

Erika Puro

Peruskoulun erityisopetuksen
laatu oppilaiden, huoltajien,
koulunkäyntiavustajien, opettajien
ja rehtorien arvioimana



Erika Puro

Peruskoulun erityisopetuksen laatu
oppilaiden, huoltajien, koulunkäyntiavustajien,
opettajien ja rehtorien arvioimana

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Villa Ranan Blomstedt-salissa
elokuun 19. päivänä 2011 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education of the University of Jyväskylä,
in the building Villa Rana, Blomstedt hall, on August 19, 2011 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2011

Peruskoulun erityisopetuksen laatu
oppilaiden, huoltajien, koulunkäyntiavustajien,
opettajien ja rehtorien arvioimana

Erika Puro

Peruskoulun erityisopetuksen laatu
oppilaiden, huoltajien, koulunkäyntiavustajien,
opettajien ja rehtorien arvioimana



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2011

Editors

Markku Jahnukainen

Department of Special Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Ville Korhokangas

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture 'Puuhakoulu'

by Paavo & Jaakko Puro

URN:ISBN:978-951-39-4384-4

ISBN 978-951-39-4384-4 (PDF)

ISBN 978-951-39-4380-6 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2011, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2011

ABSTRACT

Puro, Erika

The quality of special education in Finnish comprehensive schools from the viewpoint of pupils, parents, educational assistants, teachers and principals.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2011, 165 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 417)

ISBN 978-951-39-4380-6 (nid.)

ISBN 978-951-39-4384-4 (PDF)

English summary

Diss.

The aim of the study was to examine the quality of special education in Finland from the viewpoints of transferred pupils, their parents, educational assistants, teachers and principals. The purpose was to determine i) how these groups evaluate the quality of special education, ii) how their evaluations are constructed and iii) how consistent their evaluations are with each other. The quality of special education was defined based on earlier quality models and research results and evaluated using ten quality factors related to expectations and experiences.

The data was collected by means of structured questionnaires sent to the participating municipalities in the Finnish national project for the quality development of special education 2002-2004 (LATU project). Participants in the study included 1,853 pupils, 1,560 parents, 323 educational assistants, 484 teachers and 128 principals. The questionnaires were formulated by utilizing previous research and literature in the field. The questionnaires were validated prior to sending. The data was analyzed using quantitative methods.

The results showed the overall quality of special education in Finland to be good. While the quality factors of the evaluations correlated strongly with each other, differences existed between different respondent groups with respect to several quality factors. Expectations differed according to gender and teacher role, and experiences differed according to grade and school size. The quality of special education varied between schools.

The results were mainly consistent with earlier results and support the notion of the difficulty of quality definition and measurability, and showed that the evaluation results are dependent on the methods of evaluation and analysis used. The results can be utilized in the conceptualisation and development of special education in the future.

Keywords: special education, quality, evaluation

- Author's address** Erika Puro
Department of Education
Special Education
University of Jyväskylä
P.O. Box 35 (Viveca)
40014 University of Jyväskylä, Finland
- Supervisors** Professor (emeritus) Sakari Moberg
Department of Education
Special Education
University of Jyväskylä, Finland
- Professor Simo Vehmas
Department of Education
Special Education
University of Jyväskylä, Finland
- Reviewers** Professor Jarkko Hautamäki
Department of Teacher Education
University of Helsinki, Finland
- Professor Jouni Välijärvi
Finnish Institute for Educational Research
University of Jyväskylä, Finland
- Opponent** Professor Jarkko Hautamäki
Department of Teacher Education
University of Helsinki, Finland

ESIPUHE

Aloittaessani erityispedagogiikan jatko-opintoja vuonna 2001, en tiennyt mitä kaikkea seuraavat vuodet toisivat tullessaan. Nyt, vuosikymmen myöhemmin, opintojeni päätösvaiheessa ja väitöskirjani valmistuessa, voin todeta viettäneeni antoisaa ja mielenkiintoista aikaa tutkimuksen maailmaan perehtyen ja tutkimuksen tekemistä harjoitellen - ja kuten aina taaksepäin tarkasteltuna, päivät vaikuttavat lentäneen kuin siivillä.

Tutkimustyön tekeminen on tarjonnut vuosien varrella monia ammatillisia oppimiskokemuksia. Toisaalta se on kasvattanut myös monia elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja, ja opettanut ymmärtämään sekä läheisten tuen että yhteen hiileen puhaltamisen merkityksen. Ilman monia taustavaikuttajia tänäkään tutkimuksen tekeminen ja sen loppuun saattaminen ei olisi ollut mahdollista. On siis tullut kiitoksen aika.

Haluan kiittää lämpimästi ohjaajiani, työskentelyäni pro gradu-vaiheesta saakka eteenpäin luotsannutta professori Sakari Mobergia ja tutkimusprosessin loppuvaiheessa mukaan tullutta professori Simo Vehmasta asiantuntevasta ja rakentavasta ohjauksesta. Lämpimät kiitokset professori Hannu Savolaiselle tutkimusmetodeihin liittyvästä avusta. Professori Jarkko Hautamäkeä ja professori Jouni Välijärveä kiitän esitarkastusvaiheen kommentista sekä Jyväskylän yliopistoa ja rehtori Aino Sallista saamastani 2 vuoden tutkijaopiskelijan määräraikaisesta virkasuhteesta.

Suuret kiitokset ansaitsevat LATU-hankkeen tehokkaat toimijat: Pirkko Holopainen, Oiva Ikonen, Kaija Manninen, Pirkko Virtanen sekä erityisesti Terhi Ojala. Kiitoksen saavat myös tutkimuskuntien yhteyshenkilöt, tutkimusaineiston koodaamisvaiheeseen osallistuneet Heta Airosalmi ja Jenni Salminen sekä väitöskirjan englanninkielisen osuuden tarkastanut Vesa Moete. Työyhteisöäni, erityispedagogiikan yksikköä, kiitän virikkeellisen tutkimusympäristön tarjoamisesta. Erityiskiitokset osoitan Helena Sumelle, joka mieleenpainuvan positiivisella asenteellaan jaksoi kannustaa ja valaa uskoa työni valmistumiseen. Kiitos myös kaikille muille työtovereilleni.

Viimeisenä lausun nöyrimmät kiitokseni kaikkein läheisimmilleni: puolisololleni Mikalle, pojilleni Paavolle ja Jaakolle sekä vanhemmilleni Sirkka ja Mikko Hänniselle. Teidän olemassaolonne ja korvaamaton tukenne on mahdollistanut tästäkin urakasta selviämisen. Kaikille ystävilleni kiitokset myötäelämisestä tutkimusprosessin moninaisissa vaiheissa.

Elämälle kiitollisena

Suolahdessa, heinäkuussa 2011

Erika Puro

KUVIOT

Kuvio 1	Laatutoiminnan periaatteet organisaatiossa	22
Kuvio 2	Erityisopetuksen laatu tässä tutkimuksessa.....	28
Kuvio 3	Tutkimuksen arviointiasetelma	39
Kuvio 4	Odotusten ja kokemusten vastaavuus	41
Kuvio 5	Tutkimuksen viitekehys	44
Kuvio 6	Tutkimuskuntien sijainti	46
Kuvio 7	Kuntien valikoituminen	46
Kuvio 8	Esimerkki avointen vastausten tiivistämisestä	53
Kuvio 9	Yleisen tilan numeerinen arviointi	56
Kuvio 10	Yleisen tilan arvosanojen perustelut laatuteemoittain	57
Kuvio 11	Oppilaiden koulussa oppimat taidot	59
Kuvio 12	Oppilaiden koulusta pitäminen ja koulussa pärjääminen	59
Kuvio 13	Erityisopetukseen kohdistettujen odotusten keskiarvot ja -hajonnat	60
Kuvio 14	Erityisopetuksesta saatujen kokemusten keskiarvot ja -hajonnat	61
Kuvio 15	Kokemusarviointien ja yleisen tilan arvioinnin yhteydet.....	63
Kuvio 16	Yleisen tilan arviointien jakaumat, keskiarvot ja keskihajonnat	64
Kuvio 17	Odotusarviointien vertailu arvioitsijaryhmittäin	65
Kuvio 18	Kokemusarviointien vertailu arvioitsijaryhmittäin	65

TAULUKOT

Taulukko 1	Erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden opetuksen järjestämispaikat ja oppimäärät vuosina 2002 ja 2009	17
Taulukko 2	Laadun näkökulmat ja niiden sovellukset tässä tutkimuksessa	20
Taulukko 3	Koulutuksen laadun indikaattorit	25
Taulukko 4	Arvioinnin erilaiset mahdollisuudet	38
Taulukko 5	Lähetettyjen ja palautuneiden lomakkeiden lukumäärät ja vastausprosentit vastaajaryhmittäin	47
Taulukko 6	Vastaajakohtaiset ja ekologis-demografiset taustatiedot tutkimuksen osallistujista	50
Taulukko 7	Kyselylomakkeiden sisältämät muuttujat	51
Taulukko 8	Tutkimusongelmat ja käytetyt analyysimenetelmät.....	52
Taulukko 9	Summamuuttujien Cronbachin alfa-kertoimet.....	54
Taulukko 10	Oman koulun parhaimmat ja huonoimmat puolet arvioitsijaryhmittäin	58
Taulukko 11	Odotus- ja kokemusarviointien suhteesta lasketut tunnusluvut.....	61
Taulukko 12	Odotusarviointien interkorrelaatiot	62
Taulukko 13	Kokemusarviointien interkorrelaatiot.....	63
Taulukko 14	Odotus- ja kokemusarviointien suhteesta lasketut tunnusluvut arvioitsijaryhmittäin	66
Taulukko 15	Kokemusarviointien ja yleisen tilan arvioinnin keskinäiset yhteydet arvioitsijaryhmittäin.....	67
Taulukko 16	Arvioitsijaryhmittäiset erot odotusarvioinneissa	68
Taulukko 17	Arvioitsijaryhmittäiset erot kokemusarvioinneissa	69
Taulukko 18	Koulu- ja kuntakohtaisten kokemusarviointien sisäkorrelaatiot ja niiden merkitsevyydet.....	72
Taulukko 19	Tutkimustulosten yhteenveto.....	72

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
1.1	Tutkimuksen tausta.....	11
1.2	Tutkimuksen tehtävät, lähtökohdat ja rakenne	12
2	PERUSKOULUN ERITYISOPETUS	14
2.1	Erytisopetuksen määrittelyä	14
2.2	Erytisopetuksen problematiikkaa	15
2.3	Erytisopetus käytännössä.....	16
2.4	Yhteenveto	18
3	LAADUSTA ERITYISOPETUKSEN LAATUUN	19
3.1	Laadun käsite	19
3.2	Laatutoiminta organisaatiossa	20
3.3	Laatutoiminta koulutusorganisaatioissa	22
3.4	Koulutuksen laatu tutkimuksen näkökulmasta.....	24
3.5	Koulutuksen laadun indikaattoreita.....	25
3.6	Erytisopetuksen laatu tässä tutkimuksessa	27
3.7	Erytisopetuksen laadun tila tutkimusten valossa.....	33
4	KOULUTUKSEN LAADUN ARVIOIMINEN.....	36
4.1	Taustaa koulutuksen arvioinnille.....	36
4.2	Arviointi koulutuksen arvon määrittäjänä	37
4.3	Oppilaat, huoltajat ja koulun henkilöstö laadun arvioijina.....	39
4.4	Odotukset ja kokemukset laadun todentajina.....	40
5	TUTKIMUSONGELMAT.....	43
6	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	45
6.1	Tutkimuksen tausta.....	45
6.2	Aineiston kerääminen	47
6.3	Tutkimuksen osallistujat.....	48
6.4	Muuttujat ja niiden mittaaminen.....	48
6.5	Aineiston analyysimenetelmät	51
6.6	Mittauksen luotettavuus.....	53
6.6.1	Reliabiliteetti	53
6.6.2	Validiteetti	54
7	TULOKSET.....	56

7.1	Erityisopetuksen laadun arvioiminen	56
7.1.1	Erityisopetuksen yleinen tila	56
7.1.2	Erityisopetukseen kohdistetut odotukset.....	60
7.1.3	Erityisopetuksesta saadut kokemukset.....	60
7.1.4	Odotusten ja kokemusten keskinäinen suhde	61
7.2	Arviointien rakenne	62
7.2.1	Odotus- ja kokemusarviointien sisäinen rakenne	62
7.2.2	Kokemusarviointien yhteydet yleisen tilan arviointiin.....	63
7.3	Arviointien erot.....	64
7.3.1	Arvioitsijaryhmien väliset erot.....	64
7.3.2	Arviointeja erottelevat tekijät arvioitsijaryhmittäin.....	67
7.3.3	Koulun ja kunnan selitysosuus laatuvaihtelusta.....	71
7.4	Tulosten yhteenveto	72
8	POHDINTA	74
8.1	Tutkimusmenetelmän arviointia	74
8.2	Tutkimustulosten tarkastelua	77
8.3	Johtopäätöksiä	83
8.4	Jatkotutkimusmahdollisuuksia.....	86
	SUMMARY	87
	LÄHTEET	89
	LIITE 1 Tutkimuksia erityisopetuksen laatuteemoista	113
	LIITE 2 Erityisopetuksen järjestäminen tutkimuskunnissa vuonna 2002 .	118
	LIITE 3 Asiantuntijoiden kyselylomake.....	119
	LIITE 4 Oppilaiden kyselylomake.....	129
	LIITE 5 Huoltajien kyselylomake	135
	LIITE 6 Koulunkäyntiavustajien, opettajien ja rehtorien kyselylomake ...	141
	LIITE 7 Esimerkkejä arvosanojen perusteluista	151
	LIITE 8 Arvosanojen kirjalliset perustelut	153
	LIITE 9 Koulun hyvät ja huonot puolet	155
	LIITE 10 Oppilaiden koulussa oppimat taidot.....	157
	LIITE 11 Laatua kuvaavien osamäärien jakaumatiedot.....	158
	LIITE 12 Arviointien numeeriset tunnusluvut.....	161

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen tausta

Tutkimus toteutettiin ajankohtana, jolloin suomalainen koulutuspolitiikka koki suuria muutoksia. Hallintoa hajautettiin, ohjausjärjestelmiä purettiin ja valtion päätäntävaltaa siirrettiin kunnille ja kouluille. Muutosten taustalla vaikuttivat mm. maamme laajempi yhteiskuntapoliittinen kehitys, taloussuhdanteiden heilahtelut, kansainväliset sitoumukset (mm. OECD ja EU) sekä maailmalla levinneet koulutuksen kehittämissuuntaukset. (Oksanen 2003, 10; Rinne, Kallo & Hokka 2004; Virtanen 2002.)

Peruskoulua ja sen toimintaa arvioitiin kansainvälisesti, kansallisesti, sekä kunta- ja koulutasolla. Kansainväliset ja kansalliset arvioinnit kohdistuivat pääasiassa oppilaiden oppimistuloksiin ja hyvinvointiin (mm. Curie, Roberts, Morgan, Smith, Settertobulte, Samdal & Barnekow-Rasmussen 2004; Opetushallitus 2001; Tuokko 2003; Välijärvi & Linnakylä 2002). Paikallistason arviointikohteet päätettiin tarveharkintaisesti ja niistä saatuja tuloksia käytettiin koulujen ja kuntien opetustoimen kehittämiseen. Arvioinnin suosio näkyi myös tiedeyhteisöissä arviointitutkimuksen lisääntymisenä. Kansallisesta arviointitoiminnasta vastaaminen keskitettiin Arviointineuvoston ja Opetushallituksen tehtäväksi (Koulutuksen arviointineuvosto 2003, 3-4).

Tunnetuimmaksi yksittäiseksi arviointihankkeeksi nousi OECD:n organisoima, kolmen vuoden välein toteutettava, oppilaiden osaamista kartoittava PISA-tutkimus (Arinen & Karjalainen 2007; Kupari & Välijärvi 2005; Välijärvi & Linnakylä 2002). Tutkimuksen tulokset toivat esiin suomalaisten oppilaiden korkeat oppimistulokset ja oppimistulosten tasalaatuisuuden. Menestyksen eräänä taustatekijänä pidettiin erityisopetusta (Grubb 2007; Kivirauma & Ruoho 2007; Kupiainen, Hautamäki & Karjalainen 2009; Moberg & Savolainen 2008; Välijärvi 2003; Välijärvi, Kupari, Linnakylä, Reinikainen, Sulkunen, Törnroos & Arffman 2007).

Erityisopetus kohtasi muuttuneen koulutuspolitiikan myötä uusia haasteita. Se raamitettiin kyllä valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa ja lainsäädännössä, mutta uusi vapaus jätti ottamatta kantaa sen järjestämistä

koskeviin yksityiskohtiin. Samaan aikaan kansainväliset sopimukset ja julistukset (mm. Salamanca Statement, EFA) linjasivat perusopetusta integraatiomyönteisemmäksi, sittemmin inklusiivisemmäksi. Painotukset näkyivät myös lainsäädännön asteittaisena muuttumisena ja mm. erilaisten luokitusten poistumisena. Erityistä tukea tarvitsevien tukikäytäntöjen havaittiin vaihtelevan eri kunnissa (Kuusela 2006; Rimpelä, Kuusela, Rigoff, Saaristo & Wiss 2008; ks. myös Kuusela 2002). Erot näkyivät sekä kuntien poliittishallinnollisissa ratkaisuissa että käytännön toteutuksessa.

Arviointitoiminnan lisääntyminen heijastui takautuvasti erityispedagogiseen tutkimuskenttään ja lisäsi erityisopetukseen kohdistuneiden arviointitutkimusten määrää. Tutkimuskohteet vaihtelivat valtakunnan (Blom, Laukkanen, Lindström, Saresma & Virtanen 1996; Kuorelahti 2000; Korkeakoski 2005; Leskinen & Moberg 2002) ja yksittäisen kunnan (Hotulainen & Takala 2008; Kivirauma, Rinne & Klemelä 2004; Kuorelahti, Savolainen & Puro 2004; Kuorelahti & Vehkakoski 2009) tasolla tehdyistä tutkimuksista yksittäisissä kouluissa tehtyihin tutkimuksiin. Varsin usein lähtökohdaksi valittiin integraatiota tai inklusiota painottava lähestymistapa. Uudessa tilanteessa huomioitiin yhä enemmän koulun eri sidosryhmien, mm. oppilaiden ja huoltajien ääntä. Viime aikoina suomalaista erityisopetusta on myös arvioitu yhä enemmän kansainvälisestä kehyksestä käsin (Graham & Jahnukainen 2011; Itkonen & Jahnukainen 2010).

Koulutuspoliittiset muutokset jalkauttivat kansallisen tason opetushallintoa kentälle. Kunnille järjestettiin Opetushallituksen ja Jyväskylän Täydennyskoulutuskeskuksen koordinoimana erityisopetuksen kehittämistä tukevia hankkeita: Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen 1997 - 2001, LATU 2002-2004 ja ALPO 2005-2007. Hankkeet olivat laajoja ja maantieteellisesti kattavia, ja ne tukivat kuntia erityisopetuksen kehittämisessä ja erilaisten erityisopetusmallien löytämisessä. Hankkeet huomioivat myös esimerkillisesti kaikkia kunnan opetustoimeen kuuluvia tasoja, mm. koulujen henkilöstöä ja kuntien opetushallintoa. LATU-hankkeen, jonka yhteydessä myös tämän tutkimuksen aineisto kerättiin, päätavoitteena oli parantaa kuntien, koulujen ja oppilaitosten yleis- ja erityisopetuksen mahdollisuuksia vastata erilaisten oppilaiden ja opiskelijoiden opetuksen ja tukipalveluiden järjestämisestä. Hankkeessa keskityttiin myös lähikouluverkoston ja koulutuksen nivelkohtien toimivuuden tehostamiseen sekä alueellisen yhteistyön aikaansaamiseen. (Holopainen, Ikonen, Miettinen, Ojala & Virtanen 2001.)

1.2 Tutkimuksen tehtävät, lähtökohdat ja rakenne

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli tarkastella peruskoulun erityisopetuksen laa-
tua erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden, heidän huoltajiensa,
avustajiensa, opettajiensa ja rehtoreidensa näkökulmasta. Tutkimuksessa tar-
kasteltiin 1) millaiseksi em. koulun sidosryhmät arvioivat erityisopetuksen laa-

dun, 2) millainen on arviointien sisäinen rakenne sekä 3) miten yhdenmukaisia arvioinnit ovat. Tutkimusaineisto kerättiin Opetushallituksen koordinoiman LATU-hankkeen (2002 - 2004) yhteydessä 25 hankkeeseen osallistuneesta ja tutkimukseen vapaaehtoisesti ilmoittautuneesta kunnasta.

Koska vielä 2000-luvun alussa laajamittainen, monelta eri näkökulmalta kerätty tutkimustieto erityisopetuksen tilasta näytti olevan melko vähäistä, uskottiin tämän tutkimuksen puoltavan paikkaansa kyseisen tiedon lisääjänä. Toisaalta tutkimuksen toteuttamisen lähtökohdat olivat myös pragmaattiset ja sen toivottiin palvelevan LATU-hankkeeseen osallistuneita kuntia näiden erityisopetukseen suuntautuvassa kehittämistyössä. Jokaiselle tutkimukseen osallistuneelle kunnalle (N=25) kirjoitettiin yksilöllinen tulosraportti erityisopetuksen laadun tilasta kevään 2003 aikana. Kunnille tarjottiin myös mahdollisuutta tutkimustuloksia esittelevän tilaisuuden järjestämiseen. Tilaisuuksia järjestettiin 17 kunnassa ja niihin osallistui pääasiassa koulun henkilöstöä, huoltajia ja kuntien opetustoimenjohtoa.

Tutkimuskohteen käsitteelliseen rajautumiseen erityisopetuksen laaduksi vaikuttivat monet syyt. Näistä tärkeimpiä lienevät laadun käsitteen tuolloinen (ja nykyinen) ajankohtaisuus koulutuksen kentässä, mutta sen vähäinen pohdinta erityisopetuksen yhteydessä sekä tutkijan aikaisempi mielenkiinto ilmiötä kohtaan (Puro 2000).

Erityisopetus ymmärrettiin tutkimuksessa organisatorisesta näkökulmasta osaksi koulua ja sen toimintakulttuuria, ei pelkäksi luokkahuoneessa tapahtuvaksi pedagogiseksi ilmiöksi. Tutkimukseen ei sisällytetty etukäteistä arvolatausta oppilaan opetusjärjestelyistä (esim. mikä opetusympäristö on paras oppilaille) eikä siinä keskitytty tarkastelemaan opetusjärjestelyjen vaikutusta laatu-arviointeihin. Ratkaisulla haluttiin estää erilaisten erityisopetusympäristöjen vastakkainasettelu, mikä toimi myös eräänä LATU-hankkeen periaatteellisena lähtökohdana.

Tutkimuksen kohteena olevaa erityisopetuksen laatua lähestyttiin monitieteisesti. Taustaosassa muodostettavan, arviointikehyksenä toimivan erityisopetuksen laatumallin lähtökohdiksi asetettiin talous- ja johtamistieteissä käytyt laadun erilaiset näkökulmat sekä kasvatustieteissä laaditut koulutuksen laatumallit. Tutkimuksen taustassa laadun arvioinnin lähtökohdat kytkettiin myös laajempaan koulutuspoliittiseen kehitykseen.

Laatu käsitettiin mitattavissa olevaksi ilmiöksi, joka saa lopullisen merkityksensä vasta sen yhteyteen liitettävän kontekstin myötä. Laadun määrittely tapahtui eksklusiivisesti: tutkija määrittäi erityisopetuksen laadun sisällön ja asiansaiset arvioivat sitä.

Tutkimusraportin taustaosassa avataan mm. erityisopetuksen, laadun ja arvioinnin käsitteitä. Taustassa tuodaan esiin myös käsitteiden keskinäiset suhteet sekä niiden merkitys empiiriselle tutkimukselle. Tutkimuksen raportointi etenee perinteisen tutkimusrakenteen mukaisesti.

2 PERUSKOULUN ERITYISOPETUS

2.1 Erityisopetuksen määrittelyä

Erityisopetus voidaan ymmärtää näkökulmasta riippuen monin eri tavoin. Se voidaan hahmottaa yleisopetusta täydentäväksi koulutusmuodoksi, koulun tarjoamaksi tukipalveluksi tai yleisopetuksen kontrolli- ja valikoimiskeinoksi (Dyson 2001; Kauffman 2007; Kauffman & Hallahan 2005; Saloviita 2006; 2007). Erityisopetus voidaan määrittellä myös ”sellaisiksi opetus- ja kasvatusjärjestelyiksi, joiden avulla turvataan yksilön oppimista silloin, kun yleiset tai tavanomaiset menetelmät eivät riitä” (Kuorelahti ym. 2004, 3). Erityisopetuksen nähdään syntyneen toisaalta oppilaiden erilaisuudesta ja toisaalta kouluorganisaation kyvyttömyydestä kohdata erilaisuutta ja sen tehtäviksi ymmärretään mm. koulutuksellisen eriarvoisuuden vähentäminen ja syrjäytymisen ehkäiseminen (Kauffman & Hallahan 2005; Moberg & Vehmas 2009, 57).

Erityisopetusta ja sen tehtäviä on tarkasteltu eri aikakausina eri näkökulmista ja sen perimmäinen luonne on ymmärretty eri aikoina eri tavoin. Viime vuosikymmeninä näkökulma on painottunut lääketieteellisen lähestymistavan sijaan yhä enemmän sosiologisiin selitysmalleihin (Reindal 2008; Vehmas 2005). Muutoksen taustavaikuttimina on pidetty erillisen erityisopetuksen tehokkuutta koskevia tutkimustuloksia, ihmisoikeuksien, tasa-arvoisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden vaatimuksia sekä poikkeavuutta ja koulutettavuutta koskevan ajattelutavan muuttumista (Moberg & Savolainen 2009, 77-78). Koska jokainen aikakausi on myös jättänyt omat jälkensä erityisopetuksen järjestämiskäytäntöihin, sisältää 2000-luvun erityisopetus useita erilaisia kerrostumia näistä (Kivirauma 2009, 45).

Erityisopetuksen järjestämiskäytännöt vaihtelevat eri maissa koulujärjestelmän kehittymisestä, vallitsevista arvoista ja valitusta koulutuspolitiikasta riippuen. Huolimatta lähtökohtaisista eroista, arjessa kohdattavat haasteet näyttävät kuitenkin varsin samanlaisina (Martinez & Hallahan 2000; Norwich 2008a; 2009). Eräs erityisopetusta määrittävä ylikansallinen tekijä näyttäisi olevan ainakin poikien yliedustus sekä oppilaiden taustaan (etnisyys tai alempi sosiaaliluokka) liittyvät tekijät (Dyson & Gallannaugh 2008; Kivirauma, Kleme-

lä & Rinne 2006; Skiba, Simmons, Ritter, Gibb, Rausch, Cuardado & Chung 2008; Skårbrevik 2002; Werning, Löser & Urban 2008).

Suomalaisen erityisopetuksen tasoa on pidetty yleisesti ottaen hyvänä (Barber & Mourshed 2007; Linnakylä & Välijärvi 2005b, 265). Tasoon vaikuttavia tekijöitä lienevät ainakin maamme yhtenäinen erityisopettajankoulutus (Hausstätter & Takala 2009) sekä opettajien vahva pedagoginen ja ammatillinen osaaminen. Erityisopettajienkoulutuksen ja erityisopetuksen on myös nähty toimineen eräänä tärkeänä taustatekijänä suomalaisten oppilaiden tasalaatuisessa ja hyvässä PISA-menestyksessä (Kivirauma & Ruoho 2007; Linnakylä & Välijärvi 2005b, 264-265; 279-281; Moberg & Savolainen 2008; Sahlberg 2008).

2.2 Erityisopetuksen problematiikkaa

Erityisopetukseen on kohdistunut sen historian aikana monia muutospaineita. Sen käytänteiden tarpeellisuutta ja tehokkuutta on kyseenalaistettu aina 1960-luvulta lähtien (mm. Skrtic 1991). Lisääntyneen inklusiivisyyden myötä kyseenalaistaminen on myös selkeästi lisääntynyt. Erityisestä on tullut yleisempää ja erityisopetuksen leimaavaa ja luokittelevaa vaikutusta on vähennetty asteittain sekä käytännössä että lainsäädännössä (Ainscow & Cesar 2006; Ferguson 2008; Unesco 1994). Oppilaiden yhdessä opettamisesta on muodostunut samalla alaa määrittävä dogmi, jonka suhteen jokaisen toimijan on asemoitava itsensä (Kivirauma ym. 2006). Läheskään aina koulutuspoliittiset tavoitteet eivät ole saavuttaneet käytäntöä (Tsokova & Becirevic 2009; Vislie 2003).

Erityisopetukseen kohdistuneet muutospaineet ovat heijastuneet sen yhteydessä käytettäviin käsitteisiin. Käsitteiden kehitys on ollut kuitenkin välillä ristiriitaista: vaikka opetukseen ja pedagogiikkaan liittyviä luokittelevia termejä on pyritty poistamaan, diagnosointiin liittyviä termejä on samanaikaisesti jopa lisätty. Toisaalta kritiikkiä ovat saaneet myös osakseen kaikkien oppilaiden yhdessä opettamista kuvaavat käsitteet, jotka koetaan usein vaikeaselkoisiksi, monimerkityksellisiksi ja tilannekohtaisiksi. (Cole 2005; Kivirauma 2004, 18-19; Lindsay 2003; Moberg & Savolainen 2009, 77-78; Nillholm 2006.)

Käsitteissä ilmenevän problematiikan lisäksi, epäselvyyttä näyttäisi ilmenevän erityisopetuksen perimmäiseen luonteeseen ja sen ”oikeisiin” järjestämistapoihin liittyvissä kysymyksissä (ks. myös Moberg & Vehmas 2009, 63). Kysymykset sisältävät toistuvasti samoja teemoja: a) mitä erityistä erityisopetuksessa / erityistä tukea tarvitsevien opetuksessa on (Cook & Schirmer 2003, Kauffman & Hallahan 2005, 47-53; Landrum, Tankersley & Kauffman 2003; Vaughn & Linan-Thompson 2003), b) onko tietyillä oppilailla erityisiä tarpeita, mitä erityisillä tarpeilla tarkoitetaan ja miten ne tunnustetaan (Ho 2004; Norwich 2008a; 2009; Reindal 2008; Vehmas 2005, 93-105; Wilson 2002) sekä c) missä ympäristössä opetus tulisi järjestää ja miten tehokkaita eri oppimisympäristöt ovat oppilaan oppimisen näkökulmasta (Frederickson, Simmonds, Evans & Soulsby 2007; Lindsay 2007; Markussen 2004; Shah 2007; Zigmund 2003). Erityisopetus

on myös jakanut alan asiantuntijoita kahteen leiriin. Kun perinteisen näkemyksen (traditional perspective) edustajat pitävät erityisopetusta oppilaille kuuluvana subjektiivisena oikeutena ja heidän kykyjensä vahvistajana, näkevät vaihtoehtoisen inklusiivisen mallin (alternative perspective) kannattajat sen negatiivisena, leimaavana ja oppilaita erottelevana ilmiönä (Nillholm 2006; Hausstätter 2011). Tilanne on herättänyt myös keskustelua ja erilaisia mielipiteitä niin erityisopetuksen historiasta kuin sen tulevaisuudestakin (Florian 2008; Kauffman 2007; Mostert & Crockett 2000; Norwich 2008b).

Vaikka erityisopetuksen perimmäistä luonnetta ja sen järjestämismalleja on pohdittu aktiivisesti jo useiden vuosikymmenten ajan, niihin ei ole löydetty yksiselitteisiä tai kiistattomia vastauksia. Yksiselitteisiä ja kiistattomia vastauksia ei ole antanut myöskään aiheeseen perehtynyt tutkimus (Zigmond 2003). Mikäli keskustelua käydäänkin vain ideologisella tasolla, vaaraksi muodostuu varsinaisen kouluissa järjestettävän erityisopetuksen huomiotta jättäminen: millainen erityisopetuksen tila on tällä hetkellä, millaisia erityisopetuksen toimintamalleja kouluissa käytetään ja miten erityisopetus kykenee nykyisellään vastaamaan oppilaiden tukitarpeisiin (ks. Kuusela 2004). Esimerkiksi tukikäytäntöjen kehittämisen osalta tarvittaisiin jatkossa huomattavasti enemmän tietoa kouluissa järjestettävästä erityisopetuksesta ja sen käytänteistä (Gersten 2001; Martinez & Hallahan 2000; Moberg & Vehmas 2009, 72-73).

2.3 Erityisopetus käytännössä

Suomalainen erityisopetus jaetaan toistaiseksi* voimassa olevan lainsäädännön (Perusopetuslaki 1998) ja tilastointitavan (Tilastokeskus 2009) mukaan kaikille oppilaille avoimeen 1) osa-aikaiseen erityisopetukseen sekä diagnosointia ja hallinnollisia päätöksiä vaativaan 2) erityisopetukseen siirrettyjen opetukseen. Siirrettyjen opetus luokitellaan edelleen a) opetuksen sisältöjen mukauttamisen laajuuden sekä b) oppilaan fyysisen integraatioasteen perusteella. Käytännössä

* Tässä yhteydessä kuvataan tutkimusajankohtana voimassa ollutta lainsäädäntöä. Uuden lainsäädännön (1.1.2011) mukaan oppilas, jolla on vaikeuksia oppimisessa tai koulunkäynnissä, on oikeutettu *osa-aikaiseen erityisopetukseen* muun opetuksen ohessa. Sen sijaan oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, on annettava *tehostettua tukea* hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti. Tehostetun tuen aloittaminen ja järjestäminen käsitellään pedagogiseen arvioon perustuen moniammatillisesti oppilashuoltotyössä ja oppilaalle järjestettävä tuki kirjataan oppimissuunnitelmaan. Kolmas tukimuoto, *erityinen tuki*, muodostuu erityisopetuksesta ja muusta lain mukaan annettavasta tuesta. Erityinen tuki edellyttää oppilaan, tämän huoltajan tai laillisen edustajan kuulemistä, selvitystä oppilaan oppimisen etenemisestä, hänen saamastaan tehostetusta tuesta sekä arviota erityisen tuen tarpeesta. Pedagogista selvitystä on tarvittaessa täydennettävä psykologisella tai lääketieteellisellä asiantuntijalausunnolla tai vastaavalla sosiaalisella selvityksellä. Erityistä tukea koskevan kirjallisen päätöksen toimeenpanemiseksi oppilaalle on myös laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. (Laki perusopetuslain muuttamisesta, Finlex nro 642/2010.)

erityisopetusta saatetaan jäsentää vieläkin vanhojen luokitteluperusteiden (EHA1, EHA2, ENÄ, EKU, ESY) avulla.

Erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden opetus. Erityisopetukseen siirtäminen on ymmärretty usein hierarkkisen jatkumon ääripääksi tai opetusjärjestelmän päätepysäkiksi. Oppilas on otettu koulun alkaessa tai siirretty koulunkäynnin aikana erityisopetukseen, mikäli hänelle ei ole voitu antaa opetusta muuten (Perusopetuslaki 1998.). Koska ottamisen ja siirtämisen perusteista ja käytänteistä ei kuitenkaan ole esitetty tarkempia säädöksiä tai lakeja, jokainen siirto on tehty tapauskohtaisen harkinnan perusteella. Siirtojen harkinnanvaraisuus on johtanut myös erilaisiin siirtokäytänteisiin eri kunnissa ja sen on epäilty muun muassa lisäävän tarpeettomien erityisopetussierrojen määrää. Oppilassiirtoja takaisin yleisopetukseen ei ole juurikaan tapahtunut.

Lukuvuonna 2008-2009 erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden lukumääräksi tilastoitiin 47 168 oppilasta (8,5 % koko peruskoulun oppilasmäärästä). Määrä on kasvanut voimakkaasti viime aikoina. Esimerkiksi viimeisen seitsemän vuoden aikana (2002-2009) oppilasmäärä lisääntyi yli 13 000 oppilaalla. Toisaalta siirrot ovat merkinneet myös yksittäisille oppilaille yhä harvemmin konkreettista siirtoa pois omasta opetusryhmästä tai muutosta heidän suorittamiinsa oppimääriin. Vuonna 2009 erityisopetukseen siirretyistä oppilaista 53% opiskeli osittain tai kokonaan integroituneena yleisopetuksen ryhmiin ja 43% noudatti yleisopetuksen oppimääriä. (Tilastokeskus 2010a.) Taulukossa 1 esitetään tilastotietoa erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden opetuksen järjestämisaikoista ja oppimääristä vuosilta 2002 ja 2009 (empiirisen tutkimuksen ajankohta ja viimeisin saatavilla oleva tilastotieto).

TAULUKKO 1 Erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden opetuksen järjestämisaikat (%) ja oppimäärät (%) vuosina 2002 ja 2009 (Tilastokeskus 2009; 2010a)

	opetuksen järjestämisaikka			oppimäärät		
	kokonaan *yo-ryhmä	osin *yo-ryhmä	**er.luokka (2002) **er.ryhmä/er.koulu (2009)	*yo	osa yksilöllistetty	kaikki yksilöl- listetty
2002 N=34017	18%	18%	64%	-	-	-
2009 N=47168	29%	24%	33% /14%	43%	33%	24%

*yo= yleisopetus, **erityisluokka/-ryhmä/-koulu

Syitä erityisopetustarpeen jatkuvaan lisääntymiseen on etsitty mm. lasten ja nuorten pahoinvoinnin kasvusta, diagnosoinnin tarkentumisesta, opetuksen monimuotoisuudesta (yksilöllistämisen mahdollisuus myös yleisopetuksessa), rahoitusjärjestelmästä, opetussuunnitelman vaativuudesta, erityisopetuksen lakisääteisydestä sekä asenteiden muuttumisesta (Jahnukainen 2003; 2006; Moberg & Savolainen 2009, 98; Rintala 2005, 9-11; Saloviita 2009). Opetusministeriön asettaman strategiatyöryhmän työskentelyn pohjalta (Opetusministeriö 2007) laadittiin myös erityisopetussierroja yhtenäistävä ja niitä vähentämään pyrkivä lakiluonnos (Opetusministeriö 2009). Vuoden 2011 alussa voimaantul-

leen lain mukaan oppilaalla on ensisijainen oikeus tarvitsemaansa tukeen jo ennen virallista siirtopäätöstä.

Osa-aikainen erityisopetus. Osa-aikaisella erityisopetuksella tarkoitetaan, siirtämistä lievempää, muun opetuksen ohessa annettavaa erityisopetusta. Se nivelletään tavoitteellisesti oppilaan muuhun opiskeluun ja toteutetaan mm. yksilö-, ryhmä- ja samanaikaisopetuksena (Opetushallitus 2004, 28). Osa-aikaista erityisopetusta voidaan pitää kansainvälisesti ainutlaatuisena järjestelmänä (Kivirauma & Ruoho 2007) – osallistuhan siihen vajaa neljännes (23%) kaikista peruskoulun oppilaista (N= 127 889). Osallistumisen ensisijaisia syitä ovat lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät ongelmat. (Tilastokeskus 2010a.)

2.4 Yhteenveto

Erityisopetus elää parhaillaan muutoksen ja moniarvoisuuden aikakautta. Muutoksen suuntaa määrittävät yhteiskunnassa voimistuneet ideologiset painotukset (mm. ihmisoikeudet, tasa-arvo) ja tieteellisen tiedon lisääntymiseen ja tarkentumiseen liittyvät tekijät (mm. oppimiseen ja erityisopetuksen tehokkuuteen liittyvät tutkimustulokset). Moniarvoisuus ja muutoshakuisuus näkyvät myös käytännön järjestelyissä. Opetusmuodot ja -paikat ovat entistä vaihtelevampia ja erityisopetuksen järjestämismallit aikaisempaa monipuolisempia. Erilaiset paradigmat ja koulukunnat (mm. inklusiivinen ja traditionaalinen) pitävät yllä keskustelua erityisopetuksen eduista ja haitoista. Kiistan keskiöön asettuvat pääasiassa erityisopetuksen fyysiseen opetusympäristöön ja sen järjestämistapoihin liittyvät kysymykset: kaikkien lasten yhdessä opettaminen vs. vaihtoehtoiset opetuksen järjestämistavat. Huolimatta kansainvälisten sopimusten ja virallisen koulutuspolitiikan asettamista inklusiivisista linjauksista, erityisopetusta saavien ja siihen siirrettyjen oppilaiden määrät kasvavat jatkuvasti suuremmiksi. Kouluissa toteutettavan erityisopetuksen käytänteistä ja toivuudesta on olemassa vain vähän tietoa.

3 LAADUSTA ERITYISOPETUKSEN LAATUUN

3.1 Laadun käsite

Laatu on monitahoinen ja vaikeasti määriteltävissä oleva ilmiö. Sen hahmottamista vaikeuttavat laadulle annetut moninaiset määreet sekä sen suhteellisuuden taipuvainen luonteenpiirre. Yksimielisyyteen tutkijat ja laadun asiantuntijat näyttävätkin päässeen useimmiten vain laadun subjektiivisuudesta, moniulotteisuudesta ja ongelmallisuudesta. (Ceglowski 2004; Chua 2004; Doherty 2008; Harvey & Green 1993; Lillrank 1998, 19; Mäki 2004, 18; Parrila 2002, 34; Reeves & Bednar 1994; Saarinen 2007.) Kirjallisuudessa laatua kuvataan adjektiiveilla dynaaminen (Parrila 2002, 22), vuorovaikutuksellinen (Raivola 2000, 24) ja ristiriitainen (Mäki 2004, 265). Arkikielessä termiä käytetään hyvän tai erinomaisen synonyymina.

Laadun käsitteen ymmärtämiseen ovat yhteydessä mm. aikakausi, kulttuuri ja konteksti. Sen sisällön määrittämiseen vaikuttavat aina myös määrittäjän valitsema tieteentraditio ja tiedon käsitys. Laatu voidaan ymmärtää joko objektiiviseksi, mitattavissa olevaksi ilmiöksi tai yksilön intuitiiviseen kokemukseen perustavaksi subjektiiviseksi tulkinnaksi. (Mäki 2004, 74; Parrila 2002, 41-43; 2004; Perry & Felse 2002; Tauriainen 2000, 20-22, 71-72; Wang, Sekey & Gersho 1996.) Laatua voidaan tarkastella myös ontologisena, tietyn kriteerin mukaan määrittävänä ilmiönä (tunne, mittasuure, aistihavainto) tai semiteoreettisena, tarkasteltavasta ilmiöstä käsin määrittävänä ilmiönä (Turtiainen 2000, 40). Perälän (1995, 16) luokituksen mukaan laadun määritelmät ovat jaettavissa teoreettisiin ja operationaalisiin määritelmiin.

Koska laadusta ei ole siis olemassa yksittäistä näkemystä tai teoriaa, sen syvällisempi analyysi on ongelmallinen. Laatu tarvitsee näin ollen aina tilannekohtaista määrittelyä yhteisen kielen ja ymmärryksen löytymiseksi (Lillrank 1998, 17; Mäki 2002, 29; Mäki 2004, 264; Oksanen 2003, 77; Saarinen 2007; Turjanmaa 2005, 13).

Tässä tutkimuksessa laatu ymmärretään organisaation toimintaa ja sen kehittämistä kuvaavana käsitteenä. Se nähdään lähtökohdiltaan mitattavissa olevaksi ilmiöksi, jonka lopullinen merkitys muotoutuu vasta sen yhteyteen liitettävän kontekstin myötä. Laadun käsitteen operationaalistamisessa käy-

tään apuna talous- ja johtamistieteissä luotuja organisaation eri toimintoihin painottuvia laatonäkökulmia (Garvin 1984; 1988; Lillrank 1990; 1998). Näkökulmien sisältämiä merkityksiä ja termejä muokataan erityisopetukseen soveltuvimmiksi (ks. taulukko 2). Näkökulmia ovat hyödyntäneet omassa tutkimuksessaan myös Helakorpi (1983, Helakorven 1995 mukaan) ja Mäki (2000).

TAULUKKO 2 Laadun näkökulmat ja niiden sovellukset tässä tutkimuksessa

laatonäkökulma	merkitys	laatonäkökulma tässä tutkimuksessa	merkitys tässä tutkimuksessa
arvolaatu	tuotteen tai palvelun paras kustannus-hyöty-suhde tai paras hinta-laatu-suhde	arvolaatu	erityisopetuksen tai koulun kyky tarjota paras arvo-hyöty-suhde oppilaille (ja muille sidosryhmille)
tuotelaatu	tuotteen tai palvelun ominaisuus tai ominaisuuksien summa, joka edesauttaa halutun suorituskyvyn saavuttamista	rakennelaatu	erityisopetuksen tai koulun rakenteiden kyky edesauttaa sille osoitetun tehtävän suorittamista
asiakasaatu	tuotteen tai palvelun kyky tyydyttää asiakkaiden tarpeita ja odotuksia	vuorovaikutuslaatu	erityisopetuksen tai koulun kyky huomioida oppilaiden (ja muiden sidosryhmien) tarpeita
valmistuslaatu	tuotteen tai palvelun virheettömyys ennalta asetettuihin tavoitteisiin verrattuna	tavoitelaatu	erityisopetuksen tai koulun kyky saavuttaa sille asetettuja tavoitteita
kilpailulaatu	tuotteen tai palvelun paremmuus kilpailijaan verrattuna	kehittämisaatu	erityisopetuksen tai koulun kyky kehittyä ja uudistaa toimintaansa
yhteiskuntalaatu	tuotteen tai palvelun kokonaisvaikutus yhteiskuntaan (yhteiskunnallinen sopivuus)	yhteiskuntalaatu	erityisopetuksen tai koulun kyky toimia yhteiskunnallisena vaikuttajana (yhteinen hyvä)

Laatua on jäsennetty myös monin muin eri tavoin mm. teknisenä ja toiminnallisena laatuna (Grönroos 1998). Tässä yhteydessä näitä ei kuitenkaan kuvata tarkemmin. Tarkastelematta jätetään myös laadun ja sitä edeltäneen tuloksellisuuskäsitteistön (tehokkuus, vaikuttavuus, taloudellisuus) keskinäinen suhde. Käsitteistöjen asema toisiinsa nähden on melko selkiytymätön ja niitä voidaan tarkastella toisistaan erillisinä, käsitejärjestelminä, toistensa synonyymeina tai toistensa ylä- ja alakäsitteinä (Campbell, Roland & Buetow 2000; Eklund 2002, 25; Nikkanen & Lyytinen 1996, 10).

3.2 Laatutoiminta organisaatiossa

Laatutoiminta merkitsee laadun toteuttamista käytännössä. Se on järjestelmällistä, suunniteltua ja johdettua toimintaa, joka tähtää toiminnan laadun parantamiseen ja kehittämiseen. Laatutoiminta voi lähteä liikkeelle organisaation ul-

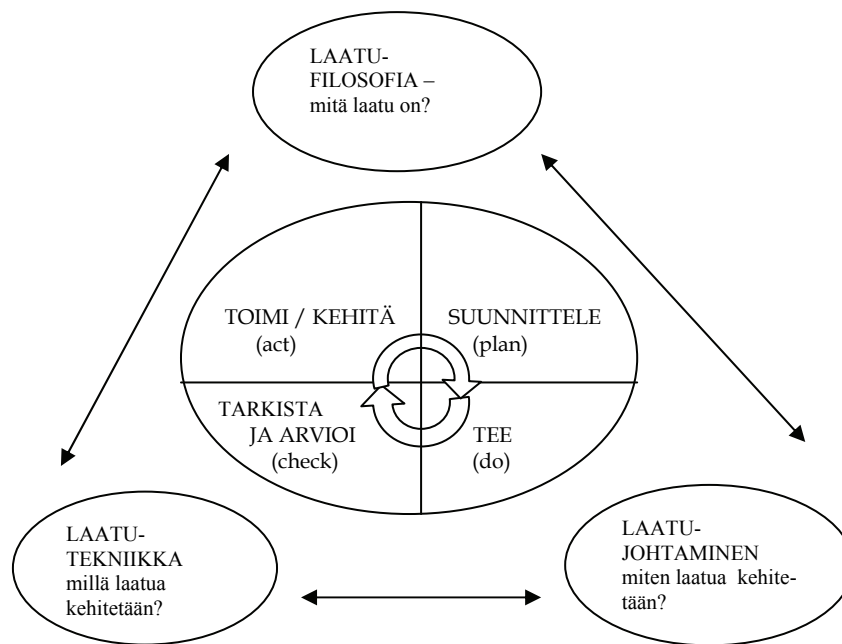
kopuolelta tulevien vaatimusten vuoksi (odotukset, sopimukset, lainsäädäntö) mutta se voidaan käynnistää myös organisaation sisäisten tarpeiden perusteella (työtapojen tai oman työn kehittämistarve, henkilöstön jaksaminen, taloustilanne). Laadun kehittäminen aloitetaan yleensä projektina, josta se muuttuu usein ajan myötä osaksi perustoimintoja. (Turjanmaa 2005, 45.) Tässä laatutoimintaa tarkastellaan Lillrankin (1998; ks. myös Howard 2000) jaottelemien kolmen erillisen osa-alueen kautta. Näitä ovat a) laatufilosofia, b) laatutekniikka ja c) laatujohtaminen.

a) *Laatufilosofia*. Laatutoiminta edellyttää laatufilosofiaa, käsitteellistä ja systemaattista laadun merkitystä pohtivaa ajatustyötä - mitä laadulla tarkoitetaan, ketkä sitä määrittävät ja mistä näkökulmasta sitä tarkastellaan (Lillrank 1998, 6-7). Pohdinnan avulla selkeytetään laatutyön etenemistä ja lisätään tietoa laadun moninaisesta luonteesta. Pohdinta auttaa myös konkretisoimaan laadun kaikkien ulottuville. Mikäli laatu ymmärretään aina samalla tavalla samassa yhteydessä, siitä tulee helpommin näkyvä ja tavoiteltava kaikkien yhteinen asia. (Turjanmaa 2005, 28, 32).

b) *Laatutekniikka*. Laatutekniikalla tarkoitetaan kaikkia niitä työkaluja ja menetelmiä, joilla laadun parantaminen ja kehittäminen on mahdollista. (Lillrank 1998, 7). Yleisimpiä työkaluja lienevät erilaiset muodolliset menetelmät mm. itsearviointitekniikat, sertifioidut laatujärjestelmät ja lautupalkintokriteerit. Menetelmät ohjaavat organisaatioita systemaattiseen toiminnan arviointiin ja kehittämiseen. Menetelmät opettavat myös organisaatioita kirjaamaan toimintaansa sekä laadun kehittämiseen liittyviä sääntöjään. (Hulkari 2006, 61.) Useimmat menetelmistä sisältävät Demingin (1993, 135) ajatuksen jatkuvasta parantamisesta: suunnittele - tee - tarkista - arvioi (ks. kuvio 1).

c) *Laatujohtaminen*. Laatujohtaminen ohjaa organisaation laatutoimintaa. Johtaja luo omalla toiminnallaan suotuisat olosuhteet laadun kehittämiseksi. Hän toimii myös laatutoiminnan käynnistäjänä ja suunnan näyttäjänä (Andersson 2004). Johdon tehtävänä on tukea ja innostaa henkilöstöä laatutoiminnassa sekä sitouttaa koko organisaatio laajaan toimintakulttuurin muutokseen (Turjanmaa 2005, 33). Laatujohtamista kuvaavia, usein käytettyjä termejä ovat johdon sitoutuminen, työntekijöiden osallistuminen, systemaattisuus, parhaiden toiminta- ja johtamistapojen luominen, toiminnan kehittäminen sovittujen ja opetettujen menettelytapojen mukaisesti, toimintojen ymmärtäminen prosesseina sekä asiakastyytyväisyys. Käytännössä laatujohtamista vaikeuttavat eniten puutteellinen tiedonkulku, kiire ja työn tehoton organisointi (Taloustutkimus 2004, 5-6).

