvosta (alkuperäinen asteikko 1–7).**

Luokkien väliset erot oppimisasenteissa olivat selvästi pienemmät kuin erot osaamisessa (luokan selitysosuus 12–15 % vs. 21–27 %, luokkaryhmän 1–3 % vs. 9–22 %). Vaikka siis myönteiset oppimisasenteet ovat tyypillisempiä hyvin menestyville oppilaille ja oppimista haittaavat asenteet heikosti menestyville, molempia on kaiken tasoisilla oppilailta – etenkin, kun tarkasteluun on valittu nimenomaan sellaiset asenteet, joiden voidaan osoittaa edistävän tai haittaavan oppilaan osaamispotentiaalinn käyttöä koulun vaatimusten suunnassa osaamisen tasosta huolimatta. Oppilaiden asenteiden kehitys yläkoulun aikana on esitetty kuviossa 4.4 käyttäen osaamistehtävien tapaan standardoituja arvoja, jotka korostavat muutosta. Vaikka ryhmien väliset erot asenteiden muutoksessa olivat suhteellisen vähäiset, voidaan kuviosta nähdä, että kehitys oli niin oppimista tukevilla kuin sitä haittaavissa asenteissa samansuuntainen: Heikoimman osaamisen luokille oli muita tyypillisempää oppimista tukevien asenteiden lasku ja haitallisten asenteiden voimistuminen yläkoulun aikana. Monesta päivänviestistä huolimatta oppilaiden oppimista tukevat asenteet asettuivat lievästä laskusuunnasta huolimatta läpi yläkoulun kysymyksissä käytetyn mittarin keskiarvon yläpuolelle ( $k_{a7. lk} = 5,45$ ,  $k_{a9. lk} = 5,04$ ) ja oppimista haittaavat sen alapuolelle ( $k_{h7. lk} = 3,09$ ,  $k_{h9. lk} = 3,56$ ). On myös epäselvää, missä määrin muutoksen suunnassa on kyse todellisesta koulumyönteisyyden laskusta ja -kielteisyyden noususta ja missä määrin oppilaiden kehittyvistä kyvyistä omien tuntojensa ja ajatus-ensa analyysoijina (esim. Harter, 1999; Demetriou & Kazi, 2006).

Oppilailta kysyttiin molemmilla tutkimuskerroilla myös heidän arvosanojaan keskeisissä lukuaineissa<sup>4</sup>. Vertailu jää pakostakin edellä esitettyjä vertailuja epävarmemmaksi, koska seitsemännen luokan alun tutkimuksessa kyse oli oppilaiden kuudennen luokan lopussa saamista, luokanopettajien eri kouluissa ja erilaisille oppilasryhmille antamista arvosanoista. Yhdeksännellä luokalla puolestaan oli kyse aineenopettajien juuri näiden luokkien oppilaille antamista arvosanoista. Samasta syystä kuviossa 4.5 a näkyvää arvosanojen laskua ei voida automaattisesti pitää osoituksena oppilaiden osaamisen heikkenemisestä suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin, sillä kyse voi yhtä lailla olla erosta ala- ja yläkoulun oppilasarvioinnissa. Vertailun kohteena ovat siis pakostakin niin arvosanojen antajat kuin niiden saajat. Luokkaryhmien väliset erot arvosanoissa vastaavat kuitenkin seitsemännen luokan alussa varsin hyvin edellä raportoituja ryhmien välisiä osaamiseroja, joskin arvosanaerot jäävät jonkin verran osaamiseroja pienemmiksi ( $\eta^2 = 0,074$  vs.  $\eta^2 = 0,095$ ).



**Kuvio 4.5 Arvosanojen kehitys yläkoulun aikana oppiaineittain ja luokkaryhmittäin (1 = heikointa osaamista osoittaneet luokat, 5 = parasta osaamista osoittaneet luokat). Oppilain ilmoittamat viiden lukuaineen arvosanat 6. luokan kevät- ja 9. luokan joulutodistuksessa.**

Mutta siinä, missä luokkaryhmien väliset erot päättelytaidoissa *kasvoivat* kolmen yläkouluvuoden aikana kaksinkertaisiksi, erot arvosanoissa todellisuudessa *pienentyivät* ( $\eta^2 = 0,074 \rightarrow \eta^2 = 0,064$ ) kuviossa 4.5 b näkyvästä erojen kasvusta huolimatta, kun huomioon otetaan ryhmien sisäinen vaihtelu. Se, missä määrin tässä on kyse todellisesta erojen pienentymisestä ja missä määrin mahdollisista koulujen välisistä eroista arvosanakäytänteissä, jää yhteisten, opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisten kokeiden puuttuessa pakostakin auki. Oppilaiden ilmoittamat arvosanat ero-

<sup>4</sup> Äidinkieli, matematiikka, A1-kieli, historia ja kemia.



sivat jossain määrin heidän lopullisista päättötodistusarvosanoistaan, joskin tässä raportoitujen viiden aineen arvosanojen keskiarvo oli molemmissa lähes sama (8,11 vs. 8,12). Luokkaryhmä selitti päättötodistuksen kaikkien lukuaineiden keskiarvossa esiintyvistä vaihtelusta 7,8 % siten, että ero kahteen parhaimpaan luokkaryhmään kuuluvien oppilaiden välillä oli erityisen suuri (keskiarvot: ryhmä 1 = 7,82, ryhmä 2 = 7,97, ryhmä 3 = 8,02, ryhmä 4 = 8,30 ja ryhmä 5 = 8,63).

Kuviossa 4.5 luokkaryhmien väliset erot näyttävät selkeiltä, mutta kuten taulukosta 4.3 voidaan nähdä, ryhmien sisällä on huomattavaa oppilaskohtaista vaihtelua niin seitsemännellä kuin yhdeksännelläkin luokalla. Vaihtelu selittää sen, että ryhmän selitysosuus on etenkin seitsemännellä luokalla selvästi luokan selitysosuutta pienempi (9,5 % vs. 21,7 %) ja jää ryhmien välisten erojen kasvusta huolimatta myös yhdeksännellä luokalla hieman luokan selitysosuutta pienemmäksi (21,8 % vs. 24,8 %). Ero yläkoulun alun ja lopun tilanteen välillä osoittaa kuitenkin selvästi erot luokkien välisessä kehityksessä.

**Taulukko 4.3 Päättelytaito ja oppiaineen mukainen osaaminen ryhmiin 1–5 kuuluvissa luokissa (ka ja kh)**

	Päättelytaito				Äidinkieli ja matematiikka			
	7. lk		9. lk		7. lk		9. lk	
	ka	kh	ka	kh	ka	kh	ka	kh
1	-0,24	0,92	-0,55	0,84	-0,24	0,95	-0,51	0,94
2	-0,04	0,94	-0,16	0,90	-0,02	0,94	-0,15	1,00
3	0,02	0,92	0,08	0,89	0,08	0,91	0,10	0,86
4	0,24	0,99	0,36	0,88	0,28	0,90	0,34	0,83
5	0,66	0,97	0,80	0,83	0,61	0,84	0,71	0,77

Jos eroja kuitenkin tarkastellaan käyttämällä indikaattorina oppilastason tiedon sijaan luokkien osaamiskeskisarvoja – tapa, joka esimerkiksi koulun sisällä luokkien välisiä eroja pohdittaessa lienee luontevin – ryhmän selitysosuus nousee huomattavasti. Tällöin ryhmä selittää osaamisen vaihtelusta jo seitsemännellä luokalla lähes puolet (45 %) ja yhdeksännellä luokalla peräti 89 %. Jälkimmäinen luku ylittää hieman Jorma Kuuselan aikanaan laskeman äidin koulutuksen koulutason selitysosuuden Helsingin yhdeksäsluokkalaisten äidinkielen osaamisessa (Kuusela 2003, 22). Väite herätti tuolloin keskustelua, selittäähän äidin koulutus oppilastasolla keskimäärin vain alle 10 % vaihtelusta. Kyse on molemmissa tapauksissa samasta ilmiöstä eli oppilaiden jakautumisesta tai jakamisesta luokkiin (tämän luvun aihe) tai eri kouluihin (Kuuselan tutkimus) osaamisensa mukaan.

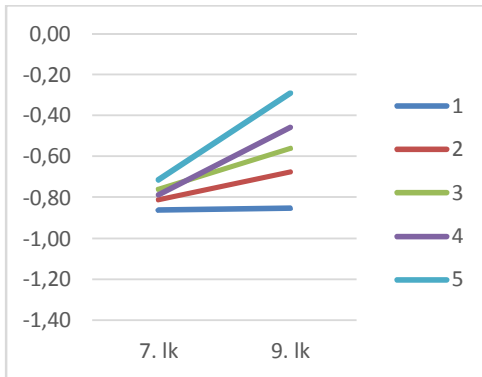
#### **4.2.1 Luokan vaikutus erilaisten oppilaiden osaamisen kehitykseen**

Kuten jo luvun 4.1 alussa totesimme, näkemykset osaamisperustaisen ryhmittelyn mahdollisista eduista ja haitoista vaihtelevat. Ryhmittelyn pelätään kasvattavan oppilaiden välisiä osaamiseroja heikommin menestyvien oppilaiden joutuessa tyytymään vähemmän päteviin opettajiin ja vähemmän vaativiin oppisisältöihin sekä jäädessä ilman osaavampien oppilaiden esimerkkiä ja tukea oppimiselleen (Duru-Bellat & Mingat, 1998; Entwisle & Alexander, 1992). Toisaalta ryhmittelyn on katsottu mahdollistavan opetuksen, joka ottaa paremmin huomioon oppilaiden osaamistason, mikä kompensoi paremmin osaavien oppilaiden mahdollisesti tuoman edun heikommin osaavien oppilaiden ryhmissä (Figlio & Page, 2002; Lefgren, 2004; Zimmer, 2003).

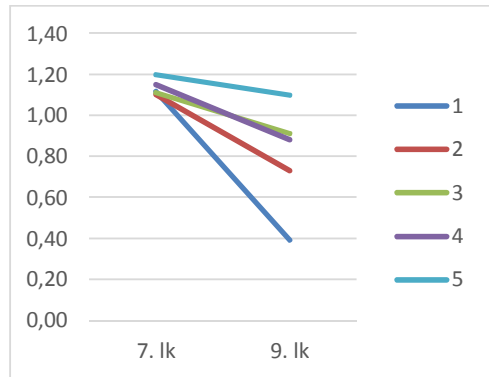
Asiaa ei ole tutkittu Suomessa, puuttuuhan meiltä pääsääntöisesti jo yhteismitallinen tieto niin yksittäisten oppilaiden kuin luokkienkin osaamisen kehityksestä. Selkeimpänä yrityksenä säädellä luokan vaikutusta oppilaiden osaamisen tason näkökulmasta voitaneen pitää aiempia erityisluokkia koskevia säädöksiä sekä nykyisin kouluissa havaittavaa pyrkimystä järjestää tukea saavien oppilaiden opiskelu keskimääräistä pienemmissä luokissa (Kupiainen & Hienonen, tulossa; Vainikainen, Hienonen, Hautamäki & Hotulainen, 2015). Suomessa kyseen ei pitäisi olla eroista opettajien pätevytydessä (Jakku-Sihvonen & Niemi, 2006). Kuitenkin tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden keskittäminen pienempiin luokkiin ja tuen saajille tehtävä yksilöllinen oppimissuunnitelma voidaan nähdä lähestyvän osaamisperustaisen ryhmittelyn vastustajien mainitsemia vähemmän vaativia oppisisältöjä ja heikomman kaverivaikutuksen uhkaa, vaikka alkuperäinen tarkoitus onkin hyvä.

Vaikka tässä luvussa esitettävästä luokkaryhmittelystä on jätetty pois pienimmät alle 11 oppilaan luokat, aineisto tarjoaa mahdollisuuden tarkastella yksittäisen oppilaan osaamisen kehityksen yhteyttä luokan muiden oppilaiden osaamisen tasoon. Tämä tapahtuu vertaamalla toisiinsa seitsemännen luokan alussa suhteellisen samantasoista osaamista osoittaneita oppilaita, jotka ovat opiskelleet yläkoulun ajan luokissa, joiden oppilaiden osaaminen ja osaamisen kehitys poikkeavat selvästi toisistaan. Tarkasteluun valittiin koko oppilasjoukon ääripäihin sijoittuneet oppilaat eli ne oppilaat, joiden kuudennen luokan arvosanakeskiarvo sekä seitsemännen luokan päättelytaidon, äidinkielen ja matematiikan tehtävien keskiarvo oli puoli standardipoikkeamaa muita heikompi (N = 847) tai parempi (N = 978). Keskimääräistä heikomista oppilaista alle 10 % opiskeli parasta menestystä osoittaneissa luokissa, ja vastaavasti keskimääräistä paremmin menestyneistä oppilaista alle 10 % opiskeli heikoimmissa luokissa. Näiden oppilasryhmien osalta tuloksia voidaan pitää vain suuntaa antavina, joskin tulokset täydentävät yleiskuvaa odotusten mukaisesti. Sekä

heikointa että parasta osaamista osoittaneiden oppilaiden osaamisen kehitys oli selvässä yhteydessä siihen, mihin luokkaryhmään kuuluvassa luokassa he opiskelivat (Kuviot 4.6 ja 4.7) eli seitsemännellä luokalla suhteellisen samanlaista osaamista osoittaneiden oppilaiden osaamisessa oli keskiarvon tasolla tarkasteltuna selvä ero yhdeksännellä luokalla. Luokkaryhmä selittää molemmissa ryhmissä oppilaiden osaamisessa seitsemännen luokan alussa ilmenevästä erosta korkeintaan kaksi ja puoli prosenttia mutta yhdeksännellä luokalla suurimmillaan yli kaksitoista prosenttia.

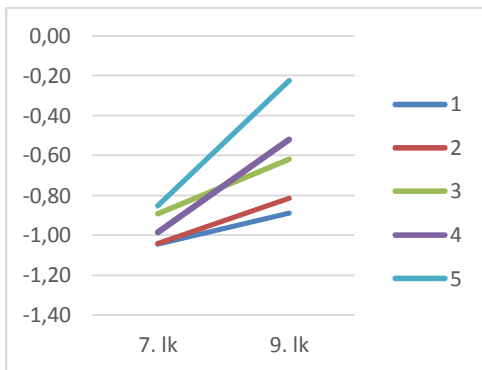


a) Heikointa osaamista osoittaneet oppilaat (StD < -.05)

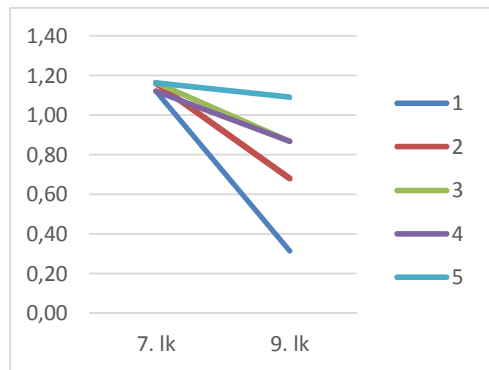


b) Parasta osaamista osoittaneet oppilaat (StD > .05)

**Kuvio 4.6 Heikointa (a) ja parasta (b) osaamista 7. luokan alussa osoittaneiden oppilaiden päättelytaidon kehitys (standardoitu keskiarvo eli  $k_a = 0$  ja  $k_h = 1$ , kolme samaa päättelytehtävää) eri osaamisryhmiin kuuluvissa luokissa (1 = heikointa osaamista osoittaneet luokat, 5 = parasta osaamista osoittaneet luokat)**



a) Heikointa osaamista osoittaneet oppilaat (StD > .05)



b) Parasta osaamista osoittaneet oppilaat (StD < -.05)

**Kuvio 4.7 Heikointa (a) ja parasta (b) osaamista 7. luokan alussa osoittaneiden oppilaiden äidinkielen ja matematiikan taitojen kehitys (standardoitu keskiarvo eli  $k_a = 0$  ja  $k_h = 1$ , sama 6. luokan koe) eri osaamisryhmiin kuuluvissa luokissa (1 = heikointa osaamista osoittaneet luokat, 5 = parasta osaamista osoittaneet luokat)**

Siinä, missä seitsemännen luokan alussa heikointa osaamista osoittaneiden oppilaiden osaaminen kehittyi positiivisesti suhteessa muihin oppilaisiin kaikissa muissa paitsi heikoimman osaamisen luokkaryhmässä, parasta osaamista osoittaneiden osaaminen laski suhteessa muihin kaikkien muiden kuin parhaimman luokkaryhmän oppilailla. Vaikka kuvioissa käytetyt standardoidut arvot peittävät myös heidän osaamisessaan useimmissa luokkaryhmissä tapahtuneen tosiasiallisen osaamisen tason nousun, heikoimman luokkaryhmän oppilaiden osaaminen heikkeni myös absoluutisesti etenkin matemaattisen ajattelun ja kuudennen luokan matematiikan taitoa mittaavissa tehtävissä (ratkaisuprosentit 80 %→56 % ja 78 %→57 %). Jää auki, onko kyse todellisesta osaamisen tason laskusta<sup>5</sup> vai haluttomuudesta sen näyttämiseen, mutta on syy kumpi hyvänsä, se näyttää liittyvän siihen, millaisessa luokassa oppilaat opiskelevat.

Parhaimpien oppilaiden suhteellisen paremmuuden lasku pakottaa kysymään, onko kyse siitä, että parhaat oppilaat eivät tule haastetuksi koulussa tavalla, joka tukisi heidän oppimispotentiaalinsa täysipainoista kehitystä (ks. myös Nyström, 2016). Toisaalta 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. Useimmat toki etenevät osaamisessaan, mutta oppimislisä jää parhailla oppilailla sitä heikommaksi, mitä heikompi on luokan kokonaisuosaamisen taso kuten myös kuvioista 4.6 ja 4.7 (edellisellä sivulla) voidaan todeta.

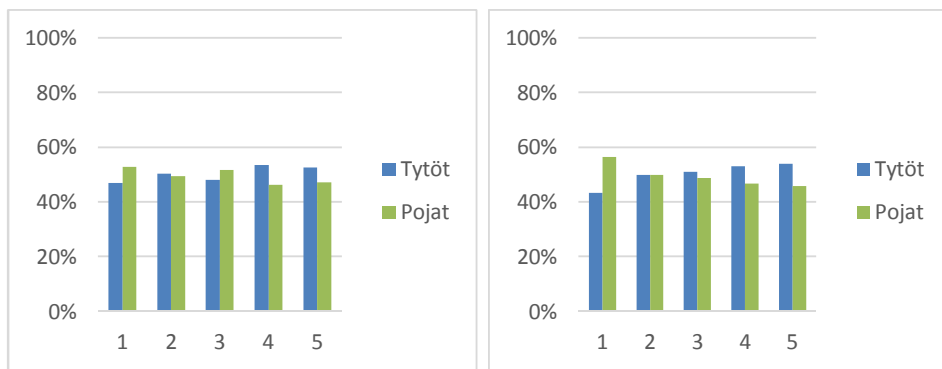
#### **4.2.2 Sukupuoli ja kotitausta**

Tyttöjen osuus oli tämän luvun analyysissä mukana olleiden 460 luokan oppilaiden joukossa vain hieman poikia suurempi (50,4 % vs. 49,6 %). Oppilaiden jakautuminen osaamisen perusteella muodostettuihin luokkaryhmiin ei kuitenkaan ollut satunnaista sen paremmin sukupuolen kuin oppilaiden kotitaustankaan suhteen. Kuviossa 4.8 on esitetty tyttöjen ja poikien osuus sekä yläkoulun alussa (7. lk) että sen lopussa (9. lk) osoitetun osaamisen perusteella muodostetuissa luokkaryhmissä. Jo seitsemännen luokan alussa parhaita osaamista osoittavissa luokissa oli enemmän tyttöjä kuin poikia, ja heikoimman osaamisen luokissa vastaavasti enemmän poikia kuin tyttöjä. Sukupuolella on kuitenkin ilmeinen roolinsa myös siinä, miten oppilaiden osaaminen – tai halu sen näyttämiseen testitilanteessa – kehittyy yläkoulun aikana.

---

<sup>5</sup> Vain parhaimman luokkaryhmän oppilaiden suoritus ylsi kuudennen luokan matematiikan tehtävissä yhdeksännellä luokalla heidän seitsemännen luokan alussa osoittamalleen tasolle.

Yhdeksännen luokan osaamisen mukaan muodostetuissa ryhmissä poikien osuus heikoimmin osaavien luokkien ryhmässä on kasvanut selvästi, kun taas parhaita osaamista osoittaneiden luokkien joukossa tyttöjen osuus kasvoi, mutta muutos ei ollut yhtä voimakas. Ero luokkaryhmien sukupuolikoostumuksessa on molemmin tavoin tarkasteltuna tilastollisesti merkitsevä ( $p < 0,01$  ja  $p < 0,001$ ), mutta sen efektikoko on pieni. On valitettavaa, että tutkimuksen yhteydessä ei kysytty luokkien muodostamisen perusteita, joten jää auki, missä määrin eroissa on kyse suomalaiselle kouluvalinnalle tyypillisistä painotetun opetuksen luokista (ks. Kupiainen ym., 2011, 67–70; Kosunen, 2016; Seppänen ym., 2015).

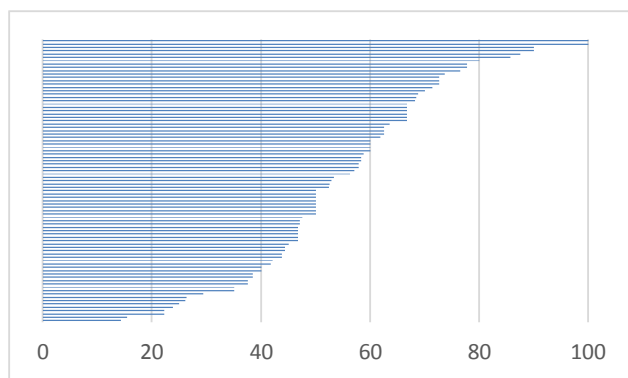


a) 7. luokan osaamisen mukaan muodostetut ryhmät

b) 9. luokan osaamisen mukaan muodostetut ryhmät

**Kuvio 4.8 Tyttöjen ja poikien osuus eri osaamisryhmiin kuuluvissa luokissa (1 = heikointa osaamista osoittaneet luokat, 5 = parasta osaamista osoittaneet luokat)**

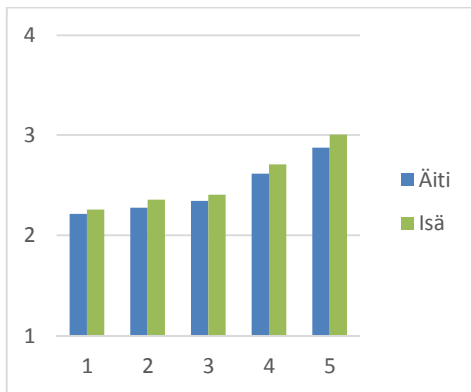
Tyttöjen osuus vaihteli keväällä 2014 parasta osaamista osoittaneen ryhmän 85 luokassa ainakin tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden osalta 14,3 prosentista 100 prosenttiin (Kuvio 4.9).



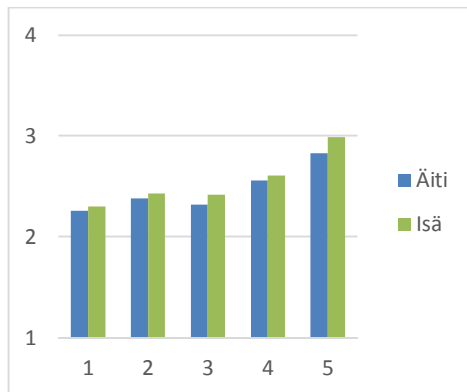
**Kuvio 4.9 Tyttöjen osuus parhaita osaamista (osaamisryhmä 5) keväällä 2014 osoittaneissa 85 luokassa**

Mikäli tytöt ja pojat olivat tässä molemman tutkimus-kerran läsnäoloon perustuvassa aineistossa yhtäläisesti edustettuina, eli kato oli luokkatasolla tytöillä ja pojilla sama, tyttöenemmistöisiä luokkia oli parhaimpaan viidennekseen kuuluvien luokkien ryhmässä lukumääräisesti hieman enemmän kuin poikaenemmistöisiä (45 vs. 32).

Ryhmien väliset erot oppilaiden kotitautassa<sup>6</sup> (Kuvio 4.10) olivat huomattavasti selvemmät kuin erot tyttöjen ja poikien välisissä määrällisissä suhteissa (Kuvio 4.8 edellä). Erot ryhmien välillä olivat jonkin verran suuremmat seitsemännen kuin yhdeksännen luokan mukaan muodostetuissa ryhmissä, eli luokkien siirtyminen osaamisryhmästä toiseen ei heijastanut oppilaiden kotitautaa. Isän koulutuksen yhteys siihen, mihin luokkaryhmään 1–5 oppilas kuului, oli hieman äidin koulutuksen yhteyttä vahvempi (isän koulutus:  $\eta^2 = 0,060$  vs.  $\eta^2 = 0,046$ , äidin koulutus:  $\eta^2 = 0,056$  vs.  $\eta^2 = 0,039$ ).



a) 7. luokan osaamisen mukaan muodostetut ryhmät



b) 9. luokan osaamisen mukaan muodostetut ryhmät

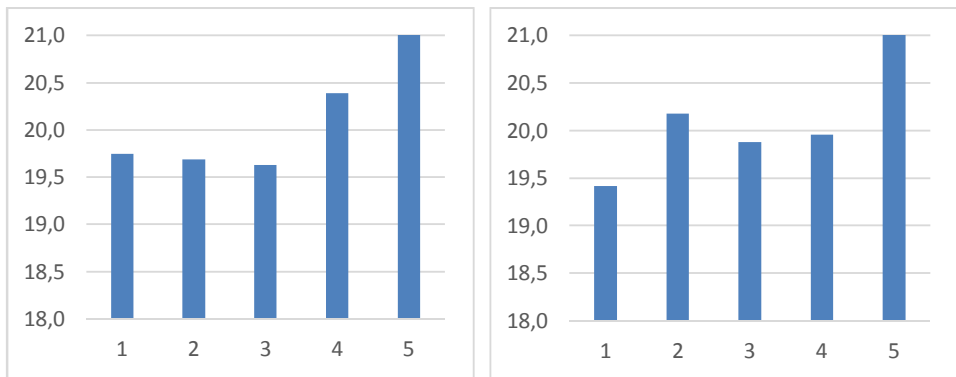
**Kuvio 4.10 Vanhempien koulutus eri osaamisryhmiin kuuluuissa luokkaryhmissä (1 = heikointa osaamista osoittaneet luokat, 5 = parasta osaamista osoittaneet luokat, y-akseli: vanhempien koulutus ilmaistuna neliportaisella asteikolla, 1 = perusasteen koulutus, 4 = ylempi korkeakoulututkinto)**

Voidaan siis nähdä, että luokkien väliset erot ovat yhteydessä oppilaiden kotitautaan ja jossain määrin myös tyttöjen ja poikien suhteelliseen osuuteen luokassa.

<sup>6</sup> Oppilailta kysyttiin tutkimuksen eri vaiheissa vanhempien koulutusta kahden eri luokittelun avulla sekä erikseen vanhempien ammattiasemaa ja työtä. Tämän luvun analyyseissa käytetty neliportainen koulutusluokittelu (1 = perusaste tai ammatillinen toisen asteen koulutus, 2 = ylioppilas, 3 = alempi korkeaste, 4 = ylempi korkeaste) perustuu näihin tietoihin.

### 4.2.3 Luokkakoko ja oppimisen tuen tarve

Kuten aiemmissakin suomalaistutkimuksissa on todettu (Kupiainen & Hienonen, tulossa), luokkakoon yhteys osaamiseen on Suomen peruskouluissa negatiivinen, eli mitä suurempi luokka, sen paremmin oppilaat osaavat. Kyse saattaa ennen kaikkea olla koulujen pyrkimyksestä taata mahdollisimman hyvät oppimisen edellytykset kaikentasoisille osajille mutta osin myös erilaisten painotetun opetuksen luokkien suosiosta juuri pääkaupunkiseudulla. Ilmiö on nähtävissä myös kuviossa 4.11, jossa keskimääräistä parempaa osaamista osoittaneiden luokkien ryhmät eroavat luokkakokonsa puolesta muista ryhmistä yläkoulun alussa ja niin parasta kuin heikointa osaamista osoittaneiden ryhmien luokat yläkoulun lopussa. Tilanne siis kehittyy yläkoulun aikana siten, että ero nimenomaan parhaimman ja heikoimman ryhmän luokkien koon välillä kasvaa (ka 19,42 ja 21,32;  $\eta^2 = 0,043$  yli kaikkien ryhmien). Luokkakoko vaihteli kuitenkin huomattavasti ryhmien sisällä, ja niin parasta kuin heikointakin osaamista osoitettiin yhtä lailla yhdentoista kuin kahdenkymmenen kahdeksan oppilaan luokassa.



a) 7. luokan osaamisen mukaan muodostetut ryhmät

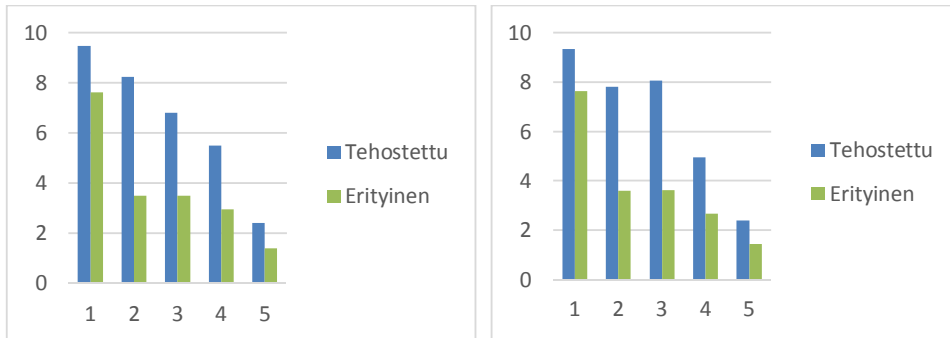
b) 9. luokan osaamisen mukaan muodostetut ryhmät

**Kuvio 4.11 Luokkakoko eri osaamisryhmiin kuuluvissa luokissa (1 = heikointa osaamista osoittaneet luokat, 5 = parasta osaamista osoittaneet luokat). y-akseli: luokkaryhmän keskimääräinen luokkakoko.**

Vaikka aineistosta on poistettu alle 11 oppilaan luokat mahdollisina erityisluokkina, luokkaryhmät eroavat toisistaan myös tehostettua tai erityistä tukea saavien oppilaiden<sup>7</sup> osuuden suhteen tavalla, joka oli odotettavissa (Kupiainen & Hienonen, tulossa). Kuviossa 4.12 (seuraavalla sivulla) on esitetty tukea saaneiden oppilaiden osuus eri luokkaryhmiin kuuluvissa luokissa. Kuvioista voidaan nähdä, että niin tehos-

<sup>7</sup> Tieto tuen saannista on vain yhdeksänneltä luokalta, mutta lomakkeen täyttäneitä erityisopettajaa ohjeistettiin huomioimaan laajemmin "yläkoulun aikana saatu tuki".

tetun kuin erityisen tuen saajien osuus on selvässä yhteydessä luokan oppilaiden keskimääräiseen osaamiseen. Nimenomaan erityistä tukea saavien osuus on sekä seitsemännellä että yhdeksännellä luokalla heikointa osaamista osoittaneiden luokkien ryhmässä selvästi muita ryhmiä korkeampi. Mutta siinä missä tehostettua tukea saavien osuus laskee seitsemännellä luokalla tasaisesti luokkaryhmittäin, yhdeksännellä luokalla heidän osuutensa on lähes sama niin keskimääräistä kuin sitä heikompaa osaamista osoittaneissa luokissa, ja vain kahden parhaita osaamista osoittaneeseen ryhmään kuuluvat luokat eroavat selkeästi muista.



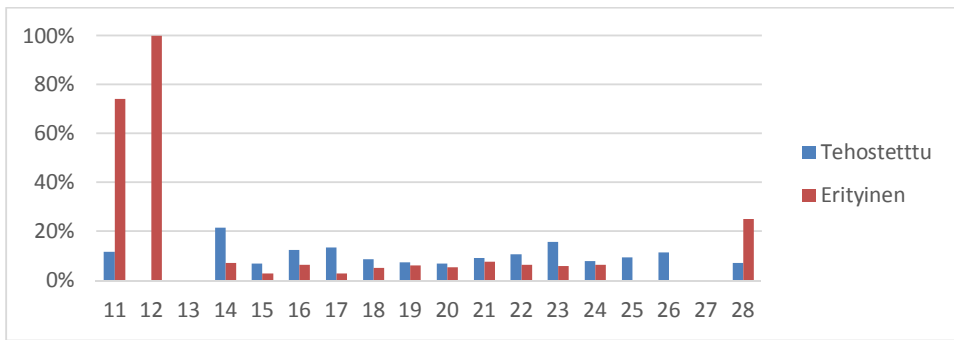
a) 7. luokan osaamisen mukaan muodostetut ryhmät

b) 9. luokan osaamisen mukaan muodostetut ryhmät

**Kuvio 4.12 Tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden osuus (prosenttia kaikista oppilaista) eri osaamisryhmiin kuuluvissa luokissa (1 = heikointa osaamista osoittaneet luokat, 5 = parasta osaamista osoittaneet luokat)**

Kuviosta 4.13 voidaan kuitenkin nähdä, että heikoimman osaamisen luokkaryhmässä erityisen tuen saajien osuus on erityisen suuri vain ryhmän pienimmissä 11 ja 12 oppilaan luokissa, joiden kaikki (ryhmän ainoa 12 oppilaan luokka) tai useimmat oppilaat olivat sen piirissä. Ryhmän suurinta luokkaa lukuun ottamatta muissa luokissa oli keskimäärin kolme erityistä ja/tai tehostettua tukea saavaa oppilasta. Näiden joukossa erottuu selvästi ryhmän ainoa 28 oppilaan luokka, jonka oppilaista joka neljäs oli erityisen tuen piirissä. Tilanne oli oleellisesti erilainen toiseksi heikointa osaamista osoittaneiden luokkien ryhmässä 2, jossa erityistä tukea saavien oppilaiden osuus vaihteli 0–8 prosentin välillä ja tehostetun tuen saajien osuus 0–11 prosentin välillä lukuun ottamatta ryhmän pienintä 16 oppilaan luokkaa, jossa heidän osuutensa oli 16 prosenttia.

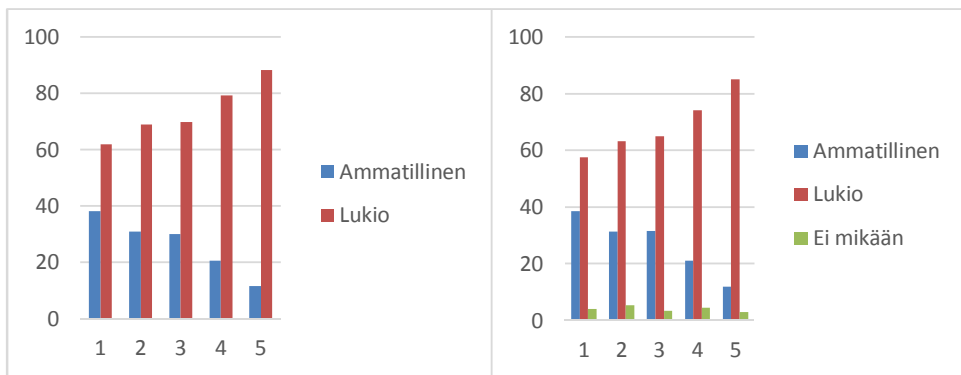




**Kuvio 4.13 Tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden osuus heikoimman osaamisen luokkaryhmän 1 luokissa**

#### 4.2.4 Toisen asteen haku

Yhdeksännellä luokalla osoitetun päättelytaidon perusteella muodostetut ryhmät erosivat toisistaan selvästi myös oppilaiden toisen asteen valinnan suhteen. Kuviossa 4.14 on esitetty luokkaryhmittäin oppilaiden ensimmäinen hakukohde ja toiselle asteelle hyväksyminen huomioiden päähaku ja ensimmäinen lisähaku<sup>8</sup>.



**a) Ensimmäinen hakukohde**

**b) Hyväksyminen**

**Kuvio 4.14 Toisen asteen valinta eri osaamisryhmiin kuuluviissa luokissa (1 = heikointa osaamista osoittaneet luokat, 5 = parasta osaamista osoittaneet luokat), prosenttiosuus oppilaista**

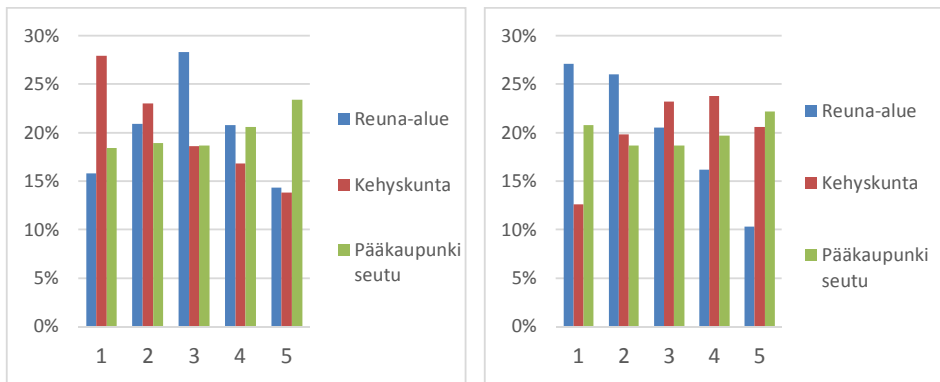
Kuten on ennustettavissa, ammatilliseen koulutukseen hakeutuminen on luokkatasolla tarkasteltuna sitä yleisempää, mitä heikompi on luokan keskimääräinen osaamisen taso. Myös erikoislukioon tai lukion erikoislinjalle hakeminen on yhteydessä

<sup>8</sup> Lopullinen ilman opiskelupaikkaa jääminen on vähäisempää kuin kuviossa 5.14 näkyvä, mutta vain ensimmäistä lisähakua koskeva tieto oli saatavilla siinä vaiheessa, jossa yhteishakurekisteritieto yhdistettiin muuhun tutkimusaineistoon.

luokan keskimääräiseen osaamisen tasoon. Lukioon hakevien osuus vaihteli ryhmittäin välillä 62–88 % ja erikoislukioon tai -linjalle hakeminen välillä 11–28 % eli selvästi edellistä jyrkemmin. Kevään yhteishaussa ilman opiskelupaikkaa jääneiden osuus vaihteli ryhmittäin 3–5 %<sup>9</sup> mutta oli luonteeltaan epälineaarista eli se oli selvästi yksilöllistä eikä ollut yhteydessä luokan osaamisen tasoon tai edes (luokkaryhmätason) hakuvalintaan. Tämän voi katsoa osoittavan, että onnistuneessa haussa on kyse yhtä lailla osaamisen tasosta ja oppimismotivaatiosta kuin realistisesti asetetuista tavoitteista.

### 4.3 Pääkaupunkiseutu, kehyskunnat ja reuna-alueen kunnat

Huolimatta jo tutkimuksen alkuvaiheessa todetuista (Hautamäki, Kupiainen & Vainikainen 2015, 22–23) ja yhdeksännellä luokalla ennallaan säilyneistä alueellisista eroista oppilaiden osaamisessa, oppilaan todennäköisyys opiskella eri ryhmiin kuuluvissa luokissa vaihteli selvästi alueittain. Käytämme tässä myös tuossa analyysissä sovellettua 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). Näin tarkasteltuna alueelliset erot eri luokkaryhmiin lukeutuvien oppilaiden osuudessa ovat ilmeiset ja vaihtelevat selvästi sen mukaan, tarkastellaanko tilannetta seitsemännän luokan alun vai yhdeksännän luokan lopun osaamisesta käsin (Kuvio 4.15).



a) 7. luokan osaamisen mukaan muodostetut ryhmät

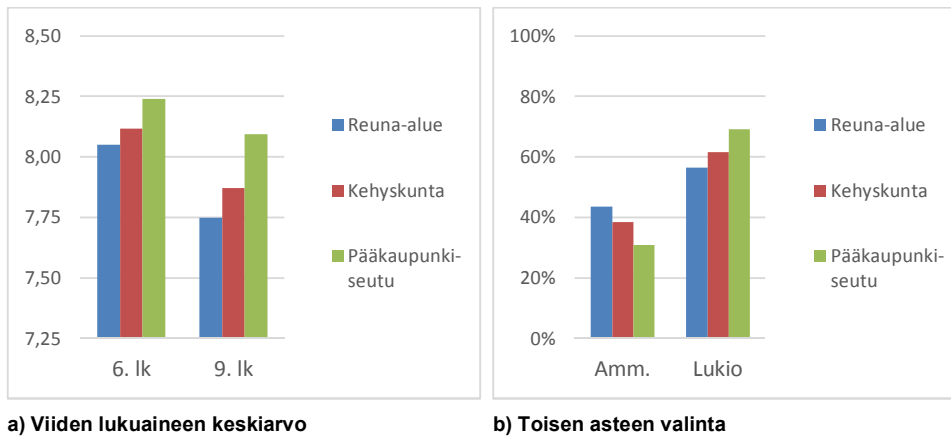
b) 9. luokan osaamisen mukaan muodostetut ryhmät

**Kuvio 4.15 Luokkatason eri osaamisryhmiin (1 = heikointa osaamista osoittaneet luokat, 5 = parasta osaamista osoittaneet luokat) kuuluvien oppilaiden osuus kuntaryhmittäin**

<sup>9</sup> Moni ensimmäisellä hakukierroksella ilman paikkaa jäänyt on voinut saada paikan myöhemmissä lisähaussa, joiden tietoja ei ollut saatavissa analyyseja tehtäessä.

Muutos oli pääkaupunkiseudun kunnissa muihin kuntaryhmiin verrattuna vähäistä, joiden oppilaat muodostavat metropolialueen oppilaiden selvän enemmistön (tässä tarkastelussa 4 048 oppilasta). Heikoimpaan luokkaryhmään kuuluvien oppilaiden osuus oli kuitenkin yhdeksännellä luokalla tehdyn luokittelun mukaan seitsemännen luokan mukaista ryhmittelyä selvästi suurempi (21 % vs. 18 %). Muutos on huomattavasti selvempi pienempien oppilasmäärien kehys- ja reunakunnissa (1 324 ja 982 oppilasta), jotka näyttävät kuin vaihtaneen paikkaa sen mukaan, tarkastellaanko tilannetta yläkoulun alussa vai lopussa. Kun seitsemännen luokan alun ryhmittelyssä kehyskuntien oppilaiden suhteellinen osuus oli suurin heikointa osaamista osoittaneiden luokkien ryhmässä ja laski tasaisesti siirryttäessä parhaimman osaamisen ryhmään, yhdeksännen luokan ryhmittelyssä sama ilmiö koskikin reuna-alueiden kuntia. Lopputulos on, että vaikka parhaimpaan luokkaryhmään kuuluvien oppilaiden osuus oli pääkaupunkiseudun kunnissa kehyskuntia suurempi, järjestys muuttuu, kun huomioon otetaan myös muut keskitasoista tai sitä parempaa osaamista osoittaneet luokkaryhmät. Muutos oli erityisen suuri heikointa osaamista osoittaneiden luokkien ryhmässä, johon kuuluvien oppilaiden osuus laski kehyskunnissa alle puoleen seitsemännen ja yhdeksännen luokan välillä.

Yläkoulun aikana tapahtuva muutos näkyy myös erona ensimmäisenä vaihtoehtonaan lukioon hakevien oppilaiden osuudessa, joka on kehyskunnissa selvästi reuna-alueen kuntia suurempi (tämän vertailuaineiston luokissa 68 % vs. 62 %). Jää avoimeksi, onko lukioon pyrkiminen muutoksen seuraus vai syy, mutta lukioden keskiarvokynnyksen voidaan arvioida asettavan oppilaille yleissivistävien opintojen viimeisinä vuosina erilaisen paineen kuin päätöksen ammatilliseen koulutukseen hakeutumisesta. Ero oppilaiden itse ilmoittamissa kuudennen luokan lopun ja yhdeksännen luokan joulutodistuksen arvosanoissa sekä toisen asteen valinnassa (ensimmäinen hakutoive) viittaavat kuitenkin siihen, että molemmilla tekijöillä voi olla oma osuutensa muutoksen selittäjänä (Kuvio 4.16 seuraavalla sivulla). Tämä korostaa myös arvosanojen yhteismitallisuuden tärkeyttä oppilaiden itselleen avoimiksi kokemien mahdollisuuksien sekä heidän oikeusturvansa näkökulmasta. Kuntien väliset erot *pääkaupunkiseudun sisällä* osoittavat kuitenkin käytetyn kolmiportaisen kuntaryhmittelyn heikon soveltuvuuden tähän tarkasteluun kahden varakkaimman kunnan oppilaiden opiskellessa muita selvästi useammin kahteen parhaimpaan osaamisryhmään kuuluvissa luokissa: muissa kunnissa luokat jakautuvat huomattavasti tasaisemmin eri osaamistasoryhmiin.



**Kuvio 4.16 Oppilaiden koulumenestys (viiden lukuaineen itse ilmoitetun arvosanan keskiarvo) 6. luokan kevät- ja 9. luokan joulutodistuksessa (a) sekä toisen asteen valinnan ensimmäinen hakukohde (prosenttiosuus oppilaista) kuntaryhmittäin (b)**

## 4.4 Luokat ja koulut

Edellä luvuissa 4.2 ja 4.3 esitetty tarkastelu on tarkoituksella rajattu niihin yli kymmenen oppilaan luokkiin, joissa vähintään kaksi kolmasosaa oppilaista osallistui tutkimukseen seitsemännen luokan alussa ja yhdeksännen luokan lopussa. Tarkastelu saattaa tästä syystä kattaa eri kouluissa eri määrän luokkia, mistä syystä luokan selitysosuutta on tarkasteltu irrallaan koulun selitysosuudesta. Luokkien väliset erot kytkeytyvät kuitenkin kiinteästi koulujen välisiin eroihin, joten tässä luvussa tarkastellaan lyhyesti näiden kahden suhteita niiden luokkien osalta, jotka ovat mukana edellisten lukujen analyyseissa.

