

Minna Knuuttila

VERTAILEVA TUTKIMUS SUOMEN JA RUOTSIN
ERITYISOPETUSJÄRJESTELMISTÄ

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2012
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Knuuttila, Minna. VERTAILEVA TUTKIMUS SUOMEN JA RUOTSIN ERITYISOPETUSJÄRJESTELMISTÄ. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2012. 111 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa ja vertailla Suomen ja Ruotsin erityisopetusjärjestelmiä sekä erityisopetusmääriä. Tutkimus nähtiin tarpeellisenä, koska aiheesta on hyvin vähän aiempaa tutkimusta. Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen ja teoreettinen. Aineisto koostui jo olemassa olevista Suomen ja Ruotsin erityisopetusta kuvaavista ja niitä ohjaavista dokumenteista, kuten lakiteksteistä, tilastoista ja kouluviranomaisten julkaisuista. Aineiston rajaamiseen ja analyysiin sovellettiin sisällönanalyysin periaatteita.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että Suomen ja Ruotsin koulu- ja erityisopetusjärjestelmät ovat kehittyneet toisiaan vastaavien vaiheiden kautta. Ruotsi on ollut Suomea hieman edellä, ja Suomi onkin ottanut osin mallia Ruotsista. Sekä Suomea että Ruotsia ohjaa koululaki (Perusopetuslaki ja Skollagen), jossa määritellään opetuksen järjestäminen ja tukitoimet. Erityisopetus on kuitenkin selvästi näkyvämmiin esillä Suomen koululainsäädännössä. Ruotsissa tarvittava koulunkäynnin tuki nähdään kaikkien oppilaiden oikeutena, ei niinkään erityisoppilaisiin liitettävänä asiana.

Sekä Suomessa että Ruotsissa tarjotaan erityisopetusta niin osa-aikaisena kuin luokkamuotoisenakin. Ruotsin järjestelmässä korostuu oppilaan omassa luokassa annettavan tuen merkitys samanaikaisopetuksena. Toisaalta erilliset erityiskoulut ovat vahvemmin esillä Ruotsin koulujärjestelmässä. Erityisopetuksen määrällisen kehityksen vertailua ei voitu tilastoinnin eroista johtuen suorittaa, mutta erityisopetusta saavien oppilaiden määrä on ollut kummassakin maassa kasvussa viimeisten vuosikymmenien ajan. Integraatio- ja inklusiokysymykset ovat olleet pinnalla sekä Suomessa että Ruotsissa, ja ne ovat ohjanneet opetuksen järjestämistä ainakin teorian tasolla.

ASIASANAT: erityisopetusjärjestelmä, erityisopetus, Suomi, Ruotsi, vertaileva tutkimus.

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	7
2 TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	10
3 TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTO.....	12
3.1 Laadullinen tutkimus.....	12
3.2 Vertaileva tutkimus ja vertaileva kasvatustiede.....	13
3.3 Vertailevan tutkimuksen haasteet	14
3.4 Tutkimuksen aineistot ja aineistonkeruu.....	15
3.4.1 Tilastokeskus.....	17
3.4.2 Opetushallitus.....	17
3.4.3 Statistiska centralbyrån	18
3.4.4 Skolverket	18
3.4.5 FINLEX ja Svensk författningssamling.....	19
3.5 Sisällönanalyysi ja tutkimuksen kulku.....	20
4 ERITYISOPETUS SUOMALAISESSA PERUSKOULUSSA	22
4.1 Erityisopetuksen historiaa Suomessa	22
4.1.1 Koulujärjestyksen ja erityisopetuksen kehitys 1800-luvulta vuoteen 1921... 22	
4.1.2 Suomen koulujärjestyksen ja erityisopetus vuosina 1921–1970.....	24
4.1.2.1 Apukouluopetus	25
4.1.2.2 Tarkkailuopetus.....	27
4.1.2.3 Osa-aikainen erityisopetus	27
4.1.2.4 Kansakoululaki.....	28
4.1.3 Peruskoulu vuodesta 1970 eteenpäin	29
4.1.3.1 Opetuksen eriyttäminen	30
4.1.3.2 Apukouluopetus peruskoulussa.....	30
4.1.3.3 Tarkkailuopetus peruskoulussa	31

4.1.3.4 Osa-aikainen erityisopetus peruskoulussa.....	31
4.2 Suomalaisen erityisopetuksen määrällinen kehitys.....	32
4.2.1 Suomen erityisopetusmääriä 1970-luvulla.....	35
4.2.2 Suomen erityisopetusmääriä 1980-luvulla.....	36
4.2.3 Suomen erityisopetusmääriä 1990-luvulla.....	37
4.2.4 Suomen erityisopetusmääriä 2000-luvulla.....	37
4.2.4.1 Erityisopetukseen siirretyt oppilaat.....	38
4.2.4.2 Osa-aikaista erityisopetusta saaneet oppilaat.....	39
4.3 Erityisopetuksen järjestäminen suomalaisessa peruskoulussa.....	41
4.3.1 Yleinen tuki.....	42
4.3.2 Tehostettu tuki.....	42
4.3.3 Erityinen tuki.....	43
4.3.4 Osa-aikainen erityisopetus.....	44
4.3.5 Luokkamuotoinen erityisopetus.....	45
4.3.6 Oppilashuolto.....	46
4.4 Erityisopetuksen lainsäädäntö Suomessa.....	47
4.5 Erilaisten oppijoiden huomiointi perusopetuksen opetussuunnitelmassa.....	48
4.6 Erityisopetuksen rahoitus Suomessa.....	50
4.7 Erityisopettajien koulutus, rooli ja määrä Suomessa.....	53
4.7.1 Erityisopettajan kelpoisuus Suomessa.....	53
4.7.2 Erityisopettajan työtehtävät Suomen kouluissa.....	55
4.7.3 Erityisopettajien määrällisestä kehityksestä.....	56
5 ERITYISOPETUS RUOTSALAISESSA PERUSKOULUSSA.....	57
5.1 Perus- ja erityisopetuksen historiaa Ruotsissa.....	57
5.1.1 Ruotsin koulujärjestelmä 1800-luvulla.....	57
5.1.2 Ruotsin koulujärjestelmä 1900-luvulla.....	59
5.1.3 Ruotsalainen peruskoulu.....	60

5.1.3.1	Ruotsalainen peruskoulu 1960-luvulla.....	60
5.1.3.2	Ruotsalainen peruskoulu 1970-luvulla.....	62
5.1.3.3	Ruotsalainen peruskoulu 1980-luvulla.....	63
5.1.3.4	Ruotsalainen peruskoulu 1990-luvulla.....	64
5.2	Ruotsalainen erityisopetus numeroina	65
5.2.1	Erityisopetuksen tilastoja Ruotsissa.....	65
5.2.2	Tukiopetuksen tilastokatsauksen suorittaminen.....	67
5.2.2.1	Oppilaspaneeli 1992–1998.....	67
5.2.2.2	Oppilaspaneeli 1997–2003.....	68
5.2.2.3	Oppilaspaneeli 2002–2008.....	69
5.2.2.4	Oppilaspaneeli 2008–2014.....	70
5.2.3	Erityiskoulun (särskolan) tilastoja Ruotsissa	71
5.2.3.1	Erityiskoulun oppilasmäärien kehitys 1990-luvulla	72
5.2.3.2	Erityiskoulun oppilasmäärien kehitys 2000-luvulla	73
5.2.3.3	Erityiskoulujen oppilasmäärän kasvun syitä.....	75
5.3	Erityisopetuksen järjestäminen ruotsalaisessa peruskoulussa.....	77
5.3.1	Erityisopetus yleisopetuksen yhteydessä	79
5.3.2	Erityiskoulu grundsärskolan.....	80
5.3.3	Toimenpideohjelma ja yksilöllinen kehityssuunnitelma.....	81
5.3.4	Oppilashuolto	82
5.4	Specialpedagogiska skolmyndigheten	83
5.5	Erityisopetuksen lainsäädäntö Ruotsissa.....	84
5.6	Erityisopetus Ruotsin opetussuunnitelmissa	85
5.7	Erityisopetuksen rahoitus Ruotsissa.....	86
5.8	Erityisopettajien rooli ja koulutus Ruotsissa.....	87
6	POHDINTA	90
6.1	Erityisopetuksen kehityksestä Suomessa ja Ruotsissa.....	90

6.1.1 Laadullinen kehitys	90
6.1.2 Määrällinen kehitys	92
6.2 Suomen ja Ruotsin peruskoulun ja erityisopetuksen lainsäädäntö	94
6.2.1 Perusopetuksen tavoitteet ja oppivelvollisuus	94
6.2.2 Erityisopetus ja tukitoimet lainsäädännössä.....	95
6.2.3 Lähikouluperiaate lainsäädännössä.....	96
6.3 Inklusioajattelu ja erityisopetus Suomessa ja Ruotsissa	97
6.4 Luotettavuustarkastelu ja jatkotutkimusaiheita.....	100
LÄHTEET.....	102
TILASTOT.....	110

1 JOHDANTO

Simola ja Rinne (2010, 317) näkevät koulutuksen vertailevan tutkimuksen olevan mahdollisesti suositumpaa kuin koskaan. Syynä tähän ovat muun muassa OECD:n PISA-tutkimukset ja niiden tulokset. Vertailevaan kasvatustieteeseen on yhä useammin alettu liittää termi *kansainvälinen* ja vertailusta on myös tulossa yhä merkittävämpi osa koulutuspolitiikkaa. (Simola & Rinne 2010, 318.) Koulutuspolitiikasta ja erityisopetuksesta puhuttaessa ovat termit inklusio ja integraatio olleet viime vuosikymmeninä vilkkaan keskustelun aiheena. Inklusio ja inklusiivinen opetus ovat maailmanlaajuisia ilmiöitä, joilla on joka maassa omat merkityksensä ja sovelluksensa (Malinen, Savolainen, Engelbrecht & Xu 2010, 351). Eri maiden ja kulttuurien inklusiiviseen opetukseen liittyvät kasvatusta- ja opetuskäytännöt ovat vahvasti paikallisia. Niiden välillä on myös suuria eroja siinä, mikä aiheuttaa koulujärjestelmän ulkopuolelle jäämisen. Länsimaissa syynä on usein oppilaan vamma tai muu erityisen tuen tarve, mutta syynä voi olla myös oppilaan sukupuoli, etninen alkuperä tai äidinkieli. (Malinen ym. 2010, 352–353.)

Hirven (1995, 15) mukaan koulutuksen merkitystä pidetään kaikissa Pohjoismaissa suurena. Suomessa on seurattu selvimmin Ruotsin kehityslinjoja – ongelmatkin ovat ilmenneet ensin Ruotsissa ja Suomessa vasta 10–15 vuotta myöhemmin. Jo 1800-luvulla Suomi seurasi Ruotsin mallia, vaikka olimmekin Venäjän vallan alla. (Tuunainen 1995, 147.) Se, missä määrin erityispedagogiikka saa huomiota eri maissa, riippuu merkittävästi siitä, mitä pidetään erilaisena ja poikkeavana. Erityispedagogiikka tieteenä on kehittynyt Pohjoismaissa erilaisissa olosuhteissa. Norjassa ja Suomessa erityispedagogiikasta tuli jo varhain yleisestä kasvatustieteestä erillinen oppiaine. Sen myötä alalle on perustettu omia professuureja ja tutkijanvirkoja. Ruotsissa ja Tanskassa erityispedagogiikka on sen sijaan yhdistetty yleiseen kasvatustieteeseen. Norjan ja Suomen tilanteessa on vaarana, että erityispedagogiikka rajoittuu käsittelemään lapsia, joilla on erityistuen tarve. Tällöin ympäristötekijöiden merkitys jätetään huomiotta. Ruotsin ja Tanskan tapauksessa on sen sijaan vaarana, että erityispedagogiikasta tulee näkymätön ja että käsitellään ainoastaan opetustilanteiden järjestämisestä mahdollisimman hyväksi kaikille lapsille. (Fischbein & Österberg 2009, 17, 20.)

Suomi on kansainvälisten sopimusten, ohjelmien ja julistusten perusteella sitoutunut kehittämään koulutusjärjestelmäänsä ja opetustaan niin, että kaikkien lasten ja nuorten oppiminen voidaan turvata mahdollisimman hyvin. Sekä Suomi että Ruotsi ovat allekirjoittaneet Salamancan sopimuksen (1994), joka edellyttää erityisopetuksen järjestelyjen kehittämistä kohti inklusiota. Sen mukaan huomio on siirrettävä yksilöstä ympäristöön ja vammakeskeisyydestä vahvuuskeskeisyyteen. Erityisasiantuntijuudesta on pyrittävä moniammatilliseen yhteistyöhön sekä yhteistyöhön vanhempien kanssa. (Opetusministeriö 2007, 10–11.) Nämä pyrkimykset ovat nähtävissä maiden 2010 uudistetuissa tai täydennetyissä koulutuksen keskeisimmissä säädöksissä ja opetussuunnitelmissa.

Valitsin tutkimukseni aiheeksi Suomen ja Ruotsin erityisopetusjärjestelmät ja niiden vertailun, koska molemmat maista ovat olleet kotimaitani, ja olen myös käynyt koulua kummankin koulujärjestelmän alla. Aiheessa kiehtoi paitsi järjestelmiin syventyminen, myös mahdollisuus käyttää ruotsinkielistä aineistoa tutkimuksessa. Oletin maiden vertailun olevan mahdollista erityisesti siitä syystä, että molemmat ovat Pohjoismaita, toistensa naapurimaita ja koulutusta pidetään kummassakin suuressa arvossa. Myös maiden yhteiskuntarakenteet ja arvot ovat melko lähellä toisiaan. Molemmissa korostetaan tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta sekä tavoitellaan yhteistä ja yhdenvertaista peruskoulua kaikille lapsille. Koulutus on lähes yksinomaan julkisen sektorin toimintaa, joskin Ruotsissa yksityiset koulut ovat lisääntyneet viime vuosina tasaiseen tahtiin. Kuitenkin erityisesti 1990-luvulla kiristynyt talous aiheutti sen, että koulutukseen varattuja resursseja jouduttiin säästösyistä vähentämään ja syntyi riski koulutyön ongelmien lisääntymisestä. Tämä näkyi molemmissa maissa herkimmin huonommin menestyvien ja erityisopetusta tarvitsevien koulutuksessa. (Hirvi 1995, 18–19.)

Rosenqvistin (2003, 63) mukaan olemme Pohjoismaissa omaksuneet käsitteen *inkluisio* vastaamaan englanninkielisissä maissa käytettyä termiä *integraatio*. Termejä ei tässä työssä avata sen tarkemmin, mutta käytössä on käsite *inkluisio*. Sillä viitataan ajatukseen kaikille yhteisestä koulusta, joka hyväksyy piiriinsä mahdollisimman monet lapset niin, että jokaisella on mahdollisuus kehittyä ja tulla hyväksytyksi koulunsa jäsenenä (Emanuelsson 2001, 129). Koska suomen ja ruotsin kielen kouluun liittyvät käsitteet eivät täysin vastaa toisiaan, avaan tässä muutaman termin, jotka olen suomentanut. Ruotsin koulumuotoon *grundsärskolan* viitataan tässä työssä termillä

erityisperuskoulu, kun taas *specialskolan* kääntyy muotoon *erityiskoulu*. Tämä erottelu on tehty, jotta välttyttäisiin epäselvyyksiltä käytettäessä molemmista termiä *erityiskoulu*. Termi *skolans huvudman* on käännetty *koulun päämieheksi*.

Tutkimus oli aineistoltaan ja analyysiltään varsin teoreettinen. Sitä voidaan kuitenkin sanoa myös empiiriseksi, koska aineistoa valittaessa tehtiin sisällönanalyysiä ja seulontaa sen suhteen, mikä liittyi olennaisesti tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen tavoitteena oli kartoittaa Suomen ja Ruotsin erityisopetusjärjestelmiä sekä selvittää millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja Suomessa ja Ruotsissa vallitsevaan erityisopetuksen käsitteeseen ja opetuksen järjestämistä koskeviin säännöksiin liittyi. Tutkimus ei tarkastellut käytännön tilanteita, vaan pyrki kuvaamaan millaisessa koulutuspoliittisessa kehyksessä opetusta tulisi järjestää, ja millaisia veloituksia kouluille ja niiden työntekijöille on asetettu. Tutkimus rajattiin koskemaan vain kunnallisen peruskoulun erityisopetusta, mutta Ruotsin osalta sivuttiin myös yksityisiä kouluja.

Tutkimusraportti on perinteisestä poikkeava, koska tutkimusta varten ei tuotettu uutta aineistoa, vaan aineistona käytettiin jo olemassa olevia dokumentteja. Raportin suurin sisältö muodostuu Suomen ja Ruotsin peruskoulun erityisopetuksen laadullisista ja määrällisistä kuvauksista. Erityisopetusta ei tulisi tarkastella koulujärjestelmästä irrallisena, vaan se tulisi nähdä osana muuta koulutusta, jossa tapahtuvilla muutoksilla on vaikutusta myös erityisopetukseen (Kivirauma 1989, 334). Tutkimuksessa kartoitettiin maiden peruskoulutusta erityisopetuksen lisäksi myös yleisellä tasolla, ja tehtiin kattava katsaus maiden kouluhistoriaan. Kartoitusten pohjalta tehtiin lyhyitä vertailuja, jotka sijoitettiin raportin loppuun.

2 TUTKIMUSKYSYMYKSET

- 1) Missä määrin Suomen ja Ruotsin koulu- ja erityisopetusjärjestelmät ja niiden kehitys ovat historiallisesti katsoen verrattavissa toisiinsa?
- 2) Millaista Suomen ja Ruotsin erityisopetuksen määrällinen kehitys on ollut 2000-luvulla?
 - Miten Suomessa ja Ruotsissa viimeisten 10 vuoden aikana tapahtunut määrällinen kehitys eroaa toisistaan?
- 3) Miten Suomessa ja Ruotsissa asetettujen peruskoulua ja erityisopetusta säätävien lakien ja määräysten sisällöt eroavat toisistaan?
 - Missä, missä muodoissa ja miten erityisopetusta järjestetään ja mikä on sen yhteys yleisopetukseen?
- 4) Miten inkluusio- / integraatio- / lähikouluperiaate näkyy maiden virallisissa suosituksissa, ja onko niihin pyritty Suomessa tai Ruotsissa toista vahvemmin?
 - Ketkä ovat erityisoppilaita ja missä heidän paikkansa on?
 - Mikä on erityisopettajan rooli kouluissa?

Ensimmäiseksi haluttiin selvittää, millainen opetus- ja erityisopetushistoria Suomen ja Ruotsin erityisopetusjärjestelmän taustalta löytyy. Katsaus historiaan auttaa näkemään, onko naapurimaiden koulujärjestelmä kehittynyt toistensa kaltaisia polkuja, mutta myös ymmärtämään maissa 1990–2000-luvuilla vallitsevaa tilannetta.

Toisella tutkimuskysymyksellä haluttiin muodostaa kuva siitä, millaiset virallisen tason säädökset ohjaavat erityisopetuksen järjestämistä Suomessa ja Ruotsissa. Tavoitteena oli verrata Suomen perusopetuslakia ja Ruotsin koululakia toisiinsa, ja etsiä niiden sisällöstä yhteneväisyyksiä ja eroja. Tavoitteena oli myös kartoittaa Suomessa ja Ruotsissa järjestettävän erityisopetuksen muotoja: järjestetäänkö opetus, tai pyritäänkö se järjestämään, Ruotsissa ja Suomessa samassa muodossaan vai vallitseeko maiden välillä toisistaan selvästi eroavia käytänteitä. Samalla pyrittiin

hahmottamaan erityisopetuksen ja erityisoppilaiden suhdetta ja yhteyttä yleisopetukseen.

Kolmas tutkimuskysymyksistä liittyi Suomen ja Ruotsin erityisopetuksen määrällisiin kuvauksiin, ja siihen pyrittiin vastaamaan erityisoppilaiden määrää kartoittaneiden tutkimusten ja virallisten tilastotietojen avulla. Pääpaino oli tilastojen vertailtavuudesta johtuen 2000-luvulla, vaikka tarkastelu ulotettiin osin myös aiempiin vuosikymmeneihin. Neljäs tutkimuskysymys paneutui inklusion ja lähikouluperiaatteen ilmenemiseen tutkimusaineistossa. Vaikka tämän tutkimuksen avulla ei käytännön tasolle päästykään, voitiin luoda kuva muiden tutkijoiden näkemyksistä inklusion ja lähikouluperiaatteen toteutumisesta, sekä näiden ajatusten vaikutuksesta koulutasolla. Tavoitteena oli myös selvittää, millainen määritelmä mailla oli erityisoppilaista ja siitä, missä nämä erityisoppilaiksi luokitellut pääasiassa opiskelivat. Myös erityisopettajan roolia koulussa pyrittiin kuvaamaan.

Dokumenttien ja lakien vertailu kertoo maassa vallitsevasta erityisopetuksen järjestämisestä koskevasta velvoitteesta, ei käytännön toteutuksesta. Dokumentit kertovat lähinnä siitä, miten asioiden tulisi mennä ja miten ne mahdollisesti olisivat, jos kaikki noudattaisivat annettuja ohjeita täysin. Myös muut tekijät, kuten oppilasmäärät, henkilöstön koulutus, asenteet ja koulun lähiympäristö on käytännön tasolla otettava huomioon.

3 TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTO

3.1 Laadullinen tutkimus

Laadullinen tutkimus ei pyri tilastollisiin yleistyksiin vaan ymmärtämään tietynlaista toimintaa ja antamaan teoreettisesti mielekkään tulkinnan jollekin ilmiölle. Jako teoreettisiin ja empiirisiin tutkimuksiin on tutkimuskirjallisuuden perustyyppittelyä, mutta nämä eri tutkimustyypit voivat kuitenkin tutkia samaa ilmiötä eri näkökulmista. Tällöin ero syntyy erilaisista analyysimuodoista, teoreettisesta ja empiirisestä analyysistä. Aineiston keräämis- ja analyysimetodit korostuvat erityisesti empiirisessä analyysissä. Teoreettinen analyysi ei empiirisen tavoin pidä sisällään varsinaista metodologiaa vaan sen uskottavuus rakentuu siihen, kuinka taitavasti lähdeaineistoa on käytetty ja ovatko lähteet ylipäänsä aiheen kannalta keskeisiä. Myös lähteisiin ja alkuperäisiin kirjoittajiin viittaaminen on teoreettisen aineiston kannalta tärkeää, kun taas empiirisessä analyysissä aineistoa tuottaneiden henkilöiden tunnistettavuutta häivytetään. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 19–22, 85.)

Edellä mainituin perustein voidaan sanoa, että tämä tutkimus kallistuu enemmän teoreettisen analyysin puoleen. Aineistoa on valikoitu empiirisesti tutkimuskysymysten ohjaamana, mutta tavoitteena on ollut luoda teoreettinen kuva ja vastaukset tutkimuskysymyksiin. Uutta aineistoa tutkimuksen puitteissa ei ole tuotettu, vaan aineisto koostuu kokonaisuudessaan jo olemassa olevista kirjoituksista ja tilastoista. Aineistoa tuottaneita tahoja ei pyritty häivyttämään taustalle. Koska kyseessä on kahden eri maan välinen tutkimus, on tärkeää erottaa eri maihin liittyvä aineisto. Aineiston on kummankin maan kohdalla vastattava painoarvoltaan toisiaan, jotta vertailua voidaan pitää mahdollisena.

Kirjoituista teksteistä koostuvan aineiston analyysissä ei aina voida noudattaa tiettyä ennalta määriteltyä protokollaa analyysin toteutusvaiheessa. Aineistoa luetaan uudelleen ja uudelleen, tiivistäen luettua ja muodostaen avainkäsitteitä. Niiden myötä luodaan kuvaa niistä ennako-oletuksista ja merkityksistä, jotka muodostavat sen kulttuurisen maailman, josta teksti on mallina. Epävirallinen lähestymistapa voi usein olla paras vaihtoehto metodina, kun tutkitaan kirjoitettuja tekstejä. Näin on erityisesti

laadullisissa tutkimuksissa, joissa tekstianalyysi on toissijaisessa ja täydentävässä roolissa. (Peräkylä & Ruusuvuori 2011, 530.) Tämän tutkimuksen kohdalla ei käytetty selkeää teoreettista menetelmää, vaan aineisto koottiin tutkimuskysymysten pohjalta, jonka jälkeen sitä käytiin tarkemmin läpi, karsien epäolennainen ja asiaan kuulumaton pois. Eri lähteitä lukemalla ja niitä yhdistellen muodostui kokonaiskuva siitä, mitä voidaan pitää yhtenä mallina todellisuudesta.

3.2 Vertaileva tutkimus ja vertaileva kasvatustiede

Käsite *vertaileva tutkimus* kuvaa humanistisissa tieteissä ja yhteiskuntatieteissä laajasti yhteiskuntien, valtioiden, kulttuurien, järjestelmien, instituutioiden, sosiaalisten rakenteiden ja muutosten tutkimusta silloin, kun tutkitaan useamman kuin yhden sosiokulttuurisen asetelman ilmiöitä. Kansainvälisen vertailevan tutkimuksen tavoitteena on tutkittavan ilmiön syvempi ymmärtäminen, oman tietämyksen kehittäminen, uusien näkökulmien luominen ja teorian kehittäminen ja testaus. (Hantrais 2009, 1–2, 45.) Vertaileva kasvatustiede on kehittynyt tieteenalaksi, joka on omistautunut laajasti muiden maiden koulutuksen tutkimiseen. Se lähestyy useaa tieteenalaa, kuten sosiologiaa, valtio-oppia, psykologiaa ja antropologiaa. (Kubow & Fossum 2007, 6.) Myös Hantrais (2009, 48) lukee vertailevan kasvatustieteen yhteiskuntatieteiden osaksi, jota ei ole koskaan luonnehtinut yksi yksittäinen tutkimusmetodi tai tutkimusmetodologia. Vertaileva kasvatustiede on tutkimusta muun muassa tiettyjen kansallisten koulutusjärjestelmien ja rakenteiden samankaltaisuuksista ja eroista. (Kubow & Fossum 2007, 22–24.)

Heynemanin (1999, 190) mukaan kaikki maat ovat huolissaan vaikeista ja kiistanalaisista koulutuspolitiikan uudistuksista, joita tulisi tehdä kunkin maan koulutusjärjestelmän kehittämiseksi. Apua etsitään oman maan rajojen ulkopuolelta. (Heyneman 1999, 190.) Tutkimus johtaa usein myös oman maan koulutuksen roolin arviointiin eli siihen, miten koulutus vaikuttaa yksilölliseen ja kansalliseen kehitykseen. Vertaileva tutkimus rohkaisee kyseenalaistamaan koulutusjärjestelmiä ja tutkimaan yhteiskunnallisten arvojen vaikutusta niihin asenteisiin, joiden pohjalta koulutetaan. (Kubow & Fossum 2007, 6.)

Le Métais (2001) kuvaa koulutuksen tutkimuksen kulkevan seuraavien vaiheiden kautta: määrittely, käsitteellistäminen, aineiston kerääminen ja analyysi, löydösten esittely ja käyttö. Maiden väliset tutkimukset vaihtelevat dokumenttien analyysistä olemassa olevan tutkimuksen tarkastelun kautta empiiriseen kenttätööhön. Koska kenttätö vie paljon aikaa ja muita resursseja, tutkimus rajoittuukin usein pöydän ääressä tehtävään tutkimukseen. (Le Métais 2001, 199.) Myös tämä tutkimus oli niin sanotusti pöydän ääressä tehtävä ja dokumentteihin rajoittuva, koska kyseessä on pro gradu -työ, jonka laajuus ja saatavilla olevat resurssit eivät tukeneet kentälle menemistä.

3.3 Vertailevan tutkimuksen haasteet

Vertailevaa tutkimusta tehtäessä tulee vastaan useita haasteita, joista on oltava tietoinen tutkimusta tehtäessä. On tärkeää tunnistaa käytetyt käsitteet, rajata terminologia sekä metodit niin, että ne sopivat kaikkiin tutkimuksen kohteena oleviin koulutusjärjestelmiin. Eri kielten käsitteelliset erot ja väärinkäsitykset voivat tuottaa suuria ongelmia muun muassa tutkimustulosten oikeellisuuteen ja luotettavuuteen. Vieraan koulutusjärjestelmän yksittäisten elementtien, kuten opetussuunnitelman painotusten tai opettajan aseman, hahmottaminen vaatii ymmärrystä ja näkemystä siitä, mitä kyseisessä maassa pidetään koulutuksen tehtävänä ja millainen filosofinen ajattelu maan koulujärjestelmän takaa löytyy. Kulttuuristen ja kielellisten rajojen yli menevää tutkimusta tehtäessä on välttämätöntä analysoida maiden sosiaalisia rakenteita ja muodostaa käsitteet mahdollisesti uudelleen. Myös tilastojen vertailu on haasteellista, koska niiden sisältöön ja muotoutumiseen voi vaikuttaa useampikin tekijä. Esimerkiksi erityisoppilaiden määrää tarkkailtaessa saattaa maiden välillä vallita eroja erityisoppilaan määrittelyssä ja määrien laskentatavoissa. Haastetta tuovat lisäksi maiden välisten lähteiden saatavuus, validiteetti ja luotettavuus. (Le Métais 2001, 201–202; Hantrais 2009, 73; Malinen ym. 2010, 360.)

Tämän tutkimuksen kohdalla oli tärkeää löytää olennaiset vieraskieliset käsitteet ja niille vastaavuus suomen kielessä ja koulumaailmassa. Samalla jouduttiin luomaan myös omia käsitteitä tai käännöksiä, koska suoraa vastaavaa käännoästä ei kaikista käsitteistä pystynyt tekemään. Tästä esimerkkinä *grundsärskolan*, jota ei Suomessa koulumuotona ja ole ja joka tässä työssä käännettiin muotoon

erityisperuskoulu. Myös mahdolliset käänkösvirheet ruotsista suomeksi ja niistä seuraavat väärinkäsitykset vaikuttavat tutkimuksen luottavuuteen ja totuudenmukaisuuteen. Haasteellista oli myös ymmärtää esimerkiksi koululakien ja opetussuunnitelmien takana vallitseva filosofinen ajattelu ja ne asiat, joita maassa pidettiin tärkeinä ja toisaalta ne, joita pidettiin itsestäänselvyyksinä eikä siksi mainittu niin tarkasti. Voidaanko olettaa ettei jotain asiaa pidetä tärkeänä, jos sitä ei mainita suoraan säädöksissä? Vai voiko olla niin, että se on jo itsestään selvä osa koulujärjestelmää? Tästä on esimerkkinä erityisoppilaan ja erityisopetuksen määrittely. Suomen erityisopetus on strukturoidumpaa ja vaatii tarkemmat selvitykset, kun taas Ruotsissa erityisopetuksesta puhutaan Suomea yleisemmällä tasolla.

3.4 Tutkimuksen aineistot ja aineistonkeruu

Tutkimuksessa käytetyt aineistot koostuivat erityisopetuksen määrää (oppilasmäärät, opettajien määrä) kuvaavista tilastoista sekä erityisopetusta ja peruskoulua koskevista laeista ja asetuksista. Tämän lisäksi aineistona toimivat erilaiset erityisopetusta ja sen järjestämistä kuvaavat dokumentit Suomesta ja Ruotsista. Dokumenteilla tarkoitetaan kaikenlaista ilmiöitä dokumentoivaa aineistoa, kuten julkaistuja tekstejä, arkistomateriaalia, kertomuksia, ja videonauhoja. Dokumenttiaineistoa ovat myös lait, asetukset, hallinnolliset päätökset, kirjallisuus, viranomaisten ohjeet, sanomalehdet, vuosikertomukset ja tilastot. Tilastolla tarkoitetaan joukkoilmiön numerollista kuvausta ja se koostuu useasta ilmiötä kuvaavasta tilastotiedosta. Tilaston käyttäjä joutuu vertailemaan eri tilastoja toisiinsa, jolloin on tärkeää että tiedot ovat vertailukelpoisia. Tilastoissa käytettyjen luokitusten on oltava yhdenmukaisia tai jopa täsmälleen samoja, jotta pätevää vertailua voidaan tehdä. (Anttila 1996, 239, 242, 244, 278.) Kahden maan välisiä vertailuja tehtäessä tilastojen yhdenmukaisuus ei aina ole riittävä. Jos käytössä ei ole riittävän yhteneväistä materiaalia, tulee se ottaa tilastojen tulkinnassa huomioon. Suomen ja Ruotsin kohdalla erityisopetuksen tilastointi on hyvinkin erilaista. Suomessa erityisopetusmääriä ja sen järjestämistä tilastoidaan vuosittain, kun taas Ruotsissa vastaavia tilastoja ei käytännössä ole.

Tietoa erityisopetuksen tilasta ja historiasta saatiin aiheesta tehdyistä muista tutkimuksista, tieteellisistä artikkeleista ja julkaistuista teoksista. Tutkimuksen

lähdeaineistoksi valikoitiin pääasiassa viimeisen 10 vuoden aikana julkaistuja tutkimuksia, artikkeleita ja muuta aineistoa. Osa aineistosta oli vanhempaa, mutta se osoittautui tutkimuksen kannalta olennaiseksi. Artikkeleita haettiin Internetin artikkelitietokannoista (ERIC, Taylor & Francis, EBSCO). Ruotsalaisia julkaisuja ja koulutustilastoja löytyi pääasiassa Skolverket.se -sivuston kautta.

Tutkimuksen aineistona on käytetty useita Opetushallituksen ja Ruotsin Skolverketin julkaisemia dokumentteja. Koska kyse on erityisopetustakin kehittävästä ja tutkivista tahoista, voidaan näitä tahoja pitää asiantuntevina ja niiden tuottamaa tietoa luotettavana. Tilastollinen aineisto koostuu lähinnä Suomen (Tilastokeskus, Opetushallitus) ja Ruotsin (Statistiska centralbyrån, Skolverket) tilastoista, jotka kattavat ajan 1990-luvulta 2010-luvulle eli noin 20 vuotta. Suomen osalta tilastoja on kartoitettu myös muiden lähteiden avulla 1970-luvulta eli peruskoulun alkuajoista lähtien. Tarkoituksena oli kartoittaa lähinnä nykytilannetta viimeisen kymmenen vuoden ajalta ja vertailla tilastoja maiden välillä, mutta kehitystä oli perusteltua tarkastella tätäkin laajemmalla aikavälillä. Tilastot rajattiin koskemaan perusopetuksessa annettavaa erityisopetusta. Erityisopetusta koskevista säädöksistä tarkasteltiin lähinnä voimassa olevia lakeja ja asetuksia.

Internet mahdollistaa aineiston suuren määrän keräämisen, arkistoinnin ja analysoinnin. Helppo saatavuus saattaa pakottaa keräämisen jatkamiseen, koska tietoa ja aineistoa on tarjolla aina vain lisää, vaikka tarvittava aineisto olisi jo koossa. Liian suuri määrä aineistoa saattaa kuitenkin vaatia enemmän aikaa ja monimutkaisempia analysointimenetelmiä tai apuvälineitä, kuin mitä tutkimuksen on mahdollista käyttää. (Markham 2007, 332.) Koska tutkimuksen aineisto kerättiin pääasiassa Internetistä, tuntui aineiston rajaaminen osin haastavalta. Artikkeleita, tilastoja ja julkaisuja löytyi lähes loputtomasti, joten jossain vaiheessa oli pakko tehdä rajaus siitä, mitä kaikkea tähän tutkimukseen otettaisiin ja mitkä jätetään sen ulkopuolelle. Rajasin tutkimukseni koskemaan pääasiassa kunnallisen peruskoulun erityisopetusta, jolloin yksityiset sekä toisen asteen koulut jäivät tutkimuksen ulkopuolelle. Ruotsia koskevassa tilastoinnissa yksityisiä kouluja on kuitenkin sivuttu vertailun vuoksi. Seuraavaksi kuvataan tarkemmin aineiston päälähteitä.

3.4.1 Tilastokeskus

Tilastokeskus tuottaa suurimman osan Suomen virallisista tilastoista, ollen ainoa suomalainen viranomainen, joka on perustettu yksinomaan tilastointia varten. Sen tuottamat tiedot palvelevat yhteiskunnallista ja taloudellista päätöksentekoa ja tutkimusta sekä kaikkia kansalaisia. Tilastokeskuksen tehtävänä on laatia yhteiskuntaoloja koskevia tilastoja ja selvityksiä, ja yhdessä valtion muiden viranomaisten kanssa huolehtia tilastotoimen yleisestä kehityksestä. Valtion budjetti, maksullinen palvelutoiminta, muut valtion viranomaiset sekä EU:lta saatava rahoitus rahoittavat tilastokeskuksen toiminnan. Tilastokeskuksen toiminta perustuu YK:n tilastokomissioon hyväksymiin virallisen tilaston periaatteisiin sekä Tilastokeskuksesta annettuun lakiin ja asetukseen. (Tilastokeskuksen www-sivut 2012.) Tutkimuksen aineistossa käytettiin Tilastokeskuksen kahdeksaa virallista tilastoa (Suomen virallinen tilasto 2003, 2010, 2011). Muu tilastomateriaali saatiin aiempien tutkimusten pohjalta (esim. Kivirauma 1989, Lintuvuori 2010.)

Tilastokeskus on tehnyt usean koulutussektorin kattavan erityisopetustilaston lukuvuosilta 1979–1980, 1981–1982, 1983–1984 ja 1987–1988. Niiden tiedot eivät kuitenkaan ole kaikilta osin täysin vertailukelpoisia. Vuodesta 1995 alkaen erityisopetustietoja peruskoulujen erityisopetukseen otetuista ja siirretyistä on tehty rahoitusnäkökulmasta. Tilastokeskuksen vuodesta 2001 lähtien vuosittain laatimat, aiempaa yksityiskohtaisemmat erityisopetustilastot, pitävät sisällään sekä peruskoulun erityisopetukseen otetut ja siirretyt että osa-aikainen erityisopetuksen. Lukuvuoden 2001–2002 ja sitä tuoreemmat tilastot ovat keskenään vertailukelpoisia. (Suomen virallinen tilasto [SVT] 2010b.) Tilastokeskuksen tuottamaan lähdeaineistoon viitataan tässä työssä lyhenteellä SVT (Suomen virallinen tilasto).