Kuvioon 1 on koottu edellä esitetyt laatutoiminnan keskeisimmät periaatteet Lillrankin (1998, 7) ja Demingin (1993, 135) näkemyksiä yhdistäen. Muita laatutoimintaan liitettyjä käsitteitä (esim. TQM, laadun hallinta, laadun varmistus, laatuohjelma, auditointi, sertifiointi) ei tässä yhteydessä tarkastella.



KUVIO 1 Laatutoiminnan periaatteet organisaatiossa (Lillrankia 1998, 7 ja Demingia 1993, 135 yhdistäen)

3.3 Laatutoiminta koulutusorganisaatioissa

Koulutusorganisaatioiden systemaattinen laatutoiminta sai alkunsa 1970-1980-luvun taitteesta. Se lähti liikkeelle amerikkalaisista yliopistoista ja levisi sieltä pian myös Englannin ja Australian yliopistoihin (Harvey 2005; Rhoades & Sporn 2002). Sittemmin laatu kasvatti suosiotaan ympäri maailman ja saavutti yliopistojen lisäksi myös muut oppilaitokset. Laadun pioneerimaissa laatutoiminta on nykyisellään hyvin organisoitua ja järjestäytyneitä, kun taas myöhemmin toimintansa aloittaneissa maissa etsitään vasta keinoja laatutoiminnan toteuttamiseksi. (Brennan & Shah 2000.)

Maamme koulutusorganisaatioihin laatutoiminta saapui systemaattisemmin vasta 90-luvun alussa vallinneen taloudellisen laman myötä (Oksanen 2003, 72-73). Suurinta mielenkiintoa laatua ja laatutoimintaa kohtaan osoittivat ammattikorkeakoulut, yliopistot, täydennyskoulutuskeskukset, ammatillinen koulutus sekä ammatillinen aikuiskoulutus. Näissä toiminnan laatua kehitettiin useimmiten asiakkaiden tarpeista käsin (Opetushallitus 2002; Raivola 2000, 34-47). Aina koulutuksen ensisijaisesta asiakkaasta ei kuitenkaan päästy yksimielisyyteen (Raivola 2000; ks. myös Eagle & Brennan 2007; Motwani & Mazur 2000, 125-126).

Laatutoimintaa käynnistyi oppilaitoksissa hajanaisesti. Ajan myötä se muuttui järjestäytyneemmäksi ja tarkoituksenmukaisemmaksi. 2000-luvulle tultaessa laatutoiminta alkoi saada vakiintumisen piirteitä. Nykyisin lähes kaikissa

”aikuisoppilaitoksissa” laatua varmistetaan erilaisten laatutekniikoiden mm. itsearvioinnin, auditoinnin ja benchmarkingin avulla. Oppilaitoksille jaetaan laa-
tupalkintoja, valitaan laatuyksikköjä (Parpala & Seppälä 2003) ja luodaan erilaisia
laatusuosituksia (Opetushallitus 2002). Jaettujen tunnustusten uskotaan kannus-
tavan koulutusorganisaatioita jatkuvaan laadun arviointiin ja kehittämiseen sekä
parhaiden käytäntöjen löytämiseen. Laadun osoittamisen uskotaan lisäävän
myös koulutusorganisaatioiden olemassaolon oikeutusta - painotetaanhan tulok-
sia yhä enenevässä määrin mm. rahoituksen jaon perustana.

Selkeästi vähiten laatutoimintaa on toteutettu perusopetuksen piirissä
(Oksanen 2003, 72). Perusopetuksen laatua on kyllä kehitetty mm. Oppi ja laatu
-hankkeen (Oppi ja laatu 1998) sekä Etelä-Suomen maaherran jakamien laatu-
palkintojen (Etelä-Suomen lääninhallitus 2003) myötä, mutta johdonmukainen
laatutoiminta on jäänyt lähinnä yksittäisten, asiasta innostuneiden koulujen
varaan. Esimerkiksi Opetushallituksen selvityksessä (Niemi 2005, 19) 90% kou-
luista ilmoitti yleisimpien laadunhallintamallien käytön olevan täysin tuntema-
tonta.

Toisaalta laatutoiminnan voi nähdä kuuluneen aina osaksi perusopetuk-
sen toimintatapoja. Lait ja asetukset ovat määrittäneet opetuksen laatua (*laatu-
filosofia*). Opetussuunnitelmat ovat toimineet laadun kehittämisen tukena (*laatu-
tekniikka*) ja hallinnon eri tasot ovat sitouttaneet ja ohjanneet henkilöstöjään toi-
mimaan ja kehittämään toimintaansa asetettujen tavoitteiden suunnassa (*laatu-
johtaminen*). Oksasen (2003, 71-72) sanoja lainaten: ”Koulutuksessa on itse asias-
sa useita valmiita välineitä laadunhallintaa varten. Linkki käsitteiden yhtäläi-
syyden ymmärtämisen väliltä on vain puuttunut” (ks. myös Doherty 2008).

Kirjallisuudessa perusopetuksen laatua on sivuttu eräissä terveellisestä ja
turvallisesta opiskeluympäristöstä (Opetusministeriö 2002), terveellisestä ja
turvallisesta koulurakennuksesta (Nuikkinen 2005) sekä kouluterveydenhuol-
lost esitetyissä laatusuosituksissa (Sosiaali- ja terveysministeriö & Kuntaliitto
2004). Viime aikoina perusopetuksen laadun saama huomio on lisääntynyt
myös kansallisessa opetushallinnossa. Vuoden 2008 lopussa Opetusministeriön
asettama ohjaus- ja valmisteluryhmä julkaisi perusopetuksen laatukriteerit si-
sältävän väliraportin (Perusopetuksen laatukriteerit 2008). Lopulliset kriteerit
otettiin käyttöön syksyllä 2009 (Perusopetuksen laatukriteerit 2009).

Laadun ja laatutoiminnan soveltamista koulutukseen ei ole nähty aina on-
gelmattomana (ks. esim. Oravakangas 2005; Töremen, Karakus & Yasan 2009).
Jos laatutoiminta on ymmärretty Silenin (2001, 17) tapaan toiminnan kehittämi-
senä, oman työn tarkkailuna ja sen parantamisena, on laatua ja sen kehittämistä
pidetty itsestäänselvyytenä ja opettajien ammatillisuuteen liittyvänä perusasiana
(Pesonen 2000; ks. myös Ursin 2007, 74). Jos taas laatu on ymmärretty erilliseksi
toimintafilosofiaksi, laatu-termistöä on kritisoitu kouluun soveltumattomana, laa-
tutoiminnan pelätty lisäävän ylimääräisiä työtehtäviä ja laatujohtamista pidetty
koulutusta uhkaavana toimintafilosofiana (Hoecht 2006; Oksanen 2003; Selivuo
2004, 233-239; Syrjäläinen 1997; Tuomola-Karp 2005) sekä laadun korostamisen
nähty lisäävän koulujen kilpailuttamista ja oppilaiden ja opettajien eriarvoistu-
mista (Simola 2001). Tämän lisäksi hämmennystä ovat aiheuttaneet mm. koulu-
tuksen piirissä vierastetut standardit ja optimointiajattelu (Tuomola-Karp 2005).

Taitamattoman laatutoiminnan soveltamisen on todettu aiheuttavan opettajissa myös uupumista ja motivaation katoamista (Annala 1998).

3.4 Koulutuksen laatu tutkimuksen näkökulmasta

Vaikka laatu asetetaan käytännössä koko koulutussektorin tärkeäksi tavoitteeksi, sen käsitteellinen haltuunotto näyttäisi jääneen tieteellisten tutkimusten osalta melko vähäiselle huomiolle (Chapman & Adams 2002, 2; Oksanen 2003, 3; ks. myös Saarinen 2007). Johtuneeko tilanne sitten laadun moniulotteisesta luonteesta vai sen käsitteellisestä tuoreudesta, laadun ymmärtäminen ja määrittäminen vaihtelevat erilaisissa yhteyksissä ainakin seuraavan nelijaon mukaisesti:

1) *Irralliset laatumääreet*. Koulutuksen laatu määrittyy kunkin tutkijan subjektiivisten näkemysten perusteella kulloisessakin tilanteessa. Määritelmät eivät sisällä systemaattista näkemystä tai teoreettista pohdintaa laadusta. (mm. Jelfs & Richardson 2010; Skårbrevik 2005; ks. myös Hopkins & Harris 1997.)

2) *Näkökulmiin ja luokituksiin perustuvat määreet*. Tutkija ymmärtää koulutuksen laadun useasta eri näkökulmasta tai osa-alueesta muodostuvaksi kokonaisuudeksi. Määritelmät lähestyvät laatua tietyn käsitejärjestelmän avulla ja sisältävät teoreettista pohdintaa laadusta. (mm. Mäki 2000; Owlia & Aspinwall 2000; Parrila 2002.)

3) *Normatiiviset määreet*. Koulutuksen laadulle annetut merkitykset perustuvat hyviksi koettuihin käytänteisiin ja yhteisiin sopimuksiin. Tutkija määrittää laatua tiettyjen asiantuntijatahojen tai -elinten esittämien näkemysten ja toimintamallien avulla. Laatu ymmärretään staattiseksi ilmiöksi. (mm. Vaso 1998.)

4) *Käsiteanalyttiset määreet*. Laadun lähtökohtana toimivat tutkittavien esittämät käsitykset laadusta. Tutkija määrittää laadun tutkittavien esittämien käsitysten perusteella tai sitoo näkemykset aikaisempiin tutkimuksiin ja käsitejärjestelmiin. (mm. Oksanen 2003; Lagrosen, Seyyed-Hashemi & Leitner 2004; Saarinen 1996; Tauriainen 2000.)

Laatu asettaa siis omat haasteensa myös tutkijoille – mitä koulutuksen laadulla tarkoitetaan, mistä käsitekehikosta sitä lähestytään ja kuinka laatu saadaan ylipäänsä vangittua hallittavaan muotoon. Mikäli koulutuksen laatua kuvataan yksittäisten, irrallisten määreiden avulla, muodostuu vaaraksi yhteisymmärryksen ja yhteisen kielen puute. Jos taas lähtökohdaksi asetetaan valmis, staattinen määre, se ei sovellu kaikkiin tilanteisiin ja se saattaa jättää jonkun oleellisen näkökohdan huomiotta.

Tutkimusten painopiste näyttäisi keskittyneen useimmiten, laadun käsitteellistämiseen tähtäävän toiminnan sijaan, laatutekniikan ja laatujohtamisen käytänteisiin. Näissä koulutusorganisaatioiden laatutoimintaa on tarkasteltu erilaisten laatujohtamismallien, laatutyökalujen ja -järjestelmien (Cullen, Joyce, Hassall & Broadbent 2003; Venkatramam 2007), laaduntarkastuksen ja laadun arviointimenetelmien (Firdaus 2006; Spoores, Mortelmans, Denekens 2007; Ur-

sin 2007; Vaso 1998) sekä laatukulttuurin ja henkilöstön toiminnan näkökulmasta (Svensson & Klefsjö 2006; Töremen, Karakus & Yasan 2009). Oman lisänsä laadun tutkimiseen ovat tuoneet myös koulutuksen laatuarvioinnit, joissa koulutukseen osallistuneet sidosryhmät arvioivat toteutunutta koulutuspalvelun laatua omasta näkökulmastaan (Douglas, Douglas & Barnes 2006; Petruzzellis, D'Uggento & Romanazzi 2006).

3.5 Koulutuksen laadun indikaattoreita

Koulutuksen laatua on pyritty saamaan helpommin käsiteltävään muotoon erilaisten mallien ja luokitusten avulla. Laatua on tällöin konkretisoitu tiettyjen kriteerien, laadun määrittämisen perusteeksi valittujen ominaisuuksien avulla. Koulutuksen laadun on ymmärretty sisältävän usein myös konkreettisia, keskenään yhteydessä olevia tekijöitä. Taulukossa 3 esitetään kirjallisuudesta ja tutkimuksista löytyneitä malleja ja luokituksia. Osa malleista pitää sisällään tietyn teoreettisen lähtökohdan. Osan taustalta löytyy taas asiantuntijatahon tai -elimen määrittämät kriteerit. Taulukossa esitetään myös eräiden tutkimusten tuloksia ja yksittäisten henkilöiden näkemyksiä laadusta.

Huolimatta indikaattorien lähtökohtaisista eroista, niistä on myös löydetävissä samansuuntaisia laatua kuvaavia elementtejä. Näitä ovat mm. fyysiseen ympäristöön ja koulun toimintaprosesseihin liittyvät tekijät. Yhteisiä nimittäjiä näyttää löytyvän myös henkilöstöön, koulutuksen kehittämiseen ja sen tuottamiin tuloksiin liittyvistä tekijöistä. Tässä tutkimuksessa erityisopetuksen laadun indikaattoreiksi valitaan edellä esitettyihin esimerkkeihin nojautuen 1) koulun arvopohja, 2) tilat ja välineet, 3) henkilöstö, 4) yhteistyö, 5) opetus, 6) oppilashuolto, 7) opetus- ja kasvatustavoitteiden saavuttaminen, 8) oppilaiden kouluviihtyvyys, 9) koulun johtaminen ja kehittäminen sekä 10) kunnan tuki. Indikaattorit nimetään erityisopetuksen laatuteemoiksi ja niitä käytetään myös tutkimuksen empiirisen toteutuksen lähtökohtana.

TAULUKKO 3 Koulutuksen laadun indikaattorit

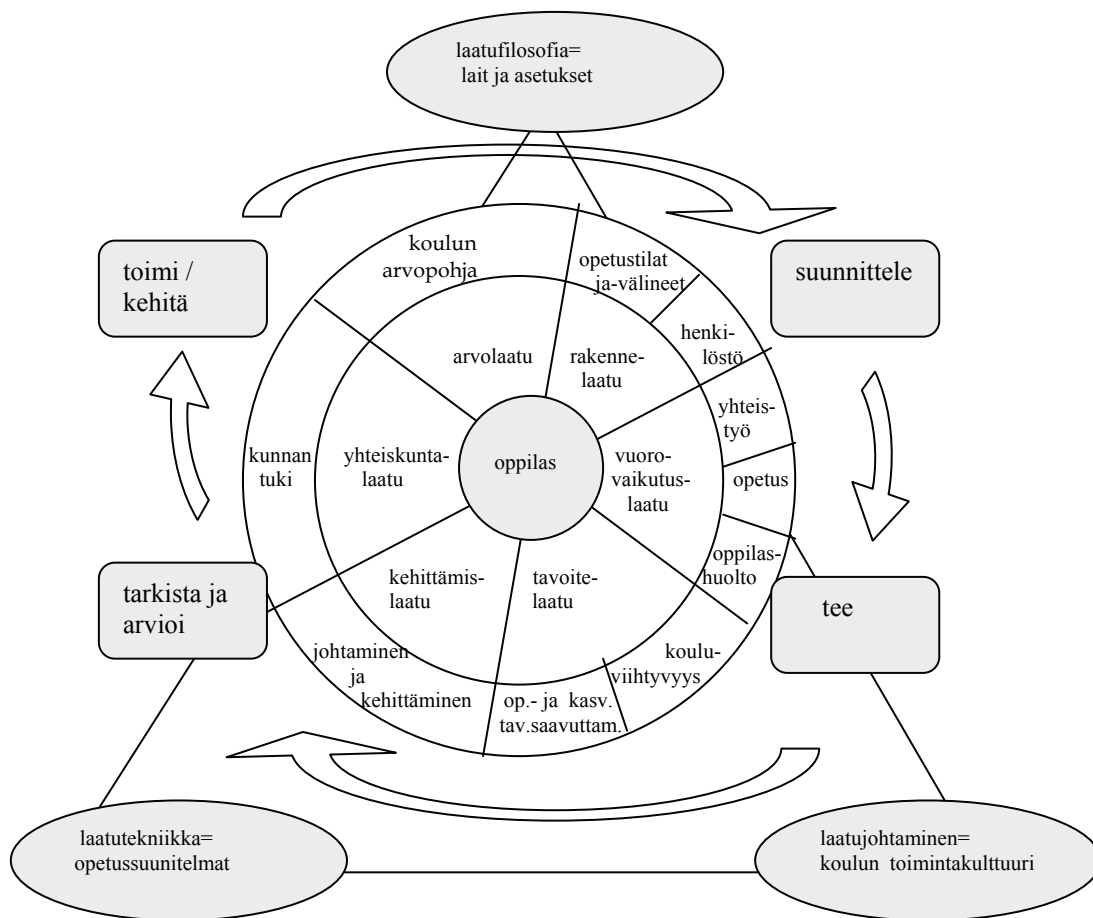
tekijä, vuosi, nimi	tausta	laadun indikaattorit
EU 2000, Koulutuksen laadun 16 indikaattoria	26 eurooppalaisen maan yhteistyönä syntynyt koulutuksen laatua kuvaava kriteeristö	matematiikka, lukeminen, luonnontieteet, informaatioteknologia, vieraat kielet, oppimaan oppiminen, yhteiskuntaoppi, koulutuksen keskeyttämisaste, ammatillisen koulutuksen läpäisy, korkea-asteelle osallistuminen, koulutuksen arviointi ja ohjaus, vanhempien osallistuminen, opettajankoulutus, esiopetukseen osallistuminen, tietotekniikka ja oppilaskohtaiset kustannukset
Oppi ja laatu 1998, Opetustoimen laadun arviointiperusteet	Euroopan laatupalkintomalliin (EFQM Excellence Model) pohjautuvat laadun arviointiperusteet	johtajuus, toimintaperiaatteet ja strategia, henkilöstö, kumppanuudet ja resurssit, prosessit, asiakastulokset, henkilöstötulokset, yhteiskunnalliset tulokset ja keskeiset suorituskykytulokset

Helakorpi 1983, Helakorven 1995 mukaan, Opetuksen laadun elementit; <i>Peltonen 2002, Esiopetuksen laatulementit</i>	erilaisiin laatu- ja koulun laadun perustuvat opetuksen laatu kuvaavat elementit	opetuksen suunnittelun kehittäminen, opetustyön suunnittelu, sisällöt ja menetelmät, oppimisprosessin ohjaus, opetuksen kokonaistaminen, arviointi ja kehittäminen, koulun sisäinen työ, koulun ja kodin yhteistyö, oppilaan tuntemus, <i>ympäristön viihtyisyys, tilat ja matkat, opetusvälineet ja opetusmateriaali</i>
Holopainen ym. 2001, Perusopetuksen laatu-voitteet	keskeisiin lainsäädöksiin ja opetussuunnitelmien perusteisiin liittyvät laatu kriteerit	aineelliset ja henkiset voimavarat, opetus, yhteistyö ja koulutuksen arviointi
Mayer, Mullens, Moore & Ralph 2000, Koulun laadun indikaattorit	aikaisempiin tutkimuksiin perustuvat laadun indikaattorit	koulun johtaminen, tavoitteet, ammatillisuus, säännöt, oppimisympäristö, opettajan akateemiset taidot, opetuksen arvioiminen, opettajan kokemus, ammatillinen kehittyminen, opetuksen sisältö, pedagogiikka, teknologia ja luokan koko
Meyer, Eichinger, Park-Lee 1987, suom. Saloviita 1993, Erityisopetuksen laadun osoittimet	tutkimuksiin, lainsäädäntöön ym. perustuva, monen kertaan validoitu laatu mittaristo	toiminta-ajatus, opetuksen suunnittelu ja oppimisen mahdollisuudet, systemaattinen opetus ja suoritusten arvioiminen, yksilöity opetussuunnitelma ja vanhempien osallistuminen, henkilökunnan koulutus ja työntekijöiden yhteistyö, tilat ja voimavarat
Hotulainen & Takala 2008	erityisopettajien näkemyksiä erityisopetuksen laadusta	kodin ja koulun yhteistyö, hyvin toteutettu integraatio, koulutettujen avustajien käyttö, johtajuuden tuki, eri opettajaryhmien yhteistyö, opetuksen tavoitteellisuus, vuorovaikutus, riittävät resurssit, opettajien ammattitaito
Oregon's Quality Education Model 2002	rahoituksen näkökulmasta suunniteltu, asiantuntijoiden laatima ja validoima laatu malli	koulun johtaminen, huoltajien osallisuus, organisaation joustavuus, turvallinen oppimisympäristö, yhteiskunnan tuki, opettajat, täydennyskoulutus, opettaminen / pedagogiikka, arvioiminen ja kehittäminen, oppilaiden oppimaanoppimisvalmiudet ja oppilaiden sitoutuminen kouluun
Oksanen 2003; <i>Tuomola-Karp 2005</i>	kunnan poliittishallinnollisten toimijoiden ja opettajien näkemyksiä koulun / koulutuksen laadusta	koulu ympäristö, resurssit, ammattitaitoinen henkilökunta, yksilöllinen opetus, viihtyisä ilmapiiri, työyhteisön hyvinvointi, <i>ihmisten toiminta, fyysinen toimintaympäristö, toiminnan edellytykset</i>
Perusopetuksen laatu kriteerit 2008 (väliraportti)	Opetusministeriön asettaman ohjaus- ja valmistelu ryhmän tuottamat laatu kriteerit	taloudelliset resurssit, henkilöstö, johtaminen ja toiminnan suunnittelu, arviointijärjestelmä, fyysinen toimintaympäristö, osallisuus ja vaikuttaminen, hyvinvointi ja turvallisuus, kodin ja koulun yhteistyö, opetussuunnitelma, tuntijako, opetusjärjestelyt, opetus ja oppilas arviointi, oppilaan ohjaus, oppilashuolto, tehostettu, erityinen tuki ja erityisopetus, kieli- ja kulttuurivähemmistöt
Perusopetuksen laatu kriteerit 2009	väliraportista tiivistetyt laatu kriteerit	opetussuunnitelman toteuttaminen, opetus ja opetusjärjestelyt, oppimisen kasvun ja hyvinvoinnin tuki, osallisuus ja vaikuttaminen, kodin ja koulun yhteistyö, oppimisympäristön turvallisuus

3.6 Erityisopetuksen laatu tässä tutkimuksessa

Mitä erityisopetuksen laadulla tässä tutkimuksessa tarkoitetaan ja tuoko erityisopetus laadun määrittämiseen jotakin erityistä? Koska erityisopetus kuuluu osaksi koulutussektoria ja perusopetusta, sen laadun määrittämisessä käytetään apuna aikaisempia koulutuksen laadusta esitettyjä määreitä. Erityisopetuksen laadun teoreettinen jäsentäminen perustuu laadun näkökulmiin (taulukko 2) sekä aikaisemmista koulutuksen laatumalleista ja tutkimustuloksista (taulukko 3) muodostettuun 10 laatuteemaan. Laatuteemat yhdistetään laadun näkökulmiin aikaisempaa Puron (2000) tutkimusta soveltaen (vrt. myös Helakorpi 1983, Helakorven 1995 mukaan). Laatuteemat konkretisoivat koulun toiminnasta ne kriittiset alueet, joista kunkin näkökulman mukainen laatu on parhaiten havaittavissa. Näkökulmat muodostavat myös systeemisen kokonaisuuden - yhden näkökulman muutoksella on vaikutusta kaikkien näkökulmien tasapainoon (ks. Parrila 2002, 168). Laadun tärkeimmäksi lähtökohdaksi ymmärretään oppilas.

Erityisopetuksen laatua kuvaavan mallin raameiksi asetetaan luvussa 3.2 esitetty laatutoiminnan kolmijako sekä jatkuvan parantamisen idea (kuvio 1). Erityisopetuksen laatu tarvitsee kehittyäkseen sekä suotuisia olosuhteita että toiminnan jatkuvaa, tietoista tarkkailua. Tässä tutkimuksessa laatuun vaikuttavia taustatekijöitä ei kuitenkaan sisällytetä empiiriseen toteutukseen, vaan ne toimivat pelkästään tutkimuksen taustateoreettisen viitekehyksen osana (ks. kuvio 2).



KUVIO 2 Erityisopetuksen laatu tässä tutkimuksessa

Arvolaatu

Arvolaatu ilmenee koulun toimintaa ohjaavissa, yhteisesti hyväksytyissä ja julkaistavissa linjauksissa. Se sisältää ne periaatteet, joita toteuttamalla koulu toimii ja pyrkii saavuttamaan asettamansa tavoitteet. (Sallis 2002, 122-124.) Arvolaatua kartoitetaan kysymällä, miten koulun arvot vastaavat sen eri sidosryhmien omaksumia arvoja ja millaisen perustan koulun arvot antavat oppilaille yhteiskunnassa toimimiseen. Arvolaatu näyttäytyy parhaiten koulun arvopohjassa.

1) *Koulun arvopohja.* Koulun arvopohjalla tarkoitetaan tässä yhteydessä yksittäisistä arvoista koostuvaa tahtotilaa. Se sisältää käsityksen siitä, miten asioiden pitäisi olla ja millä keinoin tämä ideaalitila on saavutettavissa. Arvopohja toimii lähtökohtana kaikelle koulun toiminnalle (Booth, Nes & Stromstad 2003) ja se ilmenee erilaisissa valinnoissa, sanoissa ja teoissa (Spoof 2007, 11-12). Koulun arvopohja on yhteydessä sekä yhteiskunnassa vallitseviin arvoihin (Launonen 2000) että vallalla oleviin, ihmistä, tietoa ja oppimista koskeviin käsityksiin. Arvopohjaa määritetään kansainvälisesti ja kansallisesti sovituissa linjauksissa (yhteiset sopimukset, lait ja asetukset) sekä paikallistason päätöksissä (kuntien ja koulujen opetussuunnitelmat). Toisaalta arvopohjalle luodaan perustaa myös

useissa tiedon kehittymistä edistävissä instituutioissa (tiede ja tutkimus). Erityisopetuksen arvot ovat korostaneet perinteisesti erilaisuuden hyväksymistä, ihmisyyttä, integriteettiä, itsemääräämisoikeutta ja osallisuutta (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 78–79). Globaalien ihmiskäsityksissä tapahtuneiden muutosten myötä arvoissa korostuvat yhä enemmän myös yhteisöllisyyden ja yhdessä kasvamisen merkitys. Esimerkiksi Boothin ja Ainscowin (2002) luoman inklusio-ohjelman keskeisiä arvoja ovat tasa-arvo, oikeudenmukaisuus, osallisuus ja yhteisöllisyys.

Rakennelaatu

Rakennelaatu ilmenee koulun teknisen rakenteen ja koulun toiminnalle asetettujen tavoitteiden keskinäisessä suhteessa – miten koulun fyysinen rakenne tukee opetustavoitteiden saavuttamista ja kuinka olemassa olevat rakenteet edistävät koululle osoitetun tehtävän suorittamista. Resurssilaatua edustavat seuraavassa opetustilojen ja -välineiden lisäksi koulun henkilöstö.

2) *Opetustilat ja välineet.* Opetustilat ja -välineet kuuluvat oleelliseksi osaksi koulun fyysistä oppimisympäristöä. Ne auttavat opetussuunnitelman toteuttamisessa ja oppilaiden taitojen kehittymisessä. Ne edistävät myös opetukselle ja oppimiselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista sekä toimivat erilaisten esteettisten kokemusten, tunteiden ja tuntemusten tuottajina. (Happonen 1998, 24; Maxwell & Chmielewski 2008; Taskinen 2006, 4-5.) Oppilaat ja vanhemmat painottavat tilojen esteettisyyttä, kun taas opettajat arvostavat pedagogista ja oppimista virittävää ympäristöä (Piispanen 2008, 117).

Koulurakennusta koskevat suositukset korostavat laadukkaan koulun ominaisuuksina mm. joustavuutta, monipuolisuutta, innostavuutta ja esteettisyyttä. Rakennuksen tulee mahdollistaa myös erilaisia vuorovaikutustilanteita, vahvistaa psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia, lisätä fyysistä terveyttä ja turvallisuutta sekä olla tarkoituksenmukaisesti mitoitettu. Erityisopetustilojen laatuominaisuuksina pidetään sijaintia yleisopetuksen tilojen yhteydessä sekä tilojen joustavuutta, muunneltavuutta ja rauhallisuutta. (Nuikkinen 2005, 50-132.)

3) *Henkilöstö.* Koulun henkilöstö koostuu useasta eri ammattiryhmästä. Sen rakenne (mm. riittävyys) ja ominaisuudet (mm. joustavuus, ammattitaito, pysyvyys, motivaatio, sitoutuminen) raamittavat kaikkea koulussa tapahtuvaa toimintaa ja vaikuttavat suorasti oppilaiden kouluviihtyvyyteen, oppimiseen ja hyvinvointiin (Hastings 2005; Uusikylä 2007, 51). Henkilöstöllä on suuri merkitys myös koulusta ulospäin välittyvälle kuvalle. Käytännössä opetuksen ja koulun laatu personoidaan useimmiten opettajiin ja heidän ammattitaitoonsa (Oksanen 2003, 238). Kouluyhteisön toimivuuden kannalta tärkeitä laatutekijöitä ovat henkilöstön työtyytyväisyys ja työssä viihtyminen (Harter, Schmidt & Hayes 2002; Keiningham, Aksoy, Daly, Perrier & Solom 2006).

Tutkimusten mukaan erityisopettajan työtä arvostavat sekä kansalaiset (Suomen kuvalehti 2007) että koulujen eri sidosryhmät (Spooft 2007; ks. myös Välijärvi 2006, 18-20). Erityisopettajien ammatin osaamisvaatimuksista on muodostettu erilaisia standardeja (esim. CEC:n kriteerit) ja erityisopetushenki-

löstön tärkeimpinä ominaisuuksina on pidetty mm. ammattitaitoisuutta ja yhteistyökykyisyyttä (Puro 2000).

Vuorovaikutuslaatu

Vuorovaikutuslaatu näyttäytyy koulun toimintaprosesseissa. Se ilmenee koulun kyvyssä huomioida toiminnassaan sidosryhmiensä teknisiä (mitä) ja toiminnallisia tarpeita (miten). Vuorovaikutuslaatua voidaan tarkastella useiden koulun sisäisten toimintaprosessien kautta. Tässä tutkimuksessa huomioitavia prosesseja ovat yhteistyö, opetus ja oppilashuolto.

4) *Yhteistyö*. Oppilaiden opetuksen ja tukipalvelujen järjestäminen edellyttää nykyisin yhä enemmän eri asiantuntijoiden yhteistyötä. Yksin tekemisen kulttuuri on muuttunut verkostotyöksi ja hierarkkinen työskentelyote moniammatilliseksi yhteistoiminnaksi (Hargreaves & Fullan 2000, 50-56). Tämä näkyy korostuneesti erityisopetuksessa (Kuorelahti & Vehkakoski 2009, 73-75), jossa oppilaan asioista vastaavat useat eri tahot, ja jossa mm. kodin ja koulun yhteistyö sekä avustajan ja opettajan yhteistyö on toteutettu perinteisesti yleisopetusta tiiviimpänä. Kouluissa tehtävä yhteistyö voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen yhteistyöhön. Sisäisen yhteistyön muotoja ovat esimerkiksi koulun eri henkilöstöryhmien ja eri oppilaiden / oppilasryhmien keskinäinen yhteistyö. Ulkoiseen yhteistyöhön kuuluvat mm. vanhempien sekä eri hallintokuntien ja organisaatioiden kanssa tehtävä yhteistyö.

5) *Opetus*. Opetus on opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Se luo oppilaalle oppimisedellytyksiä asetettujen tavoitteiden suunnassa (Lahdes 1997, 14) ja avaa mahdollisuuksia omakohtaiseen tiedon prosessointiin ja hallintaan. Opetuksen laatuun vaikuttavia tekijöitä ovat mm. opetussuunnitelma ja tavoitteisiin sitoutuminen (Korkeakoski 1999, 26). Peruskoulun opetussuunnitelman (Opetushallitus 2004, 14) mukaan laadukkaana opetuksen tunnusmerkkejä ovat positiivisen oppimishalun herättäminen ja ylläpitäminen. Erityisopetuksessa tärkeiksi koettuja elementtejä ovat mm. opetuksen yksilöllisyys, joustavuus, kiireettömyys, oppilaan vahvuuksien korostaminen sekä oppilaslähtöisyys (Kuorelahti & Vehkakoski 2009, 52; Puro 2000).

6) *Oppilashuolto*. Oppilashuolto huolehtii oppilaan fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista. Toiminnan tavoitteena on terveen ja turvallisen oppimisympäristön luominen, mielenterveyden suojaaminen, syrjäytymisen ehkäiseminen sekä kouluyhteisön hyvinvoinnin edistäminen (Opetushallitus 2004, 24). Oppilashuoltoon kuuluvat sekä oppilashuollollinen työ (arjen huolenpito oppilaista) että oppilashuollon palvelut (koulupsykologin ym. palvelut). Oppilashuollon toteuttamista koordinoivat kouluissa oppilashuoltotyöryhmät. (Oppilas ja opiskelijahuolto Helsingissä 2003, 11.) Toimiva oppilashuolto merkitsee suunnitelmallisuutta, vastuullisuutta, aktiivista ja tutkivaa työtettä, eri tahojen yhteistoimintaa, tiedonkulun avoimuutta sekä erilaisten näkemysten yhteen sovittamista (Honkanen & Suomala 2009, 73-78, 95). Oppilashuoltotyön tulisi olla myös ennaltaehkäisevää.

Tavoitelaatu

Tavoitelaatu perustuu suunnitelman ja toteutuman väliseen vertailuun - kuinka hyvin koulu saavuttaa asettamansa tavoitteet, kuinka tasaisia ja yhdenmukaisia saavutetut tavoitteet ovat? Koulussa tavoitelaatu ilmenee mm. opetus- ja kasvatustavoitteiden saavuttamisena sekä oppilaiden kouluviihtyvyytenä.

7) *Opetus- ja kasvatustavoitteiden saavuttaminen.* Koulun päätehtävänä pidetään oppimisen edistämistä. Toisaalta sen tehtäväksi on nähty myös elämänhallintataitojen kasvattaminen sekä yhteiskunnassa toimimiseen valmentaminen. Asetetut tavoitteet sivuavat oppilaan persoonaa monin eri tavoin ja saavat aikaan erilaisia muutoksia oppilaan minäkuvassa ja tunne-elämässä. (Uusikylä 2007, 41.) Tärkeimmiksi koettuja koulun kasvatustavoitteita ovat olleet mm. itseluottamuksen, erilaisten ihmisten kohtaamiskyvyn ja työnsaannissa auttavien tietojen ja taitojen lisääntyminen (Clarkson 1995). Kouluun kohdistetut odotukset vaihtelevat kuitenkin tilanne- ja oppilaskohtaisesti: koulun ei odoteta tavoittelevan samoja asioita kaikkien oppilasryhmien kohdalla (ks. esim. Dorr 2004).

Opetus- ja kasvatustavoitteiden saavuttamiseen yhteydessä olevia tekijöitä ovat eri tutkimusten mukaan mm. vanhempien osallistuminen lapsen koulunkäyntiin (Al-Shammari & Yawkey 2008; Campbell & Verna 2007), oppilaiden omat koulu-uskomukset (Hautamäki, Kupiainen, Arinen, Hautamäki, Niemi-virta, Rantanen, Ruut & Scheinin 2005) ja heidän yleinen koulutyytyväisyytensä sekä opettajan positiivisuus ja korkealle asetetut oppimisodotukset (Gill & Reynolds 1999; Rubie-Davis 2006; Samdal, Wold & Bronis 1999). Oppilaiden opetus- ja kasvatustavoitteiden saavuttamisen on nähty olevan yhteydessä myös myöhempään koulu-uraan - mitä paremmin oppilaat ovat menestyneet peruskoulussa, sitä useammin he ovat päätyneet opiskelemaan korkeakouluihin (Lappalainen & Hotulainen 2006).

8) *Oppilaiden kouluviihtyvyys.* Oppilaan kouluviihtyvyyteen, koulun kivaksi kokemiseen, vaikuttavat kaikki oppilasta ympäröivät tekijät. Näistä tärkeimpiä ovat opettajasuhde, toverisuhteet, oppilaan kokema arvostus luokassa, oppilaan tietoisuus koulussa menestymisen mahdollisuuksista, myönteisen palautteen saaminen sekä luokan tai koulun ilmapiiri ja säännöt (Engels, Aelterman, Van Petegem & Schepens 2004; Danielsen 2009). Oppilaiden tulisi saada koulussa onnistumisen kokemuksia. Koulussa tulisi vallita yhteisöllisyyttä ja yksilöllisyyttä tasapainottava sekä keskinäistä kunnioitusta ja huolenpitoa osoittava ilmapiiri. (Uusikylä 2006, 16; 2007, 155.) Koulun tulisi olla myös turvallinen yhteisö (ks. Piispanen 2008; Vilmi 2005), jossa kaikkien oppilaiden on hyvä olla. Kouluviihtyvyyden kokeminen vaihtelee erilaisten tilannetekijöiden mukaan ja on yhteydessä mm. myöhempään koulutusvalintoihin sekä oppimisen haluun (Pirttiniemi 2000, 30).

Kehittämislaitu

Kehittämislaitu tarkastelee koulun toimintaa suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Miten koulun toimintaa voitaisiin kehittää paremmaksi ja mitä toiminta-

malleja tai käytänteitä koulut voisivat oppia esimerkiksi toisiltaan. Kehittämisaatu vaatii koulun henkilöstön ja johdon halua oppia muilta, tarkkailla omaa toimintaansa kriittisesti ja kehittää mahdollisesti havaitsemiaan epäkohtia paremmiksi.

9) *Koulun johtaminen ja kehittäminen.* Koulun johtaminen on tavoitteellista ja vuorovaikutuksellista toimintaa, jossa johtaja ohjaa henkilöstöä kohti asetettuja tavoitteita. Koulun johtajan tärkeimpiä ominaisuuksia ovat kyky nähdä tulevaisuuteen, ennakoida muutoksia sekä tunnistaa organisaation suorituskyky ja henkilöstön osaaminen. Koulun johtajalta odotetaan myös sitoutumista opetukseen, opetuksen kehittämiseen, opettajien ammattikuntaan sekä ammatilliseen etiikkaan. Toisaalta koulun johtajalta toivotaan koulun strategian ja toiminnan kehittämistä. (Tossavainen 2004, 25.) Johtaminen vaikuttaa monin tavoin erityisopetuksen asemaan koulussa (Cruzeiro & Morgan 2006). Se voi edistää erityisopetuksen kehittymistä, mutta toisaalta se voi myös toimia kehityksen esteenä (Praisner 2003). Johtamisella on yhteys myös huoltajien kokemaan koulutytytyväisyyteen (Friedman, Bobrowski & Markow 2007) sekä henkilöstön työhön sitoutumiseen ja työtyytyväisyyteen (Aelterman, Engels, Van Petegem & Verhaeghe 2007; Bogler 2001; Hulpia, Devos & Rosseel 2009).

Yhteiskuntalaatu

Yhteiskuntalaatu liittyy koulun toiminnan ja sitä ympäröivän yhteiskunnan väliseen suhteeseen. Se ilmenee koulun tuottamien vaikutusten ja yhteiskunnan sille asettamien odotusten keskinäisessä vertailussa - miten koulu täyttää yhteiskunnan sille asettamat tehtävät ja miten yhteiskunta antaa mahdollisuuksia näiden tehtävien toteuttamisen. Ympäröivän yhteiskunnan arvostus koulua kohtaan ilmenee parhaiten sen antamana tukena (kansallinen ja paikallinen tuki). Tässä tutkimuksessa keskitytään kunnan tasolla tarjottuun paikalliseen tukeen.

10) *Kunnan tuki.* Kunnan tarjoama tuki on tärkeä määrittäjä koulujen toiminnalle. Koulut ovat riippuvaisia paikallistason olosuhteista (mm. arvot) ja ne joutuvat sovittamaan toimintansa niille osoitettujen reunaehtojen mukaiseksi (mm. budjetti). Se, millaisia toimintaedellytyksiä kouluille kulloinkin osoitetaan, riippuu paikallistason (kunnan) päätöksistä ja luottamushenkilöiden (päättäjät) tahtotilasta. (esim. Huuhtanen 2000, 133-134; Kuorelahti & Vehkakoski 2009, 55-60; Lovio & Sihvonen 2005, 77-81; Naukkarinen 2005b, 107-108.) Kunnan myöntämät resurssit vaikuttavat koko kouluyhteisöön ja niillä on yhteys sekä tarjottavan opetuksen laatuun (Skårbrevik 2005) että oppilaiden oppimistuloksiin (Levacic & Vignoles 2002).

Kunnan tuki voi ilmetä taloudellisena, käytännöllisenä ja sosiaalisena tukena. Tuki voi olla myös yleistä arvostusta, jolloin päätökset ja asioiden hoito perustuvat yhdessä tehtyihin sopimuksiin ja linjauksiin. Kuntien eri toimijaryhmien: johtavien virkamiesten, luottamushenkilöiden, käytännön toteuttajien ja vanhempien, tulisikin pyrkiä avoimeen keskusteluun toistensa kanssa päätöksiä tehtäessä (Oksanen 2003, 109-110, 235, 244). Kuten Lindroos (14.1.2007)

toteaa: Kuntien on herättävä ottamaan enemmän vastuuta jokaisesta oppilaasta ja opiskelijasta.”

Yhteenveto

Erityisopetuksen laatu muodostaa laajan kokonaisuuden, jota edellä on pyritty kuvaamaan mahdollisimman monipuolisesti. Kuvaus valottaa tutkittavan kohteen eri puolia ja merkityksiä laadukkaana erityisopetuksen muodostajana. Erityisopetuksen laadun lähtökohdat yhdistetään aikaisemmin esitettyjen laatu- ja näkökulmien, koulutuksen laatumallien ja tutkimustulosten synteetiksi ja ne toimivat myös tämän tutkimuksen lähtökohdina.

3.7 Erityisopetuksen laadun tila tutkimusten valossa

Peruskoulua ja sen erityisopetusta on tutkittu sekä yksittäisinä tutkimuksina että laajempien tutkimushankkeiden myötä. Tehdyt tutkimukset ovat keskittyneet perinteisesti yksittäisten teemojen ja arviointinäkökulmien varaan. Sittemmin tutkimusasetelmat ovat muuttuneet monipuolisemmiksi. Tutkimuksia on toteutettu yhä enemmän samanaikaisesti usean eri tahon näkökulmasta. Arviointikohteet ovat laajentuneet yksittäisistä teemoista koko koulun toimintakulttuuria kuvaaviksi kartoituksiksi. Eniten tutkimuksia on tehty opettajien näkökulmasta. Vähiten huomiota ovat saaneet koulunkäyntiavustajat, vaikka heidän näkökulmaansa onkin tuotu esiin viime aikoina (esim. Takala 2005; 2007; Wallenius, Klemelä & Laakko 2004). Lisää tutkimusta tarvittaisiin myös erityisopetuksen hallinnon ja sen palvelujärjestelmän näkökulmasta (Hautamäki & Jahnukainen 2007, Opetusministeriön 2007, 45 mukaan).

Koska tässä tutkimuksessa erityisopetuksen laaduksi ymmärretyn käsittekokonaisuuden mukaisia tutkimuksia ei ole löydetty, muodostetaan seuraavassa kuvaa suomalaisesta peruskoulusta ja sen erityisopetuksen laadun tilasta yksittäisiä tutkimuksia yhdistelemällä. Lisää tietoa aiheesta saa esimerkiksi Naukkarisen (2005a) tekemästä erityispedagogiikan opinnäytetöiden yhteenvedosta sekä Koulutuksen arviointineuvoston julkaisussa esitetystä, vuosina 1994 - 2005 tehdyjen tutkimusten yhteenvedosta (Korkeakoski 2005, 34-72). Liitteessä 1 esitetään eräitä erityisopetuksen laatuteemoihin kohdistuneita tutkimuksia. Tutkimuksista saatujen tulosten perusteella laatuteemojen nykytilasta voidaan päätellä mm. seuraavaa:

1) *Koulun arvopohja* koetaan pääasiassa myönteisenä eri näkökulmista tarkasteltuna. Kouluissa pyritään oikeudenmukaisuuteen ja tasapuolisuuteen. Asenteet ja kokemukset kaikkien lasten yhdessä opettamista vaihtelevat arvioitsijasta riippuen. (Atjonen, Halinen, Hämäläinen, Korkeakoski, Gnubb-Manninen, Kupari, Mehtäläinen, Risku, Salonen & Wikman 2008; Hotulainen & Takala 2008; Kuorelahti ym. 2004; Kuorelahti & Vehkakoski 2009; Metso & Mikkonen 2007; Moberg 1998.)

2) *Opetustilojen ja -välineiden* kunto ja riittävyys ovat paikoitellen heikko-tasoisia ja puutteellisia. Ilmastointiin ja ilmanlaatuun liittyvät ongelmat ovat yleisiä. Opetustilat koetaan pieniksi ja niihin kaivataan parempaa akustiikkaa ja valaistusta. Opetukseen liittyvää välineistöä halutaan lisää. (Arponen 2007; Korkeakoski 2005; Luopa, Pietikäinen & Jokela 2006; Santavirta ym. 2001; Savolainen 2001; Uurto 2001.)

3) *Henkilöstön* osalta suurin osa opettajista viihtyy työssään. Työtä hankaloittavia tekijöitä ovat mm. kiire, stressi ja henkinen kuormittavuus. Erityisopetuksen opettajista ja koulunkäyntiavustajista huomattavalla osalla ei ole muodollista pätevyyttä tehtävään. (Ojala 2008; Pahkin, Vanhala & Lindström 2007; Savolainen 2001; Siniharju 2003.)

4) *Yhteistyö* toimii eri tavoin ala- ja yläkouluissa. Koulun ja kodin yhteistyö arvioidaan pääasiassa hyvin toimivaksi. (Korkeakoski 2005; Kuorelahti 2000; Metso & Mikkonen 2007; Puro 2005; Rinne & Nuutero 2001.)

5) *Opetukseen* liittyvät tekijät nähdään vanhempien osalta pääasiassa positiivisina. Oppilaat kaipaavat nykyistä enemmän opettajan yksilöllistä huomiointia ja kannustusta. Erityisopetus koetaan positiiviseksi ja sen tarve nykyistä tarjontaa suuremmaksi. (Arponen 2007; Heinonen 2005; Korkeakoski 2005; Kuorelahti 2000; Luopa, Pietikäinen & Jokela 2006; Pirttiniemi 2000; Puro 2005; Rinne, Kivirauma & Wallenius 2004; Virta & Kurikka 2001; Välijärvi 2002.)

6) *Oppilashuolto* toimii kohtalaisesti. Parhaiten koulun oppilashuollollisista palveluista toimivat terveydenhuoltopalvelut, heikoimmin terapia-, kuraattori- sekä psykologipalvelut. Palvelujen tarjonnassa löytyy alueellisia eroja. Oppilashuoltoryhmät työskentelevät suurimman osan ajasta ongelmatilanteiden ratkaisemiseksi. Huoltajien enemmistö on tyytyväinen lastensa saamiin tukipalveluihin. (Korkeakoski 2005; Oulun lääninhallitus 2004; Puro 2005; Rimpelä ym. 2008.)

7) *Opetus- ja kasvatustavoitteiden saavuttaminen* toteutuu suomalaisten lasten kohdalla hyvin. Oppimistulokset ovat kansainvälisesti korkeatasoisia ja tasalaatuisia. Erityisopetuksen koetaan edistävän monipuolisesti oppilaiden tietoa, taitoja ja käyttäytymistä. (Jakku-Sihvonen & Komulainen 2004; Kuorelahti 2000; Kupari & Välijärvi 2005; Puro 2005; Rinne, Tuominen & Leppänen 2004; Rinne ym. 2004; Välijärvi & Linnakylä 2002; Välijärvi 2004.)

8) *Oppilaat viihtyvät koulussa* kansallisten tutkimusten perusteella kohtalaisesti ja kansainvälisten tutkimusten perusteella huonosti. Erityisopetukseen osallistuvien oppilaiden kouluviihtyvyys on tietyiltä osin parempaa ja tietyiltä osin huonompaa kuin yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden. Tytöt viihtyvät koulussa paremmin kuin pojat ja alaluokkien oppilaat paremmin kuin yläluokkien oppilaat. (Curie ym. 2004; Kuorelahti ym. 2004; Kuorelahti & Vehkakoski 2009; Ruoho ym. 2006; Linnakylä & Välijärvi 2005a.)

9) *Koulun johtamisen ja kehittämisen* tärkeimpinä tavoitteena pidetään koulun sisäisen toiminnan parantamista (mm. opetukseen ja työyhteisöön liittyvät tekijät). Opettajat näkevät rehtoreiden onnistuneen työssään melko hyvin. Arviointitoiminta on yleistynyt kouluissa. Täydennyskoulutukseen osallistutaan melko vaihtelevasti. Eniten täydennyskoulutusta kaivataan erityispedagogiikan

aihealueista. (Jakku-Sihvonen & Rusanen 1999; Korkeakoski 2005; Mustonen 2003; Mäkelä 2000; Niemi 2005; Puro 2005.)

10) *Kunnan tukeen* liittyvät tekijät koetaan osittain puutteellisiksi ja epäselviksi. Kunnan poliittishallinnolliset toimijat kokevat tarvitsevansa lisää tietoa omien päätöstensä tueksi. Koulut toivovat kunnilta lisäresurssointia ja valtiolta lainsäädännön ja ohjauksen terävöittämistä. (Kuorelahti & Vehkakoski 2009; Mäkelä 2000; Mäkelä 2007; Oksanen 2003; Puro 2005.)

4 KOULUTUKSEN LAADUN ARVIOIMINEN

4.1 Taustaa koulutuksen arvioinnille

Laatu ja arviointi kuuluvat olennaisesti yhteen. Ilman arviointia laadun todentaminen on mahdotonta ja ilman laatua arviointi menettää merkityksensä asioiden arvottajana. Kuten Lillrank (1998, 19) toteaa: ”Jos ei ole mitään tapaa erottaa hyvää huonosta, millään ei ole mitään väliä, eikä siis ole laatuakaan.”