Koulut jaettiin tarkastelua varten luokkien tavoin viiteen ryhmään oppilaiden päätelytaidon tehtävissä osoittaman osaamisen mukaan. Myös koulutasolla erot ryhmien välillä pienenevät, jos tilannetta tarkastellaan seitsemännen luokan alkutilanteen perusteella muodostettujen ryhmien välillä, mutta kasvoivat, jos ryhmittely tehdään oppilaiden yhdeksännellä luokalla osoittaman osaamisen mukaan. Kouluryhmien väliset erot jäivät kuitenkin efektikokona mitattuna alle puoleen luokkaryhmien välisistä. Koulujen kohdalla tapahtui siis luokkien tavoin siirtymiä ryhmästä toiseen. Ryhmäpysyvyys oli suurinta parasta osaamista osoittaneiden oppilaiden koulujen kohdalla: Yläkoulun alussa parhaiten menestyneistä kouluista kaksi kolmasosaa kuului oppilastasolla tarkasteltuna tähän ryhmään myös yhdeksännellä luokalla ja viimeinenkin kolmannes toiseksi parhaaseen ryhmään. Muutos ja hajonta olivat muissa ryhmissä selvemät, vaikka alun heikoimpaan ryhmään kuuluvista kouluista puolet kuului heikoimpaan ryhmään myös perusopetuksen päättyessä. Erot olivat vahvasti yhteydessä aiemmin esitetyssä kuviossa 4.15 näkyvään luokkatason muutokseen

kehys- ja reuna-alueen kuntien välillä sekä heikoimpaan luokkaryhmään kuuluvien luokkien osuuden kasvuun joissain pääkaupunkiseudun kunnissa.

Yhdeksännen luokan osaamisen mukaan ryhmiteltyjen luokkien jakautuminen koulutason osaamisryhmiin on esitetty alla taulukossa 4.4.

**Taulukko 4.4 Yhdeksännen luokan osaamisen perusteella muodostettujen luokkaryhmien oppilaiden sijoittuminen osaamisen perusteella muodostettuihin kouluryhmiin**

Luokkaryhmät	Kouluryhmät				
	1	2	3	4	5
1	48 %	18 %	19 %	14 %	1 %
2	26 %	33 %	23 %	11 %	6 %
3	15 %	25 %	22 %	23 %	15 %
4	9 %	18 %	23 %	31 %	19 %
5	5 %	5 %	12 %	23 %	55 %

Taulukosta voidaan nähdä, että luokkien ja koulujen keskimääräinen osaamisen taso on yhteydessä toisiinsa – koostuvathan koulut luokista – mutta hyvin osaavien oppilaiden luokkia on myös kouluissa, joiden muiden luokkien oppilaiden osaamisen taso on keskitasoa tai sitä heikompaa. Kyse saattaa olla yksittäisistä painotetun opetuksen luokista, mutta asian selvittäminen ei valitettavasti ole ollut mahdollista tämän tutkimuksen puitteissa.

## 4.5 Yhteenveto

Metropolialueen yläkoululaisten osaamiseen ja hyvinvointiin kohdistuvan MetrOP-tutkimuksen tulokset tukevat kansainvälistäkin huomiota herättänyttä havaintoa peruskoulumme luokkien välisistä eroista, jotka ovat selvästi muita Pohjoismaita suuremmat (Yang Hansen ym., 2014). MetrOP-tutkimus tuo uutena asiana esiin sen, että vaikka luokkien väliset erot kasvavat yläkoulun aikana kokonaisuudessaan melko maltillisesti – luokan selitysosuus kasvaa vain kolmisen prosenttiyksikköä alun alle 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.

Ilmiön tarkemmaksi tutkimiseksi MetrOP-tutkimukseen osallistuneet yli 10 oppilaan normaaliopetuksen luokat jaettiin viiteen ryhmään oppilaiden yläkoulun alun tutkimuksessa osoittaman osaamisen perusteella. Kävi ilmi, että näin tarkasteltuna ryhmien väliset alun melko vähäiset erot (luokkaryhmän selitysosuus oppilastasolla oli

alle 10 %) kasvoivat kolmen yläkouluvuoden aikana yli kaksinkertaisiksi (luokkaryhmän selitysosuus yli 20 %). Erityisesti heikointa osaamista osoittaneeseen ryhmään kuuluvien luokkien oppilaiden osaamisen kehitys – tai halu tuon osaamisen näyttämiseen testitilanteessa – poikkesi selvästi muista ryhmistä. Sama ero oli havaittavissa myös äidinkielen ja matematiikan perusosaamisen sekä oppimismotivaation kehityksessä. Myös tyttöjen ja poikien osuus luokassa, oppilaiden kotitausta ja luokkakoko heijastivat osaamisen mukaista ryhmittelyä, joskin erot olivat osaamista pienemmät. Etenkin heikointa osaamista osoittanut ryhmä erosi muista poikien tyttöjä suuremmalla osuudella, kun taas parhainta osaamista osoittaneet luokat erosivat muista selvimmin oppilaiden kotitaustan suhteen. Parhainta osaamista osoittaneet luokat olivat myös keskimäärin muita luokkia suuremmat, ja ero on erityisen selvä verrattaessa niitä heikoimman osaamisen ryhmään kuuluviin luokkiin, mikä heijastanee koulujen pyrkimystä tukea heikoimpien oppilaiden oppimista pienemmän luokkakoon avulla. Luokkaryhmien väliset erot olivat nähtävissä myös ammatillisen ja lukiokoulutuksen suhteellisessa suosiossa toisen asteen valinnan yhteydessä. Ilman opiskelupaikkaa jääneiden osuus (3–5 %) vaihteli sen sijaan ryhmienvälillä osin satunnaisesti, mikä kertonee siitä, että omien toiveiden ja mahdollisuuksien yhteensovittaminen saattoi olla oppilaille ongelmallista omasta ja luokan osaamisen tasosta huolimatta.

Kaiken kaikkiaan näyttää ilmeiseltä, että oppilaiden jakaminen tai jakautuminen luokkiin ei ole peruskoulun yläluokilla satunnaista, ja että monessa kunnassa suosittu mahdollisuus painotettuun opetukseen ryhmittää oppilaita paljon muunkin kuin yhteen oppiaineeseen kohdistuvan kiinnostuksen mukaan. Vertailemalla oppilaiden yläkoulun alussa ja lopussa osoittaman osaamisen mukaan tehtyä ryhmittelyä huomattiin lisäksi, että luokkien väliset erot eivät rajoitu vain alkutilanteeseen, vaan osaamisen ja oppimisasenteiden kehitys kulki eri luokissa osin eri suuntiin tai eri voimalla osin alkutilanteesta riippumatta. On siis tekijöitä, jotka vaikuttavat oppimista edistävän ja koulutyötä myönteisesti ohjaavan ilmapiirin muodostumiseen luokassa: näin myös yläkoulussa, jossa kyse ei ole vain yksittäisen opettajan vaikutuksesta useimpien opettajien opettaessa monia tähänkin tutkimukseen osallistuneita luokkia saman koulun sisällä. Edellä raportoidut tulokset osoittavat siis myös, miten tärkeää on ulottaa koulututkimus ja oppimistulosten arviointi perinteisen koulutason (esim. kansalliset oppimistulosten arviointitutkimukset, PISA) ohessa myös luokkatasolle. Tässä tutkimuksessa ei ole ollut käytettävissä tietoa luokanmuodostusta ohjanneista periaatteista eri kouluissa, joten luokkaryhmien välisten erojen mahdollinen selittyminen niin kutsutuilla painotetun opetuksen luokilla jää pakostakin auki (ks. Kosunen, 2016). Joka tapauksessa on selvää, että tämän päivän metropoliseudulla yläkoulujen luokanmuodostus on tekijä, joka saattaa ratkaisevalla tavalla vaikuttaa yksittäisen oppilaan osaamisen kehitykseen ja koulutuksellisiin mahdollisuuksiin.

Toinen tämän luvun tarkastelussa esiin noussut, laajempaan koulutuspoliittiseen keskusteluun liittyvä tulos koskee päättötodistuksen arvosanoja. Huomio kiinnittyy pakostakin siihen, että vaikka luokkaryhmien väliset osaamis- ja oppimisasenne-erot kasvoivat yläkoulun aikana, erot oppilaiden arvosanoissa jopa pienenivät hieman. Koska tutkimuksessa kuitenkin vertailtiin oppilaiden ilmoittamia kuudennen luokan lopun ja yhdeksännen luokan arvosanoja viidessä lukuaineessa, on aina mahdollista, että kyse on osin luokan- ja aineenopettajien välisistä eroista arvosananantajina. Päättöarvosanoja ja niihin mahdollisesti liittyviä ongelmia käsitellään tarkemmin luvussa 2.

## Lähteet

- Bernelius, V. (2013). *Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilaspohtjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä*. Tutkimuksia 1:2013. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Chmielewski, A. K. (2014). An international comparison of achievement inequality in within- and between-school tracking systems. *American Journal of Education*, 120(3), 293–324.
- 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
- Duflo, E., Dupas, P., & Kremer, M. (2011). Peer effects, teacher incentives, and the impact of tracking: Evidence from a randomized evaluation in Kenya. *American Economic Review*, 101(5), 1739–1774. doi: 10.1257/aer.101.5.1739.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1998). Importance of ability grouping in French “collèges” and its impact upon pupils’ academic achievement. *Educational Research and Evaluation*, 4(4), 348–368.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology* 53(1), 109–132.
- Elsworth, G. R., Harvey-Beavis, A., Ainley, J., & Fabris, S. (1999). Generic interests and school subject choice. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 290–318.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. (1992). Summer setback: race, poverty, school composition and mathematics achievement in the first two years of school. *American Sociological Review*, 57, 72–84.
- Eurydice (2014). *The structure of the European education systems 2014/15: schematic diagrams*. Eurydice. Luettu 21.6.2016  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts\\_and\\_figures/education\\_structures\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_EN.pdf)
- Figlio, D. N., & Page, M. E. (2002). School choice and the distributional effects of ability tracking: does separation increase inequality? *Journal of Urban Economics*, 51(3), 497–514.
- Hanushek, E. A., & Woessman, L. (2006). Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, 116(510), C63–C76.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford Press.

- Hautamäki, J., & Kupiainen, S. (2014). Learning to learn in Finland. Theory and policy, research and practice. Teoksessa R. Deakin Crick, C. Stringher & K. Ren (toim.), *Learning to Learn. International perspectives from theory and practice* (s. 170–194). London: Routledge.
- 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, oppimisasenteet 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.
- Jaku-Sihvonen, R., & Niemi, H. (2006). *Research-based teacher education in Finland – reflections by Finnish teacher educators*. Kasvatusalan tutkimuksia 25. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kosunen, S. (2016). *Families and the social space of school choice in urban Finland*. Studies in educational sciences 267. Helsinki: University of Helsinki.
- Kupiainen, S., & Hienonen, N. (tulossa). *Luokkakoko suomalaisessa peruskoulussa*. Kasvatusalan tutkimuksia. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kupiainen, S., Marjanen, J., Vainikainen, M.-P., & Hautamäki, J. (2011). *Oppimaan oppiminen Vantaan peruskouluissa. Kolmas-, kuudes- ja yhdeksäsluokkalaiset oppijoina keväällä 2010*. Helsinki: Vantaan kaupungin sivistysvirasto ja Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus.
- Kuusela, J. (2003). *Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset Helsingin perusopetusta antavissa kouluissa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lefgren, L. (2004). Educational peer effects and the Chicago public schools. *Journal of Urban Economics*, 56(2), 169–191.
- Loveless, T. (2009). *Tracking and detracking: High achievers in Massachusetts middle schools*. Washington, DC: Thomas B. Fordham Institute.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child development*, 76(2), 397–416.
- Nejström, P. (2016). Characteristics of high-performing students in mathematics. An exploratory analysis of PISA data from the Nordic countries. Teoksessa S. Ludvigsen, G. A. Nortvedt, A. Pettersen, A. Pettersson, S. Sollerman, R. F. Ólafsson, ... J. Braeken, *Northern Lights on PISA and TALIS* (s. 161–194). TemaNord 2016:517. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: What makes schools successful? Resources, policies and practices*. Volume IV (s. 71–90). OECD Publishing. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-IV.pdf>
- Seppänen, P. (2003). Miten ja miksi kouluvalintapolitiikka tuli Suomen peruskouluun 1990-luvulla? Kouluvalinnan lainsäädäntömuutokset sekä perustelut ja kritiikki kansainvälisessä valossa. *Yhteiskuntapolitiikka* 68(2), 175–187.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R., & Simola, H. (toim.) (2015). *Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.



- Tymms, P., Jones, P., Albone, S., & Henderson, B. (2009). The first seven years at school. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* (aiemmin: *Journal of Personnel Evaluation in Education*), *21*(1), 67–80.
- 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.
- Vaattovaara, M., & Bernelius, V. (2010). Alueellinen eriytyminen Helsingin metropoli-alueella. Teoksessa M. Rimpelä & V. Bernelius (toim.), *Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla: MetrOP-tutkimus 2010–2013* (s. 13–18). Geotieteiden ja maantieteen laitos: Tutkimuksia B1. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Vainikainen, M.-P., Hienonen, N., Hautamäki, J., & Hotulainen, R. (2015). Tukea tarvitsevien oppilaiden ajattelutaitojen kehittyminen erikokoisissa luokissa. *NMI Bulletin* *25*(3), 36–51.
- 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.
- Zimmer, R. (2003). A new twist in the educational tracking debate. *Economics of Education Review*, *22*(3), 307–315.
- Yang Hansen, K., Gustafsson, J. E., & Rosén, M. (2014). School performance differences and policy variations in Finland, Norway and Sweden. Teoksessa K. Yang Hansen, J.-E. Gustafsson, M. Rosén, S. Sulkunen, K. Nissinen, P. Kupari, ... A. Hole, *Northern Lights on TIMSS and PIRLS 2011. Differences and similarities in the Nordic countries* (s. 25–48). TemaNord 2014:528. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.



## 5 Osaamisen kehittyminen kuntatyypeittäin, kouluittain, luokittain ja osaamisprofileittain

Risto Hotulainen

Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että alueellinen eriytyminen on ollut viime vuosikymmeninä voimakasta erityisesti pääkaupunkiseudulla (Jakku-Sihvonen & Kuusela, 2002; Vaattovaara & Bernelius, 2010; 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). Kansainvälisen tutkimuksen mukaan oppilaan taustaan (esim. vanhempien sosioekonominen asema, kulttuuritausta, oppilaan erityisen tuen tarve, asuinalue) liittyvät erot vaikuttavat oppimistuloksiin jo koulutien alkuvaiheessa, ja vaikutus näyttää voimistuvan koulutien myöhemmissä vaiheissa (vrt. Alexander, Entwisle & Steffel Olson, 2007). Suomessakin oppilaiden välisten osaamiserojen voidaan olettaa edelleen kumuloituvan peruskoulun yläluokkien aikana koulujen harjoittaman koulujen profiloitumisen ja siihen usein liittyvän oppilasvalikoinnin myötä (Hautamäki, Kupiainen, Marjanen, Vainikainen & Hotulainen, 2013; ks. myös Kosunen, 2016).

Tarkastelemme tässä luvussa oppilaiden osaamisessa ilmenevien alueellisten erojen kehittymistä sekä koulun ja luokan selitysosuutta muutoksessa. Lisäksi tutkimme, millaisia osaamiskehitykseltään erilaisia oppilasprofileja metropolialueen nuorten joukossa voidaan tunnistaa ja miten eri taustatekijät (sukupuoli, tehostettu/erityinen tuki) ovat yhteydessä niihin. Arvioitu osaaminen sisältää oppimaan oppimisen päätelyä mittaavia osaamistehtäviä ja opetussuunnitelman mukaista osaamista mittaavia osaamistehtäviä, jotka esitellään tarkemmin seuraavassa kappaleessa.

### 5.1 Tutkimusaineisto ja -menetelmät

Tässä raportoitavien tutkimustulosten aineisto muodostuu kahdesta pääaineistoon kuuluvasta kyselystä, jotka ovat oppimaan oppiminen ja hyvinvointi sekä kouluterveyskysely vuosilta 2011 ja 2014. Näihin on täydennysaineistoista yhdistetty keskiasteen valintarekisteritiedot. Aineistossa ei ole korvattu puuttuvia tietoja, vaan aineiston analyysiin on hyväksytty vain niiden oppilaiden tehtäväsuoritukset, joilta on täydelliset vastaukset vuosilta 2011 ja 2014 myöhemmänä kuvailtujen viiden osaamistehtävän osalta. Kyseisestä aineistosta karsittiin luokkakooltaan alle viiden oppi-

laan luokat, jotka saattaisivat aiheuttaa vinoumaa luokkatasolle yhdistettyjen (aggregoitujen) aineistojen analyyseissa. Näiden rajoitteiden jälkeen nyt raportoitavissa analyyseissa on mukana kaikki 14 kuntaa, 119 koulua ja 5 625 oppilasta. Vaikka oppilasmäärä on pudonnut vuoden 2011 alkumittauksesta ( $N = 8\,374$ ) huomattavasti, riittää se laajaan osaamisprofiilitarkasteluun. Tosin on hyvä pitää mielessä, että kato ei välttämättä ole satunnaista, vaan kohdistuu niihin, jotka eivät arvosanojen perusteella menestyneet hyvin. Tutkimukseen osallistuneekunnat luokiteltiin kolmeen ryhmään Vaattovaaran ja Berneliuksen (2010; ks. myös Hautamäki, Kupiainen & Vainikainen, 2015) kuntaluokittelun perusteella: seudullinen ydinalue (Espoo, Helsinki, Kauniainen ja Vantaa), jota kutsutaan pääkaupunkiseuduksi, nopean kasvun kunnat (Kirkkonummi, Nurmijärvi, Sipoo, Tuusula ja Vihti) ja muut kunnat eli reuna-alue (Hyvinkää, Järvenpää, Kerava, Mäntsälä ja Pornainen). Kolmeen kuntaryhmään jaoteltuna vastaukset jakaantuivat seuraavasti: pääkaupunkiseutu ( $n = 3\,603$ , 64 %), nopean kasvun kunnat ( $n = 1\,115$ , 20 %) ja reuna-alue ( $n = 907$ , 16 %).

Analyyseissa on käytetty viittä osaamistehtäväkokonaisuutta, joista kolme muodostuu kognitiivisista oppimaan oppimisen osaamistehtävistä (verbaalinen, matemaattinen ja looginen päättely) ja kaksi muuta opetussuunnitelman perusteiden (OPS) 2004 oppi-aineen mukaista osaamista mittaavista äidinkielen ja matematiikan tehtävistä. Oppimaan oppimisen osaamistehtävät (pisteskaala suluissa) ovat puuttuva tieto (0–7 p.), matemaattiset käsitteet (0–7 p.) ja Formula-1 (0–8 p.). Oppiaineen osaamista mittaavat äidinkielen (0–11 p.) ja matematiikan (0–15 p.) osaamistehtävät. Analyyseissa käytetään pisteiden ohella hyväksi myös tehtävien ratkaisuprosentteja eli oikein vastausten osuutta annetuista tehtävistä.

Kuntakohtaisia analyyseja varten oppimaan oppimisen kolmesta osaamistehtävästä ja OPS-osaamistehtävistä muodostettiin kaksi erillistä summamuuttujaa: OpiOpi-summa ja OPS-summa. Osaamisen kehittymistä tarkasteltiin kehityspisteiden (*gain scores*) avulla, jotka muodostetaan vähentämällä osaamismuuttujakohtaisesti myöhemmän mittauspisteen tuloksesta aikaisemman mittauspisteen tulos. Erotus kertoo, kuinka paljon kukin tarkastelun kohteena oleva oppilas on ajanjakson aikana kehittynyt. Osaamisen kehityspisteiden kuntatyyppin, koulun, luokan ja yksilötason selitysosuuksia tarkasteltiin varianssikomponenttianalysillä aineiston hierarkkisen rakenteen vuoksi.

Osaamiskehitykseen kohdistuvissa analyyseissa oli oletuksena, että aineistosta voidaan tunnistaa osaamiskehitykseltään erilaisia oppilasryhmiä eli osaamisprofiileita. Näitä osaamisprofiileja etsittiin käyttämällä hyväksi yksilökeskeistä latenttiprofiilianalyysia (LPA). Latenttiprofiilianalyysin avulla voidaan aineistosta löytää laadullisesti

toisistaan poikkeavia vastaajaryhmiä, joiden tilastollisesti ihanteellinen lukumäärä voidaan määrittää hyödyntämällä LPA:n tarjoamia testisuureita. Mikäli kehitys poikkeaa vahvasti negatiiviseen suuntaan, kyse saattaa olla koulutuksellisesti syrjäytymisvaarassa olevista oppilaista.

## 5.2 Osaamisen kehitys kuntatyypeittäin, kouluittain ja luokittain

Tässä alaluvussa tarkastellaan osaamisen kehityspisteiden ja ratkaisprosenttien muutoksia sekä kehityspisteiden selitysosuuksia kuntatyyppi-, koulu-, luokka- ja oppilastasolla.

### 5.2.1 Osaamistehtävien ratkaisuprosentit ja niiden kehitys kuntatyypeittäin

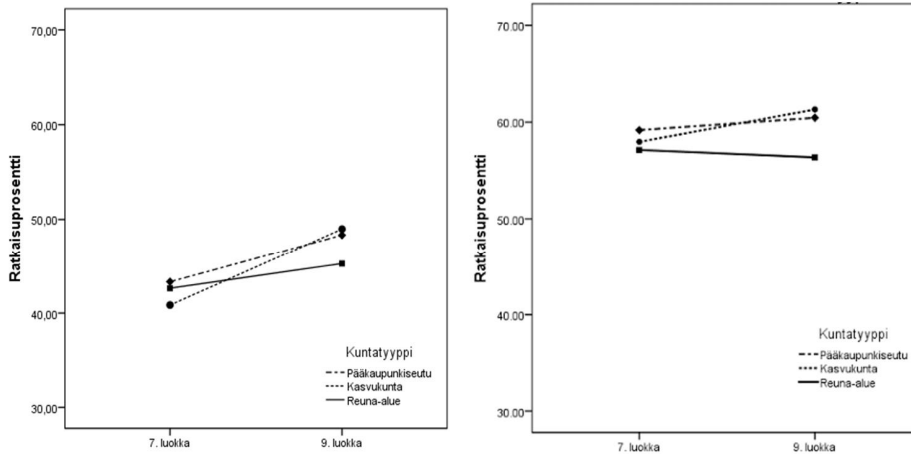
Kuntatyyppiä lähestyttiin tarkastelemalla oletusta, jonka mukaan koulun sijainnilla (pääkaupunkiseutu, kasvukunta, reuna-alue) on merkitystä tulosten kehittymiselle. Oletusta testattiin aluksi oppimaan oppimisen osaamismuuttujista muodostetun OpiOpi-summamuuttujan suhteen. Taustamuuttujien tarkastelun mukaan pääkaupunkiseudulla sekä äidin että isän keskimääräinen koulutustaso oli sekä kasvukuntia että reuna-alueiden kuntia korkeampi ( $F = 19.80, p < .001$ ). Lisäksi kasvukuntien isät olivat koulutetumpia kuin reuna-alueiden kuntien isät ( $F = 55.45, p < .05$ ).

Oppimaan oppimisen osaamistehtävien lähtötasoa tarkasteltaessa pääkaupunkiseudun oppilaiden taso oli hiukan korkeampi kuin muilla ryhmillä ja suhteessa reuna-alueeseen ero oli tilastollisesti merkitsevä ( $F = 5.47, df = 2,56, p < .01$ ). Seurannassa osaamistulokset kehittyivät (Wilks' Lambda = .973,  $F = 380.20, df = 1, p < .001$ ) vuoden 2014 ratkaisuprosentin ollessa 6 % suurempi kuin vuonna 2011. Kuntatyyppi oli yhteydessä tulosten kehittymiseen (Wilks' Lambda = .99,  $F = 23.93, df = 2, p < .001$ ) (Kuvio 5.1 seuraavalla sivulla). Tulosta selitti erityisesti kasvukuntien voimakkaampi osaamisen kehitys suhteessa reuna-alueen kuntiin ( $p < .01$ ).

Myös äidinkielen ja matematiikan tehtävien perusteella muodostetun OPS-summamuuttujan kehityksen tarkastelu tuotti samansuuntaisen tuloksen (Kuvio 5.1). OPS-summan ratkaisuprosentti oli lähtötason osalta pääkaupunkiseudulla hiukan korkeampi kuin muilla ryhmillä, ja suhteessa reuna-alueeseen ero oli tilastollisesti merkitsevä ( $F = 5.77, df = 2,56, p < .01$ ). Tarkasteltaessa OPS-summan muutosta osaamistulokset olivat kehittyneet seurannassa (Wilks' Lambda = 1.00,  $F = 18.94, df = 1, p < .001$ ) vuoden 2014 ratkaisuprosentin ollessa 1,4 % korkeampi kuin vuonna 2011. Kuntatyyppi oli yhteydessä tulosten kehittymiseen (Wilks' Lambda = .996,  $F = 12.44, df = 2, p < .001$ ) (Kuvio 5.1). Tulosta selittivät sekä pääkaupunkiseudun ( $p < .01$ ) että

Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle

erityisesti kasvukuntien ( $p < .001$ ) koulujen voimakkaampi osaamisen kehitys suhteessa reuna-alueeseen. Huomiota herättävää on, että reuna-alueen oppilaiden OPS-osaamistehtävien ratkaisuprosentit vuonna 2014 olivat heikkomat kuin vuonna 2011 (ks. Kuvio 5.1).

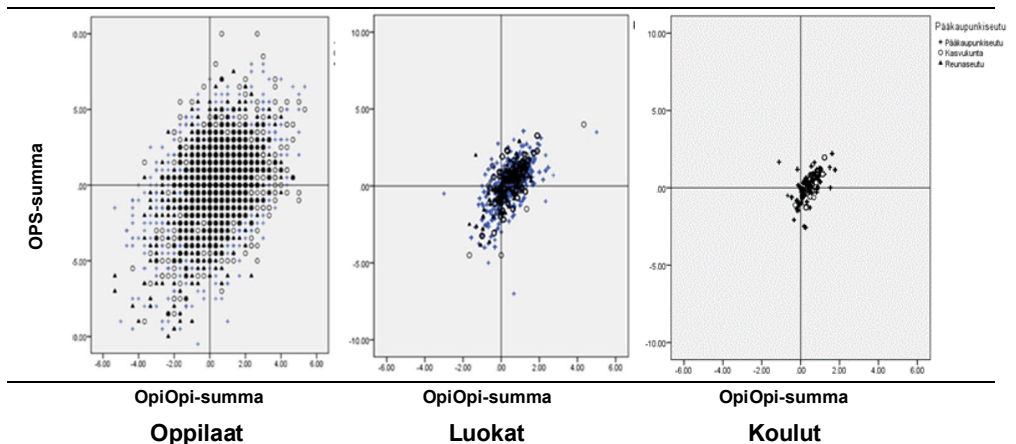


**Kuvio 5.1 Oppilaiden osaamisen ratkaisuprosenttien muutos oppimaan oppimisen (vasemmanpuoleinen kuvio) sekä OPS-tehtävissä (oikeanpuoleinen kuvio) kuntatyypeittäin**

### 5.2.2 Osaamisen kehityspisteiden selitysosuudet kuntatyypeittäin, kouluittain ja luokittain

Tutkiaksemme osaamisen kehittymistä laskimme oppilaille kehityspisteet vähentämällä vuoden 2014 osaamisraakapisteistä vuoden 2011 osaamisraakapisteet. Näin jokainen seurannassa mukana ollut oppilas sai arvon, joka kuvaa hänen edistymistään kyseisenä ajanjaksona. Oppilaan suorituksen ollessa vuonna 2014 heikompi kuin 2011 saa kehityspiste negatiivisen arvon.

Seuraavaksi osaamisen (OpiOpi- ja OPS-summa) kehitystä tarkastellaan kuviosarjana (Kuvio 5.2 seuraavalla sivulla). Kuvioista havaitaan, että jokaiseen kuntatyyppiin sijoittuu niin kouluja, joissa on edetty molemmissa osaamistehtävätyypeissä, kuin kouluja, joissa kehitys ei ole ollut myönteistä kummallakaan osa-alueella. Kuviosarjasta voidaan selkeästi nähdä osaamistulosten vaihtelu tarkastelun vaihtuessa yksilötasolta luokka- ja koulutasolle. Kutakin kuntatyyppiä kuvaa oma symboli. Luokka- ja koulukuvioissa on käytetty molemmille tasoille erikseen laskettuja aggregoituja muuttujia.



**Kuvio(sarja) 5.2 Kehityspisteiden tarkastelu kuntatyypeittäin yksilö-, luokka- ja koulu-tasolla**

Kuviosarjasta voidaan nähdä, että vaihtelun hajonta pienenee siirryttäessä suurempaan tarkasteluyksikköön; oppilaiden välinen vaihtelu on suurta, luokkien välinen hajonta on huomattavaa ja koulutason vaihtelu on pienempää. Luokkien välillä on useiden pisteiden kehityseroja etenkin tarkasteltaessa yksittäisiä luokkia, joista toiset ovat kehittyneet huomattavasti molemmilla osa-alueilla ja joista toiset ovat vastavasti taantuneet molemmilla osa-alueilla.

Seuraavaksi tarkastellaan osaamisen kehityspisteiden selitysosuuksia kuntatyyppi-, koulu-, luokka- ja oppilastasolla. Taulukossa 5.1 näytetään OPS-summan kehityspisteiden selitysosuudet ja seuraavassa (Taulukko 5.2 seuraavalla sivulla) OpiOpi-summan vastaavat selitysosuudet. Analyysissä on keskitytty ainoastaan kuntatyyppiin, koulun ja luokan selitysosuuksien tarkasteluun, mikä tarkoittaa, että analyysissä ei ole huomioitu (kontrolloitu) vanhempien koulutustaustan mahdollista vaikutusta. Valinta mahdollistaa tulosten vertaamisen aiemmin samasta aineistosta julkaistuihin tuloksiin (vrt. Hautamäki & Kupiainen, 2015).

**Taulukko 5.1 OPS-summan kehityspisteiden vaihtelun jakaantuminen (selitysosuudet) kuntatyyppi-, koulu-, luokka- ja oppilastasolla**

	Varianssi	Keski- virhe	Wald	p <	Selitys- osuus
Kuntatyyppi	.031	.063	.488	ei merkitsevä	0 %
Koulu	.191	.069	2.755	.01	3 %
Luokka	.804	.092	8.719	.001	14 %
Oppilas	4.88	.098	49.793	.001	83 %

Huom. Analyysissä ovat mukana vain ne luokat, joissa on vähintään viisi oppilasta.

**Taulukko 5.2. OpiOpi-summan kehityspisteiden vaihtelun jakaantuminen (selitysosuudet) kuntatyyppi-, koulu-, luokka- ja oppilastasolla**

	Varianssi	Keski- virhe	Wald	p <	Selitys- osuus
Kuntatyyppi	.037	.042	.852	ei merkit- sevä	2 %
Koulu	.025	.016	1.582	ei merkit- sevä	1 %
Luokka	.804	.027	7.302	.001	10 %
Oppilas	4.88	.036	49.771	.001	87 %

Huom. Analyysissa ovat mukana vain ne luokat, joissa on vähintään viisi oppilasta.

Osaamisen kehityspisteiden osalta selitysosuudet ovat samansuuntaiset aikaisemmin raportoidun 7. luokan oppimaan oppimisen lähtötilanteen kanssa, jolloin koulutason selitysosuus oli 4 %, luokkatason 15 % ja oppilastason 81 % (Hautamäki & Kupiainen, 2015). Koulun tason selitysosuus on opetussuunnitelman mukaisen osaamisen kehityspisteiden osalta voimakkaampaa kuin oppimaan oppimisen osaamiskehityspisteissä. Sama pätee myös luokkatason selityssasteeseen. Tulos tukee ajatusta, jonka mukaan juuri kouluilla ja niihin sijoittuvilla luokilla tulisi olla koulun tehtävän mukaisesti voimakkaampi yhteys arvioituun opetussuunnitelman mukaisen osaamisen kehittymiseen kuin oppimaan oppimisen osaamisen kehittymiseen, joka edustaa yleisempää oppiainerajat ylittävää kognitiivista oppimisvalmiutta. Luokkatason selitysosuuden suuruus alkutilanteessa ja nyt havaittu lähes samansuuruinen selitysosuus osaamisen kehityksessä herättää kysymyksen osaamisen kasautumisesta luokkatason mukaan – ilmiö, jota käsitelimme jo edellä luvussa 4.1. Jo lähtötasolla havaittu luokan selitysosuus kasvoi siis entisestään osaamisen kehityksen luokkasidonaisuuden suuntaisesti johtaen luokan suurempaan selitysosuuteen 9. luokalla. Kehityskaari realisoitui tällä rajatulla, mutta yksilötasolla tehtäväkohtaisesti kattavalla aineistolla siten, että luokkatason selitysosuus kasvoi sekä OPS-summan (15 % → 19 %) että OpiOpi-summan (14 % → 18 %) osalta neljä prosenttiyksikköä, mikä edustaa lähes kolmanneksen kasvua. Yhteenvetona voidaan todeta, että jo 7. luokan alussa havaittu huomattava luokkatason osaamistason selitysosuus kasvoi yläkoulu-  
luokkien aikana.

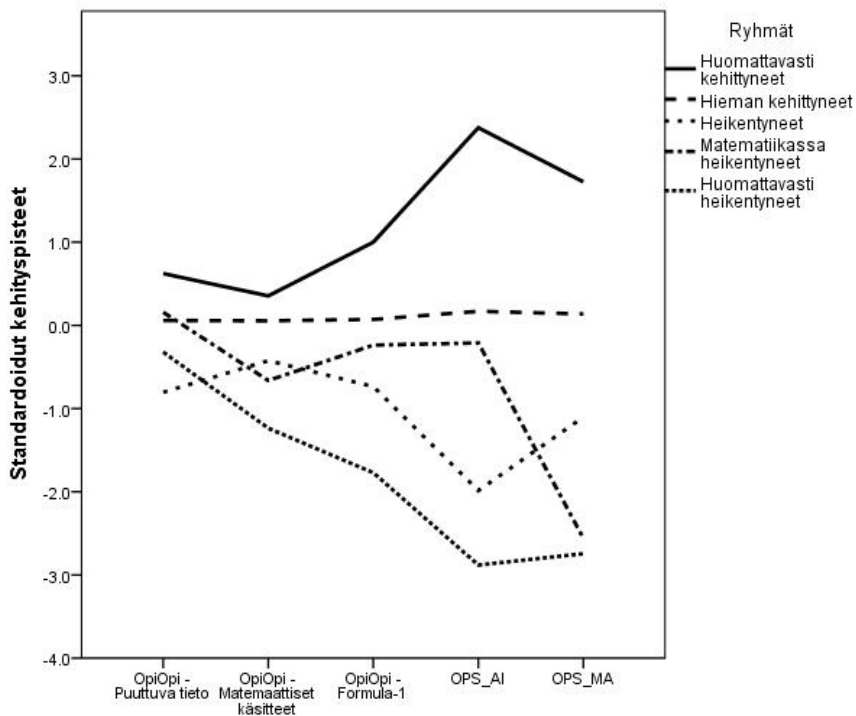
### 5.3 Osaamisprofiilien tarkastelu

Latenttiprofiilianalyysin (LPA) avulla pyrittiin tunnistamaan valtavirrasta poikkeavaa osaamiskehitystä. Viiden oppilasryhmän ratkaisuun päädyttiin tilastollisen tarkastelun perusteella (Lo-Mendel-Rubinin testi ja entropian tarkastelut). Valtaosa oppilaista (n = 5 009; 90 %) kuului osaamisessaan 'hieman kehittyneet'-ryhmään. Tästä poikkeavat ryhmät muodostuvat yhdestä selvästi muita enemmän osaamistaan vahvistaneesta ryhmästä eli 'huomattavasti kehittyneet' (n = 70; 1 %) ja kolmesta



suoritustaan heikentäneestä ryhmästä: 'huomattavasti heikentyneet' (n = 71; 1 %), 'matemaattisessa osaamisessa heikentyneet' (n = 64; 1 %) ja 'heikentyneet' (n = 411; 7 %). Kuviossa 5.3 esitetään muodostuneiden ryhmien kehityspisteet osaamistehtävittäin.

Kuten kuviosta 5.3 voidaan havaita, ryhmien väliset erot ovat suurimmat äidinkielen ja matematiikan tehtävissä. Huomattavasti kehittyneet ja heikentyneet ryhmät muodostavat peilikuvan toisistaan. Ryhmät erosivat kehityspisteiltään (Wilks' Lambda = .87, F = 171.75, p < .0001) toisistaan kuitenkin siten, että on kaksi tehtävää, joissa eroja ei ollut kaikkien ryhmien kesken (kuviossa tehtävät 'Puuttuva tieto' ja 'Matemaattiset käsitteet').



Kuvio 5.3 Osaamisen kehityspisteiden perusteella muodostuneet viisi profiiliryhmää

### 5.3.1 Taustamuuttujien yhteys osaamisprofiileihin

Seuraavassa tarkastellaan muodostuneita osaamisprofiiliryhmiä suhteessa taustamuuttujiin. Tarkoituksena on selvittää, voidaanko muodostuneiden ryhmien ja taustamuuttujien välillä havaita tilastollista yhteyttä eli onko jokin ryhmä taustaltaan huomattavasti toisia poikkeavampi. Tarkastelut tehtiin ristiintaulukoimalla.

## Sukupuoli

Tarkasteltaessa ryhmiä sukupuolittain (Taulukko 5.3) on ryhmissä matemaattisesti heikentyneet ja hieman heikentyneet poikien osuus selkeästi ylliedustettuna ja toisaalta ryhmässä hieman kehittyneet tytöt ovat selkeästi ylliedustettuina. Ääri-saavutusprofiiliryhmien osalta (huomattavasti kehittyneet ja huomattavasti heikentyneet) sukupuolieroa ei ole juurikaan näy. Yhteenvedona voidaan todeta, että niistä 546 oppilaasta, joiden suoritusaso oli heikentynyt vuosien 2011 ja 2014 välillä, kolme neljäsosaa (74 %, n = 403) oli poikia.

**Taulukko 5.3 Osaamisprofiiliryhmät sukupuolen mukaan (N = 5 625)**

Profiiliryhmät						
Sukupuoli	Huomatta- vasti hei- kentyneet	Matemaatti- sesti hei- kentyneet	Heikentyneet	Hieman kehittyneet	Huomattavasti kehittyneet	Kaikki
Poika	36	58	309	2 362	42	2 807
% pojista	51 %	91 %	75 %	47 %	60 %	51 %
Std.re- sid.		6.6	10.6	-11.8		
Tyttö	35	8	102	2 647	28	2 718
% tytöistä	49 %	9 %	25 %	53 %	40 %	49 %
Std.re- sid.		-6.6	-10.6	11.8		
Ryhmi- en osuudet	71 1 %	64 1 %	411 7 %	5 009 90 %	70 1 %	5 625 100 %

Chi-Sqrt 165.514,  
p < .0001

## Vanhempien koulutustausta

Äidin tai isän koulutustaustan mukainen ristiintaulukointitarkastelu saavutusprofiiliryhmittelyn kanssa ei ollut tilastollisesti merkitsevä, joskin standardoitujen residuaalien ( $x > 2.0$  tai  $x < -2$ ) tarkastelu osoitti, että ryhmässä hieman kehittyneet oli keskimääräistä vähemmän (-2.6) koulutustaustan 'yo-tutkinto tai ylempi keskitaso' omaavia äitejä ja vastaavasti enemmän koulutustaustan 'alempi korkeakoulututkinto' omaavia äitejä (+2.3). Isän koulutustaustan mukainen analyysi tuotti samansuuntaisen tuloksen äidin koulutustaustan kanssa.

## Maahanmuuttajataustaisuus

Maahanmuuttajataustaisuuden ja profiiliryhmittelyn välinen yhteys ei ollut tilastollisesti merkitsevä.

## Tehostettu ja erityinen tuki

Erityistä tukea saaneiden oppilaiden määrä (Std.resid.  $\leq -2.0$ ) oli aliedustettuna kolmessa ryhmässä: huomattavasti heikentyneet, matemaattisessa osaamisessa heikentyneet ja huomattavasti kehittyneet. Erityistä tukea saaneista oppilaista (n = 280) 92 % kuului ryhmään hieman kehittyneet, joten tämän ryhmän oppilaat olivat edenneet oletetusti. Loput (8 %) erityisen tuen oppilaista kuuluivat ryhmään heikentyneet. Tehostetun tuen saanti ei ollut yhteydessä profiiliryhmittelyyn.

## Kuntatyyppi

Pääkaupunkiseudun oppilaat jakaantuivat kuntatyyppitasolla tasaisesti profiiliryhmisiin. Nopean kasvun kuntaryhmän oppilaat olivat aliedustettuina ryhmässä heikentyneet ja yliedustettuina ryhmässä hieman kehittyneet (Taulukko 5.3). Reuna-alueen kuntaryhmän oppilaat olivat yliedustettuina kahdessa kehityspisteitään heikommassa ryhmässä (huomattavasti heikentyneet ja matemaattisesti heikentyneet) ja aliedustettuina ryhmässä neljä eli hieman kehittyneet -ryhmässä. Tulos tukee aikaisemmin esitettyä tulosta reuna-alueiden heikommasta osaamisen kehittymisestä.

**Taulukko 5.3. Osaamisprofiiliryhmät kuntatyypeittäin (N = 5 625)**

Profiiliryhmät						
Kunta-ryhmä	Huomattavasti heikentyneet	Matemaattisesti heikentyneet	Heikentyneet	Hieman kehittyneet	Huomattavasti kehittyneet	Kaikki
Pääkaupunkiseutu	41	39	267	3 216	40	3 603
%	58 %	61 %	65 %	64 %	57 %	64 %
Std.r esid						
Nopean kasvun kunnat	15	7	62	1013	18	1 115
%	21 %	11 %	15 %	20 %	26 %	20 %
Std.r esid			-10.6	11.8		
Reuna-alueen kunnat	15	18	82	780	12	907
%	21 %	28 %	20 %	15 %	17 %	16 %
Std.r esid		2.6	2.2	-3.2		
Ryhmiä osuudet	76	64	411	5 009	70	5 625
	1 %	1 %	7 %	90 %	1 %	100 %

Chi-Sqrt 21.570,  
p < .001

### 5.3.2 Toiselle asteelle hyväksyminen osaamisprofiileittain

Ristiintaulukointi osoitti, että osaamisprofiilit olivat tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä toiselle asteelle pääsyn kanssa. Ryhmässä heikentyneet oli muihin ryhmiin verrattuna enemmän ammatilliseen koulutukseen päässeitä ja vastaavasti vähemmän lukiokoulutukseen päässeitä (Taulukko 5.4).

**Taulukko 5.4. Osaamisprofiiliryhmät ja toiselle asteelle hyväksyminen**

Toiselle asteelle hyväksyminen	Profiiliryhmät					Kaikki
	Huomatavasti heikentyneet	Matemaattisesti heikentyneet	Heikentyneet	Hieman kehittyneet	Huomattavasti kehittyneet	
Ei hyväksytty	1	4	24	237	4	270
%	1 %	6 %	6 %	5 %	6 %	5 %
Ammatillinen	18	11	158	1 277	18	1 482
%	26 %	18 %	40 %	26 %	26 %	27 %
Std.resid			-4.1	5.9		
Lukio	51	48	216	3 368	48	3 731
%	73 %	76 %	54 %	69 %	69 %	68 %
Std.resid			-6.1	4.3		
	70	63	398	4 882	70	5 483
Ryhmiin osuudet	1 %	1 %	7 %	90 %	1 %	100 %

Chi-Sqrt 42.944,  $p < .001$

Lisäksi analyysi paljasti profiiliryhmissä mielenkiintoisen ilmiön huomattavasti osamistaan heikentäneen ryhmän ja matemaattisessa osaamisessa heikentyneen ryhmän osalta. Näissä ryhmissä lukioon hyväksymisen osuus oli keskimäärin korkeampaa kuin muissa ryhmissä. Näyttää siis siltä, että kyseisien ryhmien oppilaat olivat keskinertaisesti koulussa pärjääviä mutta osaamismittauksessamme toisella kerralla ensimmäistä mittauskertaa huomattavasti heikommin menestyneitä oppilaita. Tämä epäily vahvistui osittain vuoden 2014 lukuaineiden keskiarvoja vertailemalle, joka osoitti, että kaksi osaamistulostaan heikentänyttä osaamisprofiiliryhmää ei eronnut lukuaineiden keskiarvoltaan hieman osamistaan parantaneiden ryhmästä.

### 5.3.3 Oppilaan, kavereiden ja vanhempien suhde kouluun osaamisprofiileittain

Edellä kuvatut tulokset herättivät mielenkiinnon oppilaiden subjektiivisia koulukokemuksia kohtaan: Esimerkiksi kokevatko osaamismittauksissa aikaisempaa mittausta heikommin menestyneet oppilaat joitakin kouluympäristöön ja oppimiseen liittyviä tekijöitä vähemmän myönteisinä verrattuna niihin oppilaisiin, jotka ovat onnistuneet

parantamaan suoritustaan. Tätä tutkittiin kuuden asennesummamuuttujan suhteen, jotka olivat a) oppilaan näkemys opettajista, b) opettajien suhde oppilaaseen, c) tovereiden suhde kouluun, d) vanhempien suhde kouluun, e) vanhempien suhde oppilaaseen ja f) vanhempien odotukset kouluun nähden. Osaamisprofiiliryhmät erosivat toisistaan asenteiden suhteen (Wilks' Lambda = .98, F = 5, df = 4, p < .001). Asenteissa oli myös sukupuoliero siten, että tytöt olivat hieman myönteisempiä kuin pojat (Wilks' Lambda = .95, F = 45.93, df = 6, p < .001). Sen sijaan kyseisten muuttujien yhdysvaikutus ei ollut tilastollisesti merkitsevä, mikä tarkoittaa, että sukupuolierot olivat samansuuntaiset kaikissa profiiliryhmissä. Asenteisiin liittyvät tilastollisesti merkitsevät ryhmien väliset erot muodostuivat pääosin kolmen ryhmän välille: hieman kehittyneet, heikentyneet ja matemaattisesti heikentyneet. Hieman kehittyneiden asenteet olivat kaikilla tarkastelun osa-alueilla edellä mainittuja kahta ryhmää myönteisemmät lukuun ottamatta 'tovereiden suhde kouluun' -muuttujaa, jonka suhteen ei ilmennyt tilastollisesti merkitseviä ryhmien välisiä eroja.

