

**ERITYISOPETUSTA VANTAAN KAUPUNGISSA
-KEHITYSTÄ, MURROSTA JA MUUTOKSIA**

**Mariia Lammi
Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Kevät 2003
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto
Ohjaaja: Timo Saloviita**

Sisällys

Tiivistelmä

1 Johdanto	4
1.1 Erityisopetus tieteidenvälisellä kentällä.....	4
1.2 Erilaisuuden problematiikka.....	7
1.3 Erityisopetustutkimuksia.....	8
1.4 Erityisopetuksen historiaa Suomessa.....	10
2 Perusopetuslaki	13
2.1 Erityisopetuksen rahoituksesta.....	15
3 Menetelmät	16
4 Katsaus Vantaan kaupungin erityisopetuksen kehitykseen	18
4.1 Vantaan erityisopetuksen hallinnollisesta rakenteesta.....	22
4.1.1 Alueellinen jako.....	24
4.2 Erityisopetussiirron hallinnollinen päätösprosessi.....	26
5 Lukuja ja tilastoja	27
5.1 Koulukohtaista tietoa määritelmien takaa.....	32
5.2 Viime vuosien toteutuneita erityisopetushankkeita.....	36
5.2.1 Integraatiokokeilu Pakkalan ja Veromiehen koulussa.....	38
5.2.2 Etappi –ryhmät.....	39
6 Tulevaisuuden suunnitelmia	40
7 Pohdinta	41
Lähteet	48
Liitteet	54
Liite 1. Erityisoppilaan yksikköhinta v. 2003.....	54
Liite 2. EHA1 oppilaan yksikköhinta v. 2003.....	55
Liite 3. Siirtäminen erityisopetukseen, viranhaltijan päätös.....	56
Liite 4. Etappiluokan toimintamalli.....	58

Tiivistelmä

Tässä tutkimuksessa selvitän Vantaan kaupungin erityisopetusta ja siinä tapahtuneita muutoksia.

Lähtökohtani oli lähteä tutkimaan sitä, miten kunnat ovat järjestäneet erityisopetuksensa sen jälkeen, kun lainsäädäntö ei enää tarkasti ole kuntia sen järjestämisessä sitonut. (HE 86/1997) Minua kiinnostivat erityisesti kuntatason tapahtumat erityisopetusta koskevien lainsäädännön uudistusten (Asetus kehitysvammaisten erityishuollosta annetun asetuksen muuttamisesta 335/1985.) (Perusopetusasetus 852/1998.) (Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 635/1998.) jälkeen. Valitsin tutkimuskunnaksi Vantaan, koska se on kasvava pääkaupunkiseudun kunta, jonka luokkiin muuttoliike tuo jatkuvasti lisää oppilaita. Vantaa on myös riittävän suuri kaupunki, josta löytyy erityisopetuksen koko kirjo.

Tarkastelen erityisopetusta kasvatus- ja koulutus sosiologisesta viitekehyksestä käsin. Tutkin sitä makro- ja mikrotason välimaastossa eli mesotasolla. Tässä työssä makrotasoa edustaa valtion lainsäädäntö ja mikrotasoa yksilö eli lähinnä erityisoppilas. Mesotasoa, johon keskityn, edustaa kunta ja sen koulutoimen organisaatio.

Selvitin Vantaan kaupungin erityisopetusjärjestelmän hallinnollista rakennetta, erityisoppilasmääriä ja käytettyjä erityisopetusnimikkeitä 80 –luvun alkuvuosilta tähän päivään. Arvioin niiden yhteyksiä sekä Vantaan kaupungin omiin päätöksiin, että valtakunnan tason lainsäädännölliseen ohjaukseen.

Tärkeimmät tutkimustulokseni koskevat erityisoppilasmäärien kasvua Vantaalla suhteessa valtakunnan tason erityisoppilasmääriin sekä Vantaan sisällä käytettäviä taloudellisia ja muita ohjausjärjestelmiä ja niiden vaikutusta kaupungin erityisoppilasmäärien kasvuun. Vuodesta 1996 alkaen Vantaalla on ollut käytössä kouluille osoitettu lisämääräraha kutakin integroitua erityisoppilasta kohti. Se on osaltaan ollut kasvattamassa Vantaan erityisoppilasmääriä. Toisaalta erityisoppilasmäärien kasvuun vaikuttavat myös väestön sosiaalinen rakenne ja taloudellinen asema. Vantaalla tulotaso on muuta maata alhaisempi ja mm. väkivaltarikosten määrä muuta maata korkeammalla tasolla. Erityisopetuksen kentällä on Vantaalla viime vuosina tehty paljon erilaisia kokeiluja ja kehittämishankkeita. Suuri kokeilujen määrä onkin leimallista koko kaupungin erityisopetukselle ja näkyy myös tässä tutkimuksessa voimakkaasti.

Asiasanat: erityisopetus, lainsäädäntö, hallinto, Vantaa

Johdanto

Kunnat järjestävät Suomessa erityisopetusta Suomen lain määrittämässä puitteissa. Vuoteen 1984 saakka kaikkia Suomen kuntia sitoivat samanlaiset säädökset erityisopetuksesta: erityisopetusta annettiin pääasiassa joko apukouluissa tai muissa erityiskouluissa sekä tarkkailu- ja muilla erityisluokilla. (Peruskouluasetus, 31§, 443/1970.) Vammaisten opetuksesta oli säädetty erikseen ja heitä varten oli mm. sokeain- ja kuurojenkoulut, joita ylläpiti valtio. (Asetus kuurojen ja sokeainkouluista, 1§, 312/1961.) Harjaantumisopetus kuului kehitysvammaisten erityishuollon piiriin. (Asetus harjaantumisopetuksesta, 1§, 190/1979.)

Mielenkiintoista onkin seurata, miten erityisopetus on vuosien varrella muuttunut, kun lainsäädäntö on muuttunut (Asetus kehitysvammaisten erityishuollosta annetun asetuksen muuttamisesta 335/1985.) (Perusopetusasetus 852/1998.) (Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 635/1998.) ja suonut kunnille entistä suuremman vapauden päättää itse erityisopetuksensa järjestämisestä. Myös lehtikirjoittelu erityisopetuksesta on vilkasta. Toisaalta erityisopetuksen katsotaan vievän liikaa voimavaroja (Länsiväylä, 21.4.2002), toisaalta sitä taas pidetään riittämättömänä (Helsingin Sanomat, 26.4.2002). Erityisesti pääkaupunkiseudulla tilanne on kärjistynyt, kun muuttoliike tuo jatkuvasti uusia oppilaita yhä paisuviin kouluihin ja luokkiin.

Tässä tutkimuksessa päätin lähteä selvittämään, miten erityisopetus kuntien tasolla käytännössä on järjestetty. Valitsin tutkittavaksi Vantaan kaupungin erityisopetuksen. Selvitin sen erityisopetushistoriaa, erityisoppilasmääriä ja erityisluokkanimikkeiden kehittymistä sekä erityisopetuksen tilannetta tänä päivänä.

Aluksi luon katsauksen erityisopetukseen ja sen tutkimiseen kasvatussociologiselta kannalta ja esittelen lyhyesti suomalaista erityisopetushistoriaa. Käyn myös läpi pääkohdat erityisopetukseen liittyvästä lainsäädännöstä ja rahoituksesta.

1.1 Erityisopetus tieteidenvälisellä kentällä

Erityisopetusta voidaan tarkastella monelta kannalta eri tieteenaloilta käsin. Erityispedagogiikka tieteenä sijoittuu kasvatustieteisiin ja sen lähitieteenä on perinteisesti pidetty lääketieteen eri osa-alueita, kuten psykologiaa ja ortopediaa sekä nykyään yhä enemmän myös yhteiskuntatieteitä, kuten sosiologiaa ja sosiaalipolitiikkaa. (Hautamäki, ym., 1996, 17.) Kasvatustieteessä erityisopetus on usein nähty vastauksena oppilaan yksilöllisiin

tarpeisiin (Ihatsu & Ruoho, 2001, 91). Sosiologiassa erityisopetusta taas tarkastellaan esimerkiksi erilaisuuden sietämisenä tai erilaisten ihmisten poissulkemisena yhteisöstä (Turner & Louis, 1996, 134-141). Kun kasvatustiede ja sosiologia yhdistetään, puhutaan kasvatussociologiasta. Kasvatussociologiakin jakautuu moneen erityyppiseen tarkastelutapaan riippuen kansallisesta ja akateemisesta kontekstista. Kasvatussociologia voi olla kiinnostunut perheestä ja sen merkityksestä lapsen sosialisatiossa, koulutusrakenteesta, taloudesta ja politiikasta sekä kaikkien näiden välisistä suhteista. (Demaine, 1981, 14.) Tässä työssä sivutaan lähes näitä kaikkia kiinnostuksen alueita, mutta tulen kuitenkin keskittymään lähinnä koulutusrakenteeseen sekä osittain talouteen ja politiikkaan. Näiltä osin työssäni on siis sosiologinen näkökulma. Sosiologiassa vallitsee erilaisia teorioita, joiden luomista puitteista käsin ympäröivää todellisuutta, tässä tapauksessa erityisopetuksen hallinnollista rakennetta, voidaan tarkastella.

Funktionalistisessa kasvatussociologiassa kaiken toiminnan nähdään olevan vastaus johonkin ja tämän toiminnan uskotaan tuottavan sopivia tuloksia. Emile Durkheim (1858-1917) oli tämän sosiologian uranuurtaja Hän oli vakuuttunut siitä, että koulutus on vastaus tarpeisiin ja kun tarpeet ja vastaus kohtaavat, on koulutus sopivaa vastaanottajalle ja yhteiskunnalle. (Demaine, 1981, 17.) Durkheimin seuraajana on pidetty Talcott Parsonsia (1912-1979). Parsons laajensi funktionalismin koskemaan paitsi koulutuksen tarvetta, myös muita inhimillisiä tarpeita. Hän näki koululuokan sosiaalisena systeeminä, jossa yksilöt noudattavat ko. systeemin sisältämiä arvoja ja normeja sekä saavat siitä tyydytyksen, kun huomaavat kaiken toimivan odotetulla tavalla. Tällöin luokan sosiaalinen järjestelmä on tasapainossa. (Demaine, 1981, 21.)

Taloudellisissa teorioissa nähdään koulutuksen olevan vastaus yhteiskunnan taloudellisiin tarpeisiin eli työvoiman tuottamiseen. Taloudellisten eli utilitaristen teorioiden taustavaikuttajana pidetään Max Weberiä (1864-1920) ja hänen sosiaalisen toiminnan teoriaansa. Taloudellisissa teorioissa oletetaan, että ihmiset laskevat oman arvonsa panostuotos -suhteessa ja näin arvioivat omaa toimintaansa. Tällöin koulutuskin on osa tätä panostusta. (Max Weber: Basic Terms.)(Antikainen, ym., 2000, 364-365.)

Kolmas tapa tarkastella koulutusta ovat konfliktiteoriat, joiden tärkeimpinä vaikuttajina pidetään Karl Marxia ja Max Weberiä. He korostivat konfliktia valtaa pitävien ryhmien ja alistettujen ryhmien välillä ja pitivät poliittista konfliktia osana kehittyvää yhteiskuntaa. Marxilaisissa konfliktiteorioissa korostetaan taloudellista valtaa (The History Guide.), Weberiläiset teoriat taas korostavat valtaa hallintakeinona. (Max Weber: Basic Terms.) Ne eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia, vaan täydentäviä. (Antikainen, ym. 2000, 367.)

Konfliktiteorioiden mukaan koulutusta on mahdotonta erottaa politiikasta, sillä yhteiskunta on jatkuvaa erilaisia etuja ajavien ryhmien taistelua, johon myös koulutus kuuluu. (Demaine, 1981, 91.) (Antikainen, ym., 2000, 364-365.) Yksi tunnetuista yhteiskuntatalouden ja koulutussosiologian suhteita määrittelevistä teoksista on Samuel Bowlesin ja Herbert Gintisin kirjoittama "Schooling in Capitalist America", jossa he käsittelevät talouden ja koulutuksen yhtymäkohtia kapitalistisissa yhteiskunnissa. Heidän mukaansa koulutus tuottaa sellaista työvoimaa, jota yhteiskunta haluaa. Koulutus on vahvasti taloudellisten ehtojen puitteissa periytyvää ja tuottaa työelämässä tarvittavia ominaisuuksia kuten tottelevaisuutta. (Bowles & Gintis, 1976, 56.) Bowles & Gintis ovat palanneet teoriaan aivan viime vuosina uudelleen ja testanneet teoriasensa paikkansa pitävyyttä sekä omien että muiden tutkimusten valossa nykypäivänä. Tulokset ovat olleet hämmästyttäviä, sillä ne ovat entisestään vain vahvistaneet heidän vuonna 1976 julkaistun kirjansa teoriaa siitä, että perheen sosiaalinen tausta ja varallisuus vaikuttavat suuresti lapsen koulumenestykseen ja siihen, millaisiin ammatteihin lapsi jo kouluaikana sosiaalistuu. (Bowles & Gintis, 2002, 1-18.) Vantaan kohdalla sivuan tätäkin asiaa kunnan ja sen asukkaiden tulotason keskiarvoon liittyen, mutta yksittäisiä perheitä en lähde tutkimaan, vaan pysyttelen mesotason arvioinneissa.

Neljäntenä teoriana esittelen kriittisen teorian, jonka tunnetuin nykyedustaja on Jurgen Habermas (1929-). Hän korostaa yksilön omien valintojen ja arvointressien vaikutusta siihen, miten yksilö maailman kokee ja näkee. Erilaisia orientaatiotapoja voivat olla mm. päämääräorientoitunut ja ymmärrysorientoitunut toimintatapa, jotka aina ovat suhteessa myös toimintatilanteeseen ja tilanteen mahdolliseen sosiaalisuuteen. Ihmisen orientaatio vaikuttaa siihen, miten hän mm. muihin ihmisiin suhtautuu. (Antikainen, ym., 2000, 368-369.)

Interaktionistiset teoriat painottavat yksilöiden ja ryhmien välistä vuorovaikutusta eli ihmisten toiminnan ja sosiaalisen maailman meso- ja mikrotasojä. Kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksessa erotetaan kolme interaktionistista lähestymistapaa: symbolinen interaktionismi ja rooliteoria, dramaturginen sosiologia ja etnometodologia sekä fenomenologinen sosiologia. Nämä kolme tarkastelutapaa ovat keskenään erilaisia, mutta kaikille niille on yhteistä sosiaalisen todellisuuden näkeminen rakentuneena eli konstruoituneena. Keskeistä ovat ihmiset ja heidän antamat merkityksensä eri asioille. (Antikainen, ym., 2000, 370-373.)

Uusimpina kasvatussosiologisina teorioina pidetään postmodernismia ja poststrukturalismia. Ne eivät sinänsä tarjoa uutta teoriaa, vaan uutta ajattelutapaa, jossa suhtaudutaan kriittisesti nykyiseen tietoon ja vallalla olevaan järkeen sekä "suuriin kertomuksiin". (Antikainen, ym., 2000, 373.)

Kasvatussosiologiassa erotellaan mikro- ja makro –tason tapahtumat. Mikrotasolla tarkastelukulma lähtee yksittäisestä ihmisestä ja ympäröivän yhteiskunnan puitteet ja toiminta nähdään suhteessa yksilöön. Makrotasolla tarkastellaan ympäröivää yhteiskuntaa, sen järjestelmiä ja sosiaalista vuorovaikutusta. (Robinson, 1981, 22.) Antikainen ottaa mukaan myös mesotason tarkastelutavan, jossa käsitellään instituutioita ja organisaatioita sekä niiden sisältämiä prosesseja ja ihmisten rooleja niissä. (Antikainen, ym. 2000, 360-362.) Tässä työssä tulen liikkumaan nimenomaan Antikaisen tarkoittamalla mesotasolla käsitellessäni Vantaan kaupungin erityisopetuksen hallintoa ja organisaatiota sekä niiden suhdetta käytäntöön.

Edellä kuvatuista kasvatussosiologisista teorioista tähän työhön sopii mielestäni parhaiten konfliktiteoriat, sillä erityisopetus voidaan nähdä konfliktina kaiken kaikkiaan, sekä mikrotasolla yksilöiden kesken, että makrotasolla instituutioiden välisenä taisteluna vallan käytöstä ja sen osoittamisesta. Sidon Vantaan erityisopetuksen mesotason tapahtumat valtakunnallisiin makrotason päätöksiin ja lakeihin.

Esitetyt taloudelliset teoriat liittyvät myös aiheeseeni, sillä erityisopetuksesta puhuttaessa käsitellään jatkuvasti taloudellisia kysymyksiä, kuten "mitä erityisopetus maksaa". Teoreettinen viitekehyseni on saanut vaikutteita Max Weberiltä, joka on vaikuttanut sekä taloudellisten että konfliktiteorioiden syntymiseen.

1.2 Erilaisuuden problematiikkaa

Erityisopetukseen liittyy myös käsite erilaisuuden sietämisestä. Koulussa oppilaan on tarkoitus käyttäytyä tietyllä tavalla ja osattava kontrolloida ilmeitään, eleitään ja puheitaan kouluyhteisön edellyttämällä tavalla (Kivinen, Rinne & Kivirauma, 1985, 36). Lähtökohtana on ajatus, että kaikki käyttäytyisivät melko samalla tavalla yhtenä luokkana, jolloin heitä myös voisi yhtenä luokkana opettaa (Saloviita, 2001, 143). Koulussa vallitsee tietty normi, jonka mukaan kaikkien odotetaan käyttäytyvän. Normit perustuvat arvoille ja koska ihmisillä on erilaiset arvot, heillä myös saattaa olla erilaiset käsitykset siitä, mikä on hyvää tai normien mukaan sopivaa käyttäytymistä. (Antikainen, ym. 2000, 25.) Erilaisiin arvoihin vaikuttavat mm. perhetausta, elämäkokemukset ja kasvatus.

Oppilaita kannustetaan koulun normien mukaiseen käyttäytymiseen palkitsemalla normien mukaisesta käyttäytymisestä ja antamalla negatiivista palautetta normien vastaisesta käyttäytymisestä eli oppilaat saavat positiivisia ja negatiivisia sanktioita käyttäytymisestään (Sulkunen, 1987, 122-123).

Sanktioista huolimatta kaikki oppilaat eivät kuitenkaan pysty tai halua sosiaalistua koulun normeihin, vaan he erottuvat joukosta. Tällöin opettaja ei enää pysty tekemään työtään sen tausta-ajatuksen varassa, että oppilaat ovat homogeeninen ryhmä ja heitä voidaan hallita ja opettaa luokkana. Yhtenä vastauksena tähän on erityisopetus. Oppilaat kategorisoidaan "normaaleiksi" ja "erilaisiksi". Näille ryhmille tarjotaan sitten opetusta, jonka on arvioitu parhaiten vastaavan ryhmiin luokiteltujen oppilaiden tarpeita. Käytännössä erityisopetus vastaa paitsi yksittäisen oppilaan, myös koulun, opettajien ja mahdollisesti myös muiden oppilaiden tarpeisiin. (Ihatsu & Ruoho, 2001, 91-92.) Perinteinen koulu itse asiassa tuottaa erityisopetuksen tarvetta, koska sen raamit "normaalille" oppilaalle ovat niin tiukat. Kun näihin raameihin ei oppilas mahdu, vastaukseksi tarjotaan erityisopetusta. (Naukkari, 1998, 188.)

Oppilaiden sijoittamisessa erityisluokkiin on käytössä erilaisia luokitteluperusteita, jotka on rakennettu pääasiassa diagnoosipohjalle (Grant & Ladson-Billings, 1997, 91). Kun oppilas kategorisoidaan esimerkiksi "sopeutumattomaksi", siitä voi olla seurauksena leimautuminen tähän negatiivisena koettuun ryhmään. (Sulkunen, 1987, 154-155.) Leimautumisella tarkoitan tässä sitä, että ihmisellä on taipumus lopulta käyttäytyä siten kuin hänen odotetaan käyttäytyvän. Eli jos oppilaan sanotaan kuuluvan sopeutumattomiin, hän luultavasti tulee myös tämän oletuksen mukaan toimimaan.