Arviointi on saanut alkunsa lähes sata vuotta sitten (Madaus, Stufflebeam & Scriven 1983, 3-4). Sen kohteet ja painopisteet sekä arviointitoiminnan merkitys yhteiskunnallisena vaikuttajana on vaihdellut eri aikakausina vallitsevien trendien mukaisesti (Vuorenmaa 2001, 48). Myös arviointiote on muuttunut tarkasta mittaamisesta, tulosten ja tavoitteiden vertailun sekä arvopohjaisen analysoinnin kautta asiakaskeskeisemmän neuvottelun suuntaan (Guba & Lincoln 1989, 8-11).

Koulutuspalvelujen toimivuuden osoittimeksi arviointi muuntui 1960-luvulta lähtien. Myöhemmin sitä alettiin käyttää yhä enemmän ohjausmekanismina ja kansalliseen koulutuspolitiikkaan sidoksissa olevana ilmiönä. Suomessa koulutuksen arviointi lisääntyi räjähdysmäisesti hallinnon hajauttamisen ja kunnille siirretyn päätösvallan myötä. Arviointi asetettiin kaikkien koulu- ja koulutuslaitosten tehtäväksi ja se sai lakisääteisen aseman vuonna 1999. Vaikka koulujen arviointitoiminta käynnistyi aluksi hitaasti, kapea-alaisesti ja epäjohdonmukaisesti (Rajananen 2000), ilmoitti vuonna 2005 noin 75% yleissivistävästä ja ammatillisesta koulutuksesta käyttävänsä säännöllisesti jotakin arviointijärjestelmää toimintansa tukena (Löffström, Metsämuuronen, Niemi, Salmi, Stenvall 2005).

Kansallisella tasolla arviointitoiminnan järjestäytymistä vauhditettiin korkeakoulujen arviointineuvoston ja kansallisen arviointineuvoston perustamisella. Arviointitoiminta keskitettiin hallinnosta riippumattomien asiantuntijoiden verkostolle ja siinä pyrittiin systemaattisuuteen. Arviointineuvostojen tehtäväksi asetettiin koulutuksen järjestäjien tukeminen arvioinnin suorittamisessa (kansalliset arvioinnit ja itsearviointi).

Vaikka maamme arviointijärjestelmää on pidetty mm. selkeänä ja autonomisena (Eccleston 2005, 227) ja kansainvälisesti ainutlaatuisena (Lindroos, 2007) se sisältää edelleen paljon sekä paikallisen että kansallisen tason kehittämistarpeita. Nykyisen arviointijärjestelmän haasteena voitaneenkin pitää mm. arvioinnin päällekkäisyyksien välttämistä (Hämäläinen 2005, 4) kansallisten arviointiviranomaisten ja paikallisten toimijoiden välistä yhteistyötä, verkostoitumista, halua yhteiseen kehittämiseen, toisilta oppimiseen ja avoimuuteen sekä arviointitoiminnan laadun turvaamista meta-evaluointia avulla (Mäntysaari 1999, 8). Arviointitoiminnan vakiintuminen ja arviointikulttuurin syveneminen edellyttäneekin pitkäjänteistä toimintaa ja selkeitä tavoitteita (Rönholm & Räisänen 2005).

4.2 Arviointi koulutuksen arvon määrittäjänä

Arviointi voidaan määritellä toiminnan tai sen tuloksen arvon määrittämiseksi. Sen keskeisimpänä piirteenä pidetään arvottamista, arvioitavan kohteen ja arviointiperustan (asian toivottu tila) keskinäistä vertailua (House 1993, 4; Laukkanen 1998, 32; Robson 2001, 18). Suomen kielessä arviointi-termiä käytetään sekä oppilaan osaamistason ilmaisijana että koulutuspalvelujen arvon tulkitsijana (Opetushallitus 1998, 8). Englannin kielessä arviointia kuvaavat termit (evaluation, assessment ja appraisal) painottavat arvioinnin eri ulottuvuuksia - koulutusohjelmien arvon määrittämistä, oppilaan koulusaavutusten todentamista ja henkilöstön toiminnan arvioimista (Laukkanen 1998). Tässä tutkimuksessa arviointia tarkastellaan koulutuspalvelun toiminnan arvottajana.

Koulutuksen arviointia voidaan lähestyä eri tarkoituksissa, eri tavoin, eri termejä käyttäen sekä niitä eri tavoin painottaen (Mehtäläinen 2005, 39). Arviointimenettelyt voidaan myös luokitella erilaisiin lähestymistapoihin. Yhteisen arviointia kuvaavan teorian löytäminen on kuitenkin ongelmallista (Saari 2002, 85-86). Koulutuksen arviointia voidaan toteuttaa kaikilla sen hallinnon tasoilla (koulu-, kunta-, alue-, kansallinen tai kansainvälinen taso). Sen suorittajina voivat toimia sekä koulutuksen järjestäjät (sisäinen arviointi) että näiden ulkopuoliset tahot (ulkoinen arviointi). Tämän lisäksi arvioinnin suorittamisajankohta ja tehtävä voivat vaihdella tilanteesta ja arvioinnille asetetuista tavoitteista riippuen.

Koulutuksen arviointia on kuvattu mm. toiminnan tarkoituksenmukaisuuden arvosteluna (Scriven 2005), toiminnan kehittymiseen liittyvän tietoisuuden lisääjänä (Hirvi 1995, 56) sekä asetettujen päämäärien toteutumisen edistäjänä ja tarkastajana (Fink 1996, 3). Sen on ymmärretty palvelevan sekä päätöksentekoa (suunnittelu- ja toiminnan ohjaukseen liittyvä tehtävä) että päätöksistä tulevia seuraamuksia (hallinnollinen tai oikeusturvatehtävä) Tämän lisäksi koulutuksen arvioinnin on ymmärretty toimivan apuna mm. johtopäätösten teossa sekä tiedon ja ymmärryksen lisäämisessä (Leimu 2005, 9; ks. myös Chelimsky 1997, 10-18). Koulutuksen arviointineuvosto (2003, 6) kuvaa arvioin-

tia koulutusta koskevan lainsäädännön toteutumisen turvaajana, koulutuksen kehittäjänä sekä oppimisedellytysten parantajana.

Koulutuksen arviointi pitää sisällään aina arvoihin perustuvia valintoja – mitä arvioidaan, miten arvioidaan ja miksi arvioidaan. Se herättää myös eräitä eettisiä, arvoihin perustuvia kysymyksiä. Näitä ovat mm. seuraavat seikat: a) arviointikriteerien valinta on vaikeaa - arviointikohteiksi voidaan valita helposti mitattavia asioita tai asioita, joiden tiedetään olevan hyvässä kunnossa, b) mitattavat asiat eivät ole olennaisia, c) saatuja arviointituloksia ei hyödynnetä (esim. liian nopea arviointirytm), d) arvioinnista tulee toiminnan itsetarkoitus, e) arviointi suoritetaan vain ulkoisesta määräyksestä eikä siihen sitouduta, f) arviointi aiheuttaa pelkoa tulosten käytöstä erimerkiksi resurssien jaon pohjana ja g) raportointi käyttää mielivaltaisesti tuloksia esitellessään. (Hämäläinen & Jakku-Sihvonen 2000, 14; Linnakylä 2004; Linnakylä & Välijärvi 2005b, 20; Mäki 2002, 20.)

Taulukkoon 4 on koottu koulutuksen arvioinnin erilaisia mahdollisuuksia sekä tähän tutkimukseen valitut lähtökohdat. Tässä tutkimuksessa erityisopetuksen laatua arvioidaan yksittäisten koulujen tasolla. Arviointi suoritetaan poikkileikkauksenomaisesti toiminnan aikana tapahtuvana arviointina ja sen tehtäväksi ymmärretään peruskoulun erityisopetuksen laadun tilan kartoittaminen ja mahdollisten kehittämiskohteiden löytäminen. Arvioitsijoina toimivat erityisopetukseen siirretyt tai otetut oppilaat huoltajineen, avustajineen, opettajineen ja rehtoreineen. Arviointi on luonteeltaan monitahoarviointia ja metaevaluaatiota, arvioinnin arviointia (Scriven 2005, 249). Laadun arviointiperustaksi asetetaan arvioitsijoiden erityisopetuksen laatuun kohdistamien subjektiivisten odotusten ja siitä saatuun kokemuksen vertailu.

TAULUKKO 4 Arvioinnin erilaiset mahdollisuudet

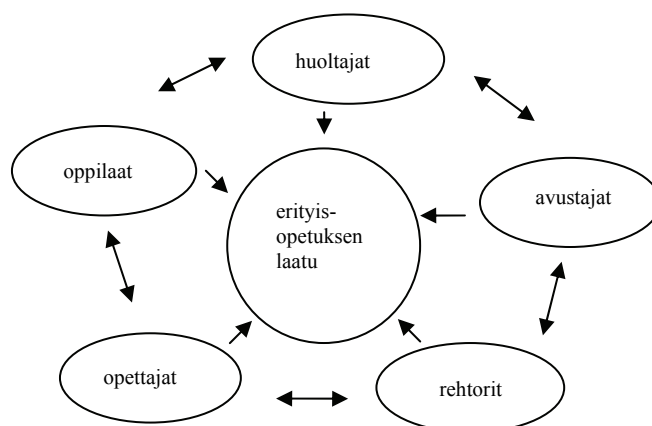
	tehtävä	luonne	taso	ajankohta	menetelmä
	toteava valikoiva motivoiva kontrolloiva kehittävä	sisäinen (itsearviointi) ulkoinen	mikrotaso, yksilötaso mesotaso, koulutaso makrotaso, alueellinen taso metataso, valtakunnallinen taso	etukäteis-samanaikais-jälkikäteis-arviointi	nonitahoarviointi osallistava arviointi vertaisarviointi vertailuarviointi parivertailut portfolio arviointikeskustelu sovitteleva arviointi konsultatiivinen arviointi
tässä tutkimuksessa	kehittävä	sisäinen	koulutaso (mesotaso)	jälkikäteis-arviointi	monitahoarviointi, meta-arviointi
perustelu	arviointitietoa käytetään apuna kuntien erityisopetuksen kehittämisessä	arvioijina toimivat erityisopetuksen sidosryhmät	arvioitsijat arvioivat oman koulutusorganisaation toimintaa ja opetuksen sisältöä	arvioijat arvioivat toteutuneen toiminnan laatua	arvioijat arvioivat samaa kohdetta eri näkökulmista, tutkija kokoaa arviointitiedon ja tulkitsee/arvioi sitä

4.3 Oppilaat, huoltajat ja koulun henkilöstö laadun arvioijina

Koska arviointi on aina subjektiivista toimintaa, arvioitavat kohteet saattavat näyttäytyä eri arvioitsijaryhmille varsin erilaisina. Tästä esimerkkinä Gazielin (1996), Kuorelahden (2000) ja Savolaisen (2001) tutkimukset, joissa koulun eri sidosryhmien suorittamat arvioinnit erosivat toisistaan arvioitavien kohteiden yhtäläisyydestä huolimatta (ks. myös Piispanen 2008). Koulun sisällä laatu saattaa siis vaikuttaa hyvältä, kun taas esimerkiksi ulkoapäin tarkasteltuna se näyttää päinvastaiselta. Toisaalta eräissä palvelun laatua kartoittaneissa tutkimuksissa (mm. Ojala & Ahonen 2003) palvelunkäyttäjien ja henkilöstötyytyväisyyden välillä on havaittu myös positiivinen yhteys

Oppilaat tulkitsevat koulua ensisijaisesti omien päivittäisten arkikokemuksensa perusteella. Huoltajien käsitys koulusta muodostuu enemmän koulun kanssa tehtävän yhteistyön näkökulmasta ja koulun eri henkilöstöryhmien arvioinneissa painottuu muita enemmän asiantuntijan näkökulma (esim. Frederickson, Dunsmuir, Lang & Monsen 2004). Myös koulun eri henkilöstöryhmät saattavat nähdä asiat eri tavoin. Erot voivat johtua arvioitsijoiden erilaisista näkökulmista (esim. koulunkäyntiavustajat ja opettajat arvioivat asioita oman luokkansa näkökulmasta, rehtorit koko koulun näkökulmasta), mutta ne saattavat olla tulosta myös arvioitsijoiden erilaisista kokemuksista. Kaikkien arvioitsijaryhmien mielipiteet ovat kuitenkin yhtä tärkeitä. Lähtökohdiltaan käytettävä arviointiasetelma lähestyykin monitahoarvioinnin periaatteita.

Monitahoarvioinnilla tarkoitetaan usean eri tahon suorittamaa arviointia, jossa arvioitavaa kohdetta tarkastellaan samanaikaisesti eri näkökulmista. Sen tavoitteena on eri toimijoiden ja erilaisten sidosryhmien äänen kuuleminen. (Vartiainen 1994.) Arvioinnin monitahoisuus antaa mahdollisuuden erilaisten mielipiteiden ja käsitysten esittämiseen ja niiden huomioimiseen. Eri tahojen osallistuminen arviointiin tuo myös arviointitulosten tulkintaan monipuolisuutta ja luotettavuutta sekä lisää niiden hyödynnettävyyttä. (Räisänen 2005, 113-114.) Kuviossa 3 esitetään tämän tutkimuksen arviointiasetelma



KUVIO 3 Tutkimuksen arviointiasetelma

Seuraavassa esitetään aikaisempiin tutkimuksiin perustuva lyhyt koonti mm. eri arvioitsijaryhmien suorittamiin arviointeihin vaikuttaneista tekijöistä.

Oppilaiden näkökulma. Oppilaiden koulukokemuksiin vaikuttavia tekijöitä ovat aikaisempien tutkimusten perusteella: *koulun koko* (Bowen, Bowen & Richman 2000; Crosnoe, Kirkpatrick Johnson & Elder Jr 2004; Okpala, Smith, Jones & Ellis 2000), *kodin sosioekonominen tausta* (Freeman 1999), *oppilaan sukupuoli* (Bowen ym. 2000; Ding & Hall 2007; Karatzias, Papadioti-Athanasidou, Power & Swanson 2001; Karatzias, Power, Flemming, Lennan & Swanson 2002; Kuorelahti ym. 2004; Kwong-Kong 2008, Moncher & Miller 1999; Olkinuora & Mattila 2001; Pirttiniemi 2000; Savolainen 2001), *oppilaan ikä* (Ding & Hall 2007; Karatzias ym. 2002; Kuorelahti ym. 2004; Kwong-Kong 2008; Olkinuora & Mattila 2001), *oppilaan etninen tausta* (Ding & Hall 2007) sekä *oppilaan omaan itseen liittyvät tuntemukset* (Karatzias ym. 2002).

Huoltajien näkökulma. Huoltajien mielipide muodostuu koulusta mm. oman lapsen (Tatar 1998) sekä koulun ja kodin yhteistyön kautta (Zions, Zions, Harrison & Bellinger 2003). Äidit tietävät lastensa kouluasioista enemmän kuin isät (Tatar 1998). Korkeammin koulutetut äidit osallistuvat enemmän lastensa koulunkäyntiin (West & Noden 1998) ja ovat tyytyväisempiä lastensa kouluun kuin vähemmän koulutetut äidit (Freeman 1999; Rinne, Tuominen & Leppänen 2004, 151-152; Rätty, Jaukka & Kasanen 2004). Vanhempien korkea koulutustaso ja hyvä asema lisäävät kouluvalintojen määrää, tyytyväisyyttä koulun käytäntöihin sekä lapseen kohdistuneita jatkokoulutusodotuksia (Rinne & Nuutero 2001; Seppänen 2006). Muita tyytyväisyyteen yhteydessä olevia tekijöitä ovat mm. lapsen luokka-aste, ikä, sukupuoli (Leiter & Wyngaarden Krauss 2004; Spann, Kohler & Soenksen 2003), asuinpaikka (Rätty, Snellman, Mäntysaari-Hetekorpi & Vornanen 1996) vanhempien omat koulumuistot (Rätty 2007) sekä lapsen kouluvalinta (Bosetti 2004). Huoltajat ovat useimmiten tyytyväisiä lastensa kouluun (Leiter & Wyngaarden Krauss 2004) ja arvostavat koulussa turvallisuutta sekä opettajan ammattitaitoa (Friedman, Bobrowski & Geraci 2006).

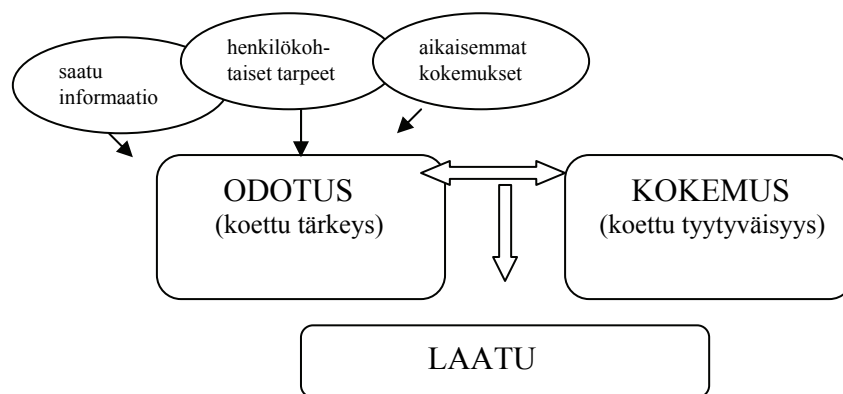
Koulun henkilöstön näkökulma. Koulun henkilöstön arviointeihin yhteydessä olevia tekijöitä ovat arvioijan ikä, työvuodet ja sukupuoli (Aelterman, Engels, Van Petegem & Verhaeghe 2007; Eckman 2004; Sari 2004; Siniharju 2003) sekä koulun koko ja sen sijainti (Rätty, Snellman, Kontio ja Kähkönen 1997). Toisaalta tutkimuksista on saatu myös vastakkaisia tuloksia. Esimerkiksi Crossmanin ja Harrisin (2006) tutkimuksessa ikä, työvuodet ja sukupuoli eivät erotelleet koetua tyytyväisyyttä.

4.4 Odotukset ja kokemukset laadun todentajina

Tässä tutkimuksessa laadun arvioinnissa sovelletaan tietyiltä osin Zeithamlin, Parasuramanin ja Berryn kehittämää SERVQUAL-menetelmää (Parasuraman, Zeithaml & Berry 1985; Zeithaml, Parasuraman & Berry 1990). Menetelmä luotiin 1980-luvulla ja sitä (tai sen sovellusta) on käytetty apuna mm. eri palvelu-

alojen laadun kartoittamisessa (esim. Sohail 2003; Vaahtoranta 2006). Koulutuksen yhteydessä SERVQUAL-menetelmää tai sen sovellusta ovat käyttäneet Kleen ja Shell (2000), Chong ja Crowther (2005) sekä Stodnick ja Rogers (2008). Tämän lisäksi odotusten ja kokemusten näkökulmasta on tutkittu ainakin suomalaista opettajankoulutusta (Jyrhämä, Kynäslähti, Krokfors, Byman, Maaranen, Toom & Kansanen 2008).

SERVQUAL-menetelmä selvittää palvelun laatuun liittyviä mielikuvia. Sen avulla ilmennetään asiakkaiden palveluun kohdistamia odotuksia, palvelusta saatuja kokemuksia sekä odotusten ja kokemusten välisiä eroja. Erot näytettyvät ns. kuiluina tavoitellun ja todellisen tason välillä. Kuilut osoittavat organisaation kehittämistarpeet ja auttavat sitä muuttamaan toimintaansa paremmaksi. Menetelmä sisältää myös tarkasti määritellyt palvelun laatuulottuvuudet sekä niitä kuvaavat mittaristot. (Parasuraman ym. 1985; Zeithaml ym. 1990.) Vaikka SERVQUAL-menetelmää on pidetty yhtenä käytännöllisimmistä ja tehokkaimmista palvelun laatua mittaavista menetelmistä, sitä on myös kritisoitu mm. sen reliabiliteettiin ja validiteettiin liittyvistä puutteista (mm. Asubonteng, Mc Cleary & Swan 1996; Morrison Coulthard 2004; Van Dyke, Prybutok & Kappelmann 1999). Tässä yhteydessä menetelmää sovelletaan vain odotusten ja kokemusten mallintamisen osalta - mitä arvioitsijat odottavat erityisopetukselta, kuinka he kokevat toteutuneen erityisopetuksen ja millainen erityisopetukseen kohdistettujen odotusten ja siitä saatuja kokemusten keskinäinen suhde on. Kuviossa 4 esitettävä malli on luonteeltaan dynaaminen, aikaan sidottu kokonaisuus, jossa odotusten ja kokemusten muodostumiseen linkittyvät menneisyys, nykyhetki ja tulevaisuus.



KUVIO 4 Odotusten ja kokemusten vastaavuus (Zeithamlia ym. 1990, 23 soveltaen)

Odotukset. Odotuksilla tarkoitetaan arvioitsijan palveluun kohdistamia etukäiteisiä mielikuvia. Odotukset muodostuvat mm. arvioitsijan omien aikaisempien kokemusten, muilta saadun informaation ja omien tarpeiden perusteella. Mitä enemmän arvioitsijalla on aikaisempaa kokemusta (tai positiivisia kokemuksia) palvelusta, sitä enemmän hän odottaa siltä (Prabhu & Tellis 2000). Odotukseen vaikuttaa myös arvioitsijan kiinnostus arvioitavaa palvelua kohtaan: mitä merkityksellisemmäksi hän palvelun kokee, sitä korkeammalle hän asettaa odotus-

tasonsa (Prabhu & Tellis 2000). Vaikka palvelun laatuodotukset on havaittu melko staattisiksi (Szwarc 2005, 32-33), niitä saattavat vinouttaa esimerkiksi varsinaisen palvelutapahtuman aikana tehdyt mittaukset (Grönroos 2001, 119-121).

Kokemukset. Kokemukset ovat arvioitsijoiden muodostamia mielikuvia toteutuneesta palvelusta. Kokemuksia kuvataan tyytyväisyytenä, arvioitsijan palvelua arvioivana, odotusten ja kokemusten vuorovaikutteisena reaktiona (Mattila 1999, 23). Arvioitsija peilaa asettamia odotuksia saamiinsa kokemuksiin ja määrittää oman tyytyväisyyden tasonsa. Tyytyväisyyden määrittäminen onkin suhteellista ja tilannesidonnaista: mitä paremman mielikuvan ja korkeammat odotukset arvioitsija on muodostanut arvioitavasta kohteesta, sitä vaikeampaa on hänen odotustensa ylittäminen ja tyytyväisyytensä saavuttaminen (Lumijärvi 1994, 18-19; Rope & Pöllänen 1995, 169). Toisaalta alhaisemmat odotukset saavat aikaan tyytyväisempiä palvelun käyttäjiä (ks. esim. McNaughton 1994). Arvioitsijat eivät tosin pysty aina erottamaan palveluun kohdistuneita odotuksia ja sen synnyttämiä kokemuksia toisistaan. Heidän voi olla joskus myöskin vaikeaa tarkastella itsensä ulkopuolella tai hierarkkisesti yläpuolella tapahtuvia asioita (Mattila 1999, 32, 77).

Ongelmalliseksi tyytyväisyyden mittaamisen tekee myös ns. tyytyväisyyskulttuuri. Vaikka vastaajat esittävätkin kritiikkiä palvelun eri ominaisuuksia kohtaan, on suurin osa (yleensä n. 80%) heistä kuitenkin tyytyväisiä arvioimiinsa palveluihin palvelualasta riippumatta (Salmela 1996, 32-41; Mattila, 1999, 31-32). Tyytyväisyyden syntyyn saattavat vaikuttaa myös palvelualan luonne ja sen yhteiskunnallinen status. Omat kokemukset voivat olla tyydyttäviä siksi, että muilla oletetaan olevan vielä kielteisempiä kokemuksia (Vuorela 1988, 19) tai itsellä ei ole kokemuksia vastaavista palveluista muualta (Lumijärvi 1994, 20). Tyytyväisyyteen vaikuttavat aina myös arvioitsijan kokemat tunteet. Mikäli palvelun tarjoajan käyttäytyminen ei tyydytä arvioitsijaa, hän voi kokea palvelukokemuksen kielteisenä, vaikka palvelu olisi muuten ollutkin laadukasta. (Grandey, Fisk, Mattila, Jansen & Sideman 2005.) Voimakkaat negatiiviset tunteet vaikuttavat arviointeihin kriittisesti, kun taas voimakkaat positiiviset tunteet eivät yksinään selitä tyytyväisyyttä (Liljander & Strandvik 1997).

Odotusten ja kokemusten keskinäinen suhde. Tässä tutkimuksessa erityisopetuksen laatua tulkitaan odotusten ja kokemusten välisenä suhteena ja sitä mitataan koetun tärkeyden ja tyytyväisyyden avulla (ks. kuvio 4). Koetun tärkeyden (odotus) ymmärretään muodostuvan arvioitsijoiden subjektiivisista tarpeista, tiedoista ja erityisopetuskokemuksista. Koetun tärkeyden ja koetun tyytyväisyyden (kokemus) keskinäinen vuorovaikutus tiedostetaan. Arvioitsijat suhteuttavat tärkeysarviointinsa (odotustaso) oman koulun erityisopetuksesta saamiinsa kokemuksiin ja määrittävät oman tyytyväisyystasonsa (kokemustaso). Koettu tyytyväisyys muokkaa myös arvioitsijoiden erityisopetusodotuksia jatkossa: kun korkea tyytyväisyyden taso nostaa odotuksia, matala tyytyväisyys laskee niitä.

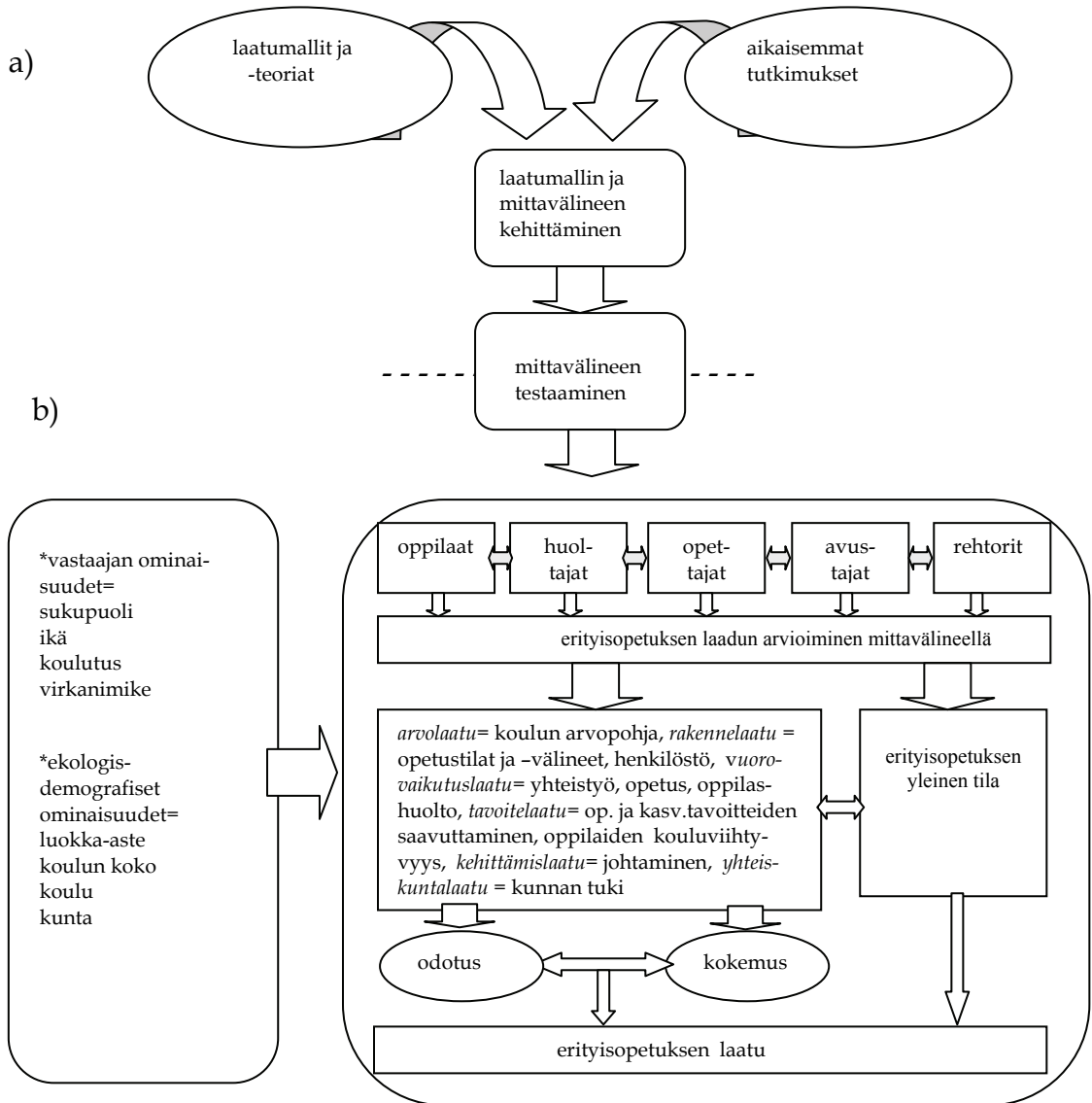
5 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksessa a) kehitetään erityisopetuksen laatua mittaava väline ja b) selvitetään kehitetyllä mittavälineellä erityisopetukseen siirrettyjen ja otettujen oppilaiden, heidän huoltajiensa, koulunkäyntiavustajiensa, opettajiensa ja rehtoreidensa odotuksia ja kokemuksia sekä näiden keskinäistä suhdetta erityisopetuksen laadusta. Kuviossa 5 esitetään tutkimuksen viitekehys. Tutkimusongelmiksi asetetaan seuraavat kysymykset:

- 1) Millaiseksi oppilaat, huoltajat, avustajat, opettajat ja rehtorit arvioivat erityisopetuksen laadun?
 - 1.1 Millaiseksi arvioidaan erityisopetuksen yleinen tila?
 - 1.2 Millaisia ovat erityisopetukseen kohdistetut odotukset?
 - 1.3 Millaisia ovat erityisopetuksesta saadut kokemukset?
 - 1.4 Millainen on odotusten ja kokemusten keskinäinen suhde ?

- 2) Millainen on arviointien sisäinen rakenne?
 - 2.1 Millainen on odotus- ja kokemuserviointien sisäinen rakenne?
 - 2.2 Miten kokemuserviinnit ovat yhteydessä yleisen tilan arviointiin?

- 3) Miten yhdenmukaisia arvioinnit ovat?
 - 3.1 Miten arvioinnit eroavat toisistaan arvioitsijaryhmien välillä?
 - 3.2 Miten vastaajakohtaiset (sukupuoli, ikä, koulutus, virkanimike) ja ekologis-demografiset muuttujat (luokka-aste, koulun koko) erottelevat arviointeja?
 - 3.3 Miten koulut ja kunnat selittävät laatuvariaatiota?



KUVIO 5 Tutkimuksen viitekehys

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

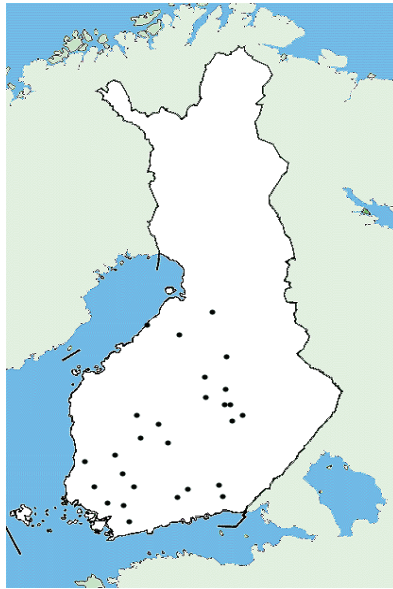
6.1 Tutkimuksen tausta

Tutkimus oli luonteeltaan kartoittava ja vertaileva survey-tutkimus. Sen aineiston kerääminen toteutettiin Jyväskylän Täydennyskoulutuskeskuksen ja Opetushallituksen koordinoiman LATU-hankkeen (laatua opetukseen ja tukea oppimiseen) yhteydessä. Hanke toteutettiin vuosina 2002-2004 ja siihen osallistui 66 kuntaa ja 11 kuntayhtymää. Tutkimukseen osallistuminen oli hankekunnille vapaaehtoista. Kuntien edustajia informoitiin tutkimuksesta hankkeen aloitusseminaarissa toukokuussa 2002. Jokaiselle seminaariin osallistuneelle kunnalle jaettiin tutkimuksen lähtökohtia ja aikataulua kuvaava materiaali. Taustamateriaaliin liitettiin mukaan myös lomake, jolla kunnat saattoivat ilmoittautua tutkimukseen.

Seminaarissa annettujen ohjeiden perusteella kuntien tuli a) päättää haluavatko ne osallistua tutkimukseen, b) täyttää ilmoittautumislomake, mikäli osallistumishalukkuutta löytyi, ja lähettää se tutkijalle kesän 2002 aikana, c) ilmoittaa erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden sekä heidän avustajiensa ja opettajiensa lukumäärä kouluittain sekä d) valita yhteyshenkilö vastaamaan tutkimuksen käytännön järjestelyistä kunnassa. Kuntia kannustettiin osallistumaan tutkimukseen lupaamalla kuntakohtaiset tulokset kaikille osallistujakunnille ennen vuoden 2003 loppua.

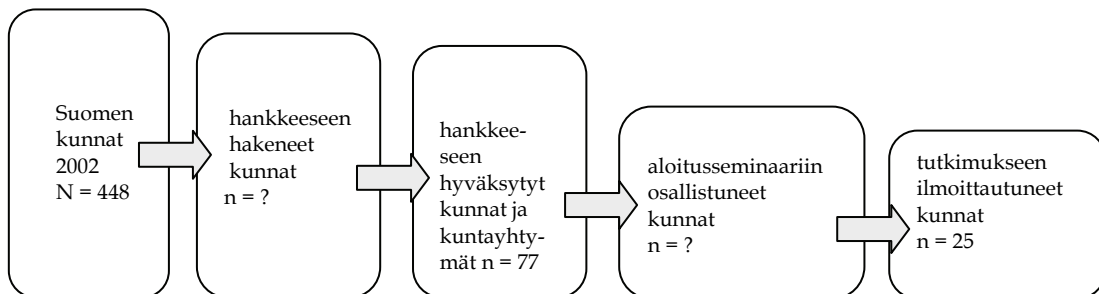
Täytettyjä ilmoittautumislomakkeita palautui takaisin elokuun 15. päivään mennessä 26 kappaletta. Lopulliseksi tutkimukseen otettujen kuntien määräksi muodostui 25 (1 peruutus). Näitä olivat Anjalankoski, Himanka, Hämeenkyrö, Hämeenlinna, Iisalmi, Keitele, Keuruu, Kuusankoski, Jämsänkoski, Lahti, Lempäälä, Lohja, Loimaa, Nakkila, Nivala, Nummi-Pusula, Pieksämäen seutu, Rautalampi, Somero, Suonenjoki, Tervo, Utajärvi, Vesanto, Vilppula ja Ähtäri.

Kuviossa 6 havainnollistetaan kuntien maantieteellistä sijaintia Suomen kartalla.



KUVIO 6 Tutkimuskuntien sijainti

Tutkimukseen osallistuneet kunnat kävivät läpi monivaiheisen, tutkijasta riippumattoman valikoitumisprosessin (kuvio 7). Valikoitumisprosessi rajasi tutkimusaineiston näytteeksi suomalaisen peruskoulun erityisopetukseen siirrettyistä ja otetuista oppilaista, heidän huoltajistaan, koulunkäyntiavustajistaan, opettajistaan (yleisopetus ja erityisopetus) sekä rehtoreistaan. Vaikka näyte asetti omat rajoituksensa tilastolliselle testaukselle ja tulosten yleistämiselle, tässä tutkimuksessa suoritettiin testauksia ja niiden yleistämistä laajempaan populaatioon. Ratkaisuun päädyttiin tutkimuskunnissa havaittujen, koko maan keskimääräistä tilannetta muistuttavien erityisopetusjärjestelyjen vuoksi. Liitteessä 2 esitetään vuoden 2002 erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden sekä heidän erityisopetusjärjestelyjensä kuntakohtaiset prosentuaaliset tiedot koko maan keskiarvoihin verrattuna.



?= ei tilastotietoa

KUVIO 7 Kuntien valikoituminen

6.2 Aineiston kerääminen

Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeiden avulla. Kyselylomakkeet postitettiin kuntien yhteyshenkilöille lokakuussa 2002. Yhteyshenkilöitä informoitiin sekä sähköpostitse että lomakkeiden yhteydessä lähetetyllä saatekirjeellä logistiikkaan liittyvistä seikoista. Yhteyshenkilöt jakoivat kyselylomakkeet kaikille tutkimuskunnissa opiskeleville, erityisopetukseen otetuille tai siirretyille oppilaille, heidän huoltajilleen, koulunkäyntiavustajilleen, opettajilleen ja rehtoreilleen. Kyselylomakkeet niputettiin ennen lähettämistä valmiiksi koulukohtaisiksi nipuiksi (157 kpl) ilmoittautumislomakkeissa ilmoitettujen henkilömäärien perusteella. Jokaisen kunnan lähetykseen lisättiin myös muutamia ylimääräisiä lomakkeita.

Lomakkeille annettiin vastausaikaa noin 6 viikkoa. Koska lomakkeita palautui takaisin vielä tammikuun 2003 viimeisellä viikolla, saatiin lopulliset vastausprosentit selville vasta muutaman ylimääräisen viikon odottelun jälkeen. Taulukossa 5 esitetään lähetettyjen ja takaisin palautuneiden kyselylomakkeiden määrät vastaajaryhmittäin. Vastausprosentteja voitaneen pitää lähinnä suuntaa antavina mm. seuraavien syiden vuoksi: a) tutkimukseen osallistuvien henkilömäärien epäselvyys (kunnat ilmoittivat oppilas-, avustaja ja opettajamääränsä keväällä 2002 - tutkimus toteutettiin lokakuussa 2002), b) kyselylomakkeiden kopioiminen kunnassa (osa kunnista palautti enemmän kyselylomakkeita kuin mitä sinne oli alunperin lähetetty) ja c) erot tyhjien kyselylomakkeiden palautusmenettelyissä (osa kunnista palautti tyhjät kyselylomakkeet takaisin, osa ei).

TAULUKKO 5 Lähetettyjen ja palautuneiden lomakkeiden lukumäärät ja vastausprosentit vastaajaryhmittäin

vastaajaryhmä	lähetetyt lomakkeet (ilmoitettu henkilömäärä + ylimääräiset lomakkeet)	kaikki palautuneet lomakkeet	tyhjät palautuneet lomakkeet	hylätyt palautuneet lomakkeet	hyväksytyt lomakkeet (tyhjien ja hylättyjen poistamisen jälkeen)	vastausprosentti
oppilaat	2305 + 150 = 2455	2241	336	52	1853	80
huoltajat	2305 + 150 = 2455	1924	359	5	1560	68
koulunkäynti-avustajat	403 + 65 = 468	419	94	2	323	80
opettajat	587 + 65 = 652	589	103	2	484	82
rehtorit	157 + 30 = 187	166	38	-	128	82

Palautuneista lomakkeista hylättiin tyhjät ja epäasiallisesti täytetyt lomakkeet. Oppilaiden osalta lomakkeita hylättiin myös mikäli ne olivat opettajan tai avustajan vaillinaisesti täyttämiä ja niissä oli maininta oppilaan kyvyttömyydestä ilmaista mielipidettään (mm. vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opetus).

6.3 Tutkimuksen osallistajat

Tutkimuksen osallistajat, erityisopetukseen otetut tai siirretyt oppilaat, heidän huoltajansa, koulunkäyntiavustajansa, opettajansa ja rehtorinsa jakautuivat kyselylomakkeissa ilmoitettujen taustatietojen perusteella seuraavasti:

Oppilaat (N=1853). Tutkimukseen osallistuneet oppilaat opiskelivat pääasiassa erityisluokissa. He olivat iältään 6-17 -vuotiaita ja suurin osa heistä oli poikia. Lähes puolet vastanneista kävi koulua pienissä, alle 100 oppilaan yksiköissä.

Huoltajat (N=1560). Huoltajien osalta tutkimukseen vastasivat pääasiassa äidit. Koulutustaustaltaan he olivat useimmiten peruskoulun / ammattikoulun suorittaneita henkilöitä.

Koulunkäyntiavustajat (N=323). Koulunkäyntiavustajien ikä vaihteli 18-61 vuoden välillä. Sukupuoleltaan avustajat olivat useimmiten naisia ja koulutustaustana heillä oli peruskoulu-, lukio- tai ammatillinen koulutus. Erityisopetuksesta avustajilla oli kokemusta keskimäärin 4 vuotta. Omassa koulussa he olivat työskennelleet tutkimushetkellä keskimäärin 3 vuotta. Reilusti yli puolet vastanneista avustajista työskenteli alakoulussa ja erityisopetuksen luokissa.

Opettajat (N=484). Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat keskimäärin 42-vuotiaita, korkeakoulututkinnon omaavia naisia. Työkokemusta heillä oli puolet enemmän kuin avustajilla (erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuskokemusta 9 vuotta ja silloisesta koulusta 8 vuotta). Puolet opettajista työskenteli yleisopetuksen luokassa ja lähes puolet erityisluokassa tai -ryhmässä. Luokat sijaitsivat pääasiassa yleisopetuksen kouluissa.

Rehtorit (N=128). Rehtorien taustatietojen perusteella kyselyyn vastasi keskimääräisesti 49-vuotias, yleisopetuksen koulua johtava miesrehtori. Työkokemusta hänelle oli kertynyt omasta koulusta 9 vuotta ja erityisopetuksesta 13 vuotta. Oppilaita hänen johtamassaan koulussa oli 187. Taulukossa 6 esitetään tutkimuksen tärkeimpien taustamuuttujien frekvenssi- ja prosenttiosuudet arvioitsijaryhmittäin (mukana myös vaihteluvälejä ja keskiarvoja).

6.4 Muuttajat ja niiden mittaaminen

Kyselylomakkeiden kehittämisessä edettiin kolmen erillisen vaiheen kautta. Näitä olivat a) kyselylomakkeen laatiminen b) kyselylomakkeen validoiminen sekä c) kyselylomakkeen uudelleen muotoileminen.

a) *Kyselylomakkeen laatiminen.* Erityisopetuksen laadun teoreettista mallia mittaavan kyselylomakkeen laatimisessa käytettiin apuna aikaisempia koulutuksen ja opetuksen laadusta esitettyjä malleja, kriteerejä ja tutkimustuloksia (ks. taulukko 3) sekä tutkijan omaa harkintaa. Malleista ja tutkimuksista etsittiin yksittäisiä laatupiirteitä, erityisopetuksen hyvinä pidettyjä käytänteitä kuvaavia tekijöitä. Löydetyt piirteet (147 kpl) ryhmiteltiin kyselylomakkeeseen tutkimuksen teoreettisessa taustassa esitettyjen laatuteemojen mukaisesti. Vastaajien teh-

täväksi asetettiin laatupiirteiden tärkeyden arviointi. Vastausvaihtoehtoina toimi 5-portainen asteikko (1 = ei lainkaan tärkeä 5 = erittäin tärkeä). Vastaajat arvioivat lomakkeen lopussa myös mittariston sisällöllisiä ja rakenteellisia ominaisuuksia (ks. liite 3).

b) Kyselylomakkeen validoiminen. Kyselylomake lähetettiin sen valmistuttua validoitavaksi kaikille maamme erityispedagogiikan yksikköjen opetus- ja tutkimusviroissa toimiville työntekijöille, yksiköistä elokuuhun 2001 mennessä valmistuneille jatko-opiskelijoille ja Opetushallituksessa työskenteleville erityisopetuksen ylitarkastajille. Lomakkeen validoijiksi poimittiin myös Opetushallituksen ja Tilastokeskuksen rekistereistä stratifioidulla otannalla kuntien koulu- / sivistystoimenjohtajia, yleis- ja erityiskoulujen rehtoreita sekä yleis- ja erityisopetuksen opettajia. Kyselylomakkeet postitettiin validoijille helmikuussa 2002. Postitettujen lomakkeiden kokonaismäärä oli 235 kappaletta.

Lomakkeita palautui takaisin 87 kappaletta (37 %). Innokkaimmin lomakkeisiin vastasivat yleis- ja erityiskoulujen rehtorit (49 %). Vähiten vastauksia saatiin erityisopettajilta (13 %). Erityispedagogiikan asiantuntijoiden (yliopistot ja Oph) osalta vastausprosentiksi muodostui 37 %. Tutkijaan otti henkilökohtaisesti yhteyttä 3 tutkimukseen poimittua henkilöä, joista 2 henkilöä ilmoitti jättävänsä vastaamatta lomakkeeseen ja 1 henkilö kommentoi lomakkeen rakennetta ja sen käyttökelpoisuutta. Validointikierros osoitti kyselylomakkeen sisältämät laatupiirteet pääasiassa melko tai erittäin tärkeiksi erityisopetuksen laatu-tekijöiksi. Arviointien keskiarvot vaihtelivat 2,61 - 4,78 välillä asteikolla 1= ei lainkaan tärkeä - 5 = erittäin tärkeä.

c) Kyselylomakkeen uudelleen muotoileminen. Kyselylomaketta muotoiltiin validointikierrokselta saatujen tulosten perusteella. Lomakkeesta poistettiin kaikki (51 kpl) alle keskiarvo 4,0:n jääneet laatupiirteet. Väittämien sanamuotoja muutettiin selkeämmiksi ja lomakkeeseen lisättiin tärkeysarviointien rinnalle tyytyväisyyttä mittaavat osiot. Vastausvaihtoehtojen arviointiasteikko tiivistettiin neliportaiseksi saadun palautteen pohjalta. Lomakkeisiin lisättiin myös taustatietoja kartoitettavia kysymyksiä, avoimia kysymyksiä sekä erityisopetuksen yleisen tilan numeerinen arviointi. Lomakkeista poistettiin kaikki rakennetta ja sisältöä käsittelevät kysymykset.

Uudet, kouluille lähetetyt lomakkeet jakautuivat 12 yksittäiseen osa-alueeseen. Näitä olivat 1) vastaajan taustatiedot, 2) koulun arvopohja, 3) opetus-tilat ja -välineet, 4) henkilöstö, 5) yhteistyö, 6) opetus, 7) oppilashuolto ja tukipalvelut, 8) opetus- ja kasvatustavoitteiden saavuttaminen, 9) oppilaiden kouluviihtyvyys, 10) johtaminen ja koulun kehittäminen, 11) kunnan tuki ja 12) erityisopetuksen yleinen tila. Taulukkoon 7 on koottu kyselylomakkeiden sisältämät osa-alueet ja niitä vastaavat muuttujanumerot arvioitsijaryhmittäin. Kyselylomakkeiden pituus vaihteli eri arvioitsijaryhmillä. Lomakkeiden sisällöt pyrittiin kuitenkin säilyttämään mahdollisimman samankaltaisina niiden keskinäisen vertailukelpoisuuden vuoksi.

TAULUKKO 6 Vastaajakohtaiset ja ekologis-demografiset taustatiedot tutkimuksen osallistujista

	oppilaat				huoltajat				avustajat				opettajat				rehtorit			
	f	%	vv	ka	f	%	vv	ka	f	%	vv	ka	F	%	vv	ka	f	%	vv	ka
sukupuoli																				
♀	602	33			1242	80			285	88			369	76			42	33		
♂	1248	67			160	10			37	11			114	24			86	67		
♀ ja ♂					149	10														
ikä			6-17	12							18-61	35			20-64	42			32-62	49
koulutus																				
-pk/ amm.					972	62			254	79			25	5						
-opisto					348	22			41	13			22	5						
-kk					80	5			6	2			418	87			127	100		
työkok. (eo)																				
<2 v									145	45			127	26			18	14		
2-10 v									144	45			172	36			57	45		
>10v									22	7			145	30			52	41		
kaikki											0-21	4			0-34	9			0-39	13
lk-aste																				
-alakoulu	1173	63			943	60			221	68			296	61						
-yläkoulu	636	34			513	33			52	16			142	29						
-ala- ja yläkoulu									36	11			12	2						
nimike																				
-yleisopetus					367	24			88	27			228	47						
-erityisopetus					955	61			215	67			203	42						
-muu					14	1			6	2			31	6						
koulun koko																				
< 100	813	44			676	43			164	51			157	32			59	46		
100-300	573	31			494	22			93	29			185	38			43	34		
>300	448	24			371	24			64	20			132	27			24	19		

vv= vaihteluväli, ka=keskiarvo

Kyselylomakkeet esitettiin syyskuussa 2002 Jyväskylän viidessä erityisluokassa / pienryhmässä. Esitteen osallistui 24 oppilasta, 7 huoltajaa, 8 avustajaa, 6 opettajaa ja 1 rehtori. Esitteen perusteella lomakkeisiin ei tehty enää suuria muutoksia. Kyselylomakkeet esitetään liitteissä 4-6.

TAULUKKO 7 Kyselylomakkeiden sisältämät muuttajat

teema-alue	oppilaiden kyselylomake	huoltajien kyselylomake	kkavustajien, opettajien ja rehtoreiden kyselylomake
1) taustatiedot	1 sivu, ei numerointia, 28b,28d	1 sivu, ei numerointia	1 sivu, ei numerointia
2) koulun arvopohja	-	-	1-10
3) opetustilat ja -välineet	-	-	11-15
4) henkilöstö	-	-	16-27
5) yhteistyö	-	28-33	28-37
6) opetus	-	-	38-49
7) oppilashuolto	-	-	50-56
*8) opetus- ja kasvatustavoitteiden saavuttaminen	-	13-27	57-70
9) oppilaiden kouluviihtyvyys	1-24, 28a,28c	1-12	71-82
**10) koulun johtaminen ja kehittäminen	-	-	83-90
11) kunnan tuki	-	-	91-96
12) yleinen tila	25-27	34-35	97-98

* opetus- ja kasvatustavoitteiden saavuttamisesta käytetään jatkossa lyhyempää nimitystä oppimistulokset

**koulun johtamisesta ja kehittämisestä käytetään jatkossa lyhyempää nimitystä johtaminen

6.5 Aineiston analyysimenetelmät

Erityisopetuksen laatua edustavat muuttajat tiivistettiin 10 summamuuttujaksi, jotka edustivat teoreettisen viitekehyksen laatuteemoja. Ratkaisuun päädyttiin laadun selkiintymättömän luonteen vuoksi. Vaikka eksploratiivisella faktorianalyysillä tehtiin useita rotatointikokeiluja koko aineistolle ja yksittäisille laatuteemoille, muuttajat eivät ryhmittyneet selkeiksi teema-alueiksi (suurin osa latauksista korkeita vain ensimmäisillä faktoreilla).