### 5.3.4 Terveyskäyttäytyminen osaamisprofiileittain

Lopuksi tarkasteltiin vielä osaamisprofiiliryhmien yhteyttä tupakointiin, sillä aikaisempien tutkimusten mukaan tupakointi ja sen aloittaminen ovat sosiaalisia tapahatumia ja ovat yhteydessä akateemiselta kouluttautumispolulta syrjäytymiseen sekä samalla vihje yhteiskunnallisten koulutusodotusten marginaaliin joutumisesta (Rimpelä, Rainio, Huhtala, Lavikainen, Pere & Rimpelä, 2007). Jos näin on, tupakointikeilujen voisi olettaa olevan yhteydessä myös osaamisen kehittymiseen. Tässä yhteydessä on huomioitava, että oppimaan oppimisen havaintomatriisin ja terveystieteiden matriisin yhdistäminen muutti analyyseissa käytettävien havaintojen määrän hieman pienemmäksi verrattuna aikaisempiin analyyseihin. (Taulukko 5.5)

**Taulukko 5.5 Osaamisprofiiliryhmät ja vähintään satunnainen tupakointi (N = 4 529)**

Tupakointi	Huomattavasti heikentyneet	Matemaattisesti heikentyneet	Heikentyneet	Hieman kehittyneet	Huomattavasti kehittyneet	Kaikki
Ei tupakoi	35	25	193	3 379	49	3 681
%	75 %	51 %	64 %	83 %	82 %	81 %
Std.re sid.		-5.5	-7.8	8.7		
Tupakoi	12	24	107	694	11	848
%	25 %	49 %	36 %	17%	18 %	19 %
Std.re sid.		5.5	7.8	-8.7		
Ryhmien osuudet	47 1 %	49 1 %	300 7 %	4 073 90%	60 1 %	4 529 100%

Chi-Sqrt .555, p < .0001

Tulokset osoittavat selkeän yhteyden osaamisprofiiliryhmien ja tupakointikokeiluiden välillä. Niistä oppilaista, jotka kuuluivat ryhmään matemaattisessa osaamisessaan heikentyneet, lähes puolet (49 %) ja ryhmään heikentyneet kuuluneista lähes kaksi viidesosa (37 %) oli vastannut tupakoivansa vähintään satunnaisesti. Samansuuntainen tulos saatiin, kun profiiliryhmien yhteyttä testattiin oppilaiden vastauksiin kysymykseen ”*Onko sinulla jokin pitkäaikainen sairaus tai vamma?*” ( $\chi^2 = 26.555$   $p < .0001$ ). Myönteisen vastauksen yliedustus sekä ryhmässä heikentyneet (45 %, adj. res. 3,5) että matemaattisesti heikentyneet (58 %, adj. res 3,5) oli huomattava aineiston keskiarvoiseen odotusarvoon verrattuna (36 %), kun taas ryhmässä hieman kehittyneet oli aliedustus (34 %, adj. res -3,9).

## 5.4 Johtopäätökset

Alueellisten tulosten perusteella osaamisen kehitys on ollut seuranta-aikana hieman heikompaa reuna-alueen kunnissa kuin pääkaupunki- ja kasvukuntien alueella. Vaikka tilanne ei tilastollisesti näytäkään reuna-alueiden kunnissa niin hyvältä kuin muilla alueilla, on hyvä muistaa, että myös pääkaupunkiseudulla ja kasvukuntien alueella on kouluja, joissa voidaan havaita vastaavaa kehitystä. Se miksi toisissa kouluissa kehitys näyttää jostain syystä kulkevan heikompaan suuntaan, on vielä epäselvää ja vaatii jatkoanalyysia. Voidaan kuitenkin olettaa, että reuna-alueen osaamistulosten taustalla vaikuttanee sekä reuna-alueiden vanhempien heikompi koulustausta että aluekohtaisesti tarkasteltuna akateemisesti kapeammat toisen asteen jatko-opintomahdollisuudet, jotka yhdessä ohjaavat suhteellisesti suurempaa oppilasjoukkoa kohti toisen asteen ammatillista valintaa ja heikompaa osaamiskehitystä (ks. luku 11).

Osaamisen kehityspisteiden selitysosuuksien tarkastelu osoittaa, että osaamisen kehitys tapahtuu yksilötasolla ja luokkatasolla. Luokkatason selitysosuus kasvaa 4 % verrattaessa seitsemännen luokan arviointia yhdeksännen luokan arviointiin. Koulujen seitsemännen luokan luokanmuodostus aiheuttaa sen, että luokkien välillä on eroja jo yläkoulun ensimmäisenä syksynä. Luokkien väliset erot voimistuvat yläkoululuokkien aikana. Erojen taustalla vaikuttavat kielivalinnat, painotukset ja valinnaisaineet (Kosunen, 2016).

Osaamisprofiilitarkastelun avulla pyrittiin kartoittamaan valtavirrasta poikkeavia kehityspolkuja ja tunnistettiin viisi osaamisen kehityksessä toisistaan poikkeavaa ryhmää. Olennaista ja tärkeää on, että ylivoimaisesti isoin ryhmä (90 % kaikista oppilaista) on se, jossa on todettavissa osaamisen kehitystä. Yläasteella on myös pieni

ryhmä (tosin vain 1 %), joka onnistuu selvästi parantamaan suoritustaan. Lisäksi tutkimuksessa todettiin, että oli löydettävissä oppilasryhmä (9 % oppilaista), jossa oppilaiden suoritustaso heikkeni. Tässä joukossa on toisistaan eroavia osaryhmiä. Yhdessä ryhmässä (7 %) heikentyivät kaikki alueet, mutta vain vähäisesti. Kahdessa loppuryhmässä toisessa (1 %) matematiikan osaaminen heikkeni ja toisessa (1 %) kaikki osaamiset. Kaikilla osaamisalueilla suoritustaan heikentäneet oppilaat olivat keskitasoisesti menestyviä, jotka ilman selkeää syytä suoriutuivat heikosti toisessa osaamismittauksessa. Tällä löydöksellä on suurempi merkitys pohdittaessa *low stake* -arviointien problematiikkaa. Voidaankin kysyä, kuinka suuri osa oppilaista ikään kuin luovuttaa tai ei välitä tehdä osaamisarviointia omalla osaamistasollaan. Ehkä luovuttamisella tai 'hällä väliä' -asenteella on kuitenkin toinen informaatiotaso, joka kertoo oppilaan sitoutumisesta koululaisuuteen eli koulun edustamiin arvoihin. Näin huomattavan heikko tulos suhteessa aiempaan mittaukseen kertoo epäsuorasti oppimaan oppimisen kognitiivisen komponentin sijaan enemmän asennekomponentista.

Profiilianalyysien tarkentamisella ei kyetä merkittävästi parantamaan heikon suorituksen diagnoosia, koska pienuudestaan huolimatta nämä kolme ryhmää ovat heterogeenisiä. Kuitenkin eräitä havaintoja voidaan vahvistaa: Osaamisen heikentyminen liittyy myös kielteisempiin asenteisiin. Toiseksi, pojat ovat enemmistönä niissä ryhmissä, joissa osoitettu osaaminen heikentyi. Lisäksi kuntaryhmäkohtainen tarkastelu viittaa siihen, että reuna-alueiden kuntien oppilaita oli osuuttaan suurempi osa niissä ryhmissä, joiden suoritus laski. Käyttämällä tupakointia eräänä terveystyökaluna voidaan lisäksi todeta, että heikentyneet suoritukset liittyivät muita yleisempään tupakointiin.

Erytystä tukea saaneiden oppilaiden tarkastelu osoittaa heidän kuuluvan useimmiten ryhmään, joka paransi jonkin verran osaamistaan. Osaamisen taso oli toki matala tai matalahko, mutta nämä oppilaat olivat kuitenkin edistyneet. Tehostetun tuen yhteyttä muutosten suuntaan tai tasoon ei kyetty toteamaan. Maahanmuuttajataustaisuuden varmaan toteamiseen liittyi eräitä vaikeuksia, mutta on ilmeistä, että maahanmuuttajaperheiden opiskelijalapsia on kaikissa ryhmissä odotetusti.

Jo olevalla aineistolla voidaan vielä tarkentaa osoitetun osaamisen kehityskulkua erilaisissa ryhmissä. Samalla on selvää, että koottavan seuranta-aineiston avulla voidaan selvittää, millaisia ovat yksilöiden väliset erot seuraavissa kehitysvaiheissa ja kuinka vakaita syntyneet ryhmittelyt ovat. Samalla voidaan selvittää, miten varhaisuoruuden vaiheet muuttavat myös terveyttä koskevia tekijöitä riskejä vähentäen tai niitä lisäten.

## Lähteet

- Alexander, K., Entwisle, D. R., & Steffel Olson, L. (2007). Summer learning and its implications: Insights from the Beginning School Study. *New Directions for Youth Development*, 2007, 11–32.
- 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.
- 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, oppimisasenteet 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.
- Jakku-Sihvonen, R., & Kuusela, J. (2002). Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasa-arvo. *Arviointi 7/2002*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kosunen, S. (2016). *Families and the social space of school choice in urban Finland*. Studies in educational sciences 267. Helsinki: University of Helsinki.
- Rimpelä, A., Rainio, S., Huhtala, H., Lavikainen, H., Pere, L. & Rimpelä M. (2007). Nuorten terveystapatutkimus 2007: Nuorten tupakkatuotteiden ja päihteiden käyttö 1977–2007. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:63.
- Vaattovaara, M., & Bernelius, V. (2010). Alueellinen eriytyminen Helsingin metropoli-alueella. Teoksessa M. Rimpelä & V. Bernelius (toim.), *Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla: MetrOP-tutkimus 2010–2013* (s. 13–18). Geotieteiden ja maantieteen laitos: Tutkimuksia B1. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Vaattovaara, M., & Kortteinen, M. (2012). Segregaatiosta ja sen inhimillisestä ja yhteiskunnallisesta merkityksestä. *Talous & Yhteiskunta*, 40, 60–66.
- 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.



## 6 Osaamistulosten kehitystä selittävät tekijät

Mari-Pauliina Vainikainen ja Jarkko Hautamäki

Tässä luvussa tarkastellaan, miten oppilaiden tausta, tehostetun tai erityisen tuen saaminen sekä terveydentila ja terveyskäyttäytyminen ennustavat yläluokkien aikaista oppimistulosten kehittymistä. Suomessa peruskoulujen väliset erot ovat kansainvälisessä vertailussa olleet hyvin pienet (esim. OECD, 2013; Willms, 2010; Yang Hansen, Gustafsson & Rosén, 2014). Vaikka koulujen eriytyminen on jossain määrin kiihtynyt etenkin pääkaupunkiseudulla alueellisen eriytymisen (Vaattovaara & Kortteinen, 2012) ja kouluvalintojen seurauksena (Bernelius, 2013; Varjo & Kalalahti, 2011), erot ovat kansainvälisessä vertailussa edelleen hyvin maltillisia ollen noin 10 prosentin luokkaa (Hautamäki, Hautamäki, & Kupiainen, 2009; Hautamäki, Kupiainen & Vainikainen, 2015).

Suurin osa peruskoululaisten oppimistulosten vaihtelusta selittyy yksilöllisillä tekijöillä, joista aikaisemman tutkimustiedon perusteella merkityksellisiä ovat ainakin oppilaan vanhempien koulutustaso (esim. Hautamäki, Kupiainen, Marjanen, Vainikainen & Hotulainen, 2013), maahanmuuttajatausta (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulunen, Suni & Vettenranta, 2014), oppimisen tuen tarve (Thuneberg, 2007), oppimismotivaatio (esim. Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta, 2008) ja terveyteen liittyvät tekijät (esim. Koivusilta, West, Saaristo, Nummi & Rimpelä, 2013). Koulutason vähäisen vaihtelun selittäjiä on tutkittu suomalaisessa kontekstissa vähän, mutta oletettavasti suuri osa metropolialueen kouluvaikutuksista selittyy taustaltaan erilaisten oppilaiden valikoitumisesta jo lähtökohtaisesti eri kouluihin (Bernelius, 2013).

Osaamisen kehitystä ja sen selittäjiä on tutkittu yksilötasolla aiemminkin, mutta eri tieteenalojen näkökulmia samanaikaisesti yhdistäviä ja eri tekijöiden itsenäisiä vaikutuksia tarkastelevia tutkimuksia löytyy vähän. Tämän tutkimuksen aineistosta on aiemmin julkaistu Kasvatus-lehdessä tutkimusartikkeli, jossa myös tutkimuksen teoreettista taustaa on avattu laajemmin (Vainikainen ym., 2016). Tässä luvussa syvennetään artikkelissa esiteltyjä tuloksia erityisesti terveyteen liittyvien tekijöiden sekä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tulosten osalta.

Tämän luvun analyysien perusaineistona käytettiin MetrOP-tutkimuksen yhdeksän luokan aineistoa, joka kattoi metropolialueen 131 koulua keväällä 2014. Osaamistulokset oli saatavilla 9 441 oppilaalta ja heistä 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 koko yläkoulun kattavaan pitkittäisseurantaan, jossa tarkastellaan osaamistulosten kehittymistä, kun oppilaiden ja koulujen väliset erot lähtötilanteessa on huomioitu.

Osaamistulosten kehittymistä mitattiin teettämällä oppilaille molempina ajankoh-  
tina kolme oppimaan oppimisen tehtäväsarjaan (ks. Hautamäki ym., 2013) kuuluvaa  
tehtävää. Oppiainesisältöihin sitomattomat tehtävät mittasivat sanallista päättelytai-  
toa (Ross & Ross, 1979), matemaattista päättelytaitoa (Sternberg, Castejon, Prieto,  
Hautamäki & Grigorenko, 2001) ja Piaget:n teoriaan perustuvaa formaalia ajattelua  
(Hautamäki, 1984) 21. vuosisadan ajatteluvaatimusten mukaisesti. Oppilaiden asen-  
teita, terveystietämystä ja taustatietoja kartoitettiin kyselylomakkein, jotka pe-  
rustuivat oppimaan oppimisen tehtäväsarjoihin ja luvussa 9 tarkemmin kuvattuun  
hyvinvointikyselyyn. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suomen kielen taidon  
mittarina käytettiin alkumittauksen yhteydessä tehtyä äidinkielen koetta. Kaikki tu-  
lokset analysoitiin monitasorakenneyhtälömallinnuksella Mplus 7.2. -ohjelmistolla  
(Muthén & Muthén, 2012). Mallin sopivuutta arvioitiin CFI- ja RMSEA-tunnuslukujen  
avulla (Hyvä malli: CFI > .95 ja RMSEA < .06; Hyväksyttävä malli CFI > .90 ja RMSEA <  
.08). Aineiston koosta johtuen  $\chi^2$ -arvot olivat pääsääntöisesti tilastollisesti merkitse-  
viä, vaikka muut tunnusluvut olivat hyviä. Tämän vuoksi  $\chi^2$ -arvoja ei ilmoiteta tulos-  
ten yhteydessä. Keskeiset tunnusluvut on esitetty taulukossa 6.1 (seuraavalla sivulla).

**Taulukko 6.1 Keskeisimpien muuttujien perustunnusluvut**

<b>Muuttuja</b>	<b>N</b>	<b>min</b>	<b>max</b>	<b>ka</b>	<b>kh</b>
9. luokan osaaminen	9 441	0,00	100,00	46,74	24,23
<b><u>Yksilötason selittäjät</u></b>					
7. luokan osaaminen	7 052	0,00	100,00	42,72	22,13
Minäpystyvyyks: Väittämä 1	9 254	1,00	7,00	5,27	1,58
Minäpystyvyyks: Väittämä 2	9 233	1,00	7,00	4,70	1,41
Minäpystyvyyks: Väittämä 3	9 201	1,00	7,00	5,37	1,36
Sukupuoli	9 440	0,00	1,00	0,49	0,50
Äidin koulutustaso	7 974	1,00	4,00	2,41	1,05
Maahanmuuttajatausta	9 434	0,00	1,00	0,09	0,29
Saa tehostettua tukea	8 673	0,00	1,00	0,06	0,24
Saa erityistä tukea	8 673	0,00	1,00	0,07	0,26
Tupakointi	6 994	1,00	6,00	2,22	1,65
Päivittäisten stressioireiden määrä	7 337	0,00	2,00	0,44	0,74
Pitkäaikaissairaudet	7 312	0,00	1,00	0,36	0,48
<b><u>Koulutason selittäjät</u></b>					
7. luokan osaaminen	126	13,59	66,07	41,88	8,86
Koulun koko (9.-luokkalaisten määrä)	130	4,00	237,00	96,92	42,13
Äitien keskimääräinen koulutustaso	129	1,00	4,00	2,34	0,44
Tehostettua tukea saavien osuus	116	0,00	28,36	6,99	5,79
Erityistä tukea saavien osuus	116	0,00	100,00	13,85	20,92
Maahanmuuttajataustaisten osuus	99	0,00	80,00	11,10	13,07

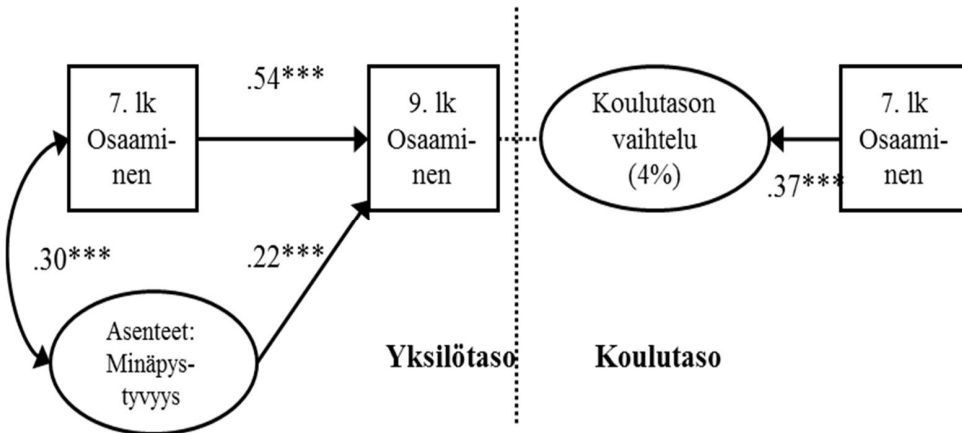
N = vastaajien määrä, min = pienin havaittu arvo, max = suurin havaittu arvo, ka = keskiarvo, kh = keskihajonta

## 6.1 Kuinka suuri osa osaamistulosten vaihtelusta tapahtuu koulutasolla?

Ensimmäisessä vaiheessa (malli 1) tarkasteltiin, kuinka suuri osa oppilaiden yhdeksännellä luokalla mitatusta osaamisen (sanallinen, matemaattinen ja formaali päätely) vaihtelusta oli yksilökohtaista, ja kuinka suuri oli koulun selitysosuus. Ennakkoletusten mukaisesti yhdeksännen luokan testiosaamisesta noin yhdeksän prosenttia näytti olevan koulutason vaikutusta silloin, kun muita tekijöitä ei huomioitu. Seuraavaksi mallissa otettiin huomioon oppilaiden lähtötaso eli seitsemännen luokan osaaminen, ja yksilötasolle lisättiin oppilaan oppimisasenteiden ja -motivaation indikaattoriksi valittu minäpystyvyyks (kolmesta 1–7-Likert-asteikollisesta väittämästä

Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle

muodostettu faktori). Tässä mallissa 2 koulutaso selitti yhdeksän luokan osaamisen vaihtelusta enää neljä prosenttia. Tästä 14 prosenttia selittyi koulutason lähtötason osaamisella. Yksilötasolla aiempi osaaminen ja minäpystyvyys selittivät yhdessä 34 % yhdeksän luokan osaamisvaihtelusta. Tämän vaiheen tulokset on esitetty kokonaisuudessaan kuviossa 6.1. Malli sopi aineistoon kohtalaisesti (CFI = .974 ja RMSEA = .067).



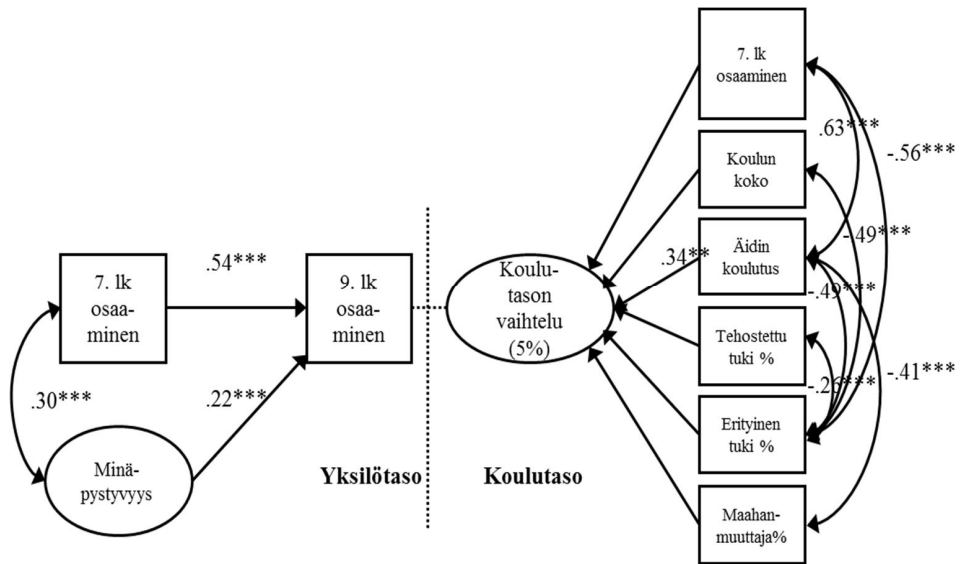
**Kuvio 6.1 Osaamisen kehitys yksilö- ja koulutasolla ilman muita selittäjiä kuin 7. luokan osaaminen (testitulos) ja minäpystyvyys (malli 2). Minäpystyvyysfaktorin kolme väittä-mää on piilotettu selkeyden vuoksi näkyvistä.**

## 6.2 Osaamisen kehityksen selittäjät koulutasolla

Tarkastelun toisessa vaiheessa (malli 3) koulutasolle lisättiin selittäjiä, joiden oletettiin aikaisemman kirjallisuuden ja myös julkisen keskustelun pohjalta olevan yhteydessä koulutason osaamistulosten kehittymiseen. Malli 3 (CFI = .976 ja RMSEA = .067) sopi aineistoon yhtä hyvin kuin edellinen malli 2. Analyysien ensimmäinen vaihe (Kuvio 6.1) oli jo osoittanut, että kaikkiaan koulutason selitettävää vaihtelua oli vähän, ja kuviosta 6.2 (seuraavalla sivulla) havaitaan, ettei useimmilla oletetuilla selittäjillä ollut siihen mitään vaikutusta. Oleellinen muutos on se, että mallissa 3 keskeisimmäksi koulutason vaihtelun selittäjäksi nousi äidin koulutus eikä 7. luokan osaamisella ollut enää tilastollisesti merkitsevää suoraa omavaikutusta.

Kuviosta 6.2 havaitaan myös, että vaikka oppilaspuolelta kuvaavat koulutasolle lasketut muuttujat olivat yhteydessä toisiinsa, niillä ei ollut juuri vaikutusta osaamistulosten kehittymiseen koulutasolla. Ainoa tilastollisesti merkittävä selittäjä oli äidin koulutus, joka poisti lähtötason osaamistulosten suoran vaikutuksen koulu-

tasolla. Oppilaat olivat 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 oli hyvin vähäinen, sillä se selitti vain 12 prosenttia koulutason vaihtelusta, joka tässä mallissa oli noin viisi prosenttia (mallissa 2 noin neljä prosenttia). Kaikkiaan oppilaiden epätasaisella jakautumisella eri kouluihin selittyi vain noin puoli prosenttia tulosten kokonaisvaihtelusta (eli 12 % viiden prosentin vaihtelusta on 0,6 %).

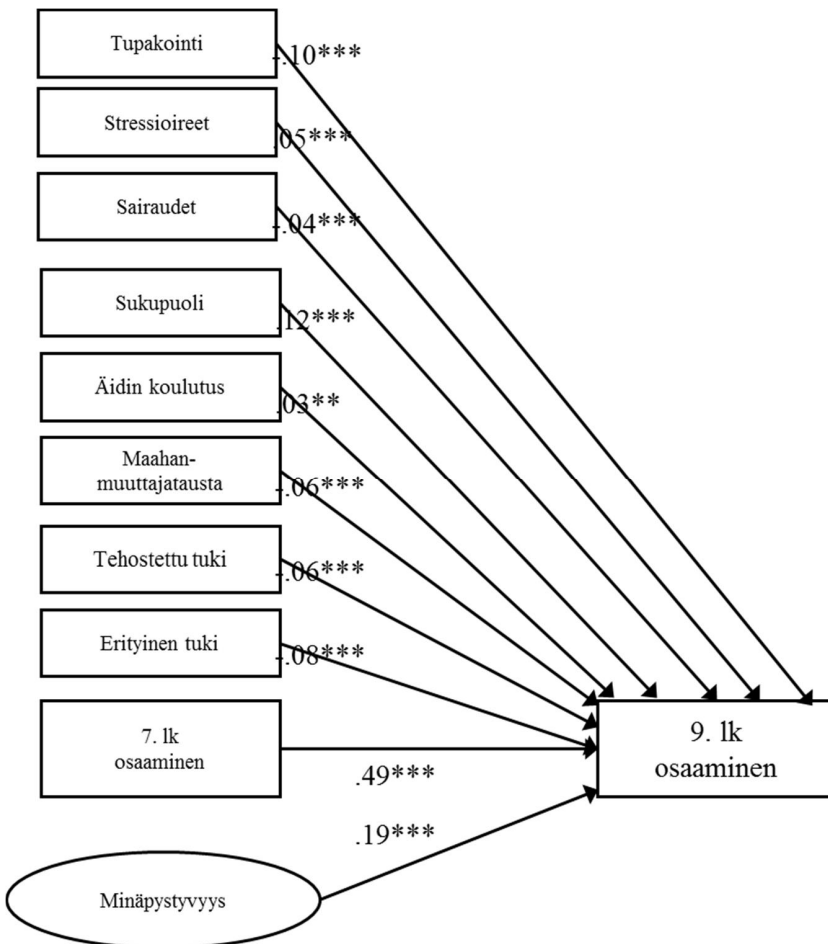


**Kuvio 6.2 Koulutason vaihtelun selittäminen** (vain numeroarvolla varustetut yhteydet ovat tilastollisesti merkitseviä)

### 6.3 Osaamisen kehityksen selittäjät yksilötasolla

Kolmanneksi tarkasteltiin ainoastaan yksilötason tulosten kehitystä lisäämällä yksilötason osaamistulosten selittäjiksi oppilaan taustatietoja sekä terveyttä ja tuen saantia kuvaavia muuttujia (malli 4, Kuvio 6.3 seuraavalla sivulla). Myös tämä malli 4 sopi aineistoon kohtalaisesti (CFI = .941 ja RMSEA = .057). Aiempi osaaminen oli muiden tekijöiden lisäämisen jälkeenkin vahvin myöhempää osaamista ennustava tekijä, mutta myös myönteisillä asenteilla oli merkitystä. Näiden lisäksi kaikilla muillakin tarkastelluilla tekijöillä oli pieniä lisävaikutuksia. Kuviossa esitetään mallin 3 tulokset yhdeksännen luokan osaamistulosten osalta. Selittäjien keskinäisiä yhteyksiä kuvaavat nuolet ja kertoimet on piilotettu näkyvistä luettavuuden varmistamiseksi. Useimmat selittävistä muuttujista olivat yhteydessä toisiinsa ja etenkin osaamisen lähtö-

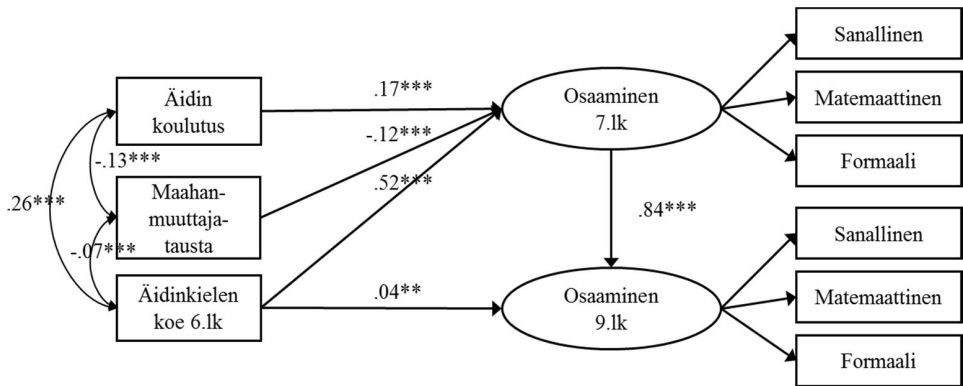
tasoon niin, että sukupuoli (= tyttö), äidin korkeampi koulutus, myönteiset asenteet mutta myös stressitaso olivat myönteisessä yhteydessä sekä seitsemännen luokan osaamiseen että osaamisen kehittymiseen. Tuen saanti, maahanmuuttajatausta ja tupakointi taas olivat kielteisessä yhteydessä sekä osaamisen lähtötasoon että sen kehitykseen. Sairaudet eivät olleet yhteydessä osaamisen lähtötasoon, mutta niillä oli ennustetta lievästi heikentävä vaikutus. Lähes kaikissa muuttujissa oli havaittavissa lievä sukupuoliero tyttöjen hyväksi. Stressioireita ja sairauksia lukuunottamatta selittävien muuttujien keskinäiset yhteydet on raportoitu tarkemmin Kasvatuslehden artikkelissa (Vainikainen ym., 2016). Stressioireita esiintyi enemmän tytöillä kuin pojilla, kun taas pitkäaikaissairauksia oli molemmilla sukupuolilla yhtä paljon. Stressioireiden ja sairauksien määrän yhteydet muihin taustamuuttujiin olivat heikot.



Kuvio 6.3 Yksilötason vaihtelun selittäminen

## 6.4 Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamisen kehitys

Neljänneksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osaamisen kehitystä tarkasteltiin vielä erikseen (malli 5) selittämällä osaamisen lähtötasoa ja sen kehittymistä maahanmuuttajataustan lisäksi seitsemännen luokan alussa teetettyjen äidinkielen arviointitehtävien tuloksilla sekä vanhempien koulutustaustalla. Edellisen vaiheen malli 4 osoitti, että maahanmuuttajatausta oli yhteydessä osaamisen heikompaan lähtötasoon sekä lievästi myös osaamisen hitaampaan kehitykseen. Lisäanalyysien tarkoituksena oli tutkia, selittyvätkö edellisen vaiheen tulokset oppilaiden heikommalla suomen kielen taidolla. Tämän vaiheen tarkasteluissa olivat mukana ainoastaan suomenkielisten koulujen oppilaat, sillä äidinkielen arviointitehtävät eivät olleet samat ruotsinkielisissä kouluissa. Näissä analyyseissa osaamistehtävien tuloksista muodostettiin faktorit, joiden keskinäinen mittausinvarianssi eri aikapisteiden välillä tarkistettiin ennen lopullisen mallin rakentamista. Koko malli 5 sopi aineistoon hyvin (CFI = .972 ja RMSEA = .045) ja se on esitetty kuviossa 6.4.



**Kuvio 6.4 Maahanmuuttajataustan yhteys osaamiseen ja sen kehitykseen**

Kuviosta havaitaan, että kun muita taustatekijöitä ei huomioitu, maahanmuuttajatausta oli yhteydessä heikompaan osaamisen lähtötasoon mutta ei lainkaan osaamisen kehitykseen. Mallissa 4 havaittu lievä kielteinen vaikutus näytti johtuvan mukana olleista muista muuttujista. Erikseen tarkasteltuina maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja suomea äidinkielenään puhuvien oppilaiden väliset erot eivät kasvaneet yläluokkien aikana, vaan ne pysyivät keskimäärin samansuuruisina läpi yläkouluun. 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 heikommalla suomen kielen taitoa mittaavista äidinkielen arviointitehtävistä. Kun äidin kou-

lutustausta ja suomen kielen taito vakioitiin mallinnuksessa, maahanmuuttajataustaiset oppilaat eivät enää juuri eronneet suomea äidinkielenään puhuvista oppilaista edes seitsemännen luokan alkutilanteessa.

## 6.5 Johtopäätökset

Yläluokkien aikaiset osaamistulokset kehittyvät pitkälti yksilöllisesti. Vähäisestä koulujen välisestä vaihtelusta suuri osa selittyy eritaustaisten oppilaiden valikoitumisella eri kouluihin jo seitsemännen luokan alussa. Koulun tasolla osaamisen eli oppimaan oppimisen taidon kehittymiseen ei vaikuta tuensaajien tai maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus koulussa. Yksilötasolla osaamistulosten myönteistä kehitystä selittävät oppilaan asenteet, stressioireet ja äidin koulutustausta, ja hieman kielteisempää kehitystä maahanmuuttajatausta, 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. Osaamiserojen kasvun hillitsemiseksi tulosten perusteella voi suositella erityisen huomion kiinnittämistä maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ja tuensaajien tukitoimien riittävytyteen sekä koulutason käytänteisiin oppilaiden myönteisen terveystyöskytymisen ja oppimisasenteiden edistämiseksi varsinkin poikien osalta. Lisäksi on tiedostettava, millaisia vaikutuksia kouluvalinnoilla ja ainevalintoihin perustuvalla luokanmuodostuksella voi olla ryhmätason oppimistulosten kehittymiseen.

## Lähteet

- Bernelius, V. (2013). *Eriytyvät kaupunkikoulut: Helsingin peruskoulujen oppilaspuhjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin erityytmiskehitystä*. Tutkimuksia 1:2013. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- 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*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hautamäki, J. 1984. Peruskoululaisten loogisen ajattelun mittaamisesta ja esiintymisestä. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 1. Joensuu: Joensuun yliopisto
- Hautamäki, J., Hautamäki, A., & Kupiainen, S. (2009). Educational Equity Account in Nordic Countries. Teoksessa T. Matti (toim.), *Northern Lights on PISA 2006*. TemaNord 2009: 547.
- 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, oppimisasenteet ja oppimistulokset vuonna 2011. Teoksessa M.-P. Vainikainen & A. Rimpelä (toim.), *Nuorten kehitysympäristö muutoksessa. Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla* (9–34). Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 363. Helsingin yliopisto: Helsingin yliopisto.
- 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.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2012). *Mplus User's Guide. Version 7*.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed*. OECD Publishing.
- Ross, J. D., & Ross, C. M. (1979). *Ross test of Higher Cognitive Processes*. Novato, California: Academic Therapy Publications.
- Sternberg, R., Castejon, J. L., Prieto, M. D., Hautamäki, J., & Grigorenko, E. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in three international samples. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 1–16.
- 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: Yliopistopaino.
- 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
- Vaattovaara, M., & Kortteinen, M. (2012). Segregaatiosta ja sen inhimillisestä ja yhteiskunnallisesta merkityksestä. *Talous & Yhteiskunta*, 40, 60–66.
- Vainikainen, M.-P., Hienonen, N., Lindfors, P., Rimpelä, A., Asikainen, M., Hotulainen, R., & Hautamäki, J. (2016). Oppimistuloksia ennustavat tekijät Helsingin metropolialueen yläkouluissa. *Kasvatus*, 47(3), 214–229.
- Varjo, J., & Kalalahti, M. (2011). Koulumarkkinoiden institutionaalisen tilan rakentuminen. *Yhdyskuntasuunnittelu*, 49(4), 8–25
- Willms, J. D. (2010). School composition and contextual effects on student outcomes. *Teachers College Record* 112(4), 1007–1037.
- Yang Hansen, K., Gustafsson, J.-E., & Rosén, M. (2014). School performance differences and policy variations in Finland, Norway and Sweden. Teoksessa K. Yang Hansen, J.-E. Gustafsson, M. Rosén, S. Sulkunen, K. Nissinen, P. Kupari, ... & A. Hole. *Northern Lights on TIMMS and PIRLS 2011. Differences and similarities in the Nordic countries* (s. 25–48). TemaNord 2014:528. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.



## 7 Opiskeluhoitopalvelujen henkilöstövoimavarat

Pirjo Lindfors, Sakari Karvonen, Jaana Minkkinen & Arja Rimpelä

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa opiskeluhoollolla tarkoitetaan opiskelijan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa oppilaitosyhteisössä (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Opiskeluhooltoon sisältyvät koulutuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukainen opiskeluhoito sekä opiskeluhoollon 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 opiskeluhoollon palvelujen henkilöstöresursseja ja niiden vaihtelua koulujen välillä.

Palvelujen laadukas toteuttaminen edellyttää oikein mitoitettua henkilöstöä. Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki painottaa koko koulu yhteisön hyvinvoinnin edistämistä yksittäisten oppilaiden tukemisen rinnalla. Yhteisöllisen opiskelijahuollon toteuttaminen edellyttää riittävää moniammatillisen työn resursointia sekä uudenlaista työorientaatiota ja toimintakäytäntöjä.

Palveluja tulisi olla tarjolla tasaisesti koko maassa, joskin koulujen tarve vaihtelee jossain määrin oppilaiden tarpeiden mukaan. Taulukossa 7.1 (seuraavalla sivulla) esitetyt opiskeluhoitopalvelujen henkilöstövoimavarat perustuvat Terveyden- ja hyvinvoinnin laitoksen peruskouluille vuonna 2013 toteuttamaan Terveyden- ja hyvinvoinnin edistäminen peruskouluissa -tiedonkeruuseen (TEAviisari, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2013). Henkilöstöresurssien vertailemiseksi esim. koulujen välillä Wiss kollegoineen (Wiss, Ståhl, Saaristo, Kivimäki, Frantsi-Lankia & Rimpelä, tulossa) on kehittänyt menetelmän, joka mittaa kunkin henkilöstöryhmän resursseja työtunteina viikossa sataa oppilasta kohden. Opiskeluhoollon 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 7.1 seuraavalla sivulla). Kouluterveydenhoitajien henkilöstövoimavarojen osalta suositus toteutui metropolialueella 75 prosentissa ja

kuraattoreiden osalta 63 prosentissa kouluja, mikä on valtakunnallista tilannetta parempi. Lääkärien ja psykologien osalta jäädään runsaasti jälkeen suosituksista. Tilanne on kuitenkin parempi kuin maassa keskimäärin. Ylä- ja alakvartiilit osoittavat koulujen välistä vaihtelua, joka on suurehkoa. Esimerkiksi kuraattoriresurssierot ovat eniten ja vähiten resursseja omaavien koulujen välillä kaksinkertaiset (4,1 vs. 8.0 h/viikko/100 oppilasta).

**Taulukko 7.1 Koulujen opiskeluhoitopalvelujen henkilöstövoimavarat tuntia/viikko/100 oppilasta metropolialueella (N = 129) ja koko maassa**

Ammattinimike	Mediaani	Ala- ja yläkvartiili	Suositus	Suosituksessa metropolialue	Suosituksessa koko maa **
Terveystenhoitaja	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

Resurssien epätasaista jakoa koulujen välillä voidaan perustella koulujen erilaisilla tarpeilla. Tarpeen mittaamiseen ei ole yksiselitteisiä indikaattoreita, ja taulukossa 7.2 (seuraavalla sivulla) esitettyjen neljän mittarin perustelut ovat seuraavat: Sosio-demografisista tekijöistä vanhempien matala koulutustaso ja maahanmuuttajatausta olivat tämänkin raportin perusteella yhteydessä huonoon koulumenestykseen ja myös oppilaiden hyvinvointiin. Oppilaan psykososiaalisen tuen tarvetta voidaan mitata Vahvuudet ja vaikeudet -mittarilla (SDQ-Fin), ja mikäli oireilevia oppilaita on koulussa runsaasti, tulisi myös resurssien olla keskimääräistä suuremmat. Taulukoon 7.2 on lisäksi otettu mukaan tehostettua tukea saavien osuus koulussa, sillä tehostettu tuki edellyttää moniammatillista yhteistyötä. Koulukohtaiset tiedot on laskettu vanhempien koulutuksen ja psykososiaalisen tuen osalta oppilaiden vastauksista, maahanmuuttajatausta vuoden 2013 TEAviisarista ja tehostettua tukea saavien osuudet saatiin kouluista 2014 oppilaskyselyn tiedonkeruun jälkeen. – Taulukon 7.2 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 yhteis-resursseihin, eli matalan koulutustason kouluissa näitä resursseja oli keskimääräistä enemmän. Koulujen vähäinen lukumäärä aiheutti sen, että vain harvat korrelaatiot

tulivat merkitseviksi. Suuntaa antavina voidaan pitää kuraattoriresurssien positiivista korrelaatiota maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuuden kanssa, mutta muihin resursseihin ei maahanmuuttajatausta vaikuttanut.

**Taulukko 7.2 Koulun opiskeluhuollon palvelujen henkilöstövoimavarojen ja resurssitarpeen keskinäiset yhteydet** (Tilastollisesti merkitsevät korrelaatiot on lihavoitu.)

Resurssitarpeen mittari	Henkilöstövoimavarat tuntia/viikko/100 oppilasta <sup>2</sup>				
	Kouluterveydenhoitaja <sup>1</sup>	Lääkäri	Psykologi	Kuraattori	Yht. <sup>3</sup>
Vanhempien koulutus matala	0,029	-0,218	<b>0,263</b>	<b>0,234</b>	<b>0,260</b>
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

<sup>1</sup> Koulujen lukumäärät soluissa vaihtelevat kolmessa vasemmanpuoleisessa sarakkeessa välillä 85–92, muissa välillä 71–77.

<sup>2</sup> TEAvisari (Terveys ja hyvinvoinnin laitos 2013).

<sup>3</sup> 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 matalammat. Kun taulukossa 7.2 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. Taulukko 7.3 (seuraavalla sivulla) kuitenkin osoittaa, että oppilashuoltopalvelujen eri ammattihenkilöiden resurssit lääkäriresurssia lukuun ottamatta korreloivat positiivisesti voimakkaasti keskenään. Siellä missä on kuraattoripalveluja, on myös psykologin ja kouluterveydenhoitajan palveluja saatavana keskimääräistä enemmän, eikä toisen ammattiryhmän resurssin vähäisyyttä ei ole kompensoitu lisäämällä toisen ammattiryhmän resursseja. Samaan tulokseen on tultu koko maata koskevassa tarkastelussa (Wiss ym., tulossa).

**Taulukko 7.3 Koulun opiskeluhoillon henkilöstöryhmien voimavarojen keskinäiset korrelaatiot.** (Tilastollisesti merkitsevät on lihavoitu.)

Henkilöstövoimavarat tuntia/viikko/100 oppilasta <sup>2</sup>				
	Kouluterveydenhoitaja <sup>1</sup>	Lääkäri	Psykologi	Kuraattori
Kouluterveydenhoitaja	1			
Lääkäri	.118	1		
Psykologi	<b>.644</b>	-.147	1	
Kuraattori	<b>.710</b>	-.110	<b>.613</b>	1

<sup>1</sup> Koulujen lukumäärät soluissa vaihtelevat välillä 74–90.  
<sup>2</sup> TEAvisari (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2013)

## Päätelmät

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

## Lähteet

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013. Haettu 25.4.2016

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287>

TEAvisari (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2013). Verkkosivu: [www.thl.fi/fi/web/terveyden-edistaminen/johtaminen/tyokaluja/teaviisari](http://www.thl.fi/fi/web/terveyden-edistaminen/johtaminen/tyokaluja/teaviisari)

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

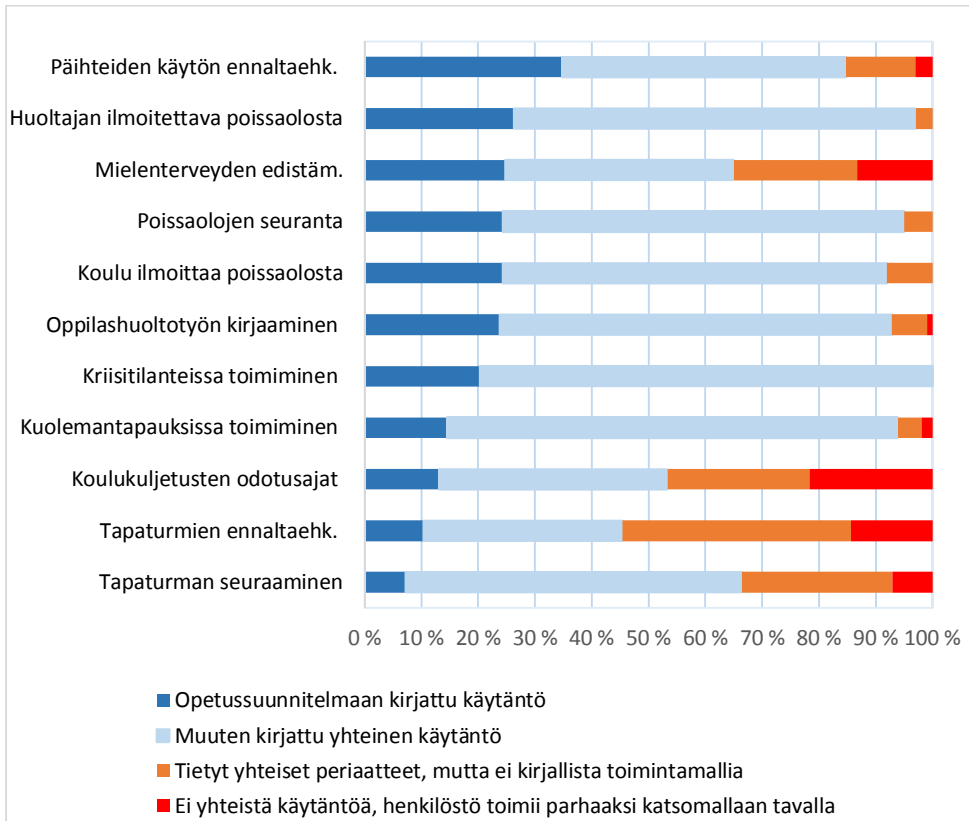
## 8 Koulujen toimintakulttuuri hyvinvoinnin näkökulmasta

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 (TEAvisari, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 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 kouluasuoriutumiseen (Upadyaya & Salmela-Aro, 2013).