3.4.2 Opetushallitus

Opetushallitus on opetusministeriön alainen opetuksen kehittämisvirasto, joka vastaa muun muassa esi- ja perusopetuksen, lukiokoulutuksen, ammatilliset peruskoulutuksen sekä aikuiskoulutuksen kehittämisestä. Opetushallituksen tehtävänä on myös laatia perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmien perusteet, kehittää ja tuottaa oppimateriaalia, osallistua koulutuksen tuloksellisuuden kehittämiseen sekä järjestää koulutusta. Opetushallitus hallinnoi kahtatoista valtion oppilaitosta, joihin kuuluu

seitsemän yleissivistävää erityisoppilaitosta: Ruskeasuon koulu (Helsinki), Haukkarannan koulu ja Jyväskylän näkövammaisten koulu (Jyväskylä), Tervaväylän koulu (Oulu), Mikael-koulu (Mikkeli), Mäntykankaan koulu (Kuopio) sekä Svenska skolan för synskadade (Helsinki). Opetushallitus on kansallinen toimija koulutuspolitiikan toimeenpanossa ja koulutuksen kehittämisessä. (Opetushallituksen www-sivut 2012.)

3.4.3 Statistiska centralbyrån

Statistiska centralbyrån (SCB) on Ruotsin valtion viranomainen, jonka ensisijaisena tehtävänä on varustaa asiakkansa tilastoilla päätöksentekoa, keskustelua ja tutkimusta varten. Toimeksiantoja tulee pääasiassa hallitukselta ja erilaisilta viranomaisilta, mutta myös tutkijoilta ja yksityiseltä sektorilta. Ruotsissa on myös muita tilastoja tuottavia viranomaisia, mutta SCB on vastuussa ruotsalaisen tilastoinnin koordinoinnista ja yhdistämisestä. SCB:n toimintasuunnitelma pohjaa valtiovallan asettamien lakien, asetusten ja muiden päätösten luomiin suuntaviivoihin sekä viraston omiin linjauksiin. (Statistiska centralbyrån, www-sivut 2012.)

3.4.4 Skolverket

Skolverket on virallisen koulutoimen, julkisen esikoulutoiminnan (förskoleverksamhet), koululaishuollon (skolbarnsomsorg) ja aikuiskoulutuksen hallintoviranomainen. Se ohjaa, tukee, seuraa ja arvioi kuntien ja koulujen työtä, tavoitteena parantaa toiminnan laatua ja tuloksia. Skolverket järjestää muun muassa täydennyskoulutusta ja vastaa valtiollisesta rehtorikoulutuksesta. Valtiopäivät ja hallitus esittävät koulun päämäärät ja yleistavoitteet muun muassa koululain ja opetussuunnitelmien muodossa. Skolverket määrittelee opetussuunnitelmien sisällöt ja perusteet, ja sen tehtävänä on aktiivisesti vaikuttaa tavoitteiden saavuttamiseen. Kunnat ja itsenäiset (fristående) koulut ovat päämiehiä koulutoimen sisällä ja kohdistavat resurssit sekä organisoivat toimintaa niin, että oppilaat saavuttavat kansalliset tavoitteet. Skolverket jakaa tutkimustietoa ja tietopohjaisia menetelmiä sekä kokemuksia, joilla on merkitystä koulun johtajille ja opettajille. Skolverketin vastuulla on myös jakaa ja arvioida valtion määrärahoja innoittaakseen ja varmistaakseen toiminnan laatu. Skolverket on vastuussa Ruotsin virallisista tilastoista koskien koulua ja muuta pedagogista toimintaa. Vuosittain

kerätään tietoja oppilaista, henkilökunnasta, kustannuksista ja koulutustuloksista. (Skolverketin www-sivut 2012.)

Skolverket vastaa Ruotsin virallisesta tilastoinnista peruskoulun osalta vuodesta 1992 alkaen ja erityisperuskoulun osalta vuodesta 1994 alkaen. Tietojen keruun hoitaa Skolverketin määräyksestä Statistiska centralbyrån. Peruskoulua ja erityisperuskoulua koskevat tilastot kerätään sähköisesti vuosittain 15. lokakuuta ja koulujen päämiehillä (skolhuvudman) on säädöksen mukaan velvollisuus luovuttaa kysytyt tiedot koulua koskien. Viralliset tiedot julkaistaan Internetissä peruskoulun osalta seuraavan vuoden maaliskokuussa. Aiemmat tilastot löytyvät Statistiska centralbyrån alta.

3.4.5 FINLEX ja Svensk författningssamling

FINLEX on oikeusministeriön omistuksessa oleva oikeudellisen aineiston julkinen Internet-palvelu, säädöstietopankki. Sivustoa ylläpitää ja sen sisällön tuottaa Edita Publishing Oy. FINLEX-palvelun kokonaisuudet ovat lainsäädäntö, oikeuskäytäntö, hallituksen esitykset, valtiosopimukset ja viranomaisnormit. (FINLEXin www-sivut 2012.) Svensk författningssamling (SFS) sisältää voimassa olevat lait ja asetukset. Se on osa Ruotsin valtiopäivien sivustoa. (Sveriges riksdag www-sivut 2012.) Tutkimuksen kannalta Suomea koskevista laeista ja asetuksista tutkimusaineistoon kuuluivat Perusopetuslaki, Perusopetusasetus, Laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta, Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta, Asetus opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta (1766/2009) ja Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. Ruotsin kohdalta tarkasteltiin pääasiassa Ruotsin koululakia, Skollag (2010:800). Ruotsin koulutusta ohjaa myös kouluasetus, Skolförordning (2011:185) ja opettajien pätevyyksistä säättää koululain lisäksi Asetus opettajien pätevyydestä, Förordning (2011:326) om behörighet och legitimation för lärare och forskollärare och utnämning till lektor.

3.5 Sisällönanalyysi ja tutkimuksen kulku

Sisällönanalyysin avulla aineisto pyritään järjestämään tiiviiseen ja selkeään muotoon siten, että sen sisältämää informaatiota ei kadoteta. Analyysin tarkoituksena on lisätä aineiston informaatioarvoa, koska strukturoimattomasta aineistosta pyritään luomaan mielekäs, yhtenäinen ja selkeä kuva. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.) Tuomi ja Sarajärvi (2009, 103) kirjoittavat sisällönanalyysistä myös menettelytapana, jolla analysoidaan dokumentteja objektiivisesti ja systemaattisesti. Dokumentteina voidaan tässä yhteydessä pitää esimerkiksi kirjoja, artikkeleita, raportteja ja lähes mitä tahansa kirjallisessa muodossa olevaa materiaalia. Dokumenttianalyysi tarkoittaa kaiken sellaisen sosiaalisen tutkimusaineiston analyysia, jota ei saada kokoon suoria ja välittömiä havaintoja tekemällä. Sen tavoitteena on analysoida dokumentteja järjestelmällisesti ja luoda siten tutkittavasta ja kehitettävästä asiasta sanallinen ja selkeä kuvaus. Menetelmää voidaan käyttää myös niiden aineistojen analysointiin, joita ei alun perin ole tarkoitettu tutkimuskäyttöön. (Anttila 1996, 277; Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2009, 121–122.) Tutkimukseen tarvittavaa aineistoa ei olisi voitu tämän tutkimuksen puitteissa kerätä itse, joten se oli otettava valmiiksi tuotettuna. Tutkimuksessa käytetyn menetelmän voidaan sanoa olevan sisällönanalyysiä dokumenttianalyysin hengessä. Tavoitteena oli luoda Suomen ja Ruotsin erityisopetusjärjestelmistä sanalliset, selkeät kuvaukset, joiden kesken oli myös mahdollista suorittaa vertailua.

Sisällönanalyysin voidaan karkeasti ottaen katsoa etenevän tietyn kaavan mukaan, jota myös tämä tutkimus noudatti. Aluksi on päätettävä mitkä asiat aineistossa kiinnostavat ja ovat tutkimuksen kannalta olennaisia. Tämän tutkimuksen kohdalla aineistoa oli miltei rajattomasti tarjolla, joten tutkimuksen rajaaminen ja tutkimuskysymysten asettaminen jo tutkimuksen alkuvaiheessa oli erittäin tärkeää. Aineistohaun jälkeen aineisto käytiin läpi, ja siitä eroteltiin tärkeiksi koetut asiat – muu aineisto jäi tutkimuksen ulkopuolelle. Koska aihe oli laaja ja haasteellinen rajata, kertyi aluksi paljon ylimääräistä aineistoa, joka ei lopulta ollut yhteydessä tutkimuskysymysten sisältöön. Tämän jälkeen kerätty aineisto ryhmiteltiin eri teemojen alle, tutkimuskysymysten mukaisesti. Alustavan ryhmittelyn jälkeen aineistosta etsittiin varsinaisia aiheita eli teemoja. Tutkimuksen aineistoa käytiin tässä vaiheessa läpi

tarkemmin ja etsittiin tiettyjä toistuvia ajatuksia ja aihealueita. Tärkeää oli tehdä vertailua Suomen ja Ruotsin välisten aineistojen kesken, löytää teemoja ja aiheita, jotka toistuivat molempien maiden aineistoissa. Aineiston pohjalta muodostui vähitellen yleistävä kokonaisuus, joka kokosi yhteen eri lähteiden ajatuksia ja omaa tulkintaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93.) Jo olemassa olevien kokonaisuuksien vertailu on haasteellista niiden ainutlaatuisuuden vuoksi. On mahdollista korostaa niiden välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä, mutta sen pidemmälle ei päästä. (Simola & Rinne 2010, 318.) Sama päti tähänkin tutkimukseen, jossa suoran vertailun sijaan pyritään kartoittamaan maiden erityisopetusjärjestelmien välillä vallitsevia eroja ja yhtäläisyyksiä.

Laadullisen tutkimuksen analyysin pohjalta tehty tiivis ja kattava kuvaus sisältää ilmiön liittymisen omaan kontekstiinsa, mutta myös ilmiöön mahdollisesti sisältyvien toimintojen tavoitteet ja tarkoitukset sekä niiden kehittymisen päälinjat. (Anttila 1996, 110.) Kontekstin kuvaaminen, eli se miten jokin ilmiö liittyy ympäristönsä, on myöhempien tulkintojen kannalta olennaisen tärkeää. Analyysi voidaan siten kytkeä laajempiin sosiaalisiin ja kulttuurisiin yhteyksiinsä. (Anttila 1996, 110.) Tutkimuksen analyysin avulla laadittiin kattava kuvaus maiden koulujärjestelmistä ja erityisopetuksen kehityksestä. On tärkeää tietää kokonaisuudessaan, miten järjestelmät ovat muotoutuneet, jotta voidaan arvioida niiden nykytilaa ja tehdä siihen tai sen osiin, kuten erityisopetukseen, liittyviä päätelmiä.

4 ERITYISOPETUS SUOMALAISESSA PERUSKOULUSSA

4.1 Erityisopetuksen historiaa Suomessa

Erityisopetuksen muotoutumisessa vaikuttaneita keskeisiä tekijöitä ovat olleet koulun yhteiskunnalliset yhteydet sekä erityisopetuksen asema oppivelvollisuuskoulun osana. Sitä ei voi ymmärtää tarkastelemalla ainoastaan erityisopetusta itseään, vaan tarkastelu tulee tehdä osana yhteiskuntaa ja erityisesti osana koulutusjärjestelmää. (Kivirauma 1989, 6; Kivirauma 2009, 27.) Suomalaisen erityisopetuksen kehitykseen ovat jatkuvasti vaikuttaneet kansainväliset esimerkit – apukouluopetukseen haettiin mallia Saksasta, kun taas tarkkailu- ja osa-aikainen erityisopetus tulivat Ruotsista. Osa vaikutuksista välittyi valtakunnallisesti ja osa paikallisesti, mutta kokonaisuudessaan voidaan Kivirauman mukaan sanoa, ettei erityisopetus ole kovin suomalainen ilmiö. (Kivirauma 1989, 332.)

Seuraavassa tarkastellaan Suomen koulutusjärjestelmän ja erityisopetusjärjestelmän kehittymistä. Niitä on kuvattu yhdessä ja limittäin, jotta ajallinen linja säilyisi. Kuvaus alkaa 1800-luvun puolivälistä, päättyen 2000-luvulle. Historia on jaettu osiin niin, että ensimmäisenä kuvataan aikaa ennen oppivelvollisuutta, toisena aikaa oppivelvollisuuden virallistamisesta peruskoulu-uudistukseen ja kolmanneksi nykyaikaista peruskoulujärjestelmää.

4.1.1 Koulujärjestyksen ja erityisopetuksen kehitys 1800-luvulta vuoteen 1921

Koulukysymykset olivat ahkeran pohdinnan alla Venäjän alaisessa Suomessa 1800-luvun puolivälissä. Suomen lehdistössä seurattiin tarkoin muita Pohjoismaita ja erityisesti vuonna 1842 alkanutta Ruotsin kansakoululaitoksen kehitystä. 1850-luvun puolivälissä annettiin uusi oppikoulua koskeva koulujärjestys, joka rakentui yhtenäiskouluperiaatteen pohjalle. Ensimmäinen suomenkielinen oppikoulu aloitti toimintansa Jyväskylässä vuonna 1857 ja ensimmäinen suomenkielinen kansakouluseminaari vuonna 1863. Kansakoulun päämäärä oli antaa laaja

kansansivistys, mutta koulutuspoliittiseksi ongelmaksi muodostui näkemys siitä, tuliko pohjakouluna toimia oppikoulun ala-alkeiskoulu vai kansakoulu; olisiko koulujärjestelmän perustana rinnakkais- vai yhtenäiskoulu. (Kuikka 1991, 50, 52, 54.) Suomen kansallislainsäädännön kehittäminen oli Kuikan mukaan muiden Pohjoismaiden mukainen. Varsinainen kansakouluasetus hyväksyttiin vuonna 1866 ja se teki kansakoulusta kunnallisen, jolloin kunnat saivat päättää kansakoulujen perustamisesta. Kansakoulusta tuli itsenäinen ja se sai laajan yleissivistävän tehtävän. Siitä ei kuitenkaan tullut pohjakoulua oppikoululle, joten Suomeen syntyi rinnakkaiskoulujärjestelmä. (Kuikka 1991, 58–60, 63.)

Aistivammaisuuteen luettiin 1800-luvun Suomessa paitsi sokeat ja kuurot, myös niin sanotut tylsämieliset eli älyllisesti kehitysvammaiset. Sama näkemys vallitsi myös muissa Pohjoismaissa. Ajatus kuurojen opetuksen aloittamisesta tuli Tukholmassa toimineen Manilla-koulun kautta. Ensimmäinen kuurojenkoulu perustettiin Porvooseen vuonna 1846 ja ensimmäinen sokeainkoulu aloitti toimintansa Helsingissä vuonna 1865. Ne olivat molemmat ruotsinkielisiä, mutta pikkuhiljaa Suomeen perustettiin myös suomenkielisiä kuurojen- ja sokeainkouluja. Sokeainkouluun tulleet oppilaat olivat koulussa täysin eristyksissä vanhemmistaan ja kodistaan, eikä oppilaita laskettu kotiin edes loma-aikoina. Erityiskoulujen toiminta oli alistettu tiukasti valtiolle ja sitä hoitivat säätyläiset (aatelisto, papisto, porvaristo). Oppilaat olivat kuitenkin lähes poikkeuksetta muita kuin säätyläisiä. (Kivirauma 2009, 29–30.)

Tylsämielisten lukeminen aistivammaisiin oli Kivirauman (2009) mukaan pitkään käytössä erityisesti erityisopetuksessa. He muodostivat epämääräisen vammausryhmän, jonka tunnistaminen oli epävarmaa pitkälle 1900-luvulle asti. Kehitysvammaisten lasten opetuksen tarve huomattiin, kun kuurojenkouluun saapui oppilaita, joiden ongelma oli kuulon sijaan älyllisen kehityksen heikkoudessa. Heidät erotettiin omiksi luokikseen, jolloin huomattiin, että mukautettu opetus tuotti parempia tuloksia. Ensimmäinen systemaattisempi yritys kehitysvammaisten opettamiseksi oli Pietarsaareissa hyväntekeväisyysvaroin vuonna 1877 perustettu koulu. Se toimi kuitenkin vain vuoteen 1892 asti, koska rahoitusta ei enää saatu. Perttulaan vuonna 1890 perustetusta tylsämielislaitoksesta tuli kuitenkin pysyvä osa suomalaista kehitysvammahuoltoa. (Kivirauma 2009, 30.)

Kiinnostus koulunkäyntiä kohtaan kasvoi 1880–90-luvuilla merkittävästi ja kouluja perustettiin tiuhaan tahtiin (Kuikka 1991, 65). Kansakoulun kehittäminen tuki

Venäjän uhkaaman suomalaisuuden vahvistamista. Vuonna 1898 hyväksyttiin asetus, jonka mukaan jokaisen kunnan tuli perustaa kansakoulu, jos kouluun oli tulossa vähintään 30 lasta. Se ei kuitenkaan merkinnyt oppivelvollisuutta, jollainen oli säädetty esimerkiksi Ruotsissa jo vuonna 1842. (Kuikka 1991, 69; Vahtola 2003, 327.)

Poikkeavien oppilaiden opetus ei vielä kansakoulun alkuaikoina, ennen oppivelvollisuuskoulua, lukeutunut tärkeimpiin toimenpiteisiin, sillä lapsi voitiin ongelmien ilmaantuessa lähettää koulusta pois. Ensimmäiset apukoulut perustettiin 1900-luvun alussa, Turkuun vuonna 1901 ja Helsinkiin vuonna 1903. Apukoulujen toiminta oli aluksi vakiintumatonta, koska mitään toimintaa yhtenäistäviä ohjeita ei ollut. Oppilaita saattoi olla luokassa jopa 30, ja luokkaa nimitettiin idioottien luokaksi. Apukoulujen oppilasjoukko oli varsin heterogeeninen, koska samassa luokassa saattoi olla heikkokuuloisia ja -näköisiä sekä pahantapaisia oppilaita. Apukoulu oli kuitenkin ensimmäinen erityisopetusmuoto, jonka toiminta vakiintui osana kansakoulun toimintaa jo ennen oppivelvollisuuskoulua. (Kivirauma 2009, 32–33.) Apukoulu oli ajateltu vain kaikkein heikoimmille oppilaille ja sen vaihtoehtona käytettiin oppivelvollisuudesta vapauttamista niillä paikkakunnilla, joissa erityisopetusta ei järjestetty. (Kivirauma 1989, 136.) Samoihin aikoihin jouduttiin määrittelemään kansakoulun suhde myös pahantapaisiin oppilaisiin, joita joko erotettiin koulusta tai sijoitettiin erillisiin koulusiirtoloihin ja joissain kaupungeissa myös niin sanottuihin erotusluokkiin. (Kivirauma 2009, 33.)

Vuoden 1910 tienoilla eduskunta hyväksyi ehdotuksen yleisen oppivelvollisuuden toteuttamisesta. Oppivelvollisuus oli tarkoitus ottaa käyttöön maaseudulla 15 vuoden siirtymäajalla ja kaupungeissa kolmen vuoden sisään. (Kuikka 1991, 81.) Vuonna 1914 vahvistui kuitenkin uusi venäläistämishjelma, jonka tarkoitus oli muun muassa vähentää kunnallista itsehallintoa ja kansakoulun itsenäistä asemaa. Koululaitos vapautui Venäjän otteesta Suomen itsenäistymisen myötä vuonna 1917. (Kuikka 1991, 83–85.)

4.1.2 Suomen koulujärjestyksen ja erityisopetus vuosina 1921–1970

Vuonna 1921 säädetty oppivelvollisuuslaki toi 7–15-vuotiaat oppivelvollisuuden piiriin ja tarjosi heille kuusivuotisen maksuttoman koulutuksen sukupuoleen, kieleen tai säätyyn katsomatta. Eduskunnan tarkoituksena oli painottaa kansanopetusta, koska

paikoin jopa 40 % lapsista oli vielä tuolloin säännöllisen opetuksen ulkopuolella. Kaupungit saivat lain toimeenpanoaikaa viisi ja maaseutukunnat 16 vuotta. Kansakoulujen toiminta oli kunnolla käynnissä vasta 1930-luvun lopulla ennen sotia. (Kuikka 1991, 87.) Suomi oli niihin aikoihin jakautunut kaupunkien ja maaseudun lisäksi yhteiskunnallisten erojen suhteen. Maaseudun lapsilla koulunkäyntiin vaikuttivat koulujen vähäisyyden lisäksi pitkät koulumatkat ja huonokuntoiset tiet. Kouluja alettiin kuitenkin perustaa vähitellen lisää. (Kivirauma 1989, 14.) Vuonna 1937 enää 5 % kouluikäisistä ei voinut käydä kansakoulua koulun puuttumisen tai pitkän koulumatkan vuoksi (Vahtola 2003, 327). Viimeistään 1950-luvun alusta lähes kaikki oppivelvollisuusikäiset kävivät säädetyn ajan oppivelvollisuuskoulua. (Kivirauma 1989, 38.)

4.1.2.1 Apukouluopetus

Koko ikäluokan opettaminen vaati tuekseen erityisjärjestelyjä. Oppivelvollisuuslaki aiheutti käytännössä sen, että kansakouluun tuli entistä enemmän niin sanotusti pahankurisia ja koulunkäyntiin vastahakoisia lapsia. (Kivirauma 1989, 30.) Laki ei kuitenkaan muuttanut juurikaan poikkeavien oppilasryhmien opetustilannetta. Lainsäädännössä mainittiin ainoastaan ”heikon käsityskyvyn” oppilaat, jotka joko vapautettiin oppivelvollisuudesta tai sijoitettiin apukouluun. (Kivirauma 2009, 34.) Ennen oppivelvollisuuslakia erityisopetus voitiin järjestää kunnissa vapaaehtoisten avustuksella, ja niin myös usein meneteltiin. Kivirauma arvelee, ettei ”heikon käsityskyvyn” omaavia tai pahantapaisia oppilaita pidetty vaikeana ongelmana koulun näkökulmasta ennen oppivelvollisuutta. Edelliset eivät yleensä käyneet koulua, ja jälkimmäiset voitiin tarpeen tullen erottaa koulusta. (Kivirauma 1989, 88.) Maatalousyhteiskunnan koulut olivat kollektiivisia yhteisöjä, joissa kylän lapset suorittivat oppivelvollisuuttaan muutaman opettajan johdolla. Opilliset vaatimukset eivät olleet yhtä suuret kuin kaupunkilaiskouluissa, joiden tehtävänä oli toimia oppikouluun valmistavana kouluna. Yhdysluokkakäytäntö mahdollisti koulun vaatimustason asettamisen kullekin oppilaalle sopivaksi. Hidas oppilas voitiin siirtää alemman luokan kurssille ja nopeampi ylemmän. Maaseudulla ei näin ollut tarvetta erityisjärjestelyille poikkeavien oppilaiden kohdalla. Myös luokat olivat pienempiä kuin kaupunkikouluissa. (Kivirauma 1989, 39; Kivirauma 2009, 35–36.)

Oppivelvollisuuslain myötä yli 10 000 asukkaan kaupunkikuntien tuli järjestää erityisopetusta, joka tarkoitti muun muassa apukoulujen perustamista. Alle 10 000 asukkaan kunnat vapautuivat oppilaan oppivelvollisuudesta, jolloin lapsi lähetettiin kotiin. (Kivirauma 1989, 88; Kivirauma 2009, 34.) ”Heikkokökyisille ja tylsämielisille lapsille” perustettuja apukouluja oli ennen vuotta 1921 jo seitsemässä kaupungissa. Oppivelvollisuuslaki säätö kriteerit velvollisuudelle perustaa apukoulu, muttei antanut sen toimintaa koskevia ohjeita. Apukoululuokassa oli yleensä noin 15 – 20 oppilasta ja luokkaa opetti tavallinen kansakoulunopettaja. Siirto apukouluun tapahtui yleensä alakoulun toisella luokalla, mutta siirron taustalle ei vaadittu testejä eikä siirron varsinaista syytä ilmoitettu vanhemmille tai oppilaalle itselleen. (Kivirauma 1989, 87–89.) 1940-luvun lopulle asti apukouluja oli lähinnä kaupungeissa, sillä ensimmäinen maaseudun apukoulu perustettiin vasta vuonna 1949. Tahti kuitenkin kiihtyi 1960-luvun puolivälin jälkeen, jonka seurauksena maaseutukouluja oli 1970-luvun alussa lähes kolminkertainen määrä kaupunkikouluihin verrattuna. Opettajien määrä ei kehittänyt samaa vauhtia, vaan kun apukouluja oli 1970-luvun puolivälissä noin kaksinkertainen määrä kaupungin kouluihin nähden, oli opettajien määrä lähes sama. (Kivirauma 1989, 102.)

Erityisopetusta tarkemmin ohjaava apukouluasetus annettiin vuonna 1952. Asetus yhtenäisti apukoulujen toimintaa, ja opiskeluajan pidentäminen 8-vuotiseksi lähensi sitä tavalliseen kansakouluun. Käytännön ongelmana nähtiin apukouluun liittyvä ”sosiaalisen alemmuuden” leima, eikä takaisinsiirto ollut kovin helppoa, vaikka se lain mukaan olikin mahdollinen. Vuoden 1958 kansakouluasetus määräsi apukoulun kansakouluksi, jossa annetaan opetusta ”henkisessä kehityksessä viivästyneille ja lievästi vajaamielisille lapsille”. Asetus toi mukanaan velvollisuuden neuvotella apukouluopetukseen siirrosta oppilaan huoltajan kanssa sekä vaatimuksen apukouluopettajien pätevyydestä, jonka tuli nyt vastata erityisopettajan tutkintoa. Huomio tuli kiinnittää entistä tarkemmin myös jälkihuoltoon oppilaan siirtyessä takaisin yleiseen kansakouluun. (Kivirauma 1989, 90–93.)

4.1.2.2 Tarkkailuopetus

Ensimmäiset tarkkailuluokat perustettiin Helsinkiin vuonna 1939. Uudistus liittyi vahvasti kasvatustieteellisen toiminnan aloittamiseen ja malli ja nimi tulivat Ruotsista (observationsklass). Tarkoituksena oli, että lasta tarkkaillaan luokassa sopivan erityisopetusmuodon määrittämistä varten, mutta sijoitus jäi usein pysyväksi, koska muita sijoitusvaihtoehtoja ei apukoulujen lisäksi ollut tarjolla. Virallisen aseman tarkkailuopetus sai 1950-luvun lopun kansakoululainsäädännössä. (Kivirauma 1989, 106; Kivirauma 2009, 35.) Tarkkailuluokat olivat alusta alkaen selvästi tavallisia luokkia pienempiä, noin 10 oppilasta, ja opetus eteni tavallisen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman mukaan. Mahdollisuus siirtyä takaisin tavalliseen kansakouluun oli aina käytössä. (Kivirauma 1989, 106.)

Vuoden 1958 kansakouluasetus mainitsee ensimmäistä kertaa virallisesti tarkkailuopetuksen. Asetus oli voimassa noin 10 vuotta ja sitoi tarkkailuluokkien perustamisen vain niihin kuntiin, joissa oli jo apukoulu. Tarkkailuopetuksen yleisin järjestysmuoto oli tarkkailukoulu, joita perustettiin yhden tai useamman tarkkailuluokan pohjalta. Luokille siirrettiin oppilaita, jotka eivät menestyneet varsinaisessa kansakoulussa, mutta joiden paikka ei ollut apukouluissa tai muun tarjolla olevan erityisopetuksen piirissä. Oppilaista vain kolmannes oli käynyt psykologisissa tutkimuksissa ja opettajista vain kolmannes oli suorittanut erityisopettajatutkinnon. 1960-luvun lopulla tarkkailuoppilaat muodostivat noin 0,5 % oppivelvollisista ja heistä lähes 90 % oli kaupungeissa. (Kivirauma 1989, 108; Kivirauma 2009, 36.) Apukouluopetus levittäytyi 1970-luvun alkupuolella maaseudulle, mutta tarkkailuopetuksessa ei vastaavaa siirtymää tapahtunut. Apukouluopetuksesta eroten osa-aikaisella erityisopetuksella oli huomattava osuutensa tarkkailuopetuksessa. (Kivirauma 1989, 126.)

4.1.2.3 Osa-aikainen erityisopetus

Myös osa-aikainen erityisopetus sai alkunsa 1940-luvun alun Helsingissä, kun erityisopetusta alettiin antaa puhehäiriöiden vuoksi. Opetusta annettiin yleisimmin 2–4 lapsen ryhmissä, mutta myös yksilötunteja pidettiin. 1960-luvun lopulta lähtien opetusta annettiin joko klinikkamuotoisena tietyllä koululla tai useammilla kouluilla kiertävän opettajan toimesta. (Kivirauma 1989, 113; Kivirauma 2009, 38.) 1940-luvun lopulla

erityisopetus laajeni koskemaan myös lukihäiriöitä. Opetus oli aluksi luokkamuotoista, mutta muuttui pian osa-aikaiseksi erityisopetuksesi, jossa opetusta annettiin 2–3 oppilaan ryhmissä pari-kolme kertaa viikossa. Osa-aikaisen erityisopetuksen tarvetta perusteltiin useilla opetukseen liittyvillä tekijöillä, mutta myös vanhempien negatiivisella suhtautumisella luokkamuotoista erityisopetusta kohtaan. (Kivirauma 1989, 114.) Koulukasvatuksen perusehtona alettiin nähdä hyvä oppilaan tuntemus ja eri ikäkausien huomiointi. Ongelmat, jotka nousivat oppilaiden erilaisuudesta, tuli ratkaista luokan sisäisellä eriyttämisellä ja oppilaiden ryhmittelyllä, jota voidaan sanoa erityisopetuksesi. Ehdotuksena oli myös joustavampi koulunaloitus koulukypsyyskokeiden avulla, jolloin lahjakkaimmat oppilaat aloittaisivat koulunsa 6–6½ vuoden iässä ja hitaasti kehittyneet 8-vuotiaina tai käymällä ensin vuoden leikkikoulua vastaavassa opetuksessa. (Kivirauma 1989, 40–42.)

4.1.2.4 Kansakoululaki

Vuoden 1958 kansakoululaki vahvisti vallitsevan rinnakkaiskoulujärjestelmän perusteet ja yhtenäisti jatko-opetusta. (Kivirauma 1989, 16.) Rinnakkaiskoulujärjestelmän taustalla oli ajatus älykkyyden epätasaisesta jakautumisesta väestön keskuudessa. Jakoa noudattamalla koulujärjestelmä rakennettiin teoreettisesti lahjakkaimmille oppikoulun muodossa ja käytännöllisesti lahjakkaille kansakouluina. Oppikoulun kautta edettiin joko lukion kautta yliopistoon tai keskikoulun kautta ammatillisiin opistoihin tai työelämään. Kansakoulusta siirryttiin suoraan työelämään, vaihtoehtoisesti ammattikoulun kautta. (Kivirauma 2009, 36; ks. Jauhiainen 2002.)

Teollisuuden ja palveluelinkeinojen osuus alkoi kasvaa 1950-luvun lopulla, samalla kun maatalous koneellistui ja maaseutu alkoi tyhjäntyä. Kouluohjelmakomitea alkoi valmistella yhtenäiskoulujärjestelmää, koska yleissivistävä peruskoulutus nähtiin tulevaisuutta ajatellen entistä tärkeämpänä. Uuden koulujärjestelmän todettiin tuovan ratkaisuja muun muassa siihen, että kaikki saisivat tasa-arvoisesti taipumustensa mukaista koulutusta. Yhtenäisestä yhdeksän vuoden koulutuksesta tulisi kunnallinen oppivelvollisuuskoulu, joka antaisi myös hyvän perustan ammatinvalinnalle. (Kuikka 1991, 107, 109, 110.) Vuonna 1968 hyväksyttiin laki, joka takasi siirtymisen uuteen koulujärjestelmään. (Kuikka 1991, 113.)

4.1.3 Peruskoulu vuodesta 1970 eteenpäin

Kansakoulu, eikä kovin aktiivisesti peruskoulukaan, halunnut alussa laajentaa oppilasohjauksensa. Haluttiin ennemminkin perustaa vanhan mallin mukaisia uusia erityisluokkia apukoulujen ja -luokkien lisäksi. Näitä olivat esimerkiksi cp-luokat, näkövammaisten luokat ja tarkkailuluokat. Tuunaisen (2005, 249) mukaan erityisluokkien siirtyminen erillisistä kouluista osaksi muuta koulu yhteisöä, on kohdannut vastustusta myös erityisopetuksen suunnalta. Suuri tavoite peruskouluun siirryttäessä oli resurssien uudelleenjakoon niin, että vähintään puolet tuli sijoittaa osittain erityisopetukseen. (Tuunainen 2005, 249.)

Siirtyminen rinnakkaiskoulujärjestelmästä yhtenäiskoulujärjestelmään oli melko yleinen suuntaus 1960-luvun Pohjoismaissa ja Euroopassa (Kuikka 1991, 113). Yhtenä siirtymisen tausta-ajatuksena oli uskomus työn luonteesta tapahtuneiden muutosten, teollisuuden ja palvelualojen lisääntymisen, vaikutuksesta koulutetun työvoiman tarpeeseen. Syinä nähtiin myös lisääntynyt tietämys ikäkaudelle tyypillisistä piirteistä ja yksilöiden välisistä eroista sekä vallitseva käsitys lahjakkuuden jakautumisesta ja siitä mahdollisesti aiheutuvasta oppi- ja kansakouluihin jakautumisesta, mitä pidettiin kasvatuksellisesti vahingollisena. Tavoitteena nähtiin yhteiskunnallisen eriarvoisuuden poistaminen. Koulujen yhtenäistäminen nähtiin luontevana ratkaisuna moniin kouluongelmiin ja sen pääperiaatteita olivat tasa-arvo ja koulumahdollisuuksien yhdenvertaisuus. (Kivirauma 1989, 17, 46–47.)

Vuonna 1970 perustetut lääninhallitusten kouluosastot ohjasivat kuntien erityisopetuksen suunnittelua ja toteutusta. Erityisopetuksesta tuli osa maamme suunnitelmallista koulutuspolitiikkaa, ja se pyrittiin saamaan koko maan kattavaksi ennen siirtymistä peruskouluun. Kuntien oli huomioitava nyt kaikkien poikkeavien oppilaiden erityisopetuksen järjestäminen, ei vain apukouluopetuksen. Peruskoulun erityisopetusta varten asetettiin komitea, joka arvioi eri alueiden erityisopetustarpeen moninkertaiseksi vallitsevaan tilanteeseen nähden. Kivirauma (1989 140) pitää ehkä merkittävimpana komitean esittämänä periaatteena ennalta ehkäisyä, normaalisuusperiaatetta ja kuntoutusajattelua. (Kivirauma 1989, 40.)

Peruskoulujärjestelmään siirtyminen alkoi Lapin äänistä vuonna 1972 ja päättyi Uudenmaan lääniin 1977–78 (Kuikka 1991, 117). Peruskoulu-uudistus merkitsi perusteellista ajattelutavan muutosta ja loi myös painetta erityisopetuksen ja normaaliopetuksen lähentämiseksi. Erityisopetus kytkettiin alusta asti kokonaisuutena

uuteen koulujärjestelmään ja siitä tuli osa suunnitelmallista valtakunnallista koulutuspolitiikkaa. (Kivirauma 2009, 39.) Kesti kuitenkin 1990-luvun lopulle saakka, ennen kuin voitiin puhua tilanteesta, jossa lähestulkoon koko ikäluokka oli osa peruskoulujärjestelmää. Syksyllä 1997 viimeinen erityisryhmä, vaikeimmin kehitysvammaiset oppilaat, siirtyi hallinnollisesti sosiaali- ja terveyssektorilta opetustoimen alle. (Jahnukainen 2003, 501.)

4.1.3.1 Opetuksen eriyttäminen

Opiskeluohjelmien ja opetuksen eriyttäminen nähtiin ratkaisuna oppilaiden erilaisuudesta johtuviin ongelmiin. Opetuksen eriyttäminen tapahtui jakamalla luokka erikokoisiin ryhmiin ja yksilöimällä opetusta yksilöllisin harjoituksin tai opetusmenetelmin. Tunnetuin eriyttämiskeino organisatorisella tasolla oli peruskoulun yläasteen eritasoisten oppimäärien mukainen tasokurssimenettely, jota käytettiin pääasiassa kielissä ja matematiikassa. Siitä kuitenkin luovuttiin pian käyttöönoton jälkeen, koska sitä pidettiin tasa-arvon vastaisena. Rinnakkaiskoulun käytäntö ehtojen antamisesta pyrittiin peruskoulussa korvaamaan tukiopetuksella, jota ei kuitenkaan saanut antaa oppilaille, joilla suoritustason ja koulun vaatimustason välinen ristiriita oli luonteeltaan pysyvä, vaan vaatimustasoa tuli sen sijaan tarkistaa siirtämällä oppilas suppeammalle kurssille tai erityisopetukseen. (Kivirauma 1989, 52–53, 55; Kuikka 1991, 119.)

4.1.3.2 Apukouluopetus peruskoulussa

Apukoulu oli peruskouluasetuksen mukaan ”peruskoulu, jossa annetaan erityisopetusta henkisessä kehityksessä viivästyneille ja lievästi vajaamielisille lapsille”. Opetus tuli mukauttaa oppilaiden edellytysten mukaan ja kasvatuksessa oli huomioitava oppilaan aloitekyvyn ja itseluottamuksen tukeminen. Luokkakooksi säädettiin edelleen 15 oppilasta, mutta tietyt tunnit (musiikki, käsityö, liikunta) voitiin järjestää yhdessä toisen ryhmä kanssa. Oppilas voitiin siirtää takaisin yleisopetuksen luokalle, mutta huoltajaa oli tällöin kuultava. Osa-aikaisen erityisopetuksen kasvu ja yleinen pyrkimys integraatioon eivät käytännön tasolla vaikuttaneet apukoulujen asemaan. (Kivirauma 1989, 97, 103.)