Tiivistetyn, summamuuttujista koostuvan aineiston analysoimisessa käytettiin SPSS-for Windows 10 ja 12 -ohjelmistoja sekä Mplus 4.1 ohjelmistoa. Aineistolle laskettiin frekvenssit, prosentit, keskiarvot ja keskihajonnat. Kokemusten ja odotusten

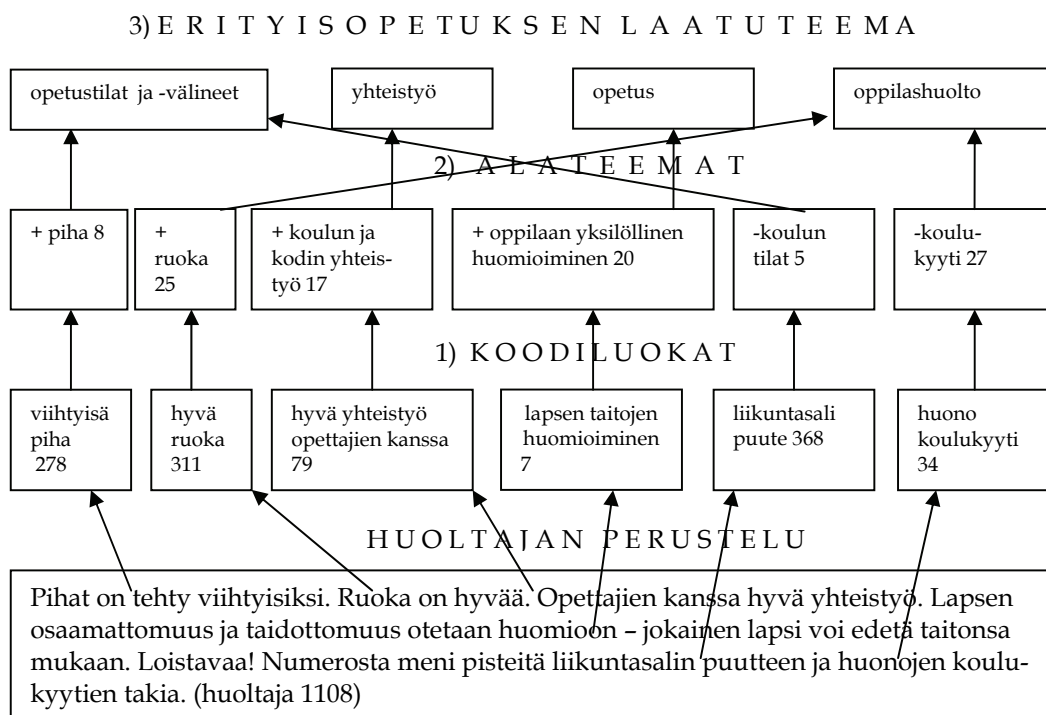
suhdetta tarkasteltiin näiden osamäärän avulla laatuteemoittain (kokemusarvioinnit jaettuna odotusarvioinneilla) ja ryhmien välisiä eroja T-testien, varianssianalyysien ja post hoc-testien avulla. Muuttujien keskinäistä yhteyttä tutkittiin korrelaatioker-toimilla. Kokemusten ja odotusten suhteen sisäkorrelaatioilla selvitetiin koulujen ja kuntien välistä erityisopetuksen laatuvahtelua. Sisäkorrelaatiot saatiin jakamalla koulujen sekä kuntien väliset varianssit laatuteemoista laskettujen suhdelukujen (kokemus / odotus) kokonaisvarienssilla. Testisuureet (vaihteluväli 0-1) toivat esiin koulu- ja kuntatasojen varianssin selitysosuudet erityisopetuksen laatuarvioinneissa: mitä lähemmäksi nollaa sisäkorrelaatio muodostui, sitä homogeenisempia koulut ja kunnat olivat erityisopetuksen laatuteemojen osalta.

TAULUKKO 8 Tutkimusongelmat ja käytetyt analyysimenetelmät

tutkimusongelma	analyysimenetelmä	tarkoitus
1 Millaiseksi oppilaat, huoltajat, avustajat, opettajat ja rehtorit arvioivat erityisopetuksen laadun?		
1.1 Millaiseksi arvioidaan erityisopetuksen yleinen tila?	frekvenssit, prosentit, keskiarvot, keskihajonnat, avointen vastausten teemoittelu	kuvailu
1.2 Millaisia ovat erityisopetukseen kohdistetut odotukset?	keskiarvot, keskihajonnat	kuvailu
1.3 Millaisia ovat erityisopetuksesta saadut kokemukset?	keskiarvot, keskihajonnat	kuvailu
1.4 Millainen on odotusten ja kokemusten keskinäinen suhde?	kokemusten ja odotusten osamäärä	kuvailu
2 Millainen on arviointien sisäinen rakenne?		
2.1 Millainen on odotus- ja kokemusarviointien sisäinen rakenne?	Pearsonin korrelaatio	kuvailu
2.2 Miten kokemusarvioinnit ovat yhteydessä yleisen tilan arviointiin?	Pearsonin korrelaatio	kuvailu
3 Miten yhdenmukaisia arvioinnit ovat?		
3.1 Miten arvioinnit eroavat toisistaan arvioitsijaryhmien välillä?	yksisuuntainen varianssianalyysi, Post hoc-testi (Tukey)	vertailu
3.2 Miten vastaajakohtaiset ja ekologis-demografiset muuttujat erottelevat arviointeja?	riippumattomien otosten T-testi, yksisuuntainen varianssianalyysi, Post hoc-testi (Tukey)	vertailu
3.3 Miten koulut ja kunnat selittävät laatuvahtelua?	kokemusten ja odotusten osamäärän sisäkorrelaatio	selitys

Avoimet vastaukset analysoitiin sisällön ja vastausten lukumäärien perusteella. Analysoinnissa edettiin seuraavien vaiheiden mukaisesti:

- 1) Avoimille vastauksille annettiin sisältöä vastaavat numeeriset koodit. Koodit siirrettiin SPSS-ohjelmaan. Yksittäinen vastaus sisälsi samanaikaisesti useita eri koodeja.
- 2) Vastaukset tiivistettiin alateemoiksi. Alateemat jaettiin kielteisiin ja myönteisiin luokkiin ja niille annettiin uusi koodinumero.
- 3) Alateemat ryhmiteltiin erityisopetuksen laatumallin sisältämiin teemoihin tai niille luotiin uusi sisältöä kuvaava tema (kuvio 8).



KUVIO 8 Esimerkki avointen vastausten tiivistämisestä (erityisopetuksen yleisen tilan perustelu (huoltaja 1108))

6.6 Mittauksen luotettavuus

6.6.1 Reliabiliteetti

Mittauksen reliabiliteettiä arvioitiin Cronbachin alfa-kertoimilla. Taulukossa 9 esitetään tutkimuksessa käytettyjen summamuuttujien reliabiliteetikertoimet. Kertoimet osoittavat mittariston sisäisen konsistenssin luotettavaksi. Ne tukevat

myös tulosten analysointia summamuuttujien avulla. Yksittäisten osioiden poistaminen ei lisännyt oleellisesti summamuuttujien luotettavuutta.

TAULUKKO 9 Summamuuttujien Cronbachin alfa-kertoimet (tärkeys / tyytyväisyys)

teema	oppilaat	huoltajat	avustajat	opettajat	rehtorit
koulun arvopohja	-	-	.86 / .89	.80 / .88	.74 / .84
opetustilat ja -välineet	-	-	.61 / .78	.67 / .71	.67 / .75
henkilöstö	-	-	.80 / .85	.80 / .81	.80 / .74
yhteistyö	-	-	.74 / .83	.77 / .80	.73 / .70
opetus	-	-	.82 / .91	.89 / .88	.83 / .84
oppilashuolto	-	-	.83 / .82	.80 / .75	.76 / .67
oppimistulokset	-	.89 / .94	.85 / .94	.87 / .93	.87 / .91
kouluviihtyvyys	.88 / .86	.84 / .91	.73 / .89	.82 / .88	.82 / .87
johtaminen	-	-	.88 / .93	.90 / .89	.86 / .83
kunnan tuki	-	-	.90 / .88	.87 / .86	.85 / .84

Reliabiliteettia saattoivat heikentää mm. vastaajien pyrkimykset sosiaalisesti hyväksytyihin vastauksiin, vastaajien puutteelliset tiedot tutkittavasta ilmiöstä, tutkittavien ja tutkijan erilaiset tulkinnat käsitteiden sisällöstä tai tutkittavien väsyminen vastaamiseen. Reliabiliteettiin saattoivat vaikuttaa myös kyselylomakkeiden muotoiluun ja analyysimenetelmien valintaan liittyvät ratkaisut. Näitä olivat mm. -arviointiasteikko: tunnistiko arviointiasteikko (1-4) vastaajien mielipide-erot riittävän herkästi?

-en osaa sanoa / en tiedä - vastausvaihtoehdon puuttuminen: miten ratkaisu vaikutti vastaajien käyttäytymiseen?

-tärkeys ja tyytyväisyysarviointien vierekkäisyys: aiheuttiko vierekkäin sijoittaminen turhaa teknistä korrelaatiota?

-kaikkien väitteiden / kysymysten esittäminen myönteisessä suunnassa: aiheuttiko myönteinen esittämistapa positiivista vastausharhaa?

-vastausten analysointi: analysoitiinko vastaukset tilanteeseen suhteutettuna tarkoituksenmukaisimmilla menetelmillä?

6.6.2 Validiteetti

Sisällön validiteetti. Erityisopetuksen laadun käsite osoittautui tutkimuksen alkuvaiheista saakka moniselitteiseksi ja vaikeasti haltuun otettavaksi ilmiöksi. Koska sille ei löytynyt yhteisesti hyväksyttyä käsitejärjestelmää, käsitteistö jouduttiin luomaan aikaisempien lauteorioiden ja erilaisten koulutuksen laatua kuvaavien mallien perusteella tähän tutkimukseen soveltuvaksi. Käsitteistöä jouduttiin myös rajaamaan useassa eri vaiheessa sen hallittavuuden lisäämiseksi. Rajaukset saattoivat kapeuttaa käsitteistöä ja jättää huomiotta erityisopetuksen laadulle oleellisia osa-alueita. Toisaalta käsitteistöön saatettiin sisällyttää erityisopetuksen laadulle merkityksettömiä tekijöitä. Validiteettia saattoivat heikentää myös odotus- ja kokemusarviointien operationalisointiin liittyvät seikat. Arvioitsijoiden subjektiivisia

käsityksiä kuvaavat termit (tärkeys ja tyytyväisyys) eivät välttämättä edustaneet heidän odotustaan ja kokemustaan reaali maailmasta. Epäsuhta saattoi saada aikaan systemaattisen virheen, jonka korjaaminen jälkikäteen on mahdotonta.

Mittavälineen ja mitattavan ilmiön keskinäistä vastaavuutta varmistettiin poimimalla mittavälineeseen teoreettisen viitekehyyksen ja aikaisempien tutkimusten perusteella laadun keskeisiä asiasisältöjä. Vastaajilta tiedusteltiin vain konkreetteja, omakohtaisesti koettuja asioita. Lomaketta kehitettiin validointikierrokselta saadun palautteen perusteella ja sen toimivuutta varmistettiin esitestauksen avulla. Vastaajien suorittamat odotusarvioinnit validoivat lomakkeen osiot tärkeiksi erityisopetuksen laatutekijöiksi. Käytettyä käsitteistöä tukivat myös avoimet vastaukset – ryhmittyvähän niiden sisällöt luontevasti laatuteemojen alaisuuteen (ks. liitteet 8-9).

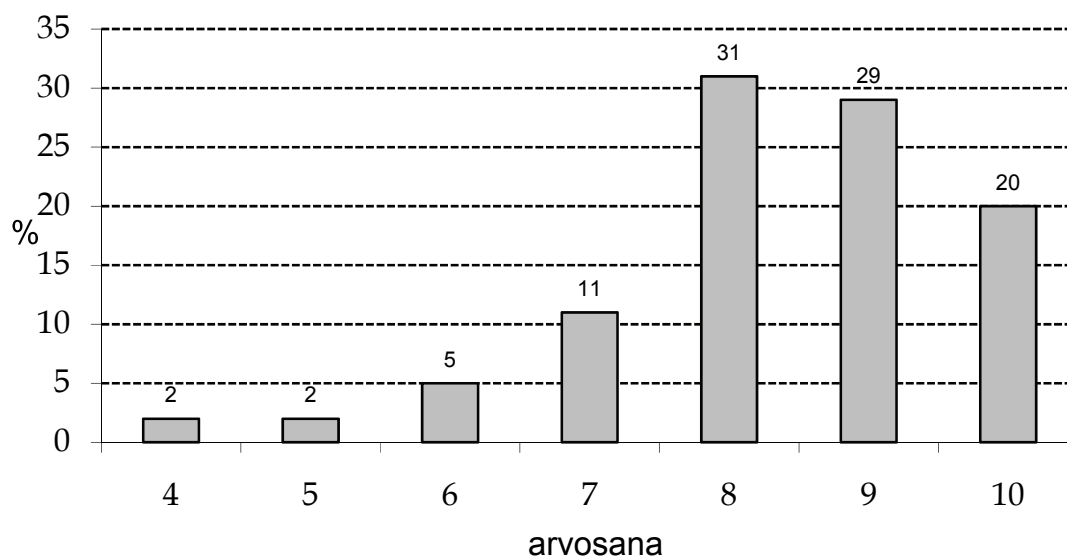
Rakennevaliditeetti. Tutkimuksen rakennevaliditeettia tutkittiin sekä odotusten että kokemusten näkökulmasta eksploratiivisen faktorianalyysin avulla. Faktorianaalyysin toivottiin tukevan teoreettisessa viitekehyyksessä esitettyä 10 laatuteeman ja 6 laatunäkökulman mallia. Koska yksittäiset osiot eivät ryhmittyneet erilaisista rotointikokeiluista huolimatta selkeiksi temakokonaisuuksiksi, aineistosta muodostettiin 10 summamuuttujaa.

7 TULOKSET

7.1 Erityisopetuksen laadun arvioiminen

7.1.1 Erityisopetuksen yleinen tila

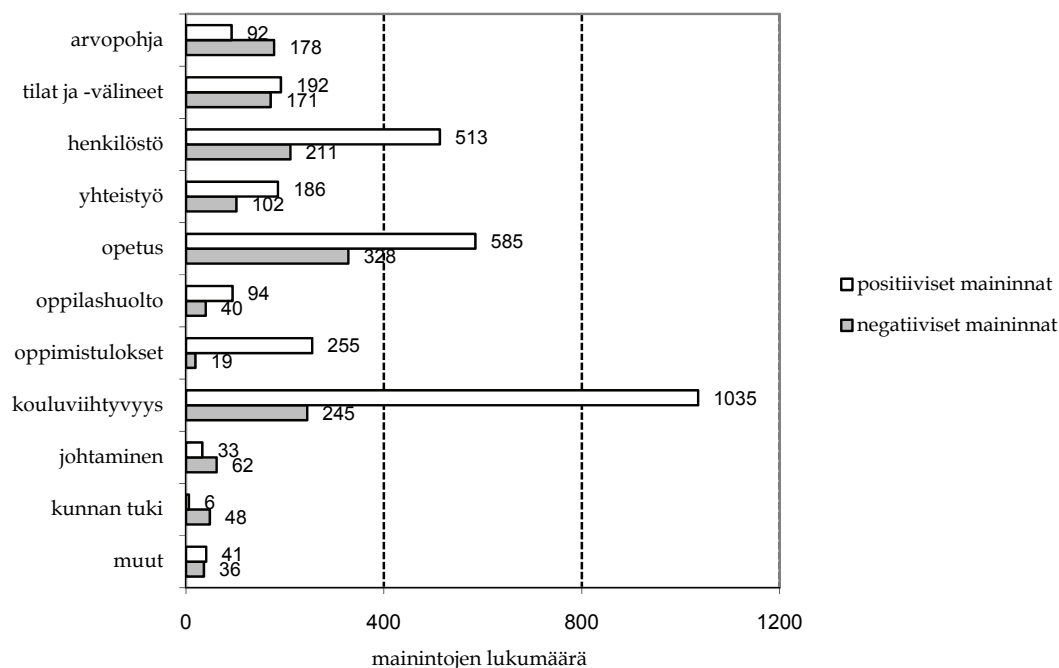
Numeerinen arviointi. Arvioitaessa oman koulun / oman koulun erityisopetuksen yleistä tilaa asteikolla 4-10, kaikkien arvioitsijaryhmien antamien arvosanojen keskiarvoksi muodostui 8,29 (sd = 1,36). Kuviossa 9 havainnollistetaan annettujen arvosanojen prosenttiosuuksia.



KUVIO 9 Yleisen tilan numeerinen arviointi (arvosanojen %-osuudet)

Annettuja arvosanoja perusteltiin myös kirjallisesti. Perusteluja esitti 1291 oppilasta, 692 huoltajaa, 124 koulunkäyntiavustajaa, 239 opettajaa ja 78 rehtoria. Perustelut

sisälsivät 4484 yksittäistä mainintaa, joista 68 % sisälsi positiivisia ja 32 % negatiivisia perusteluja. Eniten annettuja arvosanoja perusteltiin oppilaiden kouluviihtyvyyteen ja opetukseen liittyvillä tekijöillä, vähiten kunnan tukeen liittyvillä tekijöillä. Muista laadun osa-alueista poiketen koulun arvopohja, johtaminen ja kunnan tuki sisälsivät enemmän negatiivisia kuin positiivisia mainintoja (kuvio 10).



KUVIO 10 Yleisen tilan arvosanojen perustelut laatuteemoittain

Arvioitsijaryhmittäin tarkasteltuna oppilaat ja huoltajat perustelivat arvosanaansa eniten kouluviihtyvyyteen, henkilöstöön ja opetukseen liittyvillä asioilla. Koulunkäyntiavustajat, opettajat ja rehtorit liittivät perusteluihinsa yleisimmin opetukseen liittyvät tekijät. Liitteeseen 7 on koottu esimerkkejä arvioitsijaryhmittäisistä perusteluista. Perustelujen teemoittaiset lukumäärät tarkempine alaluokkineen sekä alaluokkien jakautuminen positiivisiin ja negatiivisiin mainintoihin kuvataan liitteessä 8.

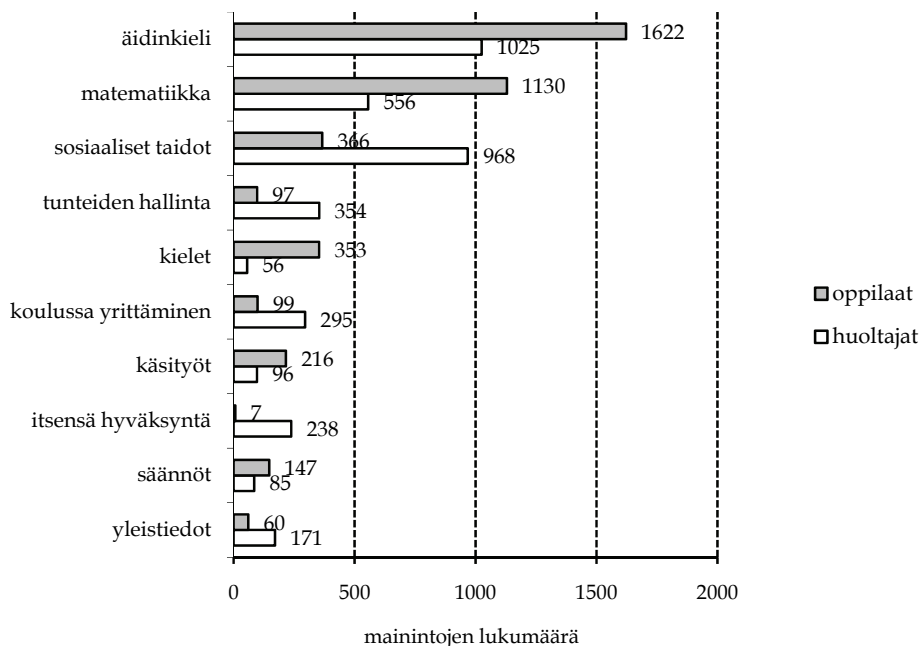
Oman koulun parhaimmat ja huonoimmat puolet. Arvioitsijaryhmät kirjoittivat numeeristen perustelujen lisäksi kolme parasta ja kolme huonointa puolta omasta koulusta. Oppilaiden vastaukset keskittyivät pääasiassa erilaisten oppiaineiden, sosiaalisten suhteiden sekä koulupäivää rytmittävien tekijöiden kuvaamiseen. Huoltajille koulun hyvät ja huonot puolet näyttäytyivät lähinnä ympäristön fyysisinä puitteina sekä lapsen opetukseen ja koulun ja kodin yhteistyöhän liittyvinä tekijöinä. Henkilöstön vastaukset käsitelivät enemmän koulun sisäistä toimintaa kuvaavia tekijöitä. Näitä olivat mm. erityisopetuksen riittävyys, yhteisöllisyys, erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyö sekä opetusryhmien ja henkilöstön työ-

suhteiden määrä ja laatu. Taulukossa 10 esitetään yhteenvetona kunkin arvioitsijaryhmän parhaimmiksi ja huonoimmiksi puoliksi arvioimat tekijät. Liitteessä 9 esitetään kaikki annetut vastaukset alaluokkiin, alkuperäisiin laatuteemoihin sekä positiivisiin ja negatiivisiin mainintoihin luokiteltuna.

TAULUKKO 10 Oman koulun parhaimmat ja huonoimmat puolet arvioitsijaryhmittäin, +=positiivinen tekijä, -=negatiivinen tekijä, (mainintojen lukumäärä)

oppilaat	huoltajat	avustajat	opettajat	rehtorit
+oppiaineet (2494)	+tilat (744)	+opettajat (121)	+opettajat (254)	+opettajat (105)
+ystävät (779)	+opettajat (728)	+oppilaan yksilöllinen huomioiminen (121)	+eo-yo yhteistyö (138)	+yhteisöllisyys (50)
+välitunnit (471)	+lapsen yksilöllinen huomioiminen (591)	+yhteisöllisyys (62)	+yhteisöllisyys (134)	+eo-yo yhteistyö (33)
+ruoka (377)	+koulun ja kodin yhteistyö (367)	+erilaisuuden hyväksyminen (56)	+opetus (127)	+erilaisuuden hyväksyminen (31)
+opettajat (344)	+koulun sijainti (233)	+opetusryhmät (50)	+oppilaan yksilöllinen huomioiminen (125)	+henk.työsuhteet (30)
-oppiaineet (1526)	-tilat (363)	-tilat (106)	-opetusryhmät (204)	-erityisopetuksen riittävyys (60)
-kiusaaminen (585)	-koulun sijainti (343)	-henk. työsuhteet (90)	-opetus (156)	-henk. työsuhteet (43)
-velvollisuudet koulussa (381)	-koulun ja kodin yhteistyö (247)	-opetus (41)	-erityisopetuksen riittävyys (146)	-tilat (41)
-ruoka (202)	-henk. työsuhteet (208)	-eo-yo yhteistyö (32)	-opetusvälineet ja materiaalit (135)	-opettajat (32)
-opettajat (196)	-opetus (150)	-erityisopetuksen riittävyys (31)	-oppilaan yksilöllinen huomioiminen (106)	-opetusryhmät (19)
				-talous (19)

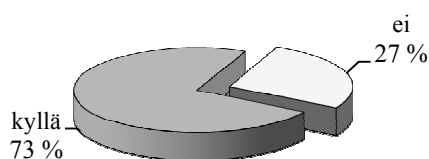
Oppilaiden oppiminen. Oppilaiden ja huoltajien tehtävänä oli kirjoittaa 3 tärkeintä koulun opettamaa taitoa. Oppilaiden omissa vastauksissa nämä olivat äidinkieli, matematiikka sekä sosiaalisiin taitoihin ja kieliin liittyvät taidot. Huoltajien näkemysten perusteella lapset olivat kehittyneet koulussa eniten äidinkieleen, sosiaalisiin taitoihin, matematiikkaan, yrittämiseen ja tunteiden hallintaan liittyvien taitojen osalta. Kuviossa 11 esitetään yleisimmin mainitut taidot oppilaiden ja huoltajien vastauksiin ryhmiteltynä. Liitteessä 10 kuvataan kaikkien annettujen vastausten lukumäärät taitoalueisiin ryhmiteltynä.



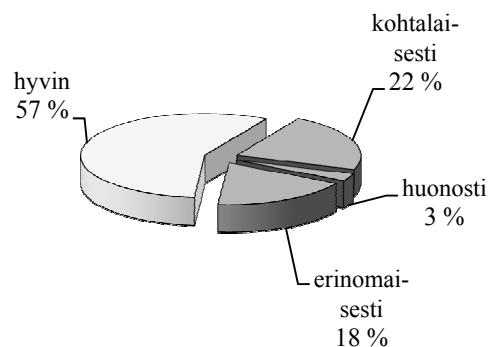
KUVIO 11 Oppilaiden koulussa oppimat taidot

Oppilaiden suhde kouluun. Kysyttäessä oppilaiden omia koulukokemuksia, heistä suurin osa suhtautui koulunkäyntiinsä myönteisesti (kuvio 12). Vastaajista 3/4 ilmoitti pitävänsä koulusta ja pärjäävänsä siellä hyvin tai erinomaisesti. Koulunkäynnistä pitäminen ja siellä pärjääminen olivat myös yhteydessä keskenään: mitä paremmin oppilas koki pärjäävänsä koulussa, sitä varmemmin hän piti koulusta, tai vastaavasti, mitä enemmän oppilas piti koulusta, sitä paremmin hän koki pärjäävänsä siellä ($r=.35$, $p < .001$).

a)



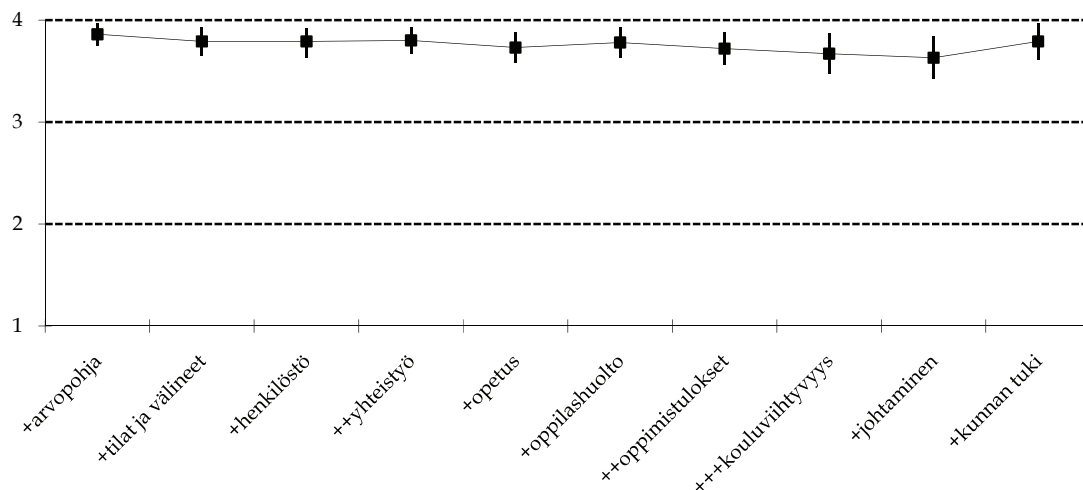
b)



KUVIO 12 Oppilaiden koulusta pitäminen (a) ja koulussa pärjääminen (b)

7.1.2 Erityisopetukseen kohdistetut odotukset

Erityisopetukseen kohdistettuja odotuksia arvioitiin strukturoitujen väittäminen avulla. Oppilaat, huoltajat, avustajat, opettajat ja rehtorit pitivät kyselylomakkeissa esitettyjä laatutekijöitä (liitteet 4-6) pääasiassa melko tai erittäin tärkeinä erityisopetuksen laatutekijöinä asteikolla 1= ei lainkaan tärkeä, 2= hiukan tärkeä, 3 = melko tärkeä ja 4 = erittäin tärkeä. Väittämistä muodostettujen summamuuttujien keskiarvot vaihtelivat välillä 3,63-3,86 (sd=,23-,42). Tärkeimmäksi erityisopetuksen laatu-teemaksi arvioitiin koulun arvopohja. Vähiten tärkeänä laatu-teemana pidettiin koulun johtamista. Kuviossa 13 esitetään arviointien laatu-teemoittaiset keskiarvot ja -hajonnat.

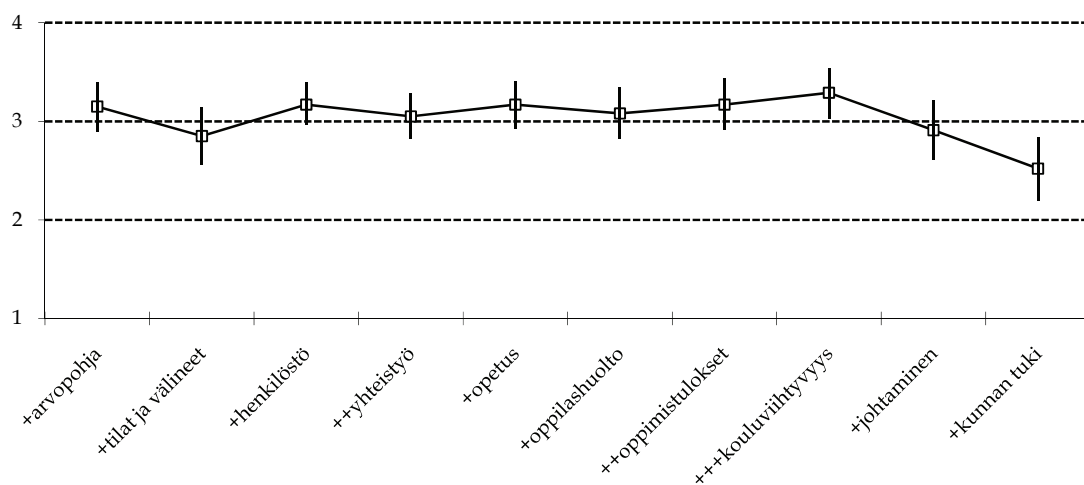


KUVIO 13 Erityisopetukseen kohdistettujen odotusten keskiarvot ja -hajonnat asteikolla 1 = ei lainkaan tärkeä 4 = erittäin tärkeä (+ = avustajat, opettajat ja rehtorit, ++ = huoltajat, avustajat, opettajat ja rehtorit, +++ = oppilaat, huoltajat, avustajat, opettajat ja rehtorit)

7.1.3 Erityisopetuksesta saadut kokemukset

Erityisopetuksesta saatuja kokemuksia mitattiin odotusten tavoin strukturoitujen väittämien (liitteet 4-6) ja neliportaisen asteikon avulla (1 = ei lainkaan tyytyväinen, 2 = hiukan tyytyväinen, 3 = melko tyytyväinen, 4 = erittäin tyytyväinen). Summamuuttujien keskiarvot vaihtelivat 2,52-3,29 välillä ja keskihajonnat ,46 - ,64 välillä.

Tyytyväisimpiä vastaajat olivat oppilaiden kouluviihtyvyyden, opetuksen, henkilöstön ja koulun arvopohjan laatu-teemoihin. Suurinta tyytymättömyyttä sai osakseen kunnalta saatu tuki. Kuviossa 14 havainnollistetaan strukturoiduista väittämistä muodostettujen summamuuttujien keskiarvoja ja -hajontoja.



KUVIO 14 Erityisopetuksesta saatujen kokemusten keskiarvot ja -hajonnat, asteikolla 1 =ei lainkaan tyytyväinen ...4 = erittäin tyytyväinen (+ =avustajat, opettajat ja rehtorit, ++ =huoltajat, avustajat, opettajat ja rehtorit, +++= oppilaat, huoltajat, avustajat, opettajat ja rehtorit)

7.1.4 Odotusten ja kokemusten keskinäinen suhde

Erityisopetukseen kohdistuneet odotukset olivat kaikkien laatuteemojen osalta korkeampia kuin erityisopetuksesta saadut kokemukset. Odotukset ja kokemukset ylsivät lähimmäksi toisiaan kouluviihtyvyyden ja oppimistulosten sekä opetuksen ja yhteistyön osalta. Suurimmat erot löytyivät kunnan tuen sekä opetustilojen ja -välineiden teema-alueilta. Taulukossa 11 esitetään odotus- ja kokemusarviointien keskinäisestä suhteesta lasketut tunnusluvut teemoittain ja liitteeseen 11 kootaan tunnuslukujen jakaumatiedot.

TAULUKKO 11 Odotus- ja kokemusarviointien suhteesta lasketut tunnusluvut (kokemusten ja odotusten osamäärä) (+ =avustajat, opettajat ja rehtorit, ++ =huoltajat, avustajat, opettajat ja rehtorit, +++= oppilaat, huoltajat, avustajat, opettajat ja rehtorit)

teema-alue	odotus- ja kokemusarviointien suhde
arvopohja +	.83
opetustilat ja välineet +	.77
henkilöstö +	.85
yhteistyö ++	.87
opetus+	.87
oppilashuolto+	.83
oppimistulokset++	.87
kouluviihtyvyys+++	.93
johtaminen+	.82
kunnan tuki+	.68

7.2 Arviointien rakenne

7.2.1 Odotus- ja kokemusarviointien sisäinen rakenne

Odotusarvioinnit. Kaikki erityisopetuksen laatuteemoihin kohdistetut odotukset korreloivat positiivisesti keskenään. Korrelaatiokertoimet vaihtelivat .37-.70 ($p<.001$) välillä. Selkeimmät yhteydet löytyivät opetuksen ja kouluviihtyvyyden, kunnan tuen ja johtamisen, johtamisen ja opetuksen, opetuksen ja yhteistyön sekä yhteistyön ja henkilöstön välillä (taulukko 12). Mitä tärkeämpänä arvioitsijat pitivät opetusta sitä korkeammalle he arvottivat myös kouluviihtyvyyden, johtamisen ja yhteistyön. Toisaalta johtamisen arvostaminen lisäsi odotuksia kunnan tukea kohtaan ja yhteistyön tärkeänä pitäminen odotuksia henkilöstöä kohtaan (ja toisin päin).

TAULUKKO 12 Odotusarviointien interkorrelaatiot

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1.arvopohja									
2.tilat ja -välineet	.44***								
3. henkilöstö	.50***	.52***							
4.yhteistyö	.57***	.54***	.68***						
5.opetus	.56***	.53***	.57***	.68***					
6.oppilashuolto	.45***	.45***	.63***	.59***	.60***				
7.oppimistulokset	.42***	.47***	.54***	.55***	.58***	.59***			
8.kouluviihtyvyys	.48***	.47***	.55***	.61***	.70***	.61***	.61***		
9.johtaminen	.48***	.40***	.57***	.62***	.69***	.57***	.53***	.61***	
10.kunnan tuki	.42***	.37***	.52***	.54***	.59***	.56***	.48***	.49***	.70***

***= $p<.001$

Kokemusarvioinnit. Laatuteemojen keskinäiset korrelaatiokertoimet vaihtelivat .25-.76 ($p<.001$) välillä. Vahvimpia yhteydet olivat kouluviihtyvyyden ja oppimistulosten, kouluviihtyvyyden ja opetuksen, oppimistulosten ja opetuksen sekä kouluviihtyvyyden ja arvopohjan välillä. Oppilaiden kouluviihtyvyyden tärkeänä pitäminen lisäsi näin ollen myös opetuksen, oppimistulosten sekä koulun arvopohjan arvostusta ja opetuksen arvostaminen oppimistulosten arvostusta. Huomattavan korkeita yhteyksiä löydettiin myös yhteistyön ja henkilöstön, opetuksen ja arvopohjan sekä yhteistyön ja arvopohjan osalta (taulukko 13).

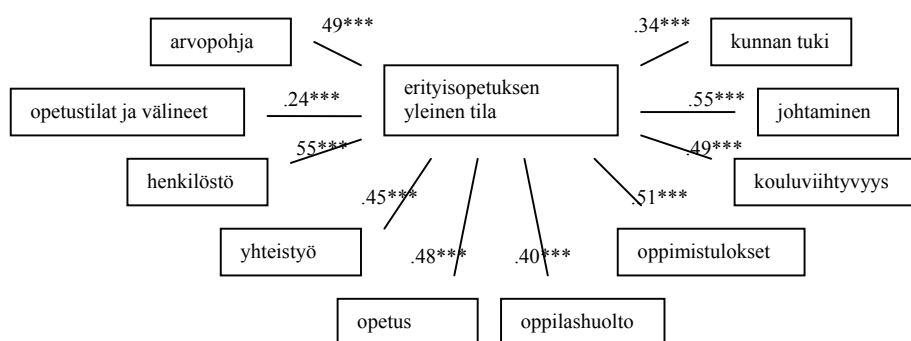
TAULUKKO 13 Kokemusrarviointien interkorrelaatiot

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1.arvopohja									
2.tilat ja -välineet	.42***								
3.henkilöstö	.65***	.42***							
4.yhteistyö	.67***	.48***	.68***						
5.opetus	.68***	.37***	.55***	.62***					
6.oppilashuolto	.48***	.33***	.48***	.56***	.43***				
7.oppimistulokset	.63***	.35***	.51***	.56***	.70***	.38***			
8.kouluviihtyvyys	.69***	.35***	.53***	.56***	.71***	.38***	.76***		
9.johtaminen	.65***	.37***	.57***	.67***	.58***	.54***	.54***	.54***	
10.kunnan tuki	.33***	.34***	.48***	.44***	.35***	.46***	.27***	.25***	.46***

***=p<.001

7.2.2 Kokemusrarviointien yhteydet yleisen tilan arviointiin

Laatuteemat korreloivat erityisopetuksen yleisen tilan numeerisen arvioinnin kanssa kohtalaisesti. Voimakkaimmat yhteydet ja erityisopetuksen yleistä tilaa määrittävät teemat löytyivät johtamisen, henkilöstön ja oppimistulosten osalta (kuvio 15). Arvioitsijoiden käsitys erityisopetuksen tilasta muodostui eniten johtamiseen, henkilöstöön ja oppimistuloksiin liittyvistä tekijöistä.

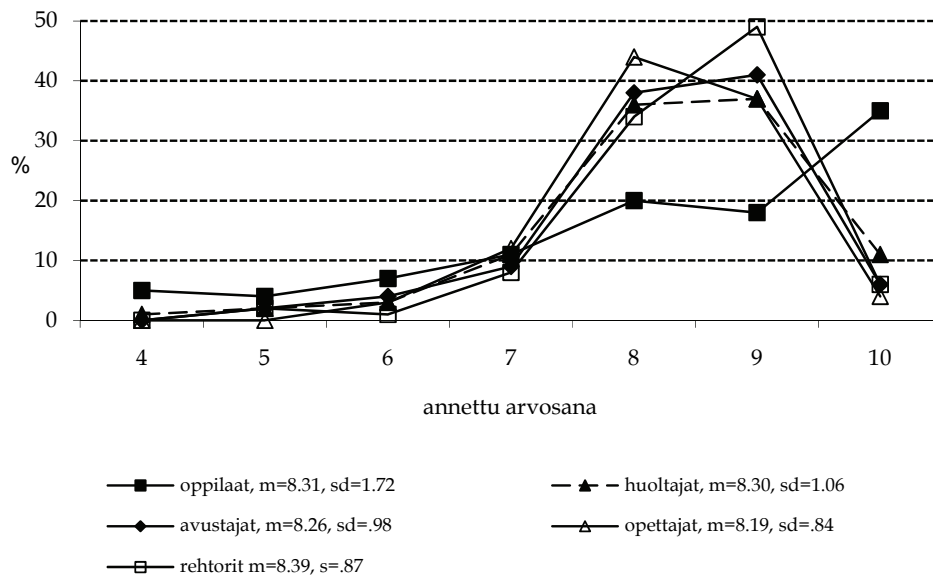


KUVIO 15 Kokemusrarviointien ja yleisen tilan arvioinnin yhteydet

7.3 Arviointien erot

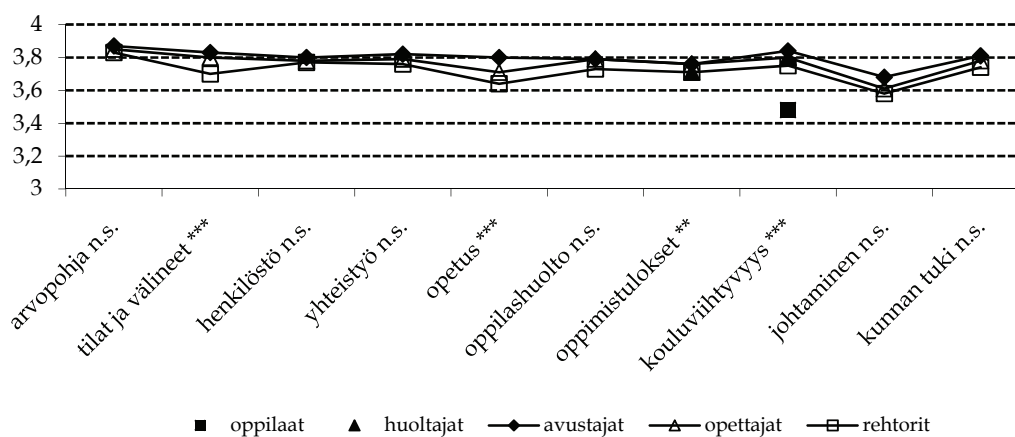
7.3.1 Arvioitsijaryhmien väliset erot

Erityisopetuksen yleinen tila. Arvioitaessa oman koulun / oman koulun erityisopetuksen yleistä tilaa asteikolla 4-10, arvioitsijaryhmäkohtaiset keskiarvot vaihtelivat 8,19-8,39 välillä ja keskihajonnat ,84-1,72 välillä. Tyytyväisimpiä oman koulun erityisopetukseen olivat rehtorit. Alhaisimpia ja yksimielisimpiä arvosanoja antoivat opettajat. Eniten hajontaa löytyi oppilaiden arvioinneista. Kuviossa 16 esitetään annettujen arvosanojen jakaumat arvioitsijaryhmittäin.



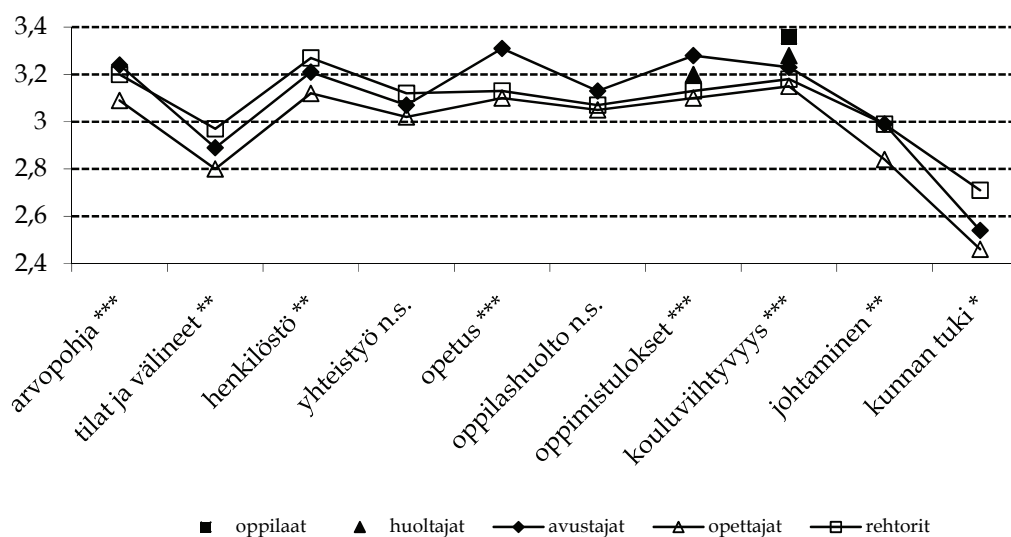
KUVIO 16 Yleisen tilan arvioinnin jakaumat, keskiarvot ja keskihajonnat (asteikolla 4-10)

Odotusarvioinnit. Rehtorit pitivät opetustiloja ja -välineitä sekä opetukseen liittyviä tekijöitä vähemmän tärkeinä laadun osa-alueina kuin koulunkäyntiavustajat ja opettajat. Avustajat arvioivat opetukseen liittyvät tekijät opettajia tärkeämmiksi. Oppilaiden näkökulmasta kouluviihtyvyyttä pidettiin vähemmän merkittävänä kuin muissa arvioitsijaryhmissä. Huoltajien arvioinneissa oppimistulokset olivat vähemmän merkityksellisiä kuin opettajien arvioinneissa. Kuviossa 17 esitetään odotusarviointien ryhmäkohtaisten vertailujen tulokset ja liitteessä 12 arviointeja kuvaavat numeeriset tunnusluvut.



KUVIO 17 Odotusarviointien vertailu arvioitsijaryhmittäin ***= $p < .001$, **= $p < .01$, n.s.= $p > .05$

Kokemusrviointit. Avustajat olivat opettajia tyytyväisempiä koulun arvopohjaan sekä opettajia ja rehtoreita tyytyväisempiä opetukseen. Opettajat arvioivat rehtoreita negatiivisemmin opetustilojen ja -välineiden sekä kunnan tuen. He myös näkivät rehtoreita ja avustajia kielteisemmin henkilöstön ja johtamisen osa-alueet sekä huoltajia ja avustajia kielteisemmin oppimistulosten osa-alueen. Oppilaat olivat muita arvioitsijaryhmiä tyytyväisempiä omaan kouluviihtyvyyteensä ja huoltajat kokivat opettajia suurempaa tyytyväisyyttä lastensa kouluviihtyvyyttä kohtaan. Kuviossa 18 esitetään kokemusrviointien ryhmäkohtaisten vertailujen tulokset ja liitteessä 12 arviointeja kuvaavat tunnusluvut.



KUVIO 18 Kokemusrviointien vertailu arvioitsijaryhmittäin ***= $p < .001$, **= $p < .01$, n.s.= $p > .05$

Odotusten ja kokemusten keskinäinen suhde. Odotukset olivat lähes kaikilla arvioitsijaryhmillä korkeampia kuin kokemukset. Vain oppilaiden osalta kouluviihtyvyydestä saadut kokemukset ylittivät siihen kohdistetut odotukset. Suurimmat erot odotusten ja kokemusten välillä löytyivät kunnan tukeen sekä opetustiloihin ja -välineisiin liittyvillä teema-alueilla. Taulukossa 14 esitetään odotus- ja kokemusrviointien suhteesta lasketut teemakohtaiset tunnusluvut arvioitsijaryhmittäin ja liitteessä 12 tunnuslukujen jakaumatiedot.

TAULUKKO 14 Odotus- ja kokemusrviointien suhteesta lasketut tunnusluvut arvioitsijaryhmittäin (kokemusten ja odotusten osamäärä)

odotus- ja kokemusrviointien suhde					
teema-alue	oppilaat	huoltajat	koulunkäynti-avustajat	opettajat	rehtorit
arvopohja			.85	.81	.85
opetustilat ja -välineet			.78	.75	.83
henkilöstö			.85	.85	.88
yhteistyö		.91	.87	.86	.86
opetus			.89	.85	.88
oppilashuolto			.86	.81	.84
oppimistulokset		.88	.89	.84	.87
kouluviihtyvyys	1.01	.88	.86	.84	.87
johtaminen			.84	.80	.84
kunnan tuki			.66	.67	.74

Odotus- ja kokemusrviointien interkorrelaatiot arvioitsijaryhmittäin. Odotus ja kokemusrviointien arvioitsijaryhmittäiset interkorrelaatiot rajataan tulostarkastelun ulkopuolelle. Tulokset saa tarvittaessa tutkijalta.

Kokemusrviointien yhteydet laadun yleiseen tilaan. Laatuteemat olivat lähes kaikilla arvioitsijaryhmillä yhteydessä erityisopetuksen yleisen tilan numeerisiin arviointeihin. Korrelaatiokertoimet vaihtelivat arvioitsijaryhmittäin .02 - .69 välillä (n.s. - $p < .001$). Vahvimmat yhteydet löytyivät avustajien arvioinneista ($r = .34 - .69$) ja heikoimmat rehtorien arvioinneista ($r = .02 - .49$). Huoltajat muodostivat käsityksensä erityisopetuksen yleisestä tilasta enemmän oppilaiden kouluviihtyvyyden ja yhteistyön kuin heidän oppimistulostensa perusteella. Kaikki henkilöstöryhmät painottivat johtamista, arvopohjaa ja henkilöstöä, kun taas avustajilla tärkeimmäksi ja muita henkilöstöryhmiä tärkeämmäksi yleisen tilan arviointien määrittäjäksi muodostui opetus (taulukko 15).

TAULUKKO 15 Kokemusarviointien ja yleisen tilan arvioinnin keskinäiset yhteydet arvioitsijaryhmittäin

	oppilaat	huoltajat	avustajat	opettajat	rehtorit
koulun arvopohja	-	-	.63***	.44***	.33***
opetustilat ja -välineet	-	-	.34***	.21***	.02n.s.
henkilöstö	-	-	.59***	.54***	.49***
yhteistyö	-	.60***	.55***	.41***	.31***
opetus	-	-	.69***	.36***	.28***
oppilashuolto	-	-	.50***	.39***	.18 n.s.
oppimistulokset	-	.56***	.54***	.31***	.25***
kouluviihtyvyys	.47***	.63***	.52***	.31***	.21*
johtaminen	-	-	.65***	.52***	.44***
kunnan tuki	-	-	.37***	.35***	.20*

- = osa-alue ei sisällynyt kyselylomakkeeseen, ***= p<.001, *= p<.05, n.s. = p>.05

7.3.2 Arviointeja erottelevat tekijät arvioitsijaryhmittäin

Odotusarvioinnit. Tutkimukseen valitut taustamuuttujat (esitetty suluissa arvioitsijaryhmittäin) erottelivat odotusarviointeja seuraavasti:

Oppilaat (sukupuoli, luokka-aste, koulun koko). Tytöt arvioivat kouluviihtyvyyden tärkeämmäksi tekijäksi kuin pojat ja alaluokkien oppilaat tärkeämmäksi kuin yläluokkien oppilaat. Koulun koko ei erotellut arviointeja.

Huoltajat (sukupuoli, koulutus, lapsen luokka-aste, lapsen koulun koko). Äidit arvioivat kouluviihtyvyyden sekä oppimistulokset isää tärkeämmiksi ja korkeakoulututkinnon suorittaneet huoltajat oppimistulokset ja kouluviihtyvyyden vähemmän tärkeämmiksi kuin alemman koulutustason omaavat huoltajat. Lapsen luokka-aste ja koulun koko eivät erottelleet arviointeja.