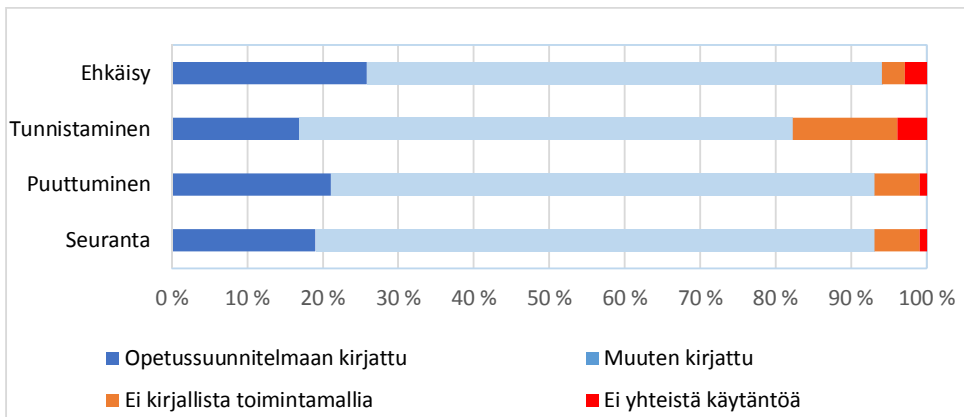
Yhteisöllisen opiskelijahuollon toteuttaminen edellyttää paitsi riittävää moniammatillisen työn resursointia myös uudenlaista työorientaatiota ja toimintakäytäntöjä. Yhteisesti sovitut ja kirjatut käytännöt luovat koululle yhtenäistä toimintakulttuuria, jolloin myös ongelmatilanteissa ja niiden ehkäisyssä tiedetään, miten toimia. Tutkimus on osoittanut muun muassa, 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.

Yhteisesti sovitut käytännöt kuvaavat koulun sitoutumista terveyden edistämiseen ja sitoutumisen 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 8.1 seuraavalla sivulla).



**Kuvio 8.1 Yhteisesti sovitut menettelytavat ja niiden kirjaaminen metropolialueen kouluissa. (TEAvisari, Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, 2013)**

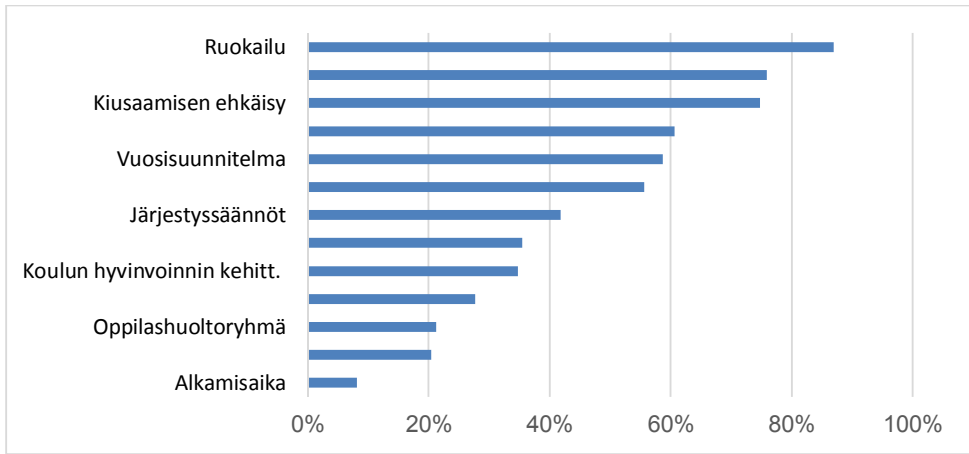
Kiusaamisen ehkäisyyn, tunnistamiseen, siihen puuttumiseen ja sen seurannan osalta lähes kaikissa kouluissa on olemassa kirjatut yhteiset toimintatavat (Kuvio 8.2).



**Kuvio 8.2 Kiusaamiseen liittyvän kirjaamisen käytännöt**

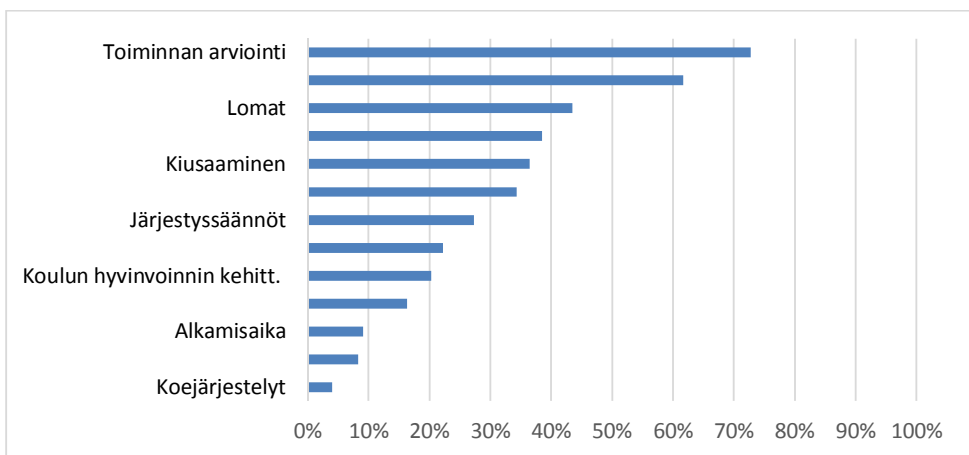


Oppilaiden mahdollisuus osallistua koulun toimintojen suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin vaihteli kouluittain (Kuvio 8.3). Eniten kouluissa tarjotaan oppilaille mahdollisuuksia kouluruokailukäytäntöihin (yli 80 % kouluista), oppilaiden ryhmäytämiseen ja yhteenkuuluvuuteen sekä kiusaamisen ehkäisyyn ja puuttumiseen liittyvien toimintojen suunnitteluun. Järjestyssääntöjä koskeviin asioihin oppilailla on mahdollisuus osallistua alle puolessa kouluista. Vähiten mahdollisuuksia oppilailla on osallistua koulujen alkamisaikojä, opetussuunnitelmaa ja oppilashuoltoryhmää koskeviin asioihin.



**Kuvio 8.3 Oppilaiden mahdollisuudet osallistua koulun toimintojen suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin**

Oppilaiden huoltajilla puolestaan on mahdollisuus osallistua eniten koulun toiminnan arviointiin ja vuosisuunnitelman laatimiseen (Kuvio 8.4).



**Kuvio 8.4 Huoltajien mahdollisuudet osallistua koulun toimintojen suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin**

## Päätelmät

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 (Terveysten 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.

## Lähteet

- 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](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.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 1287/2013. Haettu 25.4.2016 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287>
- Perusopetuslaki 628/1998. Haettu 25.4.2016 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Saaristo, V., Kulmala, J., Raisamo, S., Rimpelä, A., & Ståhl, T. (2014). *Havaittujen tupakointitapausten kirjaaminen on olennainen osa oppilashuoltotyötä*. Tutkimuksesta tiiviisti 18. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. Verkkojulkaisu: [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116294/URN\\_ISBN\\_978-952-302-282-9.pdf?sequence=1](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116294/URN_ISBN_978-952-302-282-9.pdf?sequence=1)
- TEAvisari (Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, 2013). Verkkosivu: [www.thl.fi/fi/web/terveyden-edistaminen/johtaminen/tyokaluja/teaviisari](http://www.thl.fi/fi/web/terveyden-edistaminen/johtaminen/tyokaluja/teaviisari)
- Terveysten ja hyvinvoinnin laitos (2016). Osio "Lapsen osallisuus" verkkokäsikirjassa Lastensuojelun käsikirja. Haettu 24.2.2016 [www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/lasten-osallisuus](http://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/lasten-osallisuus)
- Upadaya, 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.

## 9 Hyvinvoinnin kehitys seitsemänneltä yhdeksännelle luokalle

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

Ikäväli 14–16 vuotta, peruskoululuokat 7–9, on yksi elämänkulun 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 omaksumisen 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 heikommät seitsemännen 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, West, Saaristo, Nummi & Rimpelä, 2013).

### 9.1 Oppilaiden hyvinvoinnin kehitys

Oppilaiden hyvinvointi heikkeni 7. ja 9. luokan välillä kaikilla muilla indikaattoreilla mitattuna paitsi koulukiusaamisen osalta, joka väheni hieman (Taulukko 9.1 seuraa-valla sivulla). 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 9.1 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 <sup>1</sup>				
-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 <sup>2</sup>	15 %	20 %	10 %	24 %
Itsearvioitu terveys keskimääräinen tai huono	12 %	16 %	11 %	15 %
Kiusattu koulussa vähintään viikoittain	8 %	8 %	5 %	3 %
Kiusannut muita koulussa kuluneen lukukauden aikana	21 %	22 %	8 %	6 %
Kokeillut tupakkaa	22 %	48 %	15 %	41 %
Tupakoi päivittäin	1 %	10 %	1 %	7 %
Kokeillut alkoholia	36 %	69 %	29 %	67 %
Humalassa ≥ 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 %

<sup>1</sup> Vahvuudet ja vaikeudet -mittarin mukaan

<sup>2</sup> Koulu-uupumuksen pisteitä ≥ 30 (skaala 9–45)

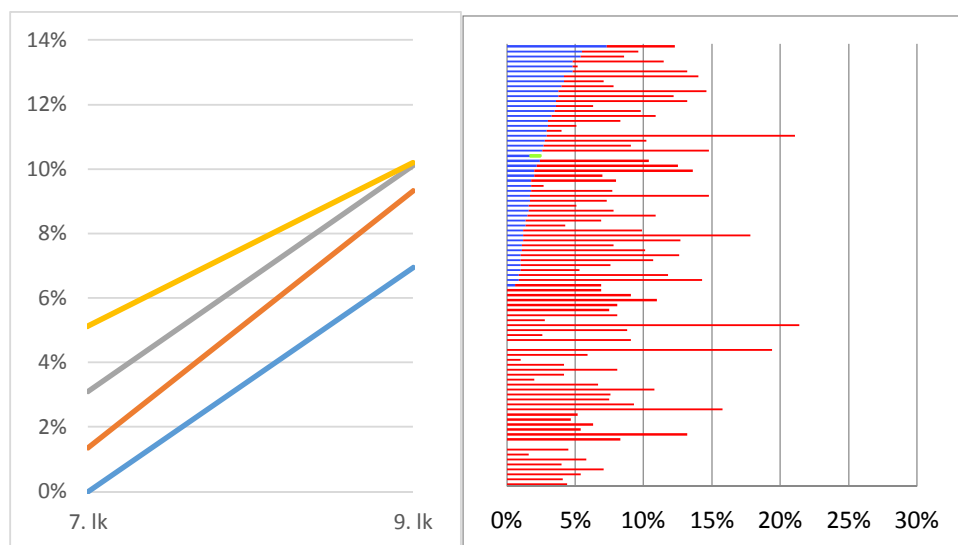
## 9.2 Kouluhyvinvoinnin kehitys

Seuraavilla sivuilla olevat kuviot (Kuviot 9.1–9.8) esittävät kouluittain oppilaiden hyvinvoinnissa ja terveyskäyttäytymisessä tapahtuneita muutoksia 7. luokalta 9. luokalle. Analyysiin on valittu sellaisia terveyskäyttäytymisen indikaattoreita, jotka aiemman tutkimusnäytön perusteella ovat kytköksissä myöhempään terveyskäyttäytymiseen, koettuun terveyteen sekä tulevaan sosioekonomiseen asemaan (esim. Koivusilta ym., 2013).

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 7. 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.

### 9.3 Päivittäinen tupakointi

Päivittäin tupakoivien osuudet lisääntyivät kaikissa kouluryppäissä 7. ja 9. luokan välillä, ja kouluryppäiden väliset erot hieman kaventuivat (tupakoivia 7. luokalla 5 %, 9. luokalla 3 %) (Kuvio 9.1). Kuitenkin kouluryppäiden väliset erot pysyivät samanlaisina koko jakson. Oikeanpuoleinen kuva osoittaa, että 7. luokalla on vielä paljon kouluja, joissa ei ollut lainkaan päivittäin tupakoivia oppilaita. Yhtä koulua lukuun ottamatta tupakointi lisääntyi kaikissa kouluissa, mutta ei yhtä paljon, vaan koulujen väliset erot 9. luokalla olivat erittäin suuria.

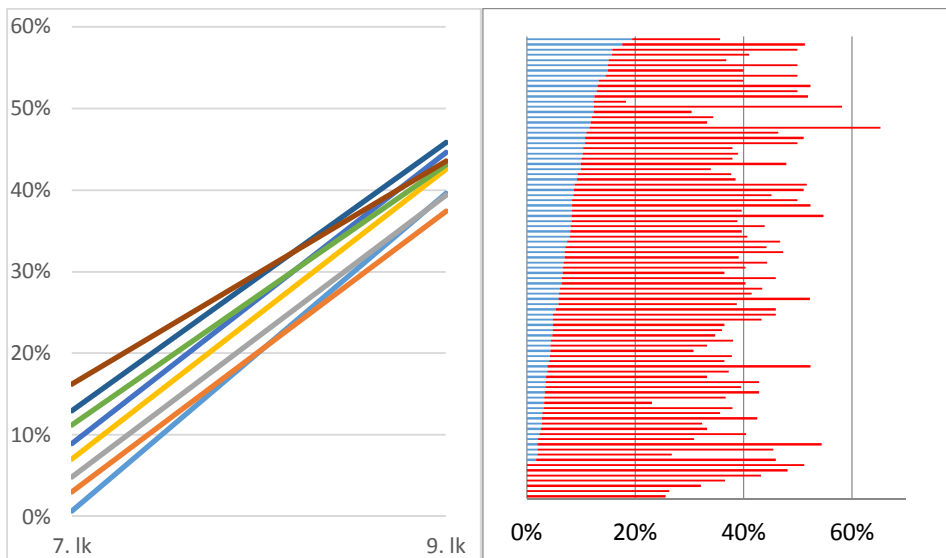


**Kuvio 9.1** Päivittäin tupakoivien oppilaiden osuudet (%) 7. ja 9. luokalla neljässä kouluryppäessä (vasen kuva). Oikeanpuoleisessa kuvassa jokainen rivi esittää yhtä koulua. Sininen väri kuvaa koulun tupakoivien osuutta 7. luokalla, punainen väri lisääntymisestä ja vihreä vähenemisestä 7. ja 9. luokkien välillä. Jos tupakointi lisääntyi, 9. luokan tilannetta kuvaa sininen ja punainen yhdessä. Jos tupakointi väheni, 7. luokan tilannetta kuvaa sininen ja vihreä viiva yhdessä ja 9. luokan tilannetta sininen viiva.

Tutkimuksessa havaittu lisääntynyt ja säännöllistynyt tupakointi 7. luokalta 9. luokalle oli ennustettavaa, koska aiempien tutkimusten mukaan tupakointi aloitetaan yleensä yläkoulun aikana, jolloin yksittäisistä kokeiluista siirrytään säännöllisempään tupakointiin. Yksittäisten koulujen välillä on kuitenkin havaittavissa huomattavia eroja päivittäin tupakoivien osuudessa. Tupakoinnista onkin vähitellen tulossa yhä enenevässä määrin marginaali-ilmiö (Kinnunen, Pere, Lindfors, Ollila & Rimpelä, 2015).

## 9.4 Humalajuominen

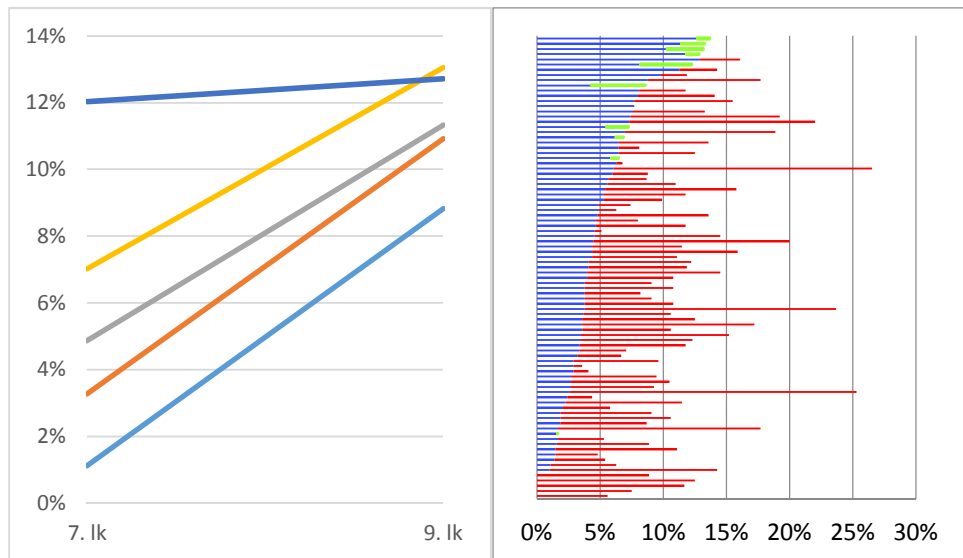
Humalajuominen lisääntyi kaikissa kouluryppäissä, mutta koulujen väliset erot tasoituivat hieman 7. luokalta 9. luokalle (Kuvio 9.2). Niissä kouluissa, joiden oppilaista oli seitsemännellä luokalla ollut humalassa keskimäärin yli 15 %, humalajuominen nousi keskimäärin 30 % yhdeksännen luokan kevääseen mennessä. Vastaavasti niissä kouluissa, joissa seitsemännellä luokalla humalassa olleiden osuus oli 0,7 %, humalajuominen nousi keskimäärin 37 % yhdeksännelle luokalle.



**Kuvio 9.2** Humalassa olleiden oppilaiden osuudet (%) 7. ja 9. luokalla kahdeksassa kouluryppäessä (vasen kuva). Oikeanpuoleisessa kuvassa jokainen rivi esittää yhtä koulua. Sininen väri kuvaa humalassa olleiden määrää 7. luokalla ja punainen lisäystä 7. ja 9. luokkien välillä. Jos humalassa olleiden määrä lisääntyy, 9. luokan tilannetta kuvaa sininen ja punainen yhdessä.

## 9.5 Psykososiaalisen tuen tarve

Välitöntä psykososiaalista tukea tarvitsevien osuus on arvioitu Vahvuudet ja vaikeudet -mittarilla (SDQ-Fin). Tuen tarpeen kasvu seitsemänneltä yhdeksännelle luokalle oli ilmeistä kaikissa kouluryppäissä (Kuvio 9.3, vasen kuva). Vain kouluryppäissä, jossa tukea tarvitsevia oli 7. luokalla huomattavasti enemmän muihin kouluryppäisiin verrattuna, tuen tarve ei juuri enää kasvanut. Pääosin kouluryppäiden väliset 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.

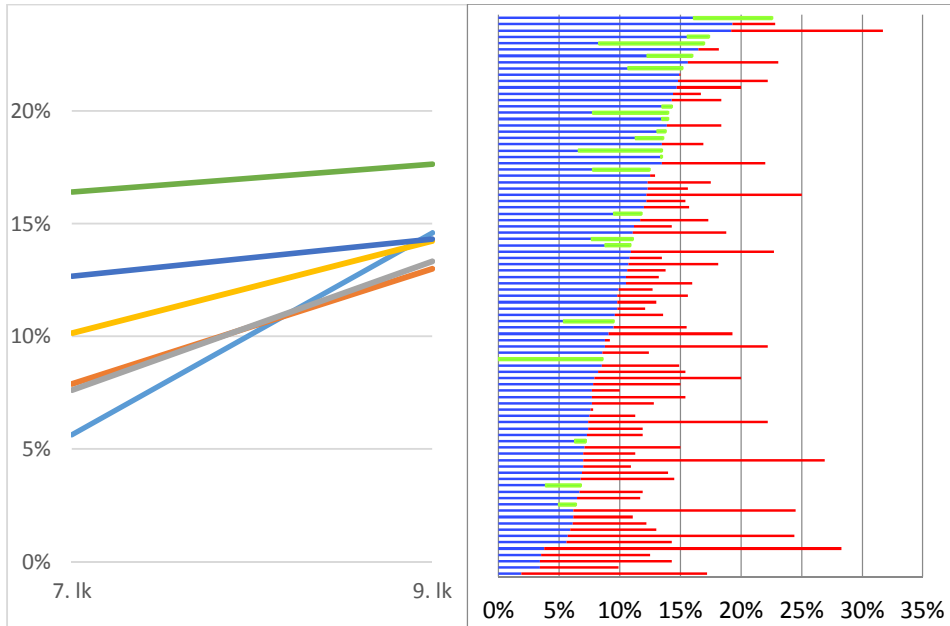


**Kuvio 9.3** Välitöntä psykososiaalista tukea tarvitsevien oppilaiden osuus (%) 7. ja 9. luokalla viidessä kouluryppäessä (vasen kuva). Oikeanpuoleisessa kuvassa jokainen rivi esittää yhtä koulua. Sininen väri kuvaa koulun tukea tarvitsevien osuutta 7. luokalla, punainen lisäystä ja vihreä vähenemistä 7. ja 9. luokkien 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.

## 9.6 Päivittäiset oireet

MetrOP-tutkimuksessa tiedusteltiin oppilailta päivittäin koettuja oireita (esim. päänsärky, niska- ja hartiakipu, vatsakipu, jännittyneisyys ja hermostuneisuus, vaikeudet päästä uneen tai heräily öisin, väsymys tai heikotus). Vähintään kahden oireen päivittäinen kokeminen lisääntyi 7. luokalta 9. luokalle keskimäärin kaikissa kouluryppäissä (Kuvio 9.4 seuraavalla sivulla, vasemmanpuoleinen kuva). Samaan aikaan kouluryppäiden väliset erot kuitenkin tasaantuivat. Jyrkimmin oireilu kasvoi niissä

kouluissa, joissa oli ollut 7. luokalla selvästi vähemmän päivittäisiä oireita kuin muissa kouluissa (Kuvio 9.4, oikeanpuoleinen kuva).

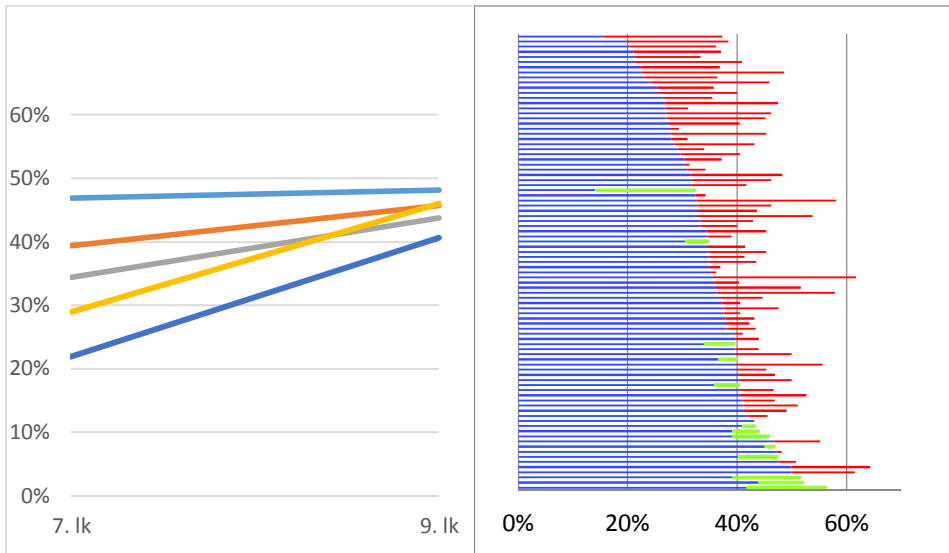


**Kuvio 9.4 Päivittäisiä oireita kokeneiden oppilaiden osuus (%) 7. ja 9. luokalla kuudessa kouluryppäessä (vasen kuva). Oikeanpuoleisessa kuvassa jokainen rivi esittää yhtä koulua. Sininen väri kuvaa koulun päivittäisiä oireita kokevien osuutta 7. luokalla, punainen lisäystä ja vihreä vähennyksiä 7. ja 9. luokkien välillä. Jos päivittäisten oireiden määrä lisääntyy, 9. luokan tilannetta kuvaa sininen ja punainen yhdessä. Jos päivittäisten oireiden määrä vähenee, 7. luokan tilannetta kuvaa sininen ja vihreä viiva yhdessä ja 9. luokan tilannetta sininen viiva.**

## 9.7 Aamupalan syönnin epäsäännöllisyys

Verrattaessa kouluryppäitä toisiinsa voidaan havaita, että aamupalan epäsäännöllinen syöminen lisääntyi ja koulujen väliset erot tasaantuivat 7. luokalta 9. luokalle (Kuvio 9.5 seuraavalla sivulla, vasemmanpuoleinen kuva). Ainoastaan siinä kouluryppäessä, jossa noin puolet oppilaista söi säännöllisen aamupalan seitsemännellä luokalla, ei juurikaan tapahtunut negatiivista muutosta yhdeksännelle luokalle siirtäessä.

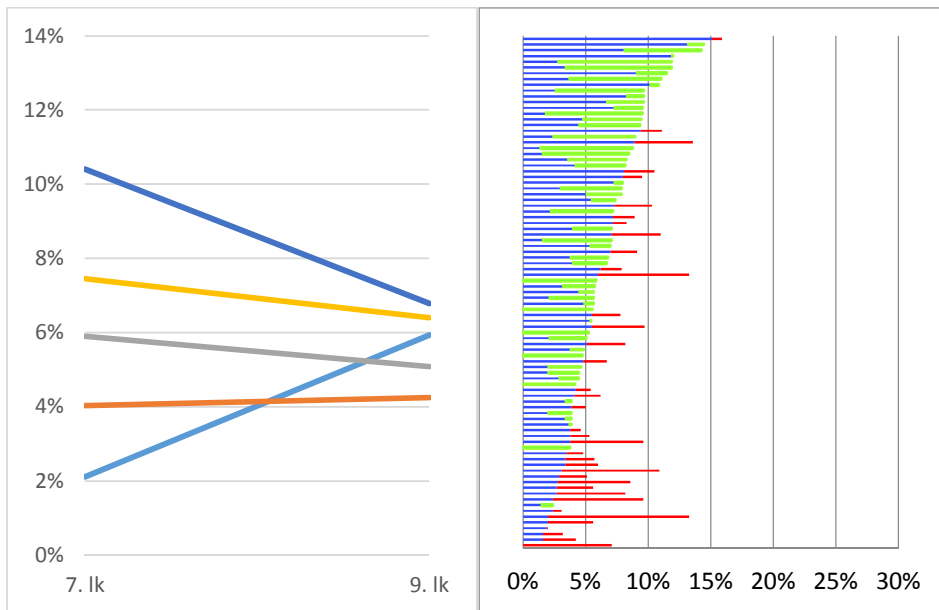




**Kuvio 9.5** Epäsäännöllisesti aamupalaa syöneiden oppilaiden osuus (%) 7. ja 9. luokalla viidessä kouluryppäessä (vasen kuva). Oikeanpuoleisessa kuvassa jokainen rivi esittää yhtä koulua. Sininen väri kuvaa epäsäännöllisesti aamupalaa syövien osuutta 7. luokalla, punainen lisäystä ja vihreä vähenemistä 7. ja 9. luokkien välillä. Jos epäsäännöllisesti aamupalaa syövien määrä lisääntyy, 9. luokan tilannetta kuvaa sininen ja punainen yhdessä. Jos epäsäännöllisesti aamupalaa syövien määrä vähenee, 7. luokan tilannetta kuvaa sininen ja vihreä viiva yhdessä ja 9. luokan tilannetta sininen viiva.

## 9.8 Kiusaaminen

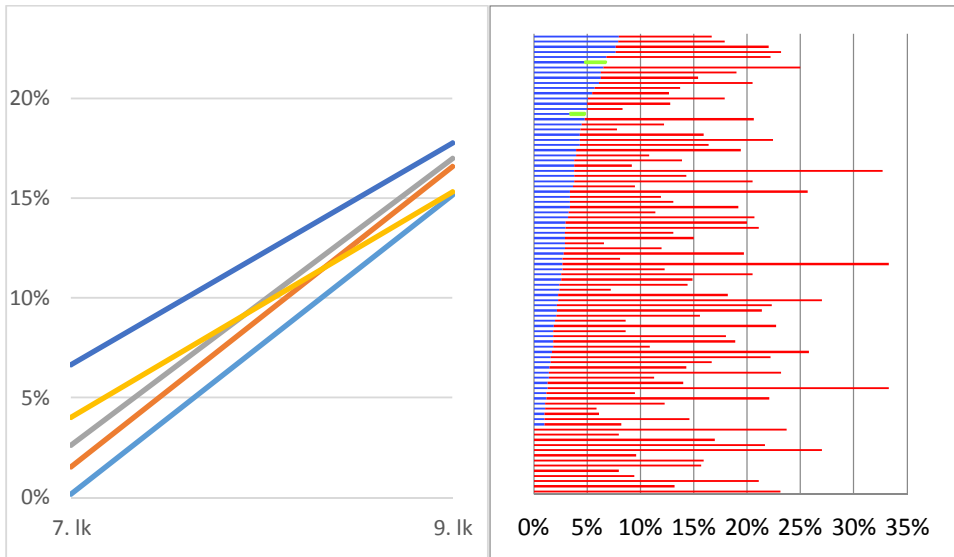
Koulukiusaamisen osalta kehitys oli yhtä kouluryppästä lukuun ottamatta myönteistä kiusaamisen vähentyessä 7. luokalta 9. luokalle (Kuvio 9.6 seuraavalla sivulla, vasemmanpuoleinen kuva). Kouluryppäs, jossa kiusaaminen lisääntyi, oli muita ryppäitä matalammalla tasolla 7. luokalla. Kouluryppäiden väliset erot tasoittuivat kahden vuoden aikana. Yksittäisiä kouluja tarkasteltaessa nähdään, että kehitys ei ollut kaikissa kouluissa myönteistä ja että koulujen väliset erot olivat suuria (Kuvio 9.6, oikeanpuoleinen kuva).



**Kuvio 9.6 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 vähentymistä 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.**

## 9.9 Nukkumaan meno

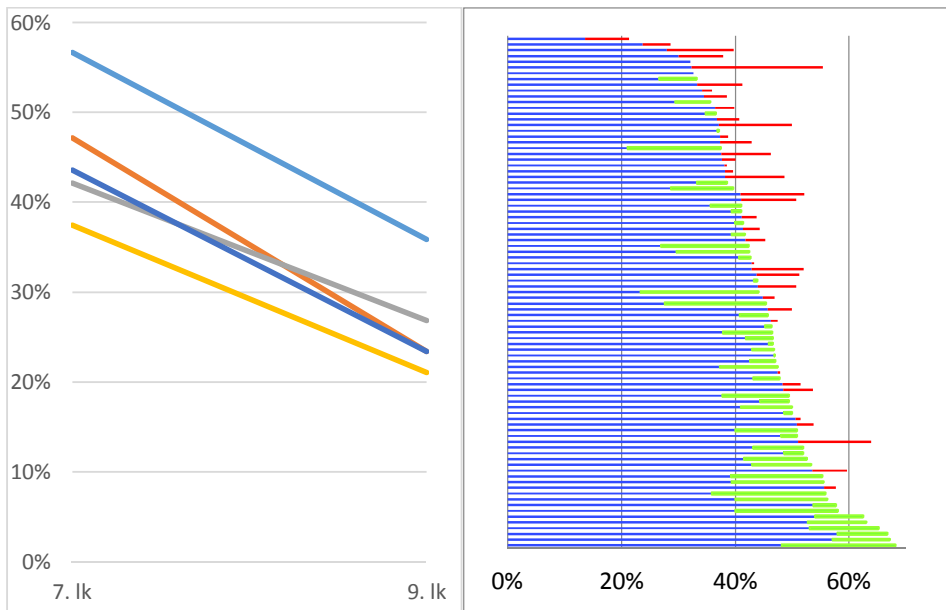
Tarkasteltaessa myöhäistä nukkumaanmenoaikaa kouluryppäiden avulla voidaan havaita myöhään nukkumaan menevien osuuden lähes samansuuruinen kasvu 7. luokalta 9. luokalle kaikissa kouluryppäissä koulun lähtötasosta riippumatta (Kuvio 9.7 seuraavalla sivulla). Nukkumaanmenoajan myöhentyminen tässä ikävaiheessa selittyy osittain biologisen unirytmimuutoksen seurauksena. On kuitenkin huomattava, että myös uniongelmat voivat olla yleisiä tässä ikävaiheessa. Tuoreen suomalaistutkimuksen (Kronholm ym., 2015) mukaan yläkoululaisten uniongelmat ja päiväväsymyys ovat lähes kaksinkertaistuneet 1990-luvun puolivälistä 2000-luvun lopulle tultaessa. Lisäksi tutkimuksessa osoitettiin, että uniongelmillä ja väsymyksellä oli yhteys heikentyneeseen koulumenestykseen: muun muassa jatkuvaa päiväväsymystä kokevat lukion ensimmäisen vuoden oppilaat näyttäisivät jäävät jälkeen niistä oppilaista, joiden vireystaso on hyvä.



**Kuvio 9.7** Myöhään nukkumaan menevien oppilaiden osuudet (%) 7. ja 9. luokalla viidessä kouluryppäessä (vasen kuva). Oikeanpuoleisessa kuvassa jokainen rivi esittää yhtä koulua. Sininen väri kuvaa koulun myöhään nukkumaan menijöiden osuutta 7. luokalla, punainen lisäystä ja vihreä vähenemistä 7. ja 9. luokkien välillä. Jos myöhään nukkumaan menevien osuus lisääntyy, 9. luokan tilannetta kuvaa sininen ja punainen yhdessä. Jos myöhään nukkumaan menevien osuus vähenee, 7. luokan tilannetta kuvaa sininen ja vihreä viiva yhdessä ja 9. luokan tilannetta sininen viiva.

## 9.10 Hampaiden säännöllinen harjaus

Hampaiden säännöllinen harjaus väheni kaikissa kouluryppäissä merkittävästi 7. luokalta 9. luokalle (Kuvio 9.8 seuraavalla sivulla, vasemmanpuoleinen kuva). Koulujen välillä oli kuitenkin eroja, ja joissakin kouluissa hampaitaan säännöllisesti harjaavien osuus sen sijaan kasvoi (Kuvio 9.8, oikeanpuoleinen kuva).



**Kuvio 9.8 Säännöllisesti hampaita harjaavien osuudet (%) 7. ja 9. luokalla viidessä kouluryppäessä (vasen kuva). Oikeanpuoleisessa kuvassa jokainen rivi esittää yhtä koulua. Sininen väri kuvaa koulun säännöllisesti hampaita harjaavien osuutta 7. luokalla, punainen lisäystä ja vihreä vähenemistä 7. ja 9. luokkien välillä. Jos säännöllisesti hampaita harjaavien osuus lisääntyy, 9. luokan tilannetta kuvaa sininen ja punainen yhdessä. Jos säännöllisesti hampaita harjaavien osuus vähenee, 7. luokan tilannetta kuvaa sininen ja vihreä viiva yhdessä ja 9. luokan tilannetta sininen viiva.**

## Päätelmät

Tarkasteltaessa oppilaiden hyvinvoinnin ja terveystietoisyyden muutoksia 7. luokalta 9. luokalle kouluryppäittäin, havaittiin negatiivista kehitystä lähes kaikissa indikaattoreissa: päivittäinen tupakointi ja humalajuominen lisääntyivät, välittömän psykososiaalisen tuen tarve lisääntyi, päivittäinen oireilu lisääntyi, säännöllisen aamupalan syöminen väheni, myöhäinen nukkumaanmeno aika yleistyi ja hampaiden säännöllinen harjaaminen väheni. Sen sijaan viikoittaista kiusaamista kokeneiden osuudet vähenivät yhtä kouluryhmää lukuun ottamatta. Kouluista erottui kuitenkin myös ryhmiä, joiden kehitys poikkesi muista kouluista. Lisäksi on huomattava, että yksittäisten koulujen välillä oli terveystottumusten muutoksissa huomattaviakin eroja.

Jatkotutkimuksessa olisi tarpeellista tutkia erityisesti niitä kouluja, joissa oppilaiden hyvinvointi oli keskimääräistä heikompaa 7. luokalla ja pysyi heikkona 9. luokalle, sekä kouluja, joissa oppilaiden hyvinvoinnin kehitys oli keskimääräistä negatiivisempaa. Tutkimalla syitä oppilaiden heikompaan hyvinvointitilanteeseen voitaisiin näissä

kouluissa suunnitella tarvittavia tukitoimia ja interventioita. Jatkotutkimuksessa olisi syytä kiinnittää huomiota myös siihen, minkälainen opintomenestys näiden koulujen oppilailla on ja miten he ovat sijoittuneet toisen asteen koulutukseen.

## Lähteet

- Kinnunen, J., Pere, L., Lindfors, P., Ollila, H., & Rimpelä A. (2015). *Nuorten terveystapatutkimus 2015. Nuorten tupakkatuotteiden ja päihteiden käyttö 1977–2015*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2015:31.
- 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.
- Kronholm, E., Puusniekka, R., Jokela, J., Villberg, J., Urrila, A. S., Paunio, ... Tynjälä, J. (2015). Trends in self-reported sleep problems, tiredness and related school performance among Finnish adolescents from 1984 to 2011. *Journal of Sleep Research*, 24(1), 3–10.
- SDQ: Information for researchers and professionals about the Strengths & Difficulties Questionnaires. Luettu 23.2.2016 <http://www.sdqinfo.com/>



## 10 Oppimisen tukikeinot ja osaaminen

Mari-Pauliina Vainikainen ja Helena Thuneberg

Suomen yhdeksäsluokkalaisten oppimistulokset ovat kansainvälisissä vertailututkimuksissa olleet ainakin viime aikoihin saakka huippuluokkaa (esim. OECD, 2013a). Tarkemmissa erittelyissä on havaittu, että nimenomaan heikoimmat oppilaat ovat yltäneet selvästi parempiin tuloksiin kuin vastaavan tasoiset oppilaat useimmissa muissa maissa, mikä selittää osin korkeaa kokonaispistemäärää. Heikoimpien oppilaiden suhteellisen hyvän menestyksen syyksi on esitetty koulutuksellista tasa-arvoa (OECD, 2013b) ja etenkin sen takaamiseksi jo peruskoulun alkuvaiheessa suunniteltuja oppimisen tuki-, oppilashuolto- ja erityisopetus-järjestelmiä (Sabel, Saxenian, Miettinen, Kristensen & Hautamäki, 2011). Vuoden 2011 perusopetuslain muutos vahvisti varhaisen havaitsemisen ja tuen osuutta entisestään. Tällöin otettiin käyttöön myös 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, ja oleellista oli olemassa olevan ajattelemisen uudelleen. Muutoksen jälkeen koulut ovat kuitenkin joutuneet sekä suunnittelemaan aikaisempaa tarkemmin tuen tarpeen arvioinnin käytänteitään että kirjaamaan kussakin tukivaiheessa käyttämiään tukikeinoja.

Suomalaiskoulujen käyttämät tukikeinot ovat hyvin monipuolisia ja ne perustuvat osin tutkimustietoon ja osin vuosikymmenien aikana käytännön kautta toimiviksi havaittuihin toimintamalleihin (*'evidence-based'* yhdistyy *'evidence informed'* -ajatteluun eli tulee olla perusteltua toimintaa mutta ei yksinomaan tiukkaan tieteelliseen tutkimukseen nojaavaa). Tässä luvussa kuvattavan osatutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, millaisia oppimisen ja koulunkäynnin tuen keinoja käytetään MetrOP-kunnissa ja -kouluissa ja miten ne ovat yhteydessä osaamisen kehitykseen. Koska sekä perusopetuslaki että valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ovat muuttuneet, on kiinnostavaa nähdä, kuinka nämä kunnat ja koulut ovat tulkinneet muutoksen tuulia ja miten muovanneet oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytäntöjään – eli kuinka henki on muuttunut lihaksi, konkreettisiksi työkaluiksi. On kiinni paikallisesta ajattelusta ja tulkinnoista, miten edes osakin valtakunnallisia tavoitteita aidosti juurtuu kouluihin (ks. Olson 2003; Thuneberg ym., 2014) ja lopulta hyödyttää tärkeintä, oppilaiden hyvää oloa yhdistyneenä tehokkaampaan oppimiseen. Tämä

utkimus ei pysty vastaamaan siihen, missä ja miten nämä valtakunnallisista tavoitteista tehdyt tulokset ovat syntyneet – enää ei ole peruskoulun alkuvaiheen työpaja-aparaattia, Heinolan kurssikeskusta (ks. tarkemmin Hautamäki & Hilasvuori, 2015). Pystymme kuitenkin osoittamaan, millaisen osuuden jo tuon ajan suunnitelmissa esiintyneet käytänteet (esimerkiksi samanaikaisopetus, eriyttäminen, havainnollistamisvälineiden käyttö jne.) saavat nykykoulussa rehtoreiden arvioimina.

Kun seuraavassa analysoidaan tukikeinojen määrää, on johtopäätösten suhteen syytä olla kriittinen. Pelkästään tukikeinojen esiintyvyys, niiden määrä, ei osoita onko käyttö systemaattista, vaan oikeastaan kertoo vain sen, että menetelmä tunnustetaan koulussa ja sitä on huomattu käytettävän. Aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajat mainitsevat herkästi esimerkiksi eriyttävänsä opetusta. Mutta asiaa lähemmin tarkasteltaessa on huomattu, että todellisuudessa toiminta on suunnittelematonta ja hajanaista (Tomlinson, Brimijoin & Narvaez, 2008). Tällöin menetelmästä potentiaalisesti saavutettavissa oleva hyöty jää saamatta, ja eriyttäminen (tai mikä muu tahansa keino) saa huonon maineen turhan takia.

## 10.1 Aineisto ja menetelmät

Tässä osatutkimuksessa käytettiin MetrOP-oppilasaineiston lisäksi tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan tuloksiin ja perusopetuslain muutoksiin liittyneen valtakunnallisen VALAISE-seurantahankkeen rehtorikyselyä (ks. Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä, 2015; Vainikainen, Thuneberg, Greiff & Hautamäki, 2015). Noin vuosi perusopetuslain muutoksen jälkeen, keväällä 2012, kaikille Suomen perusasteiden 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 sijaitsevilla kouluilla. Koulut sijaitsivat kymmenen kunnan alueella melko tasaisesti ympäri metropolialuetta ja niistä osallistui yhteensä 4 503 oppilasta sekä seitsemänennettävä yhdeksän luokan MetrOP-tutkimuksen oppilasarviointiin. Rehtoreiden vastauksia ei saatu Keravalta, Kauniaisista, Mäntsälästä eikä Pornaisista, joten nämä neljä kuntaa eivät ole mukana tässä luvussa esitettävissä analyyseissa.

Laajasta rehtorikyselystä valittiin tähän 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. Sekä tunnistamis- että tukikeinoista oli muodostettu perusopetuslain, opetussuunnitelman perusteiden sekä tehostetun ja erityisen tuen KELPO-kehittämistoiminnan



koulutusmateriaalien pohjalta valmiita listoja (jokaisessa tuen vaiheessa esitettiin samat 9 tunnistamiskeinoa ja 26 tukikeinoa), minkä lisäksi rehtoreiden oli joka kohdassa mahdollista kertoa omin sanoin muista koulussa käytettävistä keinoista. Kaikki keinot koodattiin analyysija varten siten, että 'Kyseinen keino ei ole käytössä koulussamme' = 0 ja 'Kyseinen keino on käytössä koulussamme' = 1.

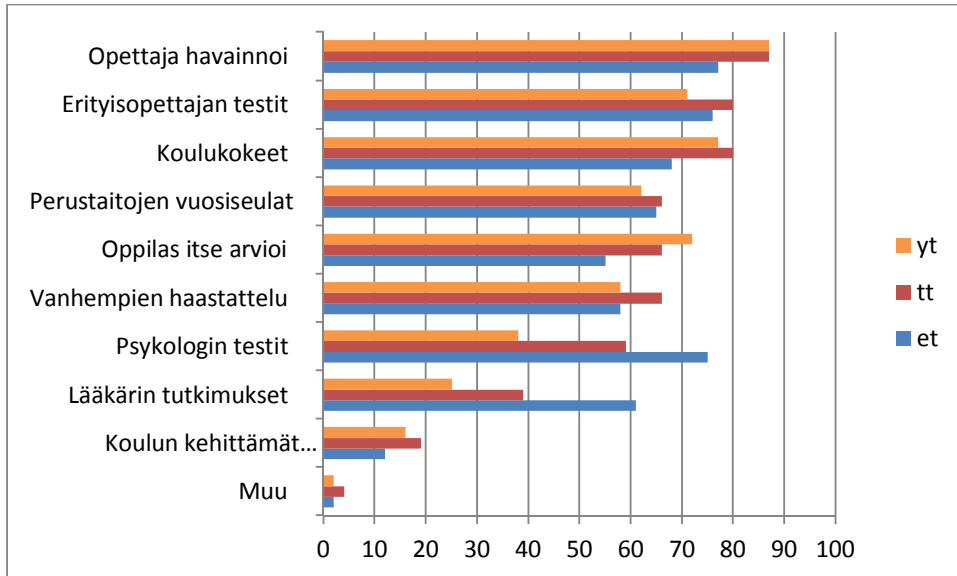
Oppilaiden osaamistulosten kehittymistä mitattiin teettämällä seitsemännen luokan alussa ja yhdeksännen luokan lopussa kolme oppimaan oppimisen tehtäväsarjaan (ks. Hautamäki, Kupiainen, Marjanen, Vainikainen & Hotulainen, 2013) kuuluvaa tehtävää. Oppiainesisältöihin sitomattomat tehtävät mittasivat sanallista päättelytaitoa, matemaattista päättelytaitoa ja Piaget:n teoriaan perustuvaa formaalia ajattelua. Analyyseissa käytetty testipistemäärä muodostettiin laskemalla keskiarvo kunkin tehtävän ratkaisuprosentista eli oikein ratkaistujen tehtäväosioiden suhteellisesta osuudesta.