4.1.3.3 Tarkkailuopetus peruskoulussa

Tarkkailuopetusta koskevat ohjeet olivat peruskouluasetuksessa yhdenmukaiset apukoulua koskevien ohjeiden kanssa. Luokalle siirrettiin koululautakunnan toimesta oppilas, joka ei sopeutunut peruskouluun, ja jonka ei ollut syytä siirtyä muuhun erityisopetukseen. Valinnaisaineet, liikunta ja musiikki mahdollistivat oppilaiden yhdistämisen muuhun peruskoulun vastaavaan opetusryhmään. Tarkkailuopetuksen oppilasmäärä viisitoistakertaistui 1950-luvulta 1980-luvun alkuun. Osa-aikaisesta tarkkailuopetuksesta tuli 1980-luvulla muutamassa vuodessa tarkkailuopetuksen hallitseva opetusjärjestely, ja se keskittyi voimakkaasti yläasteelle. Pojilla on koko tarkkailuopetuksen historian ajan ollut selkeä yliedustus, noin 80–90 % tarkkailuoppilaista. (Kivirauma 1989, 108, 112.)

4.1.3.4 Osa-aikainen erityisopetus peruskoulussa

Vuoden 1970 peruskouluasetus oli ensimmäinen, joka velvoitti kuntia huolehtimaan kaikkien ”poikkeavien” lasten opetuksesta, myös niiden, joita varten ei ollut erityisluokkia tai -kouluja. Laaja-alainen erityisopetus, tai ”puhe-, lukemis- ja kirjoittamis- sekä muista häiriöistä kärsivien erityisopetus”, otettiin vasta nyt laajemmin käyttöön. Uuden peruskouluasetuksen (1984) myötä luokattomasta, osa-aikaisesta erityisopetuksesta tuli tuntimäärin mitattuna tasa-arvoinen luokkamuotoisen erityisopetuksen kanssa. (Kivirauma 1989, 114–116.)

Osa-aikainen, tai laaja-alainen erityisopetus edustaa uutta vähemmän leimaavaa ja poissulkevaa erityisopetusta, luokka- ja koulumuotoiseen erityisopetukseen verrattuna. Sen myötä erityisopetusjärjestelmä muotoutui pitkälti sellaiseksi, jollainen se on nykyään. Se eroaa osa-aikaisuudellaan selvästi koulu- ja luokkamuotoisesta erityisopetuksesta. (Kivirauma 1989, 115; Kivirauma 2009, 38.) Osa-aikainen erityisopetus kohdistui ajan myötä yhä pienempiin poikkeavuuksiin. Vuonna 1970 korjattiin puhe-, lukemis- ja kirjoittamishäiriöitä sekä muita erityishäiriöitä, mutta kenttä laajeni koskemaan myös lievempiä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia. Yhä useampi ”poikkeavana” pidetty oppilasryhmä ohjattiin erityisopetukseen, kun erityisopetukseen siirtämisen taustalla oli yhä vähäisempi ”oppimis- tai sopeutumisvaikeus”. Osa-aikainen erityisopetus edusti opetusjärjestelyiltään uutta integroivaa erityisopetusta. Vaikka sitä oli annettu samassa

muodossa jo 1940-luvulta lähtien, muodosti se vasta 1960-luvun lopulta lähtien merkittävän osuuden erityisopetuksessa. Uudistus toteutettiin ylhäältä alas, koska erityisopettajien kanta oli periaatteellisista syistä kielteinen. (Kivirauma 1989, 127.)

Heti peruskoulun alkuvaiheissa huomattiin, että asetetut tavoitteet olivat liian korkeat. Oppiaineisiin laadittiin perustavoitteita, joihin tuli pyrkiä, mutta koko ikäluokan opettaminen yhdessä nosti esiin heterogeenisten ryhmien aiheuttamat ongelmat. Muutosta ei kuitenkaan pidetty kovin suurena, vaan heterogeeninen luokka nähtiin homogeenista luokkaa parempana kasvuympäristönä. Oppilasarviointiin alettiin kiinnittää uudella tavalla huomiota ja pyrkimyksenä oli muuttaa arvostelua niin, ettei oppilaita verrattaisi enää keskenään, vaan heidän omiin aikaisempiin suorituksiinsa sekä oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin. Uusi koulu edellytti myös opettajankoulutuksen uudistamista. Vuonna 1971 säädetty opettajankoulutuslaki siirsi koulutuksen yliopistojen ja korkeakoulujen piiriin. (Kivirauma 1989, 22–23; Kuikka 1991, 119–120.) Peruskoulu sai selvittyään siirtymävaiheestaan 1980-luvulla uusia piirteitä. Yhtenäisestä valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta pyrittiin luopumaan, delegoiden kunnille mahdollisuuksia kehittää omia koululaitoksiaan ja niiden opetusta. Vuonna 1985 Kouluhallitus laati yleiset opetussuunnitelman perusteet, joita kunnat saivat vapauden soveltaa. Samalla myös koko peruskoulua koskeva lainsäädäntö uudistettiin. Vuoden 1991 koululait jatkoivat samaa linjaa. (Kuikka 1991, 129–130.)

4.2 Suomalaisen erityisopetuksen määrällinen kehitys

Kivirauman (1989, 327) mukaan erityisopetus on kasvanut Suomessa voimakkaasti yhtenäiskouluun siirtymisen jälkeen. Siirtymä osa-aikaiseen, integroivaan erityisopetukseen on lisännyt erityisopetusta saavien määrää voimakkaasti, muttei ole suoranaisesti vähentänyt luokkamuotoista erityisopetusta tai horjuttanut sen asemaa. Osa-aikainen erityisopetus on kasvanut luokkamuotoisen erityisopetuksen rinnalle. (Kivirauma 1989, 332.) Sukupuoli ja sosiaalinen tausta ovat toimineet merkittävinä jakoina erityisopetuksessa. Poikia on alusta asti ollut erityisopetuksen piirissä huomattavasti tyttöjä runsaammin (Kivirauma 1989, 329), noin kaksi kolmasosaa

(Jahnukainen 2006, 127). Jahnukainen (2006, 128) oppilasmäärästä, mikä viittaa uusien diagnoosien käyttöön ottoon ja erityisopetuksen syiden uudelleenmäärittelyyn jonkinlaisena ”uusmedikalisaationa”. Myös siirtymä ryhmäkohtaisista erityisopetuksen suunnitelmista on suunnannut katsetta enemmän yksion erityisyyteen. Samalla on luotu mahdollisuus seurata vahvasti lääketieteellistä luokittelujärjestelmää. (Jahnukainen 2006, 128.)

Jahnukainen (2006) selittää erityisopetuksen määrän muutoksia neljän tulkinnan kautta. Ensimmäisenä hän mainitsee *tilastoinnin muutokset*. Erityisopetuksen tilastointia on muutettu vuoden 1999 jälkeen, ja muutos koskee erityisesti osa-aikaista erityisopetusta. Ennen vuotta 2001 osa-aikaisen erityisopetuksen oppilaista kysyttiin syksyn alussa muun oppilastilastoinnin ja valtionosuuden laskemisen yhteydessä. (Jahnukainen 2006, 121.) Nykyään toteutuneet oppilasmäärät kysytään syyskuussa takautuvasti edelliseltä lukuvuodelta, mikä kattaa todennäköisesti aiempaa laajemmin tämän kohderyhmän oppilaat. Oppilasmäärän kasvuun vaikuttaa myös tilastoinnin osittainen päällekkäisyys, sillä erityisopetukseen otettu tai siirretty oppilas voi lisäksi saada myös osa-aikaisen erityisopetuksen tukea. (Tilastokeskus 2010b.) Myös Lintuvuori (2010) kirjoittaa pro gradu -työssään erityisopetuksen tilastoinnin muutoksista vuosien varrella. Muun muassa lakimuutokset, opetussuunnitelmat, koulujärjestelmän muutokset, ja tilastotekniset seikat ovat aiheuttaneet sen, etteivät tilastot ole kaikilta osin vertailukelpoisia keskenään. (Lintuvuori 2010, 40.)

Toisena tulkintana Jahnukainen (2006) on kuvannut *kuntoutuksellis-hoidollisen näkökulman*, jonka mukaan ”uusia” erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia on enemmän kuin aiemmin. Oppimisvaikeuksien lisääntymiselle on esitetty syinä myös lamavuosien huono-osaisuuden kasautuminen tietyille perheille, sekä kehittyneen lääketieteen avulla mahdollistaa yhä pienempien keskoslasten selviytyminen. Myös maahanmuuttajaoppilaiden lisääntynyt määrä, sekä diagnosoinnin tarkentuminen voivat olla syitä erityisoppilasmäärien kasvuun. (Jahnukainen 2006, 122.) Myös Ihatsu, Ruoho ja Happonen (1996) mainitsevat osasyiksi maahanmuuttajaoppilaiden määrällisen kasvun. Heidän mukaansa näistä oppilaista noin 1/3 kävi 1990-luvun alkupuolella jossain peruskoulun vaiheessa erityisopetuksessa. Määrä on yli kaksinkertainen vastaavien suomalaisten oppilaiden määrään verrattuna. (Ihatsu ym. 1996, 227.) Tilastot eivät kuitenkaan suoraan kerro siitä, onko erityisopetuksen tarve lisääntynyt, vaan siitä,

kuinka moni oppilas on tai on ollut erityisopetuspalveluiden piirissä mitattavan ajanjakson aikana. (Jahnukainen 2006, 122.)

Kolmas tulkinnoista on *kriittinen näkökulma*, joka toteaa, että vuodesta 2001 alkaen on erityisopetuksen tarve alettu määritellä yhä selvemmin diagnooseihin tai vammaryhmiin pohjaten (Jahnukainen 2006, 125). Tilastokeskuksen vuoden 2010 erityisopetuksen laatuseloste luettelee yhdeksän ryhmää, joihin tiedot erityisopetukseen otetuista ja siirretyistä jaetaan: vaikea kehitysviivästymä; lievä kehitysviivästymä; eriasteinen aivotoiminnan häiriö; liikuntavamma tai vastaava (esim. ADHD, CP-oireyhtymä); tunne-elämän häiriö tai sosiaalinen sopeutumattomuus; autismiin tai Aspergerin oireyhtymään liittyvät oppimisvaikeudet; kielen kehityksen häiriöstä johtuvat oppimisen vaikeudet; näkövamma; kuulovamma tai muu syy. Osa-aikaista erityisopetusta kuvaaviin tilastoihin oppilaat ryhmitellään osa-aikaisen erityisopetuksen saannin ensisijaisen syyn mukaan, joka voi olla: puhehäiriö; luku- ja kirjoitushäiriö tai -vaikeudet; matematiikan oppimisen vaikeudet; vieraan kielen oppimisen vaikeudet; sopeutumisvaikeudet tai tunne-elämän häiriö; tai muut vaikeudet oppimisessa. (Suomen virallinen tilasto [SVT] 2010b.) On hyvin todennäköistä, että uusien määrittelyjen käyttöönotto on osaltaan kasvattanut erityisopetuksen kokonaisuutta. Myös esimerkiksi ADHD:n saama julkisuus on voinut osaltaan lisätä sen näkyväksi tuloa myös koulutasolla. Oppilaiden erityisopetuksen perusteen yksiselitteinen määrittely on kuitenkin vaikeaa, eikä suurella osalla suomalaisista erityisopetusta saavista oppilaista ole varsinaista diagnoosia. (Jahnukainen 2006, 123–125.) Määrittely perustuu opettajan ja tarvittaessa koulupsykologin tai lääkärin arvioon (SVT 2010b).

Neljäntenä Jahnukainen mainitsee *hallinnollisen näkökulman*, joka tarkastelee koulujärjestelmän ja opetuslainsäädännön muuttumista 1990-luvun lopulla ja sen vaikutusta siihen, että ainakin pieneltä osin koulutuksen piirissä on enemmän diagnoosin omaavia oppilaita. Vaikeimmin kehitysvammaiset oppilaat siirtyivät vuonna 1997 virallisesti osaksi peruskouluopetusta, mikä lisäsi omalta osaltaan diagnosoitujen oppilaiden määrää. Myös vuonna 2001 voimaan tullut kuntien velvollisuus järjestää esiopetusta kaikille sitä haluaville, on kasvattanut osa-aikaisen erityisopetuksen oppilasmäärää. 1990-luvun hallinnolliset muutokset toivat näkyväksi kaikkiaan jopa 18 000–20 000 oppilasta. (Jahnukainen 2006, 125–126.) Myös Ihatsu, Ruoho ja Happonen (1996) näkevät erityisopetuksen kasvun takana keskeisten oppimisvaikeuksien diagnosoinnin tehostumisen. He ovat huolissaan myös peruskoulujen luokkakokojen

kasvusta, mikä pienentää luokanopettajien mahdollisuuksia opetuksen yksilöllistämiseen. (Ihatsu ym. 1996, 218.) Lintuvuori (2010, 77) arvelee kasvusuuntaisen kehityksen yhdeksi syyksi rahan ja korotetun valtiontuen, jota koulut saivat erityisopetukseen otetuista tai siirretyistä oppilaista ennen uuden lain (1705/2009) voimaantuloa 1.1.2010.

Seuraavassa käsitellään Suomen erityisopetuksen määrällistä kehitystä tehtyjen tutkimusten ja Tilastokeskuksen tilastojen pohjalta. Kuvaus on rajattu koskemaan peruskoulun aikaa, joten se alkaa 1970-luvulta ja on jaoteltu neljään eri vuosikymmeneen 1970-luvulta 2000-luvulle. Kuvaukset eivät ole keskenään vertailukelpoisia ja käsittelevät osin erilaisia oppilasryhmiä, mutta antavat kuvaa siitä, millaista erityisopetusta eri vuosikymmenillä on annettu ja millaisia asioita eri tutkijat ovat nostaneet esiin.

4.2.1 Suomen erityisopetusmääriä 1970-luvulla

Siirtyminen peruskoulujärjestelmään toi kouluihin suuren joukon aiemmin lyhyemmän aikaa opiskelleita tai oppivelvollisuudesta vapautettuja oppilaita. Osa-aikaisen erityisopetuksen järjestelmä oli erityisen laajana kehittämiskohteena ja sen myötä erityisopetuksen määrä moninkertaistui 1970-luvulla. Erityisen tuen kattavuus oli kansainvälisesti katsottuna poikkeuksellista, koska tavalla tai toisella jokainen peruskoululainen oli erityisopetuksen piirissä vähintään kiertävän laaja-alaisen erityisopettajan tuen kautta. Vaikka osa-aikainen erityisopetus kasvoi reippaasti, ei se vähentänyt luokkamuotoisen erityisopetuksen määrää, joskin sen kasvu oli selvästi osa-aikaisen kasvua hitaampaa. (Jahnukainen 2006, 119–120.)

Lukuvuonna 1975–1976 erityisopetuksen piirissä oli 61 544 oppilasta, joista 52 571 osa-aikaisessa ja 8 973 koulu- tai luokkamuotoisessa erityisopetuksessa. Prosentuaalisesti erityisopetusta saavat oppilaat muodostivat 10,35 % peruskoululaisista. (Kivirauma 1989, 135.) Apukouluissa oli oppilaita samaisena lukuvuonna yhteensä 6 695 (Kivirauma 1989, 104) ja tarkkailukouluissa ja -luokilla opiskeli yhteensä 1 980 oppilasta (Kivirauma 1989, 109). Lukuvuonna 1979–80 erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden osuus oli 2,2 % peruskoulun oppilasmäärästä, osa-aikaisen erityisopetuksen osuuden ollessa 12,6 % (78 320 oppilasta) (Lintuvuori 2010, 43).

4.2.2 Suomen erityisopetusmääriä 1980-luvulla

Kivirauma (1989, 142) kirjoittaa 1980-luvun lopulla, että luokkamutoiset apukoulu- ja tarkkailuopetus sekä osa-aikainen puhe-, lukemis- ja kirjoittamishäiriöiden erityisopetus ovat todennäköisesti tulleet kasvunsa huipulle. Puhehäiriöiden vuoksi annettua erityisopetusta sai 1983–1984 yhteensä 27 557 oppilasta, joista ala-asteella opiskeli 26 464 oppilasta eli 96 %, ja yläasteella 1 090 eli noin 4 %. Poikien osuus oli noin kaksi kolmasosaa. (Kivirauma 1989, 119.) Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien vuoksi annettiin lukuvuonna 1983–1984 erityisopetusta yhteensä 45 537 oppilaalle, joista ala-asteella opiskeli noin 83 % ja yläasteella noin 17 %. (Kivirauma 1989, 120.) Osa-aikaista erityisopetusta annettiin puhehäiriöiden sekä lukemis- ja kirjoittamishäiriöiden vuoksi lukuvuonna 1983–1984 yhteensä 73 094 oppilaalle, joka vastasi 13,5 % osuutta oppivelvollisista. (Kivirauma 1989, 121.)

Lukuvuonna 1984–1985 erityisopetusta sai yhteensä 89 193 oppilasta, joista 78 882 eli 88,4 % sai erityisopetusta osa-aikaisena ja 10 311 eli 11,6 % koulu- tai luokkamutoisena. Erityisopetusta saavien kokonaisuus perusopetuksessa oli 15,8 %. (Kivirauma 1989, 135.) Apukouluissa oli oppilaita yhteensä 7 022 (Kivirauma 1989, 104); tarkkailukouluissa ja -luokilla opiskeli 3 289 oppilasta (Kivirauma 1989, 109). Virtasen ja Ratilaisen (1996, 56) tekemän kartoituksen mukaan lukuvuonna 1987–88 erityisopetusta peruskoulussa saaneita oppilaita oli 96 822, mikä vastasi 16,9 % kaikista peruskoulun oppilaista.

1970-luvun lopulla luotu niin sanottu yläasteen laaja-alainen erityisopetus, pääasiassa klinikkamutoinen erityisopetus, kasvatti osuuttaan selvästi 1980-luvulla, koska sen määrä ehti nelinkertaistua vuosikymmenen aikana. Erityisopetuksen kasvu oli siis siirtynyt yläasteelle. Peruskoululakien muutokset ja erityisoppilaiden (esimerkiksi apukouluoppilas ja tarkkailuoppilas) määritelmien muutokset merkitsivät muutosta myös erityisopetuksen alueella. Määrittely muuttui avoimempaan suuntaan, ja koulu sai paremmat mahdollisuudet käyttää osa-aikaista erityisopetusta haluamallaan tavalla. (Kivirauma 1989, 142.)

4.2.3 Suomen erityisopetusmääriä 1990-luvulla

Virtanen ja Ratilainen (1996) kartoittivat lukuvuoden 1994–1995 erityisopetusta saavien oppilaiden määräksi 93 973, eli 16 % peruskoulun oppilasmäärästä. (Virtanen & Ratilainen 1996, 56.) Kuusela, Hautamäki ja Jahnukainen (1996) ovat kartoittaneet saman lukuvuoden, 1994–1995, osa-aikaisen erityisopetuksen järjestämisen syitä neljässä kunnassa (Kuusela ym. 1996, 139). Laaja-alaisessa opetuksessa olevista oppilaista suurin osa oli puhe- tai lukiopetuksessa (Kuusela ym. 1996, 145), mutta painotus vaihteli kunnittain (Kuusela ym. 1996, 146). Kuusela ym. (1996) nimittävät kolmea ensimmäistä perusopetusvuotta puhe- ja luki-opetuksen vuosiksi ja luokkia 4–6 jatkettun luki-opetuksen vuosiksi. (Kuusela ym. 1996, 157.) Yläasteen opetusta voidaan sen sijaan pitää aidosti laaja-alaisena erityisopetuksen jaksona. (Kuusela ym. 1996, 173.) Ala-asteen erityisopetuksesta lähes 85 % oli puhe- tai luki-opetusta, kun taas yläasteen erityisopetuksesta yli 95 % oli jotain muuta. Yläasteen erityisopetuksesta on vaikea löytää selkeää painoaluetta, mutta karkeasti voidaan sanoa, että 60 % laaja-alaisesta erityisopetuksesta keskittyi kielten, matematiikan ja muiden aineiden oppimisvaikeuksiin. (Kuusela ym. 1996, 157.) Muiden tutkijoiden (esim. Kivirauma 1989, Ihatsu, Ruoho & Happonen 1996, Jahnukainen 2006) tapaan, myös Kuusela ym. (1996, 159) havaitsivat, että poikien osuus erityisopetusta saavista oppilaista oli selkeä enemmistö; keskimäärin kaksi kolmasosaa.

Myös Ihatsun, Ruohon ja Happonen (1996) tutkimuksessa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet olivat ylivoimaisesti suurin erityisopetuksen järjestämisen kriteeri. Erityisopetuksesta 77 % lukuvuonna 1992–1993 ja 79 % lukuvuonna 1994–1995 annettiin kielellisin perustein. Sosioemotionaaliset ja matematiikan vaikeudet muodostivat 10 % erityisopetuksesta. (Ihatsu ym. 1996, 217.) Kielelliset vaikeudet korostuivat erityisesti ala-asteella, kun taas sosioemotionaaliset vaikeudet, sekä matematiikan ongelmat näkyivät enemmän yläasteen opetuksessa. (Ihatsu ym. 1996, 220, 226.)

4.2.4 Suomen erityisopetusmääriä 2000-luvulla

Jahnukaisen (2006) mukaan erityisopetuksessa on nähty 2000-luvulla uusi laajentuminen. Erityisopetuksessa oli 1990-luvun loppuun saakka alle 100 000 oppilasta, kun määrä 2000-luvun puolivälissä oli jo yli 170 000. (Jahnukainen 2006,

120.) Lintuvuoren (2010, 43) mukaan jo vuoden 1998 tilastoinnissa erityisoppilaiden kokonaismäärä ylitti 100 000 oppilaan rajan. Kymmenen vuoden syklillä erityisoppilaiden osuus kaikista peruskoulun oppilaista kasvoi 16 prosentista 28 prosenttiin, kun samaan aikaan peruskoulun oppilasmäärä kasvoi vain reilulla 10 000 oppilaalla. Peruskoulun oppilasmäärä kasvoi kymmenessä vuodessa 1,7 %, kun erityisopetuksen oppilasmäärä lisääntyi jopa 77,8 %. Osa-aikainen erityisopetus kasvoi erityisopetuksen sisällä 71,8 % ja erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen pääluokka jopa kaksinkertaistui 10 vuoden aikana. (Jahnukainen 2006, 120.) Perinteinen luokkamuotoinen erityisopetus on myös jatkanut kasvuaan, mutta selvästi osa-aikaista erityisopetusta hitaammin. (Jahnukainen 2006, 121.) Poikien ja tyttöjen suhteelliset osuudet erityisopetuksessa ovat kautta linjan pysyneet melko samoina, vaikka erityisopetuksen määrissä onkin tapahtunut suuria muutoksia. (Jahnukainen 2006, 128.)

Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma on antanut mahdollisuuden joustavampaan määrittelyyn siinä, miten oppilaita otetaan tai siirretään erityisopetukseen. Oppiaineita voidaan yksilöllistää yhdessä tai muutamassa oppiaineessa, sen sijaan että oppilas vapautuisi oppiaineen opiskelusta kokonaisuudessaan. Tämä on helpottanut oppilaan mahdollisuuksia käydä omaa kouluaan ja luokkaansa sen sijaan, että hänet siirrettäisiin kokonaan erityiskouluun tai -luokalle. (Opetusministeriö 2007, 28–29.) Voimassa olevan opetuslainsäädännön mukaisesti ei enää puhuta erityisopetukseen siirtämisestä, vaan oppilaalle tehdään erityisen tuen päätös. Koska uuden lain voimassaoloaika koskevaa tilastotietoa ei ole vielä saatavilla, puhutaan tilastojen yhteydessä yhä erityisopetukseen siirretyistä oppilaista.

4.2.4.1 Erityisopetukseen siirretyt oppilaat

Erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrä on lisääntynyt vuoden 2001 jälkeen vuosittain. Paikalliset opetussuunnitelmat ja hallinnolliset menettelytavat kuitenkin eroavat suuresti eri kuntien välillä. Erityisopetukseen ottaminen tai siirtäminen tapahtuu erilaisin perustein. (Opetusministeriö 2007, 58.) Vuonna 2001 erityisopetukseen siirretyjä peruskoulun oppilaita oli 30 832, mikä vastasi 5,2 prosenttia peruskoulun koko oppilasmäärästä. Erityiskoulussa heitä opiskeli 1,9 prosenttia suhteessa peruskoulun oppilasmäärään ja muussa peruskoulussa 3,3 prosenttia. Vuonna 2010

erityisopetukseen siirrettyjä oppilaita oli 46 710, mikä vastasi 8,5 prosenttia peruskoulun oppilasmäärästä (546 432). Erityiskoulussa opiskelevien osuus oli kuitenkin laskenut 1,2 prosenttiin ja muussa peruskoulussa opiskelevien osuus nousut 7,3 prosenttiin peruskoulun oppilasmäärästä. Erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden määrä kasvoi vuodesta 2001 vuoteen 2010 15 878 oppilaalla, eli 51,5 %. Samalla aikavälillä peruskoulun oppilasmäärä laski 8,3 % (49 304 oppilaalla). (SVT 2010.)

Vuonna 2010 erityisopetukseen siirretyistä oppilaista 25 884 opiskeli alaluokilla (1–6) ja 19 294 yläluokilla (7–9). Kaikista peruskoulun alaluokilla opiskelevista (347 060 oppilasta) erityisopetukseen siirrettyjä oppilaita oli 7,5 prosenttia, ja yläluokilla erityisopetukseen siirrettyjen osuus peruskoulun yläkoululaisista (191 684) oli 10,1 prosenttia. Alaluokilla yleisin erityisopetuksen järjestämispaikka oli erityisryhmä muussa kuin erityiskoulussa (9 317 oppilasta, 36 % siirretyistä), ja lähes yhtä yleistä oli, että erityisopetukseen siirretyt oppilaat opiskelivat kokonaan yleisopetuksen ryhmässä (8 376 oppilasta, 32,4 % siirretyistä). Oppilaista 4 742 (18,3 %) opiskeli osin yleisopetuksen ryhmässä ja 3 449 (13,3 %) oppilasta erityiskoulun erityisryhmässä. Yläluokilla opetuksen järjestämispaikan yleisyys jakautuu hieman alaluokilta poikkeavasti. Yleisin tapa järjestää opetus erityisopetukseen siirretyille yläkoululaisille vuonna 2010 oli osin yleisopetuksen ryhmässä (6 447, 33,4 % siirretyistä). Kokonaan yleisopetuksen ryhmässä opiskeli 5 179 oppilasta (26,8 %) ja erityisryhmässä erityiskoulun ulkopuolella 5 145 oppilasta (26,7 %). Erityiskoulun erityisryhmässä opiskeli 2 523 (13,1 %) yläkoulun erityisopetukseen siirrettyä oppilasta. (SVT 2010a.)

4.2.4.2 Osa-aikaista erityisopetusta saaneet oppilaat

Osa-aikaista erityisopetusta saaneiksi lasketaan sekä ne oppilaat, jotka saavat ilman otto- tai siirtopäätöstä osa-aikaista erityisopetusta, että ne erityisopetukseen otetut tai siirretyt oppilaat, jotka saavat osa-aikaista erityisopetusta muiden erityisopetuksen lisäksi. (SVT 2010b.) Lukuvuonna 2002–2003 osa-aikaista erityisopetusta sai alaluokilla yhteensä 93 104 oppilasta, mikä vastaa 23,7 prosenttia peruskoulun alaluokkien oppilasmäärästä (392 741). Yläluokilla osa-aikaista erityisopetusta sai 28 525 oppilasta, mikä vastaa 15,0 prosenttia peruskoulun yläkoulun oppilasmäärästä (190 617). Yhteensä, esi- ja lisäopetus mukaan lukien, osa-aikaista erityisopetusta sai

20,8 prosenttia peruskoulun oppilaista. Alaluokkien yleisin osa-aikaisen erityisopetuksen syy olivat luku- ja kirjoitushäiriöt; 51 286 oppilasta eli 55,1 prosenttia osa-aikaista erityisopetusta saavista vuosiluokkien 1–6 oppilaista sai erityisopetusta tällä perusteella. Yläluokilla yleisimmät syyt olivat vieraan kielen oppimisvaikeudet (8 894 oppilasta ja 31,2 prosenttia osa-aikaista erityisopetusta saavista) ja matematiikan oppimisen vaikeudet (7 751 oppilasta, 27,2 prosenttia osa-aikaista erityisopetusta saavista). (SVT 2003.)

Lukuvuonna 2009–2010 osa-aikaista erityisopetusta sai alaluokilla yhteensä 92 843 oppilasta, mikä vastaa 26,8 prosenttia peruskoulun alaluokkien oppilasmäärästä (347 060). Yläluokilla osa-aikaista erityisopetusta sai 32 788 oppilasta eli 17,1 prosenttia peruskoulun yläkoulun oppilasmäärästä (191 684). Yhteensä, esi- ja lisäopetus mukaan lukien, osa-aikaista erityisopetusta sai 23,3 prosenttia peruskoulun oppilaista. Luku- ja kirjoitushäiriöt olivat alaluokilla lukuvuoden 2002–2003 tapaan suurin ensisijainen syy osa-aikaiselle erityisopetukselle; 47 843 oppilasta eli 51,5 prosenttia osa-aikaista erityisopetusta saavista vuosiluokkien 1–6 oppilaista sai erityisopetusta luku- ja kirjoitusvaikeuksiin. Yläluokilla yleisin osa-aikaisen erityisopetuksen syy oli matematiikan oppimisvaikeudet, 10 762 oppilasta eli 32,8 prosenttia osa-aikaista erityisopetusta saavista vuosiluokkien 7–9 oppilaista. (SVT 2010c.) Vuonna 2010 erityisopetusta sai osa-aikainen erityisopetus ja erityisopetukseen siirretyt oppilaat yhteen laskien reilut 30 prosenttia oppilaista. Erityisoppilaiden lukumääriä ei kuitenkaan voida laskea suoraan yhteen, koska ne ovat osittain päällekkäisiä. (SVT 2010b.)



KUVA 1. Osa-aikaista erityisopetusta saaneiden peruskoulun oppilaiden osuus peruskoulun oppilasmäärästä vuosina 2001–2011.

4.3 Erityisopetuksen järjestäminen suomalaisessa peruskoulussa

Suomalaisen peruskoulun tärkeinä lähtökohtina mainitaan oppimisvaikeuksien varhainen tunnistaminen ja tukitoimien aloittaminen, sekä yhteistyö huoltajien kanssa (Opetushallitus 2004, 28). Oppilaan oikeus opiskella lähikoulussaan, ja yleisopetuksessa, oppilaan tuen tarpeesta riippumatta, mainitaan Erityisopetuksen strategiassa koskevan Suomen lisäksi myös muun muassa Ruotsia. Erityisluokan ja -koulun valinta opetuksen paikaksi edellyttää huolellista arviointia ja vankkoja perusteita. (Opetusministeriö 2007, 14.) Opetuksen, ohjauksen ja tuen järjestäminen perustuu huolenpidolle hyvästä ja turvallisesta koulupäivästä; koulu yhteisön tulee olla turvallinen, ystävällinen ja ilmapiiriltään kunnioittava. Myös sekä opetusryhmän että kunkin oppilaan vahvuudet sekä oppimis- ja kehitystarpeet ovat opetuksen ja tuen järjestämisen lähtökohtana. (Opetushallitus 2010, 6, 10.)

Erityisopetusta voidaan järjestää muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa oppilaan edusta ja opetuksen järjestämisedellytyksistä riippuen (Opetushallitus 2010, 27). Valtio ylläpitää seitsemää yleissivistävää erityisoppilaitosta, jotka toimivat opetusministeriön järjestämislupapäätöksen mukaisesti valtakunnallisina vammaisten lasten kouluina sekä kehittämis- ja palvelukeskuksina. Koulut järjestävät opetuksen lisäksi oppimisvalmiuksia parantavaa kuntoutusta, järjestävät integroiduille oppilaille tilapäistä opetusta ja kuntoutusta sekä kehittävät opetus- ja kuntoutusmenetelmiä, oppimateriaaleja ja opetusvälineitä. Koulut antavat myös ohjaus-, koulutus- ja informaatiopalveluja muun muassa muille opetuksen järjestäjille, opettajille ja oppilaiden vanhemmille. (Opetusministeriö 2007, 33.) Valtion erityiskoulujen lisäksi Suomessa toimii kunnallisia vammaisten lasten kouluja. Peruskouluasteen erityiskouluja oli vuonna 2011 yhteensä 118, 11 koulua vähemmän kuin vuonna 2010. Peruskouluja oli vuonna 2011 yhteensä 2 719. (SVT 2011.) Kunnallisista vammaisten lasten kouluista ei kuitenkaan ole erillisiä tilastoja, eikä niitä tai valtiollisia erityiskouluja ole otettu tämän tutkimuksen kohdalla tarkasteluun, koska tutkimuksen pääpaino on kunnallisten peruskoulujen erityisopetuksessa.

Suomessa on tapahtunut muutoksia lainsäädännön ohella myös oppimisympäristöissä ja erityisopetuksen määrittelyssä. Erityiskoulut muodostivat

aiemmin suuren osan erityisopetuksesta, kun tänä päivänä suurin osa erityisopetusta saavista oppilaista on yleisopetuksen kouluissa ja -luokilla. Osa-aikaisen erityisopetuksen liittäminen erityisesti tehostettuun tukeen ja kokoaikaisen erityisopetuksen liittäminen erityisesti erityiseen tukeen, on Jahnukaisen ym. (2012) mielestä ja lakimuutoksen myötä entistä ajankohtaisempaa ja perustellumpaa. (Jahnukainen ym. 2012.) Seuraavaksi kuvataan tarkemmin suomalaiseen erityisopetuksen järjestämistä ohjaavaa kolmiportaista tukea, erityisopetuksen järjestämispaikkoja sekä peruskoulun tärkeän osan, oppilashuollon, toimintaa.

4.3.1 Yleinen tuki

Yleinen tuki on kolmiportaisen tuen ensimmäinen askelma. Jokaisen oppilaan oikeus on saada laadukasta opetusta sekä mahdollisuus oppimisen ja koulunkäynnin ohjaukseen ja tukeen jokaisena työpäivänä. Jokaisen opettajan työhön kuuluu arvioida oppilaiden tuen tarpeita ja tarjota tukea kaikissa opetustilanteissa. Opetuksen eriyttäminen, opettajien yhteistyö ja opetusryhmien joustava muuntelu ovat tapoja vastata koulunkäynnissä ja oppimisessa ilmeneviin tuen tarpeisiin. Opettajan tulee ohjata oppilaita tunnistamaan omat voimavaransa, oppimiseen liittyvät vahvuutensa ja kehityshaasteensa. Huomiota tulee kiinnittää erityisesti oppilaan oppimisen valmiuksiin ja mahdollisuuteen ottaa vastuuta omasta opiskelustaan, myös suunnittelun, tavoitteenasettelun, toteutuksen ja arvioinnin suhteen. Yhteistyö huoltajien, muiden opettajien, muun henkilöstön ja asiantuntijoiden kanssa on ensiarvoisen tärkeää oppilaiden tukemisessa ja erilaisten tarpeiden huomioon ottamisessa. Yksittäisen oppilaan tai opetusryhmän tuen tarpeisiin voidaan vastata jo ennen tehostetun tuen vaiheeseen siirtymistä myös tukiopetuksen, oppimissuunnitelman, osa-aikaisen erityisopetuksen tai avustajan työn keinoin. (Opetushallitus 2010, 12–13.)

4.3.2 Tehostettu tuki

Tehostettu tuki on kolmiportaisen tuen toinen askelma. Se on perusopetuslain uudistusten (16 a §, 24.6.2010/642) mukana tullut täysin uusi tuen taso ja siihen siirrytään, kun yleisen tuen ei koeta riittävän. Tehostettu tuki on yleistä tukea vahvempaa ja pitkäjänteisempää ja se suunnitellaan yksittäistä oppilasta varten

kokonaisuutena. Sen tehtävänä on ehkäistä ongelmien kasvamista, monimuotoistumista ja kasautumista. Sen aikana voidaan käyttää kaikkia perusopetuksen tukimuotoja, kuten osa-aikaista erityisopetusta, opintojen yksilöllistä ohjausta ja joustavia opetusryhmiä. Myös oppilashuollon osuus oppilasta koskevista asioista vahvistuu. Erityisen tuen päätöksen perusteella annettava erityisopetus ei kuitenkaan kuulu vielä tehostetun tuen vaiheeseen. (Opetushallitus 2010, 13.)

Tehostetun tuen aloittaminen perustuu kirjalliseen pedagogiseen arviointiin, jonka laativat oppilaan opettaja tai opettajat yhdessä, tarvittaessa muiden asiantuntijoiden kanssa. Siinä kuvataan oppilaan koulunkäynnin ja oppimisen tilanne kokonaisuutena, hänen saamansa yleinen tuki ja arvio sen vaikutuksista, oppimisvaikeudet sekä muut koulunkäyntiin ja oppimiseen liittyvät erityistarpeet sekä arvio siitä, millaisin pedagogisin, oppimisympäristöön liittyvin tai oppilashuollollisin tukijärjestelyillä oppilasta tulisi tukea. Tehostettu tuki, jota oppilas käsittelyn jälkeen saa, kirjataan oppilaalle laadittavaan oppimissuunnitelmaan. Se on kirjallinen suunnitelma oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin etenemisestä, tarvittavista opetusjärjestelyistä ja oppilaan tarvitsemasta tuesta. Suunnitelma perustuu hyväksytyyn opetussuunnitelmaan ja pedagogisessa arvioissa tuotettuun tietoon, mutta sen avulla ei kuitenkaan voida yksilöllistää oppiaineiden oppimääriä. Oppilaan koulunkäyntiä ja oppimista tulee tehostetun tuen aikana seurata ja arvioida säännöllisesti. (Opetushallitus 2010, 14, 18.)