Koulunkäyntiaavustajat (sukupuoli, työkokemus, luokka-aste, koulun koko). Naisavustajat kokivat kaikki laatuteemat (paitsi koulun johtamisen ja kunnan tuen) tärkeämmiksi kuin miesavustajat. Pitkään (>10 vuotta) avustajana työskennelleet pitivät henkilöstöä sekä opetustiloja tärkeämpinä kuin lyhyemmän aikaa (< 10 vuotta) työskennelleet avustajat ja keskisuurten/suurten koulujen (>100 oppilasta) avustajat oppilashuoltoa ja oppimistuloksia tärkeämpinä kuin pienten koulujen (<100 oppilasta) avustajat. Luokka-aste ei erotellut arviointeja.

Opettajat (sukupuoli, työkokemus, luokka-aste, koulun koko, virkanimike). Naisopettajat pitivät kaikkia laatuteemoja miesopettajia tärkeämpinä (lukuun ottamatta kouluviihtyvyyttä). Pitkään töissä olleet opettajat arvioivat kunnan tuen ja yhteistyön tärkeämmiksi kuin työnsä juuri aloittaneet opettajat (0-2 vuotta) ja koulun

arvopohjan tärkeämmäksi kuin työnsä aloittaneet ja jonkun verran työkokemusta (2-10 vuotta) omaavat opettajat. Alaluokkien opettajat pitivät opetustiloja ja -välineitä, yhteistyötä sekä opetusta tärkeämpinä kuin yläluokkien opettajat ja suurten koulujen opettajat oppilashuoltoa tärkeämpänä kuin pienten ja keskisuurten koulujen opettajat. Erityisopetuksen opettajat arvioivat kaikki laadun osa-alueet tärkeämmiksi kuin yleisopetuksen opettajat.

Rehtorit (sukupuoli, työkokemus, luokka-aste, koulun koko). Naisrehtorit näkivät, oppilashuoltoa ja henkilöstöä lukuun ottamatta, kaikki laatuteemat miehiä tärkeämmiksi. Keskisuurten ja suurten koulujen rehtorit arvioivat koulun johtamisen tärkeämmäksi kuin pienten koulujen rehtorit. Työkokemus ja luokka-aste ja eivät erotelleet arviointeja.

Yhteenvedo. Odotusarviointeja erottelivat useimmiten sukupuoli ja opettajan virkanimike. Taulukossa 16 esitetään yhteenvetona arviointeja tilastollisesti erotelleet taustatekijät. Arviointien numeerisia tunnuslukuja voi tarkastella liitteestä 12.

Kokemusarvioinnit. Tutkimukseen valitut taustamuuttujat (esitetty suluissa arvioitsijaryhmittäin) erottelivat kokemusarviointeja seuraavasti:

Oppilaat (sukupuoli, luokka-aste ja koulun koko). Tytöt arvioivat oman kouluviihtyvyytensä paremmaksi kuin pojat ja alaluokkien oppilaat paremmaksi kuin yläluokkien oppilaat. Keskisuurten koulujen oppilaat kokivat viihtyvän koulussa paremmin kuin suurten koulujen oppilaat.

Huoltajat (sukupuoli, koulutus, lapsen luokka-aste ja lapsen koulun koko). Pienten ja keskisuurten koulujen huoltajat pitivät lastensa kouluviihtyvyyttä parempana kuin suurten koulujen huoltajat ja heidän oppimistuloksiaan parempina kuin keskisuurten ja suurten koulujen huoltajat. Alaluokilla opiskelevien oppilaiden huoltajat näkivät oppimistulokset ja kouluviihtyvyyden paremmiksi kuin yläluokilla opiskelevien oppilaiden huoltajat. Sukupuoli ja koulutus eivät erotelleet arviointeja.

Koulunkäyntiaavustajat (sukupuoli, työkokemus, luokka-aste ja koulun koko). Naisavustajat kokivat miesavustajia suurempaa tyytyväisyyttä opetuksen ja oppimistulosten osalta. Juuri aloittaneet ja jonkun aikaa avustajana työskennelleet olivat tyytyväisempiä opetustiloihin ja -välineisiin kuin pitkään avustajana työskennelleet. Alaluokan avustajat olivat yläluokkien avustajia tyytyväisempiä koulun arvopohjaan, henkilöstöön, opetukseen ja oppimistuloksiin. Myös koulun koko erotteli avustajien tyytyväisyyttä arvopohjan, yhteistyön, opetuksen ja oppilashuollon osalta.

TAULUKKO 16 Arvioitsijaryhmittäiset erot odotusarvioinneissa (***)= $p < .001$, ** = $p < .01$, * = $p < .05$, n.s. = $p > .05$, - = osa-alue ei sisällynyt kyselylomakkeeseen)

	oppilaat	huoltajat	avustajat	opettajat	rehtorit
koulun arvopohja	-	-	naiset > miehet **	naiset > miehet ** tk yli 10 v > alle 10v ** eo > yo ***	naiset > miehet ***
opetustilat ja -välineet	-	-	naiset > miehet ** työkokemus yli 10v > alle 10v **	naiset > miehet *** alalk > ylälk * eo > yo **	naiset > miehet *
henkilöstö	-	-	naiset > miehet ** tk yli 10v > alle 10v **	naiset > miehet ** eo > yo *	n.s.
yhteistyö	-	-	naiset > miehet ** keskisuuret koulut > pienet koulut	naiset > miehet ** alalk > ylälk ** tk yli 10v > 0-2 v * eo > yo ***	naiset > miehet ***
opetus	-	-	naiset > miehet ***	naiset > miehet *** alalk > ylälk ** eo > yo ***	naiset > miehet 3.18**
oppilashuolto	-	-	naiset > miehet* keskisuuret koulut > pienet koulut*	naiset > miehet * suuret koulut > muut koulut ** eo > yo ***	n.s.
oppimistulokset	-	äidit > isät ** kk < muut **	naiset > miehet ** keskisuuret koulut > pienet koulut **	naiset > miehet ** eo > yo **	naiset > miehet *
kouluviihtyvyys	tytöt > pojat *** alaluokat > yläluokat ***	äidit > isät *** kk < muut **	naiset > miehet *	eo > yo *	naiset > miehet *
johtaminen	-	-	n.s.	naiset > miehet ** eo > yo ***	naiset > miehet * keskisuuret ja suuret koulut > pienet koulut **
kunnan tuki	-	-	n.s.	naiset > miehet **, tk yli 10v > 0-2v ** eo > yo ***	naiset > miehet **

kk=korkeakoulututkinto, tk= työkokemus, eo= erityisopetus, yo= yleisopetus

TAULUKKO 17 Arvioitsijaryhmittäiset erot kokemuservioinneissa (***=p<.001, **=p<.01, *=p<.05, n.s.= p>.05, - = osa-alue ei sisältynyt kyselylomakkeeseen)

	oppilaat	huoltajat	avustajat	opettajat	rehtorit
koulun arvopohja	-	-	alalk > ylälk * pienet ja keski-suuret koulut >suuret koulut ***	alalk > ylälk *** pienet koulut > keski-suuret ja suuret koulut ***	pienet koulut > keski-suuret ja suuret koulut ***
opetustilat ja -välineet	-	-	tk alle 10v > yli 10v **	alalk > ylälk * pienet koulut > suuret koulut **	n.s.
henkilöstö	-	-	alalk > ylälk *	alalk > ylälk ***	n.s.
yhteistyö	-	-	keski-suuret koulut > suuret koulut *	alalk > ylälk *** miehet > naiset *	naiset > miehet **
opetus	-	-	naiset > miehet * alalk > ylälk * keski-suuret koulut > suuret koulut *	alalk > ylälk *** eo > yo ***	naiset > miehet **
oppilashuolto	-	-	keski-suuret ja suuret koulut > pienet koulut ***	miehet > naiset * keski-suuret ja suuret koulut > pienet koulut ***	n.s.
oppimistulokset	-	alalk > ylälk *** pienet ja keski-suuret koulut >suuret koulut **	naiset > miehet ** alalk > ylälk **	alalk > ylälk ***	naiset > miehet *
kouluviihtyvyys	tytöt > pojat *** alalk > ylälk *** keski-suuret koulut > suuret koulut *	alalk > ylälk *** pienet > suuret koulut **	n.s.	alalk > ylälk ***	naiset > miehet *
johtaminen	-	-	n.s.	alalk > ylälk ** keski-suuret koulut > suuret koulut *	naiset > miehet *
kunnan tuki	-	-	n.s.	eo > yo ** tk yli 10v > 0-2v *	n.s.

kk=korkeakoulututkinto, tk= työkokemus, eo= erityisopetus, yo= yleisopetus

Opettajat (sukupuoli, työkokemus, luokka-aste, koulun koko ja virkanimike). Naisopettajat arvioivat miesopettajia myönteisemmin yhteistyötä ja heitä kielteisemmin oppilashuoltoa. Pitkään työskennelleet opettajat kokivat kunnan tuen myönteisemmin kuin vasta-alkaneet opettajat. Alaluokkien opettajat olivat yläluokkien opettajia tyytyväisempiä lähes kaikkiin laadun osa-alueisiin, poikkeuksena oppilashuolto ja kunnan tuki. Pienissä, keskisuurissa ja suurissa kouluissa tyytyväisyys erosi arvopohjan, opetustilojen ja -välineiden, oppilashuollon ja johtamisen osalta. Erityisopetuksen opettajat olivat yleisopetuksen opettajia tyytyväisempiä opetuksen ja kunnan tuen tema-alueisiin.

Rehtorit (sukupuoli, työkokemus, luokka-aste ja koulun koko). Naisrehtorit kokivat miesrehtoreita suurempaa tyytyväisyyttä yhteistyön, opetuksen, oppimistulosten, kouluviihtyvyyden ja johtamisen osalta. Pienten koulujen rehtorit olivat keskisuurten tai suurten koulujen rehtoreita tyytyväisempiä arvopohjaan. Työkokemus ja luokka-aste eivät erotelleet arviointeja.

Yhteenveto. Kokemuserviointeja erottelivat useimmiten luokka-aste, koulun koko ja sukupuoli. Taulukossa 17 esitetään yhteenvetona tilastollisesti erotelleet taustatekijät. Arviointien numeerisia tunnuslukuja voi tarkastella liitteestä 12.

7.3.3 Koulun ja kunnan selitysosuus laatuvaihtelusta

Erityisopetuksen laadun systemaattista vaihtelua tutkittiin sisäkorrelaatiolla sekä kuntien että koulujen välillä. Sisäkorrelaatiot toivat esiin erityisopetuksen laatu- vaihtelun: lasketuista kahdestakymmenestä sisäkorrelaatiosta 16 osoittautui tilastollisesti merkitseviksi. Tutkimukseen osallistuneiden koulujen väliset erot selittivät 3%-31 % erityisopetuksen laatu- arviointien kokemus- ja odotuserviointien suhteen (kokemus/odotus) systemaattisesta kokonaisvaihtelusta. Kuntien osalta arviointit näyttäytyivät huomattavasti homogeenisempina (1%-6%). Eniten koulujen välistä vaihtelua löytyi opetustilojen ja -välineiden, kunnan tuen, henkilöstön sekä koulun arvopohjan laatuteemoissa. Näissä koulujen välinen vaihtelu oli 16%-31% kokemuksen ja odotuksen suhteen kokonaisvaihtelusta. Alle 10 % selitysosuuden jäivät kouluviihtyvyys, oppimistulokset ja yhteistyö. Taulukossa 18 esitetään koulujen ja kuntien väliset kokemusten ja odotusten suhteen sisäkorrelaatiot laatuteemoittain.

TAULUKKO 18 Koulu- ja kuntakohtaisten kokemusrviointien sisäkorrelaatiot ja niiden merkitsevyydet

teema	koulukohtaiset erot		kuntakohtaiset erot	
	r	Est / S.E.	r	Est / S.E.
arvopohja	0.16	2,79**	0.04	2.56*
opetustilat ja -välineet	0.31	8.00***	0.06	2.62**
henkilöstö	0.18	4.54***	0.06	1.76n.s.
yhteistyö	0.03	4.02***	0.01	2.34*
opetus	0.11	3.75***	0.04	2.42*
oppilashuolto	0.10	3.22**	0.06	2.05*
oppimistulokset	0.07	3.96***	0.02	2.73**
kouluviihtyvyys	0.03	2.73**	0.01	1.82n.s.
johtaminen	0.13	4.84***	0.01	0.21n.s.
kunnan tuki	0.21	5.18***	0.05	1.42n.s.

***=p<.001, **=p<.01, *=p<.05, n.s.=p>.05

7.4 Tulosten yhteenveto

Tulokset toivat esiin erityisopetuksen laadun eri puolia. Ne kuvasivat erityisopetuksen laadun tilaa yleisesti, mutta ne toivat myös esiin laadun rakenteeseen ja sen arviointiin vaikuttavia taustatekijöitä. Taulukossa 19 esitetään yhteenvetona tutkimuksesta saadut keskeisimmät tulokset tutkimusongelmittain ryhmiteltyinä.

TAULUKKO 19 Tutkimustulosten yhteenveto

Tutkimusongelma	Tulokset
1 Millaiseksi oppilaat, huoltajat, avustajat, opettajat ja rehtorit arvioivat erityisopetuksen laadun?	
1.1 Millaiseksi arvioidaan erityisopetuksen yleinen tila?	Erityisopetuksen yleinen tila arvioidaan pääsääntöisesti hyväksi.
1.2 Millaisia ovat erityisopetuksen kohdistetut odotukset?	Erityisopetuksen laatuun kohdistetaan huomattavan korkeita odotuksia.
1.3 Millaisia ovat erityisopetuksesta saadut kokemukset?	Erityisopetuksesta saadut kokemukset ovat suurimmalta osin myönteisiä.
1.4 Millainen on odotusten ja kokemusten keskinäinen suhde?	Odotukset olivat kokemuksia korkeampia. Lähes kaikki arvioinnit sijoittuvat kuitenkin yläkvartiiliin.
2 Millainen on arviointien sisäinen rakenne?	
2.1 Millainen on odotus- ja kokemusrviointien sisäinen rakenne?	Odotus- ja kokemusrviointien laateemat korreloivat keskenään voimakkaasti.
2.2 Miten kokemusrviointit ovat yhteydessä yleisen tilan arviointiin?	Kokemusrviointien laateemat korreloivat yleisen tilan arvioinnin kanssa voimakkaasti.

3 Miten yhdenmukaisia arvioinnit ovat?

3.1 Miten arvioinnit eroavat toisistaan arvioitsijaryhmien välillä?

Arvioitsijaryhmien odotus- ja kokemusarvioinnit eroavat toisistaan useiden laatuteemojen osalta. Odotusarvioinnit ovat homogeenisempiä kuin kokemusarvioinnit.

3.2 Miten henkilökohtaiset ja ekologis-demografiset muuttujat erottelevat arviointeja?

Odotusarviointeja erottelevat useimmiten sukupuoli ja opettajien virkanimike. Naiset pitävät laatuteemoja tärkeämpiä kuin miehet ja erityisopetuksen opettajat tärkeämpiä kuin yleisopetuksen opettajat. Kokemusarviointien keskeisimpiä erottelijoita ovat luokka-aste ja koulun koko. Alaluokilla tyytyväisyys on suurempaa kuin yläluokilla. Koulun koko ei erottele arviointeja yksisuuntaisesti.

3.3 Miten koulut ja kunnat selittävät laatuarviointeja?

Koulujen väliset erot selittävät 3-31% kokemusarviointien vaihtelusta. Kuntien välillä selitysosuudet ovat pienempiä (1-6%).

8 POHDINTA

Tutkimuksessa tarkasteltiin erityisopetuksen laatua erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden, heidän huoltajiensa, koulunkäyntiavustajiensa, opettajiensa ja rehtoreidensa näkökulmasta. Keskeisimpiä tutkimuksen päätehtäviä olivat 1) millaiseksi em. arvioitsijaryhmät arvioivat erityisopetuksen laadun, 2) millainen on arviointien sisäinen rakenne sekä 3) miten yhdenmukaisia arvioinnit ovat. Laatua jäsennettiin talous- ja johtamistieteissä esitettyjen laadun näkökulmien sekä laatu-toiminnan keskeisimpien periaatteiden mukaisesti. Jäsentämisessä käytettiin apuna myös kasvatustieteissä esitettyjä laatumalleja ja aikaisempia tutkimustuloksia koulutuspalvelujen laadusta. Empiirisessä osassa laatua arvioitiin 10 laatuteeman avulla odotusten ja kokemusten näkökulmasta. Erityisopetuksen laadun tilaa karotettiin myös yleisen tilan numeerisilla arvioinneilla ja avoimilla kysymyksillä. Tutkimusaineiston keräämisessä käytettiin apuna strukturoitua kyselylomaketta ja aineisto analysoitiin tilastollisten analyysimenetelmien avulla. Seuraavassa pohditaan käytetyn tutkimusmenetelmän rajoituksia, saatuja tutkimustuloksia ja tutkimuksesta tehtäviä johtopäätöksiä sekä tutkimuksen aikana esiin nousseita jatkotutkimusmahdollisuuksia.

8.1 Tutkimusmenetelmän arviointia

Laatumallin ja kyselylomakkeiden luominen. Erityisopetuksen laatumallin ja sitä mittaavien kyselylomakkeiden luominen muodostui vaikeaksi tehtäväksi. Vaikka laadusta oli löydettävissä paljon taustamateriaalia (mm. yleinen kiinnostus koulutuksen laatuun lisääntyi tutkimusprosessin aikana), ei selkeää tähän tutkimukseen soveltuvaa erityisopetuksen laadun käsitekehikkoa ollut käytettävissä. Tämän vuoksi tutkimuksessa päädyttiin alkujaan talous- ja johtamistieteistä lähtöisin olevien näkökulmien ja toimintaperiaatteiden hyödyntämiseen. Valittua ratkaisua voidaan kritisoida koulun toimintaan soveltumattomaksi mm. sen sisältämien läh-

tökohtien ja aineistosta puuttuvan rakenne-evidenssin vuoksi. Toisaalta ratkaisu puoltaa paikkaansa tutkimuksen taustana – auttoihan se kuvaamaan laadun monimuotoisuutta ja jäsentämään sitä helpommin käsiteltävään muotoon. Termistöä muokattiin myös tähän tutkimukseen paremmin sopiviksi käsitteistöiksi ja siitä etsittiin yhtymäkohtia kasvatustieteelliseen kenttään.

Tutkimuksen empiirinen osuus ei vahvistanut teoreettisessa viitekehyksessä esitettyä erityisopetuksen laadun rakennetta. Laatuteemojen korreloituminen saattoi johtua haloefektistä, jolloin arvioitsijan muodostama kokonaisnäkemys arvioitavasta kohteesta heijastui myös hänen yksittäisiin laatuteema-arviointeihinsa. Toisaalta laatuteemojen interkorrelaatiot saattoivat olla myös todellisia - merkitsevän laadukas koulu yhdellä tema-alueella todennäköisesti laadukasta myös toisilla tema-alueilla, huolimatta näiden välisistä käsitteellisistä eroista. Mittarissa käytetty sanapari tärkeys ja tyytyväisyys aiheuttivat ehkä epäsuhtaa käsitteiden välillä: tärkeys ei kuvannut välttämättä vastaajan odotuksia eikä tyytyväisyys hänen kokemuksiaan omasta koulusta. Odotusten ja kokemusten vertailu laadun osoittimen saattoi vääristää laadun luonnetta. Ainakin tässä tutkimuksessa se toi lisähaastetta tulosten tulkintaan.

Mittarin ilmeis- ja sisällönvaliditeettia testattiin erillisellä validointikierroksella. Validointikierros osoitti mittariston sisältämät osiot tärkeiksi laatua kuvaaviksi tekijöiksi. Kierrokselta palautuneiden lomakkeiden rakennevaliditeettiä ei kuitenkaan kiinnitetty suurta huomiota ennen lomakkeiden lähettämistä kouluille. Tätä voidaan pitää puutteena jälkikäteen ajateltuna. Nyt mittaristosta poistettiin vain vähiten tärkeiksi arvioidut osiot ja sen rakennetta hieman stilisoitiin.

Aineiston kerääminen. Aineiston kerääminen LATU-hankkeen yhteydessä rajasi sen valikoituneeksi näytteeksi ja herätti pohdintaa tunnuslukujen yleistämiseen liittyvistä rajoituksista. Koska tutkimukseen osallistuneiden kuntien erityisopetusjärjestelyjen ei kuitenkaan havaittu poikkeavan suuresti koko maan keskimääräisestä tilanteesta, tutkimuksessa käytettiin tilastollisia merkitsevyytestauksia ja niistä tehtäviä yleistyksiä.

Tutkimukseen vastasivat erityisopetukseen siirretyt ja otetut oppilaat huoltajineen, koulunkäyntiavustajineen, opettajineen ja rehtoreineen. Koska erityisopetukseen siirtäminen / ottaminen tapahtuu eri kunnissa erilaisin perustein, ei kyseistä rajausta voitane pitää täysin ongelmattomana. Nyt tutkimuksen ulkopuolelle saattoivat jäädä joissakin kunnissa ne oppilaat, jotka toisissa kunnissa olisivat tulleet poimituiksi tutkimukseen. Tutkimuksen osallistujat olisi voitu vaihtoehtoisesti rajata kaikkiin erityisopetuksessa opiskelleisiin oppilaisiin tai tietyssä opiskeluympäristössä opiskeleviin oppilaisiin.

Kaikkien kunnissa opiskelevien erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden, heidän huoltajiensa, avustajiensa, opettajiensa ja rehtoriensa sisällyttäminen samaan tutkimukseen osoittautui sekä hyväksi että huonoksi ratkaisuksi. Toisaalta heidän laajamittainen kuulemisensa toi tutkimukseen osallistuneille kunnille arvokasta ja kokonaisvaltaista tietoa niiden erityisopetuksen laadun tilas-

ta. Toisaalta suuren vastaajajoukon sisällyttäminen samaan tutkimukseen muodostui olemassa olevien resurssien tuhlaukseksi – olisihan erilaisia otantamenetelmiä käyttämällä päädytty todennäköisesti lähes samankaltaisiin tuloksiin.

Tutkimusaineiston hankinnassa käytetyt kyselylomakkeet olivat nopeita ja taloudellisia tiedonkeruun välineitä. Tutkimukseen saatiin huomattava määrä osallistujia suhteellisen vähällä vaivannäöllä ja kerättävän aineiston määrää voitiin kasvattaa laajaksi. Lomakkeiden strukturoidut osiot olivat helposti koodattavissa tietokoneelle ilman ylimääräisiä, tulkinnanvaraisia päätelmiä. Avoimet vastaukset täydensivät strukturoituja osioita ja jättivät vastaajille mahdollisuuden vapaampiin, omin sanoin annettuihin vastauksiin. Kyselylomakkeen käyttämisen hyvänä puolena voitaneen pitää myös tiedonkeruun stabiilisuutta - kysymykset esitettiin jokaiselle koehenkilölle samassa muodossa, ilman sanamuodon tai äänenpainon vivahteita (Valli 2001, 31).

Kyselylomakkeiden muotoilu koettiin lomakkeisiin kirjoitettujen palautteiden perusteella pääasiassa selkeäksi ja rakenteellisesti eheäksi. Kysymyksiin oli vastattu useimmiten huolellisesti ja tyhjiksi jätettyjä kysymyksiä löytyi lomakkeiden lukumäärään nähden vähän. Myös avoimiin kysymyksiin vastattiin melko hyvin.

Vaikka tutkimuksen vastausprosentteja voidaan pitää lähinnä suuntaantavina eri syistä johtuen (s. 50), kertovat ne kaiken kaikkiaan innokkaasta tutkimukseen osallistumisesta. Lomakkeiden lähettämisaikankohta oli koulun vuotuista työrytmiä ajatellen hyvä: syyslukukausi oli käynnistynyt, mutta jouluvalmistelut eivät olleet vielä alkaneet. Oppilaiden osalta korkeat vastausprosentit selittynevät kyselyn toteuttamisella oppitunneilla. Ratkaisun etuna voidaan pitää myös lomakkeen täyttämisen vuorovaikutuksellista luonnetta. Oppilaat saattoivat pyytää apua koulunkäyntiavustajilta / opettajilta lomakkeidensa täyttämiseen tai täyttää lomakkeen yhdessä heidän kanssaan. Toisaalta avustajat / opettajat saattoivat myös ohjalla oppilaiden mielipiteitä. Koulun henkilöstön osalta hyvään vastaamiseen vaikuttivat mitä luultavimmin kuntien vahva sitoutuminen LATU-hankkeeseen, tutkimuksen maksuttomuus sekä lupaukset kuntakohtaisista tulosraporteista ja palautetilaisuuksista.

Analyysimenetelmät. Käytetyt analyysimenetelmät valittiin tutkimusongelmien sekä aineiston sisäisen koostumuksen perusteella pääasiassa kuvailevien menetelmien joukosta. Valinnassa pyrittiin huomioimaan myös niiden käyttöä koskevat rajoitukset. Kaikilta osin rajoituksia ei noudatettu. Tutkimuksessa suoritettiin tilastollisia merkitsevyytestauksia aineiston valikoitumisprosessista huolimatta. Kahden keskiarvon vertailussa käytettiin muuttujien vinoudesta huolimatta T-testiä (perusteena aineiston suuri koko). Muuttujien tiivistäminen teoreettisia lähtökohtia (ks. kuvio 2) vastaaviksi summamuuttujiksi esti tulosten pirstaloitumisen ja osiotasaisen analysoinnin. Ratkaisu ei kuitenkaan selkiyttänyt laatua ilmiönä eikä lisännyt sen eri ulottuvuuksia koskevaa ymmärrystä. Yksisuuntainen testaus ei tuonut esiin taustamuuttujien yhteisvaikutuksia. Suuren aineiston manuaalinen

koodaaminen tilasto-ohjelmaan vei paljon aikaa ja resursseja. Jatkossa vastaava toimenpide kannattaakin suorittaa optisen tallennuksen avulla.

Tutkimuksesta tiedottaminen. Kunnissa järjestettyjen palautekeskustelutilaisuuksien järjestäminen (s. 15) toi vastavuoroista hyötyä sekä tutkimukseen osallistujille että tutkijalle. Kunnat (vastaajat) saivat nopean ja räätälöidyn tietopakettin tutkimustuloksista. Tilaisuudet mahdollistivat myös tutkimukseen liittyvien askarruttavien kysymysten esittämisen puolin ja toisin mm. ongelmakohtien tai onnistuneiden käytänteiden osalta. Käytettyä tiedottamistapaa voitaneenkin pitää tältä osin onnistuneena.

Tulosten yleistettävyys. Tutkimuksesta saatujen tulosten yleistettävyys toisiin tilanteisiin ja joukkoihin saattaa heikentyä tutkimuksen poikkileikkauksenomaisen luonteen, sen monivaiheisen valikoitumisprosessin sekä kuntien maantieteellisen sijainnin vuoksi. Toisaalta tutkimuskunnissa ei havaittu selektiivisyyttä mm. erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilasmäärien ja erityisopetusjärjestelyjen osalta (liite 2).

Koska erityisopetuksen laatua ei voida pitää staattisena ilmiönä, näyttäytynee se tällä hetkellä kunnissa varsin erilaisena kuin tutkimushetkellä mitattuna erityisopetusjärjestelyissä viime vuosina tapahtuneiden muutosten (mm. inklusiivisemat opetusympäristöt), hankkeen myötä tapahtuneen kehityksen sekä aineiston keräämisen ja raportoinnin välillä olleen pitkän aikavälin vuoksi. Toisaalta osaa saaduista tuloksista voitaneen pitää edelleen ajankohtaisina ja uutta tietoa tuottavina. Näitä ovat esimerkiksi arvioitsijaryhmien keskinäisiin eroihin sekä laadun kasautumiseen liittyvät tulokset.

8.2 Tutkimustulosten tarkastelua

Erityisopetuksen yleinen tila. Erityisopetuksen yleisen tilan arvioinnit antoivat pääsääntöisesti myönteisen kuvan koulujen laadusta. Numeeriset arvioinnit näyttäytyivät kaikilla arvioitsijaryhmillä positiivisina eikä arvioitsijaryhmien kesken löytynyt suuria näkemuseroja. Myönteistä kuvaa tukivat myös numeeristen arvosanojen kirjalliset perustelut, joista suurin osa (2/3) sisälsi positiivisesti sävyttyneitä mainintoja.

Omasta koulusta esitetyt parhaimmat ja huonoimmat puolet konkretisoivat koulun arkeen ja sen toimintaan vaikuttavia tekijöitä. Erityisopetuksen riittämättömyys, opetustiloihin, henkilöstöön sekä opetusryhmiin liittyvät puutteet lienevät koulujen arjen asettamia haasteita. Ne ovat myös muista tutkimuksista tutuiksi tulleita ja esiin nousseita huolenaiheita (Korkeakoski 2005; Puro 2005; Santavirta ym. 2001). Myönteisiksi puoliksi mainitut oppilaan yksilöllinen huomioiminen, yhteisöllisyys kertovat puolestaan koulujen onnistuneista ratkaisuista ja erityisopetuksessa vallitsevasta positiivisesta mielialasta. Huolimatta aineellisten, usein lisä-

rahoitusta tai -järjestelyjä tarvitsevien käytänteiden ongelmista, kouluissa työskentelevä henkilöstö on kyennyt luomaan omalla toiminnallaan oppilasta tukevan ympäristön. Laadun kehittäminen ei siis aina merkitse rahaa tai suuria aineellisia panostuksia.

Erityisopetukseen siirrettyjen ja otettujen oppilaiden suhtautuminen kouluun on pääasiassa positiivista (Kivirauma ym. 2004; Kuorelahti ym. 2004). Tästä huolimatta joka neljäs vastaaja ei pidä koulusta eikä koe pärjäävänsä siellä hyvin. Vaikka luku ei ole hälyttävän suuri verrattuna esimerkiksi Ruohon, Koskelan ja Pihlajenen-Bednarikin (2006) tekemään kouluviihtyvyytystutkimusten meta-analyysiin (65% oppilaista viihtyi koulussa), herättää se pohtimaan koulun arjessa vallitsevia toimintatapoja - kuinka koulua tulisi kehittää, jotta se huomioisi paremmin esimerkiksi syrjäytymisvaarassa olevien lasten ja nuorten tarpeet tai kuinka koulussa voitaisiin tukea nykyistä paremmin lasten ja nuorten osallisuutta sekä vaikutusmahdollisuuksia (Linnakylä & Välijärvi 2005b, 292). Havaittu yhteys koetun koulupärjäämisen ja koulusta pitämisen välillä tukee aikaisempia tuloksia oppilaan osaamisen ja kouluasenteiden keskinäisestä yhteydestä (Hautamäki ym. 2005).

Oppilaat pitävät koulua edelleen varsin perinteisenä akateemisten taitojen siirtäjänä (ks. Salonen 1995). Huoltajien näkökulmasta koulun ansioksi lasketaan myös mm. sosiaalisten taitojen, tunteiden hallinnan ja yrittämisen lisääntyminen. Ainakin näiltä osin koulu näyttäisi siis onnistuneen oppilaiden elämähallintataitojen kehittämisessä. Kysymys koulun tehtävästä - opettaminen vai kasvattaminen - vaikuttaa siis ainakin huoltajien näkemysten perusteella selkeältä: koulua ja erityisopetusta arvostetaan sekä akateemisten taitojen opettajana että elämähallintataitojen kehittäjänä.

Erityisopetukseen kohdistetut odotukset. Kyselylomakkeissa esitetyt teemat nähdään, validointikierroksen tapaan, pääsääntöisesti tärkeiksi tai erittäin tärkeiksi erityisopetuksen laatuteemoiksi. Arviointien tasaisuus saattaa kertoa mm. laadun yksidimensionaalisuudesta tai mittariston huonosta erottelukyvystä. Toisaalta korkeat odotukset saattavat kertoa myös arvioitsijoiden aikaisemmista hyvistä erityisopetus- ja koulukokemuksista - lisääväthän aikaisemmat myönteiset kokemukset arvioitavasta kohteesta myös siihen kohdistettavia odotuksia (Prahbu & Tellis 2000). Tärkeimmäksi erityisopetuksen laatuteemaksi arvioitu arvopohja osoittaa koulun henkilöstön arvostavan yhteistä arvoperustaa koulun toiminnan lähtökohdana. Tulos konkretisoi myös Boothin, Nesin ja Stromstadin (2003) esittämän näkemyksen arvojen keskeisestä merkityksestä käytännön koulutyössä.

Erityisopetuksesta saadut kokemukset. Oman koulun erityisopetuksesta saadut kokemukset osoittautuvat tulosten perusteella pääasiassa positiivisiksi. Oppilaiden kouluviihtyvyyteen, opetukseen, henkilöstöön sekä koulun arvopohjaan liittyvät tekijät nähdään useimmiten hyvin toimiviksi käytänteiksi. Kunnan tuen ja esimerkiksi johtamisen osalta tyytyväisyys on huomattavasti vähäisempää. Tulos toistaa aikaisempia tutkimustuloksia (esim. Kivirauma ym. 2004; Kuorelahti ym. 2004) ja kiinnittää huomiota poliittishallinnollisten ja johtamiseen liittyvien käytänteiden

kehittämistarpeeseen. Laadukkaan erityisopetuksen järjestäminen tarvitsee aina lähiyhteisön osoittamaa aineellista ja henkistä tukea (Cruzeiro & Morgan 2006). Tuella on tärkeä merkitys myös koko kouluyhteisön hyvinvoinnille lisääntyvän työtyytyväisyyden ja työhön sitoutumisen myötä (Aelterman ym. 2007; Hulpia, Devos & Rosseel 2009).

Arvioitsijoiden tyytymättömyys opetustiloihin ja -välineisiin kertoo aikaisempien tutkimustulosten tavoin (esim. Arponen 2007; Korkeakoski 2005; Luopa, Pietikäinen & Jokela 2006; Santavirta ym. 2001; Savolainen 2001; Taskinen 2001; Uurto 2001) koulurakennusten huonosta kunnosta, tilaongelmista sekä opetusvälineiden ja -materiaalien osittaisesta puutteellisuudesta. Vaikka Opetusministeriö myöntää vuosittain kunnille korjausrakentamiseen kohdennettuja avustuksia, ne eivät todennäköisesti riitä varmistamaan läheskään kaikkien tilojen terveellisyyttä ja turvallisuutta. Aikaisemmissa tutkimuksissa havaittu (mm. Korkeakoski 2005; Oulun lääninhallitus 2004; Rimpelä ym. 2007; 2008) ja julkisuudessa paljon esillä ollut oppilashuollon heikko tilaa jää tässä tutkimuksessa huomiotta. Tilanne sellittyy osin mittauksen ajankohdalla sekä kerätyn tiedon luonteella ja sisällöllä. Kun tässä tutkimuksessa tutkittiin arvioitsijoiden subjektiivista kokemusta laajoista oppilashuollollisista tekijöistä, kerättiin esimerkiksi Korkeakosken (2005) ja Rimpelän ym. (2007; 2008) tutkimuksissa objektiivista ja yksityiskohtaista tietoa mm. koulupsykologien määrästä kunnissa.

Odotusten ja kokemusten keskinäinen suhde. Kokemusten ja odotusten osamäärät kertovat vastaajien arvostuksen ja toteutuman välillä vallitsevasta hienoisesta epäsuhdasta. Toisaalta epäsuhta herättää kysymään, tuleeko koulun edes pyrkiä kaikkien osapuolien odotusten ja vaatimusten huomioimiseen. Koska koulun toiminta on osa julkisia palveluja, se ei joudu kilpailemaan asiakkaiden suosiosta markkinoilla. Koulussa voitaisiinkin, tyytyväisyyden lisäämisen sijaan, ohjata arvioitsijoiden odotuksia realistisemmiksi (Long, Tricker, Rangecroft & Gilroy 1999). Maksimaalisen tyytyväisyyden saavuttaminen on lähes mahdoton (Galgano 2002) ja koulun kannalta tarpeeton tehtävä.

Arviointien erot saattavat heijastaa valitun laadun arviointimenetelmän perusluonnetta - keskittyhän se jo lähtökohtaisesti mittaamaan odotusten ja kokemusten välisiä eroja (Parasuraman 1985; Zeithaml ym. 1990). Koska menetelmää aikaisemmin hyödyntäneet tutkijat ovat myös päätyneet samantyyliisiin tuloksiin arvioitavasta kohteesta riippumatta (ks. esim. Aghamolaei & Zare 2008; Barnes 2007; Ham & Hayduk 2003; Tan & Kek 2004) ja koska tässä tutkimuksessa arvioitsijoiden erityisopetuskokemukset osoittautuivat monilla muilla menetelmillä mitattuina hyväksi (mm. odotusten ja kokemusten arvioiminen, numeeriset arvioinnit ja avoimet kysymykset) tuloksia tarkastellaan kokonaisuutena ja erityisopetuksen laatua pidetään hyvänä havaituista eroista huolimatta. Ratkaisua tukee odotus- ja kokemusraviointien sekä lähes kaikkien näistä laskettujen osamäärien sijoittuminen arviointiasteikon yläkvartiiliin. Yläkvartiilia (.75) voitaneen myös pitää tässä tutkimuksessa eräänlaisena subjektiivisesti asetettuna laadun raja-arvona: koulu-

tuspalvelun laatu voi olla riittävän hyvää, vaikka kaikki odotukset eivät olisikaan täyttyneet ja taas toisaalta - suurimman osan odotuksista tulisi olla täyttyneitä, jotta laatua voitaisiin pitää riittävän hyvänä.

Laatuteemojen keskinäiset yhteydet odotusarvioinneissa. Laatuteemat ovat monin tavoin toisiinsa yhteyksissä ja niiden vuorovaikutussuhteiden määrittäminen on hankalaa. Tuloksissa korostuneiden teemayhteyksien, opetuksen ja kouluviihtyvyyden sekä johtamisen ja kunnan tuen osalta, vaikutussuunnan päättelemineen lienee mahdotonta. Syntyykö opetuksen arvostus ennen kouluviihtyvyyden arvostusta, lisääkö johtamisen arvostus kunnan tuen arvostusta vai etenevätkö asiat juuri päin vastoin. Arkielämässä ja myös eräiden aikaisempien tutkimusten mukaan (mm. Engels ym. 2004) asiat limittyvät kuitenkin toisiinsa, joten yhteydet vaikuttavat tässä mielessä loogisilta.

Laatuteemojen keskinäiset yhteydet kokemusarvioinneissa. Kokemusarvioinnit toistavat odotusarviointien rakennetta ja laatuteemat korreloivat keskenään pääasiassa voimakkaasti. Vain kunnan tuki ja opetustilat saavat muita heikompia yhteyksiä. Koulun ulkopuolinen hallinto voidaan kokea poliittisine päätöksentekijöineen vieraana: koulun työntekijät eivät koe voivansa vaikuttaa päätösten sisältöön ja etenemiseen (Aelterman ym. 2007; Kuorelahti & Vehkakoski 2009; Oksanen 2003). Myös koulun fyysinen ympäristö saattaa jäädä arvioitsijoiden mielissä koulun muista toiminnoista irralliseksi osa-alueeksi, huolimatta sen yleistä viihtyvyyttä ja oppilaiden kehitystä tukevista vaikutuksista (mm. Maxwell & Chmielewski 2008). Vahvat yhteydet opetuksen ja oppimistulosten sekä yhteistyön, henkilöstön ja johtamisen välillä lienevät varsin ymmärrettäviä. Hyväksi koetut oppimistulokset lisännevät tyytyväisyyttä opetusta kohtaan ja toimivaksi koettu yhteistyö tyytyväisyyttä henkilöstöä ja johtamista kohtaan. Kouluviihtyvyyden yhteydet arvo-pohjan, opetuksen ja oppimistulosten kanssa vahvistavat aikaisempia tutkimustuloksia oppilaiden hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä (Danielsen 2009; Engels ym. 2004; Gill & Reynolds 1999; Rubie-Davis 2006).

Arvioitsijaryhmien väliset erot odotusarvioinneissa. Odotusarvioinnit näyttävät melko yhdenmukaisina eri arvioitsijaryhmien välillä (eroja vain 4/10 laatuteemassa). Tulos saattaa kertoa erityisopetuksen laadun sisällön staattisuudesta tai siihen kohdistuneiden laatumielikuvien yhtenäisyydestä (Szwarc 2005, 32-33). Tulos rohkaisee myös jatkamaan yhteisten laatua kuvaavien nimittäjien etsimistä. Toisaalta tulos saattaa johtua aikaisemmin jo kertaalleen validoiduista laatutekijöistä tai esimerkiksi tutkimusteknisistä syistä: lomakkeet sisälsivät sosiaalisesti suotavan vastaussuunnan ja arvioitsijat arvioivat laatua yleisesti hyväksytyjen mielipiteiden ja arvojen perusteella.

Arvioinneissa havaittuja eroja voidaan selittää mm. arvioitsijaryhmien työkuvaan liittyvillä tekijöillä. Avustajat ja opettajat viettävät suurimman osan työajastaan opettamisen parissa. He pitävät tällöin rehtoreita tärkeämpänä opetustiloihin ja -välineisiin sekä opetukseen liittyviä tekijöitä. Opettajat ovat tottuneet tavoitteelliseen työskentelyyn ja vastaavat oppilaiden oppimisesta. He arvioivat

myös oppilaiden oppimistulokset tärkeämmäksi kuin huoltajat. Oppilaiden osalta muita arvioitsijaryhmiä matalammat odotukset kouluviihtyvyydestä saattavat selittyä oppilaiden tyytymisellä riittävän hyvään kouluviihtyvyyteen. Koska neljännes oppilaista ei ilmoittanut pitävänsä koulunkäynnistä erityisopetuksen yleistä tilaa arvioitaessa, he saattavat asettaa koululle huomattavan matalia odotuksia (Prahbu & Tellis 2000). Tulosta tarkasteltaessa on pidettävä mielessä myös oppilaslomakkeen erilainen rakenne (mm. arviointiasteikko) ja visuaalinen ulkoasu.

Arvioitsijaryhmien erot herättävät myös pohtimaan koulujen arjessa vallitsevaa eturistiriitaa. Useat eri toimijatahot asettavat koulutyölle ja erityisopetukselle erilaisia, joskus keskenään ristiriitaisiakin odotuksia. Kenen odotukset huomioidaan tällöin ensimmäisenä ja kenen etu asetetaan toiminnan tavoitteeksi? Toivotavasti oppilaan.

Arvioitsijaryhmien väliset erot kokemuservioinneissa. Kokemuservioinnit eroavat arvioitsijaryhmien kesken lähes kaikkien laatuteemojen osalta. Eroja selittänevät odotuserviointien tapaan mm. arvioitsijoiden työnkuvaan ja asemaan liittyvät tekijät. Avustajat ovat lähes pääsääntöisesti muita henkilöstöryhmiä tyytyväisempiä. Kielteisimmin erityisopetuksen laatua arvioivat opettajat. He kantavat päävastuun opetuksesta ja oppilaan edistymisestä sekä tarkkailevat arjen käytänteitä muita henkilöstöryhmiä kriittisemmin. Toimimattomilla käytänteillä lienee myös suurin vaikutus juuri heidän työhönsä. Oppilaat arvioivat muita arvioitsijaryhmiä myönteisemmin oman kouluviihtyvyytensä ja huoltajat näkevät opettajia myönteisemmin lastensa viihtymisen koulussa (ks. myös Kuorelahti ym. 2004). Oppilaiden kouluviihtyvyys näyttäytyy siis erilaisena sekä koulun työntekijöiden että sen "asiakkaiden" näkökulmista.

Taustamuuttujien yhteydet odotuserviointeihin. Naiset pitävät kaikissa arvioitsijaryhmissä lähes jokaista laatuteemaa tärkeämpänä kuin miehet. Tulos herättää pohdintoja siitä, arvostavatko miehet jo lähtökohtaisesti eri asioita kuin naiset vai antavatko he esimerkiksi arviointiasteikolle eri merkityksiä kuin naiset. Koska tyttöjen on havaittu suhtautuvan koulunkäyntiin poikia myönteisemmin ja koulu maailman painottavan enemmän tyttöjen vahvuuksia (Gordon 2004, 68) saattavat myös miesten omat koulumuistot vaikuttaa arviointeihin niitä alentavasti (ks. Rätty 2007). Miehet myös hakeutuvat opetuslalle huomattavasti harvemmin kuin naiset ja ovat selkeänä vähemmistönä esimerkiksi kansallisissa opettajatilastoissa (22 %) ja tässä tutkimuksessa (24 %). Toisaalta alalle päätyneet miehet näyttäisivät toimivan rehtoreina huomattavasti useammin (58 %) kuin naiset (tässä tutkimuksessa 67 %). (Ojala 2008.)

Erityisopetuksen ja yleisopetuksen opettajien selkeät näkemuserot vahvistavat aikaisempia tutkimustuloksia opettajakuntien erilaisista ajattelu- ja toimintatavoista (Kuorelahti ym. 2004; Kuorelahti & Vehkakoski 2009; Moberg 1998; 2001). Yleisopetuksen opettajat näkevät erityisopetuksen laatuteemat kauttaaltaan vähemmän tärkeiksi kuin erityisopetuksen opettajat. Erot saattavat syntyä jo opettajien erilaisen koulutuksen ja työkokemuksen perusteella, mutta ne saattavat kertoa

myös laajemmasta erityisopetuksen ja yleisopetuksen välisestä paradigmaerosta. Huolimatta kaikille yhteisen koulun tavoittelusta, näyttäisi asenteelliseen yhteisymmärrykseen olevan ainakin tämän tuloksen perusteella vielä pitkä matka.

Loput erot ilmenevät hajanaisesti yksittäisissä laatuteema-arvioinneissa. Näistä esimerkiksi koulun kokoon ja luokka-asteisiin liittyviä eroja voidaan pitää johdonmukaisina. Koulun suurempi oppilasmäärä lisää johtamisen merkitystä ja usein myös oppilashuollon tarvetta. Alaluokilla korostuvat taas enemmän opetus-tiloihin, opetukseen ja yhteistyöhön liittyvät tekijät - toteutetaanhan alakouluissa esimerkiksi erilaisia yhteistyön muotoja aktiivisemmin kuin yläkouluissa (Kuorelahti 2000; Korkeakoski 2005; Oulun lääninhallitus 2004). Huoltajien odotusarvioinnit sivuavat aikaisempia tutkimustuloksia huoltajien koulutustason ja heidän arviointiensa keskinäisestä yhteydestä (mm. Freeman 1999; ks. myös Rinne ym. 2004, 151-152; Rätty, Jaukka & Kasanen 2004). Toisaalta koulutustaso ei tässä tutkimuksessa erottele kuin huoltajien odotuksia. Matalan koulutustason omaavat huoltajat toivovat ehkä lapsilleen itseään parempaa koulutusta ja arvioivat oppimistulokset korkeasti koulutettuja huoltajia tärkeämmiksi.

Taustamuuttujien yhteydet kokemuserviointeihin. Tulokset tukevat myös aikaisempia tutkimuksia alaluokkien oppilaiden ja opettajien myönteisemmistä koulukokemuksista: alaluokilla opiskelevat oppilaat viihtyvät koulussa paremmin kuin yläluokilla opiskelevat oppilaat (Ding & Hall 2007; Karatzias ym. 2002; Kwong-Kong 2008; Kuorelahti ym. 2004; Olkinuora & Mattila 2001, 17-53) ja alaluokilla työskentelevät opettajat kokevat koulunsa myönteisemmin kuin yläluokilla työskentelevät opettajat (Aelterman ym. 2007; Eckman 2004; Santavirta ym. 2001; Savolainen 2001). Eroja voitaneen selittää esimerkiksi ala- ja yläluokkien erilaisilla opetusjärjestelyillä ja -tavoitteilla sekä opettajien työnkuvaan liittyvillä tekijöillä. Koska ilmiö on yleinen myös kansainvälisesti, kannattanee sen taustavaikuttimia etsiä myös muualta kuin kansalliseen koulujärjestelmään liittyvistä tekijöistä (esim. oppilaan kehitysvaiheet, ympäristön luomat paineet jne.). Suomessa ala- ja yläluokkien siirtymävaihetta on pyritty tasoittamaan viime vuosina mm. yhtenäiskoulujen perustamisella.

Arvioinnit sisältävät aikaisempien oppilaiden koulukokemuksia tarkastelevien tutkimusten tapaan sukupuolisidonnaisen elementin: tytöt kokevat viihtyvänsä koulussa paremmin kuin pojat (Bowen ym. 2000; Ding & Hall 2007; Karatzias ym. 2001; Karatzias ym. 2002; Kuorelahti ym. 2004; Kwong-Kong 2008; Moncher & Miller 1999; Olkinuora & Mattila 2001; Pirttiniemi 2000; Savolainen 2001). Tyttöillä on myös aikaisempien tutkimusten perusteella keskimääräistä parempi opintomenestys poikiin verrattuna (mm. Jakku-Sihvonen & Kuusela 2002; Linnakylä, Kupari & Reinikainen 2002) ja he opiskelevat erityisopetuksessa poikia harvemmin (Kivirauma ym. 2006). Huolimatta jo kauan yleisesti tiedossa olleesta ilmiöstä, tutkijat ja mm. koulutuspolitiikot ovat kuitenkin erimielisiä siitä, tulisiko sukupuolierot hyväksyä itsestänselvyyksinä vai tulisiko eroja korostaa ja toimia aktiivisesti niiden vähentämiseksi (Lahelma 2004, 54-64). Tässä tutkimuksessa, kuten myös eräissä

muissa aikaisemmissa tutkimuksissa (Aelterman ym. 2007; Eckman 2004; Sari 2004; Siniharju 2003), sukupuoli toimii erottelevana tekijänä henkilöstön arvioinneissa.

Pienten ja suurten koulujen väliset erot saavat pohtimaan viime aikaisen kouluverkoston tiivistämisen oikeellisuutta. Mikäli oppilaat viihtyvät pienemmissä kouluissa paremmin ja myös huoltajat uskovat lastensa viihtyvän ja oppivan niissä paremmin, pienten koulujen jatkuva lakkauttaminen ja suuriin kouluyksiköihin siirtyminen ei merkitse näin ollen aina oppilaan etua (Korpinen 2008).

Koulujen ja kuntien erot kokemuservioinneissa. Arviointien tulokset osoittavat koulujen välisiä laatueroja teema-alueiden osalta. Suurimpia erot ovat opetustilojen ja -välineiden, kunnan tuen, henkilöstön ja koulun arvopohjan osa-alueilla. Aikaisempien tutkimusten mukaan suomalainen koulujärjestelmä on tasalaatuinen ja koulujen välinen vaihtelu oppimistuloksissa kansainvälisesti verraten pientä, vain 5 % - 8 % luokkaa (Sulkunen, Välijärvi, Arffman, Harju-Luukkainen, Kupari, Nissinen, Puhakka & Reinikainen 2010; Välijärvi & Malin 2002). Tämä tutkimus kuitenkin osoittaa erityisopetuksen laadun vaihtelun selvästi suuremmaksi useimpien laatuerojen osalta, lukuun ottamatta kouluviihtyvyyttä, oppimistuloksia ja yhteistyötä. Voidaankin perustellusti kysyä, tulisiko koulujen väliseen tasa-arvoon kiinnittää jatkossa enemmän huomiota. Mikäli eriarvoistuminen lisääntyy nykyisestäään, lienee perusteltua kysyä myös sitä, kasaantuvako erityistä tukea tarvitsevat oppilaat kouluvalintojen myötä tiettyihin kouluihin (Kivirauma 2009). Pääkaupunkiseudulla näin lienee osittain käynyt esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kohdalla (Helsingin Sanomat 2009; Yle-uutiset 2009). Kunnittain tarkasteltuna laatuero jäivät pieniksi, joten kunnalla ei näyttäisi olevan suurta merkitystä laatuerojen selittäjänä.