Vastausten alustava tarkastelu osoitti, että tukitarpeen tunnistamiskeinoissa oli jonkin verran vaihtelua kolmiportaisen tukimallin eri vaiheiden välillä. Jokaisen yksittäisen tunnistamiskeinon korrelaatio eri vaiheiden välillä oli erittäin korkea. Kuvailevien analyysien perusteella piirretyissä kuvioissa (Kuvio 10.1 ja Kuvio 10.2 seuraavalla sivulla) kolmiportaisen tuen eri vaiheet esitetään erikseen, mutta tunnistamiskeinoja koskevia varsinaisia analyysija varten eri tukivaiheet yhdistettiin. Tukemiskäytäntöjen kohdalla yleisen, tehostetun ja erityisen tuen väliset erot olivat suurempia kuin tuen arviointikeinojen kohdalla, minkä vuoksi niitä tarkasteltiin erillisinä myös myöhemmissä analyyseissa. – Kuvailevat analyysit tehtiin SPSS-ohjelmalla. Tuen tarpeen tunnistamiskeinojen sekä tukikeinojen yhteyttä osaamisen kehitykseen tarkasteltiin Mplus-ohjelman yksi- ja kaksitasoregressiomalleilla käyttäen MLR-estimaattoria. Mallien sopivuuden kriteereinä käytettiin raja-arvoja CFI ja TLI > .95 ja RMSEA < .06.

## 10.2 Tukitarpeen tunnistamiskeinot

Metropolialueen 61 koulun rehtorit nimesivät keskimäärin 4,77 yleisen, 6,00 tehostetun ja 5,95 erityisen tuen tunnistamisen keinoa, jotka olivat käytössä heidän koulussaan. Kun tunnistamiskeinoja tutkittiin ilman kolmiportasjakoa, nähtiin että yleisimpänä tunnistamiskeinona nimettiin opettajan suorittama havainnointi, joka mainittiin 84 %:ssa kouluista. Seuraavaksi yleisimmät keinot olivat erityisopettajan tekemät testaukset (76 %) sekä koulukokeiden käyttö seurantamenetelmänä (75 %). Näiden jälkeen eniten mainintoja saivat oppilaan itsearviointi (64 %), seulonnat (64 %), vanhempien haastattelu (61 %) ja psykologin suorittama testaus (57 %). Lääkärin tutkimukset nimettiin tukitarpeen tunnistamiskeinoksi harvemmin (42 %). Koulun itse kehittämistä tunnistamiskeinoista raportoitiin vähän (16 %) eikä muita menetelmiä

juuri mainittu (3 %). Tukitarpeen tunnistamiskeinojen yleisyys kolmiportaisen tukimallin mukaan jaoteltuna on esitetty kuviossa 10.1.



**Kuvio 10.1 Tukitarpeen tunnistamiskeinot yleisessä (yt), tehostetussa (tt) ja erityisessä tuessa (et), %**

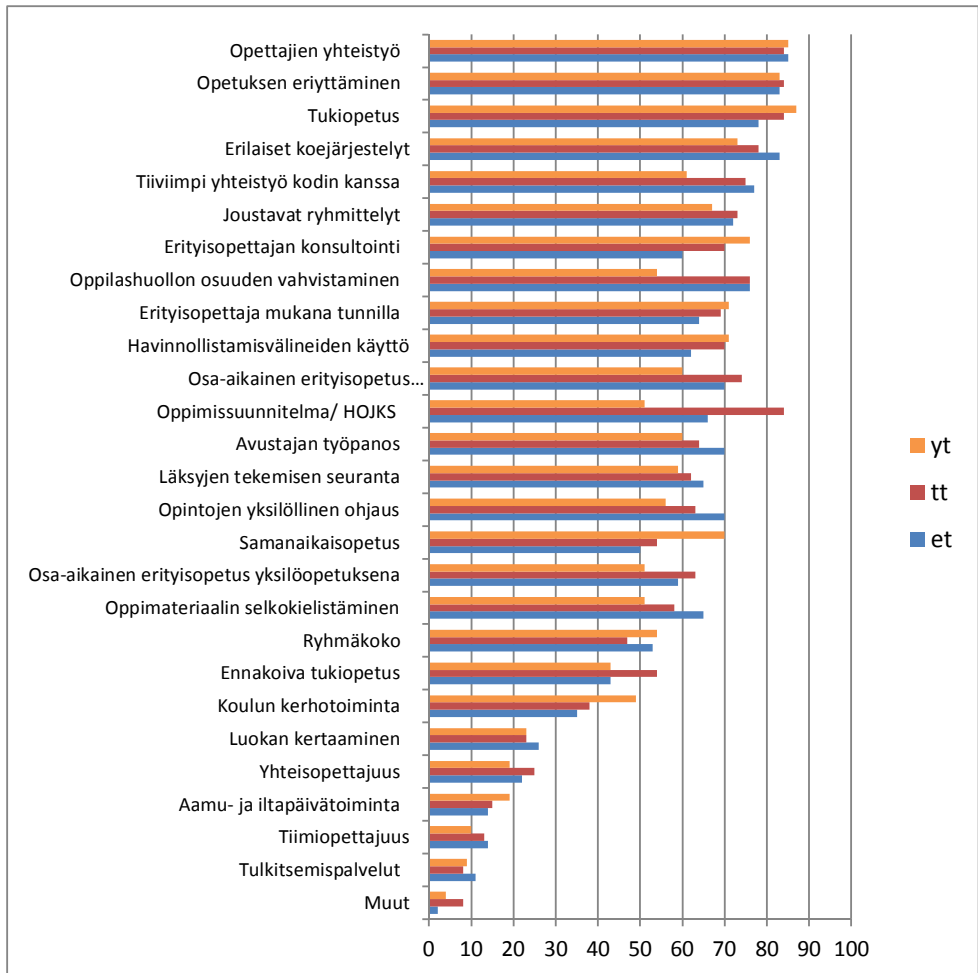
Kolmiportaisella tarkastelulla voitiin huomata, että odotetusti ja perusopetuslain henkeä noudattaen koulupsykologin testien ja lääkärin tutkimusten osuus nousi huomattavasti siirryttäessä yleisestä erityiseen tukeen. Voidaan ihmetellä, miksi oppilaan osallisuus samalla väheni, kuten kohta 'oppilas itse arvioi' osoittaa. Sekä oppilaan että vanhempien osuuden olisi voinut olettaa olevan suuremman, ovathan he kokijoina konkreettisimmin perillä tuen tarpeesta. Heidän roolinsa kehittynee varmasti tärkeämmäksi tulevaisuudessa, sillä siihen suuntaan myös normit ohjaavat syksyllä 2016 käyttöön otetuissa opetussuunnitelman perusteissa.

Tukitarpeen eri tunnistamiskeinojen käyttö ei juuri ollut yhteydessä koulun oppilaiden osaamisen kehittymiseen seitsemänneltä yhdeksänneltä luokalle. Kun kaikki keinot pidettiin mukana mallinnuksessa (CFI = 1.000, TLI = .997, RMSEA = .000), ainoastaan koulukokeiden käytöllä oli lievä yhteys osaamisen kehitykseen, ja sekin oli negatiivinen ( $\beta = -.09$ ,  $p < .001$ ). Toisin sanoen oppilaiden osaaminen oli kehittynyt hieman enemmän kouluissa, joissa rehtori *ei* maininnut koulukokeita käytettävän tukitarpeen tunnistamisen keinona. Koska uudet normit korostavat perinteisten koulukokeiden sijaan tai ohella monipuolisia keinoja osaamisen osoittamiseen, saattaa olla, että edistyksellisemmissä ja siksi ehkä osaavimmissa kouluissa kokeiden merkitys tuentarpeen osoittamisessa on vähentymässä. On mahdollista, että koulukokeet

ovatkin tunnistamiskeinoina liian rajallisia, ja muita tarkempia ja monipuolisempia keinoja tarvitaan.

### 10.3 Yleisen ja tehostetun tuen käytänteet

Kouluissa hyödynnettäviä tukikäytänteitä nimettiin verrattain paljon: keskimäärin rehtorit nimesivät 14 yleisen tuen käytännettä ja 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 (lähies 80 % kouluista) mainittiin opettajien yhteistyö, opetuksen eriyttäminen ja tukiopetus. Tukikeinojen yleisyys kolmiportaisen tukimallin mukaan jaoteltuna on esitetty kuviossa 10.2.



Kuvio 10.2 Tukikeinot yleisessä (yt), tehostetussa (tt) ja erityisessä tuessa (et), %

Tehostetun tuen vaiheessa oli hyvin yleistä käyttää oppimissuunnitelmaa tukikeinona, joskin oli hieman yllättävää, ettei sen käyttöä mainittu kaikissa kouluissa sen ollessa tässä tukivaiheessa lakisääteinen. Myöskään HOJKSia ei mainittu läheskään niin usein kuin olisi odottanut, koska se puolestaan olisi aina tehtävä erityisen tuen vaiheessa. Onkin mahdollista, että sekä oppimissuunnitelma että HOJKS käsitetään pikemminkin tukikäytänteiden koonneiksi tai joissakin kouluissa lähinnä hallinnollisiksi dokumenteiksi, eikä niitä siksi mainita tässä kohdassa. Toisaalta oppimissuunnitelma mainittiin lähes puolessa kouluista jo yleisen tuen vaiheessa käytetyksi tukimuodoksi, vaikka sen laatiminen silloin on vielä valinnaista. – Muita yleisesti käytettyjä tukimuotoja kaikilla tuen portailla olivat erilaiset koejärjestelyt ja joustavat ryhmittelyt, havainnollistamisvälineet, erityisopettaja samanaikaisopettajana ja erityisopettajan konsultointi, jotka mainittiin lähes 70 prosentissa kouluja.

Tehostetun ja erityisen 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. Ennakoivan tukiovetuksen rooli korostui tehostetun tuen vaiheessa (54 %) verrattuna yleiseen ja erityiseen tukeen (43 %), ja oppimateriaalin selkokielistäminen painottui etenkin erityisessä tuessa. Toisaalta taas samanaikaisopetusta käytettiin useammin yleisen tuen käytänteenä (70 %) kuin tehostetun (54 %) tai erityisen tuen (50 %) käytänteenä. Luokkoon joustava säätely mainittiin tukikäytänteenä noin puolessa kouluista kaikissa tuen vaiheissa.

Tiimi- ja yhteisopettajuuden maininnat saattavat vaikuttaa vähäisiltä (10–25 %). Toisaalta kyselyssä on mainittu myös niitä läheisesti muistuttavat samanaikaisopetus ja erityisopettajan mukanaolo tunnilla ja vieläpä opettajien yhteistyö. Kun nämä kaikki saavat mainintoja, kolme viimeksi esitettyä keinoa vieläpä runsaasti, kertonee se onnistuneesta kehitystyöstä – opettajat ovat oppineet toimimaan yhdessä monin tavoin ja kombinaatioin ja näin toivottavasti tuen vaikuttavuutta kasvattaen. Vaikka opettajien yhteistyö ei tässä tutkimuksessa selittänyt osaamisen kehitystä tilastollisesti merkitsevästi, voi noilla yhteistyöhön liittyvillä keinoilla silti olla merkitystä. Kyse saattaa todennäköisesti olla pikemminkin noiden tekijöiden mittaamisen haasteellisuudesta.

Luokan kertaaminen mainittiin suhteessa muihin keinoihin melko harvoissa kouluissa tukikäytänteenä (24 %). Koska lukuisista tutkimuksista kerättyjen koontitulosten perusteella luokan kertaamisella ei pääsääntöisesti saavuteta toivottua myönteistä vaikutusta (Hattie, 2009), voisi tuo harvakseltaan sovellettu luokankertaaminen osoittaa keinon järkevää ja harkiten valikoitua ja suunnattua käyttöä.

Aamu- ja iltapäivätoiminta, joka tukikeinona painottuu alkuopetusluokille ja erityiseen tukeen, mainittiin vain viidenneksessä rehtoreiden vastauksista. Jos kyse on harvinaisista kuulovammaisen oppilaan kommunikaatiotilanteista, on prosenttiluku melko luotettavan tuntuinen. Toisaalta sama luku vaikuttaa pieneltä otettaessa huomioon ne tukea tarvitsevat oppilaat, joilla on vieras kieli- ja kulttuuritausta. Heidän kohdallaan kyse saattaa olla alimitoitetuista tulkitsemispalveluista.

## 10.4 Tukikäytänteiden yhteys osaamisen kehitykseen

Regressiomallinnuksessa yleisen tuen vaiheessa (CFI = 1.000, TLI = .997, RMSEA = .001) neljä tukikäytäntettä osoittautui olevan yhteydessä osaamisen kehitykseen. Jos rehtori oli maininnut mahdollisiksi yleisen tuen käytänteiksi tulkin käytön ( $\beta = .06$ ,  $p < .05$ ), tiimiopettajuuden ( $\beta = .06$ ,  $p < .01$ ) tai oppimateriaalien selkokielistämisen ( $\beta = .0$ ,  $p < .05$ ), koulun oppilaiden osaamisen kehitys oli hiukan myönteisempää kuin silloin, jos näitä käytänteitä ei ollut mainittu – tosin tilastolliset yhteydet olivat erittäin heikkoja. Yksilöllisen opiskelun ohjauksen yhteys osaamisen kehitykseen taas oli lievästi negatiivinen ( $\beta = -.07$ ,  $p < .01$ ). Voi kuitenkin olla, että yksilöllistä ohjausta hyödynnetään enemmän kouluissa, joissa esiintyy tavallista enemmän muita osaamisen kehitystä heikentäviä tekijöitä.

Tehostetun tuen vaiheessa (CFI = 1.000, TLI = .993, RMSEA = .012) seitsemän tukikäytäntettä osoittautui tilastollisesti merkitseviksi osaamisen kehityksen selittäjiksi. Suhteellisen harvinaiset tulkin käyttäminen ( $\beta = .07$ ,  $p < .001$ ) ja tiimiopettajuus ( $\beta = .06$ ,  $p < .01$ ) osoittautuivat tässäkin vaiheessa lievän myönteisiksi osaamisen ennustajiksi, ja näiden lisäksi myös koulunkäyntiavustajan käyttämisen mahdollisuudella ( $\beta = .06$ ,  $p < .05$ ) ja konkreettisten havainnollistamisvälineiden käyttämisellä ( $\beta = .07$ ,  $p < .05$ ) esimerkiksi matematiikassa oli myönteinen yhteys osaamisen kehitykseen. Myös tehostetun tuen vaiheessa osa tukikäytännöistä oli yhteydessä keskimääräistä hitaampaan osaamisen kehitykseen. Näitä olivat koulun kerhotoiminta ( $\beta = -.12$ ,  $p < .001$ ), läksyjen seuranta ( $\beta = -.11$ ,  $p < .01$ ) ja harvoin mainittu yhteisopettajuus ( $\beta = -.05$ ,  $p < .05$ ). Kaksi ensimmäistä saattaa liittyä samaan ilmiöön kuin tukitarpeen tunnistamiskeinojen kohdalla havaittu koulukokeiden käytön negatiivinen yhteys osaamisen kehitykseen: kun hyvin arkipäiväiset rutiinikäytössä olevat käytännöt tulkitaan tukikeinoiksi, se saattaa viestiä siitä, ettei täsmällisempien menetelmien käyttöä ole koulutasolla suunniteltu yhtä systemaattisesti kuin kouluissa, joissa tukikeinoiksi nimettiin vain tarkemmin kohdennettuja käytänteitä. Seuraavaksi olisikin tärkeä tutkia tuen järjestämisen kirjallisia suunnitelmia, joita on viime vuosina tehty useissa kunnissa koulukohtaisesti virastotason päätöksellä ja joita tähän mennessä on tutkittu varsin vähän (ks. Thuneberg & Vainikainen, 2015; Olli, Vehkakoski, & Salanterä, 2012). Pedagogisten asiakirjojen dokumenttianalysissä (Thuneberg &

Vainikainen, 2015) havaittiin kuitenkin, että tuen arviointikeinoja mainitaan oppilaille tehdyissä pedagogissa arvioissa ja selvityksissä niukasti eikä tuen tarvetta perustella systemaattisesti havaintoaineistoon pohjaten, vaikka monenlaiset tarpeet nimetään.

Mikään yleisimmiksi havaituissa 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 kuitenkin 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 suomalaistenkin aineistojen avulla keräten niiden toteutuksesta tarkempaa tietoa kuin tästä rehtorikyselystä oli mahdollista saada.

## 10.5 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. MetrOP-aineistossa sekä arviointi- että tukikeinoja esitettiin yleisesti ottaen vähemmän kuin VALAISE-kyselyssä. VALAISE-kyselyn perusteella (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014) mainittujen tukikeinojen määrä vaihteli mm. kunnan tai kaupungin koon mukaan, suurissa oli enemmän, pienissä vähemmän. Myös koulun koolla oli samansuuntainen vaikutus. Alakoulujen ja suomenkielisten koulujen rehtorit mainitsivat myös enemmän keinoja kuin ylä- tai ruotsinkielisten koulujen rehtorit (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014).

Mainittujen keinojen hyödyntämisen yhteys oppilaiden osaamisen kehitykseen oli kaikkiaan melko heikko. 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 ole

tukitarpeen tunnistamisen ja seurannan keinona riittävä vaan täsmällisempiä menetelmiä tarvitaan. Tukikäytänteistä avustajan tai tulkin käyttämisen mahdollisuus, konkreettisten havainnollistamisvälineiden käyttäminen, oppimateriaalien selkokielistäminen ja tiimiohjaus 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 puutteesta. Kuitenkin on ilahduttavaa, että monet tehostetun ja erityisen tuen KELPO-kehittämistoiminnan (ks. Ahtiainen ym., 2012) yhteydessä korostetut varhaiseen tukeen ja ennaltaehkäisyyn painottuvat 'uuden ajan' tukikäytännöt (esim. joustavat ryhmittelyt, samanaikaisopetus, ennakoiva tukiohjaus) olivat nousseet perinteisten tukimuotojen rinnalle valtaosaan vastanneista kouluista jo vuonna 2012.

Aivan uusia työkaluja näyttää syntyvän vähän (tutkimuksessamme kohta 'koulun kehittämät tuen arviointimenetelmät'). On kuitenkin huomattava, että uutta on sekin, kun samannimiset välineet voidaan nähdä vähän toisin ja myös toimia niillä vähän toisin (ks. esim. Ahtiainen, 2015; Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä, 2015), jolloin niillä myös voidaan vaikuttaa oppimiseen tehokkaammin. Pelkästään välineen käyttöön ottaminen ja sen mainitseminen koulun käytännönä oppimisen tukena ei kuitenkaan takaa toiminnan tehostumista: toiminta tehostuu vain, jos tiedostetaan uuden ja vanhan menettelyn ero, opettajien mielessä käy oppimisliikahdus ja käsitteellisen ymmärryksen lisääntyminen yhdistyy käteen sopivaan työkaluun.

## Lähteet

- Ahtiainen, R. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 25–42). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatustieteen tutkimuksia 67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H. ... & 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.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning, a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hautamäki, J., & Hilasvuori, T. (2015) Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 15–24). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatustieteen tutkimuksia 67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- 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.
- Jahnukainen, M., Kontu, E., Thuneberg, H., & Vainikainen, M.-P. (toim.) (2015). *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen*. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- OECD (2013a). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I)*. OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264201118-en
- OECD (2013b). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed*. OECD Publishing.
- Olli, J., Vehkakoski, T., & Salanterä, S. (2012). Facilitating and hindering factors in the realization of disabled children's agency in institutional contexts - literature review. *Disability & Society* 27(6), 793–807.
- Olson, D. (2003). *Psychological theory and educational reform: How school remakes mind and society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014). *Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2.
- 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.
- Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M.-P., & Hilasvuori, T. (2014). Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change*, 15(1), 37–56. doi: 10.1007/s10833-013-9213-x
- Thuneberg, H., & Vainikainen, M.-P. (2015). Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa M. Jahnukainen, E. Kontu, H. Thuneberg & M.-P. Vainikainen (toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 135–162). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Tomlinson, C., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary change in teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- 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.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (s. 107–133). Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 67. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.



# 11 Toisen asteen valinta

## Sirkku Kupiainen

Päättötodistuksen käteensä saava nuori on toisen asteen koulutusvalintaa tehdessään ehkä tärkeimmän tulevaisuuttaan koskevan päätöksen edessä<sup>1</sup>. Valtaosa nuorista jatkaa opintojaan peruskoulun jälkeen, mutta perusopetuksen päättymisessä ei ole kyse vain oppivelvollisuuden, vaan myös koko ikäluokan kattavan yhtenäisen koulutuksen päättymisestä. Näennäisesti nuorella on edessään mahdollisuus valita maan satojen toisen asteen oppilaitosten lähes puolentoistasadan koulutusohjelman joukosta<sup>2</sup>. Käytännössä valintaa kuitenkin ohjaa ja usein rajoittaa nuoren henkilökohtaisten toiveiden ja asuinpaikan ohessa se, millaisen kuvan hänen perusopetuksen päättötodistuksensa arvosanat antavat hänen osaamisestaan ja koulun tavoitteiden mukaisesta toiminnastaan. Kilpailu paikasta etenkin metropolialueen halutuimmista lukioissa ja suosituimmilla ammatillisilla aloilla on kovaa: toisen asteen valinta voidaan nähdä nuorten koulupolun ensimmäisenä korkeiden panosten (*high stakes*) tilanteena huolimatta siitä, että se perustuu opettajien antamille arvosanoille, joiden vertailukelpoisuus on todettu toistuvasti rajalliseksi (Ouakrim-Soivio, 2013). Valinta ei kuitenkaan tule nuorelle yllätyksenä ja sitä edeltää viimeistään kahdeksannella luokalla alkanut valmistautuminen, jossa oppilaanohjauksella on keskeinen rooli (Opetushallitus, 2004, 258–260). Etenkin moni maahanmuuttajataustainen nuori kokee kuitenkin, että oppilaanohjaajan arvio hänen tiedoistaan, taidoistaan ja mahdollisuuksistaan ei kohtaa hänen omaansa, mikä ohjaa nuorta pois vaativammista akateemisista vaihtoehdoista (Helsingin Sanomat 2015a; 2015b).

Oppilaiden jakaminen eri opetussuunnitelmia noudattaviin kouluihin tai linjoihin tapahtuu joissain Euroopan maissa jo selvästi aiemmin kuin Suomessa, osassa taas oppilaat seuraavat Suomen tavoin ainakin pääosin samaa opetussuunnitelmaa läpi oppivelvollisuuden. Ensimmäiseen ryhmään kuuluvat mm. Alankomaat, Belgia, Itävalta, Saksa ja Unkari, jälkimmäiseen mm. kaikki Pohjoismaat, Puola ja Ranska. Molempien ryhmien sisällä on kuitenkin eroja toisen asteen koulutuksen rakenteessa, siinä miten valikoituminen eri koulutuslinjoille tapahtuu ja siinä, millaisia jatkokoulutusmahdollisuuksia eri vaihtoehdot tarjoavat (Eurydice, 2016). Esimerkiksi naapurimaassamme Ruotsissa koko nuorisoasteen koulutus on järjestetty yhtenäisen

<sup>1</sup>Valinnan vaikutukset ovat nähtävissä muun muassa eroina ammatillisen koulutuksen ja lukion suorittaneiden aikuisten tiedoissa ja taidoissa (Malin, Sulkunen & Laine, 2013, 37–40).

<sup>2</sup>Vuonna 2015 Suomessa toimi 350 lukiota ja 137 ammatillista oppilaitosta, joista 29 ammatillisia erikoisoppilaitoksia ja kuusi ammatillisia erityisoppilaitoksia (Findikaattori, 2016).

lukio-nimikkeen (*gymnasium*) alla huolimatta siitä, että vain osa opintolinjoista vastaa omaa lukiotamme, joka painotetusti valmentaa nuoria kolmannen asteen koulutukseen. Sen sijaan Islannissa, Norjassa ja Tanskassa toisen asteen koulutus on jaettu Suomen tapaan varsin selvästi kahteen toisistaan eroavaan haaraan. Suomalaisnuori voi tosin myös yhdistää näiden tarjonnan niin kutsutun kaksois- tai kolmoistutkinnon muodossa<sup>3</sup>. Pääosalle peruskoulunsa päättäviä nuoria toisen asteen valinta tarkoittaa kuitenkin ensisijaisesti valintaa ammatillisen koulutuksen ja lukion välillä.

Kaksois- ja kolmoistutkintojen ohessa nuorten koulutuksellisten mahdollisuuksien avoimuuden takaa se, että kolmannen asteen koulutukseen hakeutumista ei ole Suomessa rajattu vain lukiolaisille vaan myös ammatillinen koulutus tarjoaa pääsyn yliopistoihin ja korkeakouluihin valintakokeen perusteella. Nuorella on siis aiemmasta koulumenestyksestään ja toisen asteen valinnastaan riippumatta mahdollisuus päättää myöhemmin toisin ja edetä koulu-urallaan aina tohtorinhattuun saakka. Tätä mahdollisuutta eivät useimmat jaetun toisen asteen koulutuksen omaavat maat tarjoa nuorilleen. Huomattavan moni myös käyttää mahdollisuutta hyväkseen, ja vuoden 2014–2015 tietojen mukaan vain kolme neljästä yliopisto-opiskelijasta (74 %) ja puolet ammattikorkeakoulujen opiskelijoista (52 %) oli suorittanut ylioppilastutkinnon (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, 19).

Tämän tutkimuksen kohdejoukon edustamasta, vuonna 2014 peruskoulunsa päättäneistä ikäluokasta (koko maa) 98,5 prosenttia osallistui toisen asteen yhteishakuun. Tytöistä yli 60 prosenttia haki ensisijaisesti lukioon, kun taas pojista 55 prosenttia haki ensisijaisesti ammatilliseen koulutukseen. Haun tuloksena perusopetuksen päättäneistä 94 prosenttia aloitti tutkintoon johtavassa koulutuksessa: 52 prosenttia lukiossa, 42 prosenttia ammatillisessa koulutuksessa, yksi prosentti perusopetuksen lisäopetuksessa (10-luokalla) ja vajaa prosentti toisen asteen opintoihin ohjaavassa tai valmistavassa koulutuksessa. Tutkintoon johtavan koulutuksen ulkopuolelle jäi runsas neljä prosenttia peruskoulunsa päättäneistä. (Findikaattori, 2016). Koulutuksessa jatkavien osuus on Uudellamaalla hieman muuta maata pienempi, ja Opetushallituksen tietojen mukaan keväällä 2015 peruskoulunsa päättäneistä 16 220 nuoresta lähes joka kymmenes (8,6 %) ei aloittanut toisen asteen opintojaan valintaa seuranneena syksynä<sup>4</sup> (Opetushallitus, 2015). Verrattaessa nykytilannetta Karppisen

---

<sup>3</sup>Kaksoistutkinnossa ammatillisen oppilaitoksen opiskelija suorittaa ammatilliseen perustutkintoon vaadittujen ammattiaineiden rinnalla ylioppilastutkintoon vaaditun oppimäärän eli tutkintoon sisältyvien oppiaineiden pakolliset kurssit sekä vaadittavan (yleensä päivälukiota pienemmän) määrän syventäviä kursseja. Kolmoistutkinnossa opiskelija suorittaa ammatillisen tutkinnon ohessa koko lukion oppimäärän ja saa siis myös lukion päättötodistuksen.

<sup>4</sup>Osuus oli jonkin verran suurempi niillä yhteishakuun kymppiluokan päätteeksi osallistuneella 356 hakijalla, joista 86,7 prosenttia vastaanotti saamansa toisen asteen koulutuspaikan. Koulutuksesta syrjäytyvien nuorten osalta ks. Myrskylä, 2012.

(2007, 124) vuodet 1998–2004 kattavaan tarkasteluun voidaan todeta, että viime vuosien huomio suureen pudokasmäärään nuorisotakuineen (ks. <http://www.nuorisotakuu.fi/>) on kantanut tulosta, ja toisen asteen koulutukseen hyväksytyjen osuus on kasvanut viimeisen vuosikymmenen aikana 90,7 prosentista 97,8 prosenttiin, vaikka kaikki heistä eivät siis selvästi kuitenkaan aloita opintojaan tai jatka niissä (ks. tämän kirjan luku 15).

Nuoren toisen asteen valintaa ohjaavat monet hyvinkin erilaiset ja jopa eri suuntiin vetävät tekijät. Huolimatta peruskoulun myönteisestä vaikutuksesta sosiaaliseen kiertoön ja koulutuksen tasa-arvoistumiseen Suomessa (Pekkarinen, Uusitalo & Kerr, 2009), koulutuksen sosiaalinen periytyminen on maassamme yhä totta ja uusien ennusmerkkien mukaan jopa kasvussa (Helsingin Sanomat, 2015c; Kivinen, Hedman & Kaipainen, 2012). Useamman kuin joka kolmannen (39 %) yliopisto-opiskelijan vanhemmista ainakin toisella on ylempi korkeakoulututkinto (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014, 21)<sup>5</sup>. Keskeisin valintaa ohjaava tekijä on oppilaan koulumenestys, mutta sen rinnalla valintaa ohjaavat niin nuoren henkilökohtaiset kuin hänen lähimmän ystäväpiirinsä tulevaisuudensuunnitelmat ja -toiveet. Myös koulu ja luokka vaikuttavat siihen, millaiset vaihtoehdot näyttäytyvät perusopetuksensa päättävälle nuorelle mahdollisina ja haluttuina.

Toisen asteen valintaa tarkastellaan tässä luvussa päättöarvosanoihin keskittyneen luvun 2 tavoin käyttäen hyväksi sekä MetrOP-tutkimuksen perusaineistoa että siihen yhdistettyä kevään 2014 yhteishakurekisteritietoa. Jälkimmäinen kattaa kaikki keväällä 2014 toisen asteen koulutukseen ensi kertaa hakeneet metropolialueen nuoret (N = 13 500). Koska yhteishaun rekisteritiedot poimittiin heti kesällä 2014, ne kattavat kuitenkin vain varsinaisen haun sekä ensimmäisen lisähaun, mikä näkyy suhteellisen suurena ilman opiskelupaikkaa jääneiden hakijoiden osuutena (ks. alaluku 11.7). Lisärajoitteena ovat rekisteritiedoista puuttuvat koulu- ja kuntatunnisteet, joten hakijoiden päättötodistuksen arvosanoissa ja hakutoiveissa esiintyviä koulujen ja kuntien välisiä eroja voidaan tarkastella vain niiden 12 298 oppilaan osalta, joista tieto on saatavissa MetrOP-tutkimuksen nojalla. Myös oppilaiden hakuvalintojen yhteyttä heidän kotitaastaansa voidaan tarkastella vain MetrOP-tutkimukseen osallistuneiden ja siinä vanhempien koulutusta tai ammattia koskeviin kysymyksiin joko syksyllä 2011 tai keväällä 2014 vastanneiden oppilaiden osalta (N = 9 870).

---

<sup>5</sup>Koko väestössä alemman tai ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneiden osuus on kohdejoukon potentiaalisten vanhempien ikäryhmissä 35–44 ja 45–54-vuotiaat 31 ja 20 prosenttia (Witting, 2014).

## 11.1 Päätösarvosanojen rooli toisen asteen valinnassa

Perusopetuksen päätösarvosanat määrittävät pitkälti, millaiset koulutukselliset valinnat ovat peruskoulunsa päättävälle nuorelle avoimia. Arvosanoja on tarkasteltu lähemmin luvussa 2, mutta niiden rooliin on syytä palata lyhyesti myös osana tätä toisen asteen valintaa käsittelevää lukua. Arvosanojen merkitys ei kuitenkaan rajoitu vain varsinaiseen valintatilanteeseen, vaan ne ja muu opettajalta saatu palaute muokkaavat oppilaan kuvaa omista suhteellisista vahvuuksistaan ja heikkouksistaan läpi koulupolun (Demetriou & Kazi, 2006; Harter, 1999; Möller, Retelsdorf, Köller & Marsh, 2011). Nuoren jatkuvasti muuttuva ja tarkentuva kuva omasta osaamisestaan ohjaa vuorostaan hänen myöhempiä koulutuksellisia valintojaan. Jos oppilas kokee arvosanojensa perusteella olevansa suhteellisesti heikompi joissain oppiaineissa, hän on mahdollisuuden auetessa taipuvainen suuntaamaan tulevia opintojaan niiden sijaan sellaisiin oppiaineisiin, joissa hänen arvosanansa ovat paremmat ja oma arvionsa osaamisestaan sen seurauksena myönteisempi (Uerz, Dekkers & Béguin, 2004; Van de Werfhorst, Sullivan & Cheung, 2003).

Merkittävin oppilaan toisen asteen valintaa ohjaava tekijä on hänen lukuaineiden keskiarvonsa. Lukioon hakiessaan nuori voi arvioida tuon aiemman menestyksensä ennakoivan tulevaa menestystään, koostuvathan lukio-opinnot pitkälti samoista oppiaineista. Ammatillisen koulutuksen painopiste, ja ehkä sitäkin vahvemmin nuoren mielikuva siitä, on näistä selvästi poikkeavissa ammattiopinnoissa, joten yhteyden lukuainemenestykseen voi arvioida olevan vähemmän merkityksellinen. Ammatillinen koulutus näyttäytyneekin monelle nuorelle selkeästi uutena ja erilaisena mahdollisuutena. Yleissivistävästä suuntauksesta ja yhteisistä oppiaineistaan huolimatta myös lukio poikkeaa selvästi perusopetuksesta. Se tarjoaa uusia oppiaineita (esimerkiksi psykologia ja filosofia) ja perusopetusta laajemman valinnaisuuden, mutta vaatii myös aiempaa vahvempaa henkilökohtaista vastuunottoa omasta opiskelusta ja itsenäisestä työskentelystä. Vailla merkitystä ei liene sekään, että peruskoulussa kohtuullisesti menestynyt nuori tietää menettävänsä lukiossa tuon 'keskitason osajan' statuksensa; edustavathan lukioon hakeutuvat oppilaat kokonaisuudessaan pääosin peruskoulussa keskitasoa paremmin menestyneitä. Nuorella lienee toki valintaa tehdessään aina mielessä myös lukion päättävä ylioppilastutkinto: valkolakin lumo, mutta myös tutkinnon vaatimukset ja siihen valmentautumisen paine (esim. Kaarninen & Kaarninen, 2002; Kupiainen, Marjanen & Ouakrim-Soivio, tulossa; Vuorio-Lehti, 2009).

Ammatillinen koulutus ja lukio eroavat vaihtoehtoina myös siinä, miten eri oppiaineiden arvosanat huomioidaan valinnassa. Lukion yleislinjalle haettaessa huomioon ote-

taan vain kaikille yhteisten lukuaineiden keskiarvo<sup>6</sup>. Erikoislukioon tai yleislukion erikoislinjalle pyrittäessä voidaan kuitenkin huomioida myös painotuksen pohjana olevan oppiaineen – myös jonkin taito- tai taideaineen – arvosana ja antaa sille erityispaino. Näiden lukiodien ja linjojen opiskelijavalinta perustuu usein ‘paperivalinnan’ lisäksi erilliseen pääsy- tai soveltuvuuskokeeseen. Kokeen merkitystä korostaa ja päättöarvosanojen merkitystä vastaavasti vähentää se, että kokeesta saatavalle pistemäärälle voidaan asettaa alaraja, eli hakija ei tule hyväksytyksi, vaikka hänen kokonaispistemääränsä muuten riittäisi opiskelupaikan saamiseen. Kokeen arvo voi kuitenkin olla korkeintaan puolet kokonaispistemäärästä, mikä turvaa myös hakijan akateemisen jatko-opintokelpoisuuden huomioimisen. Myös yleislukiot voivat halutesaan asettaa etukäteen alarajan hyväksyttävälle arvosanakeskiarvolle. Ammatilliseen koulutukseen pyrittäessä taito- ja taideaineiden arvosanat otetaan sen sijaan aina huomioon<sup>7</sup>. Osa ammatillisista koulutusohjelmista perustaa opiskelijavalintansa erikoislukioiden tavoin pääsy- tai soveltuvuuskokeelle, mutta ammatillisella puolella koe mitätöi tällöin kokonaan päättöarvosanojen merkityksen. (Opintopolku, 2016).

## 11.2 Ammatilliseen koulutukseen vai lukioon?

Hakukohteen valinta on useimmille nuorille tasapainoilua toiveiden ja arvioitujen mahdollisuuksien välillä, ja oppilaanohjauksen ja -ohjaajan rooli on monelle oppilaalle tärkeä onnistuneen valinnan tekemisessä. Hakijat ovat kuitenkin oppilaanohjauksen seurauksena ja esimerkiksi päivälehdistä saatavan tiedon avulla pääsääntöisesti varsin hyvin selvillä siitä, miten vaikeaa tai helppoa heidän on oman opintomenestyksensä perusteella tulla valituksi eri oppilaitoksiin tai koulutusaloille. Omien mahdollisuuksien arviointi on muita vaihtoehtoja varmempaa hakijan tavoitellessa paikkaa yleislukiossa. Välitodistusarvosanat ja alueen lukiodien edellisen vuoden keskiarvorajat toimivat suhteellisen varmana osoittimena siitä, mihin lukioon nuoren on perusteltua hakea. Jos nuori tavoittelee paikkaa lukion erikoislinjalla tai ammatillisen koulutuksen erityisen halutulla alalla, hänen on selvästi vaikeampi arvioida omia hyväksytyksi tulemisen mahdollisuuksiaan. Ilmeisesti moni lukion erikoislinjalle hakeva uskoo heikonkin koulumenestyksensä tulevan kompensoiduksi hakukohtaisilla erityisvalmiuksilla. Näin voi toki käydä, mutta koska hakijoita on usein moninkertaisesti aloituspaikkoihin nähden, myös erikoislukioihin ja -linjoille valikoituvat useimmiten koulumenestykseltään keskitasoa paremmat oppilaat, jotka täyttävät

<sup>6</sup>Taito- ja taideaineiden arvosanojen keskiarvo huomioidaan vain tilanteessa, jossa kahdella tai useammalla hakijalla, joista kaikki eivät mahdu hyväksyttävien joukkoon, on sama lukuaineiden keskiarvo ja kyseinen lukio on heillä samalla hakusijalla (esimerkiksi ensisijainen hakukohde).

<sup>7</sup>Ammatillisen koulutuksen opiskelijavalinnassa voidaan huomioida myös muita tekijöitä, esimerkiksi sukupuoli ja työkokemus, mutta ne eivät sinänsä vaikuta päättöarvosanojen painottumiseen muuten samanlaisten hakijoiden välillä, joten ne jätetään tämän tarkastelun ulkopuolelle.

myös vaaditun erityisosaamisen tai harrastuneisuuden vaatimukset. – Toisen asteen valinta näyttäytyy ulkopuoliselle helposti mustavalkoisena valintana ammatillisen koulutuksen ja lukion välillä. Monen hakijan mielessä nämä eivät kuitenkaan näytä olevan jyrkästi toisensa poissulkevia vaihtoehtoja, ja sallittuun viiteen hakukohteeseen saattaa sisältyä jopa vuorotellen jokin ammatillinen koulutusvaihtoehto ja lukio.

Metropolialueen kunnissa kevään 2014 yhteishakuun osallistuneesta 13 500 yhdeksäs- ja kymppiluokkalaisesta 66 % haki ensimmäisenä valintakohteenaan lukioon ja 34 % ammatilliseen koulutukseen. Lukioon hakeneiden osuus on siis edellä mainittua koko maan osuutta selvästi korkeampi. Tytöistä haki ensisijaisena kohteenaan lukioon 71 prosenttia ja pojista 60 prosenttia. Kyse ei ilmeisesti ole myöskään pelkästään kaupungistumisen asteesta, sillä esimerkiksi kuuden päivälukion ja yhden iltalukion Kouvolassa vain 46 prosenttia perusopetuksen päättävistä nuorista haki ensimmäisenä vaihtoehtonaan lukioon (edukouvola, 2016).

Enemmistö metropolialueen nuorista hakijoista käytti hyväkseen kaikki viisi hakuvaihtoehtoa. Vain yhteen kohteeseen hakeminen oli hyvin vähäistä (Taulukko 11.1). Yhteen hakukohteeseen tyytyminen oli selvästi yleisempää lukioon kuin ammatilliseen koulutukseen haettaessa, mikä heijastanee edellä mainittua lukioon hakevien parempaa mahdollisuutta arvioida etukäteen todennäköisyytensä tulla hyväksytyksi. Kyse on myös usein hakemisesta kunnan tai taajaman ainoaan lukioon. Yhden vaihtoehdon varaan laskivat myös monet Helsingin kielikoulujen oppilaat, joilla on muita parempi mahdollisuus arvioida realistisesti mahdollisuutensa tulla hyväksytyksi oman koulunsa lukioon.

**Taulukko 11.1 Hakukohteiden määrä yhteensä ja ensimmäisen hakukohteen mukaan**

	Kaikki hakijat		Ammatillinen		Lukio	
	N	%	N	%	N	%
1 hakukohde	374	3 %	70	2 %	304	3 %
2 hakukohdetta	673	5 %	220	5 %	453	5 %
3 hakukohdetta	2 250	17 %	785	17 %	1 465	17 %
4 hakukohdetta	2 079	15 %	803	17 %	1 276	14 %
5 hakukohdetta	8 124	60 %	2 750	59 %	5 374	61 %
Yhteensä	13 500	100 %	4 628	100 %	8 872	100 %

Hieman yli puolet oppilaista haki vain lukioon, neljännes vain ammatilliseen koulutukseen ja loput sekä ammatilliseen koulutukseen että lukioon (Taulukko 11.2). Keskitason tai sitä heikommille oppilaille ammatillinen koulutus toimii usein viimeisenä varana, jos heidän todistuskeskiarvonsa eivät sittenkään riitä niihin lukioihin, jotka

he ovat asettaneet aiemmille hakusijoille. Toisaalta myös tiettyyn ammatilliseen koulutukseen hyväksymistä toivova oppilas voi laittaa viimeiseksi hakukohteekseen lukion, jonka keskiarvokynnyksen usko aiemman tiedon perusteella jäävän alhaiseksi.

Taulukosta 11.2 voidaan nähdä, miten vahvasti perusopetuksen päättötodistuksen arvosanat ohjaavat nuorten toisen asteen valintaa. Koska ammatilliseen koulutukseen pyrittäessä otetaan aina huomioon myös taito- ja taideaineiden arvosanat, myös ne on esitetty taulukossa hakijaryhmittäin<sup>8</sup>.

**Taulukko 11.2 Hakijoiden päättöarvosanakeskiarvot hakukohteen mukaan**

	Lukuaineet		Taito- ja taideaineet		N
	ka	kh	ka	kh	
Vain ammatillinen	6,73	0,715	7,65	0,658	3 389
Ammatillinen ja lukio <sup>1</sup>	7,36	0,758	8,04	0,622	1 239
Lukio ja ammatillinen <sup>2</sup>	7,64	0,728	8,12	0,605	1 329
Vain lukio	8,58	0,772	8,58	0,599	7 543

<sup>1</sup> Ensimmäinen hakukohde ammatillinen koulutus

<sup>2</sup> Ensimmäinen hakukohde lukio

Yksinomaan lukioon ja yksinomaan ammatilliseen koulutukseen hakeneiden oppilaiden välinen keskiarvoero oli siis lukuaineissa lähes kaksi arvosanaa ja taito- ja taideaineissakin lähes yhden arvosanan. Ensisijaisesti lukioon hakevien oppilaiden parempi koulumenestys näkyy myös verrattaessa kahta keskiryhmää toisiinsa. Hakijaryhmien sisällä esiintyy kuitenkin huomattavaa vaihtelua. Yksinomaan lukioon hakeneiden arvosanakeskiarvo vaihteli välillä 5,46–10,00 ja yksinomaan ammatilliseen koulutukseen hakeneiden keskiarvo välillä 4,45–9,58. Kun hakijoita tarkastellaan vain lukioon, vain ammatilliseen koulutukseen ja molempiin hakeneiden ryhminä, ryhmä selitti yli puolet ( $\eta^2 = 0,524$ ) lukuaineiden keskiarvossa ilmenevästä vaihtelusta.

Ammatillisen koulutuksen sisällä oli kuitenkin myös aloja, joilla hakijoiden keskiarvo ylitti monen lukion keskiarvorajan. Kyse on kuitenkin pienen opiskelijamäärän aloista, joilla hyvä aiempi koulumenestys ei todennäköisesti edes ole sen kummemmin yhteydessä alan vaatimuksiin. Lukioiden väliset erot hakijoiden päättöarvosanoissa olivat sen sijaan odotusten mukaiset ja selvät – määrittäväthän ne pääosin vuodelta varsin samanlaisina pysyvien pääkaupunkiseudun 'lukiomarkkinoiden' mukaan lukuun ottamatta ehkä ylioppilastutkintotulosten vuosittain aiheuttamaa vähäistä vaihtelua. Siinä, missä ilmeisesti hakijoiden piirissä arvostetuimmaksi koetun lukion

<sup>8</sup>Taito- ja taideaineiden arvosanoja ei tarkastella ammatilliseen koulutukseen haettaessa taulukon tavoin irrallaan lukuaineiden arvosanoista, mutta koska niitä ei oteta huomioon lukioon pyrittäessä, ne on päädytty esittämään erillisinä.

kaikkien hakijoiden – joista siis vain osa tulee hyväksytyksi – lukuaineiden keskiarvo oli 9,44 (kh 0,567), heikoimpien hakijakeskiarvojen lukiossa se oli 7,24 (kh 0,729)<sup>9</sup>.