1.3 Erityisopetustutkimuksia

Erityisopetuksesta ja sen hallinnollisesta rakenteesta on tehty tutkimuksia monella eri alalla. Kasvatustieteessä on tutkittu ennen kaikkea erityisopetuksen vaikuttavuutta (Kavale, 1990, 52.) ja sitä, miten erilaiset erityisopetusmenetelmät ja ohjelmat ovat toimineet ja onko niiden käytöstä ollut hyötyä (Wang, Reynolds & Walberg, 1992, 37). William L. Heward pohtii tuoreessa artikkelissaan niitä syitä ja käytäntöjä, jotka estävät erityisopetuksen keinoja toimimasta käytännössä (Heward, 2003, 186-205). Suomalaisia tutkimuksia erityisopetuksen vaikuttavuudesta on julkaistu useita. (Saloviita, 2001.) (Jahnukainen, 1992.) (Moberg, 1985.) Sosiologisissa tutkimuksissa on painotettu mm. yhteiskunnan suhtautumista erilaisiin oppilaisiin (Turner & Louis, 1996, 139-140.) ja erityisopetusta osana ihmisten luokittelujärjestelmää (Kivinen & Kivirauma, 1988, 27). Sekä kasvatustieteessä että sosiologiassa erityisopetusta on myös kritisoitu ja sen olemassaoloa kyseenalaistettu (Kivinen & Kivirauma, 1988, 14-15; Saloviita, 2001, 139-140). Tässä työssä en tule ottamaan kantaa

erityisopetuksen vaikuttavuuteen sinänsä, vaan keskityn kuvaamaan Vantaan kaupungin erityisopetusta, sen historiaa ja kehitystä hallinnolliselta kannalta.

Yksi erityisopetusta sosiologiselta kannalta tarkastelleita suomalaisia tutkijoita on Joel Kivirauma, joka on tutkimuksissaan ottanut kantaa erityisopetukseen ennen kaikkea oppilaiden valintakeinona ja tutkinut paljon mm. erityisoppilaiksi valittujen sosiaalisia taustoja. Tutkimuksissaan Kivirauma on esittänyt lukuja, joiden valossa näyttäisi siltä, että suurin osa erityisoppilaista on ollut työväestön lapsia, kun taas korkeammin koulutettujen vanhempien lapset päätyvät erityisoppilaiksi harvemmin. (Kivirauma, 1988, 43.) (Kivirauma, 1987, 103.) Kivirauma painottaa tutkimuksissaan koulua osana valintakoneistoa, jolla sosiaalista asemaa uusinnetaan ja jossa erilaista kotikulttuuria edustavat lapset jo varhain siirretään syrjään eli tässä tapauksessa erityisopetukseen. (Kivirauma, 1985, 36-38.) (Kivirauma, 1988, 54.) Oma tutkimukseni käsittelee osittain samoja asioita kuin Kivirauma. Pysyttelen kuitenkin enemmän yleisellä tasolla, enkä tutki oppilaiden sosiaalisia taustoja, mutta pohdinnassa sitäkin asiaa tulen sivuamaan.

Viitekehýkseni tulee olemaan kasvatussosiologinen ja konfliktiteoreettinen. Erityisopetus on yksi kasvatustieteen osa-alue, mutta sen hallinto ja suunnittelu kuuluvat lähemmin sosiologiaan ja yhteiskuntatieteelliseen viitekehýkseen. Tarkimmin rajattuna tutkimusaiheeni sijoittuisi koulutussosiologian (Takala, 1995, 13.) kenttään, mutta mielestäni sitä on mahdotonta rajata niin tarkasti, koska erityisopetukseen vaikuttaa väistämättä myös oppilas itse, hänen perheensä, opettajien henkilökohtaiset ominaisuudet, koulun sosiaaliset suhteet, kunnan ja valtion taloudellinen tilanne, jne.

Konfliktiteoria ohjaa työtäni siltä osin, että erityisopetuksessa konfliktit ovat jatkuvasti läsnä yksittäisten oppilaiden, luokan, opettajien, lääkärien, kuntouttajien, lasten vanhempien, hallinto- ja virkakoneiston sekä kunnan ja valtion välillä. (Hautamäki, ym. , 1996, 24-25.) Tällöin konflikteja jatkuvasti syntyy ja samalla syntyy uusia toimintatapoja ja ratkaisuja. Mikrotasolla erityisopetus tapahtuu yksittäisen oppilaan ja opettajan välisessä suhteessa, mutta makrotasolla siihen ovat vaikuttamassa vallitsevat arvot maassa ja maailmanlaajuisesti. Yleensä nämä vallitsevat arvot näkyvät myös valtiovallan politiikassa. Valtion erityisopetukselle suuntaamat määrärahat ovat osa sen suorittamaa ohjaus- ja kontrollipolitiikkaa (Hautamäki, ym. , 1996, 25).

Kontrolli- tai valtasuhteita en tässä tutkimuksessa tule arvioimaan hyvä -paha -akselilla tai kenenkään eturyhmän kannalta, vaan tarkoitukseni on pyrkiä kuvaamaan erityisopetukseen liittyviä käytänteitä mahdollisimman objektiivisesti sillä tavalla, jolla ne todellisuudessa toteutuvat. Pidättäydyn arvoista Max Weberin "arvovapaan sosiologian" hengessä (Max

Weber: Basic Terms.) ja kuvaan erityisopetusta hallinnolliselta kannalta Vantaan kaupungissa. Aluksi luon katsauksen erityisopetuksen historiaan Suomessa, sitten esittelen erityisopetuksen kannalta tärkeimmät lainkohdat ja rahoituksen. Sen jälkeen syvennyn Vantaan kaupungin erityisopetukseen.

1.4 Erityisopetuksen historiaa Suomessa

Erityisopetuksen historia Suomessa voidaan sitoa koulutuksen historiaan kaiken kaikkiaan. Opetustoiminta alkoi Suomessa voimakkaasti kehittyä 1800 -luvulla, jolloin elettiin sekä taloudellista, yhteiskunnallista että aatteellista murroskautta. Vaikuttavia aatteita olivat valistus, kansallisuusaate ja liberalismi. Erityisopetusta kehitettiin samalla kuin opetusta muutenkin. (Tuunainen & Nevala, 1989, 22.)

Ensimmäisenä 1800 -luvulla erityisopetuksen piiriin tulivat aistivammaiset. Sen ajan tulkinnan mukaan aistivammaisiin laskettiin paitsi sokeat ja kuurot, myös tylsämieliset. Suomen ensimmäinen erityiskoulu oli vuonna 1846 Porvoossa toimintansa aloittanut kuurojenkoulu. Myöhemmin 1800 -luvun lopulla kuurojen kouluja perustettiin myös Turkuun, Mikkeliin, Jyväskylään, Ouluun ja Pietarsaareen. (Kivirauma, 2001, 24-25.)

Vuonna 1866 annettiin kansakouluasetus. Ajatuksena oli opettaa kaikille suomalaisille luku- ja kirjoitustaito. Alkuvuosikymmeninä opetus laajeni varsin hitaasti. Maaseudulla koettiin kouluajan olevan pois tärkeästä työajasta ja pitkien matkojen takaa oli vaikea koulua käydä. (Tuunainen & Nevala, 1989, 25.)

Ensimmäinen sokeainkoulu aloitti toimintansa Helsingissä 1865. Erityisesti kehitysvammaisille tarkoitettuja koulujakin alettiin perustaa. Niistä ensimmäinen toimi vähän aikaa Pietarsaareessa, vuodesta 1877 vuoteen 1892. Pysyvämmiin jäi toimimaan Perttulaan vuonna 1890 perustettu tylsämielislaitos, jonka jäljiltä nykyäänkin toimii mm. Perttulan erityisammattikoulu. (Kivirauma, 2001, 24-25.)

1900 -luvun alusta alkaen kaupunkeihin alettiin perustaa myös apukouluja. Vuosina 1900-1920 apukouluja perustettiin Turkuun, Helsinkiin, Vaasaan, Tampereelle, Viipuriin, Kuopioon, Ouluun ja Kotkaan. Tällöin luokkien oppilasaines oli vielä kovin heterogeenista ja samassa luokassa saattoi olla hyvin monenlaisia erityisoppilaita. (Kivirauma, 2001, 27.)

Vuonna 1921 tuli voimaan laki oppivelvollisuudesta, mutta ne jotka eivät tulleet apukouluun, voitiin edelleen vapauttaa oppivelvollisuudesta. Lakiin sisältyi säädös, jonka mukaan kaikissa yli 10 000 asukkaan kaupungeissa oli oltava apukoulu, mutta käytännössä lähes kaikkiin sen kokoisiin kaupunkeihin oli jo aikaisemmin perustettu apukoulu.

(Kivirauma, 2001, 28.) Alle 10 000 asukkaan kaupungeissa taas ei yleensä ollut minkäänlaista erityisopetusta (Tuunainen & Nevala, 1989, 48).

Kun kansakoululaitos kasvoi ja yhä suurempi osa ikäluokasta tuli kouluun, lisääntyi myös erityisoppilaiden määrä. Apukoululuokkien määrä kasvoi koko maassa. Tampereella ja Viipurissa annettiin apukouluopetuksen lisäksi omaa opetusta "hitaasti kehittyville" ns. h-luokissa. Turussa puolestaan otettiin käyttöön älykkyystestit vuonna 1927 (Tuunainen & Nevala, 1989, 49). Ensimmäiset tarkkailuluokat perustettiin Helsinkiin 1939. Tarkoituksena oli, että lasta jonkun aikaa tarkkailtaisiin tarkkailuluokassa, jonka jälkeen hänet lähetettäisiin hänelle parhaiten soveltuvaan opetusmuotoon. Hankaluutena tässä ajatusmallissa oli, että vaihtoehtoja ei juurikaan ollut ja käytännössä oppilas sitten jäikin tarkkailuluokalle kokonaan. (Kivirauma, 2001, 29.) Vuodet 1920-1940 olivat erityisopetukselle hitaan kehityksen vuosia. Erityisopetusasioissa tehtiin päätöksiä vähän ja oppivelvollisuudesta vapauttaminen oli yleistä. (Hautamäki, ym., 1996, 26.)

Sotien jälkeen 1940- ja 1950 -luvulla erityisopetusta kehitettiin voimallisesti ja Suomessa toimi useita sen kehittämistä pohtineita komiteoita. Merkityksellisenä pidetään "Vajaakykyisten lasten huoltokomitean mietintöä 1-2" vuodelta 1947 (Niilo Mäki 1902-1968 Bibliografia), sillä siinä ensimmäisen kerran esitettiin laaja ja kokonaisvaltainen käsitys erityisopetuksesta ja -huollosta sekä niiden järjestämisestä. Mietinnön mukaan jokaisen vajaakykyisen lapsen oli saatava asianmukaista huoltoa ja opetusta. Edelleen kuitenkin oppivelvollisuudesta oli mahdollisuus saada vapautusta, jos lääkäri katsoi sen tarpeelliseksi. Syvästi kehitysvammaiset olivat kokonaan oppivelvollisuuden ulkopuolella ja heidän huoltonsa kuului sosiaaliviranomaisille. (Tuunainen & Ihatsu, 1996, 8-9.)

1952 annettiin apukouluasetus, joka oli ensimmäinen erityisopetusta koskeva asetus. Siinä määriteltiin mm. apukoulujen opetusaineet, kouluun otettavat oppilaat ja heidän lukumääränsä. (Tuunainen & Nevala, 1989, 72). Vuosina 1957 ja 1958 annettiin kansakoululaki ja -asetus, joissa erikseen mainittiin erityisopetusta tarvitsevat oppilaat osaksi oppivelvollisten joukkoa. Tällöinkin kehitysvammaiset jäivät vielä oppivelvollisuuskoulun ulkopuolelle. (Tuunainen & Ihatsu, 1996, 8-9.) Uutena erityisopetusmuotona käynnistyi 1950-luvun lopulla aivovauriolasten kouluttaminen Helsingissä, Jyväskylässä ja Lahdessa (Tuunainen & Nevala, 1989, 74). Myös osa-aikainen erityisopetus yleistyi 1950-luvulla ja silloin kiinnitettiin huomiota puhevaikeuksiin. Kielellisen kehityksen häiriöistä kärsivät lapset opiskelivat omassa erityisluokassaan tai sitten heille annettiin muun opetuksen ohessa erityisopetusta osa-aikaisesti. (Kivirauma, 2001, 30-31.)

Erityisopettajien koulutus aloitettiin Jyväskylässä 1959. 1960 -luvulta alkaen erityisopetuksen asiantuntijavaltaisuus siis alkoi lujittua, kun tämän alan erityisasiantuntijoita alkoi valmistua. Myös lääketiede ja neurologia vaikuttivat paljon erityisopetukseen. (Tuunainen & Ihatsu, 1996, 8-9.) Tapana oli erottaa erityisoppilaat omiin ryhmiinsä sen mukaan, millainen diagnoosi heille oli annettu. Erityiskouluja ja erityisluokkia perustettiin niin, että kun 1960 -luvun alussa maaseudulla oli vain yhdeksän apukoulua, niin vuonna 1972 niitä oli jo 168. Valtio ylläpiti omia internaattikoulujaan ja myös tarkkailuopetuksessa opiskelevien oppilaiden lukumäärä kasvoi moninkertaiseksi. Kehitysvammaiset eivät vielä 1960 -luvun lopussakaan kuuluneet oppivelvollisuuden piiriin. (Tuunainen & Ihatsu, 1996, 10).

1970 -luvulla tapahtui Suomessa suuri koko ikäluokkaa koskeva muutos, kun kansakoulu ja oppikoulu muuttuivat kaikille yhteiseksi peruskouluksi. (Laki koulutusjärjestelmän perusteista 467/1968, 5§.) Muutos tapahtui vaiheittain alkaen vuonna 1972, kunnes uusi järjestelmä oli käytössä koko maassa vuonna 1977. Myös keskustelu integraatiosta alkoi, mutta käytännössä erityisluokkia perustettiin edelleen runsaasti. (Tuunainen & Ihatsu, 1996, 11)

Peruskouluun siirtymisen yhteydessä osa-aikaisen erityisopetuksen määrä kasvoi voimakkaasti (Kivirauma, 2001, 33). Tähän näen yhtenä selityksenä sen, että kun jako kansakouluun ja oppikouluun poistui, olikin koko ikäluokka äkkiä samassa luokassa, jolloin entiselle oppikoulun opettajalle saattoi olla aika hankalaa opettaa niitäkin oppilaita, jotka eivät ennen olisi oppikouluun päässeet. Ratkaisuna tähän toimi osa-aikainen erityisopetus, jonne osa oppilaita voitiin lähettää. (Peruskouluasetus 443/1970, 31§.)

Erityisoppilaiden asemaan vaikutti YK:n yleiskokouksen vuonna 1975 hyväksymä vammaisten oikeuksien julistus, jossa korostettiin vammaisten oikeuksia mahdollisimman normaaliin elämään. Kehitysvammaisten sulkeminen oppivelvollisuuden ulkopuolelle soti tätä julistusta vastaan ja niinpä vuonna 1977 annetussa kehitysvammalain säädettiin harjaantumisopetuksesta. Harjaantumisopetus annettiin kuntien sosiaalitoimien ja kehitysvammapiirien hoidettavaksi. (Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 519/1977, 1. ja 2.§.)

Vuonna 1983 eduskunta hyväksyi koululait, joissa erityisopetuksen kannalta oli merkittävintä se, että enää ei oppivelvollisuudesta voitu vapauttaa ketään. Uudessa laissa ei enää myöskään velvoitettu tarkkaan oppilaiden diagnosointiin vamma-tyypin mukaan, määrittelyksi riitti jaottelu erityis- tai erityisluokkaopetukseen. (Peruskoululaki 476/1983, 32§.) Vuonna 1985 harjaantumisopetus siirtyi osaksi koulun erityisopetusta. (Asetus

kehitysvammaisten erityishuollosta annetun asetuksen muuttamisesta 335/1985.) Vaikeasti ja syvästi kehitysvammaisten opetus jäi tosin edelleen koulun ulkopuolelle sosiaalitoimen ja kehitysvammahuollon hoidettavaksi. 1980 -luvulla erityisopetuksen lainsäädäntö vähitellen vapautui entisistä tarkoista normeista ja kuntien päätäntävallan lisäämiselle luotiin näin edellytyksiä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985, 45.)

Valtionosuuslainsäädäntö uudistui vuonna 1993 ja tämä antoi kunnille vapauden päättää oman erityisopetuksensa järjestämisestä, kun valtionosuuden laskentaperusteet eivät enää sitovasti määränneet valtionosuuden käyttöä. (HE 86/1997.) Yksittäisten koulujen päätösvaltaa lisäsi myös vuonna 1994 julkistettu opetussuunnitelman perusteet. Vuonna 1997 vaikeimmin kehitysvammaisten opetus siirtyi opetushallinnon piiriin. (Tuunainen & Ihatsu, 1996, 18-19.) Vuonna 1998 laki ja asetus opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta uudistui ja sen luomissa puitteissa nykyinenkin erityisopetus järjestetään. (Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 635/1998.)

2 Perusopetuslaki

Kuntien toimintaa säätelee perusopetuslaki, josta tässä esittelen tärkeimmät erityisopetuksen järjestämisestä koskevat lainkohdat. Nykyinen Perusopetuslaki astui voimaan 1.1.1999 (Perusopetuslaki, 49§).

Perusopetuslain 17§:n mukaan oppilaalla, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia on oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen ohessa. ”Jos oppilaalle ei vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästyksen tai tunne-elämän häiriön taikka muun niihin verrattavan syyn vuoksi voida antaa opetusta muuten, tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen. Erityisopetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä taikka muutoin erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa” (Perusopetuslaki, 17§).

Oppilaan perusopetus tulee järjestää ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. Erityisopetuksen kohdalla tämä tarkoittaa, että erityisopetus järjestetään joko muun opetuksen ohessa osa-aikaisena erityisopetuksena tai sitten oppilas otetaan tai siirretään erityisopetukseen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutos 10.1.2000.)

”Oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämisestä koskeva suunnitelma” (Perusopetuslaki, 17§). Henkilökohtaisen opetuksen järjestämisestä koskevan suunnitelman tulee sisältää tietoja oppilaan oppimisvalmiuksista ja suoritustasosta, opetuksen pitkän ja lyhyen aikavälin tavoitteet, selvitykset mahdollisista tulkki- tai avustajapalveluista,

seurannasta sopiminen ja arvioinnin perusteet. Suunnitelmaa laadittaessa oppilaan vanhemmille ja /tai huoltajille on järjestettävä mahdollisuus tulla kuulluiksi. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutos 10.1.2000.)

Erityisopetukseen ottaminen tai siirtäminen eroaa osa-aikaisesta erityisopetuksesta siinä, että se edellyttää hallinnollisen erityisopetuspäätöksen tekemistä oppilaalle (HE 86/1997). Oppilaan siirtämisestä erityisopetukseen päättää opetuksen järjestäjän ehdotuksesta oppilaan asuinkunta. (Perusopetusasetus 852/1998.)

Siirtopäätöstä tehtäessä ilmaistaan siirron perusteet ja se, käytetäänkö yleisopetuksen oppimäärää vai erilaajuisia eli mukautettua oppimäärää kaikissa aineissa vai vain joissakin oppiaineissa. Erityisopetukseen siirtämisestä tehdään päätös, jota ennen pitää neuvotella lapsen huoltajan kanssa, sekä mahdollisuuksien mukaan hankkia oppilaasta ja hänen oppimisedellytyksistään psykologinen tai lääketieteellinen tutkimus tai sosiaalinen selvitys. (Perusopetusasetus 852/1998.)

Perusopetuslain 18§ mukaan oppilaan opetus voidaan järjestää myös joiltain osin toisin kuin perusopetuslaissa ja tuntijaossa on säädetty, mikäli se oppilaan oppimisedellytykset huomioon ottaen on perusteltua ja jos perusopetuksen oppimäärän suorittaminen on oppilaalle joiltain osin kohtuutonta tai jos se on perusteltua oppilaan terveydentilan vuoksi.

Oppilaan opetuksessa voidaan käyttää myös erilaajuisia oppimääriä, mikäli oppilas ei suoriudu perusopetuksen yleisopetukselle asetetuista tavoitteista ja sisällöistä. Erilaajuisiin oppimääriin perustuvaa opetusta voidaan antaa joko yleisopetuksen tai erityisopetuksen ryhmässä. Mukautettua oppimäärää voidaan käyttää joko kaikissa tai vain joissakin oppiaineissa. Siitä tulee merkintä oppilaan todistukseen. Mikäli oppilas ei mukauttamisen jälkeenkään suoriudu oppimäärästä, voidaan harkita oppimäärästä vapauttamista. Oppiaineesta vapauttamiseen pitää olla erittäin painava syy. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutos 10.1.2000.)