Yhteenveto. Tutkimustulokset tuovat suuren määrän yksittäisiä erityisopetuksen laatua kuvaavia tekijöitä. Ne kuvaavat laadun tilaa ja sen rakennetta sekä valettavat laatuerojen taustalla vaikuttavia tekijöitä. Tutkimustulokset ovat pääsääntöisesti yhteneväisiä aikaisempien tutkimusten kanssa ja sivuavat eräitä ajankohtaisia kouluissa ja laajemminkin yhteiskunnassa havaittuja ilmiöitä.

8.3 Johtopäätöksiä

Tutkimus antaa omalla esimerkillään erään mahdollisuuden erityisopetuksen laadun jäsentämiseen ja mittaamiseen. Samalla se vahvistaa aikaisempaa käsitystä laadun moninaisesta luonteesta ja sen vaikeasta jäsenettävyydestä (Mäki 2004, 18; Parrila 2002, 34). Laadun käsitteellinen väljyys antaa toisaalta liikkumavaraa ja mahdollistaa erilaisten kombinaatioiden luomisen. Toisaalta se jättää huomattavan suuren vastuun tutkijalle ja haastaa laajojen asiakokonaisuuksien hallintaan. Näin ainakin, mikäli laatua tarkastellaan organisaatiotason käsitteenä. Mikäli erityisopetuksen laatu rajattaisiin esimerkiksi luokkatason pedagogiseksi ilmiöksi, teoreetti-

nen viitekehys ja tutkimuksesta saatavat tulokset näyttäytyisivät tuolloin varsin erilaisina.

Aikaisempiin peruskoulua käsitteleviin tutkimuksiin tutustuminen osoittaa erityisopetuksen näkökulmasta tehtyjen tutkimusten määrän vielä melko vähäiseksi. Vaikka tutkijoiden mielenkiinto erityisopetusta kohtaan näyttääkin lisääntyneen viime aikoina, tarvitaan huomattavasti nykyistä enemmän tietoa sekä erityisopetuksen pedagogisesta että sen organisatorisesta tilasta. Melko vähäiselle huomiolle näyttäisivät jääneen myös koko peruskoulun osalta esimerkiksi vanhempien näkökulmasta tehdyt tutkimukset (ks. Rätty 2007; Rätty ym. 2004) – huolimatta perusopetuslain määrittelemästä vanhempien asemasta koulun yhteistyökumppanina ja lastensa asiantuntijoina.

Tutkimuksen taustaosassa käytetyt johtamis- ja hallintotieteissä luodut käsitteet ja laatutoiminnan keskeisimmät periaatteet vaikuttavat soveltuvan ainakin tietyiltä osin erityisopetuksen laadun teoreettisen jäsentämisen lähtökohdaksi (ks. myös Helakorpi 1983; Helakorven 1995 mukaan). Niistä voidaan löytää myös eräitä yhtymäkohtia peruskoulun käytänteisiin ja toimintamalleihin (Oksanen 2003). Vaikka koulua ei tule mieltää virheettömyyttä ja voittoa tavoittelevaksi teollisuuden tuotantolaitokseksi, voitaneen laadun lähtökohdista löytää kuitenkin vinkkejä opetustoimen hallinnon tai kasvatustieteellisen tutkimuksen tarpeisiin mm. laadun käsitteellisen kehittämisen ja sen hallinnan osalta. Laatu itsessään voidaan ymmärtää koulun toiminnassa jo valmiina olevaksi ominaisuudeksi, ei koulun ulkopuolelta tulevaksi arvoksi tai toimenpiteeksi.

Tutkimustulokset tuovat konkreettisesti esiin arviointitulosten sekä käytettävien arviointi-, analyysi- ja tulkintamenetelmien keskinäisen riippuvuuden. Mikäli menetelmät ovat epävalideja, tilanteeseen sopimattomia tai niiden käyttöehtoja ei tunneta, arviointitulokset vääristyvät ja niiden väärinkäyttömahdollisuudet kasvavat. Tässä tutkimuksessa käytetty menetelmä aiheuttaa hämmennystä. Mikäli laadua tulkitaan pelkkänä odotusten ja kokemusten vastaavuutena, tulokset näyttäytyvät erilaisena kuin tilanteessa, jossa tulkinnassa huomioidaan myös muita tekijöitä. Koska tässä tutkimuksessa a) lähes kaikki kokemusten ja odotusten lasketut osamäärät sijoittuvat arviointiasteikon yläkvartiiliin ja yläkvartiilia pidetään riittävän hyvän laadun raja-arvona b) muut arvioinnit eivät vahvasta laadun heikkoa tasoa, c) menetelmää aikaisemmin hyödyntäneet tutkijat ovat päätyneet samansuuntaisiin tuloksiin arvioitavasta kohteesta riippumatta ja d) menetelmä sisältää jo itsessään lähtökohtaisen mahdollisuuden erilaisiin tulkintoihin, päädytään tuloksia tarkastelemaan kokonaisuutena ja erityisopetuksen laatua pitämään pääasiassa hyvänä. Laadulle olisi voitu asettaa yläkvartiilin lisäksi myös tarkemmat numeeriset raja-arvot huonon, keskimääräisen ja hyvän laadun erottamiseksi. Tällöin ongelmaksi olisi kuitenkin muodostunut validien raja-arvojen määrittäminen.

Tutkimus kiinnittää huomiota arvioitsijanäkökulmien ja tutkimustulosten keskinäiseen riippuvuuteen. Mikäli arvioitavaa kohdetta lähestytään vain yksittäisen arvioitsijatahon näkökulmasta, jäävät tulokset yksipuolisiksi ja kertovat vain

osatuuden asiasta. Tämän tutkimuksen etuna voitaneen pitää usean ryhmän samanaikaista mielipiteiden huomiointia. Tutkimukseen olisi ollut mielenkiintoista sisällyttää myös Hautamäen ja Jahnukaisen peräänkuuluttama opetushallinnon näkökulma (Opetusministeriö 2007, 45), mutta se olisi laajentanut liikaa jo entisestäänkin laajaa arviointiasetelmaa.

Tutkimustulokset kertovat onnistuneista erityisopetusjärjestelyistä 2000-luvun alun Suomessa. Erityisopetusta arvostetaan ja se koetaan pääasiassa myönteisenä sekä koulun ”asiakkaiden” että työntekijöiden näkökulmasta. Laatuun vaikuttaneita taustatekijöitä lienevät ainakin tasa-arvoa korostava peruskoulupoliittikka, tasokas opettajankoulutus, erityisopetusoikeuksien lakisääteisyys sekä maamme sitoutuminen kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisen linjauksiin. Toisaalta mittausajankohta sijoittui kuntien kannalta haastavaan tilanteeseen: muuttuneen koulutuspolitiikan opetteluvaiheeseen sekä talousnotkahduksesta seuranneiden vaikutusten selvittelyyn.

Tutkimustulokset korostavat myönteisten erityisopetusarvioiden lisäksi laatua monin tavoin vaihtelevana ja subjektiivisena ilmiönä. Toisaalta laatuodotuksiin ja -kokemuksiin näyttäisivät vaikuttavan arvioitsijoiden subjektiiviset ominaisuudet. Toisaalta tulokset antavat viitteitä laadun kasautuvasta luonteesta. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tietää, mikä osa laatuvaihtelusta selittyy arvioitsijakohtaisilla tekijöillä ja kuinka paljon laatuvaihteluun vaikuttavat koulu- ja kuntakohtaiset tekijät.

Jatkossa kannattanee pohtia myös erityisopetuksen laadun käsitteelliseen jäsentämiseen liittyviä kysymyksiä: mitä erityisopetuksen laatu on, kuinka se ilmenee käytännössä ja miten se on ylipäättään todennettavissa ja mitattavissa. Mikäli erityisopetuksen laadulle löydettäisiin yleisesti hyväksytyt kriteerit, sen mittaaminen ja systemaattinen seuraaminen olisi huomattavasti nykyistä helpompaa. Ilman suunnitelmallista arviointitoimintaa, yksittäinen arviointi jää liian usein irralliseksi toimenpiteeksi, eikä palvele laadun kehittämistyötä käytännössä. Perusopetus sai käyttöönsä uudet laatukriteerit syksyllä 2009. Kriteereissä sivutaan erityisopetusta mm. sen opetusjärjestelyjen ja erilaisten yhteistyömuotojen osalta.

Jotta erityisopetuksen laadun taso voitaisiin turvata jatkossa, tarvitaan nykyistä enemmän kunnan ja koulun johdon tukea. Tarvitaan eri toimijoiden (mm. kunnan poliittishallinnolliset toimijat, koulun henkilöstö, oppilaat ja huoltajat) yhteistyötä ja pitkäjänteistä sitoutumista yhteisten asioiden kehittämiseen ja yhteisiin tavoitteisiin. Tarvitaan myös riittävää resurssointia ja resurssien tasaista jakautumista. Vaikka laadun varmistaminen ei merkitse aina suurta rahallista panostusta, tarvitsee se sitä kuitenkin tuekseen mm. erilaisissa opetuksen järjestämiseen, henkilöstöön ja oppimisympäristöön liittyvissä kysymyksissä (Skårbrevik 2005).

Peruskouluvaiheeseen panostaminen kannattaa myös taloudellisesti. Oikein ajoitettu ja riittävä tuki merkitsee pitkällä tähtäimellä säästöjä myös yhteiskunnalle (Willberg 2002). Tämän lisäksi riittävä resurssointi vähentää myöhempien koulutusvaiheiden ”paikkaamisurakkaa” ja koulutuksen keskeyttäjiä määrää (Nurmi

2009, 141). Vaikka kunnat saavat erityisopetukseen siirretyistä oppilaista kaksinkertaisen määrän valtionavustusta, joutuvat erityisopetusta tarvitsevat oppilaat usein ensimmäisenä kuntien säästötalkoiden kohteiksi.

Erityisopetus tulee kohtaamaan jatkossa muutoksia. Lakiuudistus, porrastetut tukimuodot ja erityisopetussiirtojen vähentämiseen pyrkivät tavoitteet yhtenäistävät kunnissa vallitsevia käytänteitä ja tekevät erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksesta entistä enemmän koko koulun yhteisen asian. Toisaalta ne asettavat myös haasteensa kouluille - kuinka toimintamallit siirtyvät koulujen käytänteisiin ja kuinka koulujen henkilöstöt omaksuvat ne osaksi omaa työtään. Toimintakulttuuria jalkautetaan parhaillaan yli 200 kuntaan Opetushallituksen koordinoimassa KELPO-hankkeessa (2008-2011). Nähtäväksi jää, mikä vaikutus lakimuutoksen uudistuksella on erityisopetuksen laatuun.

8.4 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Tässä tutkimuksessa käytetty aineisto sisältää useita jatkoanalysoinnin mahdollisuuksia. Aineistoa voidaan tarkastella yksityiskohtaisemmin esimerkiksi validointikierrokselta saatujen tulosten tai yksittäisten muuttujien osalta. Analysointia voidaan monipuolistaa myös oppilaan, huoltajan, avustajan, opettajan ja rehtorin vastausten yhdistämisellä. Arvioitsijaketjujen avulla saadaan tietoa mm. eri arvioitsijaryhmien keskinäisistä yhteyksistä, esimerkkinä huoltajien sosiodemografisen taustan yhteys lapsen koulukokemuksiin tai opettajien laatuodotusten yhteys huoltajien laatukokemuksiin. Monimuuttujamenetelmien avulla voidaan tarkastella lisää odotus- ja kokemuserviointien korrelaatiopohjaisia riippuvuusrakenteita sekä esittää arvioitsijakohtaiset ja sosiodemografiset muuttujayhteydet yhteen malliin tiivistettynä. Koulujen ja kuntien välillä havaittujen erojen perusteella voidaan muodostaa erilaisia kunta- ja koulutyyppejä. Tutkimuskunnissa on mahdollista suorittaa myös erityisopetuksen laadun uusintamittaus, josta saatavia tuloksia verrataan tämän tutkimuksen tuloksiin. Vertailu antaa tietoa laadun vaihtelusta sekä sen kehityssuunnasta.

Jatkossa lienee tärkeää selvittää myös valtakunnallisen ja kunnallisen tason hallinnon näkökulmasta erityisopetuksen laatuodotuksia ja -kokemuksia sekä tulevan erityisopetuslain vaikutuksia erityisopetuksen laatuun. Tämän lisäksi tarvitaan lisää erityisopetuksen laadun käsitteellistämiseen ja jäsentämiseen tähtäävää tutkimusta. Jotta laatu avautuisi mahdollisimman laajaksi ja konkreettiseksi ilmiöksi, se edellyttää usean eri tutkimusotteen yhdistämistä, erilaisten tutkimusmenetelmien käyttämistä sekä laajempien tutkimushankkeiden käynnistämistä. Yksittäisen tutkimuksen mahdollisuudet ilmiön monipuoliseen haltuunottamiseen ovat varsin rajalliset.

SUMMARY

The aim of the study was to examine the quality of special education from the viewpoints of transferred pupils, their parents, educational assistants, teachers and principals. The purpose was to determine i) how these groups evaluate the quality of special education, ii) how their evaluations are constructed, and iii) how consistent their evaluations are with each other.

The quality of special education was conceptualized using ten factors based on previous studies and quality models. The quality factors included school values, classroom environment, staff, co-operation, teaching, student welfare, school satisfaction, pupil outcomes, school leadership and municipal support. The factors were used to conduct a comparative evaluation of expectations and experiences according to the Parasuraman, Zeithaml and Berry (1985) et al. model. In the context of this study, expectations refer to hopes concerning special education, and experiences refer to views on actual performance. Both of these were understood as being situation-specific and subjective. They also vary depending on the respondent's own early experiences.

The study targeted the participant municipalities in the national special education quality development project (LATU 2002-2004) co-ordinated by the Finnish National Board of Education. The project included 77 municipalities throughout Finland. Of these, 25 participated in the study. The study participants totalled 1,853 pupils, 1,560 parents, 323 educational assistants, 484 teachers and 128 principals.

The data was collected by means of structured questionnaires. The questionnaires given to educational assistants, teachers and principals contained standardized items addressing all of the abovementioned quality factors. Parents were requested only to evaluate co-operation, pupil satisfaction and pupil outcomes, and pupils were asked to evaluate school satisfaction. The questionnaire items were validated and the phrasing improved by means of a pilot study conducted among special education professionals (N= 89) prior to the actual questionnaire survey.

Each item was measured according to the respondent's expectations and experiences. Expectations were rated according to level of importance, and experiences according to level of satisfaction. All items were rated on a 4-point Likert scale ranging from not important / zero satisfaction (1) to very important / highly satisfied (4). Negative and positive aspects of special education were measured by means of open questions. An overall quality rating was given using the grading scale of 4-10 that is universally applied in Finnish schools for student assessment.

The data was analyzed mainly by quantitative methods. Items representing the quality of special education were combined to form ten sum variables in accordance with the original quality factors. Cronbach's alpha supported their reliability (range .67-.93). Expectations and experiences were reported in terms of

frequencies, percentages and means. The differences between expectations and experiences were evaluated by dividing expectation scores by experience scores. Differences between groups were compared by independent sample T-tests. Open-ended questions were analyzed by a process of selective coding. Responses were categorised according to response type, and common themes were determined.

The results showed the overall quality of special education to be good ($m = 8.29$, $sd = 1.36$). Pupils, parents, educational assistants, teachers and principals had high expectations regarding special education and their experiences of special education were generally positive. Expectations were nevertheless higher than actual experiences. The most highly rated quality factors were quality of school life, pupil outcomes, teaching and co-operation. The least rated were municipal support and classroom environment. The quality evaluation factors correlated strongly with each other and with the overall situation of special education. Expectations and experiences differed between evaluation groups with respect to several factors. Expectations differed according to teacher gender and role, and experiences differed according to grade and school size. The quality of special education varied between schools, but showed little overall variation between municipalities.

The study indicates that the provision of special education in Finland has been largely successful over the past decade. Special education is respected and viewed positively by 'clients' and staff alike. The results were primarily in line with earlier studies, particularly in terms of experiences of the quality factors and differences between expectations and experiences. The results also highlighted some difficulties in defining and measuring quality and show that quality characteristics depend on numerous factors, such as background situation, personal viewpoint, and the evaluation methods used. Without commonly agreed rules and views on what quality means and how it is to be measured, quality remains mere rhetoric.

This study demonstrated a potential method of evaluating the quality of special education. Its results can be utilized in the conceptualisation and development of special education in the future.

LÄHTEET

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. & Verhaeghe, J. P. 2007. The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies* 33 (3), 285-297.
- Aghamolaei, T. & Zare, S. 2008. Quality gap of educational services in viewpoints of students in Hormozgan University of medical sciences. *BMC Medical Education* 8:34. Tulostettu 24.9.2009. <http://www.biomed-central.com/content/pdf/1472-6920-8-34.pdf>
- Ainscow, M. & Cesar, M. 2006. Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education* 21 (3), 231-238.
- Andersson, P. 2004. Laatu toiminta suomalaisissa yritysissä. KTM. Rahoitetut tutkimukset 7. Helsinki: Edita.
- Al-Shammari, Z. & Yawkey, T. D. 2008. Extent of parental involvement in improving the students levels in special education programs in Kuwait. *Journal of Instructional Psychology* 35 (2), 140-150.
- Annala, H. 1998. Arviointi koulun kehittämisen välineenä: indikaattorit koulun arvioinnissa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 99.
- Arinen, P. & Karjalainen, T. 2007. PISA 2006 ensituloksia. Helsingin yliopisto. Koulutuksen arviointikeskus. Opetusministeriön julkaisuja 38.
- Arponen, A-L. 2007. "Miten nuo pienet ossaa ajatella kuin fikusti?" Lasten mielipiteitä arkiympäristöstään. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 1. Tulostettu 14.3.2009. http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderId=10106&name=DLFE-8164.pdf
- Asubonteng, P., McCleary, K. J. & Swan, J. E. 1996. SERVQUAL revisited: a critical review of service quality. *The Journal of Services Marketing* 10 (6), 62-81.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Gnuhb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, A-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30.
- Barber, M. & Mourshed, M. 2007. How the world's best-performing school systems come out on top. Viitattu 13.9.2009. http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Barnes, B. R. 2007. Analysing service quality: The case of post graduate Chinese students. *Total Quality Management* 18 (3), 313-331.
- Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) 1996. Erityisopetuksen tila. Arviointi 2. Helsinki: Opetushallitus.
- Bogler, R. 2001. The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly* 37 (3), 662-683.

- Booth, T. & Ainscow, M. 2002. Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., Nes, K. & Stromstad, M. 2003. Developing inclusive teacher education. London: Routledge Falmer.
- Bosetti, L. 2004. Determinants of school choice: understanding how parents choose elementary schools in Alberta. *Journal of Education Policy* 19 (4), 387-405.
- Bowen, G. L., Bowen, N. K. & Richman, J. M. 2000. School size and middle school students' perceptions of the school environment. *Social Work in Education* 22 (2), 15-27.
- Brennan, J. & Shah, T. 2000. Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries. *Higher Education* 40 (3), 331-349.
- Campbell, S. M., Roland, M.O. & Buetow, S. A. 2000. Defining quality of care. *Social Science & Medicine* 51 (1), 1611-1625.
- Campbell, J. R. & Verna, M. A. 2007. Effective parental influence: Academic home climate linked to children's achievement. *Educational Research and Evaluation* 13 (6), 501-519.
- Ceglowski, D. 2004. How stakeholder groups define quality in child care. *Early Childhood Education Journal* 32 (2), 101-111.
- Chapman, D. & Adams, D. 2002. The quality of education: dimensions and strategies. *Education in Development Asia Volume 5*. Asian Development Bank. Comparative Education Research Centre. Tulostettu 15.2.2003. http://www.adb.org/Documents/Books/Education_NatlDev_Asia/Quality/quality.pdf
- Chelimsky, E. 1997. The coming transformations in evaluation. Teoksessa E. Chelimsky & W. R. Shadish (toim.) *Evaluation for the 21st century. A Handbook*. New York: Sage Publications, 1-26.
- Chong, B. K. & Crowther, F. 2005. A New framework for measuring the quality of outcomes-based engineering education. 35th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference. Indianapolis. Tulostettu 13.4.2007. <http://ieeexplore.ieee.org/iel5/10731/33854/01612017.pdf>
- Chua, C. 2004 Perceptions of quality in higher education. *Proceedings of the Australian Universities Quality Forum 2004*. Viitattu 14.10.2010. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.125.3578&rep=rep1&type=pdf>
- Clarkson, M-L. 1995. Suomalaiset ja koulu. Asenteita odotuksia ja käsityksiä. OECD:n koulutusindikaattoriprojektin D-Network`in Suomen tutkimus. Helsinki: Opetushallitus ja Opetusministeriö.
- Cole, B. A. 2005. Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re-conceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special Needs Education* 20 (3), 287-307.

- Cook, B.G. & Schirmer, V. 2003. What is special about special education? Overview and analysis. *The Journal of Special Education* 37 (3), 200-205.
- Crossman, A. & Harris, P. 2006. Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership* 34 (1), 29-46.
- Crosnoe, R., Kirkpatrick Johnson, M. & Elder Jr, G. H. 2004. School size and the interpersonal side of education: An examination of race/ethnicity and organizational context. *Social Science Quarterly* 85 (5), 1259-1274.
- Cruzeiro, P. A. & Morgan, R. L. 2006. The rural principal's role with consideration for special education. *Education*, 126 (4), 569-579.
- Cullen, J., Joyce, J., Hassall, T. & Broadbent, T. 2003. Quality in higher education: from monitoring to management. *Quality Assurance in Education* 11 (1), 5-14.
- Curie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O. & Barnekow Rasmussen, V. (toim.) 2004. Young people's health in context. Health behaviour of school-aged children (HBSC) study: international report from the 2001/10012 survey. Health policy for children and adolescents 4. Copenhagen: World Health Organization.
- Danielsen, A. 2009. School-related social support and student's perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research* 120 (4), 303-318.
- Deming, E. 1993. *Out of crisis: quality, productivity and competitive position*. Cambridge: University Press.
- Ding, C. S. & Hall, A. 2007. Gender, ethnicity, and grade differences in perceptions of school experiences among adolescents. *Studies in Educational Evaluation*, 33 (2), 159-174.
- Doherty, G. D. 2008. On quality in education. *Quality assurance in education* 16 (3), 255-265.
- Douglas, J. & Douglas, A. & Barnes, B. 2006. Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality Assurance in Education* 14 (3), 251-267.
- Dowrick, M. K. 2004. Learning outcomes for students of school leaving age in special schools: a preliminary study of stakeholders' perceptions. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 29 (4), 293-305.
- Dyson, A. 2001. Special needs education as the way to equity: an alternative approach? *Support for Learning* 16 (3), 99-104.
- Dyson, A. & Gallannaugh, F. 2008. Disproportionality in special needs education in England. *The Journal of Special Education* 42 (1), 36-46.
- Eagle, L. & Brennan, R. 2007. Are students customer? *Quality Assurance in Education* 15 (1), 44-60.
- Eccleston, K. 2005. Principles and processes in evaluation systems: an outsider looks in... Teoksessa H.K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) *Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja* 6., 213-228.

- Eckman, W. E. 2004. Similarities and differences in role conflict, role commitment and job satisfaction for female and male high school principals. *Educational Administration Quarterly* 40 (3), 366-87.
- Eklund, R. 2002. Onko työni laadukasta? Koulutuksen laatu ja sen arviointi. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto. Selvityksiä 1.
- Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K. & Schepens, A. 2004. Factors which influence the wellbeing of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies* 30 (2), 127-143.
- Etelä-Suomen lääninhallitus. 2003. Hyvin tehty – meidän koulumme tulevaisuuden tekijänä. Etelä-Suomen lääninhallituksen julkaisusarjan julkaisut 73.
- European report on quality of school education. 2000. Sixteen quality indicators. European Commission. Directorate-General fo Education and Culture. Tulostettu 21.1.2002. http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/quality_school_ed-oth-enl-t05.pdf
- Ferguson, D. L. 2008. International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education* 23 (2), 109-120.
- Fink, A. 1996. *Evaluation for education & psychology*. London: Sage Publications.
- Firdaus, A. 2006. Measuring service quality in higher education: HEDPERF versus SERVPERF. *Marketing Intelligence & Planning* 24 (1), 31-47.
- Florian, L. 2008. Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education* 35 (4), 202-208.
- Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J. & Monsen J. J. 2004. Mainstream- special school inclusion partnerships: pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education* 8 (1), 37-57.
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L. & Soulsby, C. 2007. Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education* 34 (2), 105-115.
- Freeman, S. F. N. 1999. Satisfaction and desire for change in educational placement for children with down syndrome: perceptions or parents. *Remedial & Special Education* 20 (3), 42-62.
- Friedman, B. A., Bobrowski, P. E. & Geraci, J. 2006. Parents` school satisfaction ethnic similarities and differences. *Journal of Educational Administration* 44 (5), 471-486.
- Friedman, B. A. & Bobrowski, P. E. & Markow, D. 2007 . Predictors of parents` satisfaction with their children`s school. *Journal of Educational Administration* 45 (3), 278-288.
- Galgano, A. 2002. Quality: mind and heart in the organization. *Total Quality Management* 13 (8), 1107-1113.
- Garvin, D. 1984. What does “product quality” really mean? *Sloan Management Review* 26 (1), 25-43.

- Garvin, D. 1988. *Managing Quality. The strategic and competitive edge*. New York: Division of Macmillan.
- Gaziel, H. H. 1996. School effectiveness and effectiveness indicators: parents', students', teachers' and principals' perspectives. *International Review of Education* 42 (5), 475-494.
- Gersten, R. 2001. Sorting out roles of research in the improvement of practice. *Learning Disabilities Research & Practice* 16 (1), 45-50.
- Gill, S. & Reynolds, A. J. 1999. Educational expectations and school achievement of urban African American children. *Journal of School Psychology* 37, 403-424.
- Gordon, T. 2004. "Sata pientä sääntöä..." - sukupuoli koulun arjessa. Teoksessa E. Vitikka (toim.) *Koulu - sukupuoli - oppimistulokset*. Moniste 8. Helsinki: Opetushallitus, 68-83.
- Graham, L.J. & Jahnukainen, M. 2011. Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26 (2), 261 - 286.
- Grandey, A.A., Fisk, G.M., Mattila, A.S., Jansen, K.J. & Sideman, L.A. 2005. Is "service with a smile" enough? Authenticity of positive displays during service encounters. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38-55.
- Grubb, W. N. 2007. Dynamic inequality and intervention: Lessons from a small country. *Phi Delta Kappan* 89 (2), 105-114.
- Grönroos, C. 1998. *Nyt kilpaillaan palvelulla*. 5. painos. Helsinki: Wsoy.
- Grönroos, C. 2001. *Palveluiden markkinointi ja johtaminen*. Porvoo: Wsoy.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y.S. 1989. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park CA: Sage Publications.
- Ham, L. & Hayduk, S. 2003. Gaining competitive advantages in higher education: analyzing the gap between expectations and perceptions of service quality. *International Journal of Value-based Management* 16, 223-242.
- Happonen, H. 1998. *Fyysisten erityisopetustilojen historiallinen, typologinen ja arvioitu tila Suomessa*. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* 40.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 2000. Mentoring in the new millenium. *Theory Into Practice* 39 (1), 50-56.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L. & Hayes, T. L. 2002. Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement and business outcomes: a meta analysis. *Journal of Applied Psychology* 87, 268-279.
- Harvey, L. & Green, D. 1993. Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher education* 18 (1), 9-34.
- Harvey, L. 2005. A history and critique of quality evaluation in the UK. *Quality Assurance in Education* 13 (4), 263-276.
- Hastings, R. P. 2005. Staff in special education settings and behaviour problems: towards a framework for research and practice. *Educational Psychology* 25 (2-3), 207-221.

- Hausstätter, R. S. 2011. The traditionalism-inclusionism controversy in special education: a conceptual analysis. Helsingin yliopisto. Research report 324. Viitattu 9.7.2011. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/25847>
- Hausstätter, R. S. & Takala, M. 2008. The core of special education: A comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education* 23 (2), 121-134.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S & Tuunainen, K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Juva: WS Bookwell.
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., Arinen, P., Hautamäki, A., Niemivirta, M., Rantanen, P., Ruut, M. & Scheinin, P. 2005. Oppimaan oppiminen ala-asteella 2. Tilanne vuonna 2003 ja muutokset vuodesta 1996. Oppimistulosten arviointi 1. Helsinki: Opetushallitus.
- Heinonen, J-P. 2005. Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 257.
- Helakorpi, S. 1995. Koulun kulttuurin muutos ja kouluorganisaation kehittäminen. Teoksessa S. Helakorpi (toim.) Laatu koulun. Juva: Wsoy, 118-148.
- Helsingin sanomat. 26.10. 2009. Pääkirjoitus. Koulujen eriytyminen estettävä.
- Hirvi, V. 1995. Laatu, laatujohtaminen ja arviointi. Teoksessa S. Takala (toim.) Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 52-58.
- Ho, A. 2004. To be labelled or not to be labelled: that is the question. *British Journal of Learning Disabilities* 32 (2), 86-92.
- Hoecht, A. 2006. Quality assurance in U.K. higher education: Issues of trust, control, professional autonomy and accountability. *Higher Education* 51 (4), 541-563.
- Holopainen, P., Ikonen, O., Miettinen, K., Ojala, T. & Virtanen, P. 2001. Erityistä tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen yleis- ja erityisopetuksessa. LATU-Laatu opetukseen, tukea oppimiseen. Kansallinen hankesuunnitelma vuosiksi 2002 - 2004. Opetushallitus. Jyväskylän yliopiston Täydennyskoulutuskeskus.
- Holopainen, P., Ikonen, O. & Ojala, T. (toim.) 2001. Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana. Tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa. Kehittyvä koulutus 1. Helsinki: Opetushallitus.
- Honkanen, E. & Suomala, A. 2009. Oppilashuollon käsikirja. Helsinki: Tammi.
- Hopkins, A. & Harris, A. 1997. Improving the quality of education for all. *Support for Learning* 12 (4), 147-151.
- Hotulainen, R. & Takala, M. 2008. Helsingin erityisopetuksen laatua arvioimassa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1. Helsinki:Edita.

- House, E. 1993. Professional evaluation. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Howard, H. 2000. Managing quality. Universal manager. Kent C.T. : Scitech.
- Hulkari, K. 2006. Työssä oppimisen laadun käsite, itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveystieteiden ammattillisessa peruskoulutuksessa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1163.
- Hulpia, H., Devos, G. & Rosseel, Y. 2009. The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement* 20 (3), 291-317.
- Huuhtanen, K. 2000. Maattomat kuninkaat. Osa-aikainen erityisopetus oppivelvollisuuskoulun vuosiluokilla 1.-6. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 788.
- Hämäläinen, K. & Jakku-Sihvonen, R. 2000. Laatu koulutuksen laatu politiikkaan. Moniste 11. Helsinki: Opetushallitus.
- Hämäläinen, K. 2005. Saatteeksi. Teoksessa H. K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6., 3-5.
- Itkonen, T. & Jahnukainen, M. 2010. Disability or learning difficulty? Politicians or educators? Constructing special education in Finland and the United States. *Comparative Sociology*, 25 (9), 182 - 201
- Jahnukainen, M. 2003. Laman lapset? Peruskoulussa erityisopetusta saaneiden oppilaiden osuuksien tarkastelua vuodesta 1987 vuoteen 2001. *Yhteiskuntapolitiikka* 68 (5), 501-507.
- Jahnukainen, M. 2006. Erityisopetuksen tarve ja muutos. Teoksessa S. Karvonen (toim.) Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt. Nuorten elinolot vuosikirja. Helsinki: Stakes & Nuorisotutkimusverkosto, 119-131.
- Jakku-Sihvonen, R. & Rusanen, S. 1999. Opetushenkilöstön täydennyskoulutukseen osallistuminen 1996-1998. Opettajien perus- ja täydennyskoulutukseen (OPEPRO) liittyvä selvitys 1. Helsinki: Opetushallitus.
- Jakku-Sihvonen, R. & Kuusela, J. 2002. Mahdollisuuksien koulutuspolitiikan tasarvo. Arviointi 7. Helsinki: Opetushallitus.
- Jakku-Sihvonen, R. & Komulainen, E. 2004. Perusopetuksen oppimistuloksien meta-arviointi. Arviointi 1. Helsinki: Opetushallitus.
- Jelfs, A. & Richardson, J. T. E. 2010. Perceptions of academic quality and approaches to studying among disabled and nondisabled students in distance education. *Studies in Higher Education* 35 (5), 593-607.
- Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A. & Kansanen, P. 2008. The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education* 31 (1), 1-16.

- Karatzias, A., Papadioti-Athansiou, V., Power, K. G. & Swanson, V. 2001. Quality of school life. A cross-cultural study of Greek and Scottish secondary school pupils. *European Journal of Education* 36 (1), 91-106.
- Karatzias, A, Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F. & Swanson, V. 2002. The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction /dissatisfaction: review of the literature and research findings. *Educational Psychology* 22 (1), 33-50.
- Kauffman J. M. 2007. Conceptual models and the future of special education. *Education and Treatment of Children* 30 (4), 241-258.
- Kauffman, J. & Hallahan, G. 2005. *Special Education. What it is and why we need it?* New York: Pearson Education.
- Keiningham, T. L., Aksoy, L., Daly, R.M., Perrier, K. & Solom, A. 2006. Re-examining the link between employee satisfaction and store performance in a retail environment. *International Journal of Service Industry Management* 17 (1), 51-58.
- Kivirauma, J. 2004. Segregaatio, integraatio, inklusio - erityisopetuksen muuttuvat selitykset. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.) *Erytisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:203.* Turku: Painosalama, 9-23.
- Kivirauma, J., Rinne, R. & Klemelä, K. (toim.) 2004. *Erytisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:203.* Turku: Painosalama.
- Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. 2006. Segregation, integration, inclusion - the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education* 21 (2), 117-133.
- Kivirauma, J. & Ruoho, K. 2007. Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. *Review of Education* 53 (3), 283-302.
- Kivirauma, J. 2009. Erytisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen, S. Vehmas (toim.) *Erytispedagogiikan perusteet.* Helsinki: Wsoy, 25-46.
- Kleen, B. & Shell, L.V. 2000. SERVQUAL-Based Measurement of Student Satisfaction with classroom instructional technologies: A 2001. Viitattu 3.3.2003. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/da/20.pdf
- Korkeakoski, E. 1999. *Opettajien täydennyskoulutuksen tuloksellisuus. Arviointi 3.* Helsinki: Opetushallitus.
- Korkeakoski, E. 2005. *Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osaraportti 2: Tausta ja tulokset. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 9.*

- Korpinen, E. 2008. Kyläkoulu on vetovoimatekijä. Keski-Suomalainen 17. 3. 2008. Viitattu 5. 11. 2009. <http://www.ksml.fi/mielipide/artikkelit/kyl%C3%A4koulu-on-vetovoimatekij%C3%A4/92078>
- Koulutuksen arviointineuvosto. 2003. Koulutuksen arvioinnin uusi suunta. Arviointiohjelma vuosille 2004-2007. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 1.
- Kuorelahti, M. 2000. Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 169.
- Kuorelahti, M., Savolainen, P. & Puro, E. 2004. Erityistä tukea ja erityisopetusta tarvitsevien peruskoululaisten opetuksen toimivuus Jyväskylässä. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A 9.
- Kuorelahti, M. & Vehkakoski, T. 2009. Tukitoimet kunnossa perusopetuksessa? Erityisopetuksen toimivuus ja kouluviihtyvyys oppilaiden, vanhempien ja koulun opetushenkilöstön arvioimana. Snellman-instituutin B-sarja 53.
- Kupari, P. & Välijärvi, J. (toim.) 2005. Osaaminen kestäväällä pohjalla. PISA 2003 Suomessa. Jyväskylä: Gummerus.
- Kupiainen, S., Hautamäki, J. & Karjalainen, T. 2009. The Finnish education system and PISA. Ministry of Education Publications 46. Viitattu 14.5.2009. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm46.pdf>
- Kuusela, J. 2002. Oppimistulokset myötäilevät alueellista hyvinvointia. Spektri 3, 7-9.
- Kuusela, J. 2004. Harmaa vyöhyke. Jääkö meiltä jotain huomaamatta. Esitys Latuhankkeen työseminaarissa 16.9.2004.
- Kuusela, J. 2006. Temaattisia näkökulmia perusopetuksen tasa-arvoon. Oppimistulosten arviointi 6. Helsinki: Opetushallitus.
- Kwong-Kong, C-K. 2008. Classroom learning experiences and students perceptions of quality of school life. Learning Environments Research, 11 (2) 111-129.
- Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R. & Leitner, M. 2004. Examination of the dimensions of quality in higher education. Quality Assurance in Education 12 (2), 61-69.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Lahelma, E. 2004. Tytöt, pojat ja koulukeskustelu. Miten koulutuspoliittiset ongelmat rakentuvat? Teoksessa E. Vitikka (toim.) Tytöt - pojat - sukupuoli. Moniste 8. Helsinki: Opetushallitus, 54-67.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta. Finlex nro 642/2010. Viitattu 21.6.11 <http://http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Landrum, T. J., Tankersley, M., Kauffman, J. M. 2003. What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders? The Journal of Special Education 37 (3), 148-156.

- Lappalainen, K. & Hotulainen, R. 2006. Toisen asteen koulutuksen kautta työelämään vai työelämän kautta toisen asteen koulutukseen? "Koulutodistuksesi tönkää vaan niin moni juttu kiinni". Teoksessa K. Ruoho (toim.) Tehtävänä erityispedagoginen näkökulma. Tutkimusta erityiskasvatuksen laitoksella. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 97, 58-76.
- Laukkanen, R. 1998. Opetustoimen keskushallinnon evaluaatioajattelun kehitys Suomessa 1970-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 5.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 168.
- Leimu, K. 2005. Kansainvälisyys koulutuksen arviointitutkimuksissa. Teoksessa K. Leimu (toim.) Kansainväliset IEA-tutkimukset Suomi-kuvaa luomassa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 7-26.
- Leiter, V. & Wyngaarden Krauss, M. W. 2004. Claims, barriers and satisfaction. Parents' request for additional special education services. *Journal of Disability Policy Studies* 15 (3), 135-146.
- Leskinen, M. & Moberg, S. 2002. Erityisopetuksen tilanne hankekunnissa 1998-1999. Moniste 9. Helsinki: Opetushallitus.
- Levacic, R. & Vignoles, A. 2002. Researching the links between school resources and student outcomes in the UK: A Review of issues and evidence. *Education Economics* 10 (3), 313-331.
- Liljander, V. & Strandvik, T. 1997. Emotions in service satisfaction. *International Journal of Service Industry Management*, 8 (2), 148-169.
- Lillrank, P. 1990. Laatumaa: johdatus Japanin talouselämään laatujohtamisen näkökulmasta. Helsinki: Gaudeamus.
- Lillrank, P. 1998. Laatuajattelu. Laadun filosofia, tekniikka ja johtaminen tietoyhteiskunnassa. Keuruu: Otava.
- Lindroos, K. 2007. Suomi tarvitsee koulutukseen oppitakuun. HS.fi-keskustelut. Sunnuntaidebaatti.14.1.2007.Viitattu 1.2.2007. <http://www.hs.fi/keskustelu/thread.jspa?threadID=43402&tstart=0>
- Lindsay, G. 2003. Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education* 30 (1), 3-12.
- Lindsay, G. 2007. Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology* 77 (1), 1-24.
- Linnakylä, P. 2004. Koulutuksen arvioinnin eettisistä ehdoista. Virkaanastujais-esitelmä. Tulostettu 27.7.2004. <http://www.jyu.fi.ktl/ajankohtaista/Linnakyla050504.Htm>

- Linnakylä, P., Kupari, P. & Reinikainen, P. 2002. Sukupuolierot lukutaidossa sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaamisessa. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 73-88.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005a. Arvon mekin ansaitsemme. Kansainvälinen arviointi suomalaisen koulun kehittämiseksi. Keuruu: Otava.
- Linnakylä, P. & Välijärvi, J. 2005b. Kansainvälinen arviointiyhteistyö hyödyttämään kansallista arviointia. Teoksessa H. K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. Jyväskylä: Yliopistopaino, 13-25.
- Long, P., Tricker, T. Rangescroft, M. & Gilroy, P. 1999. Measuring the satisfaction gap: education in the market-place. *Total Quality Management* 10 (4-5), 772-778.
- Lovio, M. & Sihvonen, J. 2005. Kunta koulutuksen arvioijana. Teoksessa H. K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. Jyväskylä: Yliopistopaino, 77-86.
- Lumijärvi, I. 1994. Laadun arviointi sosiaali- ja terveystieteiden palveluyksiköissä. Vaasan yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Tutkimuksia 186.
- Luopa, P., Pietikäinen, M. & Jokela, J. 2006. Nuorten elinolot, koulutyö, terveys ja terveystottumukset 1996-2005. Kouluterveyskysely 2005. Stakesin työpaperi 25. Helsinki: Valopaino.
- Löffström, K., Metsämuuronen, J., Niemi, E. K., Salmi, K. & Stenvall, K. 2005. Koulutuksen paikallinen arviointi vuonna 2004. Arviointi 2. Helsinki: Opetushallitus.
- Madaus, G.F., Stufflebeam, D.L. & Scriven M.S. 1983. Program evaluation: A Historical overview. Teoksessa G.F. Madaus & M.S. Scriven & D.L. Stufflebeam (toim.) Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, 3-22.
- Markussen, E. 2004. Special education: does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education* 19 (1), 33-48.
- Martinez, E.A. & Hallahan, D. P. 2000. Some thoughts on international perspectives in special education, with special attention to the research-to-practice gap. *Exceptionality* 8 (4), 305-311.
- Mattila, H. 1999. Lomakekysely asiakaspalautteen hankkimismenetelmänä. KELA. Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia 48.
- Maxwell, L.E. & Chmielewski, E. J. 2008. Environmental personalization and elementary school children's self-esteem. *Journal of Environmental Psychology* 28 (2), 143-153.

- Mayer, D. P., Mullens, J. E., Moore, M. T. & Ralph, J. 2000. Monitoring School quality: An indicators report. National Center for Education Statistics. Statistical Analysis Report. U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement. Tulostettu 21.1.2002. <http://nces.ed.gov/pubs2001/2001030.pdf>
- McNaughton, D. 1994. Measuring parent satisfaction with early childhood intervention programs: Current practice, problems and future perspectives. *Topics in Early Childhood Special Education* 14 (1), 26-48.
- Mehtäläinen, J. 2005. Arviointi järjestelmälliseksi. Teoksessa H. K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6, 39-47.
- Metso, T. & Mikkonen, H. 2007. Vanhempien näkemyksiä kouluhyvinvoinnista. Vanhempien barometri. Suomen vanhempainliitto. Tulostettu 25.9.2009. http://www.ecredo.fi/svl/data/liitteet/vb_raportti-1.pdf
- Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 136-161.
- Moberg, S. 2001. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 82-95.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2008. Suomalaisten 9- ja 15-vuotiaiden lukutaidon muutos 1960-luvulta 2000-luvulle. *Kasvatus* 39 (1), 31-38.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen, S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: Wsoy, 25-46.
- Moberg, S. & Vehmas, S. 2009. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen, S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY, 25-46.
- Moncher, F. J. & Miller, G. E. 1999. Nondelinquent youths stealing behavior and their perceptions of parents, school and peers. *Adolescence* 34 (135), 577-592.
- Morrison Coulthard, L. J. 2004. Measuring service quality: a review and critique of research using SERVQUAL. *Journal of the Market Research Society* 46 (4), 479-497.
- Mostert, M. P. & Crockett, J. B. 2000. Reclaiming the history of special education for more effective practice. *Exceptionality* 8 (2), 133-143.
- Motwani, J. & Mazur, G. 2000. TQM in higher education institutions. A Review and case application. Teoksessa A. Jiju (toim.) Understanding and Implementing Quality Frameworks, Techniques and Cases, 124-141.

- Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan. Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Oulun yliopisto. Kajaanin Opettajankoulutusyksikkö. Oulu: University Press.
- Mäkelä, P. 2000. Kuntien vaihtelevat koulutiet. KuntaSuomi 2004-tutkimuksia nro 24. Helsinki: Kuntaliitto.
- Mäkelä, R. 2007. Erityisopetus kuntien peruskouluissa: kuntien taloudellisten ja poliittisten tekijöiden yhteys kunnallisissa peruskouluissa annettuun erityisopetukseen vuonna 2002. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Pro gradu tutkielma.
- Mäki, M. 2000. Laadun ilmapiiritekijät ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 743.
- Mäki, M. 2002. Havaintoja ilmapiirin ja laadun yhteyksistä. Työpoliittinen aikakauskirja 2, 20-32.
- Mäki, T. 2004. Laadun informaatio-ohjauksen haasteet. Hoitohenkilökunnan ja laatusuosituksen laadulle antamien merkitysten harmonisuus ja ristiriitaisuus. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 109.
- Mäntysaari, M. 1999. Arviointitutkimuksen taustaoletukset. Teoksessa R. Eräsaari, T. Lindqvist, M. Mäntysaari & M. Rajavaara (toim.) Arviointi ja asiantuntijuus. Tampere: Gaudeamus, 54–70.
- Naukkarinen, A. 2005a). Laatu yleisopetukseen vai erityisopetukseen? Erityisopetuksesta vuosina 1997-2004 tehtyjä tutkimuksia. Monisteita 3/2005. Helsinki: Opetushallitus.
- Naukkarinen, A. 2005b). Osallistavaa koulua rakentamassa. Tutkimus yleisopetuksen koulun ja erityiskoulun yhdistymisen prosessista. Moniste 5. Helsinki: Opetushallitus.
- Niemi, E. K. 2005. Koulutuksen paikallinen arviointi 2004. Yleissivistävä koulutus. Teoksessa E. Löfström, J. Metsämuuronen, E. K. Niemi, K. Saimio & K. Stenvall (toim.) Koulutuksen paikallinen arviointi. Arviointi 2. Helsinki: Opetushallitus, 13-20.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H. K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Yliopistopaino & ER-paino.
- Nillholm, C. 2006. Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education* 21 (4), 431-445.
- Norwich, B. 2008a). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education* 23 (4), 287-304.
- Norwich, B. 2008b). What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education* 35 (3), 136-143.
- Norwich, B. 2009. Dilemmas of difference and the identification of special educational needs/disability: international perspectives. *British Educational Research Journal* 35 (3), 447-467.

- Nuikkinen, K. 2005. Terveellinen ja turvallinen koulurakennus. Helsinki: Opetushallitus.
- Nurmi, P. 2009. Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa säätelijöinä. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 170.
- Ojala, M-L. 2008. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajat kevätlukukaudella 2008. Teoksessa T. Kumpulainen (toim.) Opettajat Suomessa 2008. Opetushallitus. Tampere: Esa Print, 29-56.
- Okpala, C. O., Smith, F, Jones, E. & Ellis, R. 2000. A clear link between school and teacher characteristics, student demographics, and student achievement. *Education* 120 (3), 487-495.
- Oksanen, R. 2003. Laadun määrittely perusopetusta koskevassa kunnallisessa päätöksenteossa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 88.
- Olkinuora, E. & Mattila, E. 2001. Oppilaan koulutyön mielekkyyden ja koulujen kasvatustoiminnan edellytysten arviointia. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A195, 17-53.
- Opetushallitus 1998. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetushallitus. 2001. Perusopetuksen matematiikan oppimistulosten kansallinen arviointi 6. vuosiluokalla vuonna 2000. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetushallitus. 2002. Oppimissopimuskoulutuksen laadunhallinta. Suositus oppisopimuskoulutukseen. Arviointi 6. Helsinki : Yliopistopaino.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Opetusministeriö. 2002. Terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten. Opetusministeriön työryhmien muistioita 27. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 47. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetusministeriö. 2009. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamiseksi. Luonnos 21.1. Tulostettu 22.4.2009. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/artikkelit/erityisopetuksen_kehittaminen/erityisopetus_liitteet/HE_erityisopetus.pdf
- Oppi ja laatu. 1998. Opetustoimen laadun arviointiperusteet. Helsinki: Efektia.
- Oppilas- ja opiskelijahuolto Helsingissä. 2003. Oppilas ja opiskelijahuollon kehittämistyöryhmän muistio. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B2.
- Oravakangas, A. 2005. Mitä on koulun tuloksellisuus? Filosofisia valotuksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 2.

- Oregon`s Quality Education Model. 2002. Quality Education Commission. Tulostettu 21.1.2002. <http://dbi.ode.state.or.us/qualityed>.
- Otala, L-M. & Ahonen, G. 2003. Työhyvinvointi tuloksen tekijänä. Porvoo: Wsoy.
- Oulun lääninhallitus. 2004. Lääninhallitusten keskeiset arviot peruspalvelujen tilasta 2003. Sisäasiainministeriön julkaisuja nro 1236-2840.
- Owlia, M. S. & Aspinwall, E. M. 2000. A framework for the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education* 4 (2), 12-20.
- Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström, K. 2007. Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen. QPS Nordic-ADW – Monitoring Age Diverse Workforce. Työterveyslaitos. Tulostettu 29.9.2009. http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ_INTERNET/01FI/01OAJ_ETUSIVU/_ARKISTO/TYOSSAJAKSAMINEN.PDF
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. & Berry, L.L. 1985. Servqual: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of services quality. *The Journal of Retailing* 64 (1), 11-20.
- Parpala, A. & Seppälä, H. (toim.) 2003. Yliopistokoulutuksen laatuyksiköt 2004-2006. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 5. Helsinki: Edita Prima.
- Parrila, S. 2002. Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää. Näkökulmia perhepäivähoidon laatuun ja sen kehittämiseen. Oulun yliopisto. Merikosken kuntoutus- ja tutkimuskeskus. Oulu: University Press.
- Parrila, S. 2004. Laatu päivähoitoa koskevassa varhaiskasvatustutkimuksessa. Teoksessa R. Ruokolainen & K. Allila (toim.) Varhaiskasvatuksen laatu on saamista ja vuorovaikutusta. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 6, 69-80.
- Perry, J. & Felse, D. 2002. Subjective and objective quality of life assessment: responsiveness, response bias, and resident: Proxy concordance. *Mental Retardation* 40 (6), 445-456.
- Perusopetuksen laatukriteerit. 2008. Väiliraportti 31.12. Opetusministeriö. Tulostettu 5.5. 2009. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/pop/liitteet/perusopetuksen_laatukriteerit.pdf.
- Perusopetuksen laatukriteerit. 2009. Opetusministeriön julkaisuja 19. Opetusministeriö: Yliopistopaino.
- Perusopetuslaki 1998. Finlex. Viitattu 12.5.2003. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Perälä, M.-L. 1995. Potilaan hoidon laadun arviointi: Laatumittarin (Qualpacs) validatio. *Tutkimuksia* 56. Helsinki: Stakes.
- Pesonen, K. 2000. Millainen laatu järjestelmä tunnistaa toiminnan tuloksellisuuden ja laadun? *Aikuiskasvatus* 3, 220-227.
- Petruzzellis, L., D'Uggento, A. M. & Romanazzi, S. 2006. Student satisfaction and quality of service in Italian universities. *Managing Service Quality* 16 (4), 349-364.

- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitysten kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius. Vaajakoski: Gummerus.
- Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168.
- Prabhu, J. & Tellis, G.J. 2000. Do consumers ever learn? Analysis of segment behavior in experimental markets. *Journal of Behavioral Decision Making* 13, 19-34.
- Praisner, C. 2003. Attitudes of elementary school principals toward inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69 (2), 135-145.
- Puro, E. 2000. Erityisopetuksen laatu opettajien ja vanhempien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Puro, E. 2005. Peruskoulun tukipalvelujen toimivuus oppilashuoltotyöryhmien ja huoltajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Julkaisematon tutkimus.
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? Juva : Wsoy.
- Rajananen, J. 2000. Selvitys koulutuksen paikallisen tason arvioinnin tilasta. Arviointi 11. Helsinki: Opetushallitus.
- Reeves, C.A. & Bednar, D.A. 1994. Defining quality: alternatives and implications. *Academy of Management Review* 15 (3), 419-445.
- Reindal, S. M. 2008. A social relational model of disability: a theoretical framework for special needs education. *European Journal of Special Needs Education* 23 (2), 135-146.
- Rhoades, G. & Sporn, B. 2002. Quality assurance in Europe and in U.S.: Professional and political economic framing of higher education policy. *Higher Education* 43 (3), 355-390.
- Rimpelä, M., Rigoff, A-M., Kuusela, J. & Peltonen, H. 2007. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa: Peruseräraportti kyselystä 7.-9. vuosiluokkien kouluille. Opetushallitus & Stakes.
- Rimpelä, M., Kuusela, J., Rigoff, A-M., Saaristo, V. & Wiss, K. 2008. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa 2. Peruseräraportti kyselystä 1.-6. vuosiluokkien kouluille. Opetushallitus & Stakes.
- Rinne, R. & Nuutero, A-K. 2001. Turkulainen peruskoulu, koulutuspolitiikan muutos ja vanhempien näkökannat. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 195, 87-126.
- Rinne, R., Kallio, J. & Hokka, S. 2004. Liian innokas mukautumaan. Koulutuspolitiikka ja Suomen vastauksia. *Kasvatus* 35 (1), 34-54.

- Rinne, R., Kivirauma, J. & Wallenius, L. 2004. Koulutus erityisoppilaan kokemana. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.) Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:203. Turku: Painosalama, 51-94.
- Rinne, R., Tuominen, T. & Leppänen, R. 2004. Kasvava erityisopetus alempien sosiaaliryhmien lasten koulutustienä - vanhemmat tyytyväisiä. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.) Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:203. Turku: Painosalama, 95-166.
- Rintala, P. 2005. Erityisopetus Pohjoismaissa. *Erityiskasvatus* 2/2005, 9-11.
- Robson, C. 2001. Käytännön arvioinnin perusteet. Helsinki: Tammi.
- Rope, T. & Pöllänen, J. 1995. Asiakastyytyväisyysjohtaminen. Juva: Wsoy.
- Rubie-Davis, C. M. 2006. Teacher expectations and student self-perceptions exploring relationships. *Psychology in the School* 43 (5), 537-552.
- Ruoho, K., Koskela, H. & Pihlainen-Bednarik, K. 2006. Kouluviihtyvyyden käsite ja tutkimus Suomessa. Alustavia havaintoja ja tulkintoja. Teoksessa K. Ruoho (toim.) Tehtävänä erityispedagoginen näkökulma. Tutkimusta erityiskasvatuksen laitoksella. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 97, 92-132.
- Räisänen A. 2005. Kehittävään arviointiin. Teoksessa H. K. Lyytinen & A. Räisänen (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnista. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6, 109-127.
- Räty, H. 2007. Parent's own school recollections influences their perception of the functioning of their child's school. *European Journal of Psychology of Education* 22 (3), 387-398.
- Räty, H. Snellman, L, Mäntysaari-Hetekorpi, H & Vornanen, A. 1996. Parents' views on the comprehensive school and its development: A Finnish study. *Scandinavian Journal of Educational Research* 40 (3), 203-215.
- Räty, H, Snellman, L, Kontio, M & Kähkönen, H. 1997. Opettajat ja peruskoulun uudistaminen. *Kasvatus* 28 (5), 427-435.
- Räty, H., Jaukka, P. & Kasanen, K. 2004. Parent's satisfaction with their child's first year of school. *Social Psychology of Education* 7, 463-479.
- Rönholm, H. & Räisänen, A. 2005. (toim.) Arviointi tukee kehittymistä - miten arvioinnin kehittymistä tuetaan? Koulutuksen järjestäjien tukeminen arviointiin liittyvissä asioissa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja nro 7.
- Saari, S. 2002. Opettajankoulutuksen arviointi- ja kehittämisdiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* Vol 893.
- Saarinen, T. 1996. Mitä laatu on? Opetuksen, koulutuksen ja yliopiston laatu laitosten näkökulmasta. *Kasvatus* 27 (4), 320-330.

- Saarinen, T. 2007. Quality on the move. Discursive Construction of higher education policy from the perspective of quality. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 83.
- Sahlberg, P. 2008. Pellon laidalta parrasvaloihin: Koulunkehittämisen kaksi vuosikymmentä Suomessa. Puheenvuoro Kokkolassa 2.10.2008. Viitattu 13.4. 2009. <http://www.pasisahlberg.com/downloads/Pellon%20laidalta%20parrasvaloihin.pdf>
- Sallis, E. 2002. Total Quality Management in Education. Third Edition. London: Kogan Page.
- Salmela, T. 1996. Tyytyväisyys-käsitteen ongelmallisuus julkisen sektorin asiakas-kyselyissä. Hallinnon Tutkimus 1.
- Salonen, A. 1995. Peruskoululaisten käsityksiä koulusta ja elämästä. Moniste 12. Helsinki: Opetushallitus
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. Kasvatus 37 (4), 326-342.
- Saloviita, T. 2007. Erityisopetus - etuoikeus vai modernia rotuerottelua? Kasvatus 38 (1), 73-76.
- Saloviita, T. 2009. Antaako opettajankoulutus liian vähän tietoa erityiskasvatuksesta? Kasvatus 40 (4), 359-363.
- Saloviita, T., Hernesaho, K., Hilmola-Rytioja, S., Kaakkuriniemi, P., Rydman, H., Siikala, R. & Tenhunen, T. 1993. Erityisopetuksen laadun osoittimet. Mitä vanhemmat ja erityisopettajat ajattelevat? Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research Reports 45.
- Samdal, O., Wold, B. & Bronis, M. 1999. Relationship between Students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. School Effectiveness and School Improvement 10 (3), 296-320.
- Samdal, O., Dür, W. & Freeman, J. 2004. School. Teoksessa C. Candace, C. Roberts, A.Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal & V. R. Rasmussen (toim.) Young people's health in context. Health Behaviour in Schoolaged Children. HBSC study: international report from the 2001/2002 Survey. Health Policy for Children and Adolescents, No. 4. Denmark: WHO, 42-51
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. 2001. Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 173. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sari, H. 2004. An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. Educational Studies 30 (3), 291-306.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 830.

- Scriven, M. 2005. Checklists. Teoksessa S. Mathison (toim.) *Encyclopedia of evaluation*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 53-59.
- Selivuo, H. 2004. Opetus-, kasvatus ja päivähoitotoiminnan erityispiirteet osaksi tasapainotettua tuloksellisuuden arviointimallia – tavoitteenasettelua, resursseja ja prosesseja. Teoksessa A. Kervinen H. Selivuo (toim.) *Pala kerrallaan kohti kokonaisuutta. Ota-hankkeen lähtökohdat ja keskustelun avaus*. Joensuu yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 88*, 191-294.
- Seppänen, P. 2003. Perheet kaupunkimarkkinoilla. *Yhteiskuntapolitiikka* 68 (4), 337-352.
- Seppänen, P. 2006. Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa. *Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa*. Kasvatusalan tutkimuksia 26. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama.
- Shah, S. 2007. Special or mainstream? The views of disabled students. *Research Papers in Education* 22 (4), 425-442.
- Silen, T. 2001. Laatu, brandi ja kilpailukyky. Helsinki: Wsoy.
- Simola, H. 2001. Erinomaisuuden eetos. *Koulutuspolitiikka ja erinomaisuuden eetos*. *Kasvatus* 32 (3), 290-297.
- Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetusluokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia N:o 242*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Skiba, R. J., Simmons, A.B., Ritter, S., Gibb, A.C., Rausch, M.K., Cuadrado, J., & Chung, C-G. 2008. Achieving equity in special education: history, status and current challenges. *Exceptional Children* 74 (3), 264-288.
- Skrtic, T. 1991. *Behind special education*. Denver: Love Publishing.
- Skårbrevik, K. J. 2002. Gender differences among students found eligible for special education. *European Journal of Special Needs Education* 17 (2), 97-107.
- Skårbrevik, K. J. 2005. The quality of special education for students with special needs in ordinary classes. *European Journal of Special Needs Education* 20 (4), 387-401.
- Sohail M.S. 2003. Service quality in hospitals: More favourable than you might think. *Managing Service Quality Bedford* 13, 197 - 206.
- Sosiaali- ja terveysministeriö & Kuntaliitto. 2004. *Kouluterveydenhuollon laatusuositus. Sosiaali- ja terveysministeriön oppaita 8*.
- Spann, S. J., Kohler, F. W. & Soenksen, D. 2003. Examining parents involvement in and perceptions of special education services: an interview with families in a parent support group. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 18 (4), 228-237.
- Spoof, M. 2007. Pintaa syvemmälle. Eettinen pohdinta opettajan voimavarana luokanopettajan ja erityisopettajan silmin. Helsingin yliopisto. *Tutkimuksia* 277.

- Spooren, P., Mortelmans, D & Denekens, J. 2007. Student evaluation of teaching quality in higher education: development of instrument based on 10 Likert-scales. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 32 (6), 667-679.
- Stodnick, M. & Rogers, P. 2008. Using SERVQUAL to measure the quality of the classroom experience. *Decision Sciences of Innovative Education* 6 (1), 115-131.
- Sulkunen, S., Välijärvi, J., Arffman, I., Harju-Luukkainen, H., Kupari, P., Nissinen, K., Puhakka, E. & Reinikainen, P. 2010. PISA 2009 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 21. Viitattu 1.2.2010. http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2010/PISA_2009_Ensituloksia.html
- Suomen kuvalehti. 21.5. 2007. Ammattien arvostus, 45.
- Svensson, M. & Klefsjö, B. 2006. TQM-based self-assessment in the education sector. Experiences from a Swedish upper secondary school project. *Quality Assurance in Education* 14 (4), 299-323.
- Syrjäläinen, E. 1997. Arvioinnin avulla laatua kouluihin: markkinahumua vai kouluidealismia. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 11.
- Szwarc, P. 2005. Researching customer satisfaction and loyalty: How to find out what people really think. London: Kogan Page.
- Takala, M. 2005. Koulunkäyntiavustajan työn sisältö ja haasteet. Helsingin kaupungin opetusvirasto. Helsingin yliopisto. Erityispedagogiikan koulutus ja Ebeneser säätiön Lapsuuden Instituutti. Viitattu 12.9.2009. http://www.hel.fi/wps/wcm/connect/2116e9004a177c7eb213fa3d8d1d4668/Avustaja_Takala_.pdf?MOD=AJPERES
- Takala, M. 2007. The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education* 34 (1), 50-57.
- Taloustutkimus. 2004. Laatuksätykset suomalaisissa yrityksissä. Vertailu vuoden 2000 tuloksiin. Osaraportti. Suomalaisen työn liitto.
- Tan, K. C. & Kek, S. W. 2004. Service quality in higher education using an enhanced SERVQUAL approach. *Quality in Higher Education* 10 (1), 17-24.
- Taskinen, S. 2006. Lapsiin kohdistuvien vaikutusten arvioiminen. Stakes. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki: Edita
- Taskinen, T. 2001. Moisture and mould problems in school buildings. A clinical study on the health effects in schoolchildren. Publications of the National Public Health Institute A9. Department of Environmental Health. Kuopio: University Printing Office.
- Tatar, M. 1998. Extent and source of parents school related information. *The Journal of Educational Research* 92 (2), 101-106.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatuksätykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 165.
- Tilastokeskus 2009. Rautiainen, R. Henkilökohtainen tiedonanto 29.5.2009.

- Tilastokeskus 2010a). Erityisopetus. Viitattu 17.9.2009. <http://www.stat.fi/til/erop/>
- Tilastokeskus 2010b). Rautiainen, R. Henkilökohtainen tiedonanto 17.10.2010.
- Tossavainen K. 2004. Tiimiyhteisön johtaminen kouluissa – henkilöstö voimavarana muutoksessa. *Promo 34. Terveystiedon Edistämisen Lehti*, 25-28.
- Tsokova, D. & Becirevic, M. 2009. Inclusive education in Bulgaria and Bosnia and Herzegovina: policy and practice. *European Journal of Special Needs Education* 24 (4), 393-406
- Tuokko, E. 2003. Perusopetuksen päättövaiheen englannin kielen oppimistulosten kansainvälinen arviointi 2002. Suomen tulokset. *Oppimistulosten arviointi 3*. Helsinki: Opetushallitus.
- Tuomola-Karp, P. 2005. Laatu luottamuksen rakentamisena – laatuksitys kansanopistossa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Turjanmaa, P. 2005. Laadun oppiminen pienissä yrityksissä. Mallin konstruointi ja kehittäminen. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in business and economics* 41.
- Turtiainen, J. 2000. Työhallinto ja laatu. Laatu-työn erityispiirteitä julkisen hallinnon palveluksessa. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 737.
- Töremen, F., Karakus, M. & Yasan, T. 2009. Total quality management practices in Turkish primary schools. *Quality Assurance in Education* 17 (1), 30-44.
- Unesco 1994. The Salamanca statement and framework on special needs education. Paris: Unesco.
- Ursin, J. 2007. Characteristic of Finnish medical and engineering research group work. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 244.
- Uurto, J. 2001. Koulun fyysinen ympäristö opetustyön näkökulmasta. Teoksessa E. Korkeakoski, K. Hannén, T. Lamminranta, E. K. Niemi, M.-L. Pernu & J. Uurto (toim.) *Opetuksen laatu perusopetuksen 1.-6. vuosiluokkien kouluissa vuonna 2000. Koulun tarjoamien oppimisedellytyksien vertailevaa arviointia. Arviointi 1/2001*. Helsinki: Opetushallitus, 105-146.
- Uusikylä, K. 2006. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) *Hyvä koulu*. Työterveyslaitos. Vammala: Vammalan Kirjapaino, 11-28.
- Uusikylä, K. 2007. *Hyvä, paha opettaja*. Helsinki: Minerva.
- Vaahtoranta, A. 2006. Mielikuvia yliopistollisesta keskussairaalarasta. Helsingin yliopisto. Yleislääketieteen ja perusterveydenhuollon osasto. Väitöskirjat 1. Viitattu 13.3.2007. <https://oa.doria.fi/bitstream/handle/10024/2258/mielikuv.pdf?sequence=1>.
- Valli, R. 2001. *Johdatus tilastolliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Van Dyke, T.P., Prybutok, V.R. & Kappelmann, L.A. 1999. Cautions on the use of the SERVQUAL measure to assess the quality of information systems services. *Decision Sciences* 30 (3), 1-15.

- Vartiainen, P. 1994. Palveluorganisaatioiden tuloksellisuusarviointi. Teoriat ja käytäntö. Päivähoitoon, erityisesti päiväkoteihin kohdistuva monitahoarviointi. Acta Wasaensia N:o 40. Hallintotiede 2.
- Vaso J. (1998) Ammatillisen aikuiskoulutuksen laatu: konstrukttiivinen tutkimus laadun arviointivälineen kehittämiseksi. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 588.
- Vaughn, S. & Linan-Thompson, S. 2003. What is special about special education for students with learning disabilities? *The Journal of Special Education* 37 (3), 140-147.
- Vehmas, S. 2005. Vammaisuus: Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus.
- Venkatraman, S. 2007. A Framework for implementing TQM in higher education programs. *Quality Assurance in Education* 15 (1), 92-112.
- Vilmi, V. 2005. Turvallinen koulu. Suomalaisten näkemyksiä koulutuspalvelujen kansallisesta ja kunnallisesta priorisoinnista. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 257.
- Virta, A. & Kurikka, T. 2001. Peruskoulu opettajien kokemana. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa. Turun yliopiston kasvatustieteiden julkaisuja A: 195. Turku: Painosalama, 11-28.
- Virtanen, A. 2002. Uudella koulutuksella uudelle vuosituhannele – Suomen 1990-luvun koulutuspolitiikka. Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan julkaisusarja 95. Viitattu 19.9.2009. http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2002/uudella_koulutuksella_uudelle_vuosituhannele_suomen_1990-luvun?lang=fi
- Vislie, L. 2003. From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education* 18 (1), 17-35.
- Vuorela, T. 1988. Asiakaspalaute palvelujen laadun arvioinnissa. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Vuorenmaa, M. 2001. Ikkunoita arvioinnin tuolle puolen: uusia avauksia suomalaiseen koulutusta koskevaan evaluaatiokeskusteluun. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 176.
- Vuorikoski, M. 2009. Koulun arvokeskustelussa puhuu raha. *Aamulehti* 28.2.2009.
- Väljjarvi, J. 2003. The system and how does it work: some curricular and pedagogical characteristics of the Finnish comprehensive school. *Education Journal* 31 (2), 32-55.
- Väljjarvi, J. 2004. Suomalaisten nuorten osaaminen kansainvälistyvässä maailmassa. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä. Kohti uutta toimintakulttuuria*. Juva: WS Bookwell, 186-200.

- Väljærvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Väljærvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9-26.
- Väljærvi, J. & Linnakylä, P. (toim.) 2002. Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.
- Väljærvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P. & Reinikainen, P. 2002. Tulevaisuuden osaaminen kestäväällä perustalla. Teoksessa J. Väljærvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oma, 191-202.
- Väljærvi, J. & Malin, A. 2002. Onko koulutuspalvelujen laadussa eroja Suomessa? Teoksessa J. Väljærvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Kirjapaino Oma, 181-190.
- Väljærvi, J., Kupari, P., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Sulkunen, S., Törnroos, J. & Arffman, I. 2007. The Finnish success in PISA – and some reasons behind it 2. PISA 2003. Jyväskylä. Viitattu 25.9.2009. Kirjapaino Oma. http://ktl.jyu.fi/img/portal/8302/PISA_2003_screen.pdf
- Wallenius, L., Klemelä, K. & Laakko, E. 2004. Monistaja, nenänniistäjä vai opettaja. Turkulaisten koulunkäyntiavustajien toimenkuvasta ja koulutustarpeesta. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.) Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:203. Turku: Painosalama, 245-264.
- Wang, S., Sekey, A. & Gersho, A. 1996. An objective measure for predicting subjective quality of speech coders. IEEE Journal on Selected Areas in Communications 10 (5), 819-829.
- Werning, R., Löser, J. M. & Urban, M. 2008. Cultural and social diversity. An analysis of minority groups in German schools. The Journal of Special Education 42 (1), 47-54.
- West, A. & Noden, P. 1998 Parental involvement in education in and out of school. British Educational Research Journal 24 (4), 461-485.
- Willberg, N. 2002. Erityiset oppimisvaikeudet ja niistä seuraava syrjäytyminen kustannushyötyanalyysisessä tarkastelussa. Jyväskylän yliopisto. Laskenta-toimen pro gradu -tutkielma.
- Wilson, J. 2002. Defining special needs. European Journal of Special Needs Education 17 (1), 60-66.
- Yle uutiset. 19.10.2009. Suomalaiset karsastavat maahanmuuttajavaltaisia kouluja. Viitattu 25. 10. 2009. http://yle.fi/uutiset/kotimaa/2009/10/ suomalaiset_karsastavat_maahanmuuttajavaltaisia_kouluja_1091057.html

- Zeithaml, V. A., Parasuraman, A. & Berry, L. L. 1990. Delivering quality service: Balancing customer perceptions. New York: The Free Press.
- Zigmond, N. 2003. Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *The Journal of Special Education* 37 (3), 193-199.
- Zions, L. T, Zions, P., Harrison, S. & Bellinger, O. 2003. Urban African American families' perceptions of cultural sensitivity within the special education system. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities* 18 (1), 41-51.

1) koulun arvopohja, 2) opetustilat ja -välineet, 3) henkilöstö, 4) yhteistyö, 5) opetus, 6) oppilashuolto, 7) opetus- ja kasvatustavoitteiden saavuttaminen, 8) oppilaiden kouluihittyvyys, 9) koulun johtaminen ja kehittäminen, 10) kunnan tuki

Tutkija	Menetelmä	Tulokset
1)Atjonen ym. 2008	kyselylomake, 2351 perusope- tuksen opettajaa, 410 rehtoria	Opettajat arvostavat opetuksessaan oikeudenmukaisuutta ja tasapuolisuutta. Heille on myös tärkeää oppilaan kannusta- va kohtaaminen, oppimisen edistäminen sekä oppilaan kasvun ja kehityksen tukeminen. Opettajat haluavat huomioida oppilaat yksilöinä. Opetuksessa he painottavat vastuunottoa, tunnollisuutta, toiminnallisuutta ja tekemällä oppimista.
1)Metso & Mikkonen 2007	kyselylomake, 3181 vanhempaa	Vanhemmat ovat tyytyväisiä koulun toimintatapoihin. Suurin osa heistä uskoo lapsensa olon koulussa turvalliseksi. Opiskeluilmapiiiri nähdään myönteisenä ja koulun uskotaan kannustavan oppilaita myönteiseen opiskeluun.
1)Kuorelahti ym. 2004	kyselylomake, 749 vanhempaa	Vanhemmat pitävät koulun ilmapiiriä ja arvopohjaa hyvänä. He korostavat koulun kodinomaisuutta, turvallisuutta ja huolehtivuutta. Arvopohjan tai ilmapiirin ongelmia näkee 1/10 vanhemmasta. Vanhempien esittämiä hyvän koulun arvoja ovat yksilöllisyys, suvaitsevaisuus ja yhteisöllisyys.
1) Moberg 1998; Kuorelahti ym. 2004; Kuorelahti & Vehka- koski 2009	kyselylomake, erityisopetuksen ja yleisopetuksen opettajia	Opettajat kokevat kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisen arvotasolla myönteisenä asiana. Arvoa ei siirretä kuiten- kaan käytäntöön ja integraatioon /inklusiiviseen opetukseen suhtaudutaan varauksellisesti.
1) Hotulainen & Takala 2008	kyselylomake, 219 integroidun oppilaan van- hempaa	Vanhemmat näkevät lastensa integroinnin yleisopetukseen pääasiassa myönteisenä. Käytös- ja tunne-elämän häiriöitä omaavien oppilaiden vanhemmat ovat keskimääräistä tyytymättömämpiä ja lähikouluihin integroitujen oppilaiden vanhemmat keskimääräistä tyytyväisempiä tehtyihin ratkaisuihin.
2)Uurto 2001	kyselylomake, 286 rehtoria	Opettajista 70-80% pitää työympäristönsä suurimpana puutteena huonoa ilmanvaihtoa. Muita työskentelyä heikentä- viä haittoja ovat mm. luokan riittämätön pinta-ala, ongelmat akustiikassa sekä huono valaistus.
2)Luopa, Pieti- käinen & Jokela 2006 / Arpo- nen 2007	kyselylomake, 49107 oppilasta / yhteistoim. keskustelu, 3484 oppilasta	Yli puolet oppilaista kokee puutteita fyysisissä työoloissa ja koulun sisäilmassa. / Oppilaat kaipaavat koulun fyysisen ympäristön kohentamista mm. tilojen, siisteyden, sisustuksen, välituntivälineiden, sisäilman laadun ja opiskeluvälineiden osalta.
2)Korkeakoski 2005	kyselylomake, 2311 rehtoria	Hieman vajaa puolet kouluista kokee materiaaliset resurssinsa tarpeita ja tavoitteita vastaaviksi. Kolmannes kouluista joutuu tinkimään näistä. Opetus- ja työvälineiden osalta reilu viidennes ”kokee vaihtelua saatavuudessa.”
2 Savolainen 2001	kyselylomake, 307 opettajaa	Koulun fyysisen ympäristön ongelmia ovat sisäilman huono laatu, riittämätön ilmanvaihto sekä lämpötila- ja homehai- tat.
2)Santavirta ym. 2001	kyselylomake, 1028 opettajaa	Opettajat kokevat työtään kuormittaviksi tekijöiksi mm. melun, puutteelliset työtilat sekä opetusvälineiden niukkuuden tai puutteellisuuden.

Tutkija	Menetelmä	Tulokset
3)Ojala 2008	Tilastokeskuksen henkilö pohjainen tiedonkeruu	Kouluissa työskentelee yhteensä 5391 erityisluokanopettajaa ja erityisopettajaa. Heistä 80,4 % on naisia, 74,2% vakinaisessa palvelusuhhteessa ja 73,1 % muodollisesti kelpoisia tehtävään (luokanopettajista 94,3%). Tavallisimpia syitä kelpoisuuden puuttumiseen ovat tutkinnon ja muiden tehtävään vaadittavien opintojen puuttuminen. Eniten kelpoisuutta vailla olevia opettajia työskentelee Etelä-Suomessa (35,4%).
3) Pahkin, Vanhala & Lindström 2007	kyselylomake, 391 opettajaa	Opettajien työtä kuormittaa kiire. Työt ruuhkautuvat eivätkä opettajat koe voivansa vaikuttaa omaan työtahtiinsa tai työhönsä liittyviin tärkeisiin päätöksiin. Työstressiä kokee 17 % vastanneista (valtaväestöstä 10%). Yli viidennes vastanneista on havainnut henkistä väkivaltaa työyhteisössään viimeisen puolen vuoden aikana. Lähes 30% on joutunut itse oppilaiden ja 10% vanhempien taholta tulevan sanallisen häirinnän kohteeksi. Työn voimavaraksi arvioidaan työyhteisön sosiaaliset suhteet ja työtovereilta saatu tuki. Myönteisiksi puoliksi nähdään myös mm. oma motivaatio ja työroolin selkeys.
3) Savolainen 2001	kyselylomake, 307 opettajaa	Opettajat kokevat työnsä palkitsevana ja viihtyvät työssään. Naisopettajista koulussa viihtyy 71% ja miesopettajista 64%. Osa opettajista (10%) kokee työssä jaksamisensa huonoksi ja potee yleistä väsymystä. Uupuneita opettajia on noin 20%. Naisopettajat ovat uupuneempia kuin miesopettajat.
4)Siniharju 2003	kyselylomake, 557 opettajaa	Koulun ja kodin välinen yhteistyö on lisääntynyt ja kouluyhteisön asennoituminen yhteistyöhön on muuttunut positiivisemmaksi vuosien 1984-1999 aikana. Käytetyimpiä yhteistyön muotoja ovat henkilökohtainen keskustelu, puhelinkeskustelu, kirjallinen tiedote ja vanhempain illat. Yhteistyötä vaikeuttavat vanhempien kiire ja välinpitämättömyys.
4) Kuorelahti 2000 /Korkeakoski 2005	kyselylomake, 312 vanhempaa, 62 eloa, 372 yleisop.opettajaa / 2311 rehtoria	Koulun ja kodin yhteistyö, yleisopettajien ja erityisopettajien yhteistyö sekä moniammatillinen yhteistyö toteutuvat paremmin ala- kuin yläluokilla. / Moniammatillista yhteistyötä tehdään enemmän kaupunkikouluissa ja isoissa kouluissa kuin maaseutukouluissa ja pienissä kouluissa.
4)Puro 2005 /Rinne & Nuutero 2001	kyselylomake, 3446 vanhempaa /turkulaisia vanhempia	Vanhemmat ovat tyytyväisiä koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön sekä koulun tapaan huomioida vanhempien mielipiteitä toiminnassaan. / Noin puolet vanhemmista on tyytyväisiä koulun ja kodin yhteistyöhön
4)Metso & Mikkonen 2007	kyselylomake, 3181 vanhempaa	Reilu neljännes vanhemmista ei saa tarpeeksi tietoa lapsensa koulunkäynnistä eikä koe koulua aktiivisena toimijana kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Vajaa kolmannes vastaajista kokee tulleen kuulluksi lapsen koulunkäyntiä koskevissa asioissa. Yläluokkien vanhemmat arvioivat yhteistyötä kielteisemmin kuin alaluokkien vanhemmat.
5)Korkeakoski 2005	kyselylomake, 2311 rehtoria	Perusopetusryhmissä opiskelee keskimäärin 18 oppilasta ja erityisluokissa tai pienryhmissä 5 oppilasta. Tukiopetukseen osallistuu noin 15% kaikista peruskoulun oppilaista. Erityisopetuksen tarvetta on enemmän kuin tarjontaa. Eniten vajetta löytyy oppimisvaikeuksien osalta.
5)Puro 2005	kyselylomake, 3446 huoltajaa	Suurin osa vanhemmista (90%) näkee koulun perustehtävänsä hyvin toteuttavana organisaationa. Joka kymmenes vanhempi toivoo ryhmäkokojen pienentämistä, oppilaan yksilöllisten tarpeiden tarkempaa huomiointia sekä koulun nopeampaa reagointia ongelmatilanteissa.

Tutkija	Menetelmä	Tulokset
5)Virta & Kurikka 2001	kyselylomake, peruskoulun opettajia	Opettajat uskovat tunnistavansa erityistä tukea tarvitsevat oppilaat, mutta näkevät omat auttamismahdollisuutensa vähäisiksi. Alaluokilla toimivat opettajat arvioivat auttamismahdollisuutensa paremmiksi kuin yläluokilla toimivat opettajat.
5)Arponen 2007 / Luopa ym. 2006 / Pirttiniemi 2000 / Rinne ym. 2004	kyselylomake, peruskoulun oppilaita	Oppilaiden mukaan opettajalla ei ole aikaa kuunnella heitä kiireen ja liian suurien opetusryhmien vuoksi. / Joka kymmenes yläluokan oppilas kokee jäävänsä ilman apua koulunkäyntiin ja opiskeluun liittyvissä vaikeuksissa. / Oppilaat toivovat opettajalta lisää kannustusta ja oikeudenmukaista kohtelua. / Erityisopetuksessa opiskelevat oppilaat kokevat opetuksen ja sen tuottamat hyödyt sekä mielipiteiden huomioon otettaviksi kuin yleisopetuksen oppilaat.
5)Heinonen 2005 / Kuorelahti 2000	kyselylomake, teema-haastattelu, 157 ja 23 peruskoulun opettajaa / 169 h observointi, 18 yleisopetuksen ja 16 erityisluokan oppilasta	Opettajat käyttävät opetuksessaan useimmiten opettajajohtoisia opetusmenetelmiä (pari- ja yksilötehtävät sekä keskustelu). Suurin osa oppilaita pitää opettajajohtoisesta opetuksesta. Kolmannes heistä haluaa kuitenkin vähentää sitä. Vajaa kolmannes oppilaita toivoo myös oppikirjasta tapahtuvan opiskelun vähentämistä. / Erityisluokissa opettajakeskeisten opetusmenetelmien osuus on yleisopetusta pienempi. Oppilaskeskeisiä opetusmenetelmiä käytetään aikaisempaa enemmän ja vuorovaikutus oppilaan ja opettajan välillä on runsasta.
6) Rimpelä ym. 2008	kyselylomake, 1346 1.-6. -luokkien koulua (rehtorit tai rehtorit ja henkilökunta)	Alakoulujen oppilashuoltopalvelujen henkilöstömitoitus on keskimäärin vain puolet valtakunnallisista suosituksista. Palveluissa on myös suuria alueellisia eroja. Oppilashuoltoryhmä toimi 92% alakoulussa lukuvuonna 06-07. Ryhmien työaika kului pääasiassa ongelmatilanteiden selvittämiseen. Vain viidennes kouluista arvioi käyttävänsä työajastaan 25 % tai enemmän yleiseen kouluhyvinvoinnin edistämiseen ja opetuksen tukeen.
6)Puro 2005	kyselylomake, 266 oppilashuoltotyöryhmää, 3446 vanhempaa	Oppilaiden tukitarpeet tunnistetaan useimmiten opettajajohtoisesti. Tunnistamiseen vaikuttavia tekijöitä ovat mm. käytössä olevat resurssit, koulun /opetusryhmän koko, yhteistyön ja tiedonkulun toimivuus sekä henkilöstön ammattitaito. Lähes joka kymmenes oppilas jää vaille tarvitsemiaan tukipalveluja. Parhaiten oppilashuollollisista palveluista toimivat terveydenhuoltopalvelut, heikoimmin terapia-, psykologi- ja kuraattoripalvelut. Vanhemmat ovat pääsääntöisesti tyytyväisiä koulun järjestämiin tukitoimiin.
6) Korkeakoski 2005	kyselylomake, 2311 rehtoria	Koulun oppilashuollollisista palveluista toimivat parhaiten terveydenhuoltopalvelut, heikoimmin terapia-, kuraattori sekä psykologipalvelut.
6)Oulun lääninhallitus 2004	kyselylomake, 2660 koulua	Oppilashuoltopalvelujen saatavuudessa on läänikohtaisia eroja. Palveluja on oppilaiden tarpeisiin nähden riittämättömästi koko maassa. Riittämättömintä oppilashuollon palvelut ovat psykologien, koulukuraattorien ja terapeuttien osalta. Terveydenhuollon palvelut koetaan useimmiten riittäviksi. Oppilaita koskeva tiedonkulku koulun ulkopuolelta koetaan riittämättömäksi.
7)Väljärvi & Linna-kylä 2002; Kupari & Väljärvi 2005	PISA-tutkimus, 15-vuotiaita oppilaita 32 maasta	Oppilaiden oppimistulokset ovat kansainvälisesti verrattuna korkeatasoisia ja tasalaatuisia. Erityisen korkeaa suoritus-tasoa on lukutaidossa. Matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen on myös erinomaista.

Tutkija	Menetelmä	Tulokset
7) Korkeakoski 2005 / Jaku-Sihvonen & Komulainen 2004 / Välijärvi 2004	kyselylomake, peruskoulun oppilaita	Oppilaat saavuttavat opetussuunnitelman perusteiden tavoitteet noin 60% osalta. Tason vaihtelua esiintyy oppiaineittain 45-68%. / Sukupuolten välillä on oppiainekohtaisia eroja oppimistuloksissa, osaamisessa ja asenteissa. Koulujen välillä on vaihtelua oppimistuloksissa. Tytöt pitävät koulussa opetettavia asioita tärkeämpinä kuin pojat. He arvioivat myös sosiaaliset taitonsa sekä äidinkielen liittyvät valmiutensa poikia paremmaksi. Pojat pitävät älyllisiä ja matemaattisia valmiuksiaan sekä itse-tuntoaan parempana kuin tytöt.
7) Rinne, Kivirauma & Wallenius 2004 / Rinne, Tuominen & Leppänen 2004	kyselylomake, 204 erityisopetuksessa opiskelevaa oppilasta / 294 erityisopetuksessa opiskelevan oppilaan vanhempaa	Oppilaat kokevat erityisopetuksen vaikutukset positiivisina. Luokkamuotoisessa erityisopetuksessa opiskelevat oppilaat kokevat osaavansa aikaisempaa paremmin taitoaineita sekä saavansa aikaisempaa parempia arvosanoja. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa opiskelevien oppilaiden tunne omasta osaamisesta lisääntyi. He tekevät myös läksyjä aikaisempaa enemmän. / Vanhemmat näkevät erityisopetuksen hyödyllisenä. Lähes puolet erityisluokilla opiskelevien oppilaiden vanhemmista näkee siirron tuomat muutokset positiivisina. Merkittävimpänä erityisopetuksen vaikutukset nähdään oppilaiden kokonaiskehityksen sekä tiedollisen kehityksen alueilla.
7) Puro 2000 / Kuorelahti 2000	erityisluokan opettajia ja vanhempia	Erityisopetuksen koetaan vahvistavan eniten oppilaan itseluottamusta, vastuuntuntoisuutta, tasapainoisuutta ja yhteistyökykyä. / Erityisopetus koetaan hyödylliseksi oppilaan kokonaiskehityksen kannalta.
8) Ruoho ym. 2006	8 tutkimuksen meta-analyysi	Oppilaat viihtyvät koulussa pääasiassa hyvin. Peruskoulun 8. luokan oppilasta kouluun suhtautuu jokseenkin tai erittäin myönteisesti 65%, jokseenkin kielteisesti 23% ja erittäin kielteisesti 6%.
8) Kuorelahti ym. 2004	kyselylomake, 903 oppilasta ja 749 vanhempaa	Erityisopetuksessa opiskelevat oppilaat viihtyvät koulussa paremmin kuin yleisopetuksessa opiskelevat oppilaat. Toisaalta he kokevat enemmän negatiivisia tunteita sekä näkevät kielteisemmin oman koulumenestyksensä ja asemansa luokassa. Suurin osa vanhemmista pitää lastensa kouluviihtyvyyttä hyvänä.
8) Välijärvi 2002; Linnakylä & Välijärvi 2005a	kyselylomake, 156 Pisa-tutkimuksessa olleen koulun rehtoria	Suomalaiset rehtorit arvioivat oppimisilmaston laatua huomattavasti kielteisemmin kuin muiden OECD-maiden rehtorit. Erityisen ongelmallisena pidetään oppilaiden koulunkäynnin laiminlyöntejä: poissaoloja, pinnaamista ja oppituntien häiriöitä. Kolme vuotta myöhemmin rehtorit näkevät tilanteen myönteisemmin ja arviot ovat lähellä kansainvälistä keskiarvoa.
8) Curie ym. 2004	kyselylomake, 15 vuotiaita oppilaita	Suomalaiset oppilaat pitävät koulusta vähiten 30 maan välisessä vertailussa.
8) Kuorelahti & Vehkakoski 2009	kyselylomake, 1099 oppilasta	Reilu kymmenes oppilasta kokee tulleensa kiusatuksi lukuvuoden aikana. Erityisluokilla opiskelevat oppilaat kokevat yleisen viihtyvyyden, opettajasuhteen sekä itseymmärryksen lisääntymisen myönteisempänä ja negatiiviset tunteet kielteisempänä kuin yleisopetuksessa opiskelevat oppilaat. He ovat myös vähemmän uupuneita kuin yleisopetuksen oppilaat.
9) Mäkelä 2000	kyselylomake, 636 vastuuhenkilöä	Rehtorit pitävät tärkeimpinä tulevaisuuden kehittämiskohteina opetuksen laadun ja opetusmenetelmien kehittämistä sekä taloudellisten lisäresurssien hankintaa.

Tutkija	Menetelmä	Tulokset
9)Mustonen 2003	kyselylomake, 129 rehtoria ja 154 opettajaa	Rehtorit näkevät koulun tärkeimmiksi tehtäviksi opetussuunnitelman kehittämisen, tavoite- ja tuloshakuisuuden, yhteistyön lisäämisen sidosryhmiin sekä koulun sisäisen toiminnan kehittämisen. Opettajat arvioivat rehtoreiden onnistuneen keskeisissä tehtävissään melko hyvin. He odottavat rehtoreilta enemmän tukea, edellytysten luomista ja yhteydenpitoa. He toivovat myös parempaa paneutumista koulun pedagogiseen toimintaan.
9)Korkeakoski 2005; Jakku-Sihvonen & Rusanen 1999	kyselylomake, 2311 rehtoria; kyselylomake, 2653 opettajaa ja 791 rehtoria	Opettajat osallistuvat täydennyskoulutukseen vaihtelevasti. Aineenopettajat osallistuvat siihen useammin kuin luokanopettajat ja erityiskoulujen opettajat useammin kuin yleisopetuksen opettajat. Kaikista opettajista noin 14% on saanut erityispedagogista ja 10% oppilashuoltoon ja oppilaanohjaukseen liittyvää täydennyskoulutusta.
9)Niemi 2005	kyselylomake, 473 yleissivistävän koulutuksen vastuuhenkilöä	Opetustoimen arviointitoiminta lisääntyi vuosina 2000-2004. Vuonna 2004 toimiva opetustoimen arviointijärjestelmä tai -ohjelma löytyi 74 %:lla kouluista. Yleisimpiä arviointikohteita olivat oppimistulokset ja rahoitus. Yli 40% kouluista arvioi vähintään kerran vuodessa erityisopetusta ja oppilashuoltoa. Arviointien tuloksia hyödynnettiin eniten koulutuksen kehittämisessä, oppimistavoitteiden saavuttamisessa, resurssien suuntaamisessa, opetussuunnitelmien kehittämisessä, opetuksen sisällön kehittämisessä sekä kodin ja koulun yhteistyössä ja oppilashuollossa.
9)Puro 2005	kyselylomake, 266 oppilashuoltoryhmää	Peruskoulun tärkeimpinä kehittämistavoitteina pidetään syrjäytymisen ennaltaehkäisyä, oppilaiden kouluviihtyvyyden parantamista ja opetustoimen rahoitusjärjestelmän kehittämistä. Koulut kokevat tarvitsevansa myös lisää erityispedagogista täydennyskoulutusta.
10)Oksanen 2003	haastattelu, 13 koulutuslautakunnan jäsentä, 2 virkamiestä	Perusopetuksen perustehtävä ei ole selkeä kunnan poliittishallinnollisille toimijoille. Koulun ja kunnan tavoitteiden välillä ei vallitse yhteyttä. Koulutoimen strategia jää irralliseksi kunnan ja koulujen toiminnasta.
10)Puro 2005	kyselylomake, 266 ophryhmää	Koulut tarvitsevat lisää resursseja toimintansa tueksi. Ne kaipaavat myös lainsäädännön ja ohjauksen järkevöittämistä sekä alueellisen tasa-arvon takaamista. Suunnitelmallisuutta tulisi lisätä.
10)Mäkelä 2000	kyselylomake, 636 oppilaitoksen rehtoria	Kunnat eroavat koulutuspoliittisissa ratkaisuissa ja opetuspalveluiden tarjonnan ja tuottamisen lähtökohdissa toisistaan. Oppilaskohtaiset kustannukset nousevat ja taloudelliset resurssit vähenevät. Päätäjät ovat kuntalaisia tyytyväisempiä koulutuspalvelujen toimivuuteen. Rehtorit kaipaavat tiukempaa ohjausta kuntien toiminnalle opetuspalvelujen tuottajina.
10)Kuorelahti & Vehkakoski 2009	19 yksilö- ja ryhmähaastattelua, 76 opettajaa, vanhempaa, avustajaa ja oppilasta	Opetushallinnon ja kentän näkemysten välillä on jyrkkä ero. Pitkäkestoiset koulutuspoliittiset linjaukset puuttuvat ja päätökset poukkoilevat. Hallinnon edustajilta puuttuu tietoa koulun arjesta. Hallinto ei tiedota avoimesti eikä päätöksiä tehdä yhdessä kentän kanssa. Taloudella on saneleva rooli.
10)Mäkelä 2007	Oph:n ja kuntaliiton tilastot	Erityisopetuksen järjestämistä (määrää, muotoa ja perusteita) selittävät kunnan ulkoiset puitteet, kunnan resurssit sekä poliittiset ideologiat ja arvot.

**LIITE 2 Erityisopetuksen järjestäminen tutkimuskunnissa vuonna 2002
(Tilastokeskus 2010b)**

kunta	otetut ja siirretyt oppilaat yht. %	järjestämispaikka		
		kokonaan integroitu %	osin integroitu %	erityisluokka %
Anjalankoski	8,8	4,4	2,2	93,4
Himanka	3,7	31,0	25,0	44,0
Hämeenkyrö	3,8	6,0	64,0	30,0
Hämeenlinna	5,0	5,8	4,7	89,5
Iisalmi	6,7	42,8	8,9	48,3
Jämsänkoski	5,8	0	63,0	37,0
Keitele	3,0	60,0	40,0	0
Keuruu	4,9	10,6	24,2	65,2
Kuusankoski	5,2	5,0	4,2	90,8
Lahti	6,3	9,1	7,9	83,0
Lempäälä	4,9	17,5	6,3	76,2
Lohja	7,4	9,1	40,9	50,0
Loimaa	9,5	13,9	0	86,1
Nakkila	4,1	6,7	30,0	63,3
Nivala	3,9	1,6	19,7	78,7
Nummi-Pusula	3,2	0	100,0	0
Pieksämäki	8,9	26,8	29,5	43,7
Rautalampi	6,9	92,3	7,7	0
Somero	9,8	30,3	69,7	0
Suonenjoki	6,7	11,4	36,1	52,5
Tervo	12,0	28,6	14,3	57,1
Utajärvi	7,2	45,7	45,7	8,6
Vesanto	3,9	36,4	63,6	0
Vilppula	5,1	13,3	86,7	0
Ähtäri	10,9	11,1	60,6	28,3
kaikki kunnat yht.	6,3	14,1	22,5	63,4
koko maa yht.	5,7	17,8	18,2	64,0

LIITE 3 Asiantuntijoiden kyselylomake

ERITYISOPETUKSEN LAATUPIIRTEET

Arvioi seuraavien koulua ja opetusta ilmentävien piirteiden merkitystä erityisopetuksen laadun kannalta - kuinka tärkeänä pidät niitä laadukkaan erityisopetuksen osoittimina. Merkitse mielipidettäsi vastaava vaihtoehto rastittamalla (x). Käytä vastatessasi koko arviointiasteikkoa (1-5). Tarkkaile vastatessasi myös kyselylomakkeen rakennetta. Sinulta tiedustellaan lomakkeen lopussa arvioitasi laatupiirteiden / laateemojen jäsentelystä, kattavuudesta ja selkeydestä.

1= ei lainkaan tärkeä 2= hiukan tärkeä 3 = melko tärkeä 4 = tärkeä 5 = erittäin tärkeä

a) Koulun arvopohja ja yleiset käytänteet	1	2	3	4	5
1. Jokaista oppilasta kunnioitetaan kouluyhteisön tasa-arvoisena jäsenenä.					
2. Oppilaiden erilaisuus ymmärretään voimavaraksi, ei haitaksi.					
3. Erityisluokkaan / -kouluun otetuille tai siirretyille oppilaille järjestetään mahdollisuus opiskella myös yleisissä opetusryhmissä.					
4. Toiminnassa korostetaan jokaisen oppilaan kykyä oppia					
5. Koulussa on yhteisesti sovitut kasvatustavoitteet.					
6. Koulussa kunnioitetaan jokaisen oppilaan itsemääräämisoikeutta.					
7. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeet tunnistetaan mahdollisimman varhain mm. esikoululaisten seulonnan ja erilaisten diagnoosintijärjestelmien avulla.					
8. Koulussa on selkeä toimintastrategia käyttäytymishäiriöiden ennaltaehkäisyä ja niihin puuttumista varten.					
9. Koulussa on yhteinen näkemys erityisopetuksen antamisen oppilas-kohtaisista perusteista.					
10. Koulussa on laadittu omat hyvän opetuksen kriteerit.					
11. Koulun opetussuunnitelmassa on selkeät toimintaohjeet erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetuksen järjestämisestä (tukiopetus, opetuksen mukauttaminen, erityis- ja yleisopetussirrot).					
12. Koulussa on yhteisesti laaditut ja ajan tasalla olevat järjestys-säännöt.					
13. Koulussa käydään säännöllistä arvo- ja asennekeskustelua.					
14. Koulukiusaamiseen ja järjestyssääntöjen rikkomiseen puututaan välittömästi.					
15. Koulussa on erillinen toimintaohjeisto oppilaiden päihde-, huume- ja kriisitapausten varalle.					
16. Koulun toiminta edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta.					

b) Tilat ja välineet	1	2	3	4	5
17. Koulun opetustilat ovat viihtyisiä.					
18. Kouluympäristö on turvallinen oppilaille.					
19. Piha-alue tarjoaa oppilaille välituntivirkkeitä.					
20. Luokkahuoneet ovat muunneltavia ja helposti jaettavissa erilaisia toimintoja varten.					
21. Koulun tilat ovat esteettömiä kaikille oppilaille.					
22. Koulussa on pienopetustiloja riittävästi.					
23. Jokaisella koulun erityistä tukea tarvitsevalla oppilaalla on hänen tarvitsemansa apuvälineet ja oppimateriaalit.					
24. Opetustiloissa on nykyaikainen tietotekniikka.					
25. Erityisopetuksen luokkahuoneet ja piha-alue sijaitsevat yleisessä kouluympäristössä.					
26. Erityisopetuksen luokkahuoneet ja opetustilat sijaitsevat koulussa keskeisellä paikalla.					
27. Kaikki työskentely- ja apuvälineet ovat luokkahuoneissa helposti saatavilla.					
28. Koulussa valmistetaan oppimateriaaleja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin.					
29. Opetustilat ovat valoisia.					
30. Opetustilojen ilma on puhdasta ja sopivan lämmintä.					
31. Opetustilat ovat rauhallisia ja niissä on hyvä äänieristys.					

1= ei lainkaan tärkeä 2= hiukan tärkeä 3 = melko tärkeä 4 = tärkeä 5 = erittäin tärkeä

c) Henkilöstö	1	2	3	4	5
32. Jokaisessa kunnan koulussa on oma tai viikoittain vierailleva laaja-alainen erityisopettaja.					
33. Koulunkäyntiavustajiksi valitaan vain tehtävään kouluttautuneita henkilöitä.					
34. Koulun eri henkilöstöryhmillä on selkeä käsitys omasta vastuualueestaan ja työnkuvastaan.					
35. Henkilöstö tiedostaa ja tunnistaa oman jaksamisensa rajat.					
36. Koulussa on erityisopettajia riittävästi.					
37. Koulussa on koulunkäyntiavustajia riittävästi.					