4.3.3 Erityinen tuki

Erityinen tuki on kolmiportaisen tuen kolmas askelma. Jos tehostettukaan tuki ei riitä, tulee oppilaasta tehdä kirjallinen pedagoginen selvitys, joka tehdään ennen erityisen tuen päätöstä (Opetushallitus 2011:20, 28). Selvityksen laatimiseen tarvitaan oppilaan opettajalta selvitys oppimisen etenemisestä, sekä moniammatillisena oppilashuollon yhteistyönä tehty selvitys oppilaan saamasta tehostetusta tuesta, sen vaikutuksista ja oppilaan kokonaistilanteesta. Nämä kaksi selvitystä ja niiden pohjalta laadittu arvio muodostavat pedagogisen selvityksen, joka sisältää lisäksi arvion siitä, millaisin pedagogisin, oppimisympäristöön liittyvin tai oppilashuollollisin tukijärjestelyin oppilasta tulisi tukea sekä perustellun arvion oppilaan tarpeesta yksilöllistettyihin oppimääriin yhdessä tai useammassa oppiaineessa. (Opetushallitus 2010, 16.) Yksilöllistämistä ei kuitenkaan voida tehdä ilman erityisen tuen päätöstä ja ennen

päätöksen tekoa on opetuksen järjestäjän kuultava oppilasta ja tämän huoltajaa tai laillista edustajaa. (Opetushallitus 2011:20, 16.)

Jos pidetään todennäköisenä, ettei lapsi saavuta perusopetukselle asetettuja tavoitteita yhdeksässä vuodessa, on hänellä mahdollisuus tulla pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin. Oppivelvollisuus alkaa tällöin kuusivuotiaana ja kestää 11 vuotta. Samalla tehdään myös erityisen tuen päätös. Pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvat vaikeasti vammaiset lapset, kuten kuulo- ja näkövammaiset, muutoin ruumiillisesti tai henkisesti vaikeasti vammaiset tai lapset, joiden kehitys on viivästynyt. (Opetushallitus 2010, 29–30.) Erityisopetuspäätös tehdään hallintolain mukaisesti, tilanteesta riippuen esi- tai perusopetuksen alkamista ennen tai jälkeen. Tehty päätös ei ole pysyvä, ja se tulee tarkistaa ainakin toisen vuosiluokan jälkeen sekä ennen oppilaan siirtymistä seitsemännelle luokalle. Mikäli todetaan, ettei oppilas enää tarvitse erityistä tukea, tulee tuen lopettamisesta tehdä päätös ja oppilas siirtyy saamaan tehostettua tukea. (Opetushallitus 2010, 15, 17.)

Yhden tai useamman oppiaineen oppimäärä voidaan yksilöllistää, mikäli edes oppiaineiden ydinsisältöihin liittyvien tavoitteiden hyväksytyt saavuttaminen ei tuesta huolimatta ole mahdollista. Yksilöllistettyjen oppiaineiden tavoitteet, keskeiset sisällöt sekä oppilaan edistymisen seuranta ja arviointi kuvataan oppilaan henkilökohtaisessa opetuksen järjestämisestä koskevassa suunnitelmassa (HOJKS). HOJKS on pedagoginen asiakirja, joka ohjaa erityisen tuen päätöksen suunnitelmallista toimeenpanoa. Siihen kirjataan oppilaan oppimisvalmiudet sekä oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät erityistarpeet. Se sisältää myös oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin yleiset tavoitteet ja oppilaan muuhun kehitykseen, kuten sosioemotionaalisiin tai motorisiin taitoihin liittyvät tavoitteet. Myös ympäristöön liittyvien ja oppilashuollollisten tai ohjauksellisten ratkaisujen sekä moniammatillisen yhteistyön toteutuksen tulee ilmetä suunnitelmasta. (Opetushallitus 2010, 22, 27–28.)

4.3.4 Osa-aikainen erityisopetus

Osa-aikaista erityisopetusta, josta käytetään myös nimitystä laaja-alainen erityisopetus, tulee antaa oppilaalle, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, ja joka tarvitsee erityistä tukea koulunkäyntiinsä muun opetuksen yhteydessä. Osa-aikainen erityisopetus tulee tavoitteellisesti ja sisällöllisesti niveltää oppilaan saamaan muuhun

opetukseen ja sitä voi saada kaikilla tuen tasoilla (Opetushallitus 2004, 28; Opetushallitus 2010, 25–26.) Osa-aikaista erityisopetusta annetaan joustavasti muun opetuksen ohessa samanaikaisopetuksena, yksilöllisesti tai pienryhmässä. (Opetushallitus 2004, 28; Opetushallitus 2010, 26.) Yleisin osa-aikaisen erityisopetuksen muoto on opetus pienryhmissä, joiden koko vaihtelee kahdesta kymmeneen oppilaaseen. Samanaikaisopetus eli yhteisopetus tapahtuu oppilaan omassa luokassa erityisopettajan ja luokan- tai aineenopettajan yhteistyönä. Samanaikaisopetus antaa oppilaille enemmän mahdollisuuksia henkilökohtaiseen opetukseen ja ohjaukseen. (Takala 2010, 63.)

4.3.5 Luokkamuotoinen erityisopetus

Luokkamuotoisessa erityisopetuksessa opiskelevat ne oppilaat, joiden oppimisen haasteet ovat niin suuria, että oppilaan katsotaan tarvitsevan jatkuvaa erityisopetusta ja usein myös pienempää ryhmää. Lähtökohtana on, ettei erityisluokkasijoitus ole pysyvä, vaan oppilas kykenisi jossain vaiheessa siirtymään tuettuna yleisopetuksen luokkaan. Kuntien erityiskoulut ja -luokat ovat lähinnä mukautettua, dysfasia-, harjaantumis-, autismi- ja sopeutumattomien opetusta varten. Luokkia ei nimitetä yhden diagnoosin mukaan, vaan luokissa ja kouluissa on yhä useammin oppilaita, joilla on monenlaisia haasteita oppimisessaan. Erityiskoulujen ja erityisluokkien olemassaoloa on perusteltu sillä, että osa oppilaista viihtyy paremmin pienessä ryhmässä. Se on heille riittävän tuen saannin kannalta sopiva paikka opiskella, sillä oppilaat tarvitsevat yksilöllistä ohjausta saavuttaakseen tavoitteensa. Yhä useamman lapsen opetus voidaan kuitenkin järjestää tavallisessa koulussa yleisopetuksen luokalla, kun muukin tuen laatu ja määrä lisääntyy. Erityinen tuki on tällöin osa hyvää perusopetusta, ei erillinen ratkaisu. (Takala 2010b, 46–47, 50, 52, 55.)

Perusopetuslaki (628/1998) ei määrittele erityisluokkien ryhmäkokoja, mutta peruskouluasetus (2 § 21.10.2010/893) antaa siihen ohjeistuksen. Sen mukaan Perusopetuslain 25 §:n 2 momentissa tarkoitettua pidennettyä oppivelvollisuuden piirissä olevien oppilaiden opetusryhmissä saa olla enintään kahdeksan oppilasta. Vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetusryhmässä saa olla enintään kuusi oppilasta. Jos opetusryhmässä on vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden lisäksi myös muita erityisen tuen piirissä olevia oppilaita, määräytyy opetusryhmän koko sen mukaan,

minkälaista tukea enemmistö ryhmän oppilaista saa. Jos nämä erityisen opetusryhmän oppilaat yhdistetään johonkin muuhun peruskoulun opetusryhmään, ei tämän ryhmän oppilasmäärä saa ylittää kahtakymmentä. Kun opetusta annetaan perusopetuslain (628/1998) 17§:ssä tarkoitetuille erityistä tukea saaville oppilaille, saa opetusryhmässä olla enintään kymmenen oppilasta. Tämä ryhmän enimmäiskoko voidaan kuitenkin ylittää, jos se on oppilaiden edellytysten tai käytettävän työskentelytavan takia perusteltua, eikä vaaranna oppilaiden opetuksen tavoitteiden saavuttamista. (Perusopetusasetus 2 § (21.10.2010/839).

Kun opetusta ei oppilaan vaikean vamman tai sairauden vuoksi voida järjestää oppiaineittain laaditun oppimäärän mukaisesti, tulee se järjestää toiminta-alueittain. Tämä koskee esimerkiksi vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetusta. Opetussuunnitelmaan kuuluvia toiminta-alueita ovat motoriset taidot, kieli ja kommunikaatio, sosiaaliset taidot, päivittäisten toimintojen taidot ja kognitiiviset taidot. Opetuksen järjestäminen toiminta-alueittain vaatii erityisen tuen päätöksen, ja se perustuu kokonaisvaltaisten tavoitteiden määrittelyyn, oppilasryhmässä tapahtuvan vuorovaikutuksen edistämiseen sekä toimivan ja motivoivan oppimisympäristön kehittämiseen. Oppilaan kunkin toiminta-alueen tavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä edistymisen seuranta ja arviointi kuvataan HOJKSssa. (Opetushallitus 2010, 31.)

4.3.6 Oppilashuolto

Toimintaa, joka lisää oppilaan hyvää oppimista, hyvää psyykkistä ja fyysistä terveyttä sekä edistää ja ylläpitää sosiaalista hyvinvointia ja lisää niiden edellytyksiä, kutsutaan oppilashuolloksi. Oppilashuolto sisältää opetuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukaisen oppilashuollon sekä oppilashuollon palvelut eli kouluterveydenhuollon ja koulunkäynnin tukemisen. Oppilashuolto on sekä yhteisöllistä että yksilöllistä tukea ja siihen osallistuvat kaikki kouluyhteisössä työskentelevät ja oppilashuoltopalveluista vastaavat viranomaiset. Sitä toteutetaan yhteistyössä oppilaan ja hänen huoltajansa kanssa. Oppilashuollolla pyritään ehkäisemään, tunnistamaan, lieventämään ja poistamaan oppimisvaikeuksia ja muita kasvun ja oppimisen esteitä mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Vuosittaiset terveystarkastukset, tarpeenmukainen terveystarkastus ja ehkäisevä lastensuojelu vahvistavat ongelmien ennaltaehkäisyä, niiden varhaista tunnistamista ja tuen järjestämistä. Oppilashuollolla

varmistetaan kaikille tasavertainen oppimisen mahdollisuus ja edistetään oppilaan oppimista ja tasapainoista kasvua ja kehitystä. Oppilashuolto voi myös olla mukana laatimassa oppimissuunnitelmia ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia. Moniammatillinen yhteistyö, kuten oppilashuoltoryhmä, sekä yhteistyö sosiaali- ja terveydenhuollon viranomaisten ja tarpeen mukaan muiden viranomaisten kuten poliisin kanssa, koordinoi ja kehittää oppilashuoltoa. (Opetushallitus 2004, 24, 25, 43–45; POL 31 a § (13.6.2003/477).)

4.4 Erityisopetuksen lainsäädäntö Suomessa

Erityisopetuksen nykytilaa arvioitaessa on tärkeää selvittää, miten erityisoppilaiden koulutusta ja kuntoutusta koskeva lainsäädäntö mahdollistaa opetuksen järjestämisen ja kehittämistarpeet (Liimatainen-Lamberg & Virtanen 1996, 425). Opetuksen järjestäminen eri koulutusasteilla perustuu lainsäädäntöön, jonka avulla kaikille kansalaisille turvataan heidän edellytystensä mukaiset ja yhdenvertaiset koulutuspalvelut (Virtanen & Ratilainen 1996, 53). Vuonna 1998 tehty koululainsäädännön uudistus sisälsi uuden Perusopetuslain (628/1998), joka astui voimaan 1.1.1999. Sen tarkoituksena oli koulutuksellisen tasa-arvon ja yhdenvertaisten koulutuspalveluiden turvaaminen kaikille oppivelvollisille. Oppilaitosmuotoihin perustuva hajanainen lainsäädäntö korvattiin koulutuksen tavoitteisiin ja sisältöihin, koulutusasteisiin ja -muotoihin, sekä opiskelijoiden oikeuksiin ja velvollisuuksiin perustuvalla lainsäädännöllä. (Opetusministeriö 2007, 18.) Suomessa ei ole erikseen lakia koskien vain erityisopetusta, vaan myös sitä koskevat säädökset sisältyvät perusopetuslakiin ja -asetukseen. Opetus jakautuu yleis- ja erityisopetukseen, mutta niiden välistä rajaa on alettu pitää ongelmallisena, koska se jättää huomiotta ne oppilaat, jotka sijoittuvat tuen tarpeessa yleis- ja erityisopetuksen väliin. (Opetusministeriö 2007, 54–55.) Tätä ongelmaa on pyritty korjaamaan Perusopetuslakia uudistamalla.

Viimeisin uudistus oli Laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010), joka astui voimaan 1.1.2011, ja oli otettava käytäntöön kouluissa viimeistään 1.8.2011. Laki velvoitti tekemään tarvittavat muutokset myös perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin, jotka oli otettava käyttöön 1.8.2011 mennessä. Uudistuksessa keskeistä oli

varhainen, ennaltaehkäisevä tuki sekä erityisopetus ja oppilaalle annettava muu tuki. Tavoitteena oli vahvistaa esi- ja perusopetuksessa olevan oppilaan oikeutta saada tukea riittävän varhain ja joustavasti. Uudistuksen oli tarkoitus lisätä annettavan tuen suunnitelmallisuutta, tehostaa käytössä olevia tukitoimia sekä moniammatillista yhteistyötä. Laki toi uutena pykälät koskien tehostettua tukea (16a §) ja henkilökohtaista opetuksen järjestämistä koskevaa suunnitelmaa (17a §). Myös oppilashuoltoa (31a §) ja tietojensaantioikeutta (41 §) tarkennettiin uusilla momenteilla.

Perusopetuslain lisäksi opetuksen järjestämisestä säättää Perusopetusasetus (20.11.1998/852), joka astui voimaan 1.1.1999 ja sisältää ohjeet muun muassa opetuksesta ja työajasta sekä oppilaan arvioinnista ja oikeusturvasta. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998), säättää muun muassa rehtorilta ja opettajilta vaadittavasta koulutuksesta ja opinnoista. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (1435/2001) säättää opetuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta. Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta (1705/2009) ja Asetus opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta (1766/2009) säättävät muun muassa perusopetuslaissa tarkoitettua toimintaa varten myönnettävistä valtionosuuksista ja -avustuksista.

4.5 Erilaisten oppijoiden huomiointi perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Uusimmat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet hyväksyttiin Opetushallituksen toimesta 16.1.2004 ja ne tuli ottaa käyttöön kaikilla luokka-asteilla viimeistään 1.8.2006. (Opetushallituksen [www-sivut](http://www.sivut.fi).) Opetussuunnitelman perusteet ovat lainsäädännön ohella osa valtakunnallista, julkista ohjausjärjestelmää, joka ohjaa ja säätelee perusopetuksen järjestämistä Suomessa. Sillä pyritään turvaamaan oppilaiden ja opiskelijoiden koulutuksellinen yhdenvertaisuus ja varmistamaan koulutuksen yhtenäisyys eri puolilla Suomea. Asiakirja oli ensimmäinen, joka sisälsi myös kaikkia erityisopetuksen muotoja koskevat perusteet. Opetussuunnitelman perusteissa opiskelun tuki on määritelty erikseen yleiseksi ja erityiseksi tueksi ja se edellyttää, että opetuksen

järjestäjät määrittelevät opiskelun tuen järjestämisen tarkemmin paikallisissa opetussuunnitelmissaan. Erityisopetuksen strategia kuvaa perusteiden sisältävän joustavan järjestelmän, jonka avulla oppilaan erityistarpeet voidaan ottaa huomioon. (Opetusministeriö 2007, 23.) Viimeisimpien perusopetuslainsäädännön muutosten yhteydessä tuli välttämättömäksi uudistaa myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita uuden lain mukaisiksi. Opetushallitus teki muutoksia koskien päätöksen 29.10.2010, ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset (2010) astui voimaan 1.1.2011 eli samana päivänä kuin Laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010). Muutokset ja täydennykset koskivat pääasiassa oppimisen ja koulunkäynnin tukea, erityisopetusta eri muodoissaan ja erilaisten tukitoimien järjestämistä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 14) mukaan perusopetuksen arvopohja muodostuu ihmisoikeuksista, demokratiasta, tasa-arvosta, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttämisestä sekä monikulttuurisuuden hyväksymisestä. Kysymys herää, tulisiko myös muun erilaisuuden hyväksymistä ja kunnioittamista painottaa. Perusteissa kuitenkin mainitaan, että erilaiset oppijat tulee huomioida opetuksessa. Myös opiskelutilat ja -välineet tulee suunnitella ja järjestää siten, että monipuolisten opiskelumenetelmien ja työtapojen käyttö on mahdollista. Oppimisympäristön tulee olla fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen, jotta se tukisi oppilaan kasvua, oppimista ja terveyttä. (Opetushallitus 2004, 14, 18.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 19) mainitaan, että opetuksessa tulisi käyttää oppiaineelle ominaisia menetelmiä ja monipuolisia työtapoja, joilla tuetaan ja ohjataan oppilaan oppimista. Opettaja valitsee käytettävät työtavat ja hänen tehtävänä on opettaa ja ohjata oppilaiden oppimista ja työskentelyä, yksilöinä ja ryhmässä. (Opetushallitus 2004, 19.) Pääpaino on siis oppiaineen kannalta olennaisissa menetelmissä, jolloin lähtökohta ei ole kovin oppilaslähtöinen. Lisäksi painottuu opettajan yksinvalta valita käytettävät työtavat. Asiaan on kuitenkin kiinnitetty huomiota perusteiden uudistuksen yhteydessä, jossa kehoitetaan käyttämään oppilaiden edellytykset ja ikäkauden huomioon ottavia ja eri tilanteisiin soveltuvia menetelmiä ja monipuolisia työtapoja, sekä tekemään opetusmenetelmien valinta ja työtapojen suunnittelu vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. (Opetushallitus 2010, 8.)

Opetussuunnitelman perusteet (2004) velvoittaa kaikkia opettajia ohjaamaan oppilasta oppiaineiden opiskelussa, sekä auttamaan häntä kehittämään oppimaan oppimisen taitojaan ja oppimisen valmiuksiaan. Opettajien tulee lisäksi ennaltaehkäistä opintoihin liittyvien ongelmien syntymistä. Koulussa toteutettavan ohjauksen tehtävänä on ennaltaehkäisevän toiminnan lisäksi tukea erityisesti niitä oppilaita, joilla on opiskeluun liittyviä haasteita tai jotka ovat vaarassa jäädä koulutuksen tai työelämän ulkopuolelle perusopetuksen jälkeen. (Opetushallitus 2004, 23.) Perusteiden uudistuksissa (2010) on huomioitu entistä tarkemmin erilaiset oppijat ja oppimisen lähtökohdat. Oppilaalla on nyt myös oikeus saada riittävää oppimisen ja kasvun tukea heti tuen tarpeen ilmetessä ja opetuksen järjestäjän tehtävänä on turvata tämän oikeuden toteutuminen käytännössä. Oppilas saa tukea omassa koulussaan erilaisin joustavin järjestelyin, ellei tuen antaminen edellytä oppilaan siirtämistä toiseen opetusryhmään tai kouluun. Opetuksen eriyttäminen on ensisijainen keino ottaa opetuksessa huomioon opetusryhmän tarpeet ja oppilaiden erilaisuus. Eriyttämisen kolme keskeistä ulottuvuutta liittyvät opiskelun syvyyden, laajuuden ja etenemisnopeuden vaihteluun. (Opetushallitus 2010, 9–10, 19.)

4.6 Eriyisopetuksen rahoitus Suomessa

Formaalisen kasvatuksen ja koulutuksen taloudellinen päätösvalta siirtyi vuonna 1993 suuressa määrin kunnille, kun opetus- ja kulttuuritoimen valtionosuusjärjestelmää uudistettiin. Uudistuksen tavoitteena oli hajauttaa päätösvaltaa, tehostaa palvelutuotantoa ja yksinkertaistaa koko järjestelmää. Opetus- ja kulttuuritoimen kustannusten valtionosuus suoritettiin nyt kunnalle kokonaisuudessaan, ilman valtionosuuden käyttötarkoituksen rajoituksia. Kunnat saattoivat itsenäisesti päättää koulujensa kehittämisestä ja resurssien käytöstä, mikä loi edellytykset erilaisille kuntakohtaisille koulutuksen toimintamalleille, sekä koulutuspanosten ja -tuotosten erilaistumiselle. (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1996, 209; Pernu 1996, 25.) Valtionosuus käyttökustannuksiin muuttui menoperusteisesta laskennalliseksi ja määräytyi nyt oppilaskohtaisen yksikköhinnan perusteella, johon muun muassa erityisopetuksen määrä vaikutti korottavasti. Koulutuspalveluiden käyttäjät voitiin ottaa entistä paremmin huomioon, vaikka keskeisin ohjaus- ja säätelyinstrumentti oli edelleen

opetussuunnitelma. (Pernu 1996, 26–28.) Kunnallinen peruskoululaitos tuottaa pääosan erityisopetuksen kokonaispalveluista, eikä näitä erityisopetuksen kustannuksia tilastoida Suomessa erikseen valtakunnallisesti. Erityisopetuksen kustannuskehitys onkin sidoksissa koulutoimen yleiseen kustannuskehitykseen. (Pernu 1996b, 545, 575.)

Valtionosuusjärjestelmää uudistettiin vuoden 2010 alusta yhdistämällä hallinnonalakohtaiset valtionosuudet, koskien muun muassa esi- ja perusopetuksen asukaskohtaisia valtionosuuksia. Ennen lakimuutosta tehtiin kunnan perusopetuksen yksikköhintaan oppilaskohtaisia korotuksia niin, että korotus oli vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden osalta 400 %, muiden vammaisten oppilaiden osalta 250 %, erityisoppilaiden osalta 50 % ja 7–9 -luokkalaisten ja lisäopetuksen oppilaiden osalta 30 % (Opetusministeriö 2007, 26). Erityisopetuksen strategian (2007) mukaan vammaisoppilaiden opetuksesta oppilasta kohden aiheutuvat kustannukset olivat vuonna 2005 keskimäärin yli kominkertaiset muuhun perusopetukseen verrattuna, ja vaikeimmin kehitysvammaisten oppilasmenot lähes viisinkertaiset. Menot vaihtelivat paljon koulutuksen järjestäjien ja kuntien välillä, mikä johtui pääasiassa eroista kouluverkostossa sekä koulujen ja oppilasryhmien koosta. Yhdeksän vuotta kestävää oppivelvollisuutta suorittavien erityisoppilaiden opetuksesta aiheutuvia kustannuksia ei tilastoida erikseen. (Opetusministeriö 2007, 27.) Uudistuksen myötä kunnilla on oikeus päättää valtionosuuksien jaosta, mikä mahdollistaa kuntien välisen eriarvoistumisen. Eriarvoistuminen mahdollistui myös koulujen opetuksen tasolla, kun opetussuunnitelmaa koskevaa normiohjausta löysättiin. (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012.)

Laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta (1704/2009) tuli voimaan 1.1.2010. Lakia sovelletaan käyttökustannuksiin myönnettävään valtionosuuteen muun muassa perusopetuslaissa (628/1998) säädettävien kuntien tehtävien yhteydessä. Kunnan esi- ja perusopetuksen laskennalliset kustannukset saadaan kertomalla esi- ja perusopetuksen perushinta luvulla 0,77, johon lisätään perushintaan tehtävät korotukset ja kertomalla näin saatu euromäärä kunnan 6–15-vuotiaiden määrällä. Korotukset lasketaan esimerkiksi kunnan asukastiheyden tai kaksikielisyyden tai vieraskielisten 6–15-vuotiaiden mukaan. (1704/2009 22 §.) Korotuksia ei kuitenkaan makseta enää erityisoppilaista kunnille tai kouluille, ellei oppilas ole pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä.

Myös Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta (1705/2009) tuli voimaan 1.1.2010. Laki säättää muun muassa perusopetuksen lisäopetuksen, maahanmuuttajien perusopetukseen valmistavan opetuksen ja pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevien oppilaiden, sekä vaikeimmin kehitysvammaisten ja muiden vammaisoppilaiden perusopetuksesta aiheutuvien lisäkustannusten rahoituksesta. (1705/2009 2 §.) Rahoitus määräytyy näissä tapauksissa laskennallisten perusteiden mukaisesti, oppilasmäärän ja oppilasta kohden määrätyn yksikköhinnan perusteella, (1705/2009 5 §) jonka Opetus- ja kulttuuriministeriö vahvistaa vuosittain (1705/2009 29 §). Pidennettyyn oppivelvollisuuteen perustuvan opetuksen käyttökustannuksiin myönnettävästä valtionosuudesta myönnetään korotuksena euromäärä, joka lasketaan tietyin perustein (1705/2009 14 §). Opetuksen järjestäjän on huolehdittava erityisen tuen yhteydessä annettavasta kuntoutuksesta ja opetukseen liittyvistä kehittämis-, ohjaus- ja tukitehtävistä (POL 24.6.2010/642 39§). Opetus- ja kulttuuriministeriö päättää erityisopetuksen tukitehtävistä perittävistä maksuista sen mukaan, miten valtion maksuperustelaisissa (150/1992) säädetään. (29.12.2011/1511 55 §). Näiden kahden lain lisäksi 1.1.2010 tuli voimaan myös Valtioneuvoston asetus opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta (1766/2009).

Vuoden 2010 oppilaitosten käyttömenot olivat perusopetuksessa keskimäärin 7 600 euroa oppilasta kohden. Vuonna 2000 määrä oli 4 600 euroa, eli kasvua on tapahtunut 39,5 prosenttia vuodesta 2000 vuoteen 2010. (SVT 2010d.) Koulutuksen talouden tilastotiedot perustuvat kunnallisen esi- ja peruskouluopetuksen osalta Tilastokeskuksen kuntien ja kuntayhtymien talous- ja toimintatilaston yhteydessä tehtyyn erillistiedonkeruuseen, joka tehdään opetuksen valtionosuusjärjestelmää varten. Tilastot ilmestyvät vuosittain, runsas vuosi viiteajankohdan jälkeen, ja kuvaavat kalenterivuotta. Tilastojen laatiminen alkoi vuodesta 1995, mutta eri vuosien tilastojen vertailuun vaikuttavat koulutusjärjestelmän, tilastoinnin ja käytettyjen luokitusten muutokset. (SVT 2010e.)

4.7 Erityisopettajien koulutus, rooli ja määrä Suomessa

4.7.1 Erityisopettajan kelpoisuus Suomessa

Suomen ensimmäiset aistivammaisten erityisopettajat saivat koulutuksensa 1800-luvun Ruotsissa, mutta nykyiseen erityisopettajan koulutukseen verrattavissa oleva koulutus alkoi syksyllä 1959 Jyväskylässä. Jyväskylään oli jo vuonna 1948 perustettu Suomen ensimmäinen erityispedagogiikan professuuri. Erityisopettajan koulutus oli alkujaan vuoden kestävä täydennyskoulutus, joka rakentui kansakoulunopettajan tutkinnon ja käytännön työvuosien pohjalle, ja antoi pätevyyden apukouluopettajaksi. Vuonna 1962 perustettiin koulutuksen rinnalle myös tarkkailu- ja koulukotiopettajien linja ja vuonna 1966 vielä koululogopedin sekä lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten linjat. Koulutusmäärät kasvoivat erityisesti 1970-luvulla, ja koulutusyksiköitä perustettiin myös Joensuuhun, Helsinkiin ja Åbo Akademin (Vaasa) alle. (Tuunainen 2005, 252; Hautamäki, Mänty & Kuusela 1996, 76, 78; Lahtinen 2009, 195.) Myöhemmin apukoulun ja tarkkailuluokkien linjat yhdistyivät erityisluokanopettajan koulutuslinjaksi ja lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten sekä koululogopedin linjat sulautuivat laaja-alaisen erityisopettajan tutkinnoksi. (Hautamäki ym. 1996, 75–76.)

Nykyään erityisopettajaksi voi kouluttautua Helsingin, Itä-Suomen (Joensuu), Jyväskylän ja Turun yliopistossa sekä Åbo Akademiassa. Erityisopettajan maisteritutkinto on laajuudeltaan 300 opintopistettä ja kestää keskimäärin viisi vuotta. Opettajankoulutuksen opintoihin kuuluu erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot, jotka ovat sisällöltään vähintään 60 opintopistettä. Erityisopettajan ylemmän korkeakoulututkinnon pääaineena on erityispedagogiikka, mutta tarjolla on myös vähintään 60 opintopisteen erityisopettajakelpoisuuden tuottavat opinnot, jotka voi suorittaa erillisinä opintoina tai osana tutkintoa. Lisäksi esimerkiksi Jyväskylän yliopisto tarjoaa koulutusta myös aikuis- ja varhaiserityiskasvatuksesta, jonka lisäksi myös Jyväskylän ammatillisessa opettajakorkeakoulussa voi opiskella erityisopettajakelpoisuuden tuottavat opinnot. (Opetusministeriö 2007, 47.) Suomen erityisopettajien koulutusmallin rakenne poikkeaa muiden Pohjoismaiden malleista, koska erityispedagogiikka on Suomessa itsenäinen akateeminen oppiaine. Monessa muussa maassa se on yksi kasvatustieteen haaroista tai erillinen opettajien ammatillinen täydennyskoulutusalue. (Lahtinen 2009, 195.)

Suurimmat erityisopettajien koulutusmuodot ovat siirtäneet painopistettään erityisluokanopettajien koulutuksesta laaja-alaisten kouluttamiseen. Koulutuksissa keskitytään erityisesti lukemisen ja kirjoittamisen haasteisiin, matematiikan oppimisvaikeuksiin, kommunikaation ja käytöksen haasteisiin, opettajien yhteistyöhön, oppilaan yksilölliseen kehitykseen ja sen arviointiin sekä opetusharjoitteluihin. Opettajankoulutusta on myös kritisoitu, koska se on muuttumassa yhä teoreettisemmaksi ja sisältää yhä vähemmän kontaktiopetusta. (Takala & Pirttimaa 2010, 158, 163.) Erityisopettajakoulutus on ollut määrällisesti keskeisin painopistealue vuosien 2001–2009 aikana toteutettavassa opettajankoulutuksen laajennusohjelmassa, jolla lisättiin erityisopettajaksi opiskelevien aloituspaikkoja ja työelämässä jo olevia pätevöivää koulutusta. (Opetusministeriö 2007, 52.) On myös herätelty ajatuksia siitä, tarvitseeko tulevaisuuden koulu erikseen erityis-, luokan- ja aineenopettajia vai tulisiko erityispedagogista tietotaitoa olla jokaisella opettajalla. (Takala & Pirttimaa 2010, 163–164.) Luokanopettajaopintoihin sisällytetyt erityispedagogiikan opinnot voisivat lisätä opettajien halua ja ymmärrystä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden integroimiseen ja tukemiseen yleisopetuksen luokassa. Esimerkiksi Jyväskylässä valmistuvien luokanopettajien koulutukseen ei toistaiseksi sisälly erityispedagogiikan opintoja. Aineenopettajille nämä opinnot olisivat myös äärimmäisen tärkeitä jo koulutusvaiheessa.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (14.12.1998/986) säättää niistä kelpoisuusvaatimuksista, joita myös erityisopettajilta vaaditaan. Sen mukaan erityisopetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka: on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon, on kelpoinen antamaan luokanopetusta ja joka on lisäksi suorittanut erityisopettajan opinnot, kasvatustieteellisen alan tutkinnoista ja opettajankoulutuksesta annetun asetuksen mukaisen erityisopettajan koulutuksen, tai omaa aineenopettajalta vaadittavan kelpoisuuden ja on suorittanut erityisopettajan opinnot. Lisäksi joihinkin erityisopetuksen tehtäviin, pääasiassa luokkamuotoiseen erityisopetukseen, vaaditaan perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. Erityisopetusta voi antaa myös henkilö, jolla on Opetushallituksen myöntämä kelpoisuustodistus Islannissa, Norjassa, Ruotsissa tai Tanskassa saadun erityisopettajan koulutuksen perusteella. (8 §, 23.2.2012/105.) Edellä kuvatut erityisopettajan opinnot tarkoittavat vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuisia opettajankoulutuksen opintoja, sekä erityisopettajan opintoja,

joista säädetään kasvatustieteellisistä tutkinnoista ja opinnoista annetun asetuksen 35 §:ssä. (8 a § 3.11.2005/865.)

4.7.2 Erityisopettajan työtehtävät Suomen kouluissa

Lahtinen (2009, 172) jakaa erityiskasvatuksen ammattialan opetuksen, suunnittelun, hallinnon ja tutkimuksen ammatteihin, mutta useimmat alalla olevat työskentelevät peruskoulun opettajina, joko yleisopetuksen erityisopettajina tai erityisluokan opettajina. Takala, Pirttimaa ja Törmänen (2009) tiivistävät yleisopetuksen kouluissa työskentelevien erityisopettajien työtehtävät kolmeen kategoriaan: opetus, konsultaatio ja taustatyö. Konsultaatio tapahtuu usein yhteistyötilanteissa toisen opettajan kanssa, esimerkiksi samanaikaisopetuksena. (Takala, Pirttimaa & Törmänen 2009, 169.) Historiallisesti katsottuna ensimmäiset erityisopetuksen ammattilaiset toimivat kuurojen ja sokeiden opettajina, joita seurasivat eri vammaisryhmien erityisluokkien opettajat ja myöhemmin laaja-alaiset erityisopettajat. (Lahtinen 2009, 175.)

Monessa koulussa on nykyään yksi tai useampi laaja-alainen erityisopettaja, joten laaja-alaista erityisopetusta on tarjolla lähes joka koulussa. Pienemmissä kouluissa käy kiertävä laaja-alainen erityisopettaja, jolloin yhden opettajan vastuulla voi olla monen eri koulun erityisopetus. Jokainen kunta laatii erityisopettajilleen työnkuvan, joten työn sisältö voi olla melko vaihtelevaakin eri puolilla Suomea. Työn sisältö koostuu kuitenkin pääasiassa oppilaiden opetuksesta, yhteistyöstä opettajien, vanhempien ja muiden tahojen kanssa sekä opetuksen taustatyöstä, kuten suunnittelusta, materiaalin tekemisestä, oppilaiden taitojen kartoituksesta ja koulun arkeen osallistumisesta suunnittelun ja kokousten muodossa. (Takala 2010, 60, 64–65.) Kunnan palveluksessa toimii myös yhä useammin niin sanottuja erityisopetuksen ohjaavia opettajia, jotka kulkevat esimerkiksi nimikkeillä: erityisopetuksen suunnittelija, erityisopetuksen rehtori, erityisopetuksen koordinaattori, konsultoiva erityisopettaja tai alueellinen erityisopettaja. Tarve lisätä erityispedagogista asiantuntija-avun tarjontaa on syntynyt lähikouluperiaatteen lisääntyneen toteuttamisen myötä. (Opetusministeriö 2007, 29.) Uusi kolmiportainen tukimalli säilyttäneen perusjaon laaja-alaisen erityisopettajien ja erityisluokanopettajien työtehtävien välillä. Kuitenkin erityisesti laaja-alaisen erityisopettajien rooli laajentuu kaikille kolmelle tuen alueelle, jonka lisäksi heidän työnkuvaansa tulee varmuudella lisää samanaikaisopetusta ja

yleistä koordinoitua. Erityisluokanopettajien toimenkuva laajenee vastaavasti oman ryhmän opettamisesta muiden opettajien konsultointiin ja vain ajoittain tiiviimpää tukea tarvitsevien oppilaiden pienryhmäopetukseen. (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012.)

4.7.3 Erityisopettajien määrällisestä kehityksestä

Koulun ja erityisopetuksen kehitys on luonnollisesti vaikuttanut myös erityisopettajien määrän kehitykseen ja suuntautumiseen eri osa-alueille. Erityisopettajien kokonaismäärä nelinkertaistui vuosien 1970 ja 1990 välillä. Kasvu koski sekä osa-aikaisen erityisopettajien että luokkamuotoisen erityisopettajien määriä. Virkojen määrää lisäsi suuresti 1970-luvun lopussa yläasteelle tulleet laaja-alaiset erityisopettajat. 1990-luvun alussa Suomessa oli 3300 erityisopettajaa, joista erityisluokanopettajina toimi 58 %. Vuonna 2000 erityisopettajia oli jo 4300, joista 64 % toimi erityisluokanopettajina. Erityisluokanopettajien määrä on kasvanut osa-aikaisten erityisopettajien määrää voimakkaammin etenkin 1990-luvun lopulla ja 2000-luvun alkupuolella. Keväällä 2008 oli Suomessa lähes 5400 erityisopettajaa, joista 68 % erityisluokanopettajia ja 32 % osa-aikaisen erityisopetuksen puolella. (Lahtinen 2009, 198.) Keväällä 2010 erityisopettajia oli 5380, joista erityisluokanopettajia 67,5 % ja osa-aikaisessa erityisopetuksessa 32,5 %. Erityisluokanopettajista 71,8 % oli muodollisesti kelpoisia tehtäväänsä, osa-aikaisista erityisopettajista 84,8 %. (Ojala 2011, 46–47.) Suomen kouluissa on keskimäärin yksi erityisopettaja 300 oppilasta kohti. Erityisopettajan tuki on saatavissa kaikille oppilaille, joilla on vaikeuksia oppimisessa tai tarvitsevat muusta syystä tukea. Diagnoosia ei vaadita. Oppilaat osallistuvat osa-aikaiseen erityisopetukseen keskimäärin 1–2 tunnin verran viikossa tietyllä ajanjaksolla. (Graham & Jahnukainen 2011, 278.) Tähän päättyy kuvaus Suomen erityisopetusjärjestelmästä ja sitä säätelevistä dokumenteista. Seuraavassa siirrytään kuvaamaan Ruotsia ja sen erityisopetusjärjestelmää.