Perusopetuslain 29§ ja 30§ mukaan oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön ja oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta. Opetusryhmät tulee muodostaa siten, että opetuksessa voidaan saavuttaa opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet. Erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden opetusryhmässä saa olla enintään kymmenen oppilasta. Opetusryhmän enimmäiskoko voidaan ylittää, jos se ei vaaranna opetuksen tavoitteiden saavuttamista. Pidennetyn eli 11-vuotisen oppivelvollisuuden opetusryhmässä saa olla enintään kahdeksan oppilasta. Vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetusryhmässä saa olla enintään kuusi oppilasta. Jos pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevalle oppilaalle annetaan opetusta yleisopetuksen ryhmässä,

siinä saa olla enintään 20 oppilasta. Kun erityisopetuksen ryhmässä on erilaisia erityisopetuksen oppilaita, ryhmän enimmäiskoko määräytyy sen mukaan, mihin ryhmään enemmistö oppilaista kuuluu. Mikäli opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttaminen sitä edellyttää, opetusryhmien koot voivat olla myös edellä mainittua pienempiä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutos 10.1.2000.)

2.1 Erityisopetuksen rahoituksesta

Vuoteen 1985 asti erityisopetuksen rahoitus perustui valtionosuusjärjestelmään, jossa oli tarkasti määritelty mihin ja kuinka paljon valtionosuutta koulutuksen järjestäjät saivat käyttöönsä. Järjestelmä perustui käyttökustannuksiin, joiden perustella kunnille jaettiin valtionosuuksia (Lehtisalo & Raivola, 1999, 222). Koulutuksen eri alojen sääntelyjärjestelmät olivat erillisiä ja koulutusta säätelivät monet eri lait. Vuonna 1985 voimaan tuli uusi peruskoulu- ja lukiolainsäädäntö, joka lisäsi paikallista päätäntävaltaa koulutuksen järjestämisen ja koulutusmäärärahojen käytön suhteen. Vuosina 1993 ja 1994 tuli uusi valtionosuusjärjestelmä käyttöön ja tämä lisäsi entisestään koulutuksen järjestäjien vapautta päättää itse miten koulutukseen suunnatut varat käytetään. (HE 86/1997.)

Nykyisessä järjestelmässä valtio myöntää rahoitusta kunnalle yksikköhintoihin perustuvan laskentatavan mukaan (Lehtisalo & Raivola, 1999, 222). Käytännössä kuntien valtionosuuden perusteet saadaan laskemalla yhteen tunnuslukuja perusopetuksen, lukio- ja ammattikouluopetuksen sekä ammattikorkeakoulujen oppilasmääristä suhteutettuna kunnan väkilukuun. Laskennassa otetaan huomioon myös kunnan kirjasto- ja kulttuuritoimi. (Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta, 635/1998, 8§.) Rahoituksen saaja eli tässä tapauksessa kunta sitten päättää itsenäisesti varojen käytöstä (Lehtisalo & Raivola, 1999, 222).

Valtioneuvosto vahvistaa vuosittain seuraavan vuoden rahoituksen perusteina käytettävät kuntien opetustoimen yksikköhinnat, jotka määrää opetusministeriö. Kunnille lasketaan ensin asukasmäärään perustuva rahoitusosuus, joka on kaikille kunnille yhtä suuri, sitten lasketaan todellisiin kustannuksiin perustuva oppilaskohtainen yksikköhinta. Yksikköhintoja porrastetaan kunnan kouluverkon rakenteen, erityisopetusta saavien oppilaiden lukumäärän ja kunnan asukastiheyden perusteella. (Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta, 635/1998, 16§ ja 17§.) Yksikköhinnan laskemisessa käytetään oppilaskohtaista tunnuslukua, jota korotetaan pienille kouluille ja erityisoppilaille tietyin laskennallisilla perusteilla. (Asetus opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta, 806/1998.) Tarkempi laskukaava liitteissä 1 ja 2.

3 Menetelmät

Tässä tutkimuksessa käytin aluksi menetelminä pääasiassa valmiiden tilastojen ja dokumenttien keruuta ja analysointia erityisopetusta koskien. Tällaisia toisten keräämiä tilastoja kutsutaan sekundaariaineistoksi ja ne saattavat soveltua monenlaisten jälkianalyysien tekemiseen. Käytännössä tällaiset toisten tekemät tilastot vain harvoin soveltuvat sellaisenaan tutkimuskäyttöön ja niiden arviointikelpoisuutta pienentävät niissä esiintyvät epätarkkuudet. Epätarkkuudet tulevat usein esille vasta kun eri lähteistä saatuja tilastoja verrataan toisiinsa. (Alkula, ym. 1994, 55-56.) (Hirsjärvi, ym. 2000, 173.)

Huomasin nopeasti tilastoissa esiintyvien epätarkkuuksien hankaloittavan niiden luotettavaa arviointia ja monta kertaa tarkistin tilastoissa esiintyvien lukujen kattavuutta ja paikkansapitävyyttä niiden laatijalta tai paikasta, josta olin tilastot käsiini saanut. Myös Alkula suosittelee tilastotietojen tarkistamista. Hän mainitsee tilastojen käytössä hankaluutena myös sen, että saattaa olla epäselvää, keitä tilastojoukkoon lopulta on otettu mukaan. (Alkula, ym. 1994, 57.) Itse kohtasin tämän kysymyksen erityisoppilaiden lukumääristä kertovissa tilastoissa, sillä erityisoppilaaksi laskeminen vaihtelee. Joissakin tilastoissa erityisoppilaaksi on laskettu sekä hallinnollisen erityisopetus päätöksen saaneet integroidut että integroimattomat oppilaat, joissakin taas mukaan on laskettu vain erityisluokissa opiskelevat erityisoppilaat. Näiden kysymysten selvittämiseen käytin paljon aikaa tilastoja laatiessani.

Tutkimuksen alkuvaiheessa keräsin tietoa Vantaan erityisopetuksesta internetin ja erilaisten esitteiden kautta sekä seurasin tarkkaan erityisopetusta koskevaa lehtikirjoittelua. Sitten otin yhteyttä Vantaan sivistysvirastoon, josta sain tietoa Vantaan erityisoppilasmääristä ja erilaisia erityisopetusohjeistuksia. Jatkoin työtäni Vantaan sivistystoimen arkistossa, taloushallinto-osastolla ja Vantaan kaupungin kirjastossa saadakseni tietoja Vantaan erityisopetuksen historiasta ja taloudesta. Tilastokeskuksesta olen saanut koko maan kattavia vertailulukuja. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakesissa kävin etsimässä tilastotietoja sosiaalisesta hyvinvoinnista. Kuntakohtaisia tietoja olen saanut myös Kuntaliitosta ja sen www-sivuilta. Tutkimuksen edetessä huomasin kuitenkin erilaisten tilastojen ja tilastointitapojen sekä toisaalta viranomaislähteissä esiintyvien epätarkkuuksien harhaanjohtavuuden, enkä enää voinut pitäytyä vain niiden antamassa tiedossa luodakseni luotettavaa tutkimusta, joten päätin lähteä selvittämään asioita myös koulujen ja käytännön tasolla.

Vantaalla koulut sijoittuvat hallinnollisesti kuudella eri alueelle ja päätin ottaa mukaan kouluja joka alueelta. Tikkurilan palvelualueelta otin mukaan Tikkurilan yhtenäiskoulun, jotta

saisin kuvan suuren koulun erityisopetuksesta. Tikkurilan alueelta valitsin myös Jokiniemen koulun, koska erityisopetustilastojen mukaan sieltä löytyisi runsaasti hyvin erilaisia erityisoppilaita, sekä 9 että 11-vuotista opetussuunnitelmaa noudattavia. Hakunilan palvelualueelta mukaan löytyi Pallastunturintien koulu, jossa tilastojen mukaan oli sekä EDY-, ERO-, EVY-, että integroituja erityisoppilaita. Myyrmäen palvelualueella toimii Kaivokselan alakoulu, jonka tilastoluvuissa pisti silmään se, että kaksi 11-vuotistakin opetussuunnitelmaa noudattavaa oppilasta olivat integroituja. Martinlaakson palvelualueelta valitsin tarkasteltavaksi Martinlaakson yläkoulun, jossa hallinnollisen erityisopetus päätöksen saaneita oppilaita oli yhteensä 9. Korso-Koivukylän palvelualue on jaettu kahteen alueeseen, Korsoon ja Koivukylään. Koivukylän alueelta valitsin lähempään tarkasteluun Havukallion koulun erityisopetuksen. Havukallion koulussa on sekä 9 - että 11 -vuotisen opetussuunnitelman mukaan opiskelevia. Korson alueelta valitsin Leppäkorven koulun, koska siellä tilastojen mukaan olisi hyvin erilaisia erityisoppilaita.

Yhteensä kouluja oli mukana seitsemän. Kouluja valitessani katsoin, että niistä löytyisi mahdollisimman erilaisia erityisoppilasnimikkeitä, mukana olisi sekä ylä- että alakouluja ja sekä 9- että 11 -vuotista oppivelvollisuutta suorittavien oppilaiden kouluja. Otin mukaan myös sellaisia kouluja, joissa kaikki erityisoppilaspäätöksen saaneet oppilaat opiskelevat tilastojen mukaan integroituna. Tällä tavalla sain mahdollisimman kattavan kuvan siitä, miten erilaista erityisopetusta eri puolilta Vantaata ja erilaisista kouluista löytyy. Selvitin valitsemistani kouluista niiden käyttämät erityisluokkanimikkeet, integroitujen oppilaiden määrän ja integraation asteen (lähes kokonaan integroitu/vain osa tunneista integroitu) sekä mahdolliset päällekkäisyydet tilastoinnissa. Lisäksi selvitin ns. joustavien pienryhmien toimintaa ja sitä, onko niissä opiskelevilla oppilailta hallinnollista erityisopetus päätöstä vai ei.

Tutkimustyössäni olen myös joutunut perehtymään diskurssianalyysiin (Diskurssianalyysi, diskurssi sosiaalisena konstruktiona.) ja sen käyttämiseen, sillä useimmat erityisopetusta koskevat asiakirjat, joita varsinkin alkuvaiheessa sain käsiini, olivat niin epätarkkoja tai normatiivisia, ettei niitä voinut sellaisenaan tutkimustyössä käyttää. Epätarkkuus ja normatiivinen tyyli sekä viranomaispuheessa että -materiaalissa vaikeutti työtäni koko tutkimuksen teon ajan. Usein asioista puhutaan ikään kuin ne olisivat totta sinällään, vaikka kyseessä onkin vasta tulevaisuuden visio tai suunnitelma tai pyrkimys. Tosiasioita tuotetaan puheessa ja tekstissä niin, että ellei lukija tai kuulija jatkuvasti kyseenalaista asioiden todenperäisyyttä, hän ei enää tiedä, mikä on totta. Teoksessa Diskurssianalyysin aakkoset Juhila käyttää tästä nimitystä ”viranomaispuheen faktuaalistamisstrategia” (Juhila, 1993, 151-152.) Sekä puheessa että asiakirjoissa esiintyneitä

käsitteitä piti yhä uudelleen selventää, joten olin jatkuvasti yhteydessä Vantaan sivistysvirastoon ja muihin erityisopetusasioista tietäviin tahoihin, kuten opetusministeriöön ja tilastokeskukseen, jotta saisin tarkan kuvan siitä, mitä käytetyt termit todella tarkoittavat, mikä on visiota ja mikä todellisuutta.

Taustaksi työlleni luon ensin katsauksen Vantaan erityisopetuksen historiaan, sitten tarkastelen erityisoppilaiden määrissä tapahtunutta kehitystä ja selvitän Vantaan kaupungin erityisopetuksen nykytilaa. Lopuksi kerron Vantaan erityisopetuksen tulevaisuuden suunnitelmista ja näkymistä.

4 Katsaus Vantaan kaupungin erityisopetuksen kehitykseen

Suomessa annettiin tammikuussa 1952 apukouluasetus (Tuunainen & Ihatsu, 1996, 8) ja samana vuonna päätettiin Vantaalle perustaa ensimmäinen apukoulunopettajan virka, joka sijoittuisi Tikkurilan uuden kansakoulun tiloihin. (Helsingin maaliskunnan kunnanhallituksen kokouksen pöytäkirja, 15.8.1952.) Seuraavana vuonna oppilasmäärien kasvaessa valittiin apukouluun myös toinen opettaja ja koulu pääsi muuttamaan väljempiin tiloihin lähelle valmistuneeseen Simonkylän kouluun, kunnes se vuonna 1959 sai tilat Viertolaan valmistuneesta koulurakennuksesta. (Helsingin maaliskunnan kansakoululaitos 1866-1966.) Myöhemmin Helsingin maaliskuntaan perustettiin apukouluja lisää, Hanalaan 1961 sekä Silvolaan 1963. (Rihvelitaulusta videotykkiin, 1991, 63.) 1970 -luvulla apukouluissa opiskeli 1,1 prosenttia kaikista peruskoulun oppilaista. (Vantaan kaupungin tilastollinen vuosikirja, 1976, 83-84.) Apukoulunimitys oli virallisesti käytössä vielä 1980 luvun alkuvuosina ja lukuvuosina 1983-1984 apukoulussa opiskeli Vantaalla yhteensä 205 oppilasta, joka oli 1,2% koko oppilasmäärästä. (Erityisopetuksen kehittämissuunnitelma "Erityisopetus Vantaalla 1980 -luvulla".)

Suomessa alkoi uutena erityisopetusmuotona aivovauriolasten opetus 1950 -luvun lopulla (Tuunainen & Nevala, 1989, 74). Aivovauriolasten ”ajankohtaisesta asiasta” kirjoitti Niilo Mäki vuonna 1955 ja tällöin käytettiin nimitystä ”vajaaliikkeiset aivovauriolapset”. Yleensä tällä tarkoitettiin CP eli cerebral palsy -lapsia. (Mäki, N., 1955, 10-12.) Ongelmana oli kuitenkin vajaaliikkeisen aivovauriolapsen tarkan määrittelyn mahdottomuus, jota Niilo Mäki pohtii artikkelissaan ”Kuka on aivovauriolapsi, käsitteen selvittelyä” vuonna 1957. Siinä hän korostaa sitä, miten läheskään kaikki vajaaliikkeiset lapset eivät ole aivovauriolapsia ja toisaalta taas kaikki aivovauriolapset eivät ole vajaaliikkeisiä. Aivovaurioiksi Mäki määritteli mm. hahmotushäiriöt ja kielelliset häiriöt. (Mäki, N., 1957, 11-14.) Aivovaurioluokka oli

epävirallinen erityisluokkanimike, jonka sisältö oli siis alusta saakka hieman epämääräinen. Niinpä sen sijaan saatettiin käyttää nimitystä CP –luokka ”vajaaliikkeisille” lapsille (Jerkku, E., 1967, 5.) Vuonna 1965 perustettiin Vantaalle aivovauriolasten luokka Veromiehen koulun yhteyteen. Se oli tarkoitettu niille oppilaille, jotka eivät kuuluneet apukouluun eivätkä tarkkailuluokalle. Oppilaille oli esimerkiksi kielellisen ymmärtämisen häiriöitä, motorisia vaikeuksia ja muistiongelmia. (Rihvelitaulusta videotykkiin, 1991, 63.) 1970 -luvun puolivälissä aivovaurioluokissa opiskeli 0,2% oppilaista. (Vantaan kaupungin tilastollinen vuosikirja, 1976, 83-84.) Oppilasmäärä näissä luokissa pysyi melko vakiona, sillä lukuvuonna 1983-1984 aivovaurioluokissa opiskeli Vantaalla 0,3% koko oppilasmäärästä. (Erityisopetuksen kehittämissuunnitelma "Erityisopetus Vantaalla 1980 -luvulla".) Aivovauriolasten luokkanimike oli Vantaalla käytössä lähes kaksi vuosikymmentä, kunnes se poistui käytöstä vuonna 1985, kun näissä luokissa opiskelleista lapsista muodostettiin oma erityiskoulu eli Pakkalan koulu, jonne he siirtyivät. (Vantaan kaupungin koululautakunta, muistio 24.4.1985.) Silloin nimike vaihtui ja vuoden 1986 erityisopetustilastoissa heidät on merkitty vain erityiskoulun oppilaiksi. (Vantaan kaupungin tilastollinen vuosikirja vuodelta 1986.)

Vuonna 1961 alettiin Vantaalle perustaa tarkkailuluokkia yleisopetuksen yhteyteen niille oppilaille, joilla oli käytöshäiriöitä ja sopeutumisvaikeuksia isoissa luokissa. (Rihvelitaulusta videotykkiin, 1991, 63.) Vuonna 1972 tarkkailuluokkaopetuksessa oli 97 oppilasta eli 1 prosentti koko oppilasmäärästä. (Vantaan kaupungin tilastollinen vuosikirja, 1976, 83-84.) Tarkkailuluokkien suhteelliset oppilasmäärät pysyivät melko tasaisina 70 –luvulta aina 1980 –luvun puoliväliin saakka. Lukuvuosina 1983-1984 tarkkailuoppilaiden absoluuttinen lukumäärä oli noussut 220 oppilaaseen, mutta koska myös kokonaisoppilasmäärä oli noussut, heidän suhteellinen osuutensa oli edelleen 1 prosenttisyksikkö kaikista peruskoulun oppilaista. (Erityisopetuksen kehittämissuunnitelma "Erityisopetus Vantaalla 1980 -luvulla".)

1980 -luvun alussa harjaantumisopetus oli vielä sosiaalitoimen alaisuudessa (Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 519/1977, 1. ja 2.§.) ja tällöin Vantaan sosiaalitoimen alaisuudessa toimivissa harjaantumiskouluissa, Tuusulan harjaantumiskoulussa sekä Helsingin Marjatta -koulussa opiskeli yhteensä 49 kehitysvammaista vantaalaista lasta. Vielä vuonna 1983 Vantaalla vapautettiin oppivelvollisuudesta seitsemän lasta. (Erityisopetuksen kehittämissuunnitelma "Erityisopetus Vantaalla 1980 -luvulla".) Vuosina 1983-1984 luokkamuotoisessa erityisopetuksessa oli lapsia 2,5% koko peruskoulun oppilasmäärästä. (Erityisopetuksen kehittämissuunnitelma "Erityisopetus Vantaalla 1980 -luvulla".)

Vuonna 1985 tuli harjaantumisopetus perusopetustoimen piiriin (Asetus kehitysvammaisten erityishuollosta annetun asetuksen muuttamisesta 335/1985.) ja tämä aiheutti Vantaankin erityisopetuksen rakenteessa muutoksia. Kaikkiaan harjaantumisoppilaita siirtyi koulutoimen alaisuuteen Vantaalla kuusi luokallista. Nämä kuusi luokkaa sijoitettiin eri puolille Vantaata eri kouluihin. Laajavuoren ala-asteelle siirtyi yksi luokka ja yläasteelle toinen. Hiekkaharjun ala-asteelle yksi luokka, Paimenentien opetus- ja työkeskukseen yksi luokka sekä Hakunilan ala- ja yläasteelle kumpaisellekin yksi luokka. Näissä luokissa oli oppilaita 8-10 (Vantaan kaupungin koululautakunta, muistio 24.4.1985.) Samana vuonna Vantaalla päätettiin myös Pakkalan erityiskoulun perustamisesta. Pakkalan erityiskouluun ei kuitenkaan sijoitettu edellä mainittuja harjaantumisoppilaita, vaan se perustettiin entisille aivovaurioluokkien oppilaille. Aivovaurioluokat toimivat Veromiehen koulussa ja käytännössä päätös merkitsi, että näistä luokista muodostettiin koulu, jonka nimeksi tuli Pakkalan koulu.(Vantaan kaupunki, kaupunginhallituksen pöytäkirja 10.6.1985). Tässä toimittiin sen aikaisen peruskoululain (479/1983) 5§:n mukaan, jossa todetaan, että erityisluokista voidaan tarvittaessa muodostaa erityiskoulu. (Peruskoululaki 479/1983.) Kaupunginhallituksen pöytäkirjassa ei erikseen mainittu niitä perusteluja, jotka päätöksen taustalla olisivat olleet.

1990 -luvun alussa aloittivat toimintansa monien koulujen erityisluokat, kuten Länsimäen koulun pienryhmäluokat. (Rihvelitaulusta videotykkiin, 1991, 65.) Kilterin koulussa toimi pajakoulukokeilu lukuvuosina 1990-1993. Käytännössä pajakoululuokassa opiskeli 8-10 oppilasta pääasiassa yhdeksänneltä vuosiluokalta. He opiskelivat pienryhmässä erityisopettajan johdolla, mutta yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan. Hallinnollista erityisopetuspäätöstä heille ei oltu tehty eli sen aikaisissa erityisopetustilastoissa ei näitä oppilaita näy. (Loppuraportti Kilterin koulun pajakoulukokeilusta.)