### 11.2.1 Yleislukio, erikoislukio ja lukion erikoislinja ensimmäisenä haku-kohteena

Ensimmäisenä kohteenaan lukioon hakeneesta 8 872 oppilaasta 2 581 (29 %) haki erikoislukioon tai yleislukioiden erikoislinjalle<sup>10</sup> (Taulukko 11.3). Selvästi suosituin hakukohde oli urheiluun tai liikuntaan painottuva opetus. Tytöt hakivat erikoislinjoille poikia useammin joko tarjolla olevien vaihtoehtojen houkuttamana tai paremman koulumenestyksensä rohkaisemana. Heidän osuutensa oli erityisen korkea esittävän taiteen ja ilmaisun sekä kuvataide- ja medialinjojen hakijoissa (84 % ja 73 %), kun taas pojat hakivat tyttöjä useammin urheilulinjalle tai matematiikka- ja luonnontiedelinjalle (63 % ja 58 %). Matematiikan ja luonnontieteiden linjojen sekä IB-linjan hakijoiden päättötodistuksen keskiarvot olivat keskimäärin muita korkeammat ja kuvataiteen ja medialinjan sekä urheilun ja liikunnan linjojen hakijoiden muita heikoimmat.

**Taulukko 11.3 Ensimmäisenä hakukohteenaan lukion yleis- ja erikoislinjalle hakeneiden lukumäärä ja prosenttiosuus lukiohakijoista sekä hakijoiden päättötodistuksen keskiarvojen keskiarvo. Taulukossa on selkeyden vuoksi yhdistelty läheisiä linjanimikkeitä.**

	N	%	ka	kh
Yleislinja	6 290	71 %	8,42	0,833
Urheilun tai liikunnan linja	629	7 %	8,30	0,855
Kuvataiteen- tai medialinja	353	4 %	8,20	0,831
Kielilinja	351	4 %	8,54	0,879
Matematiikan tai luonnontieteen linja	313	4 %	8,87	0,692
Esittävän taiteen tai ilmaisulinja	283	3 %	8,60	0,812
Musiikkilinja	278	3 %	8,53	0,813
IB	249	3 %	8,76	0,784
Muut linjat	124	1 %	8,45	0,656
Yhteensä / ka	8 870 <sup>1</sup>	100 %	8,52 <sup>2</sup>	0,795 <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Taulukosta on jätetty pois kaksi hakijaa, joilta puuttuu tieto lukuaineiden keskiarvosta.

<sup>2</sup> Molemmat keskiarvot on laskettu vertailun mahdollistamiseksi ryhmätasolla.

Korkean sisäänpääsykynnyksen lukioissa erikoislinjat houkuttavat ensimmäisenä hakukohteena usein huomattavan määrän oppilaita, joiden koulumenestys on selvästi heikompi kuin kyseisen lukion yleislinjan edellisen vuoden keskiarvoraja ja sitä

<sup>9</sup> Tarkastelun ulkopuolelle on jätetty muiden kuin metropolikuntien lukiot sekä yksi metropolialueen lukio, jonka ensisijaisten hakijoiden määrä jäi alle kymmenen.

<sup>10</sup> Myös Helsingin kielikoulujen lukiot on laskettu kielipainotteisten erikoislukioiden (linjojen) joukkoon niiden A-kielen vaatimustason ylittävän kielitaitovaatimuksen perusteella.



varsin tarkkaan seuraava uusien yleislinjalle hakijoiden koulumenestys. Hyväksytyjen kohdalla ero on pienempi tai sitä ei ole lainkaan. Hyväksytyjenkin hakijoiden joukossa saattaa tosin aina olla joku erityistä taitoa osoittanut hakija, jonka päättöarvosanat todellakin jäävät huomattavasti koko hakijajoukon keskiarvoa heikommaksi. Potentiaalisen virhehaun ongelma on kuitenkin todellinen sikäli, että moni hakija menettää sen vuoksi ehkä tarpeettomasti ensisijaisen hakukohteen tuoman lisäpisteen. Muiden lukioiden erikoislinjojen hakijoiden peruskoulumenestys on sen sijaan ollut urheilulinjaa lukuun ottamatta keskimäärin yleislinjan hakijoita parempi.

### **11.2.2 Ammatillinen koulutus ensimmäisenä hakukohteenä**

Ammatillinen koulutus jakautuu kahdeksaan koulutusalaan<sup>11</sup>, joilta voi valmistua yli sataan ammattiin. Metropolialueen kevään 2014 hakijoista 4 557 haki ensimmäisenä hakukohteenään ammatilliseen koulutukseen ja sen sisällä kaiken kaikkiaan 67 eri perustutkintoon tai niiden alaiseen hakunimikkeeseen. Monen koulutusalan hakijamäärä oli kuitenkin varsin pieni, ja 60 prosenttia hakijoista asetti ensimmäiseksi vaihtoehtokseen yhden kuudesta suosituimmasta koulutusalasta tai perustutkinnosta: melko tasaisesti tyttöjen ja poikien suosiossa olevan liiketalousalan, selvästi tyttövaltaisen sosiaali- ja terveysalan, poikien lähes dominoiman sähkö- ja automaatio- tai autoalan, molempien sukupuolten suosiossa olevan hotelli-, ravintola- ja catering-alan tai poikien tyttöjä vahvemmin suosivan tieto- ja viestintätekniikan alan (Taulukko 11.4 seuraavalla sivulla). Viidentoista tai sitä harvemman hakijan aloihin kuuluivat mm. hammastekniikka, lääkeala, tekstiili- ja vaatetusala, painoviestintä, sekä lukion puolella suhteellisen suosittu musiikkiala, jossa toisen asteen ammatillisen koulutuksen vaihtoehdot ovat ainakin metropoliseudulla varsin rajoitetut.

Ammatillisen koulutuksen pirstoutuneisuus ja monen koulutusalan hakijoiden vähäinen määrä yllättää. Moneen oppilaitokseen ja koulutusohjelmaan tulee toki hakijoita myös metropolialueen ulkopuolelta, mutta taulukkoon kirjatut nimikkeet korostavat myös viisitoistavuotiaan peruskoulunsa päättävän nuoren edessä olevan valintakentän laajuutta ja lopullisen valinnan teon vaikeutta. Erillisten koulutusvaihtoehtojen suuren määrän voi arvella olevan myös yksi nimenomaan toisen asteen ammatillisen koulutuksen piirissä tapahtuvan opintojen keskeyttämisen ja koulutusalan vaihtojen syy (ks. luku 15).

---

<sup>11</sup>Humanistinen ala, kulttuuriala, yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala, luonnontieteiden ala, tekniikan ja liikenteen ala, luonnonvara- ja ympäristöala, sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala sekä matkailu-, ravitsemis- ja talousala.

**Taulukko 11.4 Ensimmäisenä hakukohteenaan ammatilliseen koulutukseen hakeneiden lukumäärä ja prosenttiosuus kaikista ammatilliseen koulutukseen hakeneista sekä hakijoiden päättötodistuksen keskiarvojen keskiarvo. Eriteltynä vain yli 100 hakijan koulutusohjelmat.**

	N	%	ka	kh
Liiketalouden perustutkinto	865	19 %	6,93	0,748
Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto	617	14 %	6,96	0,783
Sähkö- ja automaatiotekniikan perustutkinto	355	8 %	6,97	0,710
Autoalan perustutkinto	336	7 %	6,64	0,750
Hotelli-, ravintola- ja catering-alan perustutkinto	298	7 %	6,86	0,811
Tieto- ja viestintätekniikan perustutkinto	250	5 %	6,94	0,789
Talotekniikan perustutkinto	187	4 %	6,78	0,692
Logistiikan perustutkinto	167	4 %	6,52	0,689
Rakennusalan perustutkinto	165	4 %	6,72	0,758
Tieto- ja tietoliikennetekniikan perustutkinto	123	3 %	6,91	0,693
Hiusalan perustutkinto	120	3 %	7,00	0,818
Audiovisuaalisen viestinnän perustutkinto	115	3 %	7,08	0,668
Turvallisuusalan perustutkinto	104	3 %	6,81	0,619
Kauneudenhoitoalan perustutkinto	102	2 %	7,06	0,693
Muu ammatillinen perustutkinto	753	17 %		
Yhteensä / ka	4 557		6,90	

Tyttöjen ja poikien ero taito- ja taideaineiden – erityisesti kuvataiteen – arvosanoissa on suurempi kuin lukuaineissa, joten tyttöjen etulyöntiasema poikiin nähden on ammatillisessa koulutuksessa jopa suurempi kuin lukioon haettaessa. Eron vaikutus on erityisen merkityksellinen tyttöjen ja poikien kilpaillessa paikoista samassa koulutuksessa ja vaikeuttaa poikien mahdollisuuksia ryhmänä kaikilla muilla kuin vahvasti poikavoittoisilla aloilla huolimatta ammatillisessa koulutuksessa myönnettävistä epätavallisen hakukohteen lisäpisteistä.

## 11.3 Kuntien ja koulujen väliset erot toisen asteen valinnassa

### Kuntien väliset erot toisen asteen valinnassa

Metropolialueen kunnat eroavat varsin selvästi toisistaan peruskoulunsa päättävien nuorten koulutusvalinnoissa. Erot heijastavat pitkälti kuntien välisiä eroja oppilaiden kotitaustassa mutta mahdollisesti myös eroja koulutustarjonnassa. Taulukossa 11.5 (seuraavalla sivulla) on esitetty ammatilliseen koulutukseen, yleislukioon ja erikoislukioihin tai lukioiden erikoislinjoille hakeneiden oppilaiden osuus kunnittain.

Lukioon hakeutuvien osuus on muita kuntia korkeampi Kauniaisissa, Espoossa ja Helsingissä (89–74 %) ja pienin Pornaisissa (43 %), jossa ainoana metropolialueen kunnana ei ole omaa lukiota. Erikoislukioon tai lukion erikoislinjalle hakeminen on muita kuntia yleisempää Helsingissä, jossa erikoislukioita ja -linjoja on tarjolla selvästi muita enemmän. Ne sekä Helsingin korkean sisään pääsyn yleislukiot houkuttelevat selvästi hakijoita myös muista metropolialueen kunnista ja jopa kauempaa.

**Taulukko 11.5 Nuorten ensisijainen hakukohde kunnittain (prosenttia kunnan hakijoista, tieto 10 377 nuoresta)**

	Ammatillinen	Lukio	Erikoislinja	Lukio yht.	N
Espoo	23 %	58 %	19 %	77 %	2 368
Helsinki	26 %	47 %	27 %	74 %	2 486
Vantaa	41 %	42 %	17 %	59 %	1 934
Hyvinkää	39 %	46 %	15 %	61 %	366
Järvenpää	39 %	49 %	12 %	61 %	371
Kauniainen	11 %	79 %	10 %	89 %	120
Kerava	36 %	52 %	12 %	64 %	302
Kirkkonummi	30 %	58 %	13 %	71 %	457
Mäntsälä	51 %	41 %	8 %	49 %	251
Numijärvi	38 %	49 %	13 %	62 %	555
Pornainen	57 %	40 %	3 %	43 %	77
Sipoo	44 %	41 %	15 %	56 %	243
Tuusula	35 %	52 %	14 %	66 %	497
Vihti	45 %	48 %	7 %	55 %	350
ka	33 %	50 %	18 %	63 %	10 377

Myös oppilaitoksen sijainnilla on roolinsa oppilaiden punnitessa valintojaan. Oman kunnan ulkopuolelle haettaessa on usein kyse ammatillisen koulutuksen opintoalasta tai erikoislukiosta, jollaista omasta kunnasta ei löydy<sup>12</sup>. Kyse voi olla myös siitä, että hakija arvioi mahdollisuutensa tulla hyväksytyksi haluamaansa koulutukseen naapurikunnassa tai kokonaan ruuhka-Suomen ulkopuolella paremmaksi kuin omassa kunnassaan. Joskus kyse voi olla myös halusta lähteä hieman kauemmas yrittämään omien siipien kantavuutta muualla.

Tarjonnan merkityksen voi nähdä siinä, että ensimmäisenä vaihtoehtonaan lukioon hakeneista helsinkiläisnuorista useampi kuin joka kolmas tavoitteli paikkaa erikoislukiosta tai lukion erikoislinjalla. Myös Espoossa, Hyvinkäällä ja Vantaalla, joissa on

<sup>12</sup>Tästä hyvänä esimerkkinä ovat useampaakin metropolialueen hakijaa houkuttaneet Ypäjän Hevosopisto sekä Vuokatin urheilupuisto.

tarjolla useampiakin erikoislinjoja, ensimmäisenä vaihtoehtonaan lukioon hakeneista joka neljäs tai useampi tavoitteli paikkaa tällaisella linjalla. Opiskelijan hakiessa lukioon kotikuntansa ulkopuolelle kohteena oli useimmiten joku Helsingin erikoislukioista, lukioiden erikoislinjoista tai muu suosittu korkean sisäänpääsykynnyksen lukio. Kotikunnan ulkopuolelle lukioon hakeutuvat edustavatkin pääsääntöisesti oman kuntansa parhaiten peruskoulussa menestyneitä oppilaita. Esimerkiksi ensimmäisenä vaihtoehtonaan Helsingin lukioihin hakeneiden vantaalaisten MetrOP-tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden (15 % kunnan kaikista lukioon hakeneista) päätötodistusten keskiarvon keskiarvo oli lähes puoli arvosanaa korkeampi kuin kunnan omiin lukioihin hakeneiden (8,82 vs. 8,37). Vastavuoroisesti myös Vantaan lukioiden erikoislinjat houkuttavat opiskelijoita etenkin kehys- ja reuna-alueen kunnista<sup>13</sup>. Erikoislinja oli tähtäimessä myös lähes puolella niistä metropolialueen 75 nuoresta, jotka hakivat lukiopaikkaa metropolialueen tai sen lähikuntien (Karjaa, Lohja, Porvoo ja Riihimäki) ulkopuolelta. Toisaalta taas pääkaupunkiseudun halutuimpiin lukioihin hakee ja tulee hyväksytyksi opiskelijoita myös metropolialueen ulkopuolelta eli kilpailu paikoista ei tapahdu vain metropolialueen nuorten kesken. Tämä on eräs tekijä, jonka vuoksi päättöarvosanojen vertailukelpoisuus on tärkeää (Ouakrim-Soivio, 2013; Ouakrim-Soivio, Kupiainen & Marjanen, tulossa). Tämä tarkoittaa myös, että tässä kirjassa esitettävät metropolialueen hakijoita koskevat analyysit eivät siis kata kaikkia metropolialueen lukioihin ja ammatillisiin oppilaitoksiin hakeneita.

Oman tai muun kunnan oppilaitokseen hakemisessa on selvä ero lukion ja ammatillisen koulutuksen valinneiden välillä. Kun kolme neljästä ensisijaisesti lukioon hakeesta valitsi kohteekseen oman kunnan lukion ja harvempi kuin yksi sadasta haki metropolikuntien ulkopuolelle, ensimmäisenä vaihtoehtonaan ammatilliseen koulutukseen hakeneista vain hieman yli puolet haki omassa kunnassa sijaitsevaan oppilaitokseen ja lähes joka kymmenes kokonaan metropolialueen ulkopuolelle. Ero tosin selittyy sillä, että lukiokoulutuksen sisältö on pääosin sama lukiosta riippumatta, kun taas ammatillisen koulutuksen tarjonta eroaa huomattavasti oppilaitoksittain, ja monia erityisalvoja ei ole lainkaan tarjolla metropolialueen oppilaitoksissa.

Helsinkiäisnuorten ehdoton enemmistö (93 %) haki Helsingissä toimivaan lukioon tai ammatilliseen oppilaitokseen. Muiden kuntien hakijoista vähintään viidennes haki ensisijaisesti jossain muussa kunnassa (useimmiten Helsingissä) sijaitsevaan oppilaitokseen. Muualle hakeneiden osuus oli Helsingin jälkeen pienin Hyvinkäällä, Espoossa ja Vantaalla – siis kunnissa, joissa on tarjolla myös lukion erikoislinja – ja

---

<sup>13</sup>Metropolialueen kuntien jako pääkaupunkiseutuun, kehyskuntiin ja reuna-alueiden kuntiin (Vaattovaara & Bernelius, 2010) on esitetty esimerkiksi luvussa 4.3.

suurin Kirkkonummella ja Tuusulassa<sup>14</sup>. Myös Sipoossa, Nurmijärvellä ja Mäntsälässä yli puolet nuorista haki ensisijaisesti jonkun toisen kunnan alueella sijaitsevaan oppilaitokseen. Usein kyse on kuitenkin kuntayhtymän tai muun kollektiivisen toimijan ylläpitämän ammatillisen oppilaitoksen eri kunnissa toimivista toimipisteistä, jotka ovat profiloituneet eri koulutusaloille. Mäntsäläläisnuorilla kyse on usein myös Lahden koulutustarjonnan läheisyydestä ja hyvistä kulkuyhteyksistä.

### **Koulujen väliset erot**

Koulujen välisiä eroja toiselle asteelle hakemisessa voidaan tarkastella vain niiden MetrOP-tutkimukseen joko syksyllä 2011 tai keväällä 2014 osallistuneen 10 377 oppilaan osalta, joiden käymä koulu on tiedossa. Koulun merkitys toiselle asteelle hakeutumisessa on efektikokona ilmaistuna sama kuin niiden välinen ero arvosanoissa ( $\eta^2 = 0,092$ , ks. luku 2.8) silloin, kun tarkastelun kohteena on vain jako ammatilliseen ja lukiokoulutukseen. Ero suurenee hieman, jos huomioidaan myös erikoislukiot ja lukioiden erikoislinjat ( $\eta^2 = 0,119$ ), mutta sen selitys löytynee lähinnä koulutuksen saavutettavuudesta. Niiden 123 koulun joukossa, joissa oli vähintään 15 MetrOP-tutkimukseen ja kevään 2014 yhteishakuun osallistunutta nuorta, ei ollut yhtään sellaista, josta kukaan tutkimukseen osallistuneista ei olisi hakenut lukioon ja vain kahdesta kukaan ei hakenut ammatilliseen koulutukseen. Keskimäärin oppilaista haki ensimmäisenä hakukohteenaan ammatilliseen koulutukseen 30 prosenttia. Tässä oli kuitenkin selviä koulujen välisiä eroja. Ammatillisen koulutuksen valinneiden osuus oli vain yhdessätoista koulussa yli 50 prosenttia ja useammassa kuin joka viidennessä alle 20 prosenttia. Yhdeksässä koulussa harvempi kuin joka kymmenes oppilas haki ensimmäisenä vaihtoehtonaan ammatilliseen koulutukseen.

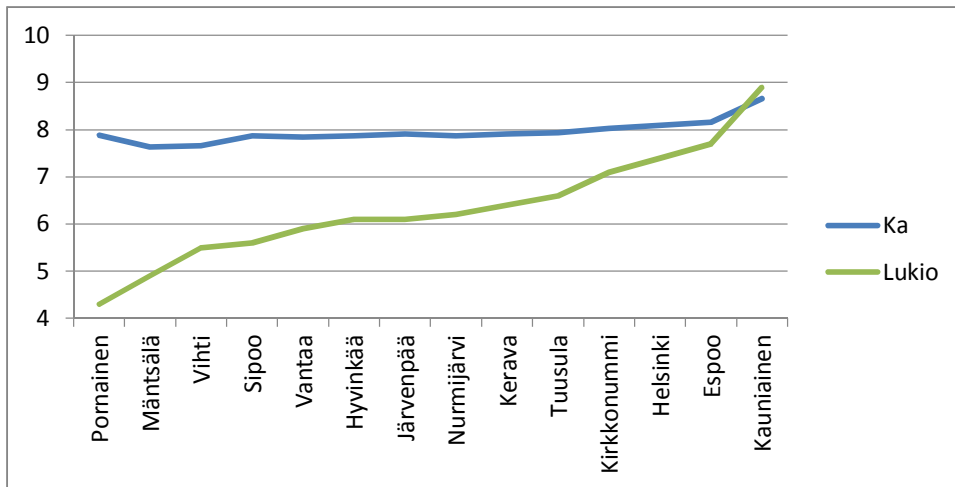
Verrattaessa taulukon 11.5 tietoja kuntien välisiin eroihin oppilaiden päättöarvosanoissa (Kuvio 11.1) voidaan todeta, että vaikka hakeutuminen ammatilliseen koulutukseen tai lukioon seuraa myös kuntatasolla pääosin oppilaiden arvosanoja, yhteys ei ole lineaarinen. Onkin ilmeistä, että selitys toisen asteen valintaan ei löydy yksinomaan päättötodistuksen arvosanoista, vaan myös muilla tekijöillä, ennen kaikkea ehkä oppilaan kotitaustalla ja sitä (kollektiivisesti) heijastavilla kuntatason tekijöillä, on siihen vaikutuksensa. On tosin pidettävä mielessä luvussa 2.8 todetut kuntien väliset ilmeiset erot arvosanojen tasossa suhteessa oppilaiden MetrOP-tutki-

---

<sup>14</sup>Näin siis lukuun ottamatta Pornaista, jossa ei ole lainkaan toisen asteen oppilaitosta eli kaikki joutuvat lähtemään naapurikuntien oppilaitoksiin.

Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle

muksessa osoittamaan osaamiseen. Tiukan arvosanapolitiikan kunnassa moni oppilas voi kokea koulumenestyksensä heikommaksi kuin se todellisuudessa ehkä onkaan muiden kuntien oppilaisiin verrattuna.



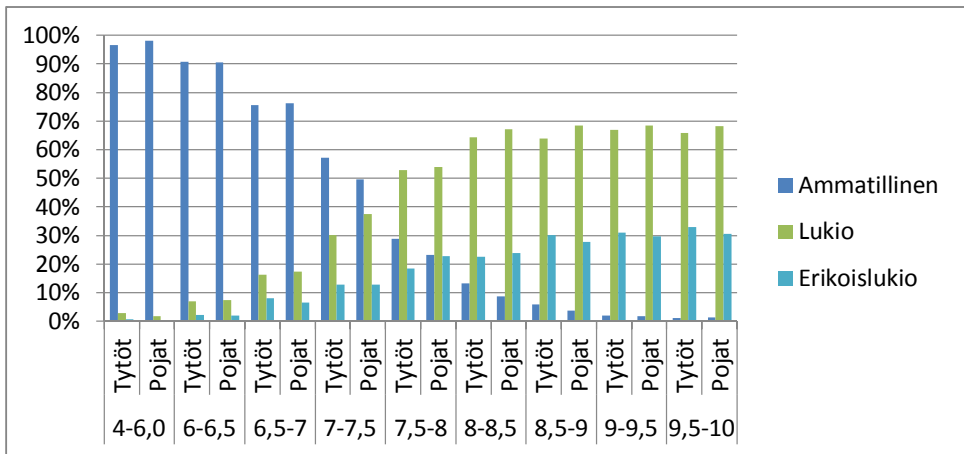
**Kuvio 11.1 Päätötodistuksen arvosanojen (Ka) yhteys ensisijaisena kohteenaan lukioon hakeneiden oppilaiden osuuteen kunnittain. Pysty akselin asteikko edustaa sekä arvosanoja (4–10) että lukioon hakeneiden oppilaiden prosentiosuutta, joka on esitetty kymmenellä jaettuna (4,3 = 43 %).**

## 11.4 Sukupuolen yhteys oppilaiden toisen asteen valintaan

Yhdeksäsluokkalaisten koulutusvalinnat ovat vahvasti sukupuolittuneet. Kyse lienee osin laajemmista kulttuurisista tekijöistä, mutta keskeinen syy eroon ammatilliseen koulutukseen ja lukioon hakeutuvien tyttöjen ja poikien osuuksissa löytyy eroista oppilaiden päätötodistuksen arvosanoissa (ks. luku 2.4). Arvosanaeron takana saattaa tosin olla jo pidemmän aikaa kehittynyt tyttöjen ja poikien välinen ero koulun tavoitteiden ja odotusten hyväksymisessä ja niiden mukaan toimimisessa (ks. luku 3). Mutta on syy mikä hyvänsä, sukupuoliero näkyy niin valinnassa ammatillisen koulutuksen ja lukion välillä kuin valinnassa ammatillisen koulutuksen eri koulutusohjelmien ja lukion erikoislinjojen välillä.

Ammatilliseen koulutukseen ja lukioon valikoitumisessa ilmenevän sukupuolieron syy on lähes yksinomaan koulumenestyksessä. Kun tarkastellaan peruskoulussa parhaiten ja heikoiten menestyneitä tyttöjä ja poikia, heidän valinnoissaan ei juuri ole eroa (Kuvio 11.2 seuraavalla sivulla). Sen sijaan niistä oppilaista, joiden päätötodistuksen lukuaineiden keskiarvo asettuu välille 7,0–8,5, tytöt valitsevat itse asiassa poikia useammin ensimmäiseksi hakuvaihtoehtokseen ammatillisen koulutuksen. Tyttöjen koulumenestys on näissä keskenään suhteellisen samankokoisissa ryhmissä

keskimäärin hieman poikia parempi (7,85 vs. 7,79). Tyttöjen arvosanat ovat lukiovalinnan näkökulmasta ehkä keskeisiksi koetuissa matematiikassa ja A1-kielessä hieman poikia heikkommat, vaikka heidän äidinkielen ja B1-kielen arvosanansa ovat selvästi poikien arvosanoja paremmat. Suurempi merkitys valinnalle saattaa kuitenkin olla tämän keskitasoista osaamista osoittavan ryhmän oppilaiden suhteellisella menestyksellä (vrt. Uerz, 2004; Van de Werfhorst, 2003). Kun ryhmän tytöt tietävät omien arvosanojensa edustavan tyttöjen joukossa vain keskitasoa tai sitä heikompaa menestystä (tytöistä 42 % kuuluu ryhmään, jonka arvosanakeskiarvo on yli 8,5), pojista vain 23 % menestyy tämän ryhmän parhaita poikia paremmin.



**Kuvio 11.2 Tyttöjen ja poikien toisen asteen valinta peruskoulun päättötodistuksen mukaisissa ryhmissä**

Vaikka moni nuori (19 %) hakee sekä ammatilliseen koulutukseen että lukioon, sukupuoliero valinnoissa on selvä. Poikien osuus vain ammatilliseen koulutukseen hake-neista oli puolta suurempi kuin tyttöjen (61 % vs. 39 %), kun taas pelkästään lukioon haki neljäsnes enemmän tyttöjä kuin poikia (57 % vs. 43 %). Toisin päin nähtynä joka kolmas poika, mutta vain joka viides tyttö haki yksinomaan ammatilliseen koulutukseen, kun taas yksinomaan lukioon haki lähes kaksi tyttöä kolmesta, mutta alle puolet pojista.

Sukupuoliero ammatillisen koulutuksen valintojen sisällä on ilmeinen huolimatta aika ajoin otsikkoihin nousevista perinteiset sukupuolirajat yrittävistä valinnoista (Taulukko 11.6 seuraavalla sivulla). Selvää rajaa sille, kuinka suuri yhden sukupuolen osuus tekee alasta tyttö- tai poikavaltaisen ei luonnollisestikaan löydy. Taulukossa on esitetty edellä mainitut kuusi yleisimmin ensisijaiseksi hakukohteeksi valittua ammatillista koulutusala. Jaossa on käytetty ohjenuorana tyttöjen ja poikien osuutta luki-ossa, minkä katsotaan oikeuttavan puhumisen lukion tyttövaltaisuudesta.

**Taulukko 11.6 Ensisijaisen ammatillisen hakukohteen hakijat koulutusalan ja sukupuolen mukaan**

Tyttövaltaiset alat <sup>1</sup>	Tytöt	Pojat
<b>Sosiaali- ja terveysala</b>	<b>86 %</b>	<b>14 %</b>
Tytöiden ja poikien suhteellisen tasavahvasti suosimat alat <sup>2</sup>		
<b>Hotelli-, ravintola- ja cateringala</b>	<b>56 %</b>	<b>44 %</b>
<b>Liiketalous</b>	<b>43 %</b>	<b>57 %</b>
Poikavaltaiset alat <sup>3</sup>		
<b>Tieto- ja tietoliikennetekniikka</b>	<b>6 %</b>	<b>94 %</b>
<b>Autoala</b>	<b>6 %</b>	<b>94 %</b>
<b>Sähkö- ja automaatiotekniikka</b>	<b>1 %</b>	<b>99 %</b>
<b>Yhteensä</b>	<b>42 %</b>	<b>58 %</b>

<sup>1</sup> Muita tyttövaltaisia aloja ovat mm. kauneudenhoitoala, elintarvikeala, matkailuala, nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaus sekä pintakäsittelyala.

<sup>2</sup> Muita suhteellisen sukupuolitasavahvoja aloja ovat mm. käsi ja taideteollisuusala, liikunnanohjaus sekä audiovisuaalinen viestintä.

<sup>3</sup> Muita poikavaltaisia aloja ovat mm. turvallisuusala, puuala, tieto- ja viestintättekniikka, logistiikka ja kiinteistöpalveluala.

Myös lukiodien erityislinjalle hakeminen on selvästi sukupuolittunutta, joskaan erot eivät ole niin selvät kuin ammatillisella puolella (Taulukko 11.7). Liikunta- ja urheilulinjojen hakijoista on tyttöjä vain hieman yli kolmannes ja matematiikka- ja luonnontiedelinjojen hakijoistakin selvästi alle puolet huolimatta siitä, että tyttöjen osuus on kaikista lukioon ensisijaisesti hakeneista selvästi poikia suurempi. Tyttöjen osuus on sen sijaan etenkin esittävän taiteen ja ilmaisun sekä kuvataide- ja medialinjojen hakijoissa selvästi poikia suurempi ja ylittää heidän kokonaisuutensa myös kieli- ja musiikkilinjoilla. Ilmais- ja kuvataidepainotteisten linjojen suosion poikkeuksellisen vahva sukupuoliero selittyy pitkälti sillä, että tyttöjen ja poikien välinen ero arvosanoissa on erityisen selvä juuri äidinkielessä ja kuvataiteessa (ks. luku 2.4).

**Taulukko 11.7 Lukion ensisijaisen hakukohteen hakijat linjan ja sukupuolen mukaan**

	Tytöt	Pojat
Yleislinja	54 %	46 %
Esittävä taide ja ilmaisu	84 %	16 %
Kuvataide ja media	73 %	27 %
Kieli	62 %	39 %
Musiikki	61 %	39 %
IB	59 %	41 %
Muu erityislinja	45 %	55 %
Matematiikka ja luonnontiede	43 %	58 %
Urheilu- ja liikunta	37 %	63 %
Yht.	55 %	46 %



## 11.5 Kotitaustan yhteys koulutusvalintaan

Timo Kauppinen osoitti vuonna 2004 väitöskirjassaan helsinkiläisnuorten toisen asteen valinnan vahvan yhteyden heidän kotitaustaansa. Vaikka tämän tutkimuksen alueellinen kattavuus on suurempi, tilanne ei näytä oleellisesti muuttuneen kymmenessä vuodessa. Toisen asteen valinnan yhteys oppilaan kotitaustaan yhteydessä olevaan koulumenestykseen ( $r = 0,384$ , ks. luku 2) heijastuu selvästi myös siihen, millaisia valintoja erilaisista kodeista tulevat nuoret tekevät. Taulukossa 11.8 on esitetty oppilaiden ensimmäiseksi hakuvaihtoehtokseen asettama koulutus äidin ja isän koulutuksen mukaisissa ryhmissä.

**Taulukko 11.8 Toisen asteen valinta ja lukuaineiden keskiarvo vanhempien koulutuksen mukaan<sup>15</sup>**

Vanhemman koulutus	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

Ammatilliseen koulutukseen hakeneiden osuus on erityisen pieni (7 %) niiden 1 234 oppilaan joukossa, joiden molemmilla vanhemmilla on korkeakoulututkinto. Vastavasti heidän osuutensa on hieman taulukossa 11.8 näkyvää suurempi (55 %) niiden 1 102 oppilaan joukossa, joiden molemmilla vanhemmilla on korkeintaan alempi keskitason tutkinto, mikä tarkoittanee useimmiten toisen asteen ammatillista koulutusta sekä mahdollista työn yhteydessä hankittua lisäkoulutusta.

Koulutustietojen puutteellisuuksista huolimatta on siis ilmeistä, että koulutuksen periytyvyys on edelleen vahvaa myös – tai etenkin? – pääkaupunkiseudulla (koko maan osalta ks. Kivinen, Hedman & Kaipainen, 2012). Myös kunnan koulutusrakenne, toisen asteen koulutustarjonta sekä jotkin vaikeammin tulkittavat kulttuuriset tekijät vaikuttavat nuoren valintaan ja näkyvät eroina siinä, mihin koulutukseen oppilas

<sup>15</sup>Taulukon neliportainen luokittelu perustuu vuosien 2011 ja 2014 kahteen hieman eri luokittelua käytäneeseen kyselylomakkeeseen sekä erilliseen kysymykseen vanhempien ammatista ja työtehtävistä. Puuttuvien tietojen osuus vaihteli kunnittain 4,0 %–15,5 % ja oli suurin Helsingissä. Taulukon lukuaineiden keskiarvo on laskettu äidin koulutuksen mukaan, sillä siinä puuttuvien tietojen osuus oli pienempi (N = 9 369).

peruskoulun päättyessä päättää hakeutua. Esimerkiksi korkeintaan alemman keskitason tutkinnon omaavien äitien lapsista hakee Vihdissä ensimmäisenä vaihtoehtonaan ammatilliseen koulutukseen 61 prosenttia mutta Espoossa vain 42 prosenttia. Saman ryhmän oppilaista hakee ensimmäisenä vaihtoehtonaan erikoislukioon tai lukion erikoislinjalle Helsingissä peräti 19 prosenttia, muissa pääkaupunkiseudun kunnissa 12–14 prosenttia ja pääkaupunkiseudun ulkopuolisissa kunnissa selvästi tätä harvempi. Selitys eroon löytynee ennen kaikkea erikoislukioiden ja -linjojen tarjonnan painottumisesta Helsinkiin, mutta vaikutusmekanismina voivat toimia myös tuota mahdollisuutta hyväkseen käyttävien luokkatovereiden suunnitelmat.

## 11.6 Suomen- ja ruotsinkielisten oppilaiden valinnat

Käytössä olleisiin yhteishakurekisteritietoihin ei sisälly tietoa oppilaan koulusta, jonka opetuskieli voisi toimia luontevana jakoperusteena, joten jako suomen- ja ruotsinkielisiin oppilaisiin on tehty päättötodistukseen merkityn äidinkielen oppiaineen mukaan. Metropolialueen 13 500 hakijasta 12 128 oppilaan äidinkielen arvosana oli suomen ja 903 oppilaan ruotsin kielestä, 180 oppilaan arvosana suomi toisen kielenä -oppiaineesta ja 208 oppilaan arvosana jostain muusta kuin näistä kolmesta. Ammatillinen koulutus oli suomenkielisillä oppilailla ensimmäisenä hakukohteena selvästi ruotsinkielisiä oppilaita yleisempi (35 % vs. 19 %), mikä pitkälti heijastaa eroja kieliryhmien sosio-ekonomisessa asemassa ja koulutustasossa. Ammatilliseen koulutukseen hakeutuminen oli kuitenkin molemmissa kieliryhmissä selvästi yleisempää pojilla kuin tytöillä (pojat 41 % vs. 23 %, tytöt 29 % vs. 15 %). Suomenkieliset oppilaat hakivat erikoislukioon tai -linjalle hieman ruotsinkielisiä useammin (18 % vs. 16 %), mikä selittyy eroilla tarjonnassa. Ero ei kuitenkaan koske IB-linjaa, jonka valitsi ensisijaisena kohteenaan lukioon hakeneista ruotsinkielisistä oppilaita selvästi suurempi osuus kuin suomenkielisistä oppilaita (4,0 % vs. 1,4 %). Metropolialueen ruotsinkielisestä lukiotarjonnasta puuttuu kokonaan matemaattis-luonnontieteellinen painotusvaihtoehto, mikä saattaa selittää myös pitkän matematiikan ylioppilastutkintoonsa valinneiden kokelaiden pienemmän osuuden ruotsinkielisissä lukioissa (Kupiainen, Marjanen & Ouakrim-Soivio, tulossa). Tämä, sekä ero urheilu- ja liikuntapainotteisten lukioden ja linjojen suosiossa tai tarjonnassa selittää sen, että suomen- ja ruotsinkielisten oppilaiden välinen ero erikoislukioon tai -linjalle hakeutumisessa koskee ensisijaisesti poikia.

Metropolialueen ruotsinkielisten koulujen oppilaita moni on kaksikielisestä perheestä, mikä näkyy myös siinä, että viisi prosenttia (42 oppilasta) heistä haki suomenkieliseen oppilaitokseen. Puolet heistä haki ammatilliseen koulutukseen ja valtaosa lukioon hakeneista erikoislukioon tai -linjalle, mikä viitanee ruotsinkielisen koulutustarjonnan suppeuteen suomenkieliseen koulutukseen verrattuna. Suomenkielistä

hakijoista vain kaksikymmentä (0,2 %) haki ensimmäisenä hakukohteenaan ruotsinkieliseen oppilaitokseen.

Koska ruotsinkielinen koulutoimi osallistui MetrOP-tutkimukseen vain osassa niistä kunnista, joissa on yksi tai useampi ruotsinkielinen koulu, kuntien välistä vertailua suomen- ja ruotsinkielisten koulujen oppilaiden koulutusvalinnoista ei voida tehdä. MetrOP-tutkimukseen osallistuneen kuuden ruotsinkielisen koulun välillä oli kuitenkin suomenkielisten koulujen tapaan selviä eroja oppilaiden hakutoiveissa, ja ensimmäisenä kohteenaan ammatilliseen koulutukseen hakeneiden osuus vaihteli kouluissa huomattavasti (7 %–43 %). Erot heijastavat kuntien välisiä eroja väestöpohjassa, joskin kuntien sisällä oli myös selviä eroja suomen- ja ruotsinkielisten nuorten koulutusvalinnoissa siten, että eron suunta vaihteli kunnasta toiseen. Selitys voi löytyä eroista kuntien sisäisissä alueellisissa eroissa mutta myös eroista koulutustarjonnassa. Espoossa kunnan kaikkien kolmen ruotsinkielisen koulun oppilaista haki ensisijaisena kohteenaan lukioon selvästi suurempi osuus kuin suomenkielisten koulujen oppilaista.

## 11.7 Maahanmuuttajataustaiset nuoret

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden onnistunut siirtyminen toisen asteen opintoihin on keskeistä heidän myöhemmälle sijoittumiselleen suomalaisessa yhteiskunnassa ja avain täysivaltaiseen kansalaisuuteen. PISA 2012 -tutkimuksessa ero maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestön nuorten oppimistuloksissa oli kuitenkin Suomessa jopa suurempi kuin muissa osallistujamaissa (Harju-Luukkainen, Nissinen, Sulkunen, Suni & Vettenranta, 2014; Välijärvi & Kupari, 2015). MetrOP-tutkimuksen ja yhteishakurekisteritiedon pohjalta (mm. oppilaan ilmoittama kotona ja/tai kaverien kanssa käytetty kieli, päättötodistuksen äidinkieli-oppiaine) muodostettiin kuitenkin muuttuja, jonka avulla voidaan arvioida, käykö oppilas koulua äidinkielellään vai onko hänen äidinkiellensä todennäköisesti joku muu kuin opetuskieli. Luokittelu on karkea ja siihen sisältyy väistämättä virheitä. Maahanmuuttajataustaisten nuorten koulu-uran onnistunut eteneminen on kuitenkin koulutuspoliittisesti ajankohtainen ja polttava haaste etenkin pääkaupunkiseudulla, jossa heidän osuutensa on koko maata suurempi (Helsingin kaupungin tietokeskus, 2015). Sen vuoksi virhealtiskin indikaattori on arvioitu paremmaksi kuin kysymyksen sivuuttaminen tarkemman tiedon puutteessa. Rakennetun indikaattorin mukaan keväällä 2014 ensi kertaa

yhteishakuun osallistuneesta 13 500 oppilaasta 1 642 eli 12 prosenttia tuli luokitelluksi maahanmuuttajataustaiseksi, millä siis viitataan tässä yhteydessä ennen kaikkea siihen, että opetuskieli ei todennäköisesti ole oppilaan äidinkieli<sup>16</sup>.

Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus oli sekä syksyllä 2011 että keväällä 2014 MetrOP-tutkimukseen osallistuneissa selvästi pienempi kuin heidän osuutensa yhteishakuun osallistuneista eli 7,2 prosenttia, ja jäi prosentin verran tätäkin pienemmäksi niiden oppilaiden joukossa, jotka osallistuivat tutkimukseen molemmilla kerroilla. Osin syynä saattaa olla Harju-Luukkaisen ja muiden (2014) esiin tuoma monen maahanmuuttajan myöhäinen maahantuloikä, minkä vuoksi opettaja on saattanut arvioida oppilaan kielitaidon riittämättömäksi arviointitehtävien tekemiseen. Moni yhteishakuun osallistunut maahanmuuttajataustainen oppilas on myös saattanut hakea toisen asteen koulutukseen vasta kymppiluokan tai muun valmentavan opetuksen käytyään. Osaselitys voi löytyä myös siitä, että MetrOP-tutkimuksen kattavuus oli heikoin Helsingissä (Vainikainen & Rimpelä, 2014), jossa maahanmuuttajataustaisten oppilaiden osuus on selvästi koko metropolialuetta suurempi.

Ero maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestöön kuuluvien oppilaiden arvosanoissa oli kaikissa oppiaineissa tilastollisesti erittäin merkitsevä (ka 7,42 vs. 7,99), joskin maahanmuuttajatausta selittää (tilastollisesti) arvosanoissa esiintyvistä vaihtelusta vain kolmisen prosenttia ( $\eta^2 = 0,027$ ). Ero on arvosanalukittain tarkasteltuna jopa selvempi kuin ero tyttöjen ja poikien arvosanoissa (ks. luvun 2 kuvio 2.2) ja siis mitä ilmeisimmin merkittävä oppilaan pohtiessa toisen asteen valintaansa. Taulukossa 11.9 on esitetty maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestöön kuuluvien oppilaiden ensimmäinen hakukohde kevään 2014 yhteishaussa.

**Taulukko 11.9 Maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestöön kuuluvien oppilaiden ensimmäinen hakukohde jaoteltuna ammatilliseen koulutukseen, lukioon ja erikoislukioon tai -linjaan**

	Ammatillinen	Lukio	Erikoislukio	N
Maahanmuuttajatausta	48 %	36 %	16 %	1 643
Kantaväestö	33 %	48 %	19 %	11 857
ka / yhteensä	34 %	47 %	19 %	13 500

<sup>16</sup>Myös Helsingin kaupungin Tietokeskuksen raportti ”Helsingin seudun vieraskielisen väestön ennuste 2015–2030” (2016) on valinnut äidinkielen luokittelujensa pohjaksi arvioiden sen olevan palveluntarjonnan näkökulmasta keskeisin maahanmuuttajataustaisuuden indikaattori. Rapon (2012) mukaan vieraskielisten osuus oli vuonna 2010 Helsingin alle 15-vuotiaista lähes 14 %, joten nyt tehty luokittelu näyttää olevan kokoluokaltaan lähellä oikeaa, kasvaahan maahanmuuttajataustaisten lasten osuus nuorempiin ikäryhmiin siirryttäessä.

Maahanmuuttajataustaisiksi luokiteltujen oppilaiden lähes kantaväestöä vastaava osuus erikoislukioihin tai lukiodien erikoislinjoille pyrkivien joukossa selittyy osin kielellä. Vaikka ryhmästä poistetaan MetrOP-tutkimukseen kansainvälisessä koulussa tai kielikouluissa osallistuneet oppilaat, erikoislukion valinneista maahanmuuttajataustaisista oppilaista lähes puolet (41 %) haki joko IB-linjalle tai muulle vierasta kieltä painottavalle linjalle. Näiden ohessa suosituimpia ensimmäisiä hakukohteita olivat eri lukiodien urheilu- ja liikuntalinjat (17,5 %).

## 11.8 Onnistunut siirtyminen perusopetuksesta toiselle asteelle

Nuorten opintosuunnitelmat ja heidän näkemyksensä omista valituksi tulemisen mahdollisuuksistaan näyttävät olevan varsin realistisia, sillä lähes kolme hakijaa neljästä tuli valituksi ensisijaiseen hakukohteeseensa. Ensisijaisesti haetulle opintoalalle tai -linjalle tuli hyväksytyksi peräti 88 prosenttia hakijoista, mutta silloin kyse ei aina ollut ensisijaisesti toivotusta oppilaitoksesta. Luku selittyy pitkälti sillä, että valtaosa peruskoulunsa päättävistä hakee sekä ensimmäisenä että muina hakukohteinaan yleislukioon tai jollekin tietylle ammatillisen koulutuksen alalle listaten lähinnä oppilaitokset toiveidensa mukaisessa järjestyksessä (huomioiden toki arvioimansa todennäköisyyden hyväksytyksi tulemiseen).

Ensimmäiseksi hakukohteekseen erikoislukion tai lukion erikoislinjan asettaneista sen sijaan vain kaksi kolmesta (66 %) onnistui tavoitteessaan. Hyväksytyksi tulleiden osuus oli selvästi muita pienempi IB-linjalla (51 %), urheilu- ja liikuntalinjalla (57 %) sekä esittävän taiteen ja ilmaisun linjalla (57 %). Kohteen suosio näkyy myös siinä, että näillä sekä musiikkilinjalla hyväksytyksi tulleiden hakijoiden päättötodistuksen lukuaineiden keskiarvo oli selvästi kaikkien kohteeseen hakeneiden arvosanoja korkeampi (IB-linjoilla 9,14 vs. 8,76, urheilu- ja liikuntalinjoilla 8,66 vs. 8,30, esittävän taiteen ja ilmaisun linjoilla 8,89 vs. 8,60 ja musiikkilinjoilla 8,85 vs. 8,53). Erikoislinjalle hyväksytyksi tuleminen onnistui muita useammin matematiikka- tai luonnontiedelinjoille pyrkineiltä. Kyse on osin esimerkiksi IB-linjaa suuremmasta paikkamäärästä mutta mitä ilmeisimmin myös oppilaiden useimpien muiden erikoislinjojen hakijoita osuvammalla ennakoarviolla omista onnistumisen mahdollisuuksistaan. Kun IB-linjalle hyväksytyjen arvosanakeskiarvo oli 0,38 arvosanaa sinne hakeneita korkeampi, oli erotus matematiikka- tai luonnontiedelinjoilla vain 0,15 (ka 9,02 vs. 8,87). Pienempää eroa voi tosin osin selittää myös se, että näiden linjojen kannalta keskeiset oppiaineet ovat myös niitä, joiden arvosanataso on muita alempi.