5 ERITYISOPETUS RUOTSALAISESSA PERUSKOULUSSA

5.1 Perus- ja erityisopetuksen historiaa Ruotsissa

5.1.1 Ruotsin koulujärjestelmä 1800-luvulla

Ruotsalainen yhteiskunta muuttui paljon 1800-luvun aikana. Maan väkiluku yli kaksinkertaistui vuoden 1800 2,3 miljoonasta vuoden 1900 5,1 miljoonaan, vaikka maastamuutto oli 1800-luvun lopulla vilkasta. Nopeasta väestönkasvusta seurasi sosiaalisia ongelmia, joiden ratkaisuksi ehdotettiin kansanopetuksen parantamista. Kun ajatus järjestäytyneestä pakollisesta kansanopetuksesta tuli vahvasti ajankohtaiseksi 1800-luvun alussa, ei valtiolla nähty olevan velvollisuutta vastata ”kansan” lasten koulutuksesta, vaan panostus oli yksinomaan julkisen tason koulutuksessa. Kansakoulusta tuli kunnallinen asia. Kuntien perustamat koulut nähtiin täydennyksenä kotona annettavalle opetukselle, joskin valtio alkoi vähitellen avustaa kuntia kustannuksissa yhä enemmän. (Richardson 2004, 12–13; 52, 55–56.)

Kun päätös kansakoulusta tehtiin 1842, ei se käytännössä koskenut kaikille lapsille yhteistä koulua, vaikka sen mukaan määriteltiin valtion vastuu kaikkien kansalaisten kasvatuksesta ja opetuksesta. Jokaisessa kaupunginseurakunnassa ja pitäjässä tuli nyt olla vähintään yksi koulu, jossa oli koulutettu opettaja. Myös opettajaseminaareja perustettiin valtion tuella. Kansakoulupäätöksen toimeenpano vaihteli kuitenkin alueittain, ja viisi vuotta kansakoulun käyttöön ottamisen jälkeen vain hieman yli puolet kaikista lapsista kävi koulua. Suurin ongelma muodostui nuorimmista oppilaista, pitkistä koulumatkoista, isoista luokista ja suurista ikäeroista. Vuonna 1853 annettiin lupa perustaa pienempiä kouluja, joita pitivät kouluttamattomat opettajat. Uudistuksen tavoitteena oli saada koulut lähemmäs koteja. (Skolverket 1998, 13–14; Richardson 2004, 55–57, 59–60.)

Samaan aikaan lisättiin kansakoulun velvollisuutta ja mahdollisuuksia vastata lasten opetuksesta myös nykyistä vastaavan erityisen tuen muodossa. Käytössä oli niin sanottu minimikurssi, jota voitiin noudattaa köyhien ja heikompihajaisten opetuksessa.

(Richardson 2004, 55–56.) Egelund, Haug ja Persson (2007, 14) näkivät minimikurssit ongelmallisina tilanteessa, jossa kansakoulusta haluttiin pohjakoulua oppikoululle, sillä niiden nähtiin laskevan koulun tasoa. Minimikursseja oli kuitenkin vaikea poistaa, koska köyhimpien perheiden lasten työpanosta tarvittiin kotona, jolloin koululle jäi vähemmän aikaa. Tilanne alettiin nähdä syrjintänä, koska sosiaalinen tausta esti joidenkin lasten kunnollisen koulunkäynnin. (Egelund ym. 2007, 15.) Tulevina vuosikymmeninä rakennettiin koko maan kattava koulujärjestelmä. 1870 ja 1880 - lukujen vaihteessa maassa oli kaksi toisistaan täysin erillistä koulujärjestelmää: valtiollinen oppikoulu ja kunnallinen kansakoulu. Tavoitteena oli muodostaa kaikille yhteinen pohjakoulu, joka toimisi myös valmistavana kouluna oppikoululle. Yhteisen koulun vastustajat pelkäsivät opetuksen ja koulutuksen kärsivän laadullisesti. He näkivät poikkeavien lasten erottamisen toisista oppilaista edellytyksenä kansakoulun suosiolle ja vetovoimalle suurten yhteiskuntaryhmien keskuudessa. (Richardson 2004, 55, 106; Skolverket 1998, 13.)

Egelund ym. (2007, 11–12) listaavat kolme oppilasryhmää, jotka aiheuttivat koulussa haasteita. Ensimmäisenä olivat älyllisesti heikkolahjaiset, joita pidettiin yhteiskunnassa taakkana ”hyödyttömydestään” johtuen. Toinen ryhmä olivat fyysisesti vammaiset (funktionshindrade), joille oli jo 1800-luvun alussa perustettu laitoksia, joissa he saivat koulutusta helppoihin töihin. Kolmantena olivat pahantapaiset ja laiminlyödyt lapset, jotka koettiin pääasiallisena uhkana sille, että kansakoulusta tulisi pohjakoulu oppikoululle. Ongelmia ratkaistiin kuntiin perustetuilla lastensuojelulautakunnilla ja erillisillä laitoksilla, joissa oppilaat saivat erityistä opetusta. (Egelund ym. 2007, 11–12.)

Ensimmäiset merkit erityisopetuksesta tulivat Egelundin ym. (2007, 21) mukaan apukoulujen myötä, kun ensimmäinen apuluokka perustettiin Norrköpingiin vuonna 1879. Sitä oli edeltänyt jo kuurojen- ja sokeainopetus, joka oli alkanut vuonna 1808 ja erityiskouluopetus (särskola) vuodesta 1866 lähtien. (Arte 1985, 27.) Apukoulut oli tarkoitettu pääasiassa kehitysvammaisille lapsille ja niiden katsottiin auttavan sekä heikompi oppilaita että vapauttavan koulut haitallisesta aineksesta. Aluksi opetus oli järjestetty vapaaehtoisvoimin, mutta myöhemmin myös seurakunnat ja valtio tulivat mukaan. (Egelund ym. 2007, 19.) 1800-luvun loppupuolella perustettiin myös aivan uudenlaisia kouluja: kouluja sokeille, kuuromykille ja älyllisesti kehitysvammaisille. Näitä kouluja kutsuttiin tuolloin poikkeavien kouluiksi (abnormskolor). Kun jo 1800-

luvun alussa sokeille ja kuuroille perustettu Manillaskolan Tukholmassa osoittautui riittämättömäksi, perustettiin uusia kouluja valtiollisen tuen turvin. Pedagogisista syistä kuurot ja sokeat tuli erottaa toisistaan. Ajatukset vammaisten oppilaiden integraatiosta tavallisiin kouluihin olivat kaukana tämän päivän inklusioajattelusta. (Richardson 2004, 83.) Liikuntarajoitteiset lapset saivat opetuksensa ja hoitonsa erillisissä laitoksissa, mutta myös älyllisesti kehitysvammaisia ja jälkeenjääneitä lapsia alettiin vuosisadan vaihteessa ja sen jälkeen erotella laitoksiin, ulko-oppilaitoksiin ja apuluokille. Jopa oppilaat, joilla oli sosiaalisia haasteita, lajiteltiin vaikeuksien tason perusteella eri laitoksiin. (Skolverket 1998, 14.)

Vaikka moni tuen tarpeessa olevista oppilaista oli apuluokilla tai laitoksissa, oli kouluttamattomien opettajien vaikeaa sopeuttaa opetuksensa oppilaiden erilaisten kykyjen ja lähtökohtien mukaisesti. Toisinaan oppilaat jäivät luokalleen, mitä yritettiin kuitenkin vähentää apuopetuksella. Kun pienkoulu- (småskola) ja kansakouluopettajien pätevyudessa nähtiin puutteita, luotiin apuopettajien tehtäviä ja samalla apuopetusta normaaliopetuksen rinnalle. Apuopettajat hoitivat sen työn mitä opettajat ja koulu pitivät ongelmallisina. 1800-luvun lopulta 1900-luvun alkuun keskustelussa vallitsi pääasiassa kysymys siitä, miten erilaisia oppilaita voitaisiin opettaa yhdessä. (Egelund ym. 2007,13–14, 21.)

5.1.2 Ruotsin koulujärjestelmä 1900-luvulla

1900-luvun hallinnollista kehitystä luonnehti valtiollinen vaikutusvalta sekä valtion taloudellinen tuki kouluille. Myös kiinteät siteet kirkkoon alkoivat irrota. 1900-luvun alussa kansakoulu oli jakautunut kolmeen osaan: pienkoulu, kansakoulu ja pienempi kansakoulu, joka oli kahden edellisen välimuoto. Oppilaista kuitenkin vain noin puolet kävi koulua päivittäin. 1900-luvun alkupuolella kansakoulussa tapahtui muutoksia, kun kuusivuotinen koulupolku laajeni seitsemänvuotiseksi sekä käsitti joissain tapauksissa myös vapaaehtoisen korkeamman kansakoulun täydennyksen tai kahdeksannen kouluvuoden. Kansakoulusta tuli yleinen kansalaiskoulu kaikille ainakin sikäli, että siitä tuli pohjakoulu, jonka päälle korkeammat koulutukset rakentuivat. Myös koulutiloihin saatiin parannusta ja opettajankoulutus uudistui. (Richardson 2004, 101, 107.)

Vuonna 1913 tehtiin päätös, jonka mukaan yhteiskunnan tuli vastata kehitysvammaisten lasten opetuksesta. Muutamaa vuotta myöhemmin Lundiin

perustettiin ensimmäinen kehitysvammaisten laitos, ja vuoden 1915 tienoilla reilut 94 prosenttia lapsista kävi kansakoulua. Maaseudulla koulunkäynti oli kuitenkin suurelta osin vielä puolipäiväistä. Samaan aikaan kansakoulun mahdollisuudet ja velvollisuudet vastata erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opetuksesta tulivat vähitellen ajankohtaisiksi. (Egelund ym. 2007, 23; Skolverket 1998, 13–14.)

1920-luvun koulumaailmaa voidaan Egelundin ym. (2007, 24) mukaan kuvata järjestelmällisesti erilaistavaksi (differentiering) ja segregoivaksi. Apukoulujen määrä kasvoi nopeasti, ja vuonna 1920 apukoulua kävi keskimäärin 1,6 prosenttia suurimpien kaupunkien oppilaista. Luokkien opettajina toimivat pienkoulujen ja kansakoulujen opettajat, joille alettiin myöhemmin järjestää lyhyitä täydennyskoulutuskursseja. Ajattelu alkoi kääntyä lääketieteestä psykologian puolelle ja älykkyystestien käyttö yleisty, mutta siirto apukouluihin tapahtui yhä pääasiassa lääketieteellisin perustein. Vuosina 1920–1950 apukouluoppilaisiksi määriteltyjen määrä kasvoi ja yhteiskunnassa vallitsi edelleen ajattelu, jonka mukaan tällainen erottelu oli sekä toivottavaa että välttämätöntä. (Egelund ym. 2007, 25–26.)

Vuonna 1950 tehtiin päätös, jonka mukaan kaikki koulut sulautettaisiin yhteen niin sanotuksi yhtenäiskouluksi. Samalla oppivelvollisuus pidennettäisiin yhdeksään vuoteen. Motiivina koulu-uudistukselle oli, että sillä nostettaisiin yleistä koulutustasoa ja muutettaisiin koululaitosta demokraattisemmaksi. Uudistus tarjoaisi paremmat koulutusmahdollisuudet erityisesti niille ryhmille, jotka aiemmin jäivät muista jälkeen. 1950- ja 60-luvuilla valtio ja kunnat lisäsivät resurssejaan paljon, mikä mahdollisti luokkien oppilasmäärän pienentämisen, erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden tukeen satsaamisen sekä koulujen oppimateriaalien ja opetusvälineiden parantamisen. (Richardson 2004, 103, 118–119, 141.)

5.1.3 Ruotsalainen peruskoulu

5.1.3.1 Ruotsalainen peruskoulu 1960-luvulla

Vuonna 1962 tehtiin päätös 9-vuotisesta peruskoulusta ja laadittiin ensimmäinen opetussuunnitelma, Lgr 62. Päätös tarkoitti vuosisatoja vanhan rinnakkaiskoulujärjestelmän lakkauttamista. Uuden koulun nimeksi tuli peruskoulu ja se jaettiin kolmeen 3-vuotiseen asteeseen: ala-, keski- ja yläasteeseen. Ylimääräiset opinnot, joita hylätyn arvosanan saaneet oppilaat joutuivat tekemään, jäivät pois. Myöskään luokalle

jättöä ei enää hyväksytty. Kehitysvammaiset oppilaat eivät olleet oppivelvollisia vielä peruskoulu-uudistuksen myötä, vaan heitä hoidettiin laitoksissa. Lievemmin kehitysvammaiset olivat tulleet oppivelvollisuuden piiriin vuonna 1945, mutta vasta 1.6.1968 alkaen oppivelvollisuus koski kaikkia lapsia. (Egelund ym. 2007, 30, 59, 61; Richardson 2004, 122.)

1960-luvun uudistus koski suuressa määrin organisaatiota ja opetussuunnitelmaa. Ajankohtaisiksi kysymyksiksi nousivat työskentelymuotoja ja opetusmenetelmiä koskevat kysymykset, sekä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kokemat ongelmat koulussa. Myös kiinnostus erityisopetuksen tuloksia ja arviointia kohtaan heräsi. Oli aika toteuttaa integraatiota koulumaailmassa, mutta suurimmat haasteet koskivat heterogeenisiin luokkiin sopivien oikeiden menetelmien löytämistä. Luokan sisällä toteutettava yksilöllistäminen ei tuolloin vielä toiminut yrityksistä huolimatta kovinkaan hyvin. Käytössä oli kuitenkin erilaisia kirjallisia materiaaleja tehtävineen, joita oppimateriaalien kustantamot tuottivat. (Richardson 2004, 180.)

Vuoden 1962 peruskoulun opetussuunnitelmassa painotettiin lasten ryhmätyötaitojen harjoittelua, jotta he oppisivat työskentelemään yhdessä ja valmistautuisivat siten toimimaan demokraattisessa yhteiskunnassa samoista lähtökohdista käsin. (Egelund ym. 2007, 57.) Opetussuunnitelman myötä tapahtui erityisopetuksen dramaattinen laajeneminen. Erityisopetukseen kohdennetut resurssit kaksinkertaistuivat seuraavassa kymmenessä vuodessa ja vuonna 1972 yli kolmasosa tietyn ikäkohortin lapsista sai erityistä tukea lyhyemmän tai pidemmän aikaa kouluranssa aikana. (Emanuelsson 1997, 464.) Oppivelvollisuus koski uudistuksen myötä ensimmäistä kertaa myös muun muassa liikuntavammaisia lapsia (Skolverket 1998, 14). Erityisopetusta annettiin oppilaille, joilla oli vaikeuksia koulunkäynnissä, mutta muunlaista eriyttämistä ei tapahtunut. Erityisopetuksesta tuli ennemminkin väline koululle selvitä erilaisista oppilaista, kuin oppilaan koulunkäynnin tarpeista lähtöisin oleva tukimuoto. (Egelund ym. 2007, 58.)

Erityisopetuksen rakenteessa tapahtui muutoksia 1960–70-luvuilla. Vuonna 1969 uudistetun opetussuunnitelman myötä peruskoulusta tuli entistä yhtenäisempi; yhteiskoulu sanan täydessä merkityksessä. Erityisluokkia vähennettiin ja poistettiin paikoin kokonaan. Siirryttiin kohti oppilaan omassa luokassa järjestettävää erityisopetusta, jossa erityisopettaja meni tavallisiin luokkiin auttamaan tuen tarpeessa olevia oppilaita. Tällaista erityisopetuksen muotoa kutsuttiin nimellä *samordnad*

specialundervisning. Erityisluokkien tarve säilyi kuitenkin samoin perustein kuin ennenkin. Vain erityisluokan nimike poistettiin, koska se koettiin rumaksi. Käytössä oli myös niin sanottuja klinikkaluokkia, joihin oppilaat menivät tiettyinä tunteina erityisopetukseen saamaan apua muun muassa lukemiseen. Luokassa järjestettävä erityisopetus merkitsi tuohon aikaan pääasiallisesti rakenteellista erityisopetuksen ositusta, jota voitiin harjoittaa osin erityisluokkamuodossa. Samalla oppilas jäi kuitenkin paitsi luokassa tapahtuvasta opetuksesta. Yleisesti katsoen opetus yleis- ja erityisopetuksen puolella säilyi kuitenkin melko ennallaan. (Richardson 2004, 124; Emanuelsson 1983, 66, 107–108; Johansson 1998, 138.)

5.1.3.2 Ruotsalainen peruskoulu 1970-luvulla

Uusi suhteellinen vammaiskäsitys alkoi tehdä läpimurtoa 1970-luvun aikana. Vammaisuuden nähtiin nyt syntyvän ympäristön ja yksilön sekä hänen edellytystensä kohtaamisessa, jonka myötä vaatimukset suuntautuivat entistä enemmän ensisijaisesti ympäristön mukauttamiseen. Alettiin puhua koulun yleisistä tukitoimista yksilöllisten sijaan ja koulujen opetusvaikeuksista oppilaiden oppimisvaikeuksien rinnalla. (Skolverket 1998, 16.) Opetusta alettiin suunnitella enemmän oppilaan valmiuksien mukaan ja klinikkamuotoista opetusta noudattaen, pois erityisluokkaopetuksesta. Integraatiota pyrittiin lisäämään ja järjestämään erityisopetusta oppilaan omassa luokassa. (Arte 1985, 23–24.)

Sekä klinikkamuotoisen että luokassa annettavan erityisopetuksen kohdalla kunnat päättivät tuntimääristä ja valtio vastasi kuluista. Tästä seurasi erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden määrän räjähdysmäinen kasvu, mikä lisäsi samalla suuresti valtion kustannuksia. (Johansson 1998, 138.) Samalla kun erityisopetuksen määrä kasvoi, oltiin huolissaan siitä, että yhä useampi oppilas epäonnistui koulunkäynnissään. Erityisopetusta ja koulujen tilannetta alettiin kyseenalaistaa, ja erityisopetuksen positiiviset vaikutukset jäivät melko huomaamattomiksi. Tästä syystä valmisteltiin selvitys, jonka tavoitteena oli asettaa ohjelma, joka takaisi menestymättömille oppilaille hyväksytysti suoritettua peruskoulun. Tässä koulun työskentely-ympäristöön liittyvässä selvityksessä (SIA-utredning, Skolans Inre Arbete) todettiin, että erityisopetus vaikutti menetelmiin ja koulun organisaatiomuotoon, ja että se oli tullut resurssituntien suurimmaksi sisällöksi. Selvityksen mukaan 35–40, joskus jopa 60 prosenttia

peruskoulun oppilaista sai ajoittain erityisopetusta. Erityisopetuksen laajentuessa sana oli menettänyt erityispedagogisten menetelmien sisältönsä, sillä opetuksesta vain 27 prosenttia oli erityiskoulutetun opettajan antamaa. (Egelund ym. 2007, 62–63; Skolverket 1998, 16.)

Neljän vuoden selvitystyön päätteeksi julkaistiin mietintö (Skolans arbetsmiljö, 1974), jossa esitettiin joukko tukitoimia. Resurssien käytön haluttiin olevan vapaampaa ja ongelmasuuntautuneempaa, ja koulun toimintaa tuli mukauttaa vastaamaan paremmin paikallisia tarpeita ja edellytyksiä. Myös koulujen arviointia haluttiin tehostaa. Oppilasryhmien joustavuutta haluttiin kehittää ja keskeisten perusvalmiuksien harjoittelun tärkeyttä painotettiin vahvasti. Ehdotettiin, että erityispedagogisen metodiikan tulisi vallita koko koulun piirissä. Muutokset tapahtuivat hitaasti, mutta joustavampien oppilasryhmien käytöstä on tullut todellista. Luokattomista opetusryhmistä on tullut välttämättömyys monissa haja-asutusalueiden kouluissa, mutta myös muissa kouluissa siitä tuli houkuttelevaa uusien valtionavustus uudistusten (1978) myötä. (Richardson 2004, 184–185; Egelund ym. 2007, 63.)

5.1.3.3 Ruotsalainen peruskoulu 1980-luvulla

Selvityksen erilaiset erityisopetusta koskevat tutkimukset vaikuttivat vahvasti vuoden 1980 opetussuunnitelman muotoiluun, jossa painottui ajatus kaikille yhteisestä koulusta. Opetussuunnitelman keskeisenä aiheena oli ennaltaehkäisevä työ ja siinä korostettiin työskentelytapojen sopeuttamista yksittäisten oppilaiden edellytyksiin, sekä pyrkimystä oppilaiden integrointiin. Tukea tuli tarjota ensisijaisesti oppilaan omassa luokassa. Erityisopetusta organisaatiomuotona ja erottelevana koulutraditiona alettiin selvityksen myötä purkaa. Tilalle tuotiin erityispedagogista panostusta, joka ei koskenut vain erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opetusta, vaan myös ennaltaehkäisevää työtä. (Skolverket 1998, 7, 16; Egelund ym. 2007, 63; Richardson 2004, 185.) Kouluuudistuksista ja tavoitteista huolimatta koulun sisäinen työ muuttui hyvin vähän. Erityisopetus asetettiin usein melko tarkoituksettomaksi ilman, että sen tavoitteita tarkennettiin. Myöskään erityisopetuksen ja yleisopetuksen eroja ei pohdittu. (Egelund ym. 2007, 64.)

Vuoden 1981 valtiopäivillä säädettiin valtion ja kuntien välisestä vastuunjaosta. Valtion tuli säätää koulujen tavoitteista ja sisällöistä, jotta kaikille

oppilaille saatiin taattua tasa-arvoinen koulutus. Koulujen pedagoginen ylläpitovastuu siirtyi sen sijaan valtiolta kunnille, jonka lisäksi valtionavustusjärjestelmä tuli muotoilla niin, että kunnat saivat suuremmat mahdollisuudet käyttää vapaasti koulun resursseja. Sen myötä luotiin toivottavaa paikallista vaihtelua. Valtio siis vastasi edelleen taloudellisista resursseista, mutta vastuu niiden jakamisesta oli pääosin kunnilla. (Richardson 2004, 162–164; Skolverket 1998, 17.)

5.1.3.4 Ruotsalainen peruskoulu 1990-luvulla

1990-luvulla alkoi taas uuden opetussuunnitelman suunnittelu. Avainajatuksena oli tällä kertaa yhdenvertaisuus, mikä tarkoitti resurssien jakamista niin, että ne oppilaat, joiden arvioidaan tarvitsevan enemmän resursseja, saavat niitä. Ajatuksen nähtiin rohkaisevan erilaisuutta koulujen ja kuntien välillä niin, että paikalliset edellytykset voitaisiin ottaa huomioon. (Egelund ym. 2007, 120.) Ehkä tärkein uudelleenjärjestely uudessa opetussuunnitelmassa ja eri aineiden kurssisuunnitelmissa olivat kahdenlaiset tavoitteet oppilaille viidennen ja yhdeksännen kouluvuoden päätteeksi. *Saavutettavat tavoitteet* (mål att uppnå) ilmoittivat mitä oppilaan tulisi vähintään saavuttaa, *Tavoitteet joihin pyrkiä* (mål att sträva mot) ilmoittivat sen sijaan oppilaan tieto- ja valmiuskehityksen suunnan. Etenkin ensin mainittu tuli merkitykselliseksi haasteeksi erityispedagogisesta näkökulmasta katsoen, koska se liitettiin hyväksytyin arvosanan kriteereihin. Ensimmäistä kertaa 30 vuoteen tuli mahdolliseksi saada hylätty arvosana pakollisessa peruskoulussa. Ruotsin, matematiikan tai englannin suorituksista noin 10 prosenttia saa hylätyn arvosanan. Koska tämä voitiin arvioida jo ennalta, asettavat Egelund ym. (2007) kysymyksen siitä, onko eettisesti oikein, että oppivelvollisuuden avulla pakotetaan lapset ja nuoret kouluun, jossa heidän puutteelliset edellytyksensä estävät heitä tulemasta hyväksytyksi. (Egelund ym. 2007, 120–121, 126.)

Erityisopetusta on aina perusteltu sosiaalisena etuna, joka on oppilaan oikeus ja jonka tulee edesauttaa oppilaiden välisten erojen tasoittumista. Käytäntöä perustellaan toisinaan myös hyvän opetustilanteen luomisella muille oppilaille. Vielä 1990-luvulla oli mahdollista sijoittaa oppilas muualle kuin lähikouluunsa, jotta muiden oppilaiden opetuksen taso säilyisi. (Skolverket 1998, 15.) Vuoden 1992 valtiopäiväpäätös antoi vapaammat säännöt ja enemmän tukea perustaa itsenäisiä (fristående) kouluja. Niiden määrä kasvoi nopeasti ja muodostaa nyt reilut 10 prosenttia Ruotsin peruskouluista. Osa

kunnallisista kouluista on joutunut sulkemaan ovensa oppilasmäärän vähentymisen vuoksi, mikä on puolestaan aiheuttanut sen, että perheille on tullut mahdolliseksi valita lähikoulun sijaan jokin toinen kunnallinen koulu. Osa näistä kouluista on suuntautunut erityisopetukseen, esimerkiksi ADHD- ja dysleksia -koulujen muodossa. (Egelund ym. 2007, 121–122.) Vaikka yleinen pyrkimys on kohti inklusiota, näkee osa vanhemmista lapsensa parhaana tietyn diagnoosin ympärille perustetut luokat ja koulut. Niiden säilyttämiselle ja uusien yksityisten erityiskoulujen perustamiselle on siis perusteita; ainakin niin kauan, kunnes käytäntö saadaan asenteiden ja käytettävien resurssien osalta aidosti jokainen oppilas ja heidän parhaansa huomioivaksi.

5.2 Ruotsalainen erityisopetus numeroina

5.2.1 Erityisopetuksen tilastoja Ruotsissa

Erityisopetuksen laajuus oli lisääntynyt historiallisesti katsottuna voimakkaasti sekä oppilasmäärällisesti että kustannusten kannalta. Vuonna 1945 noin 1 % kansakoulun oppilaista kävi apuluokalla ja vuonna 1969 runsaat 2,6 %. Kun luokissa annettava erityisopetus otettiin käyttöön 1970-luvun alussa, koski jonkin muotoinen erityisopetus jopa 40 % peruskoulun oppilaista. Vuonna 1972 tämä resurssi nousi 520 000 opettajaviikkotuntiin ja vastaavasti noin 20 000 opettajan kokopäivävirkaan, mikä tarkoitti, että yli joka viides opettaja peruskoulussa oli virallisessa merkityksessä erityisopettaja. Kuitenkin vain vähemmistöllä heistä oli siihen vaadittava koulutus. Valtion kustantamaa ja koulujen rajoittamattomassa määrin järjestämää erityisopetusta pidettiin vastuuttomana tuhlausena ja sille haluttiin katto. (Richardson 2004, 182; Haug 1999, 233.)

Ruotsissa ei tilastoida erityisopetusta Suomen tavoin, vaan erityisopetus on kiinteä osa peruskoulun yleisopetusta. Lisäksi opetusta annetaan erityiskouluissa (*särskolan* ja *specialskolan*). Erityisopetuksen tilastointia ei mainita myöskään Skolverketin Internet-sivuilla, jossa luetellaan Skolverketin vastuulla olevat tilastoinnin kohteet. Käynnissä on kuitenkin tutkimus, joka seuraa oppilaita vuosiluokalta 3 vuosiluokalle 9. Tarkoituksena on kuvata määrällisesti näille ryhmille annettavaa tukeopetusta, jonka voidaan käytännöllisesti katsoen sanoa sijoittuvan Suomen tuki- ja

erityisopetuksen väliin. (Abrahamsson 2008, 14–15.) Ruotsissa on kautta linjan tehty melko vähän erityispedagogista toimintaa kuvaavia tutkimuksia. Kansainvälisten tutkimusten mukaan noin 2 prosenttia ruotsalaisista oppilaista saa erityispedagogista tukea, mutta se kattaa vasta erityiskoulujen toiminnan. Skolverketin mukaan koulut ovat ilmoittaneet spontaanisti lukuja 10 ja 40 prosentin väliltä. Jotkut maahanmuuttaja-alueilla toimivat koulut ovat ilmoittaneet, että 75 prosenttia tai jopa kaikki oppilaat olisivat erityisen tuen tarpeessa. (Skolverket 1999, 64.)

Erityisen tuen tarpeen syinä nähtiin 1990-luvun puolivälissä tavallisimmin luokassa ilmenevät vaikeudet, kuten sosioemotionaaliset haasteet. Myös yleiset oppimisvaikeudet, kuten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet sekä matemaattiset haasteet, olivat melko yleisiä. Kolmantena syynä olivat fyysiset ja motoriset toiminnanesteet. (Emanuelsson & Persson 1996, 30.) 1990-luvun lopulla erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden määrä näytti olevan kasvussa. 2000-luvun alussa tehdyn noin tuhatta peruskoulua koskeneen tutkimuksen mukaan 17 prosenttia oppilaista sai erityispedagogista tukea, mutta 21 prosentin arvioitiin olevan erityisen tuen tarpeessa. Sen mukaan joka viides tukea tarvitsevistä oppilaista jäi ilman tarvitsemaansa tukea. (Skolverket 1998, 22; Egelund, Haug & Persson 2007, 129.)

1990–2000-luvuilla peruskouluaan käyneistä on yli 40 prosentin arvioitu saavan erityisopetusta jossain vaiheessa peruskoulua (Giota & Lundborg 2007). Erityisen tuen tarjoamista erityisryhmien muodossa pyritään välttämään, mutta niissä on arvioitu opiskelevan noin 2,3–3,1 prosenttia peruskouluikäisistä oppilaista (Göransson, Magnússon & Nilholm 2011, 5). Tavallisin tukimuoto vuoden 2003 tilastoissa oli ”muu erityisopetus”. Se tarkoittaa, että oppilas seurasi tavallista opetusta, mutta sai lisäapua omassa luokassaan tai pienemmissä ryhmissä. Harvinaisempi tukimuoto oli mukautettu koulunkäynti, johon osallistui alle prosenti oppilaista. Erityisessä opetusryhmässä opiskelevia oli noin 2 prosenttia vuosiluokalla 3, mutta 4 prosenttia vuosiluokilla 8–9. (Abrahamsson 2008, 15.)

5.2.2 Tukiopetuksen tilastokatsauksen suorittaminen

Tukiopetuksen määrää kartoitettiin SCB:n Internet-sivuston tarjoamien tilastotietojen avulla. Tilastot koskivat oppilaspaneelien pitkittäistutkimuksia. Oppilaspaneeli tarkoittaa kohorttia eli tiettyä oppilasjoukkoa, jota seurataan useamman vuoden ajan vuosiluokalta toiselle. Oppilaspaneelija on tilastoitu useampi ja ne ovat osin päällekkäisiä, koska uuden kohortin seuranta alkaa ennen kuin edellisten seuranta päättyy. Tukiopetusta annetaan peruskoulussa oppilaille, jotka tarvitsevat ylimääräistä tukea saavuttaakseen opetuksen tavoitteet. Tätä tukea annetaan esimerkiksi vaikeuksiin lukemisessa, kirjoittamisessa, matematiikassa ja kielissä ja siitä vastaa esimerkiksi erityispedagogi. (Abrahamsson 2008, 14–15.) Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin tukiopetukseen osallistuvia oppilaita oppilaspaneelissa 1992–1998, 1997–2003, 2002–2008 ja 2008–2014, josta vuodet 2008–2011 oli tilastoitu tutkimusta tehtäessä. Tilastoja haettiin seuraavin lajitteluperustein: *erityisopetukseen osallistuneet oppilaat, oppilaat jotka eivät osallistuneet erityisopetukseen, oppilaat joilla on toimintasuunnitelma tai se laaditaan, vuosiluokat 3–9 sekä koulutuksen päämies*. Oppilaspaneelien tuloksia oli tätä tutkimusta ajatellen ja vuodesta riippuen hieman vaihtelevasti tarjolla. Esimerkiksi 2002–2008 oppilaspaneelin tilastoista ei saatu erikseen eriteltyä kunnallista ja yksityistä peruskoulua käyviä oppilaita. Ilmoitetut tulokset ovat siis osin virheellisiä, koska kunnallisessa peruskoulussa erityisopetusta on yleisesti saanut hieman suurempi prosentuaalinen osuus kuin yksityisessä koulussa. Kunnallisissa kouluissa opiskeli lukuvuonna 2005/2006 92,3 prosenttia (919 174 oppilasta) peruskouluikäisistä. Vastaavana vuonna yksityisen puolella opiskelevien määrä oli 7,6 prosenttia peruskoululaisista (76 145 oppilasta). Lukuvuonna 2011/2012 kunnallisissa kouluissa opiskelevien osuus oli pudonnut 87,4 prosenttiin, yksityisen oli vastaavasti noussut 12,6 prosenttiin. Yksityisissä kouluissa voidaan siis sanoa opiskelleen noin 10 prosenttia 2000-luvun oppilaista.

5.2.2.1 Oppilaspaneeli 1992–1998

Vuosina 1992–1998 erityisopetukseen osallistuvien määrä vaihteli välillä 20 277 (1992, vuosiluokka 3) ja 9411 (1996, vuosiluokka 7). Vuonna 1993 kunnallisessa peruskoulussa opiskeli 877 320 oppilasta, yksityisissä kouluissa 9 946 oppilasta. Alla esitettävissä tuloksissa on laskettu erityisoppilaiden prosentuaalinen osuus kunnallisissa

ja yksityisissä peruskouluissa opiskelevien oppilaiden yhteismäärästä. Vuosien 1992–1994 osalta peruskoulua koskevat tilastot eivät ilmoittaneet eri vuosiluokilla opiskelevia, joten prosentuaalisia osuuksia ei voitu laskea.

Keväällä 1992 vuosiluokalla 3 opiskelevista peruskoululaisista 20 277 osallistui tukiopetukseen. Vuotta myöhemmin, 1993, samaa ryhmää koskeva määrä, nyt 4. luokalla, oli 18 715. Keväällä 1994 tämä määrä oli 19 063. Skolverket ei ilmoita tilastoissaan lukuvuoden 1991/1992 tai 1992/1993 oppilasmääriä luokittain, joten tukiopetusta saavien prosentuaalista osuutta ei voitu laskea. Koko peruskoulun oppilasmäärä kasvoi lukuvuodesta 1993/1994 lukuvuoteen 1994/1995, kunnallinen ja yksityinen huomioiden, yhteensä 2,54 prosenttia. Samalla aikavälillä tukiopetukseen osallistuvien oppilaiden määrä laski 28,64 prosenttia (19 063 oppilaasta 14 819 oppilaaseen).

Keväällä 1995 vuosiluokalla 6 opiskeli 97 292 oppilasta. Heistä tukiopetukseen osallistui yhteensä 14 819 oppilasta eli 15,2 prosenttia ikäluokasta. Keväällä 1996 vuosiluokalla 7 opiskeli 97 825 oppilasta, joista tukiopetukseen osallistui 9 411 oppilasta eli 9,6 prosenttia ikäluokasta. Vuotta myöhemmin nämä oppilaat olivat vuosiluokalla 8, jolla opiskeli maan laajuisesti 98 006 oppilasta. Heistä tukiopetukseen osallistui yhteensä 10 881 oppilasta, joka vastasi 11,1 prosentin osuutta ikäluokasta. Keväällä 1998, 9. vuosiluokan tilastoissa, erityistä tukea sai 9 960 oppilasta. Vuosiluokalla opiskeli yhteensä 97 773 oppilasta, joten tukea saavien osuus oli 10,2 prosenttia.

5.2.2.2 Oppilaspaneeli 1997–2003

Vuosina 1997–2003 tukiopetukseen osallistuvien määrä vaihteli eri vuosiluokilla 10 764 ja 17 678 välillä. Keväällä 1997 alkoi uuden oppilaspaneelin seuranta, oppilaiden ollessa kolmannella luokalla. Vuosiluokalla 3 opiskeli tuolloin 110 032 oppilasta, joista 17 678 osallistui tukiopetukseen. Tämä vastaa 16,1 prosentin osuutta koko ikäluokasta. Vuotta myöhemmin tilastoitiin 4. luokalla olevia oppilaita, joita oli yhteensä 109 489. Heistä tukiopetukseen osallistuvia oli 17 561 eli 16 prosenttia ikäluokasta. Keväällä 1999 oppilaat olivat 5. luokalla, maan laajuisesti 109 782 oppilasta. Heistä tukiopetusta sai 16 169 oppilasta, eli 14,7 prosenttia. Vuotta myöhemmin tukiopetusta sai 16 268 oppilasta, joka vastasi aiemman vuoden tavoin 14,7 prosentin osuutta silloisesta

ikäluokasta (110 353 oppilasta 6. luokalla). Keväällä 2001 tilastoitiin 7. luokan oppilaita, joita oli Ruotsissa 109 879. Heistä 10 877, eli 9,9 prosenttia, osallistui tukiopetukseen. Vuotta myöhemmin vuosiluokalla 8 opiskeli 110 265 oppilasta, joista 9,8 prosenttia (10 764) osallistui tukiopetukseen. Tämän paneelin viimeinen tilastointi tehtiin keväällä 2003, vuosiluokalla 9, jossa opiskeli tuolloin 110 193 oppilasta. Tukiopetusta saavien osuus oli tuona keväänä 10 prosenttia ikäluokasta, 10 943 oppilasta.

5.2.2.3 Oppilaspaneeli 2002–2008

Vuosina 2002–2008 erityisopetukseen osallistuvien määrä vaihteli välillä 13 969–20 385. Keväällä 2002 vuosiluokalla 3 opiskeli 122 726 oppilasta, joista tukiopetusta sai 20 385. Luku vastasi 16,6 prosentin osuutta koko ikäluokasta. Keväällä 2003 tilastoitiin 4. luokan oppilaita, joita oli yhteensä 122 814. Heistä 16,1 prosenttia sai tukiopetusta, määrällisesti 19 697 oppilasta. Vuotta myöhemmin tukiopetusta saavien 5. luokan oppilaiden suhteellinen osuus oli 16,2 prosenttia (19 806 oppilasta) ikäluokasta (123 057). Keväällä 2005 oppilaat olivat vuosiluokalla 6 ja heitä oli yhteensä 123 379. Heistä tukiopetukseen osallistui 16 495 oppilasta eli 13,4 prosenttia. Vuosiluokalla 7 opiskeli keväällä 2006 123 256 oppilasta, joista tukiopetusta sai 13 969. Luku vastaa 11,4 prosentin osuutta koko vuosiluokasta. Vuotta myöhemmin nämä oppilaat olivat 8. luokalla ja heitä oli 123 833, joista 14 610 sai tukiopetusta. Määrä vastaa 11,8 prosenttia koko maan 8.-luokkalaisista. Paneelin viimeinen mittaus suoritettiin keväällä 2008, jolloin vuosiluokalla 9 opiskelevia oli 124 717. Heistä sai tukiopetusta yhteensä 16 750 eli 13,4 prosenttia.