Tikkurilassa vuonna 1952 toimintansa aloittanut apukoulu toimii Vantaalla edelleen, nykyään Jokirannan koulun nimellä. Nykyiset tilansa se sai vuonna 1991, jolloin lähiympäristössä hajallaan olleet erityisluokat kerättiin samaan kouluun. Jokirannan koulu on toinen Vantaan erityiskoulujen koulutus- ja resurssikeskuksista. (Taustatietoa Jokirannan koulusta.)

Yksi erityiskoulu on Vantaalla lakkautettu vuonna 1999, jolloin Silvolan erityiskoulun luokat 5-9 yhdistettiin Kilterin kouluun ja luokat 1-4 Kivimäen kouluun. (Pöytäkirjanote, 194.1999.)

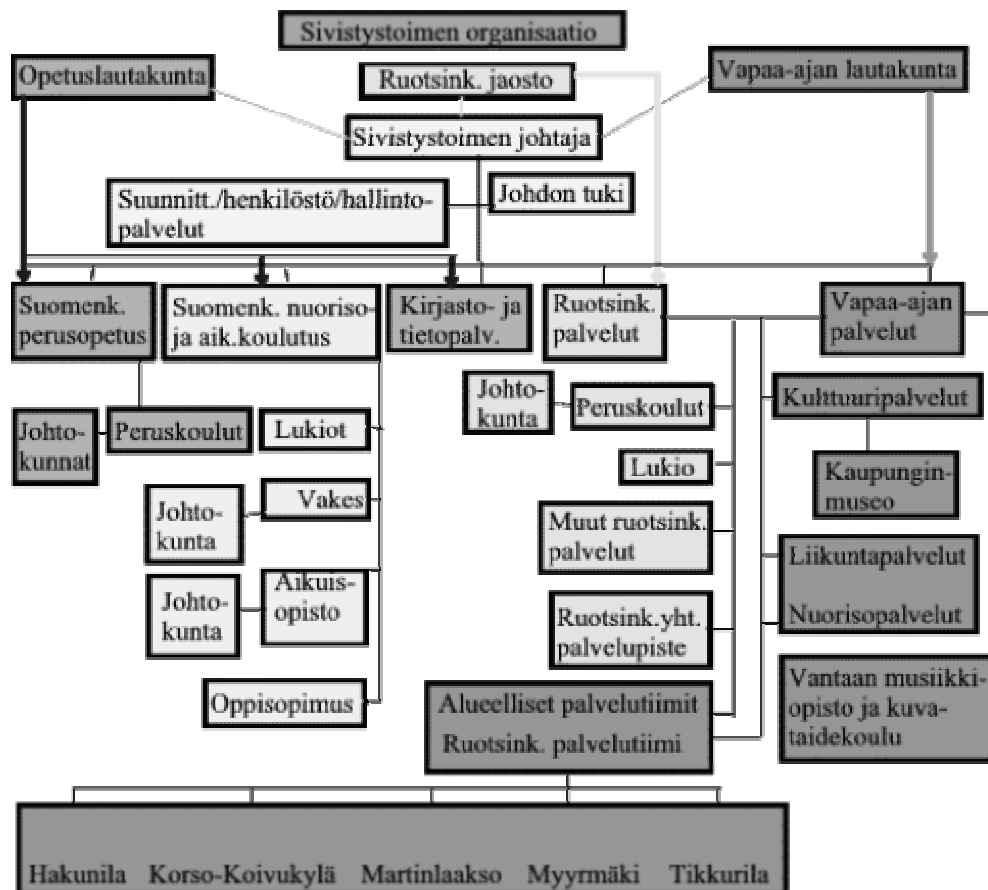
Myös puheopetusta on käsitelty osana erityisopetusta. Vantaalle päätettiin perustaa vuonna 1960 yksi kiertävä puhevikaisten lasten opettajan virka. (Rihvelitaulusta videotykkiin,

1991, 66.) Puhehäiriöisten oppilaiden opettaminen laajeni nopeasti ja vuonna 1973 kunnassa oli jo noin 1700 puhehäiriöistä oppilasta ja yhdeksän puheenopettajaa. Lukemis- ja kirjoitushäiriöisten lasten opetus alkoi vuosina 1963-1964. Tällöin laadittiin heidän opettamistaan koskeva suunnitelma ja opetus tapahtui varsinaisten koulutuntien jälkeen. Ensimmäisenä vuonna oppilaita oli 172, mutta kymmenen vuotta myöhemmin, vuonna 1973 lukiopetusta sai jo noin 700 oppilasta. (Rihvelitaulusta videotykkiin, 1991, 67.)

Hallitseva trendi Vantaan erityisopetuksessa 1990 -luvulla on ollut koulujen oma päätäntävalta. Koulut ovat voineet perustaa erilaisia pienryhmiä oman harkintansa mukaan, ilman virallisia hallinnollisia päätöksiä. Tällaisia erilaisia pienryhmiä onkin sitten perustettu ja lakkautettu koulujen omien tarpeiden ja resurssien mukaan. Leimaa antavinta näille koulujen itse perustamille joustaville luokille ja ryhmille on ollut se, että niissä ovat voineet opiskella sekä erityisopetuspäätöksen saaneet oppilaat että yleisopetuksen oppilaat yhdessä. (Sarsama, A., 26.2.2002.)

4.1 Vantaan erityisopetuksen hallinnollisesta rakenteesta

Erityisopetus kuuluu Vantaalla hallinnollisesti sivistystoimeen alaisuuteen. Alla kaavio sivistystoimen organisaatiosta.



(www.vantaa.fi/cgi-bin/seitti.sgi?sivu=kaavio)

Kuvio 1.

Vantaan sivistystoimen organisaatiokaavio.

Kun organisaatiokaaviota tarkastelee alhaalta ylöspäin, löytää koulujen aluejaon ja sen suhteen alueellisiin palvelutiimeihin, joiden rooli Vantaan koulutuspolitiikassa tulee jatkossa olemaan entistä suurempi. (Vantaan koulutuspoliittinen ohjelma, hyväksytty valtuustossa 17.12.2001.) Alueellisella tasolla päätösvaltaa on koulujen rehtoreilla, Sivistysvirastossa erityisopetuspäätökset tekee opetustoimen suunnittelija Arja Sarsama ja sivistystoimen johtajana toimii Aulis Pitkänen.

Vantaan koulutuspoliittisessa ohjelmassa korostetaan joustavien opetusjärjestelyjen merkitystä jatkossa yhä enemmän koulujen sisällä. Myös erityisopetuksen kohdalla ohjelmassa painotetaan joustavuutta ja joustavia pienopetusryhmiä, sekä konsultoivia erityisopettajia. Ohjelmassa myös todetaan koulujen määrittävän kunkin omassa opetussuunnitelmassaan tavoitteidensa toteuttamisen keinot, eli päättäjävaltaa kouluille pyritään antamaan lisää. (Vantaan koulutuspoliittinen ohjelma, hyväksytty valtuustossa 17.12.2001.) Vantaan erityisopetusohjeistuksen mukaan panostus koulujen tasolle tapahtuu mm. konsultoivien erityisopettajien, koulupsykologien sekä nuoriso- ja vapaa-ajan ohjaajien toimintaan oppilaiden tukena, koulunkäyntiavustajien määrään ja opettajien koulutukseen. Tällä hetkellä koulutuspoliittinen suunnitelma on visio siitä, mihin Vantaalla jatkossa pyritään. Osa kouluista toimii jo nyt vision mukaan, osa taas ihan eri tavalla. Koulutuspoliittinen ohjelma ei ole velvoittava, joten erityisopetustakin toteutetaan eri kouluissa eri tavoin.

Koulut saavat erityisopetuspäätöksen perusteella myös taloudellista tukea, jonka määrä riippuu erityisoppilaaksi siirrettävän oppilaan opetusmuodosta. Seuraavassa taulukossa Vantaalla lukuvuodeksi 2002-2003 päätetyt määrärahat erityisopetukseen.

Taulukko 1.

Lukuvuodeksi 2002-2003 varatut määrärahat erityisopetukseen Vantaalla.

OPETUSMUOTO	TALOUSARVIOSSA EUROA VARATTUNA OPPILASTA KOHDEN
Yleisopetuksen oppilas	1732-3414 euroa
Oppilas luokkamuotoisessa erityisopetuksessa	5214-6559 euroa
Oppilas yleisopetukseen integroituna	4625-5466 euroa
11 –vuotista oppivelvollisuutta suorittava oppilas erityisluokalla	7400 euroa
11 –vuotista oppivelvollisuutta suorittava oppilas integroituna yleisopetuksen luokkaan	5382 euroa

(Vantaan kaupungin talousarvio vuodelle 2002-2003.)

Taulukosta on mielenkiintoista tutkia yleisopetukseen integroidulle oppilaalle suunnattua rahamäärää verrattuna yleisopetuksen oppilaan rahamäärään. Eroa on pienimmilläänkin yli tuhat euroa ja suurimmillaan yli 3000 euroa. Tätä pidän yhtenä merkittävänä Vantaan kaupungin erityisopetuksen ohjauskeinona. Palaan sen mahdollisiin vaikutuksiin vielä pohdinnassa.

Viime vuosina erityisopetukseen suunnattu rahamäärä on Vantaalla kasvanut suhteessa nopeammin kuin yleisopetuksen määrärahat. Vuodesta 1999 vuoteen 2003 välisenä aikana yleisopetuksen oppilaskohtaiset määrärahat ovat nousseet 9,7 prosenttia, samana aikana erityisopetukseen suunnatut määrärahat ovat nousseet 12,5 prosenttia. (Määrärahojen jakoperusteet, vertailu 1999-2003.) Osaltaan kasvuun on vaikuttanut erityisopetukselle myönnetty lisämääräraha, jota on jaettu vuodesta 1996 alkaen. Aluksi raha oli tarkoitettu vain integroiduille erityisopetuksen oppilaille ja sen määrä oli 500 markkaa(85 euroa)/oppilas. (Suomenkielisen koulutuskeskuksen tulosalueen käyttösuunnitelma 1996.) Myöhemmän summa on kasvanut. Vuonna 1998 se oli jo 3000 markkaa(508 euroa)/yleisopetukseen integroitu erityisoppilas. (Sivistystoimen talousarvio vuodelle 1998.) Vuonna 2003 lisäresurssin suuruus yleisopetukseen integroitua erityisoppilasta kohti on keskimäärin 1900 euroa eli 11243 markkaa/oppilas. (Sivistystoimen talousarvio vuodelle 2003.)

Vantaan erityisopetusohjeistuksen mukaan erityisopetusta Vantaalla annetaan ensisijaisesti muun opetuksen yhteydessä. Oppilashuoltoryhmällä on keskeinen rooli erityisopetuksen suunnittelussa. Oppilashuoltoryhmään kuuluvat rehtori, esiopettaja/luokan/aineenopettaja, terveydenhoitaja, psykologi/kuraattori ja tarvittaessa muut asiantuntijat. (Erityisopetusohjeistus Vantaalla, 2002.) Vantaan koulutuspoliittisessa ohjelmassa on asetettu tavoitteeksi, että joka koulussa olisi ainakin yksi laaja-alainen erityisopettaja ja että jokaisessa koulussa olisi myös vähintään yksi pienryhmäluokka, jossa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saavat tarvitsemaansa tukea. (Erityisopetus koulutuspoliittisessa ohjelmassa 2001, Vantaan kaupunki.) Käytännössä tämä ei kuitenkaan ainakaan vielä ole toteutunut. (R. Laakso, 13.2.2003.) Myös pienryhmäluokan käsite on selkiintymätön. Tutkimusaineistossani ei missään oltu tarkkaan määritelty, ketkä pienryhmäluokassa opiskelevat, kuinka kauan ja pitääkö heillä olla hallinnollinen erityisopetus päätös.

4.1.1 Alueellinen jako

Vantaan koulut on jaettu kuuteen palvelualueeseen, joihin jokaiseen kuuluu 8-12 koulua.

Palvelualueet ovat Tikkurila, Hakunila, Myyrmäki, Martinlaakso, Koivukylä ja Korso. (Peruskoulujen erityisopetus palvelualueilla/oppilastilasto 20.9.2002, Vantaan sivistystoimi.) Jokaisella kuudella palvelualueella tulisi olla yksi koulu, joka toimii oman alueensa erityisopetuksen osaamiskeskuksena. Tikkurilan palvelualueella toimii kaksi erityiskoulua, jotka palvelevat kaikkia Vantaan kouluja erityisopetusasioissa. Ne ovat ns. palvelu- ja kehittämiskeskuksia, joissa Vantaan koulutuspoliittisen ohjelman mukaan huolehditaan mm. erityisopetuksen kehittämisestä, oppilaiden kuntoutuksesta, tutkimustoiminnasta yhteistyössä mm. Jyväskylän ja Helsingin yliopistojen kanssa, opettajien täydennyskoulutuksesta sekä yhteistyöstä eri vanhempainyhdistysten kanssa. (Erityisopetus koulutuspoliittisessa ohjelmassa 2001, Vantaan kaupunki.)

Tämä on siis Vantaan erityisopetuksen malli teoriassa. Sen mukaan erityistä tukea tarvitseva oppilas saa ensin tukea omassa koulussaan, ellei se riitä, häntä koskevista asioista saadaan konsultaatioapua alueen osaamiskeskukselta eli koulusta, joka ko. alueella on keskittynyt erityisopetusasioihin. Ellei tämä tuki riitä, otetaan yhteyttä palvelu- ja kehittämiskeskukseen eli Pakkala-Veromiehen kouluun tai Jokirannan kouluun. Mikäli tällöinkään ei lapselle löydetä häntä parhaiten tukevaa opetusta, voidaan ostaa palvelu ulkopuolisesta erityiskoulusta. (Erityistä tukea tarvitseva oppilas, Vantaan Kaupunki.)

Ideana on erityisopetuksen jakaminen kolmelle eri tasolle. Ensimmäinen on oman koulun taso, jossa perusopetuksen lisäksi oppilaalle voidaan tarjota tukiovetusta, eriytettyä opetusta ja laaja-alaista erityisopetusta ilman hallinnollista erityisopetuspäätöstä. Koulutuspoliittisessa ohjelmassa mainitaan, että koululla pitäisi olla myös valmius järjestää sekä integroitua opetusta että erityisluokkaopetusta niille oppilaille joilla on hallinnollinen erityisopetuspäätös. Jokaisessa koulussa olisi oltava vähintään yksi pienryhmä, jossa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saavat tarvitsemansa tuen. (Erityistä tukea tarvitseva oppilas, Vantaan Kaupunki.) Tässä pienryhmäopetukseen osallistuvat oppilaat määritellään tuen tarpeen perusteella. Toinen taso on aluetaso, joka tarkoittaa koulun alueen osaamiskeskusta ja sen tarjoamaa konsultointiapua ja opetusta. Kolmas taso tarkoittaa käytännössä Pakkala-Veromiehen ja Jokirannan kouluja. Ne ovat erityiskouluja, joiden tehtävänä on tarjota paitsi erityisopetusta, myös siihen liittyvää koulutusta, kuntoutusta ja tutkimustyötä. (Erityisopetus koulutuspoliittisessa ohjelmassa 2001.) Kokoamani materiaalin ja tekemieni haastattelujen perusteella toisen ja kolmannen tason erityisopetustoiminta on vielä varsin keskeneräistä ja selkiintymätöntä ja vielä lähinnä suunnitelmien tasolla.

Tällä hetkellä Vantaalla toimii 3 erityiskoulua, Hanalan, Jokivarren ja Pakkalan erityiskoulut. Hanalan ja Jokivarren erityiskoulussa on lähinnä mukautetun

opetussuunnitelman mukaan opiskelevia oppilaita, Pakkalassa taas EVY -oppilaita. Lisäksi näissä erityiskouluissa on EDY, EHA1, ESY ja ERO -oppilaita. Näiden lisäksi jokaisella palvelualueella on ainakin yhdessä koulussa, käytännössä useammassakin erityisluokkia ja erityisoppilaita. (Peruskoulujen oppilastilasto palvelualueilla.)

4.2 Erityisopetussiirron hallinnollinen päätösprosessi

Erityisopetussiirtoa lähdetään pohtimaan ensin koulun ja kodin välillä, jonka jälkeen lähettävän koulun rehtori kokoaa tarvittavat asiapaperit ja lähettää ne eteenpäin Sivistysvirastoon. Sitä ennen on keskusteltu oppilaan huoltajien kanssa ja hankittu tarvittavat lääketieteelliset tai sosiaaliset selvitykset, kuten perusopetusasetuksessa määrätään. (Perusopetusasetus 852/1998.) Erityisopetuspäätökseen tarvittavat asiakirjat ovat: Koulun selvitys oppilaalle järjestetyistä tukitoimista ennen erityisopetussiirtoprosessia, lääketieteellinen tai psykologinen tutkimus tai sosiaalinen ja/tai erityispedagoginen selvitys eli asiantuntijalausunto, mikäli oppilas tarvitsee jonkin oppiaineen tai oppimäärän yksilöllistämistä, siitä selvitys asiantuntijalausuntoineen, huoltajien kuuleminen, HOJKS liitteineen, avustajatarpeen ja annettavan tuen määrä eriteltyinä. Mikäli opetussuunnitelmaa mukautetaan, siihen tarvitaan myös konsultoivan erityisopettajan lausunto. Päätöksen erityisopetukseen siirtämisestä tekee opetusviraston suunnittelija. Vantaan uudessa, vielä keskeneräisessä erityisopetusohjeistuksessa todetaan, että erityisopetuspäätöksen valmistelun yhteydessä sovitaan, opiskeleeko oppilas päätöksen saatuaan erityisluokalla, yleisopetuksen luokassa vai pienryhmässä. Liitteenä 3 on viranhaltijan päätös erityisopetukseen siirtämisestä. asiakirja. Erityisopetuspäätös voidaan tehdä myös määräajaksi. Määräajan kuluessa on sitten tarkoitus selvittää oppilaan sijoitus tarkemmin. Samalla kun oppilaan erityisopetussiirtoa ryhdytään valmistelemaan, aloitetaan HOJKS:n laadinta. HOJKS:ssa määritellään mahdollisesti käytettävät yksilölliset oppimäärät, mutta opetusta voidaan antaa myös peruskoulun yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan. Yksilöllisillä oppimäärillä tarkoitetaan kaikkia sellaisia oppimääriä, joissa poiketaan yleisopetuksen oppimääristä. (Ohjeistus erityisopetukseen ottamisessa ja siirtämisessä, versio 27.2.2003.) Perusopetuslain 17§ mukaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma tulee laatia jokaiselle erityisopetukseen otetulle tai siirretylle oppilaalle.

HOJKS:n laatiminen aloitetaan oppilashuoltotyöryhmässä silloin kun erityisopetussiirtopäätöstä aletaan valmistelemaan. Siinä sovitaan oppilaan opiskelupaikasta, tarvittavista tukitoimista sekä arviointi- ja seurantajärjestelmistä. Sen laatimisessa ovat

mukana ainakin erityisopettaja, luokan/aineenopettaja sekä muita asiantuntijoita. HOJKS sisältää oppilaan noudattaman opetussuunnitelman, opiskelun tavoitteet, keskeiset sisällöt ja opetusmenetelmät sekä arvioinnin perusteet. Siinä määritellään myös opetuksen yksilöllistämistä eli siitä poikkeavaa oppilaan oppimäärä yleisopetuksen oppimäärästä ja miltä osin. HOJKS:ssa tulee myös tarkkaan näkyä oppilaan mahdolliset avustajapalvelut, kommunikointitavat sekä erityiset apuvälineet ja oppimismateriaalit. Arvioinnissa kiinnitetään huomiota oppilaan edistymiseen ja mahdollisuuksiin opiskella yleisopetuksen yhteydessä tai siirtyä ryhmämuotoisesta erityisopetuksesta takaisin yleisopetuksen ryhmään. (Ohjeistus erityisopetukseen ottamisessa ja siirtämisessä, versio 27.2.2003.)

5 Lukuja ja tilastoja

Väkilukuun suhteutettuna Vantaalla on erityisoppilaita enemmän kuin koko maassa keskimäärin. Vertailukelpoisia koko maan erityisoppilastilastot eivät kuitenkaan välttämättä ole pääkaupunkiseudun suurissa, jatkuvasti kasvavissa kunnissa, joten olen ottanut vertailuun myös naapurikaupunki Espoon lukuja. Kuten alla olevista taulukosta käy ilmi, Vantaalla on sekä suhteessa koko maahan että suhteessa naapurikaupunki Espooseen, paljon erityisoppilaita.