Ensisijaiseen hakukohteeseen hyväksytyksi tuleminen oli hieman yleisempää ammatilliseen koulutukseen kuin lukioon hakeneilla (78 % vs. 72 %) joskin ero on pienempi,

jos vertailu rajataan vain yleislukioihin (78 % vs. 74 %). Tämäkin ero katoaa, jos huomioidaan hakijan kaksi ensimmäistä hakukohdetta (84 % vs. 85 %). Kokonaan ilman paikkaa jääminen<sup>17</sup> oli sen sijaan lähes kaksi kertaa yleisempää ensisijaisesi ammatilliseen koulutukseen hakeneilla (11 % vs. lukioon hakeneiden 6 %). Osin kyse on erosta ammatilliseen koulutukseen ja lukioon hakevien koulumenestyksessä, mutta moni nyt ilman paikkaa jääneistä olisi todistuksensa perusteella päässyt johonkin toiseen kuin hakemaansa koulutusohjelmaan.

Ero ammatilliseen koulutukseen ja lukioon hakeneiden oppilaiden peruskoulumenestyksessä on ilmeinen. Kun ensimmäisenä vaihtoehtonaan ammatilliseen koulutukseen hakeneiden oppilaiden lukuaineiden keskiarvo oli 6,90 oli se ensimmäisenä vaihtoehtonaan lukioon hakeneilla 8,44. Mutta siinä, missä lukion yleis- ja erikoislinjoille hakeneiden välinen ero koulumenestyksessä oli hyvin pieni (ensisijaisilla hakijoilla ka 8,42 vs. 8,49), ammatillisen koulutuksen eri aloille hakeneiden väliset erot olivat huomattavat vaihdellen aloittain 6,49 ja 7,45 välillä (yli 100 hakijan alat, ks. Taulukko 11.4). Hyväksytyksi tulemisen todennäköisyys vaihteli selvästi koulutusaloittain, ja ero hakijoiden ja hyväksytyksi tulleiden peruskoulumenestyksessä oli joillain ammatillisen koulutuksen aloilla samaa luokkaa kuin yleislukioissa ja joillain pienten opiskelijamäärien aloilla jopa samaa luokkaa kuin lukioiden IB-linjoilla (esimerkiksi liikunnanohjauslinjalla 7,15 vs. 7,46 ja laboratorioalalla 7,21 vs. 7,58).

Maahanmuuttajataustaiset oppilaat tulivat hyväksytyiksi ensisijaisesti haluamalleen opintolinjalle hieman kantaväestöön kuuluvia harvemmin (81 % vs. 89 %) ja vielä harvemmin ensimmäiseen hakukohteeseensa (54 % vs. 73 %). Kevään yhteishaussa maahanmuuttajataustaisista hakijoista jäi kokonaan ilman opiskelupaikkaa lähes joka viides (19 %), kun kantaväestöön kuuluvista oppilaista jäi ilman opiskelupaikkaa harvempi kuin joka kymmenes (7 %).

Niistä 1 095 oppilaasta, jotka eivät tulleet hyväksytyiksi toisen asteen opintoihin kevään yhteishaun pohjalta, 162 osallistui ensimmäiseen lisähakuun eli ainoaan, jonka tiedot sisältyivät saatuun rekisteriaineistoon. Heidän lisäksi lisähakuun osallistui 84 opiskelupaikan muussa kuin ensimmäisessä hakukohteessaan jo saanutta nuorta ja 33 kevään yhteishakuun osallistumatonta nuorta. Lisähakuun osallistuneiden päättötodistuksen arvosanat olivat odotetusti keskimäärin kevään hakuun osallistuneiden arvosanoja heikommat (lukuaineiden keskiarvo 6,85 vs. 7,92). Vaikka kevään yhteishaussa ilman koulutuspaikkaa jääneiden keskuudessa ei ollut sukupuolieroa, lisäpaikkaa haki hieman useampi poika kuin tyttö (54 % vs. 46 %). Kyse voi olla

---

<sup>17</sup>On muistettava, että tutkimuksessa käytetty rekisteriaineisto kattaa vain varsinaisen yhteishaun sekä kesän ensimmäisen lisähaun. Lähes kaikki näissä hauissa ilman paikkaa jääneet löysivät itselleen seuraavissa lisähauissa paikan jostain toisen asteen oppilaitoksesta.

osin siitä, että täyttämättä jääneitä paikkoja on tarjolla muita vaihtoehtoja enemmän poikien suosimilla ammatillisen koulutuksen aloilla.

Lähes kaksi kolmesta (61 %) lisähakuun osallistuneesta tuli hyväksytyksi ensi- tai tois-sijaisesti hakemaansa koulutukseen. Hieman yli kolmannes (34 %) ei sen sijaan onnistunut tavoitteessaan tälläkään kerralla. Tytöistä jäi ilman paikkaa suurempi osa kuin pojista (40 % vs. 30 %), mikä heijastaa heidän hakunsa kohdistumista pääosin lukioden vähäisiin täyttämättä jääneisiin paikkoihin, kun taas neljä viidestä sitä ha-keneesta sai paikan ammatillisesta koulutuksesta.

Jotkut koulutusvaihtoehdot ovat nuorten silmissä muita houkuttelevampia, minkä seurauksena oppilaitokset eroavat jyrkästikin siinä, kuinka todennäköisesti niihin hakenut nuori saa tavoittelemansa opiskelupaikan (Helsingin Sanomat, 2016). Hyväk-sytytjen hakijoiden osuus oli metropolialueen 61 lukiosta kahdeksassa alle 70 pro-senttia. Pienin todennäköisyys tulla hyväksytyksi oli oppilaalla, joka havitteli paikkaa Kallion lukiossa (52 %). Jo edellä viitattiin kuitenkin siihen, että Kallion kaltaisessa eri-koislukion 'sinne on niin vaikea päästä' -ilmiössä on ainakin osin kyse hakijoiden hei-kommasta mahdollisuudesta arvioida omaa todennäköisyyttään tulla valituksi. Yleis-lukioissa ja lukioden yleislinjoilla ennakkotieto alimmasta lukuaineiden keskiarvosta, jolla niihin on aiempina vuosina tullut hyväksytyksi (esim. Avoindata, 2016), auttaa hakijoita suuntamaan hakunsa siten, että todennäköisyys ylittää oman hakuvuoden vastaava raja on mahdollisimman korkea. Erikoislukioon tai lukion erikoislinjalle ha-ettaessa tällaista mahdollisuutta ei ole, koska niistä tätä ennakkotietoa ei ole saata-vissa. Eron merkitys näkyy hyvin verrattaessa Kallion lukiota esimerkiksi Ressun lu-kion yleislinjaan, jonka ensisijaisista hakijoista tuli hyväksytyksi 79 prosenttia eli nel-jännes enemmän kuin Kalliossa. Onko siis Ressuun helpompi tulla hyväksytyksi kuin Kallioon? Yhteisrekisteritiedon valossa näyttää siltä, että tästä ei ole kyse. Ressuun hakeneiden keskiarvot olivat keskimäärin selvästi Kallioon hakeneita korkeammat (9,54 vs. 8,73), eli kyse lienee paremminkin hakijoiden itse tekemän ennakkovalikoi-tumisen seurauksesta, ei hyväksytyksi tulemisen helpoudesta tai vaikeudesta si-nänsä. Kallion lukion opiskelijavalinnassa painavat toki myös koulutuksen erityispai-notukseen liittyvät muut tekijät, mutta myös sinne hyväksytyksi tulleiden hakijoiden keskiarvojen keskiarvo nousi yli yhdeksän, vaikka se jäikin kauas Ressuun hyväksytyt-jen vastaavasta<sup>18</sup>. Näyttääkin siltä, että moni Kallioon hakenut yliarvioi ehkä puuttu-

<sup>18</sup>On muistettava, että tässä tarkastelussa kyse on koko ajan vain metropolialueen hakijoista – sekä Kal-lion että Ressun lukioon haetaan myös metropolialueen ulkopuolelta – joten tässä esitettävät luvut saattavat erota lukioden omassa tiedossa olevista koko hakijajoukon kattavista luvuista.

van ennakkotiedon vuoksi oman erityisosaamisensa painon ja menetti näin ensisijaisen hakukohteen tarjoaman lisäpisteen sen hakukohteen kilvoittelussa, johon hänen lukuaineiden keskiarvonsa olisi ollut riittävä.

Kymmenessä lukiossa ensisijaisia hakijoita oli sen sijaan korkeintaan 70 % hyväksytyjen määrästä. Ensisijaisten hakijoiden osuus oli pienin 41 uuden opiskelijan Porkkalan lukion Masalan yksikössä (17 %), jossa hyväksytyjen oppilaiden arvosanakeskiarvo (lukuaineet ilman valinnaisia aineita) oli selvästi muita lukioita heikompi ja jäi jälkeen myös joistain ammatillisen koulutuksen aloista (ka 7,23 vs. kaikkien lukioiden ka 8,56).

Neljässätoista lukiossa hyväksytyjen metropolialueen oppilaiden yhdeksän luokan lukuaineiden keskiarvo oli vähintään 9,0. Esimerkiksi Helsingissä ei kuitenkaan ollut yhtään lukiota, jossa ainakin yhden valituksi tulleen keskiarvo ei olisi ylittänyt tuota rajaa. Niin hakijoiden kuin hyväksytyjen kirjo on siis useimmissa lukioissa varsin suuri ja pelkkään alimpaan keskiarvoon tuijottaminen voi antaa eri lukioihin hyväksytyistä opiskelijoista kovin virheellisen kuvan.

## 11.9 Yhteenveto

Toisen asteen valinta voidaan nähdä suomalaisen nuoren koulupolun ensimmäisenä korkeiden panosten (*high stakes*) tilanteena. Hakukohteen valinta on tasapainoilua toiveiden ja arvioitujen mahdollisuuksien välillä, mutta käytännössä sitä ohjaavat pitkälti oppilaan päättötodistuksen arvosanat. Yksinomaan lukioon ja yksinomaan ammatilliseen koulutukseen hakeneiden oppilaiden välinen ero perusopetuksen päättötodistuksen lukuaineiden keskiarvossa oli lähes kaksi arvosanaa. Lukion suosio on metropoliseudulla koko maata suurempi: tytöistä 71 prosenttia ja pojistakin 60 prosenttia haki ensisijaisena kohteenaan lukioon.

Omien mahdollisuuksien arviointi on muita vaihtoehtoja varmempaa haettaessa yleislukioon. Myös opintojen luonne on silloin helpommin arvioitavissa. Ammatillinen koulutus saattaa sen sijaan näyttäytyä monelle nuorelle selkeästi uutena ja erilaisena mahdollisuutena.

Ensisijaisena kohteenaan lukioon hakeneista useampi kuin joka neljäs haki johonkin monista tarjolla olevista erikoislukioista tai yleislukioiden erikoislinjoista. Selvästi suosituin hakukohde oli etenkin poikien suosima urheiluun tai liikuntaan painottuva opetus. Tyttöjen osuus oli erityisen korkea ilmaisu- ja kuvataiteen linjojen hakijoissa, mikä selittyy pitkälti tyttöjen ja poikien välisellä erolla nimenomaan äidinkielen ja kuvataiteen arvosanoissa.



Ammatillisen koulutuksen ensisijaisista hakijoista 60 prosenttia asetti ensimmäiseksi vaihtoehdokseen yhden kuudesta suosituimmasta koulutusalaista tai perustutkinosta: melko tasaisesti tyttöjen ja poikien suosiossa olevan liiketalousalan, selvästi tyttövaltaisen sosiaali- ja terveysalan, poikien lähes dominoiman sähkö- ja automaatio- tai autoalan, molempien sukupuolten suosiossa olevan hotelli-, ravintola- ja catering-alan tai poikien tyttöjä vahvemmin suosivan tieto- ja viestintätekniikan alan.

Metropolialueen kunnat eroavat varsin selvästi toisistaan peruskoulunsa päättävien nuorten koulutusvalinnoissa. Erot heijastavat pitkälti kuntien välisiä eroja oppilaiden kotitaustassa, mutta mahdollisesti myös eroja koulutustarjonnassa. Helsingin erikoislukiot ja -linjat sekä korkean sisäänkäynnin yleislukiot houkuttelevat selvästi hakijoita myös muista metropolialueen kunnista ja jopa kauempaa.

Valinnan yhteys koulumenestykseen heijastuu selvästi myös siihen, millaisia valintoja erilaisista kodeista tulevat nuoret tekevät. Ammatilliseen koulutukseen hakeneiden osuus on erityisen pieni ja vastaavasti lukioon hakevien erityisen suuri niiden oppilaiden joukossa, joiden molemmilla vanhemmilla on korkeakoulututkinto. Ilmeisesti koulutuksen periytyvyys on edelleen vahvaa myös, tai etenkin, pääkaupunkiseudulla.

Ero maahanmuuttajataustaisten ja kantaväestöön kuuluvien oppilaiden arvosanoissa oli jopa selvempi kuin ero tyttöjen ja poikien arvosanoissa ja siis mitä ilmeisimmin merkittävä oppilaan pohtiessa toisen asteen valintaansa. Maahanmuuttajataustaisista oppilaista haki ensimmäisenä kohteenaan ammatilliseen koulutukseen 48 prosenttia kun kantaväestöön kuuluvista saman valinnan teki 33 prosenttia.

Nuorten opintosuunnitelmat ja heidän näkemyksensä omista valituksi tulemisen mahdollisuuksistaan näyttävät olevan varsin realistisia, sillä lähes kolme hakijaa neljästä tuli valituksi ensisijaiseen hakukohteeseensa. Maahanmuuttajataustaiset oppilaat tulivat selvästi kantaväestöön kuuluvia harvemmin hyväksytyiksi ensimmäiseen hakukohteeseensa. Kevään yhteishaussa (ilman lisähakuja) jäi kokonaan ilman paikkaa alle kymmenen prosenttia hakijoista, mutta moni ilman paikkaa jääneistä olisi todistuksensa perusteella päässyt johonkin toiseen kuin hakemaansa koulutusohjelmaan.

## Lähteet

- Avoindata (2016). Helsingin lukioiden yhteishaun tulokset. <https://www.avoin-data.fi/data/fi/dataset/helsingin-lukioiden-yhteishaun-tulokset> Luettu 8.9.2016.
- 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
- edukouvola (2016). Lukio-opinnot Kouvolassa. Luettu 1.9.2016 <https://www.edukouvola.fi/lukiokoulutus/>
- Eurydice (2016). The structure of the European education systems 2016/2017. Schematic diagrams. Eurydice – Facts and figures. Luettu 12.9.2016 [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/9/9d/Structure\\_of\\_education\\_systems\\_2016\\_17.pdf](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/9/9d/Structure_of_education_systems_2016_17.pdf)
- Findikaattori (2016). Koulutukseen hakeutuminen. Valtioneuvoston kanslia ja Tilastokeskus. Luettu 6.9.2016 <http://www.findikaattori.fi/fi/42>.
- 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*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Helsingin kaupungin tietokeskus (2016). Helsingin seudun vieraskielisen väestön ennuste 2015–2030. <http://www.hel.fi/www/Helsinki/fi/kaupunki-ja-hallinto/tietoa-helsingista/ti-lastot-ja-tutkimukset/vaesto/maahanmuutto/> Helsinki: Tilastoja 2016:1.
- 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.
- Helsingin Sanomat (2015c). Korkeakoulutus periytyy yhä – erityisesti taiteiden, lääketieteen ja oikeustieteen opiskelijat kulkevat vanhempien viitoittamaa tietä. Helsingin Sanomat 10.10.2012, Kotimaa. Fakta-laatikko.
- Helsingin Sanomat (2016). Lukioon entistä tiukempi seula – kolmeen huippulukioon vaadittiin 9,42:n keskiarvo. helsingin sanomat 16.6.2016, Kaupunki. <http://www.hs.fi/kaupunki/a1466041520869> Luettu 8.9.2016.
- Kaarninen, M., & Kaarninen, P. (2002). *Sivistyksen portti. Ylioppilastutkimuksen historia*. Keuruu: Otava.
- Karppinen, K. (2007). Nuorten ongelmat koulutusvalinnoissa ja toiselle asteelle siirryttäessä. Teoksessa S. Alatupa (toim.), K. Karppinen, L. Keltikangas-Järvinen & H. Savioja, *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* (s. 122–139). Helsinki: Sitran raportteja 75.
- Kauppinen, T. M. (2008). Schools as mediators of neighbourhood effects on choice between vocational and academic tracks of secondary education in Helsinki. *European Sociological Review*, 24(3), 379–391.
- Kivinen, O., Hedman, J., & Kaipainen P. (2012). Koulutusmahdollisuuksien yhdenvertaisuus Suomessa. Eriarvoisuuden uudet ja vanhat muodot. *Yhteiskuntapolitiikka* 77 (2012):5.
- Kupiainen, S., Marjanen, J., & Ouakrim-Soivio, N. (tulossa). *Ylioppilas valintojen pyörteessä*.
- Malin, A., Sulkunen, S., & Laine, K. (2013). *PIAAC 2012. Kansainvälisen aikuistutkimuksen ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2013:19.
- Myrskylä (2012). Hukassa – Keitä ovat syrjäytyneet nuoret? eva analyysi 19. <http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2012/02/Syrjaytyminen.pdf> Luettu 6.9.2016.

- Möller, J., Retelsdorf, J., Köller, O., & Marsh, H. W. (2011). The reciprocal internal/external frame of reference model an integration of models of relations between academic achievement and self-concept. *American Educational Research Journal*, 48(6), 1315–1346.
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2015). Vipunen. Ammatillisen koulutuksen ja lukiokoulutuksen yhteishaku 2015. Luettu 31.9.2016 <https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Ammatillisen%20koulutuksen%20ja%20lukiokoulutuksen%20yhteishaku%20-%20perusopetuksen%20p%C3%A4%C3%A4tt%C3%A4v%C3%A4t.xlsb>Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014). Opiskelijatutkimus 2014. *Korkeakouluopiskelijoiden toimeentulo ja opiskelu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:10. Luettu 5.9.2016. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2014/liitteet/okm10.pdf?lang=fi>
- Opintopolku (2016). <https://opintopolku.fi/wp/ammattillinen-koulutus/ammattillisen-koulutuksen-valintaperusteet-kayttoon/paasy-ja-soveltuvuuskoheet/> Luettu 1.9.2016.
- Ouakrim-Soivio, N. (2013). *Toimivatko päättöarviointin kriteerit? Oppilaiden saamat arvosanat ja Opetushallituksen oppimistulosten seuranta-arviointi koulujen välisten osaamiserojen mittarina*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:9.
- Ouakrim-Soivio, N., Kupiainen, S., & Marjanen, J. (tulossa). Toimivatko oppilas- ja opiskelija-arviointin kriteerit? Oppiaineiden välinen ja sukupuolen mukainen vaihtelu perusopetuksen ja lukion päättöarvosanoissa ja arvosanojen yhteys nuorten oppiainevalintoihin. Teoksessa V. Britschgi & J. Rautopuro (toim.), *Arviointi ja kriteerit puntarissa*. Suomen Kasvatustieteellisen Seuran julkaisuja.
- Pekkarinen, T., Uusitalo, R., & Kerr, S. (2009). School tracking and development of cognitive skills. IFAU Working paper 2009:6.
- 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](http://www.stat.fi/artikkelit/2012/art_2012-03-12_008.html)
- Uerz, D., Dekkers, H. P. J. M., & 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.
- Vaattovaara, M., & Bernelius, V. (2010). Alueellinen eriytyminen Helsingin metropoli-alueella. Teoksessa M. Rimpelä & V. Bernelius (toim.), *Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla: MetrOP-tutkimus 2010–2013* (s. 13–18). Geotieteiden ja maantieteen laitos: Tutkimuksia B1. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Vainikainen, M.-P., & A. Rimpelä (toim.) (2014). *Nuorten kehitysympäristö muutoksessa. Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla*. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 363. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- 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.
- Vuorio-Lehti, M. (2006). *Valkolakin viesti. Ylioppilaskeskustelu Suomessa toisen maailmasodan jälkeen*. Turun yliopiston julkaisuja. Annales Universitatis Turkuensis. Sarja – Ser. C Osa – Tom. 253 Scripta Lingua Fennica Edita. Turku, Finland: University of Turku.
- Väljärvi, J., & Kupari, P. (toim.). 2015. Millä eväillä osaamisen uuteen nousuun? PISA 2012 tutkimustuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6.
- Witting, M. (2014). Suomen sijoittuminen kansainvälisissä koulutusvertailuissa riippuu tarkastelutavasta. *Hyvinvointikatsaus 3/2014*. Tilastokeskus. Luettu 6.9.2016 [http://tilastokeskus.fi/artikkelit/2014/art\\_2014-09-29\\_001.html](http://tilastokeskus.fi/artikkelit/2014/art_2014-09-29_001.html)



## 12 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 hakukohteeseen 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, L. Honkala, E. Honkala & Rimpelä, 2003; Koivusilta, Nupponen & Rimpelä, 2012; Koivusilta, West, Saaristo, Nummi & Rimpelä, 2013), ja 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 seuraavanlainen muuttuja: sai opiskelupaikan lukiosta, sai opiskelupaikan ammattikoulusta, ei saanut opiskelupaikkaa, ei hakenut. Taulukossa 12.1 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-hyväksytty 9 %, ei-hakenut 6 %), samoin erityistä tukea (lukio 1 %, ammattikoulu 10 %, ei-hyväksytty 10 %, ei-hakenut 72 %). Ei-hakeneiden ryhmään

Osaaminen ja hyvinvointi yläkoulusta toiselle asteelle

kuuluvilla oli useammin jokin pitkäaikaissairaus, ja heidän joukostaan osa on luultavasti hakenut erityisammattioppilaitoksiin, jotka eivät kuuluneet yhteishakuun vuonna 2014.

**Taulukko 12.1 Oppilaiden hyvinvointi seitsemännellä luokalla toisen asteen koulutukseen hyväksymisen mukaan (N = 5 742).** A = hyväksytty lukioon (n = 3 765), B = hyväksytty ammattikouluun (n = 1 576), C = ei-hyväksytty (n = 242), D = ei-hakenut (n = 159)

Hyvinvointi-indikaattori 7. luokka	Toisen asteen koulutukseen hyväksyminen				
	A	B	C	D	p
Psykososiaalisen tuen tarve <sup>1</sup>					<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 <sup>2</sup>	18 %	34 %	33 %	34 %	<0.001
Itsearvioitu terveys keskinker- tainen 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 luku- kauden 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 elämäs- sään	4 %	14 %	12 %	8 %	<0.001
Hampaidenpesu <2 kertaa päi- vässä	39 %	56 %	48 %	61 %	<0.001
Ei aamupalaa joka kouluaamu	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

<sup>1</sup> Vahvuudet ja vaikeudet -mittarin mukaan

<sup>2</sup> Koulu-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 vakuuttavasti 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 tarvitsevilla ammateissa elämäntavat ovat enemmän terveyttä kuluttavia ja vähemmän terveyttä tukevia kuin pitkän koulutuksen ammateissa.

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 kouluyhteisön kannalta. Terveydellisen eriarvoisuuden perusteet luodaan jo yläkoulussa tai sitä varhaisemmin.

## Lähteet

- Galobardes, B., Lynch, J. W., & Smith, G. D. (2004). Childhood socio-economic circumstances and cause-specific mortality in adulthood: Systematic review and interpretation. *Epidemiologic Reviews*, 26(1), 7–21.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.





## 13 Koulutusvalintaa ennustavat hyvinvointitekijät

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

Tässä luvussa analysoidaan sitä, mitkä yksilö- ja koulutason tekijät selittävät oppilaiden toisen asteen koulutusvalintaa metropolialueella. Toisen asteen koulutusvalintaa mitattiin neliluokkaisella muuttujalla: sai opiskelupaikan lukioista, sai opiskelupaikan ammattikoulusta, haki opiskelupaikkaa 9. luokan yhteishaussa saamatta sitä, ei hakenut opiskelupaikkaa 9. luokan yhteishaussa. Tiedot koulutuspaikasta on saatu kevään 2014 yhteishakurekisteristä, muut tiedot on saatu oppilailta. Koulutason tiedot ovat koulutusalalle aggregoituja oppilaskyselyn tietoja.

**Yksilötasolla** tarkasteltiin sitä, missä määrin oppilaan akateemista hyvinvointia mittaava koulu-uupumus ja tupakointi yläkoulussa ennustavat onnistunutta koulutusvalintaa eli toisen asteen opiskelupaikan saamista. Lisäksi tutkimuksessa analysoitiin sitä, miten koulu-uupumus, tupakointi ja opintomenestys ovat vastavuoroisessa yhteydessä toisiinsa 7. ja 9. luokalla.

*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 koulu-suoriutumisen ongelmiin sekä tupakointiin (Wang, Chow, Hofkens & Salmela-Aro, 2015; Kinnunen ym., 2016). Lähes puolet Helsingin alakouluikäisistä suhtautuu koulunkäyntiin kyynisesti ja kokee merkityskatoa suhteessa kouluun ja koulunkäyntiin. Joka kymmenes alakouluikäinen oppilas on uupunut, ja viisi prosenttia puolestaan joko stressaantunut tai koulu-uupunut. (Salmela-Aro, Muotka, Hakkarainen, Alho & Lonka, tulossa.) Koulu-uupumuksen arvioinnissa käytettiin *School Burnout Inventory* -kysymyspatteristoa, joka sisältää yhdeksän kysymystä (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi, 2009).

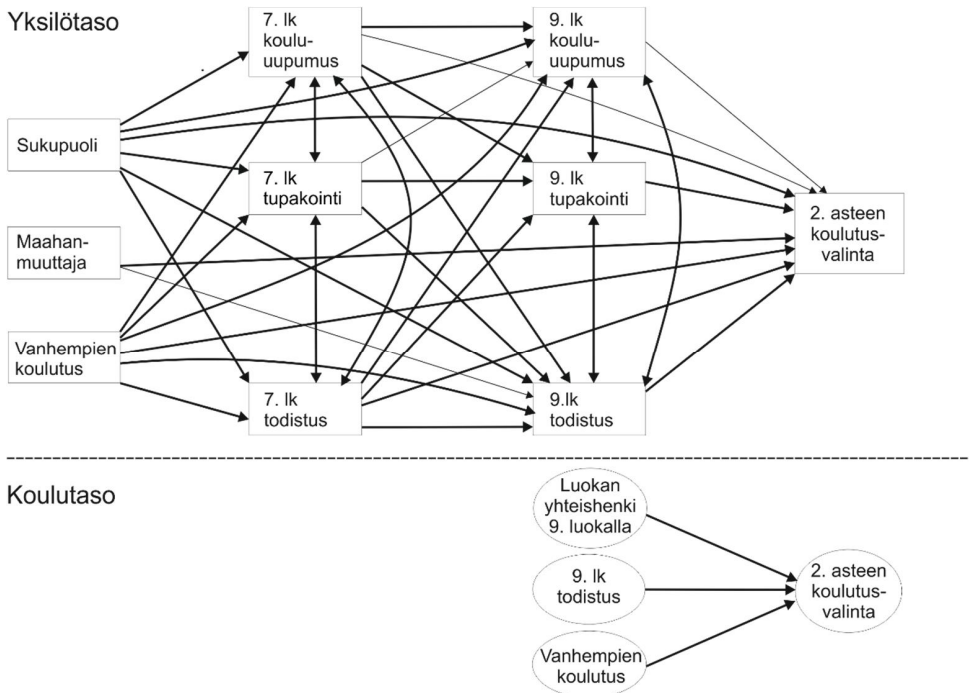
*Tupakointi* on aikaisempien tutkimusten perusteella voimakkaassa yhteydessä koulumenestykseen (esim. Pennanen, Haukkala, de Vries & Vartiainen, 2010), lisäksi se ennustaa aikuisiän koulutustasoa (Koivusilta, West, Saaristo, Nummi & Rimpelä, 2013). Nuorena aloitettu tupakointi ja heikko koulumenestys kietoutuvat siten toisiinsa muodostaen prosessin, joka ennustaa aikuisiän matalaa koulutustasoa. Tupakoivia nuoria luonnehtivat myös stressioireet ja muu riskikäyttäytyminen (Koivusilta ym., 2013). Tupakointi aloitetaan yleensä yläkouluikässä, ja säännöllisesti tupakoiville kehittyä jo lyhyessä ajassa riippuvuus, joka pitää yllä tupakkatuotteiden käyttöä myös

aikuisena. Nuorison tupakointi ja tupakointikokeilut ovat merkittävästi vähentyneet 2000-luvulla, ja tupakointi onkin vähitellen siirtymässä marginaali-ilmiöksi. (Kinnunen, Pere, Lindfors, Ollila & Rimpelä, 2015.)

**Koulutasolla** tarkasteltiin sitä, missä määrin luokkahenki yhdeksännellä luokalla ennustaa koulujen välisiä eroja oppilaiden koulutusvalinnan vaihtelusta. Koululuokan emotionaalisella ilmapiirillä sekä myönteisillä vuorovaikutussuhteilla on aiemmissa tutkimuksissa havaittu olevan positiivinen yhteys oppimistuloksiin, koulussa viihtymiseen ja opiskeluun sitoutumiseen (Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey, 2012; Minkkinen, 2015). Somersalon mukaan luokan huono ilmapiiri vaikuttaa tyttöjen henkiseen hyvinvointiin jo kuudennella luokalla (Somersalo, 2002, 37). Kouluyhteisön on aiemmin havaittu vaikuttavan myös oppilaan masentumisriskiin, joka oli suurempi sellaisissa suomalaisissa yläkouluissa, joissa osa oppilaista jäi yhteisön tuen ulkopuolelle (Ellonen, 2008).

### **13.1 Koulutusvalintaa ennustavat yksilö- ja koulutason tekijät.**

*Kontrollimuuttajat ja tilastomalli.* Kontrollimuuttujina yksilötasolla olivat sukupuoli, vanhempien koulutus ja maahanmuuttajatausta. Koulutasolla kontrollimuuttujina olivat todistusarvosanat ja vanhempien koulutus (koulukeskiarvot). Tilastollisena mallina käytettiin *crosslagged*-kaksitasopolkumallia, joka mahdollisti yksilöiden ja koulujen välisten koulutusvalintaerojen tarkastelun samanaikaisesti sekä huomioi lisäksi oppilaiden koulu-uupumuksen, tupakoinnin ja todistusarvosanat sekä seitsemännellä että yhdeksännellä luokalla (Kuvio 13.1 seuraavalla sivulla). Tulosten luotettavuuden takaamiseksi analyysiin sisällytettiin mukaan vain ne koulut, joista oli tietoja vähintään 30 oppilaalta, sekä luokat, joista oli tietoja vähintään viideltä oppilaalta (N = 4 366).



**Kuvio 13.1 Toisen asteen koulutusvalintaa ennustavat yksilö- ja koulutason tekijät.**

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

Toisen asteen koulutukseen sijoittuminen selittyi pääasiassa yksilötason tekijöillä, jotka selittivät 95,6 % koulutusvalinnan vaihtelusta. Toisen asteen koulutusvalintaa yksilötasolla ennustivat vaikutuksen suuruusjärjestyksessä vanhempien koulutus, (oppilaan) sukupuoli, todistusarvosanat, koulu-uupumus, tupakointi 9. luokalla sekä maahanmuuttajatausta. Vaikka vahvat taustatekijät kuten vanhempien koulutus ja arvosanat huomioitiin, koulu-uupumus ja tupakointi ennustivat yksilöiden välisiä eroja koulutusvalinnassa. Suurempi koulu-uupumus 7. ja 9. 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 9. luokalla ennusti koulutusvalintaa suoraan ja tupakointi 7. 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 todennäköisyys jatkaa opintojaan ammattikoulussa verrattuna niihin, jotka eivät olleet kokeilleet tupakkaa 9. luokan loppuun mennessä. Ne, jotka eivät olleet kokeilleetkaan, jatkoivat opintojaan lukiossa todennäköisemmin kuin tupakoivat.

Oppilaiden koulu-uupumus, tupakointi ja todistuksen arvosanat olivat vahvasti yhteydessä toisiinsa 7. ja 9. luokalla. Runsaampi koulu-uupumus 7. luokalla ennusti

sekä runsaampaa tupakointia että heikompia arvosanoja 9. luokalla. Lisäksi tupakointi 7. luokalla ennusti sekä lisääntyneitä koulu-uupumusta että heikompaa todistusta 9. luokalla. Vastavuoroisesti parempi todistus 7. luokalla ennusti sekä lievempää koulu-uupumusta että vähäisempää tupakointia 9. luokalla.

Vahvin koulutusvalintaa yksilötasolla ennustava tekijä oli 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 ammattikoulussa. Sekä 9. luokan että 7. luokan todistusarvosanat ennustivat yksilöiden välisiä eroja koulutusvalinnassa. Esimerkiksi 7. luokalla huonommin pärjänneillä oppilaille (arvosanoja 4–6 matematiikasta, äidinkielenstä 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 7. luokalla 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. Maahanmuuttajataustaisilla nuorilla oli myös suurempi todennäköisyys jatkaa opintojaan ammattikoulussa kuin natiiveilla.

Koulutason tulosten mukaan mitä paremmin koulutettuja koulun oppilaiden vanhemmat keskimäärin olivat, sitä paremmin koulun oppilaiden toisen asteen koulutusvalinta sujui, vaikka huomioitiin oppilaiden todistusarvosanojen keskiarvo. Lisäksi kuitenkin havaittiin, että mitä paremmaksi koulun oppilaat arvioivat luokkansa yhteishengen, sen paremmin koulu menestyi verrattuna toisiin kouluihin oppilaidensa koulutusvalinnassa. Luokkahengen vaikutus koulutusvalintaan on aivan uusi löydös, joka täydentää aiempia löydöksiä koululuokan emotionaalisen ilmapiirin

merkityksestä oppilaiden oppimistuloksiin, koulussa viihtymiseen, kiinnostukseen ja sitoutumiseen (Reyes ym., 2012).

## 13.2 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 koulusuoriutumisen suhteen kuin opiskelusta innostuneilla nuorilla (Wang ym., 2015; Kinnunen ym., 2016), sekä tutkimustuloksia, joissa tupakoivia nuoria on luonnehtinut huono koulumenestys ja terveyden kannalta riskikäyttäytyminen (Pennanen ym., 2010; Koivusilta ym., 2013). 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 parantaa myös oppilaiden hyvinvointia ja osaamista.

### Liitteet

Liite 1. Analyysissa käytetyt yksilötason muuttujat:

sukupuoli 0 = poika, 1 = tyttö; maahanmuuttaja 0 = ei, 1 = kyllä; vanhempien koulutussumma on muodostettu molempien vanhempien koulutuksesta (vastausvaihtoehdot: peruskoulu, ammatillinen tutkinto, yo-tutkinto, yliopistotason tutkinto). Koulu-uupumus: vaihteluväli 9–45 (7. luokalla  $\alpha = 0,882$ , 9. luokalla  $\alpha = 0,887$ ). Tupakointi on muodostettu kahdesta tupakointia koskevasta kysymyksestä: ”Oletko koskaan tupakoinut? Jos olet, kuinka monta savuketta olet polttanut yhteensä tähän mennessä?” ja ”Mikä seuraavista vaihtoehtoista kuvaa parhaiten nykyistä tupakointiasi?” (vaihteluväli 1–6, 7. luokalla  $\alpha = 0,667$ , 9. luokalla  $\alpha = 0,797$ ). Todistus on mitattu kolmen aineen arvosanasummana matematiikassa, äidinkiessä ja englannissa oppilaiden oman ilmoituksen perusteella (vaihteluväli 12–30).

## Liite 2. Analyysissa käytetyt koulutason muuttajat:

Koulutason muuttajat ovat aggregaattimuuttujia eli oppilastasolla mitatuista muuttajista on muodostettu koulutasolle keskiarvomuuttuja kullekin koululle. Luokan yhteishenki on summamuuttuja seuraavista kysymyksistä: luokassamme vallitsee hyvä yhteishenki, luokassamme ketään ei jätetä ulkopuolelle, tulen yleensä oikein hyvin toimeen luokkatovereideni kanssa, tunnen että luokkatoverini hyväksyvät minut sellaisena kuin olen, koen että luokkatoverini arvostavat minua (summamuuttujan vaihteluväli 5–35,  $\alpha = 0,874$ ).

## Lähteet

- Bonell, C., Parry, W., Wells, H., Jamal, F., Fletcher, A., Harden, A., ... Moore L. (2013). The effects of the school environment on student health: A Systematic review of multi-level studies. *Health Place*, 21, 180–191.
- Ellonen, N. (2008). *Kasvuyhteisö nuoren turvana: sosiaalisen pääoman yhteys nuorten masentuneisuuteen ja rikekäyttäytymiseen*. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- Kinnunen, J. M., Lindfors, P., Rimpelä, A., Salmela-Aro, K., Rathmann, K., Perelman, J., ... Lorant, V. (2016). Academic well-being and smoking among 14- to 17-year-old school-children in six European cities. *Journal of Adolescence*, 50, 56–64. doi:10.1016/j.adolescence.2016.04.007
- Kinnunen, J., Pere, L., Lindfors, P., Ollila, H., & Rimpelä A. (2015). *Nuorten terveystapa-tutkimus 2015. Nuorten tupakkatuotteiden ja päihteiden käyttö 1977–2015*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön raportteja ja muistioita 2015:31.
- 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.
- Langford, R., Bonell, C., Jones, H., Poulidou, T., Murphy, S., Waters, E., ... 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.
- Minkkinen, J. (2015). *Lapsen hyvinvointimalli: lasten emotionaalinen hyvinvointi ja sosiaaliset suhteet alakoulussa*. Väitöskirja. Tampere: Tampere University Press.
- 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.
- 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.
- 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.
- Salmela-Aro, K., Muotka, J., Hakkarainen, K., Alho, K., & Lonka, K. (tulossa). School Burnout and Engagement Profiles among Digital Natives in Finland: A Person-oriented Approach. *European Journal of Developmental Psychology*.

Somersalo, H. (2002). *School environment and children's mental well-being: A child psychiatric view on relations between classroom climate, school budget cuts and children's mental health*. Hospital for Children and Adolescents, Department of Clinical Medicine/Child psychiatry. University of Helsinki. Helsinki: Yliopistopaino.

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)





## 14 Koulun oppilasmäärän, maahanmuuttajien suhteellisen määrän ja erityisopetuksen määrän yhteys toisen asteen koulutusvalintaan

Jaana Minkkinen & Pirjo Lindfors

Alueen väestöpohjan huomioiminen on yksi keskeisistä tekijöistä peruskouluverkkoa kehitettäessä. Alueen väestömäärään liittyy kysymys koulun oppilasmäärästä, jossa trendinä 2000-luvulla on ollut perusopetuksen keskittäminen yhä suurempiin yksiköihin. Keskittämistä on perusteltu muun muassa kustannussäästöillä sekä isojen yksiköiden mahdollistamalla monipuolisemmalla opetustarjonnalla. Toisaalta on kannettu huolta siitä, miten oppilaiden hyvinvointi ja yksilöllinen kohtelu taataan isoissa yksiköissä. Tutkimustieto yksikkökoon mahdollisista hyödyistä ja haitoista on kuitenkin toistaiseksi ollut niukkaa.

Toinen peruskouluverkon muovautumiseen liittyvä piirre pääkaupunkiseudun väestöpohjassa on lisääntynyt maahanmuuttajien määrä 2000-luvulla. Maahanmuuttajataustainen väestö oli keskittynyt asumaan pääkaupunkiseudulle jo ennen maahanmuuton räjähdysmäistä kasvua vuonna 2015 Lähi- ja Keski-idän kriisien seurauksena. Vuonna 2014 ulkomaalaistaustaisia oli Helsingissä 13,8 %, Espoossa 13,4 % ja Vantaalla 14,7 % väestöstä (Tilastokeskus), kun koko Suomen väestöstä oli ulkomailla syntyneitä 5,9 % (Väestöliitto). Kiihtyneen maahanmuuton rinnalla on vahvistunut pääkaupunkiseudun asuinalueiden etninen eriytyminen, jonka seurauksena on muodostunut maahanmuuttajien asumiskeskittymiä seudun itäisiin ja koillisiin osiin sekä pääratojen varsille (Vilkama, 2011). Asuinalueiden etnistä eriytymistä muokkaa kaksi toisiaan vahvistavaa trendiä: kantaväestön muuttoliikkeen suuntautuminen asuinalueille, joissa vieraskielisten osuus on seudun keskitasoa alhaisempi, sekä maahanmuuttajien muuton kohdentuminen kantaväestöä yleisemmin alueille, joissa vieraskielisten osuus on seudun keskitasoa korkeampi (Vilkama, 2011). Asuinalueiden eriytyessä myös koulut eriytyvät perheiden taustan mukaan vieraskielisten oppilaiden osuuden kasvaessa voimakkaasti maahanmuuttajien suosimien alueiden kouluissa. Koska maahanmuuttajien asumiskeskittymiä luonnehtii erityisesti alueen pienituloisuus ja vuokra-asuntovaltaisuus (Vilkama, 2011), on nähtävissä huono-osaisuuden keskittymistä joihinkin kouluihin. Tätä efektiä vähentääkseen Helsinki on jakanut erityistä tukea kouluille, joissa on runsaasti maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Tätä on kutsuttu ns. positiiviseksi diskriminaatioksi.

Koulutason tekijöiden merkitystä on tutkittu toistaiseksi niukasti oppilaan toisen asteen koulutukseen sijoittumisen näkökulmasta. Tässä luvussa tarkastellaan sitä,

onko koulun oppilasmäärällä, maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suhteellisella määrällä koulussa sekä erityisopetuksen määrällä koulussa yhteyttä oppilaiden toisen asteen koulutusvalintaan pääkaupunkiseudulla.

Toisen asteen koulutusvalintaa mitattiin neliluokkaisella muuttujalla: sai opiskelupaikan lukiosta, sai opiskelupaikan ammattikoulusta, haki opiskelupaikkaa 9. luokan yhteishaussa saamatta sitä, ei hakenut opiskelupaikkaa 9. luokan yhteishaussa (tiedot yhteishakurekisteristä). Yhteishakurekisterissä eivät näy ne nuoret, jotka hakivat peruskoulun 10. luokalle tai valmentavaan koulutukseen. Koulukohtaiset tiedot oppilasmääristä, maahanmuuttajataustaisten suhteellisesta määrästä sekä erityisopetuksen määrästä (tuntia viikossa keskimäärin osa-aikaista erityisopetusta lukuvoonna 2012–13) perustuvat koulutason TEAvisari-aineistoon (Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, 2013). Lisäksi analyysissa kontrolloitiin opiskelijan perhetausta (natiivi/maahanmuuttajatausta; tieto MetrOP-oppilaskyselystä) sekä se, oliko oppilas saanut päätöksen tehostetusta tai erityisestä tuesta yläkoulussa (tiedot koulujen erityisopettajilta). Analyysista poistettiin erityiskoulut. Tilastollisena mallina käytettiin multinomiaalista regressioanalyysia.

Koulun oppilasmäärällä ei ollut yhteyttä koulutusvalintaan ja sen onnistumiseen, kun kontrolloitiin maahanmuuttajataustaisten suhteellinen määrä ja erityisopetuksen määrä koulussa sekä opiskelijan perhetausta ja tehostetun/erityisen tuen saanti yläkoulussa. Sen sijaan oppilaiden toisen asteen koulutusvalintaan olivat yhteydessä sekä maahanmuuttajataustaisten suhteellinen määrä että erityisopetuksen määrä yläkoulussa. Kun verrataan lukiosta opiskelupaikan saaneita nuoria muihin, tulivat ammattikoulusta opiskelupaikan saaneet sekä yhteishaussa hakematta jättäneet nuoret suhteellisesti useammin yläkouluista, joissa oli enemmän maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja enemmän erityisopetusta riippumatta siitä, oliko nuori itse maahanmuuttaja/taustainen tai saanut yläkoulussa tehostettua tai erityistä tukea. Sen sijaan edellä mainitut koulutason tekijät eivät erotelleet lukiosta opiskelupaikan saaneita nuoria niistä nuorista, jotka hakivat opiskelupaikkaa yhteishaussa mutta eivät saaneet sitä. (Taulukko 14.1 seuraavalla sivulla)

**Taulukko 14.1 Koulun oppilasmäärän, maahanmuuttajataustaisten suhteellisen määrän ja erityisopetuksen määrän yhteys toisen asteen koulutusvalintaan. Vertailuryhmänä lukioon hyväksytyt. (N = 8 391)**

		vetosuhte (OR)
Ammattikouluun hyväksytyt	Koulun oppilasmäärä 2013	1.000
	Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suhteellinen määrä koulussa	1.21***
	Osa-aikaisen erityisopetuksen määrä koulussa	1.06***
	Oppilas maahanmuuttajataustainen	1.37***
	Oppilas saanut tehostettua tukea	12.92***
	Oppilas saanut erityistä tukea	18.14***
Haki mutta ei saanut opiskelupaikkaa	Koulun oppilasmäärä 2013	1.00
	Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suhteellinen määrä koulussa	1.03
	Osa-aikaisen erityisopetuksen määrä koulussa	1.01
	Oppilas maahanmuuttajataustainen	2.71***
	Oppilas saanut tehostettua tukea	13.17***
	Oppilas saanut erityistä tukea	16.87***
Ei hakenut opiskelupaikkaa yhteishaussa	Koulun oppilasmäärä 2013	1.00
	Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suhteellinen määrä koulussa	1.31*
	Osa-aikaisen erityisopetuksen määrä koulussa	1.09**
	Oppilas maahanmuuttajataustainen	2.13***
	Oppilas saanut tehostettua tukea	17.33***
	Oppilas saanut erityistukea	182.57***

\*\*\* p < 0.001, \*\* p < 0.01, \* p < 0.05. Osa-aikaisen erityisopetuksen määrä koulussa on luokiteltu kymmenen tunnin välein (skaala 0–11). Mallin selitysaste 0.252 (Nagelkerke Pseudo R<sup>2</sup>).

Ryhmäosuudet: lukioon hyväksytyt 58.3 % (n = 4 890), ammattikouluun hyväksytyt 30.6 % (n = 2 570), haki yhteishaussa mutta ei saanut opiskelupaikkaa 5.8 % (n = 485), ei hakenut yhteishaussa 5.3 % (n = 446).