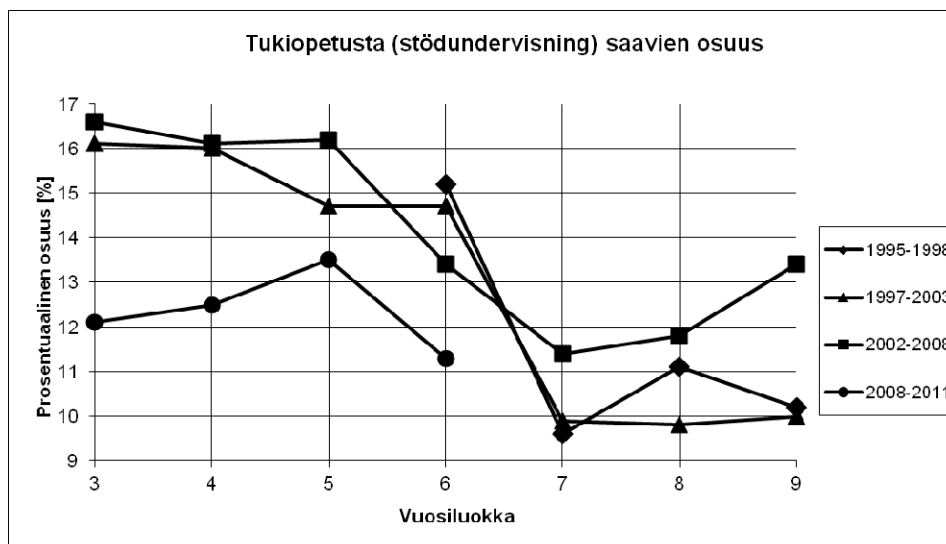
Vuosiluokkien 7–8 osalta selvitettiin myös, kuinka suurella osalla oppilaista oli kirjallinen toimintasuunnitelma tehtynä tai tekeillä. Keväällä 2006 7. luokkaa käyvistä tukiopetukseen osallistuvista 62,8 prosentilla oli toimintasuunnitelma. Niistä oppilaista, jotka eivät saaneet tukiopetusta, toimintasuunnitelma löytyi 6 prosentilta. Keväällä 2007 oppilaat olivat peruskoulun 8. luokalla ja tukiopetukseen osallistuvista 74,2 prosentilla oli toimintasuunnitelma. Myös niistä oppilaista, jotka eivät tukiopetusta saaneet, oli 7,1 prosentilla olemassa toimintasuunnitelma. Vuotta myöhemmin toimintasuunnitelma oli tehty, tai tekeillä, 70,7 prosentilla tukiopetukseen osallistuvista. Muista oppilaista toimintasuunnitelma löytyi 8,4 prosentilta oppilaista.

5.2.2.4 Oppilaspaneeli 2008–2014

Keväällä 2008 alkoi viimeisimmän oppilaspaneelin seuranta. Oppilaat olivat tuolloin vuosiluokalla 3 ja vuonna 2014 vuosiluokalla 9. Tämän oppilaspaneelin oppilaat oli tilastoitu erikseen kunnallista peruskoulua ja yksityistä peruskoulua käyvien osalta, mutta vain koskien koko oppilaspaneelin oppilasmääriä sekä tukiopetukseen osallistuneiden määriä. Toimintasuunnitelmien osalta määrät oli ilmoitettu kokonaisuudessaan. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan siis kunnallisen ja yksityisen peruskoulun yhteenlaskettuja määriä selkeyden vuoksi aiempien kuvattujen vuosien tapaan.

Keväällä 2008 perusopetuksen 3. luokan oppilaista (91 958) tukiopetukseen osallistui 12,1 prosenttia (11 096 oppilasta). Heistä 66,5 prosentilla oli toimintasuunnitelma, kun taas oppilaista, jotka eivät osallistuneet tukiopetukseen, toimintasuunnitelma löytyi 7,4 prosentilta. Saman oppilaspaneelin ollessa 4. vuosiluokalla keväällä 2009, tukiopetusta sai heistä 12,5 prosenttia (11 668 oppilasta). Yhteensä vuosiluokalla oli 93 151 oppilasta. Tukiopetusta saavista oppilaista 77,1 prosentilla oli toimintasuunnitelma tehtynä tai tekeillä. Tukiopetusta saamattomista oppilaista vastaava osuus oli 7,9 prosenttia.

Vuonna 2010 oppilaat olivat 5. vuosiluokalla ja tukiopetukseen osallistui 12 355 oppilasta, eli 13,5 prosenttia koko vuosiluokasta (91 428 oppilasta). Tukiopetusta saavista oppilaista 83,3 prosentilla oli toimintasuunnitelma tehtynä tai tekeillä, tukiopetuksen ulkopuolella olevista oppilaista vastaava toimintasuunnitelma löytyi 9 prosentilta. Toistaiseksi viimeisin tilastoitu vuosi on 2011, jolloin oppilaat olivat 6. luokalla. Vuosiluokalla opiskeli koko Ruotsissa 91 428 oppilasta, joista 10 368 osallistui tukiopetukseen. Määrä vastaa 11,3 prosentin osuutta. Näistä tukiopetukseen osallistuvista lähes kaikilla, 99,9 prosentilla, oli toimintasuunnitelma tekeillä tai valmiina. Tukiopetuksen ulkopuolella olevista oppilaista suunnitelma oli 8,9 prosentilla.



KUVA 2. Tukiopetusta saavien prosentuaalinen osuus peruskoulun oppilasmäärästä eri oppilaspaneelissa.

5.2.3 Erityiskoulun (särskolan) tilastoja Ruotsissa

Tässä luvussa käytetty termi *erityiskoulu* tarkoittaa ruotsin koulumuotoa *särskola*. Vuoden 2011 lakimuutoksen myötä otettiin käyttöön nimitys *grundsärskola* aiemman *obligatoriska särskolan* sijaan. Olen tässä työssä kääntänyt käsitteen muotoon *erityisperuskoulu*. Aiemmin esiteltyjen oppilaspaneelien tulosten tapaan, myös erityiskoulua käsiteltäessä ei ole eroteltu kunnallisen ja yksityisen erityiskoulujen oppilasmääriä. Määriä ei ole jokaiselta vuodelta tilastoitu erikseen. Yksityisten erityistä peruskoulutusta järjestävien koulujen osuus on toistaiseksi pieni (lukuvuonna 2010/2011 2,8 prosenttia ja 2011/2012 3,8 prosenttia), mutta kasvava (Skolverket 2012, Tabell 5).

1990- ja 2000-luvulla erityiskoulua käyvien oppilaiden määrä on pysynyt kokonaisuudessaan melko samana. Oppilasmäärän suhteellisessa osuudessa peruskoulua käyvistä oppilaista, pois lukien saamelaiskoulu ja erityiskoulut (*specialskolan*), määrä on pysynyt 1–2 prosentin välillä. Muutosta on kuitenkin tapahtunut erityisesti 2000-luvulla, koskien harjoituskoulun ja erityisperuskoulun määrällistä kehitystä. Harjoituskoulun oppilasmäärä on pysynyt suhteellisen vakiona, noin 4000 oppilaassa

vuosittain. Erityisperuskoulun oppilasmäärä on sen sijaan laskenut 2000-luvulla. Eri vuosina julkaistuja tilastoja tulee lukea varoen, koska eri tilastot antavat samalle vuodelle hieman eri lukuja, riippuen siitä, mikä kaikki on laskettu erityiskoulun alle. Tämä varovaisuus koskee erityisesti 1990-luvun tilastointia. 2000-luvulla tilastoinnissa on löydettävissä yhtenäisempi linjaus. Valtaosa, 60 prosenttia, erityiskoulun oppilaista on poikia. Määrä on pysynyt lähes muuttumattomana 2000-luvun aikana. (Skolverket 2007, 2.)

5.2.3.1 Erityiskoulun oppilasmäärien kehitys 1990-luvulla

Skolverketin (1998, 23) raportin mukaan erityiskoulun oppilasmäärät olivat selkeässä kasvussa 1990-luvun alkupuolelta vuosikymmenen puoliväliin. Kasvua tapahtui noin viidennes, mutta harjoituskoulun oppilasmäärä pysyi tasaisempana. Myös tämän tutkimuksen havainnot tukevat tätä väitettä. (Skolverket 2007, Tabell 5.4.) Skolverketin toisen raportin (2000, 31) mukaan erityisperuskoulun oppilasmäärä kasvoi 1992–1999 välillä 62 prosenttia. Peruskoulussa vastaava oppilasmäärän kasvu oli 18 prosenttia. Myös harjoituskoulun oppilasmäärä kasvoi 33 prosenttia.

Lukuvuonna 1992/1993 erityisperuskoulun oppilaita oli 8 229, mikä vastasi 0,93 prosenttia peruskoululaisista. Lukuvuonna 1993/1994 osuus oli 0,96 prosenttia. Lukuvuonna 1994/1995 osuus oli 0,99 prosenttia (9 096 oppilasta) ja vuotta myöhemmin 1,02 prosenttia (9 543 oppilasta). Lukuvuonna 1996/1997 osuus oli 1,03 prosenttia (9 872 oppilasta) ja vuotta myöhemmin 1,09 prosenttia. 1990-luvun lopulla erityiskoulun oppilasmäärän osuus jatkoi kasvuaan ollen lukuvuonna 1998/1999 1,15 prosenttia ja 1999/2000 1,21 prosenttia. (Skolverket 2007, Tabell 3.3. A., Tabell 3.4.)

Lukuvuoden 1992/1993 erityiskoulussa opiskelevista oppilaista 5 287 eli 64,2 prosenttia opiskeli erityisperuskoulussa, loput harjoituskoulussa. Vuotta myöhemmin erityisperuskoulussa opiskelevien osuus oli 64 prosenttia. Lukuvuonna 1994/1995 erityisperuskoulussa opiskeli 5 915 oppilasta, mikä vastasi 65 prosenttia erityiskoulun oppilaista. Lukuvuosina 1995/1996–1996/1997 osuus oli 64,7 prosenttia. Lukuvuonna 1997/1998 erityisperuskoululaisia oli 7 101, eli 66,3 prosenttia ja vuotta myöhemmin 67,6 prosenttia. 1990-luvun lopulla, lukuvuonna 1999/2000 erityisperuskoulussa opiskeli 8 568 oppilasta, joka vastasi 68,7 prosenttia erityiskoulun oppilaista. Loput opiskelivat harjoituskoulussa. (Skolverket 2007, Tabell 5.4, Tabell 3.4.)

5.2.3.2 Erityiskoulun oppilasmäärien kehitys 2000-luvulla

2000-luvulle tultaessa erityiskoulujen oppilasmäärät jatkoivat suhteellista kasvuaan, kääntyen kuitenkin laskuun ensimmäisen 10 vuoden lopulla. Seuraavissa luvuissa on otettu huomioon erityisperuskoulussa opiskelevien oppilaiden yhteismäärä kunnallisissa ja yksityisissä (fristående) kouluissa, sekä peruskoulussa opiskelevien oppilaiden yhteismäärä kunnallisissa ja yksityisissä kouluissa.

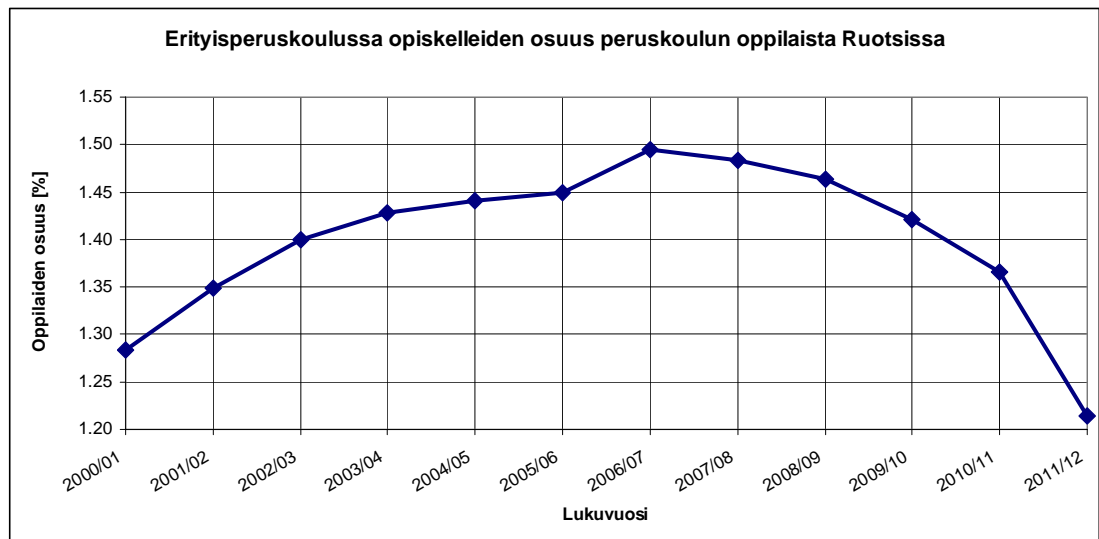
Lukuvuonna 2000/2001 oppilaiden osuus oli 1,28 prosenttia (13 479 oppilasta) ja vuotta myöhemmin 1,35 prosenttia (14 261 oppilasta) peruskoulun oppilaista. Määrä jatkoi nousuaan myös seuraavien lukuvuosien aikana, ollen 2002/2003 1,40 prosenttia (14 761 oppilasta), lukuvuonna 2003/2004 1,43 prosenttia (14 916 oppilasta) ja lukuvuonna 2004/2005 1,44 prosenttia (14 715 oppilasta). Oppilasmäärät nousivat myös seuraavina lukuvuosina, joskin nousu oli hyvinkin maltillista. Lukuvuonna 2006/2007 erityiskoulussa opiskelevien osuus oli 1,49 prosenttia peruskoululaisista (14 380 oppilasta), jonka jälkeen määrät kääntyivät lievään laskuun. Lukuvuonna 2010/2011 oppilaiden prosentuaalinen osuus oli enää 1,21 prosenttia eli 10 787 oppilasta. Edellä esitetyt luvut koskevat koko erityiskoulua, sisältäen sekä erityisperuskoulun että harjoituskoulun. Seuraavassa kuvataan tarkemmin, kuinka suuri osa erityiskoulussa opiskelevista on 2000-luvulla opiskellut erityisperuskoulun puolella.

Lukuvuoden 2000/2001 13 479 erityiskoulun oppilaasta 9 386 eli 69,6 prosenttia opiskeli erityisperuskoulussa. Vuotta myöhemmin vastaava osuus oli 9 918 oppilasta 14 261 oppilaasta eli 69,5 prosenttia. Lukuvuonna 2002/2003 määrä kääntyi lievään nousuun, ollen 71,0 prosenttia (14 761 erityiskoulun oppilasta, 10 482 erityisperuskoulun oppilasta). Vuotta myöhemmin osuus oli kohonnut 71,5 prosenttiin, mutta laski lukuvuonna 2004/2005 takaisin 71 prosenttiin. Lukuvuonna 2005/2006 erityisperuskoulua kävi 10 303 oppilasta, mikä vastasi 71,6 prosentin osuutta ja vuotta myöhemmin 70,5 prosenttia. Lukuvuonna 2007/2008 erityisperuskoulussa opiskeli 9 803 oppilasta mikä vastasi 70,6 prosenttia. Vuotta myöhemmin määrä oli laskenut 68,9 prosenttiin, ja sitä seuraavana vuonna 68,2 prosenttiin. Lasku jatkui myös tulevina vuosina. Lukuvuonna 2010/2011 erityisperuskoulussa opiskelevien osuus oli 66,1 prosenttia ja 2011/2012 enää 64 prosenttia (6 901 erityisperuskoulun oppilasta 10 787 erityiskoulun oppilaasta). (Skolverket 2012, Tabell 5.)

Kaikista lukuvuoden 2006/2007 erityiskoulun oppilaista noin 16 prosenttia oli integroituna peruskouluun, eli kävivät vähintään puolet ajasta tavallista

peruskoululuokkaa. Kunnallisella tasolla integroitujen oppilaiden määrä vaihtelee välillä 0–100 prosenttia. Lukuvuonna 2007/2008 vastaava prosenttiosuus oli noin 15. (Skolverket 2007, 3; Skolverket 2008, 4.) Lukuvuonna 2010/2011 integroituja oppilaita oli keskimäärin 19 prosenttia. Vuotta myöhemmin määrä oli 21 prosenttia erityisperuskoulun oppilaista. (Skolverket www-sivut, A.)

Koulua koskevat lakimuutokset ovat vähentäneet erityiskoulun ja erityisperuskoulun oppilasmäärää entisestään lukuvuonna 2011/2012. Määrä on kuitenkin kasvanut vuosiluokalla 9 jopa 18 prosenttia edelliseen lukuvuoteen verrattuna. Vuosiluokkien 8 ja 9 välillä tapahtuu usein kasvua 2–7 prosenttia. Suurinta kasvu oli harjoituskoulussa, jossa oli lukuvuonna 2011/2012 56 prosenttia enemmän oppilaita verrattuna edellisen lukuvuoden vuosiluokkaan 9. Muutokseen liittyy se, että monet oppilaat, jotka olisivat menneet vuosiluokalle kymmenen, jatkoivat vuosiluokalla 9, eivätkä ole siirtyneet erityislukioon tai muihin lukion tasoisiin koulutuksiin. (Skolverket www-sivut, A.)



KUVA 3. Erityisperuskoulussa opskelleiden oppilaiden prosentuaalinen osuus peruskoulun oppilaista vuosina 2000–2012.

5.2.3.3 Erityiskoulujen oppilasmäärän kasvun syitä

Kuntien välillä on ollut eroa kasvun suhteen. Eroavaisuuksia esiintyy muun muassa erityisten tarpeiden tulkinnassa ja selvittämisessä, tavassa kohdata erilaisuutta, järjestettävissä tukitoimissa sekä erityiskouluun ottamisessa ja koulusijoituksissa. Paikalliset suunnitelmat, tavoitteet ja mahdollisuudet vaikuttavat koulujen arkeen, eikä näitä toimintamalleja aina edes kyseenalaisteta. (Skolverket 2000, 31–32.) Kuntien antamat tilastot eivät aina pidä paikkaansa ja erityiskoulun tilastointi on ollut aikanaan puutteellista. Tilastoinnin ulkopuolelle ovat toisinaan jääneet esimerkiksi oppilaat, jotka ovat kirjoilla erityiskoulussa, mutta integroituina yleisopetuksen luokkiin. Oppilasmäärän kasvua selittää osittain se, että tilastointi on tarkentunut ja muuttunut laadukkaammaksi 2000-luvun aikana. Niiden lasten ja nuorten määrä, joilla on kehityshäiriöitä tai fyysisiä toimintavajauksia, on pysynyt suhteellisen vakaana. Tätä ryhmää lukuun ottamatta on vaikea arvioida, kuinka montaa lasta koulujen tulisi tukea. (Skolverket 2006, 14; Skolverket 1998, 22.)

Koulujen kunnallistamisen myötä on odotettu, että erityisperuskouluoppilaiden integrointi peruskoululuokkiin lisääntyisi. Toisaalta oppilasvirrat ovat liikkuneet myös erityiskouluihin päin. (Eriksson 1998, 5.) Koulujen kunnallistaminen 1988–1996 toi eri koulumuodot lähemmäs toisiaan. Erityiskoulut tulivat sen myötä helpommin saatavilla oleviksi ja vanhempien näkökulmasta helpommin lähestyttäviksi. Kunnallistamisen myötä myös oppilaita arvioivat henkilöt vaihtuivat, eikä kaikilla uusilla vastuunkantajilla ollut koulutusta tai kokemusta liittyen erityiskoulukysymyksiin. Oppilaita otettiin koulun piiriin ilman selvityksiä tai puutteellisten selvitysten perusteella, jolloin kouluun päätyi myös oppilaita, joilla ei ollut oikeutta opiskella erityiskoulussa. Mahdollisuus integroida oppilaita erityisperuskoulusta yleisen peruskoulun luokkiin madaltaa myös osaltaan erityisperuskouluun kirjoittautumisen kynnystä. Erottavat käytänteet ovat helpommin hyväksyttävissä, jos ne tapahtuvat integroidussa asiayhteydessä. (Skolverket 2006, 15; Skolverket 1998, 24.)

Yhtenä syynä kasvaviin erityisoppilasmääriin on nähty se, ettei opettajien määrä ole lisääntynyt oppilasmäärien tahdissa. Tämä on johtanut monissa kouluissa luokkakokojen kasvamiseen, jolloin erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat jäävät helposti vaille tarvitsemaansa tukea. Myös lisääntynyt itsenäinen työskentely ja ainekohtaisten tavoitteiden tarkentuminen ovat lisänneet haasteita. Opetusmenetelmien muuttuminen on vaikuttanut erityisesti lievästi kehitysvammaisten oppilaiden

oppimiseen. He pärjäsivät aiemmin tuettuina tavallisessa luokassa. Oppilasryhmien kasvaminen on lisännyt myös ryhmässä erottuvien oppilaiden diagnosointia. Muun muassa autismin kirjon diagnosointi tuli yhä yleisemmäksi ja näiden oppilaiden osuus lisääntyi erityiskoulussa 1990–2000-lukujen vaihteessa. Erityiskoulun oppilasmäärässä kasvavana osuutena olivat 2000-luvun alkupuolella myös maahanmuuttajataustaiset oppilaat, mikä näkyi etenkin suurimmissa kaupungeissa. (Skolverket 2006, 14–15.)

Myös yhteiskunnallisilla muutoksilla on vaikutus tilastointiin. Psykkisten ja psykososiaalisten ongelmien sekä haasteellisten kasvuolosuhteiden (esimerkiksi työttömyys, avioero) tai taloudellisten vaikeuksien lisääntyminen aikuisväestössä, heijastuu myös koulua käyviin lapsiin ja nuoriin. Lisäksi kouluja koskevat säästöt ja resurssipula ovat osaltaan vaikuttaneet erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän lisääntymiseen. Erityistä tukea on ollut peruskoulussa aiempaa vähemmän saatavilla, mikä voi joidenkin oppilaiden kohdalla johtaa siihen, ettei tukea nähdä oppilaan kannalta riittäväksi. Oppilaan nähdään tällöin saavan tarvitsemansa tuen varmemmin erityiskoulun puolella. (Skolverket 1998, 23–25.) Monissa kunnissa on Skolverketin (2006, 16) raportin mukaan keskeinen summa varattuna erityiskouluun otetuille oppilaille. Koulut hakevat rahaa esimerkiksi kun oppilas otetaan erityiskouluun. Jos erityiskouluun otettu oppilas pidetään integroituna sen hetkisessä koulussaan, tuo tämä taloudellisen lisäresurssin koululle. Myös vanhempia ohjataan joidenkin tutkimusten mukaan myönteisiksi erityiskoululle, jotta he saisivat lapselleen parhaimman mahdollisen tuen. (Skolverket 2006, 16.)

Heinäkuun 1. päivänä vuonna 2011 voimaan tullut uusi koululaki on vaikuttanut tilastointiin usealla tavalla. Lain mukaan oppilaat joilla on autismi, muttei kehitysvammaa, eivät enää kuulu erityisperuskoulun kohderyhmään. Toinen suuri muutos on, ettei kymmenettä erityisperuskouluvuotta enää ole, vaan koulumuoto on nyt 9-vuotinen. Näistä muutoksista johtuen koulussa opiskelevien oppilaiden määrä on laskenut selvästi. Pakollinen erityiskoulu (obligatoriska särskolan) on myös vaihtanut nimensä erityisperuskouluksi (grundsärskolan). Uudistukset ovat tuoneet mukanaan muun muassa uusia käsitteitä sekä muutoksia arviointiin että määritelmiin. (Skolverket [www-sivut](#), B.)

5.3 Erityisopetuksen järjestäminen ruotsalaisessa peruskoulussa

Barn i behov av särskilt stöd on Ruotsissa vallalla oleva käsite, joka tarkoittaa erityisen tuen tarpeessa olevia lapsia tai oppilaita. Käsite on muunnos aiemmasta (*barn med behov av särskilt stöd*), joka viittasi enemmän lapseen liittyviin haasteisiin. Nykyinen muotoilu antaa tilaa myös ympäristöstä aiheutuville syille. (Skolverket 2005, 270.) Käsitteelle ei ole olemassa virallista määritelmää, sillä on olemassa monia eri syitä sille, miksi oppilas on tuen tarpeessa. Moni oppilas törmää jossain vaiheessa koulu-uraansa vaikeuksiin, joihin lyhyempiaikaiset tukitoimet ovat riittäviä. Toiset oppilaat tarvitsevat sen sijaan tukea koko kouluaikinsa. (Skolverket 2011, 3.) Nilholmin (2008) tekemän tutkimuksen mukaan erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden tavallisimpia tukiratkaisuja olivat: 1) oppilas saa erityisopetusta erityisopettajalta tai erityispedagogilta tietyinä aikoina viikossa, 2) oppilas käy tavallista luokkaa ja saa erityispedagogin ohjausta, 3) oppilasta opetetaan sekä suuressa että pienessä ryhmässä (alle 50 % ajasta), 4) oppilaalla on mahdollisuus avustajaan luokassa ja 5) luokassa on ylimääräinen opettaja. (Nilholm 2008, 114.) Giotan ja Lundborgin (2007, 69–70) tutkimuksen mukaan yleisin tukimuoto oppilailla oli enemmän tai vähemmän tavallisen luokan opetukseen integroitu muu erityispedagoginen tuki; ei siis erityisryhmässä järjestettävä tuki.

Ruotsissa käsite ”kaikille yhteinen koulu” on ollut läheisesti yhteydessä niin sanotun ”hyvinvointivaltion” kehityksessä. Erityinen tuki ei Ruotsissa vaadi yleisen peruskoulun puolella diagnoosia. Diagnoosi tarvitaan vain, kun on kyse erityiskouluihin, kuten erityisperuskoulu, ottamisesta. (Göransson, Magnússon & Nilholm 2011, 3, 5.) Oppilaita, joilla on erityisen tuen tarve, ei Ruotsissa kohdella tai määritellä muista oppilaista eroavana ryhmänä. Tästä syytä myöskään heidän oikeuksiaan ei ole erikseen määritelty, vaan koulujen on velvollisuus huomioida kaikkien oppilaiden tarpeet. (Opetusministeriö 2007, 80.) Sekä itsenäisissä että kunnallisissa peruskouluissa nähdään, että oppilaan tulisi olla osa omaa luokkaansa ja saada erityispedagogilta tukea siellä. Hyvänä tukimuotona pidetään esimerkiksi sitä, että luokassa on ylimääräinen opettaja. (Göransson, Magnússon & Nilholm, 2011, 18.)

Termillä ”erityinen tuki” ei viitata tiettyyn opettajakategoriaan, vaan sitä voi antaa esimerkiksi luokanopettaja tai muu opettaja. Koulujen velvollisuus antaa erityistä tukea on läheisesti yhteydessä vaatimukseen opetuksen yhdenvertaisuudesta. Sillä

tarkoitetaan yhtäläisiä mahdollisuuksia saavuttaa asetetut tietotavoitteet, jolloin on otettava huomioon oppilaiden erilaiset lähtökohdat ja tarpeet. Oppimisvaikeudet ja käyttäytymisen haasteet tuntuvat olevan kaksi pääsyttä erityisen tuen tarpeeseen. Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet ovat oppimisvaikeuksista yleisimpiä, varsinkin nuoremmilla ikäluokilla. Vanhemmilla oppilailla on sen sijaan enemmän käytöshäiriöitä, kuten keskittymisvaikeuksia ja sosioemotionaalisia haasteita. (Skolverket 2011b, 9, 16, 24.)

Skolverketin tekemän tutkimuskartoituksen mukaan hyvin tavallinen tukitoimi on erityisesti valmiuksien harjoittaminen niissä aineissa, jotka ovat oppilaalle haasteellisia. Oppilaat tarvitsevat vastaavanlaista tukea lähinnä alemmilla luokilla, äidinkielessä ja matematiikassa. Harjoittelu muodostuu usein perustehtävistä ja kotona tehtävistä harjoituksista. Tukimuoto muistuttaa eri aineissa annettavaa tukipetusta. Erottelevat ratkaisut erityisen tuen muodoissa, kuten erityiset opetusryhmät, koulunkäyntiavustaja ja yksilöllinen opetus erityisopettajan avulla, ovat myös melko tavallisia ratkaisuja monessa kunnassa. Kuitenkin myös inklusiivisemmat ratkaisut ovat melko tavallisia. Tavoiteltuja toimia ovat olleet luokkakoon mukauttaminen, ylimääräiset opettajaresurssit luokassa sekä erityispedagogin ohjaus tavallisessa luokassa. (Skolverket 2011b, 39, 51–52.) Jos erityistä tukea ei voida kohtuullisissa määrin sovittaa oppilaan tarpeiden ja edellytysten mukaisesti, voidaan poiketa siitä tuntisuunnitelmasta ja niistä aineista ja tavoitteista, jotka koskevat opetusta. Tämä ratkaisu on nimeltään *anpassad studiegång* (sopeutettu koulunkäynti). (Skolverket 2011, 3.) Käytäntö vastaa Suomessa oppiaineiden yksilöllistämistä.

Skolverket pitää huolestuttavana, että yhä useammin erityisen tuen tarpeessa olevat oppilaat kerätään erityisiin opetusryhmiin, joko oppilaan koulussa tai kunnan erityisissä kouluissa. Huolestuttavan asiasta tekee se, että tämä järjestely on ristiriidassa koululaissakin ilmaistun inklusiivisen periaatteen kanssa. Tasoryhmittelyt ja erottavat ratkaisut ovat hyvin tavallisia koulun käytänteissä, vaikka monet kunnat ilmaisevat tavoittelevansa toimintaa, joka korostaa inklusiivisen ympäristön tärkeyttä. Moni asia viittaa siihen, että erityiset opetusryhmät ovat lisääntyneet monissa kunnissa, huolimatta kuntien inklusiotavoitteista. (Skolverket 2011b, 53, 86.)

Peder Haug (1998) on arvostellut ruotsalaista erityisopetusta ja pitää sitä segregoivana integraationa. Lähikouluperiaate siis toteutuu, mutta opetus tapahtuu silti, ainakin osin, yleisopetuksen luokan ulkopuolella. Haug tekee tämän johtopäätöksen

sekä kirjallisen että käytännötason perustella ja näkee ristiriidan yleisten asetusten ja käytännön toiminnan välillä. Segregaatiota lisää myös se, että älyllisesti kehitysvammaiset ohjataan usein erityisperuskoulun puolelle, ja näkö- ja kuulovammaiset omiin erityiskouluihinsa. Ruotsissa on ollut selvä aikomus luoda inklusiivinen koulu, joka pohjaa niihin arvoihin, joiden alkuperä on demokraattisen osallistumisen suuntauksessa. Kuitenkin käytännön kehitys näyttää menneen vastakkaiseen suuntaan. (Haug 1998, 28–29, 62.) Myös uudempi arvio Ruotsin koulutusta ohjaavista säädöksistä epäilee ruotsin koulujärjestelmän inklusiivisuutta. Göransson, Nilholm ja Karlsson (2011) arvioivat tärkeimpiä Ruotsin koulujärjestelmää ohjaavia dokumentteja, ja näkivät ne inklusioajattelun kannalta ristiriitaisina. Inklusiota ei ilmaista niissä selvänä päämääränä; monet peruskoulua ohjaavista arvoista ja tavoitteista luovat mahdollisuuksia vaihteleville tulkinnoille. Myös erillinen erityispedagoginen kouluviranomainen vahvistaa segregaation ajatusta, vaikka se toimiikin inklusion periaatteiden mukaisesti tarjoten tukea kunnille ja kouluille yksittäisten oppilaiden sijaan. Säädökset ja opetussuunnitelmat tukevat segregoivaa ajattelua siinä mielessä, että erityiskouluille on olemassa omat ohjeet ja suunnitelmat. Göransson ym. kuitenkin toteavat, että vaikkei ruotsalaista koulua voida pitää täysin inklusiivisena, on se kuitenkin kansainvälisesti vertailtuna oppilaiden kannalta hyvinkin demokraattinen. (Göransson, Nilholm & Karlsson 2011, 550–551.)

5.3.1 Erityisopetus yleisopetuksen yhteydessä

Ruotsin kunnat ovat itsenäisiä opetuksen järjestämisessä. Niiden välillä onkin havaittavia eroja siinä, miten erityisen tuen tarvetta arvioidaan, ja missä muodossa tukea on tarjolla. Pääpaino on Suomen tapaan ennaltaehkäisevässä työssä ja varhaisessa havainnoinnissa. Kouluilla on ennalta määrätty oppilashuoltoryhmä, johon kuuluu johtokunnan edustajia, terveydenhoitaja, psykologi, ohjaaja ja erityisopettajat. Ryhmän tehtävänä on muun muassa tukea yksittäisiä opettajia, jotka eivät tunne selviävänsä yksin oppilaan tukemisesta. (Opetusministeriö 2007, 80–81.) Valtaosa erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista saa opetusta yleisopetuksessa. Mikäli tuen tarve ei ole yleisopetuksessa riittävää, voidaan opetus järjestää myös muussa muodossa. Se on kuitenkin pystyttävä perustelemaan hyvin. (Opetusministeriö 2007, 81.) Myös

Skolverketin mukaan on tavallista, että erityisopettajat ovat mukana luokassa tai opettavat ryhmiä ja yksittäisiä oppilaita luokan ulkopuolella. (Skolverket 1998, 44.)

Outakosken, Tuunaisen, Happonen ja Ihatsun (1988, 28) mukaan erityisopetus ei ole Ruotsissa oma erillinen organisaationsa, vaan osa muuta koulutyötä. Heidän mukaansa painopiste on pitkään ollut siinä avussa, jota annetaan yleisopetuksena käyttämällä sopivia työtapoja, kuten ryhmätyötä ja samanaikaisopetusta. Samalla toimitaan yhteistyössä oppilashuoltohenkilöstön kanssa. (Outakoski, Tuunainen, Happonen & Ihatsu 1988, 28.) Vaikka heidän ajatuksensa on 1980-luvun lopulta, yli 20 vuoden takaa, voidaan vallitsevan järjestelmän tavoitteita pitää samansuuntaisina. Outakoski ym. (1988) kuvaavat Ruotsin erityisopetuksen järjestämismuotoja Pohjoismaiden monipuolisimpina. Järjestämistavoiksi he listaavat lyhytaikaisten pienryhmien perustamisen, mahdollisuuden opiskella tietyssä aineessa normaalia tuntimäärää enemmän, äidinkielen ja matematiikan tukeminen vapaan toiminnan tunneilla, eri aihealueita koskevien keskusteluryhmien perustamisen ja erityiset keskustelut vanhempien kanssa. Lisäksi voidaan perustaa erityisiä opetusryhmiä oppilaille, joilla on erilaisia koulunkäyntiä vaikeuttavia haasteita. Oppilas voi opiskella tällaisessa ryhmässä vain osan tunteista tai kaikki koulutuntinsa. (Outakoski ym. 1988, 29.) Myös tasoryhmittelyjä on käytetty erityisesti yläkoulun puolella. Osa tukiresursseista on käytetty luokkien pienentämiseen, erityisesti luokilla 1–5. (Skolverket 1998, 44.) Vaikka järjestämismuotoja olisi runsaasti kirjattuna, ei todellinen tilanne opetuksen järjestämisen suhteen ole nyt, tai ole 1980-luvulla ollut, oppilaan kannalta välttämättä yhtä hyvä.

5.3.2 Erityiskoulu *grundsärskolan*

Erityiskoulu *särskolan* sai laillisen muotonsa vuonna 1967, jolloin siitä tuli oma koulumuotonsa ruotsalaisessa koulutoimessa. Peruskouluikäisille oppilaille oli kaksi eri koulumuotoa: erityisperuskoulu *grundsärskolan* ja harjaantumiskoulu *träningsskolan*. Valinta näiden välillä tehtiin älykkyystestin avulla. 2000-luvulla tehdyn selvityksen jälkeen koulumuodot päätettiin yhdistää, jolloin erityisperuskoulun ja harjaantumiskoulun raja poistettiin. Peruskouluikäisten koulusta käytettiin yhteisnimikettä erityisperuskoulu *grundsärskolan*, mutta harjaantumiskoulu säilyi edelleen sen alla – nyt omana linjanaan. (Egelund, Haug & Persson 2006, 127–128.)

Erityisperuskoulun opetus tähtää kehitysvammaisten lasten ja nuorten koulutukseen, ja se tarkoittaa yhdeksän vuoden oppivelvollisuutta 7–16-vuotiaille. Opetuksen tulee mahdollisimman pitkälti vastata peruskoulussa annettavaa opetusta ja se voidaan järjestää joko aineittain, ainealueittain tai niitä yhdistäen. Opetuksen tulee olla suunniteltu kunkin oppilaan edellytysten mukaan. Harjaantumiskoulu on tarkoitettu oppilaille, jotka eivät kykene suorittamaan aineita kokonaisuudessaan tai osissa. Yksittäisten aineiden sijaan käytetään aihealueita, joita ovat: esteettinen toiminta tai taidekasvatus, kommunikaatio, motorikka, arkipäivän toiminnot ja todellisuuden, eli fyysisen ja sosiaalisen ympäristön, hahmottaminen. (Skolverket 2007, 1; Skolverket www-sivut.) Opetus vastaa Suomen toiminta-alueittain järjestettävää opetusta.