Taulukko 2

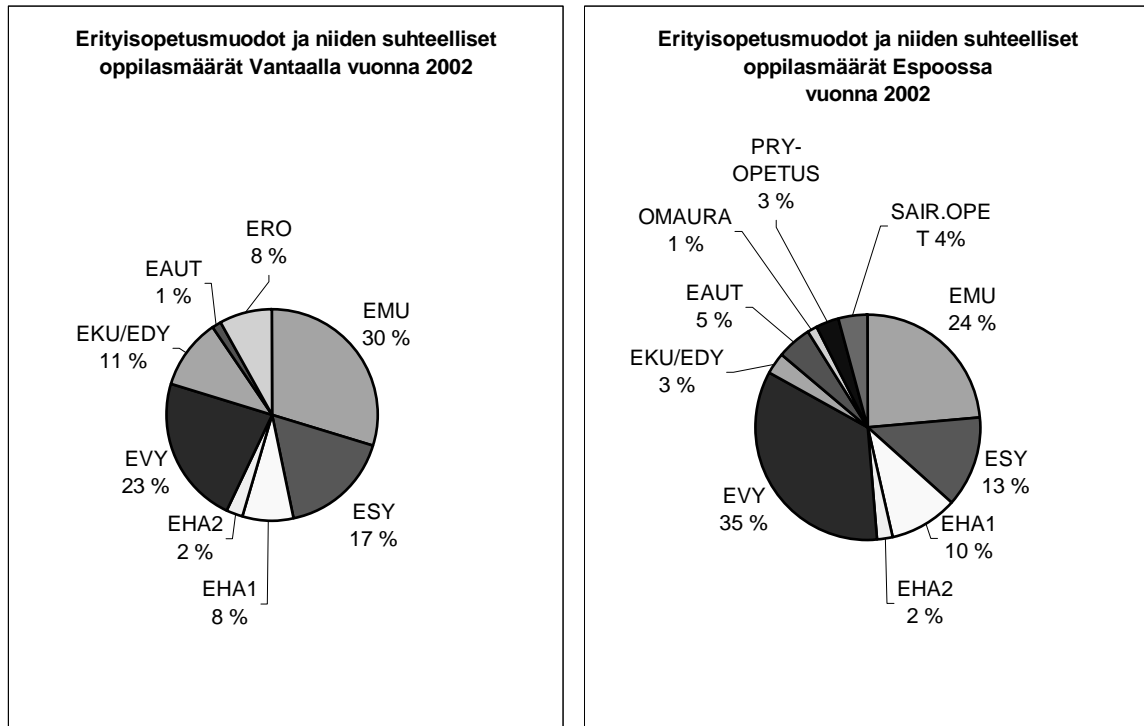
Erytisoppilaiden %-osuudet Suomessa, Espoossa ja Vantaalla.

Erytisoppilaiden suhteelliset osuudet koko oppilasmäärästä.	
Koko Suomi	5%
Espoo	6%
Vantaa	8%

(Peruskoulun oppilaat 2002, tilastokeskus.)

Tarkemmin erityisoppilaat ja heidän erityisopetusmuotonsa selviävät seuraavasta kuviosta, jossa on eroteltuina Espoon ja Vantaan erityisoppilaat heille määrätyn erityisopetusmuodon mukaan. Kaavioita tosin osittain vääristää se, että vuonna 2002 molemmissa kaupungeissa on siirrytty uusiin luokittelujärjestelmiin, joissa erityisoppilaita ei enää alla olevan jaon mukaan olla eritelty. (Ollas-Airinen, S. & Sarsama, A. 19.11.2002.) Näin ollen kuvioissa käyttämäni tiedot ovat epävirallisia, sillä virallisesti oppilaat on vuodesta 2002 luokiteltu vain 9 –vuotista

oppivelvollisuutta noudattaviin ja 11 -vuotista oppivelvollisuutta noudattaviin erityisoppilaisiin. Vielä tiedot kuitenkin vanhan järjestelmän perusteella löytyivät, joten kaaviot pystyi muodostamaan näiden tietojen perusteella.



(Oppilaita/luokka-aste. 20.9.2002. Espoon suomenkielisen koulutuskeskuksen sisäinen laskelma.)(Erityisoppilaita Vantaalla 20.9.2002. Sivistyviraston sisäinen laskelma.)

Kuvio 2

Erityisopetusmuodot Espoossa ja Vantaalla.

Kuten kuvista käy ilmi, kunnat ovat noudattaneet melko pitkälle 1980 -luvun alun lainsäädäntöön perustuvaa luokittelua mukautettuun, sopeutumattomien ja harjaantumisopetukseen. (Peruskouluasetus 443/1970, 31§.) (Asetus harjaantumisopetuksesta 190/1979, 1§.) Eroja löytyykin sitten pienemmistä erityisoppilasryhmistä; Espoossa on EHY-oppilaita, joita Vantaalta ei löydy, Vantaalla puolestaan ERO-oppilaita, joita taas Espoossa ei ole lainkaan. EHYt ovat maahanmuuttajaoppilaita Espoossa, joille on muodostettu omia opetusryhmiä, joissa he saavat tarvitsemansa lisätuen erityisopetuspäätöksen avulla. Espoon kuviossa näkyvä PRY tarkoittaa pienryhmässä tapahtuvaa erityisopetusta. Vantaallakin on pienryhmäopetusta, mutta sitä ei vuoden 2002 tilastoihin ole vastaavalla tavalla merkitty. ERO puolestaan tarkoittaa Vantaalla niitä oppilaita, joille on tehty erityisopetuspäätös, mutta

päätöksen yhteydessä ei ole eritelty, mihin erityisopetusmuotoon he sijoittuvat. Vierekkäisissä kunnissa on siis paljon eroja siinä, mitä tilastoidaan ja miten.

Seuraavaan taulukkoon olen kerännyt tiedot vantaalaisten erityisoppilaiden määristä vuosilta 1984-2002. Luettavuuden vuoksi taulukkoon on otettu tiedot joka toiselta vuodelta. Taulukkoa luettaessa on otettava huomioon, että erityisopetusnimikkeet ja tilastointitavat ovat vaihdelleet eri vuosina. Siksi tilastossa on runsaasti erityisopetuskategorioita, joissa on merkintöjä vain yhdeltä tai muutamilta vuosilta. Vanhimmassa tilastossa vuodelta 1984 oppilaat oli jaettu apukoulu-, tarkkailu- ja aivovaurio-oppilaisiin. Vuosina 1986 ja 1988 on edelleen tarkkailuoppilaskategoria, mutta ei enää aivovaurio- tai apukouluoppilaita. 1990 –luvun alussa luokiteltiin erikseen erityiskoululaiset, sopeutumattomat (ESY) sekä harjaantumisoppilaat. 1990 –luvun puolivälissä alkoi tilastoissa näkyä useita pienempiä nimikkeitä, kuten EMU, EHA1 ja EHA2, EDY, EVY, jne. Näitä luokituksia on käytetty aina vuoteen 2002 saakka, jolloin jälleen on siirrytty yksinkertaisempaan luokitteluun. Uusimmat tiedot siis ovat vain muotoa 9 –vuotisen opetussuunnitelman erityisoppilaat ja 11 –vuotisen opetussuunnitelman erityisoppilaat.

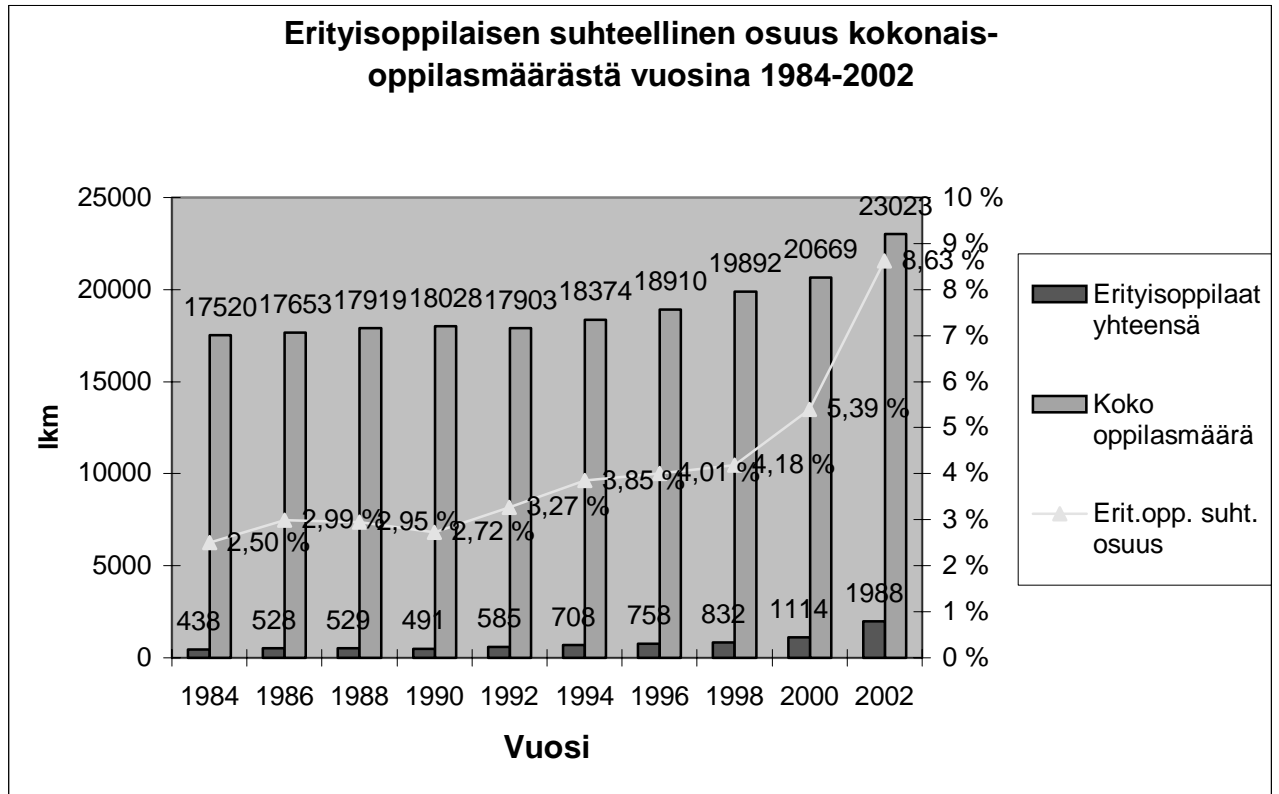
Taulukko 3

Erityisoppilastilasto Vantaalta vuosilta 1984-2002

ERITYISOPETUS-										
NIMI KKEET	1984	1986	1988	1990	1992	1994	1996	1998	2000	2002
Apukouluoppilaat	202	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tarkkailuoppilaat	183	183	158	0	0	0	0	0	0	0
Aivovaurio-oppilaat	53	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Erityiskoulut yht.	0	298	318	309	321	0	0	0	0	0
Harjaantumisoppilaat	0	47	53	63	64	0	0	0	0	0
EMU	0	0	0	0	0	316	324	363	330	0
EMU/11 v.	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0
ESY	0	0	0	119	174	172	172	198	187	0
EVY	0	0	0	0	0	95	115	63	228	0
EVY/11 v.	0	0	0	0	0	0	0	0	39	0
EDY	0	0	0	0	0	0	0	0	57	0
EDY/11 v.	0	0	0	0	0	0	19	36	13	0
EHA1/11 v.	0	0	0	0	0	65	84	71	68	0
EAUT/11 v.	0	0	0	0	0	14	11	12	13	0
ENÄ	0	0	0	0	0	2	3	6	0	0
EKU	0	0	0	0	0	0	2	3	0	0
EHA2/EKE	0	0	0	0	0	0	0	27	26	0
PAJA/OMAURA	0	0	0	0	26	35	20	20	9	0
Pienryhmä	0	0	0	0	0	9	8	12	1	0
ERO	0	0	0	0	0	0	0	0	42	0
LER	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MLE	0	0	0	0	0	0	0	0	57	0
PID	0	0	0	0	0	0	0	0	39	0
OPS (suunnitteilla)	0	0	0	0	0	0	0	21	0	0
9-vuot.er.op.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1761
11-vuot. er.op.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	227
Erityisoppilaat yhteensä	438	528	529	491	585	708	758	832	1114	1988
Koko oppilasmäärä	17520	17653	17919	18028	17903	18374	18910	19892	20669	23023
Erit.opp. suht. Osuus	2,50 %	2,99 %	2,95 %	2,72 %	3,27 %	3,85 %	4,01 %	4,18 %	5,39 %	8,63 %

(Vantaan kaupungin tilastollinen vuosikirja vuosilta 1986-1992.), (Erityisopetuksen kehittämissuunnitelma "Erityisopetus Vantaalla 1980 -luvulla".), (Vantaan sivistystoimen erityisopetustilastot vuosilta 1994-2001.), (Virallinen tilastointi 20.9.2002, Vantaan kaupunki, Sivistysvirasto, Suunnittelupalvelut.)

Erityisopetuksen kannalta taulukossa on merkityksellistä ennen kaikkea erityisoppilaiden suhteelliset osuudet koko oppilasmäärästä Vantaalla. Vajaassa kahdessakymmenessä vuodessa määrä on kasvanut 2,5%:sta 8,6%:n. Kasvua havainnollistaa seuraava pylväskaavio.



Kuvio 3

Erityisoppilasmäärien graafinen esitys

Kasvuun vaikuttaneet tekijät ovat osittain lainsäädäntöön perustuvia, kuten kaikkien vaikeimminkin kehitysvammaisten lasten pääsy kuntien erityisopetuksen piiriin vuonna 1987. (Tuunainen & Ihatsu, 1996, 18-19.) Tilastoissa se kuitenkin lisäsi erityisoppilaiden määrää Vantaalla vain vajaat puoli prosenttia. 1990 –luvun alussa erityisoppilaiden määrä Vantaalla kasvoi tasaisesti, seuraten myös koko maan erityisoppilasmäärien kehitystä ollen siitä noin yhden prosenttiyksikön koholla, kuten vuonna 1996, jolloin koko maan suhteellinen erityisoppilasosuus oli 3% (Oppilastilastot/tilastokeskus, vuosi 1996.) ja Vantaan 4,01%. 1990 –luvun lopussa kasvu alkoi kuitenkin Vantaalla kiihtyä muun Suomen suhteellisten erityisoppilasmäärien ohi, niin että kun koko suomen suhteellinen erityisoppilasmäärä vuonna 2002 oli 5,7 (Peruskoulun oppilaat 2002, tilastokeskus.) , niin Vantaalla määrä oli

8,6%.(Virallinen tilastointi 20.9.2002, Vantaan kaupunki, Sivistysvirasto, Suunnittelupalvelut.)

Nähdäkseni tämä liittyy ainakin osittain Vantaalla 1996 aloitettuun käytäntöön, jossa erityisopetukselle alettiin myöntää lisämäärärahaa. Vuonna 1996 tämä raha oli 500 markkaa oppilasta kohden ja suunnattu niille oppilaille, joille tehtiin hallinnollinen erityisopetuspäätös, mutta jotka sijoitettiin integroituina yleisopetuksen luokkaan. Suomenkielisen koulutuskeskuksen tulosalueen käyttösuunnitelmassa vuodelta 1996 tätä rahaa kutsutaan integroidun oppilaan lisärahasi. (Suomenkielisen koulutuskeskuksen tulosalueen käyttösuunnitelma 1996.) Rahan tarkoituksena oli lisätä integroitujen erityisoppilaiden määrää ja osittain tämä on onnistunutkin, sillä 1980 –luvulla integroituja oppilaita ei ollut lainkaan ja vielä vuonna 1994 erityisoppilaita vain 3,87 prosenttia oli integroitu, niin vuonna 2000 integroituja erityisoppilaita oli jo 6,77 prosenttia. Vantaan sivistystoimen erityisopetustilastot vuosilta 1994-2001.) Tässä näen integroiduille erityisoppilaille tarjotun lisärahan olleen tärkeä vaikuttaja. Integroitujen oppilaiden määrän kasvu suhteessa luokkamuotoiseen erityisopetukseen kertoo sen, että vaikka erityisopetuspäätöksiä tehdään Vantaalla paljon, niin erityisluokkaopetus ei kuitenkaan ole samassa suhteessa lisääntynyt. Tältä osin Vantaalla integroinnin tukemiseksi aloitettu lisämäärärahan käyttö on toiminut suunnitellulla tavalla.

5.1 Koulukohtaista tietoa määritelmien takaa

Vantaalla on syksystä 2002 alkaen tehty pääasiassa vain yleisiä erityisopetuspäätöksiä eli ERO -päätöksiä, joissa ei eritellä mihin erityisopetusmuotoon oppilas sijoittuu, vaan päätöksessä todetaan vain, että oppilas siirtyy erityisopetukseen. (Siirtäminen erityisopetukseen, viranhaltijan päätös.) Kun siirron perusteena on koulupsykologin tutkimus, ei päätöksessä määritellä erityisopetusmuotoa, mutta kun oppilaan on tutkinut neuropsykologi, päätöksen perusteluosassa otetaan yleensä kantaa siihen, mihin erityisopetusmuotoon oppilas sijoitetaan. (Sarsama, A., 28.2.2003.) Vantaan sivistysviraston ja koulujen sisäisessä käytössä on määritelmät siitä, mitä eri erityisopetusmuodot Vantaalla tarkoittavat. Kyseiset määritelmät jäänevät pois käytöstä jatkossa, kun yhä suurempi osa erityisopetuspäätöksistä on ERO -päätöksiä, mutta sisällytän ne vielä mukaan tähän työhön, koska suurin osa tässä esitellystä tilastoaineistosta vielä perustuu tälle diagnoosipohjaiselle luokittelujärjestelmälle. Esitän määrittelyt oheisessa taulukossa.

Taulukko 4.

Erityisopetusnimikkeitä

ERITYISOPETUSNIMIKKEET

VANTAALLA

EAU	Autismi
EDY	Dysfasia
EHA	Harjaantumisopetus
EKE	Kehitysvammaisten erityishuoltolain mukainen opetus
EKU	Kuulovammaisten opetussuunnitelma
EMU	Mukautettu opetussuunnitelma
ENÄ	Näkövammaisten opetussuunnitelma
ERO	Erityisopetus
ESY	Sopeutumattomien opetussuunnitelma
ETA	Etappiluokka
EVY	Vammautuneiden opetus
LER	Luokkamuotoinen erityisopetus
MLE	Määräaikainen luokkamuotoinen erityisopetus
OER	Osittainen erityisopetus
PID	Pidennetyt oppivelvollisuuden piiriin kuuluvan lapsen koulunkäynti (opetussuunnitelmaa ei vielä määritelty)
PRY	Pienryhmäopetus
YLE	Siirto yleisopetukseen

(Vantaan kaupungin erityisopetusmääritelmät.)

Määritteiden ongelmana on kuitenkin se, että ne voivat käytännössä tarkoittaa eri koulussa hyvin erilaisia asioita. Erityisesti näin murrosvaiheessa, kun erityisopetus jälleen on muuttamassa muotoaan, eivät tällaiset määritelmät vielä kerro paljoa todellisesta tilanteesta. Asian selvittämiseksi päätin mennä kouluihin selvittämään miten ne käytännössä ovat erityisopetuksensa järjestäneet. Jotta tutkimus säilyisi alueellisesti validina, koko Vantaata koskevana, valitsin kouluja mukaan kaikilta palvelualueilta.

Tikkurilan palvelualueelta otin mukaan Tikkurilan yhtenäiskoulun, jotta saisin kuvan suuren koulun erityisopetuksesta. Tikkurilan koulussa on ala- ja yläkoulu, joissa on oppilaita yhteensä noin 600 (Tikkurilan koulu, etusivu). Vantaan peruskoulujen erityisopetuksen

oppilastilastojen mukaan Tikkurilassa oli 20.9.2002 yhteensä 32 erityisoppilasta, joista 10 alakoulussa (vuosiluokat 0-6) ja 22 yläkoulussa (vuosiluokat 7-10). Tikkurilassa kaikki oppilaat ovat tilaston mukaan integroituja erityisoppilaita. Se tarkoittaa, että heille on tehty hallinnollinen erityisopetuspäätös. Tikkurilan koulussa kaikille erityisopetuksen oppilaille on tehty sellainen hallinnollinen erityisopetuspäätös, jossa erityisopetusmuotoa ei ole tarkemmin määritelty. Jatkossa tulen käyttämään tällaisesta päätöksestä nimitystä ERO eli erityisopetuspäätös. Tikkurilan koulussa tällainen päätös tarkoittaa käytännössä, että oppilas saa yhden viikkotunnin lisää viikossa omalta opettajaltaan. Sen lisäksi oppilas käy noin kaksi tuntia viikossa saamassa opetusta pienryhmässä tai yksin erityisopettajan kanssa normaalien lukujärjestykseen merkittyjen tuntiensa puitteissa. (Mankila, I., 24.2.2003.)