Jatkoanalyysillä selvitettiin, muuttuivatko tulokset, jos vanhempien koulutus huomioitiin. Koulutason tekijöiden yhteys koulutusvalintaan pysyi kuitenkin suunnilleen samana, niin kuin edellä esitettiin. Ainoa eroavuus oli siinä, että erityisopetuksen

määrä koulussa ei erotellut enää lukiopaikan saaneita ammattikoulupaikan saaneista, kun vanhempien koulutus kontrolloitiin.

Vaikka vastaavia koulutason vertailuja kuin tässä tutkimuksessa ei ole juurikaan tehty, maahanmuuttajataustaisten suhteellisesti runsaampi sijoittuminen ammattikoulutukseen kuin lukioon on yhdensuuntainen aiempien havaintojen kanssa (Helsingin ulkomaalaisväestö vuonna 2013). Tarkasteltaessa maahanmuuttajien koulutusvalintoja on kuitenkin syytä myös huomata, että maahanmuuttajat eivät ole homogeeninen ryhmä. Eri maahanmuuttajaryhmien koulutustaso vaihtelee aikuisväestössä paljon, ja koulutustaso riippuu myös siitä, kuinka kauan maahanmuuttaja on ollut Suomessa (Castaneda, Rask, Koponen, Mölsä & Koskinen, 2012).

## **Yhteenveto**

Koulun oppilasmäärällä ei ollut yhteyttä koulutusvalintaan ja sen onnistumiseen, kun taas maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suhteellisella määrällä sekä koulussa annetun erityisopetuksen määrällä oli yhteyttä koulutusvalintaan. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden suhteellinen määrä koulussa sekä osa-aikaisen erityisopetuksen määrä koulussa ennustivat nuorten toisen asteen koulutusvalintaa riippumatta siitä, oliko nuori itse maahanmuuttajataustainen vai kantaväestöä, sekä riippumatta siitä, oliko hän itse saanut tehostettua tai erityistä tukea yläluokilla. Mitä enemmän koulussa oli maahanmuuttajataustaisia oppilaita ja mitä enemmän koulussa annettiin erityisopetusta, sen suurempi riski koulun oppilailla oli jättää hakeutumatta yhteishaussa toisen asteen koulutuspaikkaa. Tulokset antavat tukea sille, että pääkaupunkiseudulla on tapahtunut koulutasolla segregaatiota, jolla on merkitystä myös toisen asteen koulutuksen kannalta. Huono-osaisuuden kasautuminen joihinkin kouluihin näyttäisi olevan yhteydessä siihen, että näiden koulujen oppilailla on myös huonommat jatkokoulutusmahdollisuudet. Heikoin tilanne on tietenkin niillä, jotka eivät hae lainkaan toisen asteen koulutuspaikkaa, sillä heidän syrjäytymisriskinsä on korkea.

## Lähteet

- Castaneda, A., Rask, S., Koponen, P., Mölsä, M., & Koskinen, S. (2012). *Maahanmuuttajien terveys ja hyvinvointi. Tutkimus venäläis-, somalialais- ja kurditaustaisista Suomessa*. Raportti 61/2012. Tampere 2012: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino, 2012.
- Helsingin ulkomaalaisväestö vuonna 2013. (2013). Helsingin kaupunki. Tietokeskus. Tilastoja 31.
- Tilastokeskus. Tilastokeskuksen PX-Web-tietokannat. Maahanmuuttajataustaisten määrät ja osuudet alueittain 1990–2014. Haettu 29.6.2016 [http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/Maahanmuuttajat\\_ ja\\_kotoutuminen/Maahanmuuttajat\\_ ja\\_kotoutuminen\\_Maahanmuuttajat\\_ ja\\_kotoutuminen/007\\_ulkom\\_osuudet.px/?rxid=2cb7686b-b040-4548-b070-b29ef8399ec2](http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/Maahanmuuttajat_ ja_kotoutuminen/Maahanmuuttajat_ ja_kotoutuminen_Maahanmuuttajat_ ja_kotoutuminen/007_ulkom_osuudet.px/?rxid=2cb7686b-b040-4548-b070-b29ef8399ec2)
- Vilkama, K. (2011). *Yhteinen kaupunki, eriytyvät kaupunginosat? Kantaväestön ja maahanmuuttajataustaisten asukkaiden alueellinen eriytyminen ja muuttoliike pääkaupunkiseudulla*. Tutkimuksia 2011:2. Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Väestöliitto. Maahanmuuttajien määrä. Haettu 29.6.2016 [http://www.vaestoliitto.fi/tieto\\_ ja\\_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/](http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/)



# 15 Toisen asteen opintojen aloittaminen ja opinnoissa pysyminen

Tommi Wallenius

Tarkastelemme lopuksi metropolialueen oppilaiden siirtymistä peruskoulusta toisen asteen oppilaitoksiin ja opinnoissa pysymistä. Luvussa esitetyt läsnäolotiedot on kerätty oppilaitoksilta toisen opiskeluvuoden aikana, joten lopullista tietoa opintojen loppuun saattamisesta tai keskeyttämisestä ei ole vielä saatavilla.

## 15.1 Johdanto

Siirtymää peruskoulusta toisen asteen opintoihin voidaan pitää nuoren kohdalla hänen siihenastisen koulutusuransa tärkeimpänä koulutusvalintana. Koulutuksellinen identiteetti on ehtinyt rakentua peruskouluvuosien aikana, ja näkemys siitä, hakeeko nuori lukioon vai ammatilliseen koulutukseen, on monilla melko jäsenytneenä mielessä. Sen sijaan eri koulutus- ja ammattialojen tuntemus ei ole vielä tässä vaiheessa aina kovinkaan eriytynyttä vaan saattaa rakentua hatarien mielikuvien varaan. Mikäli todellisuus uudessa oppilaitoksessa ei vastaakaan odotuksia, saattaa se johtaa koulutuksen keskeyttämiseen.

Yhteiskunnan tasolla keskeyttämiset aiheuttavat oppilaitoksissa tyhjäkäyntiä ja hidastavat nuorten siirtymistä työmarkkinoille. Yksilön näkökulmasta keskeyttämistä voidaan taas pitää tärkeänä mahdollisuutena tehdä omaa opiskelu- ja työuraa koskevia korjausliikkeitä. Teini-ikäisen nuoren elämässä tapahtuu ylipäänsä monia muutoksia, jotka heijastuvat usein opiskeluun, eikä väärällä alalla olemisen tunne ole ainoa koulutuksen keskeyttämisen syy. Selvää kuitenkin on, että erilaista liikehdintää esiintyy oppilaitosten eri koulutuslinjojen sisällä ja oppilaitosten välillä. Vaihuttajien lisäksi osa nuorista siirtyy kesken koulutuksen joko väliaikaisesti tai jo pysyvämmiin työelämään, osa perhevapaille, osa kokonaan virallisten rekisterien ulkopuolelle. Koska koulutuksen keskeyttämisellä on havaittu olevan kauaskantoisia yhteyksiä yksilön elämäntulkkuun, tulisi varsinkin näiden viimeksi mainittujen, niin sanottujen koulupudokkaiden riskiryhmään kiinnittää huomiota mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

Tässä luvussa tarkastelemme MetrOP-tutkimuksen kohdenuorten<sup>1</sup> (N = 11 063) hakeutumista toisen asteen opintoihin, heidän opintojensa aloittamista ja niissä pysymistä. Luvussa tarkastellaan, kuinka suuri osa lukioon tai ammatilliseen koulutukseen hakeneista nuorista on pysynyt alun perin aloittamissaan opinnoissa toisen lukuvuoden kevääseen asti. Lisäksi luvussa analysoidaan, miten sukupuoli ja peruskoulun aikaiset oppimiskuskomukset ovat yhteydessä opinnoissa pysymiseen tai niiden keskeytymiseen. Koska kerättyjen läsnäolotietojen raportoinnin tarkkuus vaihteli oppilaitoksittain, tulee luvun tuloksiin suhtautua pienin varauksin.

## 15.2 Koulutuksen keskeyttäminen toisen asteen opinnoissa

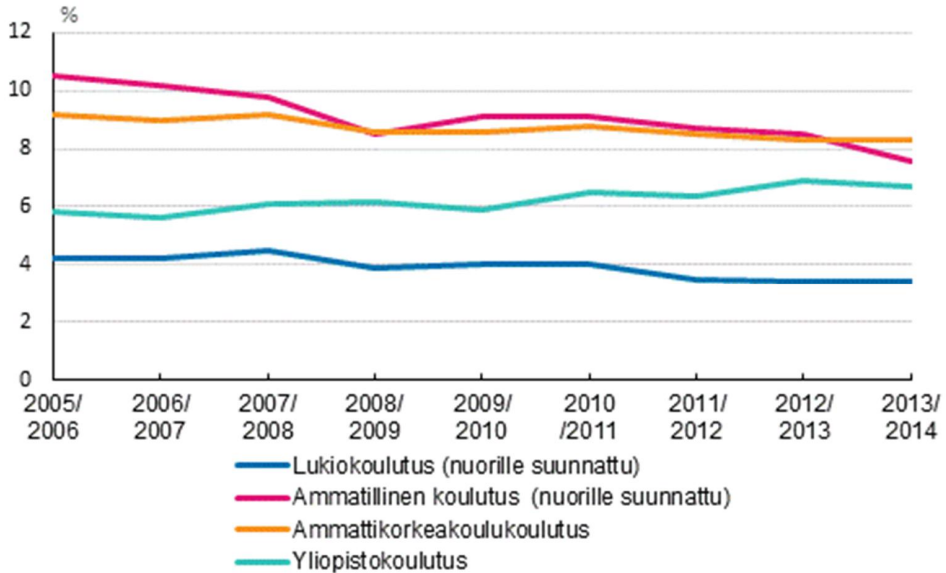
Koulutuksen keskeyttämiseen on kiinnitetty viime vuosikymmeninä enenevää huomiota niin Suomessa kuin muuallakin Euroopassa. Yhtenä syynä huomion kasvuun ovat pitkän aikavälin seurantatutkimusten havainnot siitä, että keskeyttämisellä on usein kauaskantoisia yhteyksiä elämänsä myöhempisiin vaiheisiin (mm. Vanttaja & Järvinen, 2004; Järvinen & Vanttaja, 2013; Aho & Mäkiäho, 2014). Viittaamme tässä julkisessa keskustelussa vakiintuneeseen termiin *koulupudokkaat*, jolla tarkoitetaan nuoria, jotka ovat sekä koulutuksen että työelämän ulkopuolella ja jotka eivät ole suorittaneet toisen asteen koulutustutkintoa. Toisen asteen opintojen keskeyttämistä voidaan siis pitää eräänlaisena nuoruusiän indikaattorina, joka kasvattaa syrjäytymiskiirteen riskiä myöhemmin elämässä.

Tilastokeskus on koonnut perusasteen jälkeisen koulutuksen keskeyttämistilastoa lukuvuodesta 2000–2001 lähtien koko maan tasolla (Kuvio 15.1 seuraavalla sivulla). Tiedot perustuvat oppilaitosten ilmoittamiin opiskelija- ja tutkintoaineistoihin. Tietojen mukaan lukiokoulutuksen keskeyttäminen on muihin koulutusasteisiin verrattuna selvästi vähäisempää ja pysytellyt viimeisten vuosien ajan varsin tasaisesti vajaan 4 prosentin tasolla (vuonna 2013 3,4 %). Ammatillisen koulutuksen keskeyttämisprosentti on sen sijaan pysynyt yli kaksinkertaisena lukiokoulutukseen verrattuna (vuonna 2013 7,6 %). Tosin ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden määrän reilua vähentymistä 2000-luvun alun yli 10 prosentin luvuista voidaan pitää myönteisenä kehityksenä.

---

<sup>1</sup> Kohdejoukko muodostui nuorista, jotka kevään 2014 yhteishakurekisterin mukaan hyväksyttiin opiskelemaan metropolialueen toisen asteen oppilaitoksiin. Tiedot kattavat lähes kaikki alueen suurimmat ammatilliset oppilaitokset ja lukiot.





**Kuvio 15.1 Lukiokoulutuksessa, ammatillisessa koulutuksessa, ammattikorkeakoulukoulutuksessa ja yliopistokoulutuksessa keskeyttäminen lukuvuosina 2005/2006–2013/2014** (Suomen virallinen tilasto, SVT, 2014)

Aiempien tutkimusten mukaan koulutuksen keskeyttäminen ja siten koulupudokkaiden riski painottuu matalasti koulutettujen vanhempien lapsiin (Alatupa, 2007) ja etenkin ammatillisten oppilaitosten miesvoittoisiin aloihin (Mehtäläinen, 2001). Mehtäläisen (2001, 4) mukaan opintonsa tosiasiallisesti keskeyttäneiden kova ydin koostuu jokseenkin samankaltaisesta joukosta eli ”peruskoulussa heikosti menestyvistä opiskeluun motivoitumattomista nuorista miehistä, joilla on heikko luottamus omaan kykyihinsä ja alhainen tavoitetietoisuus tulevaisuutensa suhteen”. Koulupudokkaiden riskiryhmä näyttäisi kuitenkin muuttuneen 2000-luvun kuluessa aiempaa heterogeenisemmäksi niin kotitaustan, elinolosuhteiden kuin tulevaisuuden näkymienkin suhteen (Järvinen & Vanttaja, 2013). Juuri tässä mielessä on mielenkiintoista tarkastella, millä tavoin sukupuoli ja oppimisasenteet näkyvät MetrOP-nuorten toisen asteen opinnoissa pysymisessä. Voidaan ajatella, että nuorten omaksumat koulutukselliset asenteet ja tulevaisuudenkuvat ovat tekijöitä, joihin tulisi kiinnittää yhä enemmän huomiota jo koulutuspolun varhaisessa vaiheessa. Toisaalta, on aina lohdullista muistaa, että nuoren elämänsä voi sisältää myönteisiä suunnanmuutoksia myös myöhemmin aikuisiällä koulutuksen keskeyttämisestä huolimatta (Järvinen, Vanttaja & Aro, 2007).

MetrOP-aineiston kohdalla on huomioitava kaksi seikkaa. Ensinnäkin Uudenmaan alue poikkeaa alueellisesti tarkasteltuna muista maakunnista keskeyttämisprosenttien suhteen: Ahon ja Mäkihön (2014, 38) seurantatutkimuksessa koulutuksen keskeyttäminen oli muuta maata yleisempää juuri Uudenmaan alueen oppilaitoksissa. Tosin, kuten kirjoittajat huomauttavat, Uudenmaan alueella myös työllisyystilanne on ollut pääsääntöisesti muuta maata parempi, ja opiskelijoiden siirtyminen työelämään ilman tutkintotodistusta selittää osan korkeasta keskeyttämisprosentista.

Toinen huomioitava seikka on, että oppilaitoksilta kerättiin ainoastaan tieto opiskelijoiden läsnäolosta, joten keskeyttämiseen johtavia syitä ei ollut mahdollista eritellä. Mehtäläisen (2001) tutkimuksessa yleisin syy ammatillisen koulutuksen keskeyttämiseen oli *epäonnistunut valinta* (41 %), toisella sijalla olivat erilaiset *henkilökohtaiset syyt* (25 %) ja kolmantena *oppimisvaikeudet* (16 %). Myös lukio-opinnot keskeyttäneillä tärkein peruste oli *epäonnistunut valinta* (48 %), toiseksi tärkein *opetukseen ja oppilaitokseen liittyvät syyt* (17 %) ja kolmanneksi tärkein *henkilökohtaiset syyt* (17 %). Lukio-opintojen keskeytymistä ei kirjoittaja kuitenkaan pitänyt yhtä ongelmallisena, sillä 78 prosenttia 'keskeyttäneistä' itse asiassa vaihtoi oppilaitosta, pääosin toiseen lukioon, ja vain pieni osa todella keskeytti opinnot. Ammatillisen koulutuksen 'keskeyttäneihin' verrattuna ero oli huomattava, sillä 19 prosenttia ammatillisen koulutuksen keskeyttäneistä vaihtoi oppilaitosta, kun taas kaikkiaan 58 prosenttia todella keskeytti opintonsa. (Mehtäläinen 2001, 116, 120–121.)

### 15.3 Opinnoissa pysyminen ammatillisessa koulutuksessa

Noin kaksi kolmasosaa (64 %) kohdejoukon nuorista hakeutui lukio-opintojen pariin ja reilu kolmannes kaikista (36 %) sai opiskelupaikan ammatillisesta oppilaitoksesta. Kaikista metropolialueen lukiolaisista 77 prosenttia haki Helsingin, Espoon ja Vantaan lukioihin. Ammatillisen koulutuksen puolella vastaava luku oli 71 prosenttia. Ammatillinen toisen asteen koulutus on Uudenmaan alueella siten hieman lukiokoulutusta laajemmin myös kehyskuntien suurten koulutustoimijoiden varassa. Toisen asteen valinnan sukupuolittuneisuus näkyi myös tässä aineistossa: kaikista lukioon hakeneista oli tyttöjä 55 prosenttia, ammatilliseen koulutukseen hakeneista vain 39 prosenttia.

Taulukkoon 15.1 (seuraavalla sivulla) on koottu metropolialueen 11 suurimman suomenkielisen ammatillisen oppilaitoksen tiedot hyväksytyistä opiskelijoista, opiskelupaikan vastaanottamisesta sekä opinnoissa pysymisestä kahden ensimmäisen lukuvuoden osalta. Taulukon tiedot kattavat valtaosan metropolialueella ammatilliseen koulutukseen hakeneista nuorista, sillä ammatillinen koulutus on alueella pääosin näiden isojen monialaisten oppilaitosten järjestämää.

Ammatilliseen koulutukseen hakeneista noin 94 % aloitti opinnot saamassaan opiskelupaikassa. Oppilaitosten välillä oli kuitenkin ilmeisiä eroja saadun opiskelupaikan hyväksymisessä. Esimerkiksi kaikki 86 Ravintolakoulu Perhoon hyväksyttyä opiskelijaa aloitti syksyllä 2014 opintonsa, kun taas noin joka kymmenes Stadin ammattiopistoon hyväksytty jätti saamansa opiskelupaikan vastaanottamatta. Selitys eroihin löytyy kuitenkin pitkälti eroista eri oppilaitosten koulutustarjonnan laajuudessa. Perhon ohella esimerkiksi liiketalouden koulutusohjelmaan keskittyneissä Helsinki Business Collegessa ja Liiketalousopisto Helmessä oli opinnoissa pysyminen ensimmäisen vuoden aikana monia monialaisia oppilaitoksia vakaampaa.

**Taulukko 15.1 Metropolialueen suurimpiin ammatillisiin oppilaitoksiin hyväksytyt, opintonsa aloittaneet ja läsnäolevat lukuvuosina 2014–16. Vuosien 2015 ja 2016 läsnäolo-prosentit ilmoitettu suhteessa syksyllä 2014 aloittaneisiin (N = 3 980)**

Oppilaitos	Hyväksytyt hakijat (syksy 2014)	Opinnot aloittaneet (syksy 2014 %)	Läsnäolevat (kevät 2015 %)	Läsnäolevat (kevät 2016 %)
Stadin ammattiopisto	879	90 %	93 %	83 %
Omnia	757	95 %	96 %	83 %
Keuda	722	93 %	95 %	88 %
Varia	501	95 %	94 %	81 %
Hyria	257	93 %	97 %	93 %
Luksia	130	93 %	100 %	85 %
Helsinki Business College	310	97 %	95 %	90 %
Mercuria	162	99 %	99 %	88 %
Liiketalousopisto Helmi	121	97 %	100 %	92 %
Ravintolakoulu Perho	86	100 %	95 %	88 %
Helsingin Diakoniaopisto	55	95 %	94 %	87 %
Yhteensä / keskiarvo %	3 980	94 %	95 %	85 %

Läsnäolotiedot ensimmäisen kokonaisen opiskeluvuoden keväältä 2015 eivät vielä kerro kovin laajasta koulutusliikehinnästä. Keskimäärin 95 prosenttia metropolialueen ammatillisen koulutuksen opiskelijoista oli läsnä siinä koulutusohjelmassa, jossa oli edellisenä syksynä aloittanut. Sen sijaan toisen lukuvuoden tiedot (keväältä 2016) kertovat opinnoissa pysymättömyyden kasvusta kaikissa oppilaitoksissa. Toisen lukuvuoden keväällä 2016 enää keskimäärin 85 prosenttia jatkoi opintojaan alun perin aloittamassaan koulutusohjelmassa. Pääkaupunkiseudun isot oppilaitokset eivät juuri eronneet tässä toisistaan (Stadin ammattiopisto 83 %, Omnia 83 %, Varia 81 %), mutta kehyskuntien oppilaitoksissa opinnoissa pysyminen oli hieman pääkaupunkiseudun suuria oppilaitoksia vakaampaa (Hyria 93 %, Keuda 88 %).

**Taulukko 15.2 Metropolialueen suurimpiin ammatillisiin oppilaitoksiin hyväksytyt, opin-  
tonsa aloittaneet ja läsnäolevat lukuvuosina 2014–16 koulutusaloittain. Vuosien 2015 ja  
2016 läsnäoloprosentit ilmoitettu suhteessa syksyllä 2014 aloittaneisiin (N = 3 980)**

Koulutusala	Hyväksytyt hakijat (syksy 2014)	Opinnot aloittaneet (syksy 2014 %)	Läsnäolevat (kevät 2015 %)	Läsnäolevat (kevät 2016 %)
Humanistinen ja kasvatustieteiden ala	16	100 %	94 %	88 %
Kulttuuriala	153	92 %	95 %	82 %
Tieto- ja viestintäteknikka	222	97 %	94 %	88 %
Luonnonvara- ja ympäristöala	31	97 %	90 %	77 %
Hotelli-, ravintola- ja catering-ala	326	92 %	94 %	78 %
Matkailuala	71	94 %	90 %	81 %
Kotitalousala	11	36 %	18 %	9 %
Sosiaali- ja terveystieteiden ala	480	95 %	96 %	81 %
Hius- ja kauneudenhoitoala	152	98 %	95 %	83 %
Autoala	346	93 %	94 %	85 %
Logistiikka	145	94 %	99 %	87 %
Talotekniikka	152	97 %	93 %	90 %
Rakennusala	190	87 %	92 %	80 %
Kiinteistöpalvelut	40	78 %	97 %	81 %
Sähkö- ja automaatiotekniikka	332	96 %	95 %	91 %
Tieto- ja tietoliikennetekniikka	150	87 %	95 %	82 %
Prosessi-, kemian- ja materiaalitieteiden ala	84	77 %	91 %	77 %
Kone-, metalli- ja energiateknikka	73	86 %	97 %	94 %
Elintarvikeala ja biotekniikka	63	97 %	98 %	93 %
Tekstiili- ja vaatetusala	20	90 %	100 %	67 %
Muu tekniikka ja liikenne	19	89 %	76 %	59 %
Graafinen ja viestintäteknikka	9	78 %	86 %	100 %
Turvallisuusala	79	100 %	92 %	90 %
Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala	816	96 %	97 %	90 %
<b>Yhteensä / keskiarvo %</b>	<b>3 980</b>	<b>94 %</b>	<b>95 %</b>	<b>85 %</b>

Taulukon 15.1 tiedot esitetään yllä vielä koulutusaloittain taulukossa 15.2. Luokittelu noudattaa Opetushallituksen ammatillisen koulutuksen koulutusalaaluokitusta ([www.opintopolku.fi](http://www.opintopolku.fi)). Suurin koulutusala tekniikka ja liikenne (yhteensä 1 625 hyväk-

syttyä 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 edellä todettiin, 94 prosenttia ammatilliseen koulutukseen hyväksytyistä aloitti opintonsa syksyllä 2014 oppilaitoksessa, johon hänet oli hyväksytty. Isoista koulutusaloista rakennusala (87 %), tieto- ja tietoliikennetekniikka (87 %) sekä etenkin prosessi-, kemian- ja materiaalitekniikka (77 %) jäivät kuitenkin selvästi alle tuon keskiarvon jo heti ensimmäisen opiskeluvuoden syksynä. Kato oli keskimääräistä suurempi myös joillain pienillä koulutusaloilla kuten kotitalousalalla (36 %), kiinteistöpalvelualalla (78 %) sekä graafisen ja viestintätekniikan (80 %) alalla, mutta niillä jo muuttaman opiskelijan saapumatta jääminen näkyy prosenteissa selvästi.

Toisen opiskeluvuoden eli lukuvuoden 2015–16 koulutusaloittainen tarkastelu toi esiin aloja, joilla läsnäolo prosenttien lasku oli hyvin loivaa. Tekniikan aloista mainittakoon talotekniikka (93→90 %), sähkö- ja automaatiotekniikka (95→91 %), kone-, metalli- ja energiatekniikka (97→94 %) sekä elintarvikeala ja biotekniikka (98→93 %). Myös turvallisuusala (92→90 %) sekä jo edellä viitatulla liiketalouden ja hallinnon alalla (97→90 %) opinnoissa pysyminen oli keskimääräistä vakaampaa.

Monilla muilla koulutusaloilla keskeyttäminen oli taas selvästi muita yleisempää. Sosiaali- ja terveysalalla muutos ensimmäisen ja toisen opintovuoden läsnäolossa oli huomattava, 96 prosentista 81 prosenttiin. Samoin hotelli-, ravintola- ja cateringalalla läsnä olevien opiskelijoiden osuus aloittaneista laski 94 prosentista 78 prosenttiin – toisin sanoen joka viides aloittaneista oli joko keskeyttänyt opintonsa, vaihtanut koulutusalaan tai puuttui jostain muusta syystä oppilaitoksen tilastoista toisen lukuvuoden alussa. Tekniikan alalla vastaavanlainen lasku koski autoalaa (94→85 %) ja rakennusalaan (92→80 %), ehkä hieman yllättäen myös kulttuurialaa (95→82 %) ja tekstiili- ja vaatetusalaan (90→67 %). Se, haetaanko näiltä aloilta kenties opiskelemaan johonkin toiseen saman alan oppilaitokseen, jää tässä arvailujen varaan. Kaiken kaikkiaan näyttää kuitenkin ilmeiseltä, että moni nuori kohtaa toisen asteen valintatilanteen vielä joko virheellisin tai epävarmoin odotuksin ja mielikuvin tulevasta alasta ja koulutuksesta.

## 15.4 Opinnoissa pysyminen lukioissa

Taulukkoon 15.3 on koottu metropolialueen 13 kunnan<sup>2</sup> lukioihin hyväksytyjen ja opintonsa syksyllä 2014 aloittaneiden opiskelijoiden lukumäärä sekä läsnäolotiedot

<sup>2</sup> Metropolialueen kunnista Pornaisissa ei ole omaa lukiota.

toisen lukuvuoden keväältä 2016. Kuten taulukosta havaitaan, vain viidestä metropolialueen kunnasta saatiin kerättyä tieto lukio-opintojen aloittamisesta syksyllä 2014. Näissä viidessä kunnassa lähes kaikki (keskimäärin 98 %) lukioon hyväksytyt opiskelijat myös aloittivat opintonsa heti syksyllä peruskoulun päätyttyä, Hyvinkäällä ja Vihdissä kaikki hyväksytyt. Oletettavasti muiden kuntien tilanne ei oleellisesti poikkea niistä, joista tieto oli saatavilla.

**Taulukko 15.3 Metropolialueen lukioihin hyväksytyt, opintonsa aloittaneet ja läsnäolevat lukuvuosina 2014–16 (N = 7 083)**

Kunta	Hyväksytyt hakijat (syksy 2014)	Opinnot aloittaneet (syksy 2014 %)	Läsnäolevat hyväksytyistä (kevät 2016 %)	Läsnäolevat aloittaneista (kevät 2016 %)
Espoo	1 330		91 %	
Helsinki	3 022	98 %	89 %	91 %
Vantaa	1 105	96 %	91 %	95 %
Hyvinkää	237	100 %	89 %	89 %
Järvenpää	288		89 %	
Kauniainen	123		86 %	
Kerava	151	98 %	89 %	91 %
Kirkkonummi	129		88 %	
Mäntsälä	84		86 %	
Nurmijärvi	226		92 %	
Sipoo	54		91 %	
Tuusula	180		89 %	
Vihti	154	100 %	95 %	95 %
Yhteensä / keskiarvo %	7 083	98 %	90 %	92 %

Toisen lukuvuoden läsnäolotiedot (keväältä 2016) ovat sen sijaan kattavat ja antavat alueellisesti laajemman kuvan lukio-opinnoissa pysymisestä. Kuntien väliset erot vaihtelivat Vihdin 95 prosentista Kauniaisten ja Mäntsälän 86 prosenttiin keskiarvon ollessa 90 prosenttia. Mikäli läsnäolotiedot suhteutetaan lukio-opinnot aloittaneisiin, oli opinnoissa pysyvyys keskimääräisesti hieman tätäkin korkeampi (92 %). Puuttuvien osuus, tässä 8 prosenttia, saattaa tuntua suurelta, mutta on samansuuntainen Uudenmaan alueen aiempien tietojen suhteen (Aho & Mäkiäho, 2014). Ainakin osa heistä lienee vaihto-opiskelussa ulkomailla eikä siten ole ollut tilastointihetkellä oppilaitoksessa läsnä. Tarkempaa selitystä ei pelkkien läsnäolotietojen varassa voida kuitenkaan tässä kohtaa valitettavasti antaa.

## 15.5 Opintoissa pysyminen sukupuolen mukaan

Oppilaitosten ilmoittamien tietojen perusteella aineistosta kyettiin paikantamaan joitakin nuoria, jotka olivat vaihtaneet oppilaitosta tai koulutuslinjaa. Alun perin ammatilliseen koulutukseen hakeutuneista 3 980 nuoresta 99 (2,5 %) tavoitettiin keväällä 2016 opiskelemissa jossain muualla. Näistä nuorista 10 oli siirtynyt lukioon ja 89 vaihtanut joko toiseen ammatilliseen oppilaitokseen tai koulutuslinjaa oman oppilaitoksen sisällä. Lukioon hakeneista 7 083 nuoresta 238 (3,4 %) oli vaihtanut alkuperäistä oppilaitostaan. Valtaosa heistä (202 opiskelijaa) oli kuitenkin pysynyt lukio-opintojen parissa, kun 36 nuorta oli vaihtanut ammatilliseen koulutukseen.

Tutkittavan ilmiön kannalta huomio kiinnittyy kuitenkin siihen joukkoon nuoria, jotka jäävät tässä vaiheessa kokonaan paikantamatta. Kaiken kaikkiaan 1 189 nuorta eli 10,7 prosenttia alkuperäisestä kohdejoukosta ei tavoitettu minkään metropolialueen oppilaitoksen läsnäololistoilta keväällä 2016. Tämä tavoittamattomien joukko painottuu selvästi ammatillisen koulutuksen puolelle (17,7 %, lukio 6,8 %;  $\chi^2 = 316,648$ ;  $df = 2$ ;  $p < 0.001$ ).

Sukupuolen mukaan tarkasteltuna havaittiin mielenkiintoinen asia. Vaikka kokonaisuudessaan opinnot keskeyttäneiden ryhmä painottui ammatilliseen koulutukseen, koska se yhtä lailla tyttöjä kuin poikia (Taulukko 15.4 seuraavalla sivulla). Kenties hie-man yllättäen pojat näyttäisivät pysyneen tyttöihin verrattuna paremmin alkuperäisessä oppilaitoksessaan (pojat 81,9 %, tytöt 76,6 %). Lukioon hakeneista tytöistä ei tavoitettu 8,3 prosenttia, kun vastaava luku poikien kohdalla oli 4,9 prosenttia.

Oppilaitosten ilmoittamista läsnäolotiedoista ei tässä yhteydessä voida vetää suoria johtopäätöksiä opintojen keskeyttämisistä, saati sitten koulupudokkuudesta. Voidaan hyvällä syyllä olettaa, että osa näistä tavoittamattomista nuorista on kuin onkin opiskelemissa jossain muussa kuin alkuperäisessä oppilaitoksessaan, mahdollisesti myös metropolialueen ulkopuolella. Moni ammatillista koulutuslinjaa vaihtaneista on todennäköisesti joutunut aloittamaan uudet opintonsa alusta eivätkä he siten näy uuden oppilaitoksen toisen vuosikurssin läsnäololistoissa toisin kuin lukionvaihtajat, jotka siirtyvät kurssisuorituksineen samalle vuosikurssille. Lisäksi osa oppilaista saattaa puuttua läsnäololistoista vaihto-oppilasvuoden takia, osa on ehkä siirtynyt aikuislukioon, osa kenties työllistynyt ja jokunen lienee perhevapailta. Mutta yhtä lailla voidaan olettaa, että joukossa on myös niitä, joilla koulupudokkuuden riski on todellinen. Tässä aineistossa näitä tavoittamattomia nuoria on nimenomaan ammatillisen koulutuksen puolella, niin tyttöjen kuin poikien keskuudessa.

**Taulukko 15.4 Opinnoissa pysyminen, vaihtaminen ja keskeyttäminen sukupuolen mukaan (N = 11 063)**

		Työt			Pojat			Yht.
		Amma- till.	Lu- kio	Yht.	Amma- till.	Lu- kio	Yht.	
Pysynyt alkupe- räisessä oppilai- toksessa	n	1 187	460	4 647	1 989	901	890	9 537
	%	76,6 %	88,1	84,8	81,9 %	92,0	87,6	86,2
	<i>Std.r</i> <i>esid.</i>	- 3,5	%	%	- 3,0	%	%	%
Vaihta- nut oppi- laitosta	n	44	141	185	55	97	152	337
	%	2,8 %	3,6	3,4 %	2,3 %	3,1	2,7	3,0 %
	<i>Std.r</i> <i>esid.</i>	- 1,2	%	%	- 1,4	%	%	%
Ei läsnä keväällä 2016	n	319	328	647	386	156	542	1 189
	%	20,6 %	8,3	11,8	15,9 %	4,9	9,7	10,7
	<i>Std.r</i> <i>esid.</i>	10,0	%	%	9,8	- 8,6	%	%
Yh- teensä		1 550	929	5 479	2 430	3	5	11
		100 %	100	100	100 %	100	100	100
			%	%		%	%	%
$\chi^2 = 159,974; df = 2; p < 0.001$				$\chi^2 = 188,597; df = 2; p < 0.001$				

## 15.6 Oppimiskuskomusten yhteys opinnoissa pysymiseen

Lopuksi tarkastelemme sitä, miten kohdenuorten osaamistaso ja omakohtaiset oppimiskuskomukset ovat yhteydessä opinnoissa pysymiseen toisella asteella. MetrOP-seurantatutkimuksen aiemmassa vaiheessa kohdenuoret olivat peruskoulun 9. luokalla vastanneet erilaisiin oppimiskuskomuksia koskeviin väittämiin. Viidestä oppimiskuskomusten ulottuvuudesta (ks. tarkemmin esim. Hautamäki, Kupiainen, Marjanen, Vainikainen & Hotulainen, 2013, 24) valittiin tarkasteltavaksi kaksi summamuuttujaa, *oppimista tukevat* sekä *oppimista haittaavat uskomukset*. Kohdejoukko jaettiin edeltävään tapaan kolmeen ryhmään: alkuperäisessä oppilaitoksessa pysyneisiin, oppilaitosta/koulutuslinjaa vaihtaneisiin ja niihin, joita ei keväällä 2016 tavoitettu minkään oppilaitoksen listoilta.

Kolmen ryhmän välisen vertailun tulos (Taulukko 15.5 seuraavalla sivulla) vahvisti ennako-oletuksen. Ne nuoret, jotka olivat pysyneet alun perin aloittamisissaan opinnoissa, olivat jo 9. luokalla vastanneet keskimäärin korkeammin (ka = 5,06) oppimista tukeviin uskomusväittämiin kuin ne, jotka olivat joko vaihtaneet toiseen oppilaitokseen/koulutuslinjaa (ka = 4,95) tai ne, joita ei lainkaan löydetty oppilaitosten läsnäololistoilta (ka = 4,73). Ero oli tilastollisesti merkitsevä. Vastaavasti, oppimista haittaavien uskomusten kohdalla alkuperäisissä opinnoissaan pysyneiden nuorten kes-



kiarvo oli odotetusti matalin (ka = 3,58). Tässä kohtaa, ehkä hieman yllättäen opintojaan vaihtaneiden keskiarvo (ka = 3,81) oli kokonaan tavoittamattomia nuoria (ka = 3,69) korkeampi.

**Taulukko 15.5 Oppimisuskomusten yhteys opinnoissa pysymiseen (N = 7 917 / 7 739)**

Oppimis- uskomukset		n	ka	kh	F	p
Oppimista tukevat uskomukset (N = 7 917)	Pysynyt al- kup. oppilaitok- sessa	7 062	5,06	1,03	30,3	.000
	Vaihtanut oppilai- tosta/koulu- tuslinjaa	221	4,95	1,11		
	Ei läsnä keväällä 2016	634	4,73	1,15		
Oppimista haittaa- vat uskomukset (N = 7 739)	Pysynyt al- kup. oppilaitok- sessa	6 904	3,58	1,02	8,5	.000
	Vaihtanut oppilai- tosta/koulu- tuslinjaa	220	3,81	1,17		
	Ei läsnä keväällä 2016	615	3,69	1,01		

Varianssianalyysi tehtiin vielä erikseen sekä ammatillisen koulutuksen että lukioiden välillä että myös tyttöjen ja poikien kesken, mutta niiden tulokset olivat pitkälti samansuuntaisia. Näyttäisi siis siltä, että myönteinen oppimisuusko peruskoulun loppuvaiheessa tukee opiskelijan pysymistä toisen asteen opinnoissaan. Kenties hieman yllättävästi oppilaitosta vaihtaneiden ryhmä muistutti monin paikoin tunnusluvuiltaan enemmän ei-läsnäolijoita kuin alkuperäisessä koulutuksessa pysyneitä nuoria. Myös näiden opiskelijoiden tilanteen seuraaminen lähivuosina olisi mielenkiintoista.

## 15.7 Yhteenveto

Tarkastelimme tässä luvussa MetrOP-seurantatutkimuksen kohdehenkilöiden siirtymistä toisen asteen opintoihin sekä heidän pysymistään opinnoissaan toisen lukuvouden keväälle 2016 asti. Kohdejoukosta (N = 11 063) noin kaksi kolmasosaa hakeutui lukio-opintojen pariin ja yksi kolmannes ammatilliseen koulutukseen. Jokseenkin myönteisenä havaintona voidaan pitää sitä, että opiskelupaikan saaneista nuorista vain alle viisi prosenttia ei aloittanut opintojaan oppilaitoksessa, johon hänet oli

hyväksyty. Paikan jätti kuitenkin ottamatta vastaan selvästi useampi ammatilliseen koulutukseen kuin lukioon hakenut nuori.

Ensimmäisen lukuvuoden läsnäolotiedot eivät vielä kertoneet merkittävästä opiskelijakadosta, joskin ammatillisessa koulutuksessa havaittiin niin oppilaitosten välisiä kuin erityisesti koulutusalojen välisiä eroja. Metropolialueen suurimmissa ammatillisissa oppilaitoksissa aloittaneiden osuus hyväksytyistä vaihteli 90 ja 100 prosentin välillä. Jostain syystä ensimmäisen lukuvuoden opiskelijakato oli selvästi keskiarvoa korkeampi muun muassa rakennusalalla (13 %), tieto- ja tietoliikennetekniikka-alalla (13 %), prosessi-, kemian- ja materiaalitekniikan alalla (23 %) sekä muutamilla pienillä koulutusaloilla, joilla jo muutaman opiskelijan jääminen pois nosti prosenttiosuutena ilmaistun kadon huomattavan suureksi. Suurten monialaisten oppilaitosten keskeyttämisprosentit olivat pääkaupunkiseudulla kehyskuntien toimijoita korkeammat.

Toisen opiskeluvuoden läsnäolotiedot antoivat kaksijakoisen kuvan. Osalla koulutusaloista (mm. talotekniikka, sähkö- ja automaatiotekniikka, kone-, metalli- ja energia-tekniikka, elintarvikeala ja biotekniikka) läsnäoloprosentit laskivat hieman ensimmäisen lukuvuoden luvuista. Sen sijaan sosiaali- ja terveysalalla, hotelli-, ravintola- ja catering-alalla, auto- ja rakennusalalla sekä ehkä hieman yllättäen kulttuurialalla opiskelijoiden läsnäoloprosenteissa havaittiin melko rajujakin pudotuksia. Läsnäolotiedoista ei käy ilmi tarkempaa syytä, mutta voidaan hyvin olettaa, että varsin moni nuori kohtaa toisen asteen valintatilanteen epävarmoin odotuksin ja hatarin mielikuvien tulevasta alasta ja koulutuksesta.

Opintojen keskeytyminen oli odotusten ja aiemman tutkimuksen mukaisesti lukiossa selvästi ammatillista koulutusta vähäisempää. Syy löytynee osin jo opintojen luonteesta – jatkaahan lukio peruskoulun yleissivistävää linjaa, ja uravalinta on lukiolaisilla vasta edessä. Mahdollinen kokemus väärällä alalla olemisesta kohtaa ammatillisen koulutuksen opiskelijan nopeammin.

Sukupuolen mukaan tarkasteltuna ei tässä aineistossa esiintynyt merkittäviä eroja opinnoissa pysymisen suhteen. Ennako-oletuksista poiketen pojat olivat pysyneet aloittamissaan opinnoissa jopa hieman tyttöjä paremmin. Sen sijaan yksilön omilla oppimiskomuksilla näytti olevan selvä yhteys opinnoissa pysymiseen. Nuoret, jotka olivat pysyneet alun perin aloittamissaan opinnoissa toisen lukuvuoden keväälle asti, olivat peruskoulun lopussa arvioineet näkemyksensä omasta oppimisestaan korkeammalle kuin ne, jotka olivat joko vaihtaneet opintojaan tai jäivät kokonaan tavoittamatta toisen vuoden keväällä. Tässä mielessä peruskoulun ja toisen asteen opinnot kattavat seurantatutkimukset voivat lisätä ymmärrystä koulutuksen keskeyttämisen ja koulupudokkuusriskin mekanismeista.

MetrOP-aineisto täydentyy vielä kun kohdenuoret saavat toisen asteen tutkintonsa suoritettua. Jo tässä vaiheessa kävi kuitenkin ilmi, että nuorten opintopolkujen seuraamisessa peruskoulusta toiselle asteelle olisi kaivattu tarkempia seurantatietoja esimerkiksi sen selvittämiseksi, kuinka moni kohdejoukon nuori oli oikeasti opiskele-massa, mutta jota ei syystä tai toisesta nyt tavoitettu oppilaitosten läsnäololistoilta.

## Lähteet

- Aho, S., & Mäkiäho, A. (2014). *Toisen asteen koulutuksen läpäisy ja keskeyttäminen. Vuosina 2001 ja 2006 toisen asteen opinnot aloittaneiden seurantatutkimus*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2014:8.
- Alatupa, S. (toim.) (2007). *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?*. Sitran raportteja 75. Helsinki.
- 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.
- Järvinen, T. & Vanttaja, M. (2013). Koulupudokkaiden työurat. Vuosina 1985 ja 1995 koulutuksen ja työn ulkopuolella olleiden nuorten urapolkujen vertailua. *Yhteiskuntapolitiikka*, 78, 5, 509–519.
- Järvinen, T., Vanttaja, M., & Aro, M. (2007). Koulupudokkaista menestyjiksi. Teoksessa M. Kuorelahti & K. Lappalainen (toim.), *Ruohon juurella – tutkimusta ja näkemystä*, 116–134. Joensuu: Joensuun yliopiston erityispedagogiikan oppiaine.
- Mehtäläinen, J. (2001). *Joustavat koulutusväylät ja uranvalinta. Osaraportti I: Koulutusväylän valinta ja ensimmäinen lukuvuosi toisella asteella*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A12:2001. Helsinki.
- Suomen virallinen tilasto (2014). *Koulutuksen keskeyttäminen* [verkkójulkaisu]. ISSN=1798-9280. 2014. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 7.4.2016].
- Vanttaja, M., & Järvinen, T. (2004). Koulutuksesta ja työstä karsiutuneet. Vailla ammattitutkintoa ja työpaikkaa vuonna 1985 olleiden nuorten myöhemmät elämänvaiheet. *Yhteiskuntapolitiikka* 69, 5, 472–480.



## **Kirjoittajat**

### **Risto Hotulainen**

apulaisprofessori,  
Helsingin yliopisto, Koulutuksen arviointikeskus

### **Arja Rimpelä**

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

### **Jarkko Hautamäki**

professori (emeritus),  
Helsingin yliopisto, Koulutuksen arviointikeskus

### **Sakari Karvonen**

tuhtimprofessori,  
Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, Järjestelmät osasto, Sosiaalipolitiikan tutkimus

### **Jaana M. Kinnunen**

tuhtija,  
Tampereen yliopisto, Terveystieteiden yksikkö

### **Sirkku Kupiainen**

erityisasiantuntija,  
Helsingin yliopisto, Koulutuksen arviointikeskus

### **Pirjo Lindfors**

yliopistotuhtija,  
Tampereen yliopisto, Terveystieteiden yksikkö ja Tuhtijakollegium

### **Jaana Minkkinen**

tuhtijatuhtori,  
Tampereen yliopisto, Terveystieteiden yksikkö

### **Lasse Pere**

tuhtimusapulainen,  
Tampereen yliopisto, Terveystieteiden yksikkö

### **Helena Thuneberg**

erityispedagogiikan dosentti,  
Helsingin yliopisto

### **Mari-Pauliina Vainikainen**

projektipäällikkö,  
Helsingin yliopisto, Koulutuksen arviointikeskus

### **Tommi Wallenius**

tuhtorikoulutettava,  
Helsingin yliopisto, Koulutuksen arviointikeskus

Toimitus ja taitto: Irene Rämä







HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

JULKAISIJA  
Opettajankoulutuslaitos  
Käyttäytymistieteellinen  
tiedekunta  
PL 9, 00014 Helsingin yliopisto

ISBN 978-952-03-0347-1 (pdf)

ISBN 978-951-51-2493-7 (nid)

ISSN 1799-2508

Unigrafia  
Helsinki 2016