Erityisperuskoulun piiriin pääsemiseen vaaditaan selvitys, joka sisältää pedagogisen, psykologisen, lääketieteellisen ja sosiaalisen arvion. Sijoittamiseen vaaditaan huoltajan lupa, mutta oppilas voidaan ottaa erityisperuskouluun myös ilman huoltajan lupaa, jos siihen on erityiset perusteet. Erityisperuskoulu koskee vain oppilaita, joilla on kehitysvamma tai muu selkeä kykyihin tai lahjakkuuteen liittyvä toimintavajaus. (Skolverket 2011b, 1–2.) Perusteena erityiskoulun säilyttämiseen on ollut muun muassa oppilaiden tarvitseman opettajakompetenssin puute. Pienemmät ryhmät ja suurempi opettajamäärä oppilasta kohden on myös nähty takuuna sille, että kehitysvammaiset oppilaat saavat parhaimman mahdollisen koulutuksen omien edellytyksiensä mukaisesti. Lisäksi taustalla on ollut mahdollisuus saada lisäresursseja diagnoosien ja erityiskoulusijoitusten perusteella. Koulumuotoon liittyvä tutkimus pitää sitä melko itsestään selvänä. Harva tutkimusprojekti kyseenalaistaa koulumuotoa ja sen toimintaa yhteiskunnassa. (Egelund ym. 2006, 127–128.)

5.3.3 Toimenpideohjelma ja yksilöllinen kehityssuunnitelma

1990-luvun alussa tuli pakolliseksi laatia niin sanottu toimenpideohjelma, *åtgärdsprogram* erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Vuodesta 2001 alkaen tuli pakolliseksi laatia toimenpideohjelma kaikkien koulumuotojen piirissä opiskeleville oppilaille, esikouluopetusta ja aikuiskoulutusta lukuun ottamatta. Käsite *åtgärd* eli toimenpide on toisinaan myös kyseenalaistettu, koska se viittaa enemmän toimenpiteelliseen kuin ennaltaehkäisevään työhön. (Egelund ym. 2006, 130–131.) Toimenpideohjelman tarkoituksena on varmistaa, että oppilaan tuen tarpeeseen

vastataan. Sillä on keskeinen rooli koulun järjestämässä erityisessä tuessa, ollen väline pedagogisen ympäristön suunnittelussa ja kehittämisessä yksittäistä oppilasta ajatellen. Se on samalla kirjallinen vahvistus niistä tukitoimista, jotka tulee ottaa käyttöön. (Skolverket 2008a, 6.)

Ruotsin Koululain (2010:800, 3. luku, 9 §) mukaan toimenpideohjelma tulee laatia oppilaille, joiden on arvioitu tarvitsevan erityistä tukea opinnoissaan. Ohjelmaan tulee kirjata oppilaan erityisen tuen tarve, oppilaan vahvuudet ja haasteet sekä lähiympäristön mahdollisuudet ja esteet. Ohjelmasta tulee myös ilmetä, millaisin konkreettisin toimin koulu aikoo oppilasta tukea ja kuka on vastuussa tukitoimien toteuttamisesta. Myös erityisen tuen ja tukitoimien seuraaminen ja arviointi tulee kirjata niin, että niistä ilmenee miten ja milloin tukitoimia arvioidaan ja kenen toimesta. Koulun rehtori tekee päätöksen toimenpideohjelmasta. (Skollag 2010:800, 3. luku, 9 §; Skolverket 2011, 5.) Toimenpideohjelmasta on tullut luonnollinen apukeino erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden kanssa työskenneltäessä. (Egelund ym. 2006, 132.)

Toimenpideohjelma koskee erityistä tukea saavia oppilaita, mutta sen lisäksi kaikille oppilaille laaditaan kirjallinen kehityssuunnitelma. Yksilöllinen kehityssuunnitelma ei korvaa toimenpidesuunnitelmaa, joten erityisen tuen tarpeessa oleville oppilaille laaditaan sekä yksilöllinen kehityssuunnitelma että toimenpideohjelma. Vähintään kerran lukukaudessa on opettajan, oppilaan ja huoltajan pidettävä kehityskeskustelu koskien oppilaan tiedollista ja sosiaalista kehitystä ja sen tukemista. Opettajan on keskustelun pohjalta laadittava jokaiselle oppilaalle kirjallinen yksilöllinen kehityssuunnitelma. Suunnitelmasta tulee ilmetä yhteenveto niistä toimista, joiden avulla oppilas voi saavuttaa eri aineissa olevat tavoitteet ja kehittyä opetussuunnitelman puitteissa mahdollisimman pitkälle. Yksilöllinen kehityssuunnitelma seuraa oppilasta koko koulutien, kun taas toimenpideohjelma on voimassa vain rajatun ajan kerrallaan. (Skollag 2010:800 10 luku 12–13 §, 11 luku 15–16 §; Skolverket 2008a, 7.)

5.3.4 Oppilashuolto

Peruskoulun ja erityisperuskoulun oppilaalle tulee järjestää oppilasterveydenhuoltoa, jonka tulee kattaa lääketieteellisiä, psykologisia, psykososiaalisia ja erityispedagogisia toimia. Näiden turvaamiseksi tulee oppilaalla olla pääsy koululääkäriin,

kouluterveydenhoitajan, psykologin ja kuraattorin luokse. Lisäksi tulee olla tarjolla henkilökuntaa, jolla on erityispedagoginen pätevyys ja kyky vastata oppilaan tuen tarpeisiin. Oppilasterveydenhuollon tulee olla ennen kaikkea ennaltaehkäisevää ja terveyttä edistävää. Tavoitteena on luoda oppilaille mahdollisimman positiivinen oppimisympäristö ja arvioida sekä suunnitella opetusta niin, että oppilaan tuen tarpeisiin vastataan, ja että hänelle tehdään tarvittaessa päätös erityispedagogista tukitoimista. Ruotsissa on suunnitteilla vahvistaa kouluterveydenhuoltoa vuosina 2012–2013. Siihen on varattuna 650 miljoonaa kruunua, joilla lisätään henkilökuntaa ja järjestetään lisäkoulutusta. (Skollag 2. luku 25 §; Utbildningsdepartementet 2010; Skolverket 2010.)

Käsitettä oppilashuolto, *elevvård*, käytetään kahdella tapaa. Toisaalta sillä viitataan siihen työhön, jota kaikki koulussa työskentelevät tekevät ja mikä tähtää muun muassa oppilaiden viihtyvyyteen sekä erityiseen tukeen. Käsitettä voidaan käyttää myös yhteisnimikkeenä ammattiryhmille, johon kuuluu koululääkäri, kouluterveydenhoitaja, koulukuraattori, koulupsykologi, erityispedagogit ja joskus myös opinto-ohjaaja. (Regeringskansliet 2000, 47.) Backlundin (2007) väitöstutkimuksen mukaan eri koulujen välillä on suuria eroja paikallisissa oppilashuoltoresursseissa. Oppilashuoltohenkilökunnan määrä vaihtelee ja eri kouluilla on erilaiset mahdollisuudet esimerkiksi koulupsykologien ja koulukuraattorien palveluihin. Erojen taustalla oli Backlundin mukaan muun muassa vanhempien koulutustaso, koulumuoto, oppilaiden ikä ja taloudelliset resurssit. (Backlund 2007, 283.)

5.4 Specialpedagogiska skolmyndigheten

Specialpedagogiska skolmyndigheten, erityispedagoginen kouluviranomainen, on ollut heinäkuusta 2008 alkaen johtava viranomainen erityispedagogista tukea ja koulutusta koskevissa kysymyksissä. Se on samalla Ruotsin suurin kouluviranomainen. Specialpedagogiska skolmyndigheten pyrkii vaikuttamaan siihen, että jokaisella vajaakuntoisella lapsella, oppilaalla ja aikuisopiskelijalla on mahdollisuus yhdenvertaiseen koulutukseen ja muuhun laadukkaaseen ja turvallisessa ympäristössä tapahtuvaan toimintaan. Viranomaisen on tuettava lasten kehitystä ja hyviä oppimisedellytyksiä sekä oppimistulosten parantamista. Se on vastuussa erityispedagogisesta tuesta sekä koulutuksesta erityiskouluissa (specialskolan) ja näiden

koulujen yhteydessä toimivista esikoululuokista tai aamu- ja ilta- ja iltapäivätoiminnasta. Specialpedagogiska skolmyndigheten antaa erityispedagogista tukea ja ohjausta sekä järjestää täydennyskoulutusta muun muassa pedagogeille, työryhmille, kouluterveydenhuollolle, resurssiryhmille, rehtoreille ja kouluhallinnoille. Tuen tarve voi koskea kaikkia ikäryhmiä ja koulumuotoja ja olla suunnattuna yksittäisille oppilaille tai oppilasryhmille. Viranomaisen tehtävänä on huolehtia erityispedagogisen työn kehittämisestä ja se on Ruotsin edustajana kansainvälistä erityispedagogista kehitystyötä tekevässä organisaatiossa *European Agency for Development in Special Needs Education*. (Specialpedagogiska skolmyndigheten 2012, www-sivut.)

5.5 Erityisopetuksen lainsäädäntö Ruotsissa

Tärkeimpiä välineitä Ruotsin koulujärjestelmän kehittymisessä yhtenäisemmäksi ovat olleet säädökset ja opetussuunnitelmat, ja niiden sisällä erityisesti tuntisuunnitelmat ja valtionapupäätökset. (Richardson 2004, 161.) Koululaki, *Skollagen*, on yksi Ruotsin suurimmista laeista ja se koskee kaikkia kouluja. Laki sisältää perustavanlaatuiset päätökset koskien koulutoimea. Säännökset ovat periaatteessa yhteiset oppilaitoksen ylläpitäjästä riippumatta, koskien kaikkea julkisesti rahoitettua toimintaa koulutoimen sisällä. Ruotsi teki muutoksia koululakiinsa vuonna 2010; sitä edellinen koululaki otettiin käyttöön vuonna 1986. Tuona aikana koulun saralla on tapahtunut paljon ja vastuu koulusta on siirtynyt suuressa määrin kunnille. Muita suuria muutoksia ovat yksityiset (fristående) koulut sekä päiväkodin siirtyminen koulutoimen alle. (Skolverket 2011, 1; Regeringskansliet 2009, 5.) Koulutuksen järjestämistä ohjaa myös kouluasetus (Skolförordning 2011:185).

Koululain viimeisin perusteellinen uudistus astui voimaan 1. heinäkuuta 2011 ja koski sekä peruskoulun että erityiskoulun (särskolan) opetusta, mutta myös muita koulumuotoja. Samalla tulivat voimaan myös uudet, peruskoulua ja erityisperuskoulua koskevat, opetussuunnitelmat. Myös Kouluasetusta (2011:185) tuli alkaa soveltaa päiväkodissa, esikoulussa, vapaa-ajankodissa, peruskoulussa, erityisperuskoulussa, erityiskoulussa (specialskolan) ja saamelaiskoulussa 1. heinäkuuta 2011 alkaen. (Skolverket 2011a, 1–2.) Uudessa koululaissa on aiempaa enemmän säädöksiä koskien erityistä tukea. Kaikki erityistä tukea koskevat päätökset ovat koululain 3. luvussa.

Muutoksena on muun muassa, että rehtori on nyt se, joka päättää erityisryhmäsijoituksesta, kun aiemmin päätöksen teki koulun koululautakunta. Toinen muutos koskee päätöstä toimenpideohjelmasta. Uutta on myös, että selvitys oppilaan erityisen tuen tarpeesta tulee tehdä kiireellisesti (Skolverket 2011b, 18–19).

Lakiuudistusten taustalla on ollut tavoite tehdä kouluihin oppilaita tukevia parannuksia. Kansalliset ja kansainväliset tutkimukset ovat osoittaneet, että oppimistulokset ovat jo pidemmän aikaa olleet laskussa ja samalla myös oppilaiden ja koulujen väliset erot tuloksissa ovat kasvaneet. Uudessa laissa painottuu oppilaiden mahdollisuus kehittyä mahdollisimman pitkälle niistä lähtökohdista, jotka kullakin on. Opetuksen järjestäjät vastaavat opetuksen laadusta ja siitä, että koulutus on yhdenvertaista. Myös opettajankoulutusta muutetaan. Valtio tekee suuria taloudellisia satsauksia opettajien täydennyskoulutukseen, rehtoreiden koulutukseen ja antaa kehitystukea opetuksen parantamista varten. (Skolverket 2010a, 3–4)

5.6 Erityisopetus Ruotsin opetussuunnitelmissa

Egelund, Haug ja Persson (2006, 63) ovat tiivistäneet peruskoulun kolmen ensimmäisen opetussuunnitelman pääajatuksat. Vuoden 1962 opetussuunnitelma Lgr 62 tiivistetään ajatukseseen ”Oppilas keskiössä”, vuoden 1969 opetussuunnitelma Lgr 69 voidaan tiivistää sanoihin ”Demokraattinen koulu”, kun taas vuoden 1980 opetussuunnitelma Lgr 80 kantoi ajatusta ”Kaikille yhteinen koulu”. (Egelund, Haug & Persson 2006, 63.) Arten (1985) mukaan Lgr 80:ssä käsite ”erityisopetus” on kadonnut kokonaan. Sen tilalla puhutaan erityispedagogisista metodeista ja erityisopettajista. Koulun tavoitteiden ja niihin johtavien käytänteiden tuli olla samanlaiset kaikille. (Arte 1985, 29.) Peruskoululla, erityisperuskoululla, erityiskoululla ja saamelaiskoululla on omat opetussuunnitelmansa. Uusimmat opetussuunnitelmat ovat vuodelta 2011. Niissä kuvataan koulun arvopohja ja tehtävä, yleiset tavoitteet ja opetuksen päälinjat sekä kurssisuunnitelmat ja niiden sisältövaatimukset. (Skolverket 2011c, 3.) Uuden opetussuunnitelman mukaan yhdenvertainen koulutus tarkoittaa, että huomio on kiinnitettävä oppilaiden erilaisiin lähtökohtiin ja tarpeisiin. Opetusta ei siis tarvitse

järjestää kaikille samanlaiseksi tai jakaa koulun resursseja tasan. (Skolverket 2011b, 18.)

Sekä Ruotsin perusopetuksen opetussuunnitelman että erityisperuskoulun opetussuunnitelman mukaan opetuksen tulee tukea jokaisen oppilaan kehitystä ja oppimista sekä elinikäistä halua oppia. Niissä korostetaan ihmisoikeuksien kunnioittamista, yksilön vapautta, ihmisarvoa, tasa-arvoa ja solidaarisuutta. Koulun tehtävänä on, että jokainen oppilas löytäisi omalaatuisuutensa ja voisi sen kautta osallistua yhteiskunnan elämään antaen parhaansa. Ketään ei saa koulussa syrjiä mistään syystä. Opetus tulee sopeuttaa kunkin oppilaan edellytysten ja tarpeiden mukaan. Koululla on erityinen vastuu oppilaista, joilla on eri syistä johtuen enemmän haasteita saavuttaa koulutuksen tavoitteet. Tästä johtuen opetusta ei voida järjestää kaikille samanlaisena. Kaikkien koulussa työskentelevien tulee huomioida ja tukea oppilaita, joilla on erityisen tuen tarve sekä tehdä kouluympäristöstä hyvä kehityksen ja oppimisen kannalta. Kaikkien oppilaiden tulee saada vaikuttaa opetukseen, ottaa vastuuta ja olla osallisena. Se, miten oppilas vaikuttaa opetuksen sisältöihin, tulee säädellä iän ja kypsyyden mukaan. (Skolverket 2011c, 7–8, 14–15.)

5.7 Erityisopetuksen rahoitus Ruotsissa

Egelundin ym. (2006, 138) mukaan Ruotsi satsaa kansainvälisesti katsottuna suuria resursseja koulutukseen. Kunnat ja yksittäiset koulut ovat Pohjoismaissa vastuussa opetuksen ja opiskelun erityisen tuen järjestämisestä. Erityisopetukseen ei ole Ruotsissa suunnattu erillisrahoitusta, vaan paikalliset resurssit jaetaan harkinnanvaraisesti. Jokainen koulu saa tietyn summan rahaa sen perusteella, montako oppilasta siinä on. Koulun tehtävänä on kohdentaa raha niin, että oppilaiden yksilölliset tarpeet tulee otettua huomioon. Valtio tarjoaa pedagogista tukea paikallisille viranomaisille erityisopetuksen pedagogisten resurssien kehittämiseen Ruotsin erityispedagogisen kouluviranomaisen kautta. (Opetusministeriö 2007, 16, 82.)

Koulujen kunnallistaminen on saattanut lisätä kuntien välisiä eroja, liittyen taloudellisiin resursseihin ja siihen, miten paljon varoja koulutukseen ja erityisopetukseen käytetään. Ruotsissa koulu saa enemmän rahaa oppilaista, jotka ilmoittautuvat erityiskouluun. Erityiskoulujen oppilaiden määrät lisääntyivät selvästi

eräissä kunnissa, joiden erityiskoulut olivat hallinnollisesti paikallisen peruskoulun kanssa saman johdon alaisia. (Fischbein & Österberg 2009, 20.)

Vuonna 1990 valtionavustusjärjestelmää muutettiin radikaalisti, minkä seurauksena jokainen kunta sai kokonaisvaltionavustuksen, joka jaettiin paikallisen harkinnan mukaisesti eri yksiköiden kesken (Richardson 2004, 167). 1990-luvun säästöt koettelivat erityisopettajia enemmän kuin muita koulun virkoja. Ne vaikuttivat enemmän myös erityisen tuen tarpeessa oleviin oppilaisiin muihin oppilasryhmiin verrattuna. Säästöt koettelivat erityisesti erityisopetustunteja, äidinkielen opetusta ja ruotsi toisena kielenä -opetusta. Säästöistä johtuen monesta koulusta puuttui erityisopettajan virka 1990-luvun lopulla. (Skolverket 1998, 35–36.)

Vuonna 2010 perusopetuksen menot olivat oppilasta kohden noin 88 300 kruunua eli noin 9 300 euroa (vuoden 2010 valuuttakurssin mukaan). (Skolverket 2011d, 10.) Vuonna 2001 oppilaskohtaiset menot olivat peruskoulussa noin 59 000 kruunua eli noin 6 570 euroa (vuoden 2001 valuuttakurssin mukaan). (Skolverket 2002, 14. Skolverkets rapport nr 219.) Kasvua vuodesta 2001 vuoteen 2010 on ruotsin kruunuissa mitattuna tapahtunut lähes 50 prosenttia. Vuoden 2008 kansainvälisen vertailun mukaan kustannukset olivat 1–6 -luokkalaisten ruotsalaisten peruskoululaisten osalta 9 080 USD, Suomessa vastaava luku oli 7 092 eli 28 prosenttia Ruotsia pienempi (Ekonomifakta 2012, www-sivut).

5.8 Erityisopettajien rooli ja koulutus Ruotsissa

Koulun päämiehen, eli pääasiassa kunnan, tulee valita opettajiksi henkilöitä, joilla on koulutus kyseessä olevaan opetustehtävään. Hallitus tai sen määräämä viranomainen ilmoittaa säädöksistä, jotka koskevat tiettyyn koulutoimen opetustehtävään vaadittavaa koulutusta. (Skollag 2010 2. luku 13 §.) Opettajan virkaan voidaan palkata vain ne henkilöt, joilla on korkeakoululain (1992) mukainen opettajantutkinto tai vastaava vanhempi tutkinto tai joka on saanut kelpoisuustodistuksen ulkomailla suoritetusta tutkinnosta. (Skollag 2010 2. luku 20 §.) Erityisopettajien tausta on perinteisesti peruskoulussa ja ala- tai keskiasteen opettajakunnassa. Harvan tausta on aineenopettajalähtöinen. (Skolverket 1998, 49.) Erityisperuskoulun opettajilla tulisi olla

erityisopettajan tutkinto, joka on suuntautunut kehitysvammaisten opetukseen. (Förordning 2011:326, 2. luku. 11 §, 13 §.)

Huomionarvoista ruotsalaisen koulun kehityksessä on ollut se, että uudistukset ovat alkaneet kentältä ja opettajankoulutus on tullut vasta perässä. Ruotsin opettajankoulutus siirrettiin korkeakoulun alle vuosien 1975–1977 korkeakoulu-uudistuksen myötä. Koulutuksen sisällöt eivät kuitenkaan muuttuneet paljoakaan aiemmasta. Vuoden 1992 täydennysuudistuksessa lisättiin muun muassa erilaisia erityispedagogisia täydennyskursseja. Vuonna 2001 otettiin käyttöön uudenlainen opettajankoulutus, jossa opiskelijat saivat yhteisen peruspätevyyden. Sen pohjalta suuntaudutaan eri aineisiin, ikäluokkiin tai aloille, kuten erityiseen tukeen. (Richardson 2004, 213, 216, 218.) Uudistuksen myötä kaikille opettajaksi opiskeleville annetaan erityisopetuksen koulutusta. Tavoitteena on lisätä inklusiivisten toimintamallien toteutumista mahdollisimman laajalti ja luopua vähitellen opettajien erikoistumisesta. Opettajien työhön kuuluu kuitenkin aiempaa enemmän opettajan rooli asiantuntijana ja ohjaajana sekä vastuu oppilaiden yksilöllisen opetuksen suunnittelusta. (Opetusministeriö 2007, 82.) Uuden koululain myötä myös opettajankoulutus uudistui jälleen syksyllä 2011. Opettajankoulutus jaettiin neljään eri tutkintoon: esikouluopettaja, peruskoulun opettaja, aineenopettaja ja ammatillinen opettaja.

Erityisen tuen osaamisalue tulee säilymään yhtenä opettajankoulutuksen erikoistumisalana, joskin näiden opettajien rooli on muuttunut. Heidän työhönsä kuuluu entistä enemmän erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettajien konsultointi. Tätä konsultointia ovat jo lähes 20 vuotta antaneet pääasiassa erityispedagogit, joskaan Bladinin (2011) mukaan tämän päivän kouluissa suurimmalla osalla opettajista ei ole pääsyä erityispedagogin ohjaukseen. (Bladini 2011, 58, 70.) Ohjauksen myötä katse voidaan kuitenkin helpommin siirtää yksittäisestä oppilaasta siihen, miten ryhmä, pedagogiikka, kouluympäristö ja muu lähiympäristö voisi muuttua tukeakseen oppilasta. (Skolverket 1998, 57.) Ruotsissa käynnistettiin vuonna 2008 uusvanha erityisopettajien koulutus rinnakkain erityispedagogien koulutuksen kanssa. Koulutus painottaa oppilaiden yksilö- ja ryhmäopetusta ohjaus- ja kehittämistyö ohella. Koulutussisältö vastaa pitkälti Suomen erillisten erityisopettajan opintojen koulutusta. (Lahtinen, 2009, 180.)

Opettajankoulutus on Ruotsissa kattavaa ja sitä tarjotaan yli 20 eri paikkakunnalla. Erityisopettajiksi ei kuitenkaan voi opiskella suoraan, kuten Suomessa,

vaan koulutusta järjestetään pääasiassa täydennyskoulutuksen muodossa usealla eri paikkakunnalla. Erityisopettajien ja erityispedagogien 90 opintopisteen koulutusohjelmia järjestetään Tukholman yliopistossa, Malmön korkeakoulussa, Göteborgin yliopistossa, Linnéyliopistossa, Karlstadin yliopistossa ja Örebron yliopistossa. Lisäksi Tukholman ja Uppsalan yliopistot tarjoavat erityispedagogiikan maisteritason (120 opintopistettä) koulutusta. Erityisopettajien ja erityispedagogien koulutuksen pohjalle vaaditaan opettajankoulutus ja joissain yliopistoissa (esim. Göteborg) myös kolmen vuoden työkokemus. (Yliopistojen www-sivut.) Esimerkiksi Tukholman yliopistossa erityisopettajan täydennyskoulutus on 90 opintopisteen suuruinen ja sen sisällä erikoistutaan erityispedagogisesta näkökulmasta johonkin seuraavista: kuurous tai kuulovammaisuus; matematiikan oppiminen; kielen, kirjoituksen ja lukemisen oppiminen; näkövammaisuus tai kehitysvammaisuus. (Stockholms universitet 2012, www-sivut.)

6 POHDINTA

6.1 Erityisopetuksen kehityksestä Suomessa ja Ruotsissa

6.1.1 Laadullinen kehitys

Erityisopetusjärjestelmät saattavat poiketa eri maissa suuresti toisistaan. Desentralisointi on ollut avainsana Pohjoismaiden, myös Suomen ja Ruotsin, koulutuspolitiikassa. Aiemmin voimakkaasti keskushallintoisen koulun tilalle on tullut kuntien suuri itsemääräämisoikeus. (Tuunainen & Ihatsu 1996, 19.) Kivirauman (2009) mukaan näyttää kuitenkin siltä, että kehitys on tapahtunut tiettyjen vaiheiden kautta. Erityisopetusta on tarjottu ensin kuuroille ja sokeille oppilaille, jonka jälkeen älyllisessä kehityksessä muita hitaammat, fyysisesti vammaiset ja käytöksen haasteita omaavat oppilaat saivat omat erityisopetuspalvelunsa. Myöhemmin yhä pienemmät poikkeavuudet, kuten puheen ja lukemisen ongelmat, tulivat erityisopetuksen piiriin. (Kivirauma 2009, 28.) Kivirauman (1989) mukaan erityisopetuksen luokituksessa tapahtunut kehitys on ollut samansuuntainen Suomessa ja Ruotsissa. Luokituksessa on tapahtunut siirtymä lääketieteellisistä (synnynnäiset poikkeavuudet) kohti psykologista (tunne-elämän häiriö) näkemystä ja siitä edelleen kasvatukselliseen (oppimisvaikeudet). (Kivirauma 1989, 328; Egelund ym. 2007, 25.)

Erityisopetus on kehittynyt Suomessa ja Ruotsissa samoja raiteita. Ruotsissa ollaan tosin oltu historiallisesti katsoen hieman Suomea edellä. Ensimmäinen apukoulu perustettiin Ruotsissa vuonna 1879 ja Suomessa 1900-luvun alussa. Niitä olivat kuitenkin jo edeltäneet sokeain- ja kuurojen opetus, sekä Ruotsissa erityiskouluopetus (särskola). Suomessa toimi apukoulujen ohella paikallisesti myös muita opetusjärjestelyjä, kuten laiminlyötyjen lasten koulut sekä niin sanottu hitaasti kehittyvien luokat ja pahantapaisten erotusluokat. Ruotsissa perustettiin apukoulujen rinnalle niin sanottuja poikkeavien kouluja sokeille, kuuromykille ja älyllisesti kehitysvammaisille. Lääketieteellisesti sairaille ja osalle kehitysvammaisista oppilaista järjestettiin yksilöllistä ja pienryhmäopetusta 1800-luvun lopulta lähtien. Liikuntavammaisia, sosiaalisesti haasteellisia ja älyllisesti kehitysvammaisia alettiin

erotella laitoksiin ja apuluokille. (Egelund ym. 2007, 21; Arte 1985, 27; Kivirauma 2009, 32–33, 136; Richardson 2004, 83.)

1950-luvulla alettiin sekä Ruotsissa että Suomessa valmistella siirtymistä yhtenäiskoulujärjestelmään. Päätös tehtiin Ruotsissa vuonna 1950, Suomessa 1968. Koulu-uudistuksella haluttiin nostaa yleistä koulutustasoa ja muuttaa koululaitosta demokraattisemmaksi, sekä antaa paremmat koulutusmahdollisuudet erityisesti niille, jotka jäivät jälkeen. Jakamaton luokka tarjosi mahdollisuuksia osoittaa, millainen merkitys erilaisilla ihmisillä on yhteisössä. (Kivirauma 1989, 48; Richardson 2004, 103, 118–119.) Ruotsi teki vuonna 1962 päätöksen 9-vuotisesta peruskoulusta ja sitä varten laadittiin myös ensimmäinen opetussuunnitelma. Päätös merkitsi rinnakkaiskoulujärjestelmän lakkauttamista. Vaikeammin kehitysvammaiset oppilaat eivät olleet oppivelvollisia vielä peruskoulu-uudistuksen myötä, mutta 1.6.1968 alkaen oppivelvollisuus koski kaikkia lapsia. (Richardson 2004, 122; Egelund ym. 2007, 61.) Peruskoulu-uudistuksen ja uuden opetussuunnitelman myötä ajankohtaisiksi tulivat erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kokemat ongelmat koulussa. Tapahtui myös erityisopetuksen dramaattinen laajeneminen ja vuonna 1972 yli kolmasosa tietyn ikäkohortin lapsista sai erityistä tukea jossain vaiheessa koulu-uraansa. Vuoden 1969 opetussuunnitelma teki koulusta entistä yhtenäisemmän. Erityisopetuksessa alettiin korostaa integraatiopyrkimyksiä ja erillinen erityisopetus korvattiin luokassa annettavalla erityisopetuksella. Käytössä oli kuitenkin myös niin sanottuja klinikkaluokkia, joissa oppilaat saivat tukea esimerkiksi lukemiseen. (Richardson 2004, 180; Emanuelsson 1997, 464; Arte 1985, 29.)

Suomen peruskoulujärjestelmään siirtyminen tapahtui vuosina 1972–78. Uudistus merkitsi perusteellista ajattelutavan muutosta ja loi paineita myös erityisopetuksen ja normaaliopetuksen lähentämiselle. Erityisopetuksesta tuli osa suunnitelmallista koulutuspolitiikkaa ja se pyrittiin saamaan koko maan kattavaksi. Vuoden 1970 peruskouluasetus oli ensimmäinen, joka velvoitti kuntia huolehtimaan kaikkien ”poikkeavien” lasten opetuksesta – myös niistä, joita varten ei ollut erityisluokkia tai -kouluja. Kesti kuitenkin 1990-luvun lopulle saakka ennen kuin voitiin puhua tilanteesta, jossa lähestulkoon koko ikäluokka oli osa peruskoulujärjestelmää. Vasta syksyllä 1997 myös vaikeimmin kehitysvammaiset oppilaat siirtyivät hallinnollisesti sosiaali- ja terveyssektorilta opetustoimen alle. Vaikka osa-aikainen erityisopetus alkoi vallata alaa apukouluopetukselta, säilytti se asemansa vielä 1980-

luvulla. Osa-aikainen erityisopetus edustaa uutta vähemmän leimaavaa ja poissulkevaa erityisopetusta luokka- ja koulumuotoiseen erityisopetukseen verrattuna. Sen myötä erityisopetusjärjestelmä muotoutui pitkälti sellaiseksi, jollainen se on nykyään. (Kuikka 1991, 117; Kivirauma 1989, 103, 112 114–115; Kivirauma 2009, 38; Jahnukainen 2003, 501.)

6.1.2 Määrällinen kehitys

Jahnukaisen ym. (2012) mielestä keskeinen ja huomiotakin saanut asia on erityisopetuksen määrällinen kasvu. Erityisopetus on kuitenkin saanut positiivisemmän kaiun ja sitä arvostetaan aiempaa enemmän. (Jahnukainen ym. 2012 painossa.) Kivirauma (1989, 134) erottaa Suomalaisen erityisopetuksen historiallisessa kehityksessä neljä jaksoa, jotka eroavat toisistaan sekä laadullisten että määrällisten tekijöiden perusteella. Ensimmäinen jakso kattaa oppivelvollisuuskoulun ensimmäiset vuosikymmenet, 1920–30 -luvut, jolloin erityisopetus oli määrällisesti vaatimatonta ja apukouluopetus ainoa erityisopetusmuoto. Toinen jakso ajoittuu 1930–40 -lukujen vaihteesta 1960-luvun alkuun. Tuona aikana erityisopetusta saavien oppilaiden määrä kymmenkertaistui, ollen noin 2 prosenttia oppivelvollisista. Samalla erityisopetus laajeni apukouluopetuksesta myös tarkkailuopetukseen ja osa-aikaiseen erityisopetukseen. Kolmas jakso ulottuu 1960-luvun puolivälistä 1970- ja 80-lukujen vaihteeseen, jolloin erityisopetus kasvoi lähes räjähdysmäisesti. Erityisopetusta sai tuolloin joka kuudes oppivelvollisuuskoulun oppilaista ja luokkamutoiset erityisopetusjärjestelyt alkoivat menettää asemaansa osa-aikaiselle erityisopetukselle. Neljäs jakso alkaa 1970- ja 80-lukujen vaihteesta, jolloin erityisopetuksen kokonaiskasvu hidastuu ja lähes pysähtyy. Osa-aikainen erityisopetus jatkoi kuitenkin kasvuaan. (Kivirauma 1989, 134.)

1990-luvun puolivälissä erityisopetusta saavien oppilaiden määrä oli noin 16 prosenttia peruskoululaisista (Virtanen & Ratilainen 1996, 56). Seuraavien noin 10 vuoden aikana, 2000-luvulle tultaessa, osa-aikaisen erityisopetuksen määrä koki valtavan kasvun noin 16 prosentista 28 prosenttiin. Osa-aikainen erityisopetus kasvoi erityisopetuksen sisällä reilut 70 prosenttia ja erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen osuus jopa kaksinkertaistui. Myös luokkamutoinen erityisopetus on lisääntynyt, joskin osa-aikaista erityisopetusta huomattavasti hitaammin. (Jahnukainen 2006, 121.) Tärkeää

on kuitenkin huomioida kasvun taustalla vaikuttaneet syyt, kuten tilastoinnin muutokset, diagnosoinnin tehostuminen ja koulujärjestelmässä tapahtuneet muutokset.

Kasvava trendi on jatkunut 2000-luvun kuluessa vuosittain. Vuonna 2001 erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden osuus peruskoulun oppilaista oli 5,2 prosenttia. Vuonna 2010 heidän prosentuaalinen osuutensa oli kasvanut 8,5 prosenttiin peruskoululaisista. Erityiskouluissa opiskelevien oppilaiden määrä oli sen sijaan laskenut hieman, 1,9 prosentista 1,2 prosenttiin. Osa-aikaisen erityisopetuksen kohdalla opetusta saaneiden oppilaiden määrällinen kasvu jatkui lukuvuoden 2001/2002 20,1 prosentista lukuvuoden 2009/2010 23,3 prosenttiin. Tämän jälkeen kehitys on kääntynyt laskuun, ollen lukuvuonna 2010/2011 21,7 prosenttia peruskoululaisista.

Sama kehitys on ollut havaittavissa myös Ruotsissa, sekä oppilasmäärän että kustannusten kannalta. Vuonna 1920 apukoulua kävi keskimäärin 1,6 prosenttia suurimpien kaupunkien oppilaista. Vuonna 1945 määrä oli noin 1 prosentti koko maan kansakoululaisista ja 1969 apukoulua kävi jo runsaat 2,6 prosenttia. Erityisopetus kasvoi peruskoulun alkuaikoina kontrolloimattomasti ja siitä tuli peruskoulun tärkein eriyttämiskeino. 1970-luvulla käyttöön otettiin samanaikaisopetus, *samordnad specialundervisning*, jolloin erityisopetus koski jossain muodossaan jopa 40 prosenttia oppilaista. Kuitenkaan kaikilla erityisopetusta antavilla opettajilla ei ollut erityisopettajan pätevyyttä. 1980–90 -lukujen aikana erityispedagogiikan tehtäväksi tuli yhä enemmän ennaltaehkäisevä toiminta kytkettynä koulun arkeen.

1990–2000 -luvulla peruskoulua käyneistä on arvioitu noin 40 prosentin saaneen erityisopetusta jossain vaiheessa peruskouluaan. Segregoivan erityisopetuksen järjestämistä erityisryhmissä on pyritty välttämään, mutta niissä on arvioitu opiskelevan noin 2–3 prosenttia peruskouluikäisistä oppilaista. (Richardson 2004, 182; Haug 1999, 233; Giota & Lundborg 2007; Göransson, Nilholm & Karlsson 2011, 5; Egelund ym. 2006, 25, 136.) Tukiopetusta saaneiden oppilaiden määrät oppilaspaneelien avulla mitattuna vaihtelivat vuosina 1995–1998 noin 10 ja 15 prosentin välillä. Vuosina 1993–2003 tukiopetukseen osallistuvien osuus vuosiluokkiensa peruskoululaisista vaihteli noin 10 ja 16 prosentin välillä. Seuraavassa paneelissa, 2002–2008, tukiopetusta saaneiden osuus vaihteli 13 ja 16,6 prosentin välillä. Tukiopetuksen määrä väheni ylemmillä luokilla, mutta prosentuaalisessa osuudessa voidaan havaita lievää kasvua 2000-luvun aikana. Nämä tilastot ovat tukiopetustilastoja, eivätkä suoraan verrattavissa Suomessa annettavaan osa-aikaiseen erityisopetukseen. Ruotsi ei tilastoi

erityisopetustaan Suomen tavoin, joten määrällisen kehityksen suhteen on vaikea tehdä tarkempia vertailuja.

6.2 Suomen ja Ruotsin peruskoulun ja erityisopetuksen lainsäädäntö

6.2.1 Perusopetuksen tavoitteet ja oppivelvollisuus

Suomen perusopetuslaissa säädetään pääasiassa perusopetuksesta ja oppivelvollisuudesta, mutta myös esiopetuksesta, perusopetuksen oppimäärän suorittaneille annettavasta lisäopetuksesta, maahanmuuttajille järjestettävästä perusopetukseen valmistavasta opetuksesta sekä kouluun liittyvästä aamu- ja iltapäivätoiminnasta. (POL 1998/628 1. luku 1 § (19.12.2003/1136)). Ruotsin koululain piiriin kuuluvat kaikki koulut aina päiväkodista erityiseen aikuiskoulutukseen, sisältäen myös erityiskoulut, lukiot sekä maahanmuuttajille annettavan ruotsinopetuksen. Myös aamu- ja iltapäivätoiminta kuuluu Suomen tavoin koulutoimen alle. (Svensk förtätningssamling, SFS, Skollag (2010:800) 1. luku, 1 §.)