Tikkurilan alueelta valitsin myös tarkasteltavaksi myös Jokiniemen koulun, koska erityisopetustilastojen mukaan sieltä löytyisi runsaasti hyvin erilaisia erityisoppilaita, sekä 9 että 11-vuotista opetussuunnitelmaa noudattavia, mm. autisteja, dysfaatikkoja, harjaantumisoppilaita, mukautettuja oppilaita, jne. Ennakko-oletuksena oli, että löytäisin koululta näitä oppilaita varten perustettuja erityisluokkia, mutta niitä ei sitten koululla paljoa ollutkaan. Jokiniemen koululla vain 11-vuotista opetussuunnitelmaa noudattavilla autisteilla ja harjaantumisoppilailta on omat luokkansa. Kuitenkin hekin ovat osan päivästä integroituna yleisopetuksen ryhmiin mm. musiikissa, kuvaamataidossa ja käsitöissä. Kaikki muut erityisoppilaat opiskelevat integroituna yleisopetuksen luokkiin. Jokiniemen koulussa tämä on mahdollistettu yleisopetuksen luokkakokoja pienentämällä. Yleisopetuksen luokissa opiskelee 12-20 oppilasta. Tämän puolestaan mahdollistaa koulun sisällä tehdyt budjettisopimukset, joissa koko koululla on yhteinen budjetti, joka sitten jaetaan parhaaksi koetulla tavalla. (Kilpeläinen, M. 6.3.2003.)

Hakunilan palvelualueelta mukaan löytyi Pallastunturintien koulu, jossa tilastojen mukaan oli sekä EDY-, ERO-, EVY- , että integroituja erityisoppilaita. Käytännössä nämä kaikki oppilaat ovat Pallastunturintien koulussa integroituna yleisopetuksen luokkaan ja käyvät erityisopetuksessa tietyt etukäteen sovitut tunnit viikossa. Samoilla erityisopetustunneilla voivat käydä sekä yleisopetuksen että erityisopetuspäätöksen saaneet oppilaat tarpeen mukaan. Koulussa on käytössä "palkkijärjestelmä", jossa oppilaat on joissakin aineissa jo valmiiksi jaettu ryhmiin osaamisen ja tuen tarpeen mukaan. Tällöin enemmän tukea tarvitsevat oppilaat voidaan omassa ryhmässään edelleen jakaa niin, että puolet ryhmästä menee erityisopettajan luokse ja puolet tekee töitä oman opettajan kanssa. Oleellista systeemissä on, että se on etukäteen sovittu, jolloin sekä opettajat, että oppilaat tietävät milloin kukakin menee ja minne. Käytännössä erityisoppilas on maksimissaan 10 tuntia

viikossa erityisopetuksessa, mutta yleensä viikkotunteja erityisopetuksessa on kahdesta viiteen. (Vainikainen, A., 27.2.2003.)

Myyrmäen palvelualueella toimii Kaivokselan alakoulu, jonka tilastoluvuissa pisti silmään se, että kaksi 11-vuotistakin opetussuunnitelmaa noudattavaa oppilasta olivat integroituja. Kaivokselan koulun rehtori Hilikka Asteljoki selvitti asiaa ja kertoi, että heidän koulussaan toteutetaan inklusiivista opetusta, jossa kaikki oppilaat alusta saakka ovat yleisopetuksen luokissa riippumatta siitä, millaisen erityisopetusstatuksen he ovat saaneet. Koulun kaikki 21 erityisoppilasta opiskelevat yleisopetuksen kanssa samoissa luokissa ja erityisopetusjärjestelyt ovat hyvin joustavia kunkin yksilöllisen tarpeen mukaan. HOJKS on laadittu tarkkaan ja sitä seurataan. Yhteistyö vanhempien kanssa on aktiivista. Ensimmäisten luokkien oppilaille tehdään lähinnä määräaikaista vuoden tai kahden mittaisia erityisopetuspäätöksiä, koska tavoitteena on saada heidät palautettua yleisopetuksen oppilaksi mikäli erityisopetustarvetta ei enää ilmene. (Asteljoki, H., 11.3.2003.)

Martinlaakson palvelualueelta valitsin tarkasteltavaksi Martinlaakson yläkoulun, jossa hallinnollisen erityisopetuspäätöksen saaneita oppilaita oli yhteensä 9. Tämä koulu näytti tilastollisesti mielenkiintoiselta, sillä peruskoulun erityisopetustilaston mukaan Martinlaakson koulussa on seitsemän ESY -päätöksen saanutta oppilasta, yksi EVY -päätöksen saanut oppilas ja sitten vielä yksi integroitu, ilman sen tarkempaa määrittelyä. Martinlaakson koulun erityisopettaja Päivi Lönnqvist selvitti sen heidän koulussaan tarkoittavan käytännössä sitä, että seitsemän ESY -statuksen saanutta oppilasta opiskelee omassa erityisluokassaan ja heidän lisäksi kahdeksantena ko. luokassa opiskelee oppilas, jolle erityisopetuspäätöstä ei vielä olla tehty eli häntä ei tilastossa näy. Yksi EVY -oppilas opiskelee integroituna yleisopetuksen luokkaan, samoin yksi oppilas, jolle on tehty vain ERO -päätös. Erityisluokan oppilaat opiskelevat omassa erityisluokassaan täysiaikaisesti, yleisopetukseen integroidut oppilaat opiskelevat pääasiassa yleisopetuksen ryhmässä, mutta käyvät kaksi tuntia viikossa joko yksin tai pienryhmässä erityisopettajan pitämillä tunneilla riippuen siitä aineesta, missä oppilas eniten tukea tarvitsee. Pienryhmässä voi olla samanaikaisesti sekä laaja-alaisessa erityisopetuksessa käyviä oppilaita, että yleisopetukseen integroituja erityisoppilaita. (Lönnqvist, P., 24.2.2003.)

Korso-Koivukylän palvelualue on jaettu kahteen alueeseen, Korsoon ja Koivukylään. Koivukylän alueelta valitsin lähempään tarkasteluun Havukallion koulun erityisopetuksen. Havukallion koulussa on sekä 9 - että 11 -vuotisen opetussuunnitelman mukaan opiskelevia oppilaita, jotka peruskoulujen erityisopetustaulukossa oli kategorisoitu 6 EDY -oppilasta, 3 ERO -oppilasta, 9 ESY -oppilasta, 4 EVY -oppilasta sekä 17 integroitua oppilasta.

Havukalliolla EDY - ja EVY -oppilaista on muodostettu oma opetusryhmänsä. He opiskelevat kaikkia muita aineita omassa ryhmässään, paitsi musiikkia ja liikuntaa, joita he opiskelevat yhdessä yleisopetuksen oppilaiden kanssa. ESY -kategoriaan sijoitetut oppilaat puolestaan ovat kokoaikaisesti integroituna yleisopetuksen ryhmiin. Loput 17 integroitua erityisoppilasta opiskelevat yleisopetuksen ryhmissä pääsääntöisesti, mutta noin kaksi tuntia viikossa heillä on pienryhmäopetusta, opetusta jakotunneissa tai yksilöopetusta omalta opettajalta. Joissakin luokissa on avustaja. Käytetty tukimuoto on päätetty oppilas- ja luokkakohtaisesti, joten se vaihtelee paljon. (Savolainen, A., 24.2.2003.)

Korson alueelta valitsin Leppäkorven koulun, koska siellä oli myös erityisoppilaita tilastollisesti laajalta skaalalta. 1 ERO, 12 ESY, 1 EVY ja 11 integroitua hallinnollisen erityisopetuspäätöksen saanutta oppilasta. Käytännössä tämä tarkoittaa Leppäkorven koulussa, että ERO -oppilas opiskelee pääosin integroituna yleisopetuksen ryhmässä. Viikossa hänellä on lisäksi yksi lisätunti opetusta, jonka hän saa omalta opettajaltaan. Tarpeen mukaan hän saa osallistua myös erityisopetukseen yhden tunnin viikossa lukujärjestyksen mukaisten oppituntien aikana. 12 ESY -oppilasta on jaettu kahteen ryhmään, niin että toisessa ryhmässä opiskelevat 1-3 luokan oppilaat ja toisessa 4-6 luokan oppilaat. Lisäksi yksi EVY -oppilas joka tilaston laatimisen aikaan opiskeli integroituna yleisopetuksen luokkaan, opiskelee nyt ESY -luokassa vanhempien toivomuksesta. Integroidut oppilaat opiskelevat yleisopetuksen ryhmissä lähes kaikki tuntinsa. He saavat lisäopetusta yhden tunnin viikossa omalta opettajaltaan tai erityisopettajalta, tarpeen mukaan he osallistuvat myös laaja-alaiseen erityisopetukseen. (Honkaniemi, E-R., 24.2.2003.)

Koulujen erityisopetuksen toteuttamistavat ovat hyvin erilaisia. Yhtenäistä linjaa ei tällä hetkellä ole. Uusia ja rohkeita kokeiluja toteutetaan koulujen sisällä, osittain kyse on koulujen omista sisäisistä hankkeista, osittain kunnan tason ja osittain valtakunnan tason kehityslinjoista.

5.2 Viime vuosien toteutuneita kehittämishankkeita

Opetushallitus toteutti yhteistyössä Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen kanssa vuosina 1997-2001 erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hankkeen, Laatuverkon, johon myös Vantaa osallistui. Kaiken kaikkiaan hankkeessa oli mukana 34 kuntaa sekä lisäksi valtion erityisoppilaitoksia ja -kouluja. Hankkeessa oli määritelty kunta-, oppilaitos- ja koulukohtaisiksi tehtäviksi mm. kunnallinen ja alueellinen erityisopetuksen suunnittelu, erityisen tuen tarpeen varhainen toteaminen ja siitä johtuvat järjestelyt, koulutuksen

nivelvaiheiden toimivuuden parantaminen, hojksin käytön tehostaminen, laatutyö erityisopetuksessa, opettajan työn sekä lasten- ja nuortentyön tukeminen, valtion erityisoppilaitosten kehittäminen palvelukeskuksiksi sekä telemaattisen palveluverkoston kehittäminen. (Erityisopetuksen laatuverkko, koulutus ja kehittäminen.) Vantaalla erityisopetuksen kehittämishankkeessa olivat mukana erityisopetus esiopetuksesta aina maahanmuuttajien erityisopetukseen ja erityisoppilaiden jatkokoulutukseen sijoittumiseen saakka.

Kaupunki tuki hanketta mm. järjestämällä koulutusta, tukemalla taloudellisesti erityisopettajakoulutukseen hakeutuneita luokanopettajia sekä palkkaamalla lisää koulunkäyntiavustajia. Yläkouluihin palkattiin hankkeen aikana myös nuoriso- ja vapaa-ajanohjaajia, jotka yhdessä oppilaiden kanssa mm. tekivät läksyjä, valvoivat välitunteja ja toimivat linkkeinä vanhempien ja opettajien välillä. Hankkeen aikana laadittiin ensimmäiset viralliset erityisopetuksen ohjeistukset Vantaalla. Ohjeistusta on jatkossa tarkoitus päivittää kahdesti vuodessa. (Vantaan sivistystoimen erityisopetuksen hankeraportti 1997-2001, 1.)

Integraation tukemiseksi Vantaan sivistystoimi on hankkeen aikana maksanut jokaisesta erityisopetus päätöksen saaneesta oppilaasta lisärahaa koululle, joka sitten on voinut käyttää rahan haluamallaan tavalla erityisoppilaan tukemiseen. (Suomenkielisten opetuspalveluiden tulosalueen käyttösuunnitelma vuodelle 1997.) Myös konsultoiviin erityisopettajiin on panostettu. Hankkeen alussa, vuonna 1997 heitä oli vain kolme ja tällä hetkellä konsultoivia erityisopettajia sekä konsultoivia maahanmuuttajapsykologeja on yhteensä 16. Yleisopetukseen integroitujen oppilaiden määrä on hankkeen aikana kasvanut alle sadasta yli kuuteensataan oppilaaseen. (Vantaan sivistystoimen erityisopetuksen hankeraportti 1997-2001,1.)

Esiopetuksessa ja alkuopetuksessa perustettiin ns. joustoluokkia, joissa lapsi voi opiskella 0-3 vuotta joustavasti omien oppimisedellytystensä mukaisesti ilman tiukkoja luokkarajoja. Joustavia pienryhmiä on perustettu useisiin kouluihin. Näissä pienryhmissä voivat opiskella tukea tarvitsevat oppilaat sekä erityis- että yleisopetuksen ryhmistä. Ammatillisessa koulutuksessa on kiinnitetty erityistä huomiota "pudokkaisiin", jotka ovat keskeyttäneet tai keskeyttämässillään opintonsa. (Vantaan sivistystoimen erityisopetuksen hankeraportti 1997-2001,1.)

Hankkeen lopussa vuonna 2001 Vantaalle päätettiin perustaa erityisopetuksen toimintasuunnitelman laatimista varten ohjausryhmä ja erityisopetuksen työryhmä. Päätöksen mukaan erityisopetuksen toimintasuunnitelman olisi oltava valmis vuoden 2003 loppuun mennessä. (Kunnallisasiain päätös, 29.8.2002.)

Hankkeen aikana toteutettiin useita erilaisia kehittämishankkeita kouluissa, joista tässä esittelen yhden. Pakkalan ja Veromiehen koulussa toteutettiin integraatiokokeilu, jonka esittelen tässä lyhyesti. Tämä yksi kokeilu kertoo osaltaan siitä, miten erilaisia erityisopetuksen toteutustapoja kunnan kouluista voi löytyä.

5.2.1 Integraatiokokeilu Pakkalan ja Veromiehen koulussa

Pakkalan erityiskoulu toimii Vantaalla samoissa tiloissa Veromiehen ala-asteen kanssa. Pakkalan koulussa on EVY- ja EDY -oppilaita koko Vantaan alueelta. Yleisopetuksen ja erityisopetuksen yhteistyön perusedellytyksenä pidettiin lähellä toisiaan sijaitsevia luokkahuoneita ja samoja työaikoja. Yhteistyö aloitettiin vuonna 1997 aluksi yhteisten pihaleikkien ja yhden yhteisen musiikkituntin kautta viikossa. Seuraavana keväänä laadittiin yhteinen budjetti, mietittiin yhteisten integraatiotuntien lukumäärä ja sovittiin "palkkijärjestelmästä", jossa oppilaat jaettiin eri ryhmiin kykyjensä mukaan. Tällä järjestelyllä pyrittiin jakamaan erilaista tukea tarvitsevat oppilaat omiin ryhmiinsä. Ryhmiä oli 4. 1. Yleisopetuksen lahjakkaat, 2. Yleisopetuksen hitaammin oppivat oppilaat sekä taitavat EVY- ja EDY -oppilaat, 3. Taitavat, mutta levottomat EVY -oppilaat ja 4. Kielellisen hahmottamisen häiriöistä kärsivät oppilaat. Ryhmät 1, 2 ja 3 aloittivat esim. englannin opiskelun normaalin opetussuunnitelman mukaan ja ryhmä keskittyi aluksi suullisen kielen opiskeluun. Integraatiotunteja oli viikossa 5. (Erilaisia erityisopetuksen toteutustapoja vantaalaisissa kouluissa, 2002.)

Seuraavana syksynä integraatiotuntien määrää nostettiin 12 tuntiin viikossa. Oppilaita jaettiin ryhmiin paitsi englannissa, uskonossa, äidinkielessä ja matematiikassa, myös liikunnassa ja käsitöissä. Äidinkielessä ja matematiikassa ryhmien määrää lisättiin. Maanantai-aamupäivisin opettajalla oli pienempi ryhmä niitä oppilaita, joilla on matematiikassa vaikeuksia ja iltapäivällä sitten vähän suurempi ryhmä muita oppilaita. Torstaisin oli vastaava jako äidinkielen opetuksessa. Oleellista erilaisten oppilasryhmien rakentamisessa oli valita oppilaat ryhmiin heidän todellisten kykyjensä pohjalta ko. oppiaineessa, ei niinkään luokkasijoituksen tai diagnoosin perusteella. (Erilaisia erityisopetuksen toteutustapoja vantaalaisissa kouluissa, 2002.)

Kolmantena syksynä jatkettiin samoilla periaatteilla, mutta ongelmiksi nousivat toisaalta lisääntyvät oppilasmäärät erityisesti EVY -opetuksessa (ko. järjestelyin oli saatu ns. lisätilaa ottaa uusia oppilaita) ja toisaalta opettajien ja ryhmien vaihtuvuus, joka rasitti varsinkin joitakin EVY -oppilaita kohtuuttomasti. Tällöin päädyttiin irrottamaan EVY -luokka

kokeilusta, mutta muiden ryhmien osalta sitä jatkettiin. Seuraavana keväänä osa EVY -luokan oppilaista palasikin kokeiluun mukaan. (Erilaisia erityisopetuksen toteutustapoja vantaalaisissa kouluissa, 2002.)

Kokeilun aikana erityisluokilta siirtyi kaikkiaan kuusi oppilasta opiskelemaan yleisopetuksen luokkaan kokoaikaisesti. Heistä neljä siirtyi lopulta opiskelemaan omaan lähikouluunsa yleisopetuksen luokkaan, yksi palasi erityisluokalle ja yksi jatkoi opiskelua Veromiehen koulun yleisopetuksen luokassa. (Erilaisia erityisopetuksen toteutustapoja vantaalaisissa kouluissa, 2002.)

Kokeilu mahdollisti joustavasti integraation kokeilemisen ja myös paluun erityisopetusluokkaan tarvittaessa. Ennen omaan lähikouluun siirtymistä sovitaan oppilaalle harjoittelujakso, jolloin asiaa ensin kokeillaan ja päätös siirtymisestä lähikouluun tehdään vasta harjoittelusta saatujen kokemusten perusteella. (Erilaisia erityisopetuksen toteutustapoja vantaalaisissa kouluissa, 2002.)

Tässä kokeilussa on mielestäni vahvuutena se, että uusia tapoja toteuttaa erityisopetusta on lähdetty rohkeasti rakentamaan koko koulun tasolla. Heikkoutena on kuitenkin integraatioajatuksen osittainen hukkuminen, sillä oppilaiden jakaminen tasoryhmiin toteuttaa tavallaan segregaatian ajatusta.

Näitä hankkeita on runsaasti erilaisia erilaisissa kouluissa ja näen ne vahvuutena ja voimavarana erityisopetuksen kehittämisessä, sillä kuten konfliktiteoriakin olettaa, vain vanhoja rakenteita ravistamalla voi syntyä uutta ja parempaa.

Kokeiluja ja kehittämishankkeita on paljon erilaisia, jotka kukin pyrkivät vastaamaan joko oman alueensa tarpeisiin ja ovat koulukohtaisia tai sitten sivistysvirastosta käsin johdettuja, kuten seuraavassa esiteltävä Etappi –ryhmä –toiminta.

5.2.2 Etappi –ryhmät

Yksi uusi erityisopetusmuoto Vantaalla on Etappi –ryhmä. Etappi –ryhmät toteutetaan yhdessä sosiaalitoimen kanssa. Etappiryhmässä työskentelee työparina erityisopettaja ja sosiaalityöntekijä. Ryhmä on tarkoitettu välivaiheeksi niille oppilaille, jotka odottavat pääsyä esim. psykiatriseen hoitoon tai ovat palaamassa hoidosta takaisin omaan kouluunsa ja tarvitsevat vielä pienemmän ryhmän tukea. Etappi –ryhmään tulevalle oppilaalle tehdään väliaikainen erityisopetus päätös siksi ajaksi kuin hän ryhmässä viipyy, yleensä noin kuudeksi viikoksi. Etappin toiminta-ajatuksena on tarjota tiivistä tukea sekä oppilaalle että hänen perheelleen. Oppilaita ryhmässä voi olla kerrallaan kuusi. Etappi –ryhmiä ei ole joka

koulussa, mutta tarkoituksena on perustaa Etappi –ryhmä joka palvelualueelle. Ryhmän idea on toimia tiiviisti oppilaan oman koulun, hoitopaikan ja perheen välillä linkkinä ja yhteistyötahona. (Etappiluokan toimintamalli, liite 4.)

Etappi –ryhmien toiminnan tuloksista ei ole vielä saatavilla tietoa, mutta vahvuutena niissä näen perheen mukaan ottamisen ja moniammatillisen yhteistyön toteuttamisen käytännön tasolla. Tulevaisuudessa selviää, miten Etappi –ryhmät käytännössä Vantaalla tulevat toimimaan.