Suomen perusopetuslaissa opetuksen tavoitteiksi on määritelty oppilaiden kasvun tukeminen ihmisyyttä ja eettisesti vastuukyistä yhteiskunnan jäsenyyttä kohti. Lisäksi koulun tulee tarjota oppilaille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Opetuksen tulee edistää tasa-arvoisuutta ja sivistystä, koulutukseen osallistumisen edellytyksiä sekä koko elämän jatkuvaa itsensä kehittämistä. (POL 1. Luku 2 §.) Ruotsin koululaissa koulutuksen päämääräksi on kirjattu tietojen ja arvojen kehittyminen, lapsen kehityksen ja oppimisen tukeminen sekä elinikäiseen oppimiseen innostaminen. Koulutuksen tulee ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tarpeet ja heille on annettava tukea ja virikkeitä niin, että he kehittyisivät mahdollisimman pitkälle. Pyrkimyksenä tulee olla myös oppilaiden erilaisten oppimisedellytysten korostaminen. (SFS, Skollag (2010:800) 1. luku, 4 §.)

Suomessa vakinaisesti asuvat lapset ovat Suomen perusopetuslain mukaan oppivelvollisia. Oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, jolloin lapsi täyttää seitsemän vuotta ja päättyy, kun perusopetuksen oppimäärä on suoritettu tai kun oppivelvollisuuden alkamisesta on kulunut 10 vuotta. (POL 1998, 25§.) Oppivelvollisuuteen kuuluu osallistuminen perusopetukseen, jollei siitä ole erityisestä syystä johtuen myönnetty tilapäistä vapautusta. (POL 1998 35§.) Ruotsin lain mukaan

Ruotsissa vakinaisesti asuvat lapset ovat oppivelvollisia. Oppivelvollisuus ei kuitenkaan koske niitä, joiden olosuhteet ovat sellaiset, ettei lapsen selvästikään voida vaatia käyvän koulua. (Skollag 2010 7. luku 2§.) Yleinen oppivelvollisuus alkaa sen vuoden syyslukukaudella, jolloin lapsi täyttää seitsemän vuotta ja päättyy yhdeksännen luokan kevätlukukaudella (Skollag 2010 7. luku 10§, 12§). Ruotsissa oppivelvollisuus tulee suorittaa yleisopetuksen peruskoulussa, elleivät olosuhteet toisin määrää (Skollag 2010 7. luku 4§.) Lapset, joiden ei kehitysvammasta johtuen arvioida yltyvän peruskoulun tietotavoitteisiin, tulee ottaa erityisopetuksen piiriin. Päätös on tehtävä selvityksen pohjalta, joka sisältää pedagogisen, psykologisen, lääketieteellisen ja sosiaalisen arvion lapsesta. (Skollag 2010 7 luku, 5§.)

6.2.2 Erityisopetus ja tukitoimet lainsäädännössä

Suomen Perusopetuslain (24.6.2010/624) 16. pykälän mukaan oppilaalla on oikeus saada tukiopestusta, jos hän on tilapäisesti jäänyt jälkeen opinnoissaan tai tarvitsee muusta syystä oppimisessaan lyhytaikaista tukea. Se, kenen velvollisuus tätä tukea on antaa ja kuinka paljon, jää kuitenkin määrittelemättä. Perusopetuslain mukaan oppilaalla on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun opetuksen ohessa, jos hänellä on koulunkäynnin tai oppimisen vaikeuksia. (POL 2010 16§.) Oppilaalla, joka tarvitsee koulunkäynnissään säännöllisempää tukea tai useita tukimuotoja samanaikaisesti, on oikeus saada tehostettua tukea hänelle laaditun oppimissuunnitelman mukaisesti. Tuki voi sisältää myös tulkitsemis- ja avustajapalvelut, erityiset apuvälineet ja tarvittavat pedagogiset järjestelyt. Tehostettu tuki on laadultaan ja määrältään oppilaan kehitystasoa ja yksilöllisiä tarpeita vastaavaa. (POL 2003 31§, 31a§; POL 2010, 16a§.) Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta perusopetuslain mukaan annettavasta tuesta. Opetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioiden muun opetuksen yhteydessä, osittain tai kokonaan erityisluokassa tai muussa soveltuvassa paikassa. (POL 2010 17§.) Voidaan siis tulkita, että oppilaan koulu- tai luokkasijoitus on tapauskohtaisesti harkittava, eikä välttämättä aina lähikouluperiaatteen mukainen. Erityisen tuen antamisesta tulee tehdä kirjallinen päätös, joko ennen esi- tai perusopetuksen alkamista tai esi- tai perusopetuksen aikana. Päätös voidaan tehdä ilman, että se edeltää pedagogista selvitystä ja tehostettua tukea,

jos psykologisen tai lääketieteellisen arvion perusteella ilmenee, ettei oppilaan opetusta voida järjestää muuten. (POL 2010 17§.)

Ruotsin koululain (2010, luku 3, 7§) mukaan erityistä tukea voidaan antaa sen opetuksen sijaan tai sitä täydentävänä, jota oppilas muuten saisi. Erityistä tukea tulee antaa ensisijaisesti sen oppilasryhmän sisällä johon oppilas kuuluu, ellei toisin määrätä. Peruskoulun tai erityisperuskoulun oppilaalle tulee antaa erityistä tukea siinä muodossa ja niin laajasti kuin on tarpeen, jotta oppilaalla olisi mahdollisuus yltää tiedollisiin vähimmäisvaatimuksiin (Skollag 2010 3. luku 10§). Erityisin perustein ja erityisen tuen päätöksen nojalla tarvittava tuki voidaan antaa myös yksilöllisesti tai toisessa opetusryhmässä kuin mihin oppilas tavallisesti kuuluu (Skollag 2010 3. luku 11§). Jos oppilaan tarvitsemaa erityistä tukea ei voida sopivassa määrin sovittaa oppilaan tarpeiden ja edellytysten mukaan, voi päätös sisältää poikkeamia siitä tuntisuunnitelmasta ja niistä aineista ja tavoitteista, jotka muuten koskevat opetusta. Tämä vastaa Suomessa tehtävää oppimäärien yksilöllistämistä. Rehtori on vastuussa siitä, että yksilöllistetyn oppimäärän mukaisesti opiskeleva oppilas saa koulutusta, joka vastaa mahdollisimman paljon yleistä koulutusta ja sen tavoitteita. (Skollag 2010 3. luku, 12§.)

6.2.3 Lähikouluperiaate lainsäädännössä

Opetus tulee järjestää Suomen kunnissa siten, että oppilaiden koulumatkat ovat mahdollisimman turvallisia ja lyhyitä (POL 23.12.1999/1288 6§ 1 mom). Kunta osoittaa oppivelvolliselle tai muulle perusopetuslain mukaan opetusta saavalle edellä mainituin perustein valitun lähikoulun tai muun soveltuvan paikan. (POL 23.12.1999/1288 6§ 2. mom.) Oppivelvollinen voi pyrkiä oppilaaksi myös muuhun kuin edellä tarkoitettuun kouluun, jolloin hakijoihin on sovellettava yhdenvertaisia valintaperusteita, ellei kyseisen koulun opetussuunnitelmassa painoteta yhtä tai useampaa oppiainetta. Kunta voi kuitenkin päättää, että sen alueella järjestettävään opetukseen otetaan ensisijaisesti kunnassa asuvia lapsia. (POL 1998 28§ 2 mom.)

Ruotsin koululain mukaan kuntien tulee järjestää peruskoulunsa niin, ettei yksikään oppilas joudu koulunkäynnistä johtuen asumaan kodin ulkopuolella. Poikkeuksia saa kuitenkin tehdä, jos kunnan näyttää olevan kohtuutonta järjestää oppilaan koulunkäynti niin, että hän voisi asua kotonaan. (Skollag 2010 Luku 10 29§.)

Oppilas tulee sijoittaa kunnassa siihen kouluyksikköön, jota hänen huoltajansa toivoo. Sama koskee sekä yleisen peruskoulun että erityisperuskoulun oppilaita. Kunnan tulee kuitenkin sijoittaa oppilas toiseen kouluyksikköön, jos toivottu sijoitus estäisi toisen oppilaan lähikouluperiaatteen toteutumisen. Kunta saa tämän lisäksi poiketa huoltajan pyynnöstä vain, jos toivottu sijoitus tulisi aiheuttamaan kunnalle merkittäviä organisatorisia tai taloudellisia vaikeuksia, tai jos se on välttämätöntä muiden oppilaiden turvallisuus ja opiskelurauha huomioon ottaen. (Skollag 2010 Luku 10 30 §, Luku 11 29 §.)

6.3 Inklusioajattelu ja erityisopetus Suomessa ja Ruotsissa

Koska inklusiivinen opetus on globaali ilmiö, on sitä tarkasteltu myös kansainvälisen vertailun kautta. Tällaiselle vertailevalle tutkimukselle on tarvetta, koska inklusiivinen opetus ymmärretään eri konteksteissa hyvin eri tavoin. Moni maa vaikuttaakin sitoutuneen inklusiiviseen opetukseen lainsäädännön, toimintaohjeiden ja puheen tasolla, mutta käytännön toteutus voi olla paikoin puutteellista. Kaikkiin konteksteihin soveltuvaa yhtenäisen inklusiivisen opetuksen mallia kehitettäessä on huomioitava se tosiasia, ettei se ole kaikissa konteksteissa tarkoituksenmukainen päämäärä. On tärkeää huomioida kunkin kulttuurin, seudun ja koulukontekstin erityispiirteet. (Malinen ym. 2010, 358.)

Suomessa on käyty integraatio-segregaatio -keskustelua 1970-luvulta lähtien. Koko peruskoulun perusideologia perustui kaikkien oppilaiden hyväksymiselle samaan kouluun. Huomion kiinnittäminen erityisoppilaisiin kasvatti kuitenkin erityisopettajien ja -oppilaiden määrää runsaasti, joskin samalla onnistuttiin kouluttamaan ja luomaan vahva ja kattava erityiskasvatuksen asiantuntijaverkosto. Sama ilmiö on havaittavissa edelleen. Huomio kiinnitetään usein erilaisiin diagnoosityyppeihin, kuten autismiin ja dysfasiaan, mikä on johtanut monen erityisluokan perustamiseen. Huttunen ja Ikonen (1999) kuitenkin muistuttavat, että eräiden vaikeavammaisten oppilaiden kohdalla on todennäköisesti aina turvauduttava jonkinasteiseen erotteluun. (Huttunen & Ikonen 1999, 68.)

Erityisopetuksen strategiassa inklusiiviseen opetukseen viitataan opetuksella joka järjestetään niin, että jokainen oppilas saa riittävän ja oikea-aikaisen tuen

oppimiselleen ja muulle kasvulleen. Inklusiivisuus on siis periaate, joka edellyttää sekä järjestelmän että toimintarakenteiden kehittämistä, mutta myös sellaisen toimintakulttuurin ja pedagogisten menetelmien kehittämistä, jotka edistäisivät kaikkien oppilaiden hyvää kasvua ja kehitystä sekä opinnoissa onnistumista. Lähikoulua pidetään ensisijaisena sijoituspaikkana, mutta jos oppilaan tuen tarve on erityisen vaativa, tulee opetus järjestää siellä, missä se voidaan toteuttaa oppilaan edun mukaisesti. (Opetusministeriö 2007, 55–56.) Suomen osa-aikainen erityisopetus on tehnyt oppimisvaikeuksista väliaikaisia ja pedagogisin keinoin ylitsepäästäviä. Toisaalta voimissaan on myös erotteleva erityisopetus ja erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden luokittelu. Kivirauman ja Ruohon (2007) mukaan voidaan sanoa, että Suomessa on kaksi rinnakkaista erityisopetusjärjestelmää: erityiskouluihin ja luokkiin perustuva vanha järjestelmä sekä uusi, osa-aikainen erityisopetus. (Kivirauma & Ruoho 2007, 297–298.) Tuunaisen (2005) mukaan tarvitsemme kaikkia erityisopetuksen muotoja myös tulevaisuudessa, mutta yhä suurempi osa ikäluokasta tulee pystyä kouluttamaan peruskoulun sisällä pedagogisten ja muiden tukitoimien avulla. Laadukas opetus vaatii toteutuakseen tiukat säädökset. Tuunainen näkee keskeisimmäksi jäykkiä rakenteita ylläpitäväksi tekijäksi kuitenkin opettajakunnan palkkauksen, joka ei mahdollista esimerkiksi kokonaistyöaikaan siirtymistä ja täysipainoista koulun sisäistä kehittämistä. (Tuunainen 2005, 253.)

Ruotsissa, Tanskassa ja Norjassa on koulutuspolitiikkoja, joiden mukaan integraatiossa on menty liian pitkälle. Haasteet liittyvät usein oppilaisiin, joilla on käytöshäiriöitä. Harvemmin kuitenkin kysytään, miksi integraatio ei toimi. Uusi kiinnostus segregatiota kohtaan on liitetty uskomukseen siitä, mikä hyödyttää yksittäistä oppilasta. Segregatio näkyy muun muassa siinä, että Ruotsin erityisperuskoulu on säilynyt ja saanut lisää oppilaita. (Egelund ym. 2007, 184–185.) Skolverketin (1998) tulkinta integraatiosta on, että oppilas asuu kotonaan ja käy lähikouluun. Lähikoulusta käsin oppilaan opetus voidaan järjestää enemmän tai vähemmän erossa oppilaan tavallisesta luokkaopetuksesta. Tuen lähtökohtana ovat yksittäisen oppilaan tarpeet, jotka koulun tulee täyttää esimerkiksi tietyillä tukitunneilla tai erityisellä opetusryhmällä. Oppilaan integraatio voi siis näyttää hyvinkin erilaiselta ja koskea käytännössä myös erottelevaa opetusmuotoa. Erityisopetuksen ja tavallisen opetuksen välinen ero on pieni ja vaatii, että opettajilla on riittävät taidot opettaa jokaista oppilasta. (Skolverket 1998, 21.) Erityisopetusta ei Ruotsin koululaissa (2010)

mainita Suomen tavoin erillisenä peruskoulun osa-alueena. Eriteltynä ovat erityiskoulut (specialskolan, särskolan), mutta tavallisessa perusopetuksessa pääajatuksena on, että kaikki tukea tarvitsevat saavat sitä, ilman että sitä tarvitsee aina nimittää erityiseksi tueksi. Tuki järjestetään pääasiassa yhteisopetuksena, mutta myös klinikkamuotoisena eli Suomen osa-aikaista erityisopetusta vastaavana.

Todellisen integraation tavoittelu on Pohjoismaissa pyrkimys, joka saa voimaa yhteiskunnallisesta oikeudenmukaisesta ja demokraattisesta ihmiskäsityksestä. Tätä 1970-luvulta alkanutta integraatiokeskustelua on käyty Pohjoismaissa 1990-luvulle asti integraatio-käsitteen alla, jonka jälkeen alettiin puhua myös inklusiosta. Useimmat maat ovat ilmaisseet virallisissa ohjelmissaan tavoitteekseen koulujärjestelmän, jossa kaikki voivat käydä yhteistä koulua ja jossa kaikkien yksilölliset tarpeet huomioidaan. Tämä ajatus on ilmaistu viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana myös yleismaailmallisena tavoitteena monissa YK:n julkilausumissa. (Moberg & Savolainen 2009, 76, 83). Uuden ajan koittaessa ja ideologian muuttuessa vanhat käytännöt eivät muutu samassa tahdissa. Suomen erityisopetuksessa se näkyy siten, että kaikki erityisopetusmuodot, toista sataa vuotta vanhat erityiskoulut ja viime vuosien pienluokat, ovat vielä käytössä rinnakkain. (Kivirauma 2009, 45.)

Kivirauman, Klemelän ja Rinteen (2006) mukaan Suomessa, kuten monessa muussakin maassa, on siirrytty koulutuspolitiikassa kohti vanhempien suurempaa vapautta valita se koulu, jossa heidän lapsensa opiskelee. (Kivirauma, Klemelä & Rinne 2006, 130.) Kivirauman (2009, 42) mukaan peruskoulun keskeinen 2000-luvun kysymys kuuluu: ”miten peruskoulun muuttuminen uusliberalismin markkinapalveluksi muuttaa erityisopetusta”. Voidaanko hyvin hoidettu ja monipuolinen erityisopetus nähdä kilpailuvaltina koulumarkkinoilla, vai käykö niin, että erilaisuuden vierastaminen saa vanhemmat valitsemaan lapselleen toisen koulun, jonka myötä koulujärjestelmä muuttuu jälleen rinnakkaisjärjestelmäksi? (Kivirauma 2009, 42.) Ruotsissa tämä koulujen kilpailutus on alkanut näkyä itsenäisten koulujen vuosittaisena lisääntymisenä. Voidaan nähdä vastakkainasettelua siinä, että vaaditaan mahdollisuutta käydä lähikoulua ja tavallista luokkaa, mutta toisaalta vanhempien kouluvalinnat ovat olleet myönteisiä erityiskouluja kohtaan. Erityiskoulua tai -luokkaa on pidetty saatavilla olevien tukitoimien ja oman lapsen oppimisen kannalta parhaana vaihtoehtona. (Egelund ym. 2007, 183.)

6.4 Luotettavuustarkastelu ja jatkotutkimusaiheita

Dokumenttiaineiston heikkoutena on, että kaikki aineisto on koottu jo aiemmin ja mahdollisesti aivan muuta tarkoitusta ajatellen, eikä sitä voi muuksi muuttaa. (Anttila 1996, 278.) Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto on ollut kokonaisuudessaan olemassa tutkimuksesta riippumatta. Se koostui virallisesta julkisesti saatavilla olevasta aineistosta, joka on julkaistu Suomen ja Ruotsin virallisilla koulutuksen järjestämistä ja sen tilastointia koskevilla Internet-sivuilla (Opetushallitus, Skolverket, Tilastokeskus). Dokumenttianalyyseissä on muistettava aineiston lähdekritiikki, joka on välttämätön analyysin luotettavuustarkastelussa. Analyysi heijastaa yleensä todellisuutta sellaisenaan, mutta lähteestä riippuen se saattaa heijastaa todellisuuden näkökulmia vain tiettyyn suuntaan painottuen. (Anttila 1996, 279.) Tutkimuksen aineisto koostui pitkälti sekundääriaineistosta, koska tarkoituksena oli tutkia aiheesta kirjoitettuja artikkeleita, viranomaisten julkaisuja ja tilastotietoa. Aineisto oli siis väistämättä jonkun toisen tuottamaa, eikä kaikissa tapauksissa ollut mahdollista päästä alkuperäisten lähteiden pariin. Eri kirjoittajien mielipiteet ja päätelmät ovat myös saattaneet vääristää tulosten vastaavuutta todellisuudesta.

Käsitteiden määrittely ja ymmärtäminen sekä käsitteiden ja kontekstien suhteet saattavat aiheuttaa vaikeuksia tehtäessä kahden tai useamman maan, yhteiskunnan, kulttuurin tai kielen välistä vertailevaa tutkimusta. Jos tutkija ei ymmärrä tutkimukseen liittyviä käsitteitä ja niiden yhteyttä käsitteen taustalla vallitsevaan kontekstiin, saattavat tehdyt vertailut ja saadut tulokset osoittautua tuloksettomiksi ja tieteellisesti epäluotettaviksi. Käsitteitä tulisikin aina tarkastella yhdessä kontekstinsa kanssa, jotta mahdollisten väärinymmärrysten ja väärintulokkausten riski olisi pienempi. (Hantrais 2009, 72.) Kahden eri maan, kuten Suomen ja Ruotsin, välistä tutkimusta tehtäessä on tutkimuksen tuloksiin suhtauduttava varauksella. Suoria vertailuja ei voitu tässä tutkimuksessa tehdä, koska muun muassa maiden tilastointitapa, lakipykälät ja osa käsitteistä erosivat toisistaan. Vieraskielisen aineiston käyttäminen altistaa myös mahdollisille käänkövirheille ja asioiden väärinymmärryksille, vaikka ruotsin kielen taito olisikin tutkijalla vahva. Voidaan myös pohtia, onko tutkimuksessa käytetty aineisto ollut sopivaa tutkimuskysymysten kannalta tai onko ollut tarjolla tarpeeksi

tuoretta, kattavaa, virallista ja luotettavaa aineistoa. Myös aineiston analyysimenetelmän valinta ja analyysin toteutus voidaan asettaa arvioinnin kohteeksi.

Tutkimus oli aiheeltaan ja tutkimuskysymyksiltään laaja, eikä tämän tasoisessa työssä ei ole mahdollista käsitellä asioita kovinkaan syvällisesti ja kattavasti. Tutkimuksen sisältö perustuu käytettävissä olevaan aineistoon ja ensisijaisesti käsillä olleisiin teoksiin. Koska aiheesta on tehty niin vähän tutkimuksia, olisi kaikki aiheesta tehty lisätutkimus tarpeen. Vastaavaa tutkimusta ja vertailua olisi mielenkiintoista tehdä myös muiden Pohjoismaiden, kuten Tanskan ja Norjan, kesken ja suhteessa Suomeen. Olisi mielenkiintoista tutkia tilannetta käytännön tasolla, erityisopetuksen järjestämistä Suomen ja Ruotsin kouluissa. Kuinka hyvin laeissa, säädöksissä tai virallisissa suosituksissa annetut ohjeet ja ideologiat toteutuvat opetustilanteissa? Mistä syistä näitä annettuja ohjeita ei ehkä pystytä täysin noudattamaan? Kiinnostavaa olisi löytää perusteita esimerkiksi Ruotsin erityisperuskoulun säilyttämiselle tai saada tietoa samanaikaisopetuksen toimivuudesta oppimisvaikeuksien tukemisessa. Mielenkiintoista olisi myös tutkia, miten Ruotsin koululain uudistusten myötä erityisperuskoulusta pois siirretyt autistiset oppilaat integroituvat yleisopetuksen kouluihin ja -luokkiin. Yleistettäviä tutkimustuloksia ei voida saada, ellei tutkimus ole luonteeltaan hyvin laaja ja kattava. Sellaista tutkimusta ei kuitenkaan voida tehdä ilman aikaa ja muita tutkimusresursseja.

LÄHTEET

- Abrahamsson, P. 2008. Varannan elev får stödundervisning någon gång under grundskoletiden. *Välfärd* (3) 2008, 14–15. [Luettu: 23.9.2012]
http://www.scb.se/Statistik/_Publikationer/LE0001_2008K03_TI_08_A05TI0803.pdf
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälaineet. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Arte, H. 1985. Del 1, Utveckling, villkor och verksamhet. Teoksessa H. Arte & L. Berglund *Specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur, 7–57.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Backlund, Å. 2007. Elevvård i grundskolan – Resurser, organisering och praktik. Väitös.
- Bladini, K. 2011. Att tillsammans ta steg tillbaka. Teoksessa A-L. Eriksson Gustavsson, K. Göransson & C. Nilholm (toim.) *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur, 55–72.
- Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. 2006. Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv. Stockholm: Liber AB.
- Ekonomifakta. 2012. [Luettu 16.8.2012.]
<http://www.ekonomifakta.se/sv/Fakta/Utbildning-och-forskning/Investeringar-i-utbildning-och-forskning/Kostnader-per-elev/>
- Emanuelsson, I. 1983. Verksamhet bland elever med svårigheter eller arbete med elevers svårigheter? En kunskapsöversikt. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Emanuelsson, I. 1997. Special-education research in Sweden 1956–1996. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41 (3–4), 459–474.
- Emanuelsson, I. 2001. Integraatio ja segregatio. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–138.
- Emanuelsson, I. & Persson, B. 1996. Specialpedagogik i grundskolan – en motsägelsefull verksamhet. *Julkaisussa Pedagogisk forskning i Sverige*, 1 (1), 25–39.
- Eriksson, I. 1998. Särskoleelever i vanliga grundskoleklasser. Malmö: Lärarhögskolan.

- FINLEX. 2012. Www-sivut: <http://www.finlex.fi/fi/>.
- Fischbein, S. & Österberg, O. 2009 (suomennos). Kaikkien lasten koulu. Erityispedagoginen näkökulma lasten kohtaamiseen. Helsinki: Tietosalama.
- Förordning (2011:326) om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare och utnämning till lektor. Internetlähde: <http://62.95.69.3/SFSdoc/11/110326.PDF>.
- Giota, J. & Lundborg, O. 2007. Specialpedagogiskt stöd i grundskolan – omfattning, former och konsekvenser. IPD-rapport 2007:03.
- Graham, L. & Jahnukainen, M. 2011. Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26:2, 263-288.
- Göransson, K., Nilholm, C. & Karlsson, K. 2011. Inclusive education in Sweden? A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15:5, 541–555.
- Göransson, K., Magnússon, G. & Nilholm, C. 2011. Challenging Traditions? Pupils in Need of *Special Support in Swedish Independent Schools*. *Manuscript (preprint) (Other (popular science, discussion, etc.)) julkaisematon/painossa?*
- Hantrais, L. 2009. International comparative research - Theory, methods and practice. Basingstoke, Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Haug, P. 1998. Pedagogiskt dilemma: specialundervisning. Skolverkets monogradieserie.
- Haug, P. 1999. Formulation and realization of social justice: the compulsory school for all in Sweden and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 14: 3, 231–239.
- Hautamäki, J., Kuusela, J. & Mänty, T. 1996. Erityisopettajien valmistuminen Suomessa 1960–1994. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Yliopistopaino, 75–81.
- Heyneman, S. 1999. Development of Aid in Education: a personal view. *International Journal of Education Development*, 19, 183-190.
- Hirvi, V. 1995. Visioita opetuksen ja koulutuksen tulevaisuudesta Suomessa ja muissa Pohjoismaissa. Teoksessa O. Ikonen & M. Sassi (toim.) Raportti: Erityisopetuksen 19. pohjoismainen kongressi 3.-5.8. 1994. Jyväskylä: Kopiajyvä, 13–26.

- Huttunen, R-L. & Ikonen, O. 1999. Erityisopetuksen asiantuntijoiden ajatuksia ja mielipiteitä integraatiosta/inklusiosta. Teoksessa P. Murto (toim.) Yhteinen koulu kaikille – Onko inklusio tarua vai totta? Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 63–90.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1996. Osa-aikaisen erityisopetuksen tila ja muutos. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Yliopistopaino, 208–229.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. (2012) Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 13. täysin uudistettu painos. Lastensuojelun keskusliitto. Tampere: Vastapaino, painossa.
- Jahnukainen, M. 2003. Laman lapset? Peruskoulussa erityisopetusta saaneiden oppilaiden osuuksien tarkastelua vuodesta 1987 vuoteen 2001. Yhteiskuntapolitiikka 68 (5), 501-507.
- Jahnukainen, M. 2006. Erityisopetuksen tarve ja muutos. Teoksessa S. Karvonen (toim.) Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt. Nuorten elinolut -vuosikirja. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto /Nuorisoasiain neuvottelukunta, 119–131.
- Johansson, S-Å. 1998. Staten, kommunerna och SIA-reformen. Några iakttagelser i skolpolitiken mellan 1970 och 1982. Teoksessa S. G. Nordström & G. Richardson (toim.) Utbildningshistoria 1998. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria, 134–154.
- Kivirauma, J. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921–1985. Turku: Painosalama Oy.
- Kivirauma, J. 2009. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 25–45.
- Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. 2006. Segregation, integration, inclusion—the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education* Vol. 21, No. 2, 117–133.
- Kivirauma, J. & Ruoho, K. 2007. Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. *Review of Education* (2007) 53 ,283–302.
- Kubow, P. & Fossum, P. 2007. Comparative education - Exploring issues in international context. Upper Saddle River, NJ: Pearson / Merrill/Prentice Hall, cop. 2. painos.
- Kuikka, M. 1991. Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Helsinki: Otava.

- Kuusela, J., Hautamäki, J. & Jahnukainen, M. 1996. Mitä, milloin ja kenelle? Erityisopetuksen virrat ja oppilaat. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Yliopistopaino, 137–174.
- Lahtinen, U. 2009. Erityiskasvatus ammattialana. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 171–201.
- Laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta 29.12.2009/1704.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20091704>
- Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 29.12.2009/1705
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20091705>
- Le Métais, J. 2001. Approaches to comparing education systems. Teoksessa Keith Watson (toim.) Doing comparative education research - issues and problems, Oxford: Symposium Books, 197–209.
- Liimatainen-Lamberg, A-E. & Virtanen, P. 1996. Säädökset ja sopimukset käytännössä. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Yliopistopaino, 425–445.
- Lintuvuori, M. 2010. Erityisopetus muutoksen kynnyksellä – Tilastollinen kuvaus erityisopetusjärjestelmästä ja sen määrällisestä kehityksestä 1970-luvun lopulta vuoteen 2008.
- Malinen, O-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P. & Xu, J. 2010. Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. Julkaisussa: Kasvatus 4/2010, 351–362.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 75–99.
- Nilholm, C. 2008. Gör politiken skillnad? Exemplet elever ”i behov av särskilt stöd”. Utbildning & Demokrati 2008, vol 17 nr 1, 109–123.
- Ojala, M-L. 2011. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajat kevätlukukaudella 2010. Teoksessa T. Kumpulainen (toim.) Opettajat Suomessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. 37–66.
- Ojasalo, K., Moilanen, T. & Ritalahti, J. 2009. Kehittämistyön menetelmät: uudenlaista osaamista liiketoimintaan. Helsinki: WSOYpro.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet.
http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

- Opetushallitus. 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, Määräykset ja ohjeet 2011:20.
http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf
- Opetushallitus. 2012. Www-sivut: <http://www.oph.fi/>.
- Opetusministeriö, 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. PDF-julkaisu:
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf?lang=fi>.
- Outakoski, N., Tuunainen, K., Happonen, H. & Ihatsu, M. 1988. Erityisopetus harvaan asutussa kunnassa: Ongelmia ja kehittämissideoita. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Pernu, M-L. 1996. Rahoitusjärjestelmä osana päätöksenteon hajauttamista. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Yliopistopaino, 25–34.
- Perusopetusasetus 20.11.1998/852. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>
 [Luettu: 30.5.2012.]
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Peräkylä, A. & Ruusuvuori, J. 2011. Analyzing talk and text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) The SAGE Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: California, 529–543.
- Regeringskansliet. 2000. Från dubbla spår till elevhälsa – i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling. Statens offentliga utredningar 2000:19. Utbildningsdepartementet.
- Regeringskansliet. 2009. Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet. Lättläst version av sammanfattningen av regeringens proposition 2009/10:165.
- Regeringskansliet. 2010. Elevhälsa i den nya skollagen. Utbildningsdepartementet.
- Richardson, G. 2004. Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenqvist, J. 2003. Några problemställningar inom specialpedagogisk forskning i ett nordiskt och internationellt perspektiv. Teoksessa K. Ström & K. Linnanmäki (toim.) Specialpedagogik i tiden: Festskrift tillägnad Ulla Lahtinen. Vaasa: Åbo Akademi, 59–68.

- Statistiska Centralbyrån. 2012. Www-sivut: <http://www.scb.se/>.
- Simola, H. & Rinne, R. 2010. Kontingenssi ja koulutuspolitiikka: vertailevan tutkimuksen teoreettisia edellytyksiä etsimässä. Julkaisussa: Kasvatus 4/2010, 316–330.
- Skolförordning (2011:185). Internetlähde: <http://62.95.69.3/SFSdoc/11/110185.PDF>.
- Skolverket. 1998. Elever i behov av särskilt stöd.
- Skolverket. 2000. Hur särskild får man vara? En analys av elevökningen i särskolan.
- Skolverket. 2002. Skolverkets rapport nr 219. Barnomsorg, skola och vuxenutbildning i siffror. 2002: Del 3, Kostnader.
- Skolverket. 2005. Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid. Rapport 270.
- Skolverket. 2006. Kommunernas särskola – Elevökning och variation i andel elever mottagna i särskolan. Skolverkets aktuella analyser 2006.
- Skolverket. 2007. Elever i obligatoriska särskolan läsåret 2006/07.
- Skolverket. 2008. Elever och lärare i den obligatoriska särskolan läsåret 2007/2008.
- Skolverket. 2008a. Allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram. Skolverket allmänna råd 2008.
- Skolverket. 2010. Elevhälsan i skollagen.
<http://kunskapsbanken.nck.uu.se/nckkb/nck/publik/fil/visa/219/elevh%C3%A4lsa%20i%20skollagen.pdf> [Luettu: 13.7.2012.]
- Skolverket. 2010a. Utmaningar för skolan – Den nya skollagen och de nya reformerna.
- Skolverket 2011. Mer om ... Elevers rätt till kunskap och särskilt stöd.
- Skolverket. 2011a. Mer om ... Övergångsbestämmelser för reformerna i de olika skolformerna.
- Skolverket. 2011b. Särskilt stöd i grundskolan - En sammansättning av senare års forskning och utvärdering.
- Skolverket. 2011c. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.
- Skolverket 2011d. Utbildningsstatistik. Kostnader för förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning 2010.
- Skolverket. 2012. Www-sivut: <http://www.skolverket.se/>.

- Skolverket. 2012. Www-sivut, A. [Luettu 23.9.2012] <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/statistik/2.4396/2.4525/markant-okning-av-elever-i-grundsarskolans-arskurs-9-1.171422>
- Skolverket. 2012. Www-sivut, B. [Luettu 26.9.2012] <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/2.1862/2.4396/2.4525/markant-okning-av-elever-i-grundsarskolans-arskurs-9-1.171422>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. 2012. <http://www.spsm.se/>.
- Statistiska Centralbyrån. 2012. http://www.scb.se/Pages/Product____8965.aspx .
- Stockholms universitet. 2012. Www-sivut. <http://www.specped.su.se/utbildning/vara-utbildningar/speciallararprogram>.
- Sveriges Riksdag, Svensk författarsamling. 2012. Www-sivut: <http://www.riksdagen.se/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/>.
- Takala, M. 2010. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus, 58–71.
- Takala, M. 2010b. Luokkamuotoinen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus, 45–57.
- Takala, M. & Pirttimaa, R. 2010. Erityisopettajakoulutus. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus, 157–164.
- Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. 2009. Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, vol 36 no 3, 162–173.
- Tilastokeskus. 2012. Www-sivut: <http://www.stat.fi/>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuunainen, K. 1995. Erityisopetuksen kehitysnäkymät Pohjoismaissa. Teoksessa O. Ikonen & M. Sassi (toim.) Raportti: Erityisopetuksen 19. pohjoismainen kongressi 3.-5.8. 1994. Jyväskylä: Kopi-jyvä, 145–151.
- Tuunainen, K. 2005. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 248–254.
- Tuunainen, K. & Ihatsu, M. 1996. Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Yliopistopaino, 7–24.

- Vahtola, J. 2003. Suomen historia: jääkaudesta Euroopan unioniin. Helsinki: Otava.
- Virtanen, P. & Ratilainen, A. K. 1996. Erityisopetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa lukuvuonna 1994–1995. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Yliopistopaino, 53–64.

TILASTOT

Skolverket. 2007. Tabell 3.3. A: Undervisningsformer läsåren 1991/92-1995/96.
<http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/2.1862/2.4396/2.4397/elever-i-obligatoriska-sarskolan-lasar-1995-96-1.31651>

Skolverket. 2007. Tabell 3.4: Undervisningsformer läsåren 1992/93-1997/98.
<http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/2.1862/2.4396/2.4397/elever-i-obligatoriska-sarskolan-lasar-1997-98-1.31647>

Skolverket. 2007. Tabell 5.4: Undervisningsformer läsåren 1993/94-2000/01.
<http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/2.1862/2.4396/2.4397/elever-i-obligatoriska-sarskolan-lasar-2000-01-1.31374>

Skolverket. 2012. Tabell 5: Undervisningsformer läsåren 1999/2000-2011/12.
<http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/2.1862/2.4396/2.4397/elever-i-grundsarskolan-lasar-2011-12-1.171367>

Statistiska centralbyrån. Elevpaneler för longitudinella studier.
http://www.scb.se/Pages/Product_8965.aspx [Luettu 19.6.2012.]

Deltagande i stödundervisning i årskurs 3-9 efter kön, förekomst av åtgärdsprogram och årskurs. Årsintervall 2002-2008-2008-2014.

Deltagande i stödundervisning i årskurs 3-9 efter kön, typ av skolhuvudman och årskurs. Årsintervall 2008-2014.

Deltagande i stödundervisning i årskurs 3-9 efter kön, nationell bakgrund och årskurs. Årsintervall 1992-1998-2008-2014.

Suomen virallinen tilasto (SVT). 2003. Osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2002-2003 saaneet peruskoulun oppilaat erityisopetuksen ensisijaisen syyn mukaan 1) . Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 28.5.2012].
http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2003/erop_2003_2004-06-11_tau_005.html.

Suomen virallinen tilasto (SVT). 2010. Liitetaulukko 1. Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat 1995-2010 . Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 26.4.2012].
http://tilastokeskus.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tau_001_fi.html.

Suomen virallinen tilasto (SVT). 2010a. Liitetaulukko 2. Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat erityisopetuksen järjestämispaikan mukaan 2010 . Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 26.4.2012].
http://tilastokeskus.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tau_002_fi.html

Suomen virallinen tilasto (SVT). 2010b. Laatuseloste: Erityisopetus . Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 26.4.2012].
http://tilastokeskus.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_laa_001_fi.html.

- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2010c. Erityisopetus. Liitetaulukko 5. Osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2009–2010 saaneet peruskoulun oppilaat erityisopetuksen ensisijaisen syyn mukaan 1) . Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 28.5.2012].
http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_tau_005_fi.html.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2010d. Koulutuksen talous. Liitetaulukko 3. Oppilaitosten käyttömenot opiskelijaa kohden koulutussektorin mukaan 1995–2010 . Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 1.6.2012].
http://www.stat.fi/til/kotal/2010/kotal_2010_2012-05-11_tau_003_fi.html.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2010e. Koulutuksen talous. Laatuseloste: Koulutuksen talous . Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 1.6.2012].
http://www.stat.fi/til/kotal/2010/kotal_2010_2012-05-11_laa_001_fi.html.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2011. Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset. Helsinki: Tilastokeskus [viitattu: 30.5.2012].
http://www.stat.fi/til/kjarj/2011/kjarj_2011_2012-02-16_tie_001_fi.html.