6 Tulevaisuuden suunnitelmia

Vantaalla on parhaillaan meneillään erityisopetuksen järjestämissuunnitelman uudistamistyö. Sitä varten on nimetty työryhmä sekä ohjaus- ja seurantaryhmä. Työryhmä aloitti työnsä 2.9.2002 ja sen tarkoituksena on saada selvitystyö valmiiksi vuoden 2003 loppuun mennessä. Työryhmän tavoitteena on selvittää erityisopetuksen nykytila ja järjestää erityisopetus koulutuspoliittisen ohjelman linjausten mukaisesti jatkossa. Ohjelmassa on määritelty tehtävät koulu-, alue- sekä kuntatasolla. (Erityisopetus uudistuu.) Työryhmässä on mukana työntekijöitä sosiaali- ja terveystieteiden osastosta, kouluilta ja sivistystieteiden osastosta.

Käytännössä tähän suunnitelmatyöhön on kuulunut ja tulee kuulumaan paljon alueellista työtä. Tarkoituksena on, että jokainen kuudesta alueesta tekee oman alueensa erityisopetussuunnitelman. Esimerkiksi Korson palvelualueen suunnitelmassa erityisopetusasioiden hoidosta lukuvuosina 2003-2007 todetaan, että Korson osaamiskeskus toimii tulevaisuudessa Mikkolan yhtenäiskoulussa ja osaamiskeskuksen tavoitteena on erityisopetuksen toteuttaminen, kehittäminen ja koordinoiminen yhteistyössä Korson alueen koulujen sekä muiden yhteistyötahojen kanssa. Osaamiskeskus huolehtii erityisopetuspäätöksen saaneiden oppilaiden sijoittamisesta Korson alueelle tai muualle Vantaalle/muualle Suomeen. Osaamiskeskuksessa myös huolehditaan yhteistyöstä oppilaan huoltajien, lähikoulujen, palvelu- ja kehittämiskeskusten sekä muiden asiantuntijoiden ja yhteistyötahojen kanssa. Korson osaamiskeskuksen palveluksessa ovat rehtori, puolipäiväinen sihteeri ja erityisluokanopettaja erillisellä sopimuksella oman työnsä ohessa. Korson alueen yleisperiaatteena on, että ne erityisopetuspäätöksellä olevat oppilaat, jotka saavat tarvitsemansa tuen yleisopetukseen integroituneina, opiskelevat yleisopetuksen luokassa. Ne oppilaat, jotka hyötyvät/tarvitsevat luokkamuotoista erityisopetusta, opiskelevat erityisluokassa. Lisäksi pyritään käyttämään hyväksi joustavia pienryhmiä ja niiden tarjoamia mahdollisuuksia. Korson suunnitelmasta löytyy myös malli erilaisten erityisoppilaiden

mahdollisista sijoituskouluista. Lisäksi on selvitetty alueen eri koulujen tarjoamat erityisopetuspalvelut. (Erityisopetuksen järjestäminen Korsolaisille oppilaille v. 2003-2007, Vantaa.)

Vastaavat suunnitelmat ja määritelmät on tehty Vantaalla jokaisella palvelualueella. Niistä käy ilmi ko. alueen erityisopetusstrategia, nykyinen toiminta, tavoitteet ja se, mitä erityisopetusta milläkin koululla on mahdollisuus tarjota sekä myös se, mitä erilaiset erityisopetusmäärittelyt käytännössä kunkin alueen sisällä tarkoittavat.

7 Pohdinta

Aloitan pohdintani Vantaan erityisopetuksen historiasta ja siihen liittyvistä huomioista. Yksi näistä liittyy aivovaurioluokkiin. Toisaalta niiden perustamiseen jo vuonna 1965 (Rihvelitaulusta videotyppiin, 1991, 63.) sekä lakkauttamiseen vuonna 1985. (Vantaan kaupunginhallituksen pöytäkirja 10.6.1985.) Lakitekstejä selatessani en löytänyt viitteitä määräyksistä aivovaurioluokkien perustamiseen, mutta käytännössä aivovaurioluokkia perustettiin 1950 –luvun lopulta alkaen useissa kunnissa. Tämä käy ilmi sekä Vantaan kaupungin lähteistä (Rihvelitaulusta videotyppiin, 1991, 63.), Tuunaisen & Nevalan teksteistä (Tuunainen & Nevala, 1989, 74), että löytämistäni muista aivovauriolasten luokkia koskevista maininnoista (Erityisopetus sotien jälkeen). Aivovaurioluokkien olemassaolon päätepieste oli ainakin Vantaalla vuosi 1985. Tällöin myös harjaantumisopetus siirtyi osaksi koulun erityisopetusta. (Asetus kehitysvammaisten erityishuollosta annetun asetuksen muuttamisesta 335/1985.) 1980 –luvun lopulta alkaen erityisopetusnimikkeiden kirjo alkoi monipuolistua ja nähdäkseni moni entinen aivovauriolapsi tällöin siirtyi joko ESY-, tai Harjaantumisoppilaaksi. 1990 –luvun puolella jakautuminen jatkui ja nimikkeiksi löytyi mm. EMU- ja EVY-opetus.

Tällä hetkellä Vantaan erityisopetus on käymässä läpi suurta muutosta. EMUT, EDYT, EYVT, ym. nimikkeet ovat jäämässä historiaan, erilaisia integraation toteutustapoja laaditaan ja kokeillaan, erityisopetuksen ohjeistus on työn alla, konsultoivia erityisopettajia on tullut muutamassa vuodessa huomasti lisää aikaisempaan verrattuna, koulujen oma päätäntävalta erityisopetuksenjärjestämisestä koskevissa asioissa on lisääntynyt, uusia toimintamuotoja ollaan kehittämässä, jne. Kaiken kaikkiaan Vantaan erityisopetuksen kenttä on tällä hetkellä hyvin hajanainen ja moninainen. Tarkkoja tosiasioita ja faktaa on tarjolla vähän. Sen sijaa arviointeja, hankkeita, suunnitelmia ja kokeiluja on käynnissä todella runsaasti. Tärkeintä ja luotettavinta antia tutkimuksessani tarjoavat laatimani erityisoppilasmääriä koskevat taulukot.

Niiden tärkein viesti on, että erityisoppilasmäärät Vantaalla ovat kasvaneet rajusti muutaman viime vuoden aikana. Syitä tähän olen löytänyt sekä taloudelliselta, että toisaalta sosiaaliselta kannalta.

Taloudelliset tekijät ovat erityisopetusmäärien taustalla paitsi valtion ja kunnan rahanjakoon liittyen makro- ja mesotasolla, että toisaalta yksittäisen oppilaan saamiin lähtökohtiin liittyen mikrotasolla. Erityisoppilaiden sosiaalisista taustoista tehdyissä tutkimuksissa on todettu, että suurin osa erityisopetuksen oppilaista on lähtöisin alempien tuloluokkien perheistä. Tästä asiasta on varsin samansuuntaisia tutkimustuloksia sekä ulkomaisista (Park, Turnbull, Turnbull & Rutherford, 2002, 151-170.) että kotimaisista (Kivinen & Kivirauma, 1988, 43) (Kuorelahti, 1996, 255.) tutkimuksista. Vantaalla väestön kesimääräinen tulotaso on muuta maata alempi. Vuonna 2000 koko maan keskimääräinen veronalainen tulo asukasta kohti oli 18 557 euroa. Vantaan naapurikaupungissa Espoossa veronalaisen tulon määrä oli 35 383 euroa ja Vantaalla maan keskiarvon alittaan veronalaisen tulon määrä asukasta kohti oli 17 220 euroa. (Vantaalaisten tulot 2002.) (Espoon taskutilasto 2002, tulot 2000.) Park ym. selvittivät tutkimuksessaan, vaikuttaako perheen alhainen tulotaso erityislapsen elämään ja saivat tuloksia, joiden mukaan vaikutuksia on ainakin viidellä osa-alueella: terveys, kehitys, ympäristö, emotionaalinen kehitys ja perheen sosiaalinen vuorovaikutus. Vaikka nämä tulokset eivät suoraan ole yleistettävissä Suomeen ja Vantaalle, niin näen tuloksissa sellaisia tekijöitä, jotka voisivat Vantaankin suurta erityisoppilasmäärää osittain selittää. Kun tarkastellaan Vantaan tulotasoa muuhun maahan ja erityisesti naapurikunta Espooseen verrattuna, niin huomataan, että Vantaan tulotaso on koko maan tulotasoa alhaisempi ja jos verrataan naapurikaupunki Espoon tulotasoon, niin ero on valtava. Näiden tietojen perusteella voi tehdä oletuksen, että Vantaalaiset (erityis)oppilaat tulevat keskimäärin köyhemmistä perheistä, kuin muun Suomen (erityis)oppilaat. Perheiden tiukassa taloudellisessa tilanteessa yksi apukeino on toimeentulokijärjestelmä. Kun Vantaan tulotasoa tarkastelee, voisi olettaa, että myös toimeentulotuen saajien määrä on suuri. Todellisuudessa toimeentulotuen saajien määrä on Vantaalla vähentynyt rajusti vuosina 1996-2000. Kun toimeentulotuen saajien määrää vertaillaan viiden suurimman kaupungin joukossa, saajien määrä on Vantaalla vähentynyt kaikkein jyrkimmin. Muut vertailussa mukana olevat kaupungit ovat Helsinki, Espoo, Turku ja Tampere. Esimerkiksi Espoossa toimeentulotuen saajien suhteellinen osuus väestöstä pieneni 13,9 prosentista 9,1 prosenttiin eli 4,8%, kun Vantaalla vähennys oli 14,1 prosentista 8,7 prosenttiin eli kaikkiaan 5,4%. (Viiden suurimman kaupungin toimeentulotuki vuonna 2000, 2.) Suurta laskua Vantaalla Espooseen verrattuna ei kuitenkaan voida selittää ainakaan väestön paremmalla tulotasolla, eikä

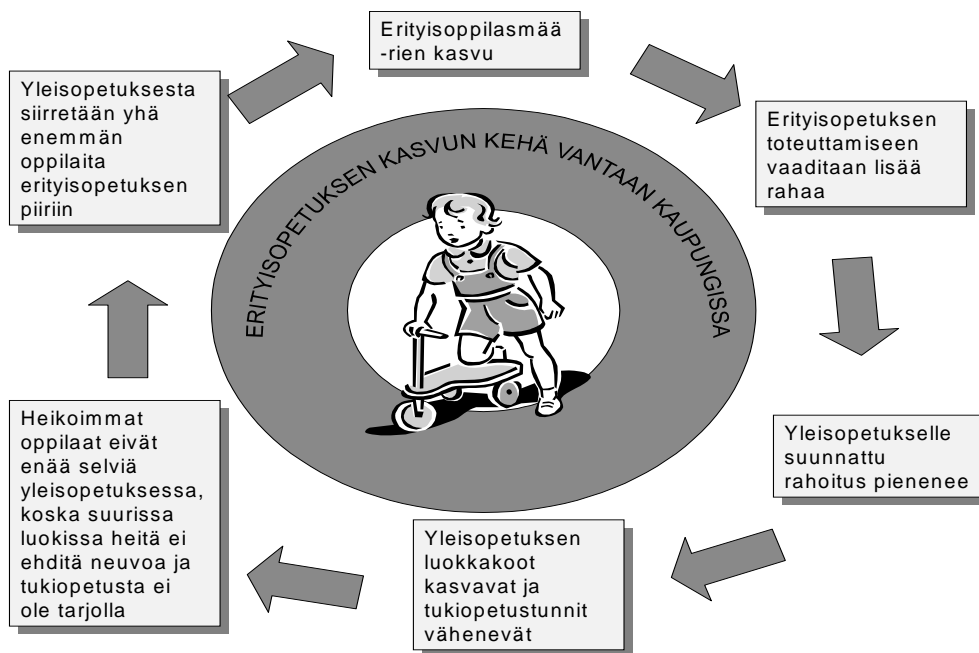
myöskään pienemmällä työttömien määrällä, koska vuonna 2000 Vantaalla oli työttömiä väestöstä 7,2 prosenttia ja Espoossa 5,9 prosenttia. (Väestö pääasiallisen toiminnan mukaan 2000.) Muiksi väestön hyvinvoinnin indikaattoreiksi olen poiminut yksinhuoltajaperheiden ja väkivaltarikosten määrät. Vuonna 1999 yksinhuoltajaperheiden suhteellinen osuus lapsiperheistä oli Vantaalla 22.06%, Espoossa 19.01% ja koko maassa 19.14%. Väkivaltarikosten määrä 1000 asukasta kohden Vantaalla oli 6.37, Espoossa 4.03 ja koko maassa 5.56. (Kuntatilastot 1999.) Näiden lukujen valossa uskallan esittää, että sekä perheiden heikentynyt taloudellinen tilanne, että muut väestön hyvinvointia ja turvallisuutta koskevat luvut osaltaan selittävät erityisoppilaiden määrän kasvua Vantaalla viime vuosien aikana. Toimeentulotuen saajien määrän raju väheneminen tapahtui vuosina 1996-2000, jolloin myös Vantaan erityisoppilaiden suhteellinen osuus koko peruskoulun oppilasmäärästä kohosi 4 prosentista 5,39 prosenttiin. Näiden sosiaalisten ja taloudellisten tekijöiden osuutta en siis voi erityisopetuksen kasvua selittäviä tekijöitä haettaessa ohittaa. Myös opetushallituksen erityisopetuksen suunnitelmatyön julkaisussa todetaan, että erityisopetuksen kasvun ja oppilaiden ”erityisen tuen tarpeen” taustalla on usein moniongelmaisuuksia. (Viikeri, 1994, 102.)

”Erityisen tuen tarve” on käsite, joka tutkimuksessani on jatkuvasti tullut vastaan, mutta jota ei juurikaan ole kukaan sen tarkemmin määritellyt. Opetushallituksen Viikerissä vuodelta 1994 erityisen tuen tarve on määritelty niin, että se tarkoittaa oppilasta, jolla ”on erityisen tuen tarve, mutta ei spesifejä oppimisvaikeuksia” (Viikeri, 1994, 14). Tekstissä myös todetaan, että erityisen tuen tarve ei yleensä johdu oppilaasta itsestään, vaan esimerkiksi hänen ympäristöönsä liittyvistä syistä. Tässä voidaan palata Kivirauman tutkimuksiin lapsen sosiaalisen taustan merkityksestä erityisoppilaaksi sijoittumisesta sekä toisaalta esitettyihin näkökantoihin oppilaiden ja perheiden moniongelmaisuuksista erityisopetustarpeen taustalla. (Hanafin & Lynch, 2002, 37.) Termi on kuitenkin vaarallinen, sillä missään ei ole ihan tarkasti määritelty, mitä se tarkoittaa ja kuka sen määrittelee, että joku toinen on erityisen tuen tarpeessa? Kritiikkiä ”erityisen tuen tarve” –määritelmän käyttämisestä ovat esittäneet mm. Riddel ja Brown, joiden mukaan koko idea siitä, että jotkut oppilaat pitää korvamerkitä ko. termillä vain siksi, että koulu saisi sillä tavoin lisärahaa tai –resursseja, on sietämätön. (Riddel & Brown, 1994, 33.) Mielestäni tästä on osittain kysymys myös Vantaalla. Oppilaita siirretään erityisopetuksen ja sillä tavoin koulu saa lisää rahaa. Tässä tutkimuksessa en ota kantaa siihen, mitä erityisoppilaaksi kategorisoituminen yksittäisen oppilaan kannalta merkitsee, mutta inhimillisesti ajatellen se on kuitenkin pohdinnan arvoinen asia. Voisivatko rahan jaon perusteet olla muunkinlaisia?

Jos erityisen tuen tarve nähdään opetushallituksen Viikerin mukaan moniongelmaisuuksena oppilaan lähiympäristössä, niin siihen moniongelmaisuuksien kenttään osuu mielestäni hyvin Vantaan Etappi –luokka –hanke. Siinä pyritään ottamaan mukaan myös perhe ja sosiaalityö oppilaan oppimista heikentävien tekijöiden selvittämisen ja korjaustyöhön. Tällöin ollaan oppilashuollossa menossa oikeaan suuntaan mikäli lähtöolettamuksena on, että erityisopetuksen kasvun taustalla on perheiden moniongelmaisuuksia. Osittain yhdyn tähän ajatusrakennelmaan esittämieni tulostausta- ja väkivaltarikoslukujen valossa. Mutta ”erityisen tuen tarve” olisi kuitenkin jatkossa pyrittävä selvittämään tarkemmin, jotta kaikki osapuolet tietäisivät, mistä on kysymys. Erityinen voi tarkoittaa erityistä kovin monella tapaa. Se voi olla sekä positiivinen että negatiivinen määritelmä. Wilsonin mukaan voidaan puhua erityisen lahjakkaasta oppilaasta tai toisaalta erityistä tukea tarvitsevasta oppilaasta. Erityisen tuen tarvekin voidaan nähdä joko yksilöstä itsestään lähtevänä itse ilmaistuna avun tarpeena tai yhteisön arviona yksilön tuen tarpeesta. (Wilson, 2002, 61-66.) Mielestäni ongelmallista on nimenomaan se, että yleensä erityisen tuen tarpeen määrittelijöinä toimivat muut kuin se oppilas, jolla erityisen tuen tarvetta katsotaan olevan. Määritelmän käyttöä hämärtää myös se, että siihen sisällytetään lähinnä muita kuin varsinaisesti koulunkäyntiin liittyviä ongelmia, kuten Viikerissä mainitaan. Mikäli erityisen tuen tarve nähdään vain oppilaan ja hänen perheensä erilaisten ongelmien kasaamana, niin eihän silloin välttämättä sillä ole enää mitään tekemistä erityisopetuksen kanssa, vaan lähinnä kyse on sosiaalisista ongelmista ja niiden ratkaisemisesta. Mutta mikäli lapsi ja hänen perheensä eivät muuta kautta saa apua, niin yksi keino on hankkia lapselle erityisoppilas –status ja saada siten apua, kuten edellä mainitut Etappi –ryhmät.

Työssäni tuli esiin erityisoppilasmäärien jatkuva kasvu tilastollisesti, mutta tilastot eivät kuitenkaan sinänsä lukuina kerro koko totuuksia, vaan on mentävä lukujen taakse selvittämään mitä ne todella merkitsevät ja miksi. Tutkimustulosteni valossa erityisopetus päätösten määrän kasvu kunnan hallinnollisella tasolla johtuu pääasiassa taloudellisista tekijöistä. Kunnat saavat yksikköhintoihin perustuvaa rahaa erityisopetus päätösten määrän mukaan, ja saavat käyttää rahan haluamallaan tavalla. Vantaalla sen saa käyttää myös kukin koulu haluamallaan tavalla. Valtion rahoituksen lisäksi myös kunta on Vantaalla budjetoinut erityisopetukselle lisämäärärahaa vuodesta 1996 alkaen. Määrärahojen jakoperusteiden vertailussa tosin näyttää siltä, että tämä lisäraha on otettu osittain opetustoimen yhteisestä budjetista. (Määrärahojen jakoperusteet, vertailu 1999-2003.) Käytännössä tämä siis voisi tarkoittaa, että kun erityisopetukselle on suunnattu lisää rahaa, se on samalla osittain pienentänyt yleisopetuksen budjettia. Kun samaan aikaan erityisoppilaita

on integroitu jo ennestään suuriin yleisopetuksen luokkiin, voisin olettaa, että tämä on johtanut yleisopetuksen luokkakokojen suurenemiseen, tukiopetustuntien vähenemiseen ja näin ollen yleisopetuksen heikentymiseen. Kun yleisopetuksen taso heikkenee, se tuottaa lisää erityisoppilaita. Kun erityisoppilaita tulee lisää, erityisopetukselle suunnataan lisää rahaa, joka jälleen on yleisopetukselta pois. Tästä syntyy itse itseään ruokkiva erityisopetuksen kasvun noidankehä. Seuraavassa kaavio, joka selventää tätä hypoteesia.



Kuvioon voisi vielä lisätä integroitujen erityisoppilaiden määrän lisääntymisen yleisopetuksen luokissa. Jos suureen yleisopetuksen luokkaan integroidaan paljon opettajan aikaa vaativa erityisoppilas ilman riittäviä tukitoimia, koko luokan oppiminen saattaa vaikeutua. Tämä puolestaan lisää luokan muiden heikkojen oppilaiden tarvitsemaa tuen määrää ja tätä kautta mahdollisesti erityisoppilaiden määrää. Vantaalla tähän ongelmaan on kouluissa lähdetty hakemaan erilaisia ratkaisuja, joista Jokiniemen koulun pienemmät yleisopetuksen ryhmät saattavat olla yksi varteen otettava toimintamalli.

Kuten johdannossa totesin, erityisopetuksen kasvusta kirjoitetaan lehdissä ja siitä on tehty runsaasti sekä ulkomaisia että kotimaisia tutkimuksia. Mikäli kaikki tutkimukset todistaisivat, että erityisopetus toimii hyvin sekä yksilön että yhteiskunnan tasolla, niin sen kasvu ei silloin olisi mikään ongelma. Mutta monet tutkimustulokset kuitenkin todistavat, että erityisopetus ei läheskään aina vastaa sille asetettuihin odotuksiin eikä siis välttämättä tuota sellaisia tuloksia, mitä siltä odotetaan. (Kavale, 1990, 53.) Myös se on ongelmallista, että suurin osa

erityisopetukseen sijoittuneista oppilaista on vähävaraisten perheiden tai etnisten vähemmistöjen lapsia. (Graf, 1992, 186.). Tällöin erityisopetus on osaltaan mielestäni uusintamassa huono-osaisuutta, vaikka sen pitäisi toimia oppilaan tukena ja parantaa yksilön edellytyksiä osallistua yhteiskuntaan (Viikeri, 1994, 12.) Näiden näkökantojen kannalta erityisopetuksen kasvu on huolestuttavaa ja siksi päädynkin tässä esittämään joitakin keinoja erityisopetuksen jatkuvan kasvun katkaisemiseksi, jotka tämän tutkimuksen myötä ovat tulleet esiin. Yksi keino katkaista erityisopetuksen kasvu on huolehtia siitä, etteivät koulut omilla käytännöillään enää tuota erityisoppilaista lisää. Lähinnä tämä ajatus koskee niitä oppilaita, jotka nyt ovat erityisopetuksessa siksi, etteivät muuten saa tarvitsemaansa tukea, koska yleisopetuksella ei ole resursseja lisätuen tarjoamiseen. Mutta kun ajatusta viedään pidemmälle, niin yhä useampi oppilas voisi opiskella yleisopetuksen luokassa, kunhan luokkakoot, opettajien määrä ja tukitoimet olisivat riittävät kullekin yksilöllisesti. Nykyisellään integrointiin liittyy vielä runsaasti ongelmia. Kun ennestään suuriin yleisopetuksen luokkiin sijoitetaan enemmän opettajan aikaa vaativia erityisoppilaita, opettajan erityisoppilaalle suoma aika on pois muilta oppilaita. Tällöin heikoimmat oppilaat saattavat jäädä liian vähälle huomiolle ja kun he putoavat yleisopetuksen kelkasta, erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden määrä jälleen kasvaa. Niin on taas valmiina kierre, joka ruokkii itse itseään. Mielestäni sekä yleisopetuksen että erityisopetuksen oppilaiden tarpeisiin voitaisiin parhaiten vastata kehittämällä yleisopetuksesta niin hyvää ja kattavaa, että se vastaa kaikkien oppilaiden tarpeisiin. Jatkotutkimuksen aihe voisi olla sellaisten käytänteiden rakentaminen, joissa tämä nykyisillä resursseilla mahdollistuisi.

Tällä hetkellä kriittisimpänä pidän niiden oppilaiden asemaa, jotka ovat ”lievästi” erityisopetuksen tarpeessa eli he eivät ihan pärjää yleisopetuksessa, mutta toisaalta he eivät selvästi ole erityisoppilaitakaan. Nykyisessä järjestelmässä he putoavat erityisoppilaiksi, koska vain siten he saavat yksilöllisempää opetusta. Tämä myös nostaa osaltaan erityisoppilasmääriä. Nähdäkseni näiden oppilaiden tarpeisiin voitaisiin kuitenkin vastata myös tukiovetusta kehittämällä. Mikä on tukiovetuksen tila nykyään? Kuinka paljon sitä on kouluissa tarjolla? Voitaishiinko erityisopetuspäätösten määrää vähentää jos tukiovetusta olisi tarjolla riittävästi? Näihin kysymyksiin pitäisi jatkossa tutkimuksen keinoin löytää vastauksia. Uskoakseni moni heikkolahjainenkin oppilas saattaisi pärjätä tukiovetuksen turvin läpi peruskoulun ilman erityisopetukseen siirtopäätöstä. Monet tämänhetkisistä erityisoppilasta ovat ns. rajatapauksia, joilla ei mitään selkeää vammaa tai vajavuutta ole, mutta kun luokat ovat suuria ja luokissa on paljon erilaisia, erilaisista ongelmista kärsiviä oppilaita, vaikeudet kasaantuvat. Hyvät oppilaat selviytyvät, mutta heikoimmat eivät. He ovat siis potentiaalisia

erityisoppilaita, jotka nykyjärjestelmässä siirretään erityisopetukseen. Usein erityisopetussiirtopäätöksen takana onkin se, että vain sitä kautta oppilas saa tarvitsemansa tuen. Jos siis tukiovetusta esimerkiksi olisi tarjolla enemmän, monet nykyisistä erityisoppilista selviytyisivät yleisopetuksen oppilaana.

Toisaalta erityisopetuksen tarvetta voitaisiin ehkäistä ihmisten sosiaalisia oloja parantamalla. Perheiden pahoinvointi näkyy myös erityisoppilastilastoissa, joten nähdäkseen sosiaalipuolelle panostaminen parantaisi myös oppilaiden jaksamista, kun perheet saisivat lisävoimavaroja lastensa tukemiseen.

Tärkeä jatkotutkimuksen aihe olisi rakentaa kouluihin uusia järjestelmiä, joissa erityisoppilaiden sijoittamisessa kokeiltaisiin uusia ratkaisuja ja niiden onnistumista seurattaisiin pitkällä aikavälillä. Kokemuksia näistä ratkaisuista kerättäisiin kaikilta osapuolilta, opettajilta, vanhemmilta ja oppilailta.

Olisi mielenkiintoista palata Vantaalle viiden vuoden kuluttua ja kysyä, mitä kuuluu Vantaan erityisopetukselle silloin. Jatkotutkimuksessa selvittäisin nyt käynnistyneiden ja käynnistymässä olevien kokeilujen onnistumista, koko Vantaan erityisopetusstrategian muuttumista ja erityisoppilaiden määrässä tapahtuneita muutoksia. Tutkittavia asioita olisivat mm. Etappiluokkien, joustoluokkien ja joustavien pienryhmien toiminta sekä alueellisten resurssi- ja osaamiskeskusten toiminta. Myös erityisopetuksen lisämääräraha ja sen vaikutus erityisoppilasmääriin pidemmällä aikavälillä olisi tutkimisen arvoinen asia. Tämä tutkimus ei anna mitään viitteitä Vantaan erityisoppilasmäärien kasvun taitumisesta, mutta sellaisen hypoteesin varassa voisin kuitenkin muutaman vuoden kuluttua Vantaalle palata ja selvittää, miksi kasvu lopulta olisi pysähtynyt vai olisiko se edelleen jatkunut. Nykyisellä kasvuvauhdilla erityisoppilaita olisi Vantaan koko oppilasmäärästä muutaman vuoden kuluttua yli kymmenen prosenttia.

Tutkijan kannalta turhauttavaltakin tuntuva kaaoksen ja hajaannuksen, epäselvyyden ja epätarkkuuden tila Vantaan kaupungin erityisopetuksen kentällä on kuitenkin hedelmällistä maaperää uuden kasvaa ja kehittyä. Weberin konfliktiteorian hengessä törmäykset, kokeilut ja äärilaitojen vastakkaisetkin mielipiteet luovat uutta ja uusia ratkaisuja. Vanhojen rakenteiden murtuessa uusia rakennetaan.

Lähteet

Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. (1994). Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2000). Kasvatussosiologia. Juva: WSOY.

Asetus kehitysvammaisten erityishuollosta annetun asetuksen muuttamisesta 335/1985.

Asetus kuurojen ja sokeainkouluista 312/1961. (1982). Onikki, E. (toim.) Suomen laki 2. Helsinki: Suomen lakimiesliiton kustannus Oy.

Asetus harjaantumisopetuksesta 190/1979. (1982). Onikki, E. (toim.) Suomen laki 2. Helsinki: Suomen lakimiesliiton kustannus Oy.

Asetus opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 806/1998.

Bowles, S. & Gintis, H. (1976). Schooling in Capitalist America. Basic Books, Inc.

Bowles, S. & Gintis, H. (2002). Schooling in Capitalist America Revisited. Sociology of Education, 75, 1-18.

Demaine, J. (1981). Contemporary theories in the sociology of education. The MacMillan Press Ltd.

Diskurssianalyysi, diskurssi sosiaalisena konstruktiona.

Saatavana: www.slav.helsinki.fi/russ/kurssit/da/ 25.3.2003.

Erityisopetuksen järjestäminen Korsolaisille oppilaille v. 2003-2007. Vantaa. Julkaisematon materiaali.

Erityisopetuksen kehittämissuunnitelma "Erityisopetus Vantaalla 1980 -luvulla". Vantaan kaupungin koululautakunta, 21.11.1984.

Erityisopetuksen laatuverkko, koulutus ja kehittäminen, Saatavana:

www.cec.jyu.fi/koulutusohjelmat/laatuverkko/koulutus_kehittaminen.htm 23.1.2003.

Erityisopetus sotien jälkeen.

Saatavana: www.koulut.kuopio.fi/Koulu125/1972/ERIT72HTM 22.2.2003.

Erityisopetus uudistuu. Saatavana www2.edu.vantaa.fi. 13.2.2003.

Erityisoppilaita Vantaalla 20.9.2002. Vantaan kaupungin sivistysviraston sisäinen laskelma.

Espoon taskutilasto 2002. Saatavana:

www.espoo.fi/xls_perussivu_ilmanalasisivuja.asp?path=1,2432;581;2882 2.2.2003

Etappiluokan toimintamalli. Vantaan kaupunki. Sivistystoimi. Julkaisematon materiaali.

Graf, V. L. (1992). Minimizing the inappropriate referral and placement of ethnic minority students in special education. Teoksessa Cline, T. (ed.) The assessment of special educational needs. London and New York: Routledge.

Grant, C. A. & Ladson-Billings, G. (Ed.) (1997). Dictionary of Multicultural Education. Oryx Press.

Hallituksen esitys eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi HE 86/1997.

Hanaf, J. & Lynch, A. (2002). Peripheral Voices: parental involvement, social class and educational disadvantage. British Journal of Sociology of Education, 23, 35-49.

Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. (1996). Eryityispedagogiikka 1. Eryityispedagogiikka tieteenä. Juva: WSOY.

Helsingin maalaiskunnan kansakoululaitos 1866-1966. Vantaan kaupungin sivistystoimi.

Helsingin maalaiskunnan kunnanhallituksen kokouksen pöytäkirja, 15.8.1952.

Heward, W. L. (2003). Ten Faulty Notions About Teaching That Hinder the Effectiveness of Special Education. The Journal of Special Education, 4, 186-205.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2001). Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

The History Guide. Saatavana: www.historyguide.org/intellect/marx.html 30.3.2003.

Honkaniemi, E-R. 24.2.2003. Suullinen tiedonanto. Vantaa.

Ihatsu, M. & Ruoho, K. (2001). Eryityisopetus peruskoulussa. Teoksessa Jauhiainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Juva: Lastensuojelun Keskusliitto.

Jahnukainen, M. (1992). Elämää ESY-luokan jälkeen. Hyvinkäällä vuosina 1985-1987 peruskoulun päättäneiden ESY-oppilaiden sijoittuminen yhteiskuntaan. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Jerkku, E. (1967). Joensuun CP -luokasta. Eryityinen, 1, 5.

Juhila, K. (1993). Miten tarinasta tulee tosi? Faktuaalistamisstrategiat viranomaispuheessa. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (toim.) Diskurssianalyysin aakkoset. Tampere: Vastapaino.

Kavale, K. A. (1990). Differential Programming in Serving Handicapped Students. Teoksessa Wang, M. C., Reynolds, M. C. & Walberg, H. J.(ed.) Special Education. Research and Practice. Synthesis of Findings. Pergamon Press.

Kivinen, O. & Kivirauma, J. (1988). Classification, Selection and Schooling. Special education in the Finnish School System in the 20th Century. University of Turku. Department of Sociology and Political Research, Sociological Studies, Series A, 13, 14-15.

Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. (1985). Koulun käytännöt; koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja, A: 105, 36.

Kivirauma, J. (2001). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa Jauhiainen, M. (toim.) Lasten erityishuolto ja opetus Suomessa. Juva: Lastensuojelun Keskusliitto.

Kivirauma, J. (1987). Poikkeavuus ja kansanopetus ennen oppivelvollisuutta. Tutkimus heikkolahjaisiin ja pahantapaisiin oppilaisiin kohdistettujen toimenpiteiden muotoutumiseen vaikuttaneista tekijöistä Turun ja Tampereen kansakouluissa. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:120.

Kuorelahti, M. (1996). Sopeutumattomien erityisluokkien tehokkuus ja vaikuttavuus. Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) (1996) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus.

Kuntatilastot 1999. Saatavana: www.stakes.info/3/1/index.asp 20.3.2003.

Kunnallisasiain päätös, 29.8.2002. Vantaan kaupungin sivistystoimi.

Laakso, R. 13.2.2003. Suullinen tiedonanto. Vantaa.

Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 519/1977.

Laki koulutusjärjestelmän perusteista 467/1968 (1982). Onikki, E. (toim.) Suomen laki 2. Helsinki: Suomen lakimiesliiton kustannus Oy.

Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 635/1998.

Lehtisalo, L. & Raivola, R. (1999). Koulutus- ja koulutuspolitiikka 2000 -luvulle. Juva: WSOY.

Loppuraportti Kilterin koulun pajakoulukokeilusta lukuvuosina 1990-91 -1992-93. Vantaan Koulutuslautakunta 21.9.1993.

Lönnqvist, P. 24.2.2003. Suullinen tiedonanto. Vantaa.

Mankila, I. 24.2.2003. Suullinen tiedonanto. Vantaa.

Max Weber: Basic Terms (The Fundamental Concepts of Sociology). Saatavana: www.src.uchicago.edu/ssr1/PRELIMS/Theory/weber.html 20.3.2003.

Mietola, R. (1999). Miten ja millainen erityisoppilas rakentuu opetussuunnitelmapuheessa vuosina 1985-1997?. Helsingin yliopisto.

Moberg, S. (1985). Erityisluokalle ja takaisin. Kouluhallitus. Nro 2, 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Mäki, N. (1955). Aivovauriolasten ajankohtainen asia. Lapsi ja nuoriso, 2, 10-12.

Mäki, N. (1957). Kuka on aivovauriolapsi, käsitteen selvittelyä. Lapsi ja nuoriso, 5, 11-14.

Määrärahojen jakoperusteet, vertailu 1999-2003. Vantaan kaupunki, Sivistystoimi. Julkaisematon materiaali.

Naukkarinen, A. (1999). Tasapainoilua kurinalaisuuksien ja tarkoituksenmukaisuuksien välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto.

Niilo Mäki 1902-1968 Bibliografia.

Saatavana: www.nmi.jyu.fi/niilomaki/bibliografia/html. 18.3.2003.

Ohjeistus erityisopetukseen ottamisessa ja siirtämisessä, versio 27.2.2003. Vantaan kaupunki, Sivistystoimi.

Oppilaita/luokka-aste. 20.9.2002. Espoon kaupungin suomenkielisen koulutuskeskuksen sisäinen laskelma.

Oppilastilastot/tilastokeskus, vuosi 1996. Helsinki: Tilastokeskus.

Park, J., Turbull, A. P., Turnbull H. & Rutherford, H. (2002). Impacts of Poverty on Quality of Life in Families of Children With Disabilities. Exceptional Children, 68, 151-170.

Peruskouluasetus 443/1970. (1982). Onikki, E. (toim.) Suomen laki 2. Helsinki. Suomen lakimiesliiton kustannus Oy.

Peruskoulujen erityisopetus palvelualueilla. Oppilastilasto 20.9.2002. Suomenkieliset koulut. Vantaan kaupunki. Sivistystoimi.

Peruskoululaki 476/1983. (1988). Onikki, E. & Ranta, H. Suomen laki 2. Helsinki: Suomen lakimiesliiton kustannus Oy.

Peruskoululaki 479/1983. (1988). Onikki, E. & Ranta, H. Suomen laki 2. Helsinki: Suomen lakimiesliiton kustannus Oy.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden muutos 10.1.2000.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Perusopetusasetus 852/1998.

Peruskoulun oppilaat 2002, tilastokeskus.

Saatavana: www.tilastokeskus.fi/tk/he/perusk.html 20.2.2003.

Pöytäkirjanote, 19.4.1999. Vantaan kaupunki. Kaupunginvaltuusto.

Riddel, S. & Brown, S. (1994). Special Educational Needs Policy in the 1990s. Warnock in the market place. London and New York. Routledge.

Rihvelitaulusta videotykkiin, Vantaan suomenkielinen koululaitos 100 vuotta. (1991). Tuominen, P. (toim.) Karisto Oy: Vantaan kaupunki.

Robinson, P. (1981). Perspeprives of the sociology of Education. An intriduction. Routledge & Kegan Paul.

Saloviita, T. (2001). Erityisopetuksen virallisen legitimaatiotarinan kehitysvaiheita. Teoksessa Murto, P., Naukkarinen, M. & Saloviita, T. (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS -kustannus.

Sarsama, A., 28.2.2003. Suullinen tiedonanto. Vantaa.

Savolainen, A., 24.2.2003. Suullinen tiedonanto. Vantaa.

Siirtäminen erityisopetukseen, viranhaltijan päätös 27.2.2003. Vantaan kaupunki, Sivistysvirasto.

Sivistystoimen organisaatio kaaviona.

Saatavana: www.vantaa.fi/cgi-bin/seitti.sgi?sivu=kaavio 14.8.2002.

Sivistystoimen talousarvio vuodelle 1998. Vantaan kaupunki, Sivistystoimi.

Sivistystoimen talousarvio vuodelle 2003. Vantaan kaupunki, Sivistystoimi.

Sulkunen, Pekka. (1987). Johdatus sosiologiaan. Juva: WSOY.

Suomenkielisen koulutuskeskuksen tulosalueen käyttösuunnitelma 1996. Vantaan kaupunki, Sivistystoimi.

Suomenkielisten opetuspalveluiden tulosalueen käyttösuunnitelma vuodelle 1997. Vantaan kaupunki, Sivistystoimi.

Takala, T. (toim.) (1995). Kasvatussosiologia. Juva: WSOY.

Taustatietoa Jokirannan koulusta. Saatavana :<http://www.edu.vantaa.fi/jokiran/> htm 10.2.2003.

Tikkurilan koulu, etusivu. Saatavana www.edu.vantaa.fi/tikkurila/etusivu.htm 10.2.2003.

Tukiainen, K. Puhe Jokirannan koulun 50 -vuotisjuhlassa 23.11.2002. Vantaa.

Turner, C. S. V. & Louis, K. S. (1996). Society's Response to Differences, A Sociological Perspective. Remedial and Special Education, 3, 134-141.

Tuunainen, K. & Ihatsu, M. (1996). Erityisopetuksen organisoinnin kehityslinjat Suomessa. Teoksessa Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus.

Tuunainen, K. & Nevala, A. (1989). Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.

Vainikainen, A. 27.2.2003. Suullinen tiedonanto. Vantaa.

Vantaalaisten tulot 2002.

Saatavana: www.vantaa.fi/cgi-bin/sivut?kat=tilasto_ja_tutkimus&sivu=tilastoja_vantaalta 17.3.2003.

Vantaan kaupungin tilastollinen vuosikirja, 1976. Kuntasuunnittelutoimisto/Tilasto- ja tutkimusosasto.

Vantaan kaupunki, kaupunginhallituksen pöytäkirja 10.6.1985

Vantaan kaupungin koululautakunta, muistio 24.4.1985

Vantaan kaupunki. Talousarvio 2003. Vantaan kaupunki, Sivistysvirasto.

Vantaan koulutuspoliittinen ohjelma, hyväksytty valtuustossa 17.12.2001. Vantaan kaupunki, Sivistystoimi.

Viiden suurimman kaupungin toimeentulotuki vuonna 2000. Sotka –tietokanta. Stakes.

Viikeri. Erityisopetus. (1994). Virtanen, P. (toim.) Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.

Väestö pääasiallisen toiminnan mukaan 2000. Saatavana:

www.kuntaliitto.fi/tilastot/tyovoima/tyo001N.xls 2.3.2003.

Wang, M. C., Reynolds, M. C. & Walberg, H. J. (1992). A Scenario for Better - Not Separate Special Education. Educational Leadership. Oct. 1992., 35-28.

Wilson, J. (2002). Defining "Special needs". European Journal of Special Needs Education, 17, 61-66.1