38. Erityisopetusvirat ja -toimet ovat vakinaisia.					
39. Jokaisella yleisopetuksessa opiskelevalla erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle on oma henkilökohtainen avustaja.					
40. Koulun johtaja toimii erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden puolesta puhujana.					
41. Koulun johtaja seuraa erityisopetuksen kasvatus- ja opetus- tavoitteiden saavuttamista.					
42. Henkilöstö on taitava ristiriitatilanteiden ratkaisemisessa.					
43. Erityisopettajat työskentelevät ammattitaitoisesti erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden parhaaksi.					
44. Erityisopettajilla ja terapiahenkilökunnalla on koulutuksen kautta hankittu muodollinen pätevyys alalleen.					
45. Opetushenkilöstö on innostunutta ja työstään motivoitunutta.					
46. Koulun henkilöstöllä on hyvä me-henki.					
47. Erityisopetushenkilöstö kokee viihtyvänsä työssään hyvin.					

d) Yhteistyö	1	2	3	4	5
48. Saman oppilaan kanssa työskentelevät asiantuntijat tapaavat säännöllisesti toisiaan.					
49. Erityisopettajat ja luokanopettajat työskentelevät yhteistyössä ja yhteisin tavoittein erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tukemiseksi.					
50. Koulunkäynnin nivelvaiheet ja erityisopetussiirrot valmistellaan huolellisesti etukäteen lähettävän ja vastaanottavan tahon yhteistyönä.					
51. Erityisopetussiirrot toteutetaan yhteistyössä perheiden kanssa.					
52. Luokan- ja aineenopettajat rohkaisevat yleisopetuksen oppilaita myönteiseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa.					
53. Koulu tekee tiivistä yhteistyötä kunnan eri palvelujärjestelmien kanssa (nuoriso-, sosiaali-, terveys- ja poliisiviranomaiset sekä seurakunnat).					
54. Koulun sisäinen tiedonkulku eri henkilöstöryhmien välillä on avointa ja luottamuksellista.					
55. Koulu on tutkimuksellisessa tai koulutuksellisessa yhteistyösuhteessa yliopistoon.					

56. Koulut jakavat omia hyviksi havaitsemiaan erityisopetuksen toimintamalleja toistensa kanssa.					
57. Huoltajia ohjataan saamaan apua ja tukea oppilasta koskeviin kasvatusvaikeuksiin ja -ongelmiin.					
58. Erityisluokissa ja -kouluissa opiskeleville oppilaille järjestetään viikoittain mahdollisuus luonteviin vuorovaikutustilanteisiin yleisopetuksen oppilaiden kanssa.					
59. Kodin ja koulun välinen tiedonkuku on toimivaa.					
60. Kodin ja koulun välisessä yhteistyössä huomioidaan perheiden erilaiset tarpeet, voimavarat ja kiinnostukset.					
61. Erityiskoulut antavat konsultaatiota ja järjestävät erilaisia koulutus-tilaisuuksia yleiskoulujen henkilöstölle.					
62. Huoltajat osallistuvat aktiivisesti oppilaan tarpeiden arvioimiseen ja opetustavoitteiden asettamiseen.					
63. Huoltajat kokevat olevansa tervetulleita kouluun.					
64. Jokaisella koulun henkilöstöön kuuluvalla on mahdollisuus saada työyhteisön tukea ja palautetta tekemästään työstä.					

1= ei lainkaan tärkeä 2= hiukan tärkeä 3 = melko tärkeä 4 = tärkeä 5 = erittäin tärkeä

e) Opetus ja oppilasarviointi	1	2	3	4	5
65: Opetus annetaan opetussuunnitelman mukaisesti - se on ajankoh- taista ja pätevää sekä uusiutuu tiedon muuttuessa.					
66. Jokaiselle erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle laaditaan henkilö- kohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (hojks).					
67. Oppilaan edistymistä ja hänelle asetettujen tavoitteiden saavutta- mista seurataan säännöllisesti vuosittaisissa hojks-palavereissa.					
68. Jokaista oppilasta opetetaan hänen omalla kommunikointimenetel- mällään.					
69. Jokainen oppilas saa ikänsä ja kehitystasonsa mukaista opetusta.					
70. Oppilaille annetaan kotitehtäviä.					
71. Oppilaita valmennetaan tulevien ympäristöjen vaatimuksiin pitkän aikavälin suunnittelun avulla.					
72. Opetuksessa käytettävät opetusmenetelmät ja työskentelytavat ovat monipuolisia (yksilö-, pari- ja ryhmäopetus, yhteistoiminnallisuus jne.).					
73. Oppilaalta vaaditaan hänen kykyjensä mukaista suoriutumista oppitunneilla.					

74. Koulun ulkopuolelle tehdään opetettaviin asioihin liittyviä retkiä aina kun se on mahdollista.					
75. Jokaiselle oppilaalle annetaan päivittäin myönteistä palautetta.					
76. Oppilaalle tarjotaan valintamahdollisuuksia.					
77. Opetuksen kesto on riittävän pitkä oppilaalle asetettujen opetus-tavoitteiden saavuttamiseksi.					
78. Jokainen oppilas saa opetusta tasapuolisesti - riippumatta tuen tarvetta lisäävän tekijän laadusta (lukivaikkeudet, sosiaalisten taitojen puute jne.).					
79. Opetusryhmän koko edistää oppilaiden opetustavoitteiden saavut-tamista.					
80. Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saavat tarvitsemaansa opetusta joka päivä.					
81. Oppilasarvioinnissa korostetaan oppilaan kykyjä ja vahvuuksia.					
82. Oppilasarvioinnissa käytetään apuna mahdollisimman monipuolisia arviointikeinoja.					
83. Oppilasarvioinnin suorittavat kaikki oppilasta opettaneet opettajat yhdessä.					
84. Jokainen opinnoissaan tilapäisesti jälkeen jäänyt oppilas saa riittävästi tarvitsemaansa tukiopetusta.					

f) Oppilashuolto ja tukipalvelut	1	2	3	4	5
85. Koulussa on riittävästi oppilashuollollisia resursseja.					
86. Koulumatkakuljetukset järjestetään kaikille niitä tarvitseville oppilail-le.					
87. Koulussa toimii säännöllisesti kokoontuva, eri asiantuntijoista koostuva oppilashuoltoryhmä.					
88. Oppilashuoltoryhmä ennaltaehkäisee ongelmien syntymistä ja oppilaiden syrjäytymistä.					
89. Oppilaille on mahdollisuus koulukuraattoripalveluihin.					
90. Oppilaiden terveydenhoitopalvelut toimivat moitteettomasti.					
91. Syrjäytymisvaarassa olevaa oppilasta tuetaan tehostetun henkilö-kohtaisen keskustelun ja ohjauksen avulla.					
92. Koulu järjestää oppilaille ohjattua iltapäivä- ja harrastetoimintaa (esim. ilmaisu-, käsityö-, liikunta- ja tietotekniikkakerhot).					

93. Oppilaiden terapia- ja kuntoutuspalvelut toteutetaan luontevana osana normaalia koulupäivää.					
94. Koululla on oma tai viikottain vieraileva koulupsykologi.					
95. Koulussa järjestetään tukioppilastoimintaa.					
96. Oppilaanohjaaja tukee oppilaita jatko-opintopaikkojen hankkimisessa ja seuraa heidän menestymistään niissä.					

1= ei lainkaan tärkeä 2= hiukan tärkeä 3 = melko tärkeä 4 = tärkeä 5 = erittäin tärkeä

g) Opetus- ja kasvatustavoitteiden saavuttaminen	1	2	3	4	5
97. Oppilaat oppivat sosiaalisiksi ja yhteistyökykyisiksi.					
98. Oppilaat oppivat käyttäytymään hyvien tapojen mukaisesti.					
99. Oppilaat kehittyvät tasapainoisiksi persoonallisuuksiksi.					
100. Oppilaat oppivat ottamaan vastuuta omista teoistaan, toisista ihmisistä ja ympäristöstään.					
101. Oppilaat oppivat toimimaan itsenäisesti ja oma-aloitteisesti.					
102. Oppilaat saavat lisää itseluottamusta.					
103. Oppilaat oppivat arkielämästä selvitymisen taitoja.					
104. Oppilaat saavat valmiuksia jatko-opintoihin.					
105. Oppilaat saavat valmiuksia työelämään.					
106. Oppilaat kehittävät valmiuksiaan tietoaineissa.					
107. Oppilaat kehittävät valmiuksiaan taitoaineissa.					
108. Oppilaat oppivat äidinkielen taitoja.					
109. Oppilaat oppivat matematiikan taitoja.					
110. Oppilaat oppivat tiedonhankinnan taitoja.					

h) Oppilaiden kouluviihtyvyys	1	2	3	4	5
111. Oppilaat suhtautuvat kouluun myönteisesti.					
112. Oppilaat arvostavat opettajiaan.					
113. Oppilaat kokevat saavansa ansaitsemiaan arvosanoja.					

114. Oppilaat osallistuvat aktiivisesti oppitunneille (ei koulupinnaamista).					
115. Oppilaita ei kiusata koulussa.					
116. Oppilaat haluavat tehdä parhaansa koulussa.					
117. Koululuokissa on hyvä työrauha.					
118. Oppilaat haluavat oppia uutta.					
119. Oppilaat tietävät mitä osaavat tehdä hyvin.					
120. Oppilaat kokevat opiskeltavat asiat mielenkiintoisiksi.					
121. Oppilailla on hyvä yhteishenki luokassa.					
122. Oppilaat kokevat olevansa hyväksytyjä koulussa.					
123. Oppilaat kokevat opettajat oikeudenmukaisiksi.					
124. Oppilaat ovat tyytyväisiä kouluunsa.					
125. Oppilaat ovat tyytyväisiä omiin opetusjärjestelyihinsä.					
126. Oppilailla on ystäviä koulussa.					

i) Koulun kehittäminen ja johtaminen	1	2	3	4	5
127. Koulun opetussuunnitelmaa ja toimintaa arvioidaan säännöllisesti.					
128. Kerättyä arviointitietoa käytetään aktiivisesti hyödyksi opetussuunnitelmaa ja erityisopetuspalveluja kehitettäessä.					
129. Koulun johtajalla on selkeä käsitys erityisopetuksen kehittämissuunnasta.					
126. Koulun ilmapiiri on avoin uusille kehittämisideoille.					
127. Luokan- ja aineenopettajille järjestetään kysely heidän odotuksistaan erityisopetusjärjestelyjä kohtaan.					
128. Koulun johtaja kannustaa ja palkitsee henkilöstön oman työn kehittämistä ja antaa henkilöstölle palautetta tehdystä työstä.					
129. Oppilaiden vanhemmilta kerätään vuosittain palautetta koulun toiminnasta.					
130. Koulun johtaja kartoittaa vuosittain erityisopetushenkilöstön täydennyskoulutus- ja työnohjaustarpeen.					
131. Yleisopetuksen opettajien tietämystä ja mahdollisuutta ottaa huomioon oppilaiden opetuksellisia erityistarpeita tuetaan säännöllisesti täydennyskoulutuksen keinoin.					

132. Koulussa kehitetään kaikkia erityisopetuksen muotoja tasapuolisesti erilaisten oppilaiden tueksi.					
133. Koulun henkilökunnalle ja oppilaille tehdään vuosittainen työ-/kouluviihtyvyysskartoitus.					
134. Koulun johtaja saa säännöllisesti johtamiskoulutusta ja tarvittaessa työnohjausta.					
135. Henkilöstölle järjestetään työnohjausta.					
136. Opetushenkilöstö havainnoi ja arvioi toinen toistensa opetustyötä.					
137. Koulun johtamisilmasto edistää henkilöstön hyvinvointia.					

j) Kunnan osallisuus	1	2	3	4	5
138. Kunnan päättäjät myöntävät vuosittain riittävästi määrärahoja erityisopetukseen.					
139. Päättäjät perustavat kunnan opetustoimeen tarvittaessa uusia erityisopetuksen virkoja.					
140. Kunnassa on laadittu erityisopetuksen kehittämissuunnitelma ja sitä koskeva toimenpideohjelma.					
141. Kunnassa toimii erityisopetuksen johtoryhmä, joka tekee linjapäätöksiä kunnan erityisopetuksen rakenteellisesta kehittämisestä sekä resurssien jakamisesta.					
142. Erityisopetusresurssit jakautuvat tasaisesti kaikkiin kunnan kouluihin.					
143. Kunnan päättäjät vierailevat kouluissa tutustumassa erityisopetuksen käytäntöihin.					
144. Koulu- / sivistystoimenjohtaja suhtautuu myötämielisesti erityisopetuksen tarpeisiin.					
145. Koulu- / sivistyslautakunta puoltaa kouluista ja kuntalaisilta tulleita erityisopetuksen kehittämistä edistäviä aloitteita.					
146. Kunta järjestää kuntouttavaa toimintaa koulun aloittamisvaiheessa lykätyille oppilaille (esim. starttiluokka).					
147. Kunta osallistuu ajankohtaisiin valtakunnallisiin erityisopetuksen kehittämishankkeisiin ja -projekteihin.					

k) Kyselylomakkeen arviointi

148. Numeroi edellä esitetyistä laatuteemoista (a-j) kolme mielestäsi tärkeintä erityisopetuksen laatuun vaikuttavaa tekijää (1 = tärkein, 2 = toiseksi tärkein, 3 = kolmanneksi tärkein).

- koulun arvopohja ja yleiset käytänteet
- tilat ja välineet
- henkilöstö
- yhteistyö
- opetus ja oppilasarviointi
- oppilashuolto ja tukipalvelut
- opetus- ja kasvatustavoitteiden saavuttaminen
- oppilaiden kouluviihtyvyys
- koulun kehittäminen ja johtaminen
- kunnan osallisuus

149. Mitkä mielestäsi keskeiset erityisopetuksen laatuteemat puuttuvat kyselylomakkeesta?

1. _____
2. _____
3. _____

150. Mitkä mielestäsi keskeiset erityisopetuksen laatupiirteet puuttuvat kyselylomakkeesta? Arvioi piirteiden tärkeys erityisopetuksen laadun kannalta ympyröimällä mielipidettäsi vastaava vaihtoehto.

	ei lainkaan tärkeä			erittäin tärkeä	
	1	2	3	4	5
1. _____	1	2	3	4	5
2. _____	1	2	3	4	5
3. _____	1	2	3	4	5
4. _____	1	2	3	4	5
5. _____	1	2	3	4	5

151. Arvioi miten hyvin kyselylomakkeessa esitetyt yksittäiset laatupiirteet (1-147) kattavat laadun (a-j) sisällön.

erittäin hyvin melko hyvin melko huonosti erittäin huonosti

Perustelut _____

152. Arvioi miten hyvin kyselylomakkeessa esitetyt yksittäiset laatupiirteet on ryhmitelty sisällölltään oikeiden laatuteemojen alaisuuteen.

erittäin hyvin melko hyvin melko huonosti erittäin huonosti

Perustelut _____

153. Tarkastele mittaavatko saman tai jonkun muun laatuteeman laatupiirteet samaa asiaa.

eivät mittaa

kyllä mittaavat. Laatupiirteet _____ ja _____ mittaavat samaa asiaa.
_____ ja _____ mittaavat samaa asiaa.
_____ ja _____ mittaavat samaa asiaa.

155. Arvioi vielä lopuksi lomakkeessa esitettyjen väittämien selkeyttä ja ymmärrettävyyttä.

erittäin selkeitä ja ymmärrettäviä melko selkeitä ja ymmärrettäviä

hiukan epäselviä ja vaikeasti ymmärrettäviä erittäin epäselviä ja vaikeasti ymmärrettäviä

Perustelut _____

156. Muita kommentteja

Lämmin kiitos vastauksistasi!

LIITE 4 Oppilaiden kyselylomake

Jyväskylän yliopisto
Erityispedagogiikan laitos
Erika Puro
Pitkäkatu 1 C
40014 Jyväskylä
eripuro@edu.jyu.fi
☎ 014 - 260 1628

001866

**HEI PERUSKOULULAINEN!**

OLET MUKANA TUTKIMUKSESSA, JOSSA KYSYTÄÄN
OPPILAIDEN MIELIPITEITÄ KOULUSTA.

JOS ET YMMÄRRÄ JOTAKIN KOHTAA, PYYDÄ APUA OPET-
TAJALTA. VOIT TÄYTTÄÄ LOMAKKEEN YHDESSÄ HÄNEN
KANSSAAN.

KOULUN NIMI: _____

LUOKKA (1-9): _____

OLEN: **TYTTÖ** **POIKA**

IKÄNI: _____ **VUOTTA**



KUINKA TÄRKEITÄ SEURAAVAT ASIAT OVAT SINULLE?

Rastita mielipidettäsi kuvaava vaihtoehto.

	EI LAINKAAN TÄRKEÄ	HIUKAN TÄRKEÄ	MELKO TÄRKEÄ	ERITTÄIN TÄRKEÄ
1. KAIKKIA OPPILAITA KOHDELLAAN KOULUSSA TASAPUOLISESTI				
2. OPPILAILLA ON TURVALLINEN OLO KOULUSSA				
3. LUOKASSA ON HYVÄ YHTEISHENKI				
4. JOKAISELLA OPPILAALLA ON HYVIÄ YSTÄVIÄ KOULUSSA				
5. OPETTAJAT AUTTAVAT OPPILAITA TEKEMÄÄN PARHAANSA				
6. OPPILAITA EI KIUSATA KOULUSSA				
7. OPPILAAT VOIVAT OPISKELLA HEITÄ KIINNOSTAVIA ASIOITA				
8. LUOKASSA ON RAUHALLISTA TYÖSKENNELLÄ				
9. OPPILAAT TIETÄVÄT MITÄ OSAAVAT TEHDÄ HYVIN				
10. OPPILAAT SAAVAT ANSAITSEMIAAN ARVOSANOJA				
11. OPETTAJAT HUOMIOIVAT OPPILAIDEN MIELIPITEITÄ				
12. OPPILAAT HYVÄKSYTÄÄN KOULUSSA SELLAISINA KUIN HE OVAT				

KUINKA TYYTYVÄINEN OLET SEURAAVIIN ASIOIHIN KOULUSSASI?
Rastita mielipidettäsi kuvaava vaihtoehto.

	EN LAINKAAN TYYTY- VAINEN	HIUKAN TYYTY- VAINEN	MELKO TYYTY- VAINEN	ERITTÄI TYYTY- VAINEN
13. KAIKKIA OPPILAITA KOHDELLAAN KOULUSSA TASAPUOLISESTI				
14. MINULLA ON TURVALLINEN OLO KOULUSSA				
15. LUOKASSANI ON HYVÄ YHTEISHENKI				
16. MINULLA ON HYVIÄ YSTÄVIÄ KOULUSSA				
17. OPETTAJAT AUTTAVAT MINUA TEKEMÄÄN PARHAANI				
18. MINUA EI KIUSATA KOULUSSA				
19. VOIN OPISKELLA MINUA KIINNOSTAVIA ASIOITA				
20. LUOKASSANI ON RAUHALLISTA TYÖSKENNELLÄ.				
21. TIEDÄN MITÄ OSAAN TEHDÄ HYVIN				
22. SAAN ANSAITSEMIANI ARVOSANOJA				
23. OPETTAJAT HUOMIOIVAT MIELIPITEITÄNI				
24. MINUT HYVÄKSYTÄÄN KOULUSSA SELLAISINA KUIN OLEN				

**25. KIRJOITA KOLME PARASTA JA KOLME HUONOINTA
PUOLTA KOULUSTASI**



ASIOITA, JOISTA PIDÄN KOULUSSANI:

A) _____

B) _____

C) _____



ASIOITA, JOISTA EN PIDÄ KOULUSSANI:

A) _____

B) _____

C) _____

26. KIRJOITA KOLME TÄRKEINTÄ ASIAA, JOTKA OLET OPPINUT KOULUSSA.

A) _____

B) _____

C) _____

27. ANNA VIELÄ KOULULLESI NUMERO NELJÄN JA KYMMENEN VÄLILTÄ (4 = huonoin numero 10 = paras numero).

ANNAN KOULULLENI ARVOSANAKSI _____

PERUSTELE NUMEROASI KIRJOITTAMALLA:

PERUSTELUNI: _____

28. VASTAA LOPUKSI SEURAAVIIN KYSYMYKSIIN.

A) PIDÄTKÖ KOULUNKÄYNNISTÄ?

KYLLÄ

EN

B) KÄYTKÖ JOILLAKIN TUNNEILLA
YLEISOPETUKSEN RYHMISSÄ?

KYLLÄ

EN



KUINKA MONELLA TUNNILLA? _____

MISSÄ AINEISSA? _____

C) MITEN KOET PÄRJÄÄVÄSI KOULUSSA?

ERINOMAISESTI HYVIN KOHTALAISESTI HUONOSTI

D) VIIMEISIMMÄN TODISTUKSESI KESKIJARVO (JOS ANNETTU).

KESKIJARVONI: _____

KIITOS! 😊 😊 😊

LIITE 5 Huoltajien kyselylomake

Jyväskylän yliopisto
Erityispedagogiikan laitos
Erika Puro
Pitkäkatu 1 C
40014 Jyväskylä
eripuro@edu.jyu.fi
☎ 014 - 260 1628

000526



HYVÄ OPPILAAN HUOLTAJA!

Olet mukana tutkimuksessa, jonka tehtävänä on selvittää lapsesi koulun erityisopetuksen laatua. Tutkimukseen osallistuvat huoltajien lisäksi oppilaat, opettajat, kouluavustajat ja rehtorit.

Vastattuasi, sulje lomake kuoreen ja palauta se mahdollisimman pian lapsesi mukana opettajalle. Kuoria ei avata koululla, joten vastauksesi tulevat vain tutkijan tietoon. Tutkija käsittelee vastaukset ehdottoman luottamuksellisesti ja tekee niistä laajoja yhteenvetoja, joista yksittäisten vastaajien mielipiteet eivät käy ilmi.

Aluksi sinulta kysytään kuntasi, lapsesi ja perheesi taustatietoja.

Kunta: _____

Koulun nimi: _____

Luokka: _____

Luokan nimike:

Yleisopetuksen luokka _____

Erityisluokka. Mikä? _____

Muu. Mikä? _____

Lapsen opiskelu-aika erityisopetuksessa: _____ vuotta

Lapsen sukupuoli: Tyttö ___ Poika ___

Vastaajan suhde lapseen: Äiti ___ Isä ___ Muu.Mikä? _____

Vastaajan koulutus: _____

Vastaajan tietoisuus lapsen koulusta:

Tiedän lapseni koulusta _____ en juuri mitään

_____ hieman

_____ melko paljon

_____ erittäin paljon

Seuraavilla sivuilla Sinulle esitetään kouluun liittyviä väittämiä. Vastaa kysymyksiin rastittamalla (X) mielipidettäsi kuvaava vaihtoehto tai kirjoittamalla vastauksesi sille varattuun tilaan.

Lue jokainen lause ja arvioi se kahdella tavalla:

① kuinka tärkeä asia on lapsesi kannalta

② kuinka tyytyväinen olet asian tilaan lapsesi kohdalla



ei lainkaan tärkeä	hiukan tärkeä	melko tärkeä	erittäin tärkeä	Oppilaiden kouluviihtyvyys	ei lainkaan tyytyväinen	hiukan tyytyväinen	melko tyytyväinen	erittäin tyytyväinen
				1. Lastani kohdellaan koulussa tasa- puolisesti toisiin oppilaisiin verrat- tuna.				
				2. Lapseni tuntee olonsa turvalliseksi koulussa.				
				3. Lapseni luokassa on hyvä yhteis- henki.				
				4. Lapsellani on hyviä ystäviä koulus- sa.				
				5. Opettajat auttavat lastani tekemään parhaansa.				
				6. Lastani ei kiusata koulussa.				
				7. Lapseni voi opiskella häntä kiin- nostavia asioita.				
				8. Lapseni luokassa on rauhallista työskennellä.				
				9. Lapseni tietää mitä hän osaa tehdä hyvin.				
				10. Lapseni saa ansaitsemiaan arvo- sanoja.				
				11. Opettajat huomioivat lapseni mie- lipiteitä.				
				12. Lapseni hyväksytään koulussa sellaisena kuin hän on.				

13. Mainitse kolme mielestäsi tärkeintä asiaa, jotka lapsesi on oppinut koulussa?

- a) _____

- b) _____

- c) _____

Arvioi koulun vaikutusta lapseesi seuraavien opetus- ja kasvatustavoitteiden osalta.

① kuinka tärkeä asia on
lapsesi kannalta

② kuinka tyytyväinen olet
asian tilaan lapsesi kohdalla



ei lainkaan tärkeä	hiukan tärkeä	melko tärkeä	erittäin tärkeä	Koulu kehittää lapseni ...	ei lainkaan tyyty- väinen	hiukan tyyty- väinen	melko tyyty- väinen	erittäin tyyty- väinen
				14. yhteistyökykyä				
				15. valmiuksia tietoaineissa				
				16. vastuunottokykyä				
				17. valmiuksia taitoaineissa				
				18. hyvien tapojen mukaista käyttäytymistä				
				19. tasapainoisuutta				
				20. valmiuksia jatko-opintoihin				
				21. tiedonhankintataitoja				

jatkuu....

....jatkuu

				22. valmiuksia selviytyä arkielämästä				
				23. oma-aloitteisuutta				
				24. valmiuksia työelämään				
				25. itseluottamusta				
				26. matematiikan taitoja				
				27. äidinkielen taitoja				

Arvioi vielä koulun ja kodin yhteistyötä kuvaavia väittämiä.

① kuinka tärkeä asia on
perheellesi② kuinka tyytyväinen olet
asian tilaan perheesi kohdalla

ei lainkaan tärkeä	hiukan tärkeä	melko tärkeä	erittäin tärkeä	Koulun ja kodin yhteistyö	ei lainkaan tyyty- väinen	hiukan tyyty- väinen	melko tyyty- väinen	erittäin tyyty- väinen
				28. Koulun ja kodin välinen tiedonkulku on toimivaa.				
				29. Koulun kanssa tehtävässä yhteistyössä huomioidaan perheeni yksilölliset tarpeet.				
				30. Perhettäni ohjataan saamaan tarvittaessa apua lapseni kasvatusongelmiin.				
				31. Erityisopetussiirrot toteutetaan yhteistyössä perheeni kanssa.				
				32. Opettajat huomioivat perheeni mielipiteitä lapseni koulunkäyntiä koskevissa asioissa.				
				33. Koen olevani tervetullut kouluun.				

34. Kirjoita kolme parasta ja kolme huonointa puolta lapsesi koulusta.

Lapseni koulun parhaita puolia ovat:

a) _____

b) _____

c) _____

Lapseni koulun huonoimpia puolia ovat:

a) _____

b) _____

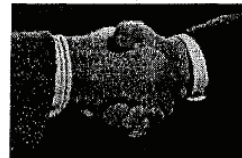
c) _____

35. Arvioi lopuksi lapsesi koulua arvosanalla 4 - 10. Voit myös halutessasi perustella antamaasi arvosanaa kirjoittamalla.

Annan lapseni koululle arvosanaksi _____

Perustelut: _____

LÄMMIN KIITOS VASTAUKSISTASI!



LIITE 6 Koulunkäyntiavustajien, opettajien ja rehtorien kyselylomake

Jyväskylän yliopisto
Erityispedagogiikan laitos
Erika Puro
Pitkäkatu 1 C
40014 Jyväskylä
eripuro@edu.jyu.fi
☎ 014 - 260 1628



HYVÄ KOULUNKÄYNTIAVUSTAJA!

Olet mukana tutkimuksessa, jonka tehtävänä on selvittää koulusi tarjoaman erityisopetuksen laatua. Tutkimukseen osallistuvat koulunkäyntiavustajien lisäksi oppilaat, huoltajat, opettajat ja rehtorit. Vastattuasi, sulje lomake kuoreen ja anna se luokkasi opettajalle. Hän toimittaa sen edelleen tutkijalle. Tutkija käsittelee vastaukset luottamuksellisesti ja tekee niistä laajoja yhteenvetoja, joista yksittäisten vastaajien mielipiteet eivät käy ilmi. Aluksi Sinulta kysytään taustatietoja.

Kunta: _____

Koulu: _____

Koulun oppilasmäärä: _____

Luokan / ryhmän nimike:

Yleisopetuksen luokka _____

Erityisluokka. Mikä? _____

Muu. Mikä? _____

Vuosiluokka / -ryhmä (1-9): _____ ,

jossa _____ erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta

Luokan /ryhmän fyysinen sijainti:

Yleisopetuksen koulu _____

Yleisopetuksen yhteydessä toimiva erityiskoulu _____

Erillinen erityiskoulu _____

Vastaajan sukupuoli: Nainen _____ Mies _____

Ikä vuosina: _____

Koulutus: _____

Työkokemus koulunkäyntiavustajana toimimisesta: _____ vuotta

Työkokemus nykyisestä koulusta: _____ vuotta

Seuraavilla sivuilla Sinulle esitetään kouluun liittyviä väittämiä. Rastita (X) mielipidettäsi kuvaava vaihtoehto tai kirjoita vastauksesi sille varattuun tilaan. Jätä vastaamatta vierailta tuntuviin kysymyksiin.



Jyväskylän yliopisto
 Erityispedagogiikan laitos
 Erika Puro
 Pitkäkatu 1 C
 40014 Jyväskylä
 eripuro@edu.jyu.fi
 ☎ 014 - 260 1628



HYVÄ OPETTAJA!

Olet mukana tutkimuksessa, jonka tehtävänä on selvittää koulusi tarjoaman erityisopetuksen laatua. Tutkimukseen osallistuvat opettajien lisäksi oppilaat, huoltajat, koulunkäyntiavustajat ja rehtorit. Vastattuasi, sulje lomake kuoreen ja yhdistä se luokkasi oppilailta, huoltajilta ja koulunkäyntiavustajilta palautuneisiin kuoriin. Toimita kuoret kuntasi yhteyshenkilölle. Hän toimittaa ne edelleen tutkijalle. Tutkija käsittelee vastaukset luottamuksellisesti ja tekee niistä laajoja yhteenvetoja, joista yksittäisten vastaajien mielipiteet eivät käy ilmi. Aluksi Sinulta kysytään taustatietoja.

Kunta: _____

Koulu: _____

Koulun oppilasmäärä: _____

Luokan /ryhmän nimike:

Yleisopetuksen luokka _____

Erityisluokka. Mikä? _____

Muu. Mikä? _____

Vuosiluokka / -ryhmä (1-9): _____ ,

jossa _____ erityistä tukea tarvitsevaa oppilasta

Luokan / ryhmän fyysinen sijainti:

Yleisopetuksen koulu _____

Yleisopetuksen yhteydessä toimiva erityiskoulu _____

Erillinen erityiskoulu _____

Vastaaajan sukupuoli: Nainen ___ Mies ___

Ikä vuosina: _____

Koulutus: _____

Virkanimike: _____

Työkokemus erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta: _____ vuotta

Työkokemus nykyisestä koulusta: _____ vuotta

Seuraavilla sivuilla Sinulle esitetään kouluun liittyviä väittämiä. Rastita (X) mielipidettäsi kuvaava vaihtoehto tai kirjoita vastauksesi sille varattuun tilaan.



Jyväskylän yliopisto
 Erityispedagogiikan laitos
 Erika Puro
 Pitkäkatu 1 C
 40350 Jyväskylä
 eripuro@edu.jyu.fi
 ☎ 014 - 260 1628



HYVÄ KOULUNJOHTAJA / REHTORI!

Olet mukana tutkimuksessa, jonka tehtävänä on selvittää koulusi tarjoaman erityisopetuksen laatua. Tutkimukseen osallistuvat rehtoreiden lisäksi oppilaat, huoltajat, koulunkäyntiavustajat ja opettajat. Vastattuasi, sulje lomake kuoreen ja anna se koulusi erityisopettajalle / erityisluokanopettajalle. Hän toimittaa sen edelleen tutkijalle. Tutkija käsittelee vastaukset luottamuksellisesti ja tekee niistä laajoja yhteenvetoja, joista yksittäisten vastaajien mielipiteet eivät käy ilmi. Aluksi Sinulta kysytään taustatietoja.

Kunta: _____

Koulu: _____

Koulun oppilasmäärä: _____

Koulun nimike:

Yleisopetuksen koulu _____

Yleisopetuksen yhteydessä toimiva erityiskoulu _____

Erillinen erityiskoulu _____

Vastaajan sukupuoli: Nainen _____ Mies _____

Ikä vuosina: _____

Koulutus: _____

Työkokemus rehtorina toimimisesta: _____ vuotta

Työkokemus nykyisestä koulusta: _____ vuotta

Tietoisuus koulun erityisopetuksesta:

Tiedän kouluni erityisopetuksesta _____ en juuri mitään

_____ hieman

_____ melko paljon

_____ erittäin paljon

Seuraavilla sivuilla Sinulle esitetään kouluun liittyviä väittämiä. Rastita (X) mielipidettäsi kuvaava vaihtoehto tai kirjoita vastauksesi sille varattuun tilaan. Jätä vastaamatta vierailta tuntuviin kysymyksiin.



Lue jokainen lause ja arvioi se kahdella tavalla:

① kuinka tärkeä asia on erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kannalta

② kuinka tyytyväinen olet asian tilaan koulusi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla



ei lainkaan tärkeä	hiukan tärkeä	melko tärkeä	erittäin tärkeä	Koulun arvopohja ja yleiset käytännöt	ei lainkaan tyytyväinen	hiukan tyytyväinen	melko tyytyväinen	erittäin tyytyväinen
				1. Jokaista oppilasta kunnioitetaan koulu-yhteisön tasa-arvoisena jäsenenä.				
				2. Koulukiusaamiseen puututaan välittömästi.				
				3. Koulussa on selkeä toimintastrategia käyttäytymishäiriöiden ennaltaehkäisemiseksi.				
				4. Koulussa on yhteinen näkemys erityisopetuksen oppilaskohtaisista perusteista.				
				5. Koulun opetussuunnitelmaan on kirjattu ohjeet erityisopetuksen järjestämisestä.				
				6. Koulun toiminta edistää sosiaalista oikeudenmukaisuutta.				
				7. Oppilaiden erilaisuus ymmärretään haasteeksi, ei haitaksi.				
				8. Koulussa on yhteisesti sovitut kasvatus-tavoitteet.				
				9. Koulun toiminnassa korostetaan jokaisen oppilaan kykyä oppia.				
				10. Oppilaiden erityistarpeet huomioidaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.				

ei lainkaan tärkeä	hiukan tärkeä	melko tärkeä	erittäin tärkeä	Opetustilat ja välineet	ei lainkaan tyytyväinen	hiukan tyytyväinen	melko tyytyväinen	erittäin tyytyväinen
				11. Jokaisella oppilaalla on hänen tarvitsemansa apuvälineet ja oppimateriaalit.				
				12. Kouluympäristö on turvallinen oppilaille.				
				13. Koulun tilat ovat esteettömiä kaikille oppilaille.				
				14. Opetustilojen ilma on puhdasta.				
				15. Opetustiloissa on hyvä äänieristys.				

ei lainkaan tärkeä	hiukan tärkeä	melko tärkeä	erittäin tärkeä	Henkilöstö	ei lainkaan tyytyväinen	hiukan tyytyväinen	melko tyytyväinen	erittäin tyytyväinen
				16. Henkilöstö viihtyy työssään hyvin.				
				17. Koulussa arvostetaan erityisopettajien/erityisluokanopettajien työtä.				
				18. Henkilöstö on työstään innostunutta.				
				19. Koulussa on oma / viikoittain vieraileva laaja-alainen erityisopettaja.				
				20. Erityisopettajilla ja erityisluokanopettajilla on koulutuksen kautta hankittu muodollinen pätevyys alalleen.				
				21. Koulun eri henkilöstöryhmillä on selkeä käsitys omasta vastuualueestaan.				
				22. Koulussa on erityisopettajia /erityisluokanopettajia riittävästi.				
				23. Erityisopettajat/erityisluokanopettajat ovat ammattitaitoisia.				
				24. Henkilöstö on taitava ristiriitatilanteiden ratkaisemisessa.				
				25. Henkilöstöllä on hyvä me-henki.				
				26. Koulussa on koulunkäyntiavustajia riittävästi.				
				27. Erityisopetuksen virat ja toimet ovat vakinaisia.				

ei lainkaan tärkeä	hiukan tärkeä	melko tärkeä	erittäin tärkeä	Yhteistyö	ei lainkaan tyytyväinen	hiukan tyytyväinen	melko tyytyväinen	erittäin tyytyväinen
				28. Erityisopetussiirrot toteutetaan yhteistyössä perheiden kanssa.				
				29. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen opettajat työskentelevät yhteisin tavoittein erityistä tukea tarvitsevan oppilaan tukemiseksi.				
				30. Koulunkäynnin nivelvaiheet valmistellaan etukäteen lähettävän ja vastaanottavan tahon yhteistyönä.				
				31. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen opettajat järjestävät yhteistyötilanteita oppilailleen.				
				32. Huoltajat kokevat olevansa tervetulleita kouluun.				
				33. Eri henkilöstöryhmien välinen tiedonkulkua on avointa.				

				34. Huoltajia ohjataan saamaan tarvittaessa apua lastensa kasvatusongelmiin.				
				35. Kodin ja koulun välinen tiedonkulku on toimivaa.				
				36. Saman oppilaan kanssa työskentelevät työntekijät tapaavat säännöllisesti toisiaan.				
				37. Jokainen koulun henkilöstöön kuuluva saa työyhteisön tukea tekemäänsä työhön.				

ei lainkaan tärkeä	hiukan tärkeä	melko tärkeä	erittäin tärkeä	Opetus	ei lainkaan tyytyväinen	hiukan tyytyväinen	melko tyytyväinen	erittäin tyytyväinen
				38. Jokainen oppilas saa kehitystasonsa mukaista opetusta.				
				39. Oppilasarvioinnissa korostetaan oppilaan vahvuuksia.				
				40. Opetus on pätevää ja se uusiutuu tiedon muuttuessa.				
				41. Oppilasarvioinnissa käytetään monipuolisia arviointimenetelmiä.				
				42. Oppilaat saavat opetussuunnitelmansa mukaista opetusta joka päivä.				
				43. Jokaiselle erityisopetukseen siirretylle oppilaalle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (hojks).				
				44. Oppilaalta vaaditaan hänen kykyjensä mukaista suoriutumista oppitunneilla.				
				45. Oppilaan edistymistä seurataan luku-kausittain järjestettävissä hojks-palaverissa.				
				46. Jokainen oppilas saa yksilöllistä opetusta.				
				47. Opetuksessa käytetään tarvittaessa vaihtoehtoisia kommunikointimenetelmiä.				
				48. Jokaiselle oppilaalle annetaan päivittäin myönteistä palautetta.				
				49. Opetuksessa käytetään monipuolisia työskentelytapoja.				

ei lainkaan tärkeä	hiukan tärkeä	melko tärkeä	erittäin tärkeä	Oppilashuolto ja tukipalvelut	ei lainkaan tyytyväinen	hiukan tyytyväinen	melko tyytyväinen	erittäin tyytyväinen
				50. Oppilaiden terveydenhoitopalvelut toimivat moitteettomasti.				

				51.Oppilaita tuetaan jatko-opintopaikkojen hankkimisessa.				
				52.Oppilashuoltotyöryhmä ennaltaehkäisee oppilaiden syrjäytymistä.				
				53.Oppilailta on mahdollisuus koulukuraattori-/ tai sosiaalityöntekijän palveluihin.				
				54.Koulumatkakuljetukset järjestetään kaikille niitä tarvitseville oppilaille.				
				55.Koulussa toimii säännöllisesti koontuva oppilashuoltotyöryhmä.				
				56.Koulussa on riittävästi oppilashuollollisia resursseja.				

ei lainkaan tärkeä	hiukan tärkeä	melko tärkeä	erittäin tärkeä	Opetus- ja kasvatustavoitteiden saavuttaminen	ei lainkaan tyytyväinen	hiukan tyytyväinen	melko tyytyväinen	erittäin tyytyväinen
				Koulu kehittää oppilaiden.....				
				57.yhteistyökykyä				
				58.valmiuksia tietoaineissa				
				59.vastuunottokykyä				
				60.valmiuksia taitoaineissa				
				61.hyvien tapojen mukaista käyttäytymistä				
				62.tasapainoisuutta				
				63.valmiuksia jatko-opintoihin				
				64.tiedonhankintataitoja				
				65.valmiuksia selviytyä arkielämästä				
				66.oma-aloitteisuutta				
				67.valmiuksia työelämään				
				68.itseluottamusta				
				69. matematiikan taitoja				
				70. äidinkielen taitoja				

ei lainkaan tärkeä	hiukan tärkeä	melko tärkeä	erittäin tärkeä	Oppilaiden kouluviihtyvyys	ei lainkaan tyytyväinen	hiukan tyytyväinen	melko tyytyväinen	erittäin tyytyväinen
				71.Kaikkia oppilaita kohdellaan koulussa tasapuolisesti.				
				72.Oppilaat tuntevat olonsa turvalliseksi koulussa.				

				73. Luokassa on hyvä yhteishenki.				
				74. Jokaisella oppilaalla on hyviä ystäviä koulussa.				
				75. Opettajat auttavat oppilaita tekemään parhaansa.				
				76. Oppilaita ei kiusata koulussa				
				77. Oppilaat voivat opiskella heitä kiinnostavia asioita.				
				78. Luokassa on rauhallista työskennellä.				
				79. Oppilaat tietävät mitä osaavat tehdä hyvin.				
				80. Oppilaat saavat ansaitsemiaan arvosanoja.				
				81. Opettajat huomioivat oppilaiden mielipiteitä.				
				82. Oppilaat hyväksytään koulussa sellaisena kuin he ovat.				

ei lainkaan tärkeä	hiukan tärkeä	melko tärkeä	erittäin tärkeä	Johtaminen ja koulun kehittäminen	ei lainkaan tyytyväinen	hiukan tyytyväinen	melko tyytyväinen	erittäin tyytyväinen
				83. Opettajien erityisopetustietämystä tuetaan säännöllisesti täydennyskoulutuksen avulla.				
				84. Koulun ilmapiiri on avoin uusille kehittämisideoille.				
				85. Koulun henkilöstöllä on selkeä käsitys erityisopetuksen kehittämissuunnasta.				
				86. Koulussa kehitetään kaikkia erityisopetuksen muotoja tasapuolisesti erilaisten oppilaiden tueksi.				
				87. Arviointi- ja tutkimustietoa käytetään hyödyksi erityisopetuspalveluja kehitettäessä.				
				88. Koulun toimintaa arvioidaan säännöllisesti.				
				89. Koulun johtamisilmasto kannustaa henkilöstön oman työn kehittämistä.				
				90. Koulun johtamisilmasto edistää erityisopetukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamista.				

ei lainkaan tärkeä	hiukan tärkeä	melko tärkeä	erittäin tärkeä	Kunnan tuki	ei lainkaan tyytyväinen	hiukan tyytyväinen	melko tyytyväinen	erittäin tyytyväinen
				91. Kunnassa on laadittu erityisopetuksen kehittämissuunnitelma.				

				92.Koulu-/sivistyslautakunta puoltaa erityisopetuksen kehittämistä koskevia hankkeita.				
				93.Koulu-/sivistystoimenjohtaja suhtautuu myönteellisesti erityisopetuksen tarpeisiin.				
				94.Päätäjät perustavat kunnan opetustoimeen tarvittaessa uusia erityisopetuksen virkoja.				
				95.Kunnan päättäjät myöntävät vuosittain riittävästi määrärahoja erityisopetukseen.				
				96.Kunta järjestää kuntouttavaa toimintaa koulun aloittamisvaiheessa lykätyille oppilaille.				

97 Kirjoita vielä kolme parasta ja kolme huonointa puolta koulusi erityisopetuksesta.

Kouluni erityisopetuksen parhaita puolia ovat:

① _____

② _____

③ _____

Kouluni erityisopetuksen huonoimpia puolia ovat:

① _____

② _____

③ _____

98. Arvioi lopuksi koulusi erityisopetusta arvosanalla 4 - 10. Voit myös halutessasi perustella antamaasi arvosanaa kirjoittamalla.

Annan kouluni erityisopetukselle arvosanaksi _____

Perustelut: _____

LÄMMIN KIITOS VASTAUKSISTASI!



	Oppilaat	Huoltajat	Koulunkäyntiavustajat	Opettajat	Rehtorit
4	Minua kiusataan joka päivä koulussa ja opettajat ovat niin vitun sokeita ettei ne huomaa vitun vittua. (Oppilas 227)	Autistinen lapsi ei saa koulussa opetusta, jonka hän pystyisi omaksumaan. Koululla ei ole minkäänlaista halukkuutta sitä antaakaan. (Huoltaja 837)	ei annettuja arvosanoja	ei annettuja arvosanoja	ei annettuja arvosanoja
5	Opettajat on liian ankaria. Melkein kaikki mitä mun luokkalaiset tekee välkällä on mun syy. (Oppilas 807) En aina jaksa olla oppitunneilla ja joskus on tyhmiä asioita koulussa mitkä eivät kiinnosta. (Oppilas 1009)	Vaikea saada tarpeeksi erityisopettajia ja vastata kunkin yksilön erityisopetuksen tarpei-siin. Kaikki opettajat eivät hy-väksy erilaisuutta, varautuneet, sokeutuneet. Opettajat eivät pysty täydelliseen yhteistyöhön. (Huoltaja 1079)	Koulun tilat ovat todella ahtaat ja puutteelliset. Tarpeellisen oppimateriaalin hankkimiseen ei ole varaa. Koulun työilmapiiri on kokonaisuudessaan huono. Luokassa, jossa työskentelen avustajat kantavat yksin vastuun oppilaiden opetuksesta. Opettaja ei hoida ongelmatilanteita asiallisesti. (Avustaja 50)	ei annettuja arvosanoja	Erityisopetus tuntuu jäävän tunnin irtopalaseksi viikossa. Saako oppilas juuri sitä ohjausta mitä tarvitsee, onko hojks pelkkä paperi, meneekö aika pelkkään mukavien rupatteluun. Hojks:sta huolimatta erityisopetus vaikuttaa tavoitteettomalta. (Rehtori 112)
6	Koulu on maailman inhotavain asia jonka tiedän, hämähäkkien jälkeen. Mutta koulussa on se kiva että näkee kavereita ja vähemmän kavereita olevia ihmisiä. (Oppilas 1291)	Opetus koulussa on retupe-rällä, sillä koulussa ei ole juuri lainkaan päteviä opettajia. Koulussa ei noudateta edes opetussuunnitelmaa. (Huoltaja 614)	Oppilaat eivät saa tarvitsemaansa tietoa, opetuksen laatu arve-luttava. Koululla ei ole yhteisiä kasvatusperiaatteita. Opetuksessa ei oteta huomioon oppilaan kehitystasoa. (Avustaja 51)	Erityisopettajan panos erityisopetukseen on täysi nolla. Kuitenkin hänen pitäisi olla koordinoija ja asiantuntija. Koulun erityisopetus on täysin meidän luokanopettajien varassa. (Opettaja 269)	Epäpätevä opettaja ei hahmota omaa työtään eikä tunnu hahmottavan päänsä ulkoista maailmaa kovin realistisesti. (Rehtori 72)
7	Koulussa rehtori on omituinen ja ankara. Koulun perunat ovat omituisen makuisia. Opettaja on kiva. (Oppilas 1547)	Arvosana olisi 10 muuten, mutta kiusaamista on esiintynyt, vaikka olen siitä huomautellut. Vammaiseksi haukkuminen on tosi yleistä ja nauramiseen ja osoittelemiseen ei välituntivalvojat puutu, olen sen itse nähnyt. (Huoltaja 1126)	Koulussa toimii opettajia, jotka tekevät töitä vain niiden oppilaiden kanssa, jotka osaavat. Koulunkäyntiavustajat opettaa niitä mahdollisia tapauksia. Mielestäni kaikkien erityisoppilaiden kuuluisi olla tasavertaisia. (Avustaja 177)	Jokainen opettaja tekee varmasti parhaansa. Yhteishengen puuttuminen aiheuttaa kuitenkin paikallaan junnaamisen. Koulun / opetuksen kehittäminen ei suju, kiinnostaa. Koululta puuttuu me-henki henkilökunnan kesken. (Opettaja 315)	Täsmällinen eo-suunnitelma oppilaan opetuksen kohdalla ei toteudu. Opetus pirstaloitunutta. Koteja ei oteta riittävästi mukaan eo-työn suunnittelussa. Toteutuksessa ja palautteen annossa jämähäisyys, napakkuus puuttuu. (Rehtori 86)

	Oppilaat	Huoltajat	Koulunkäyntiavustajat	Opettajat	Rehtorit
8	<p>Koulu on sopivan kokoinen. Täällä on hyvää erityisopetusta, mutta muut luokat eivät ole kovin yksilöllisiä. (Oppilas 491)</p> <p>Koska tämä koulu on kiva ja joskus ei niin kiva. (Oppilas 538)</p>	<p>Lapseni on vähän vilkkaan puoleinen, ei ilkeää tietääkseni. Koulu on aika hyvin pystynyt jopa jotain opettamaan. Koulu on hyvin vienyt lastani uimaan ja tutustumaan eri paikkoihin ja tehnyt sellaista mistä lapset pitää. (Huoltaja 621)</p>	<p>Näillä resursseilla on mahdoton päästä parempiin tuloksiin. Vakituinen avustaja mahdollistaisi eriyttämisen. Moni ylivilkas lapsi hyötyisi pienemmästä ryhmästä tai yksilöopetuksesta. (Avustaja 329)</p>	<p>Erytisopetusta pidetään koulussamme tärkeänä ja opettajat ovat sitoutuneita kouluttautumaan, jotta lapsen yksilöllisyys pääsee oikeuksiinsa, mutta tällä hetkellä eo-tiloista on puutetta eikä erityisopettajalla ole alan pätevyyttä - vaikka työnsä suurella sydämellä tekeekin. (Opettaja 115)</p>	<p>Resurssit, opettajien pätevyys ovat aika hyvä. Kehittämisuunta ei ole vielä selkiytynyt. Toivottavasti LATU-projekti auttaa siinä (Rehtori 131)</p>
9	<p>Mukavat yläasteen opettajat, mutta ruoka ei ole aina onnistunut kokeilta. Oppiaineet on haastavia ja niiden käsitys yksinkertaista. (Oppilas 1138)</p> <p>Paljon kivoja opettajia, limsa- ja kahviautomaatti, saa olla välitunnilla sisällä. (Oppilas 250)</p>	<p>Olemme tyytyväisiä. Lapsemme lähtee iloisena kouluun, lähtisi vapaapäivänäkin. Siitä tiedämme että hänellä on koulussa hyvä olla ja se on meille tärkeää. (Huoltaja 574)</p> <p>Arvosana on aivan opettajan it-sensä ansaitsema. (Huoltaja 693)</p>	<p>Henkilökunta on halukas opettamaan, avustamaan ja kouluttautumaan, mutta päättäjät suurilla tuoleillaan eivät ymmärrä avustajien työpanoksen tärkeyttä, opetusvälineiden tärkeyttä ja erityisoppilaiden erityisvaatimuksia yleensäkään. (Avustaja 30)</p>	<p>Erytisope on hyvin yhteistyö-kykyinen, auttaa aina tarvittaessa, ottaa luokanopen tarpeet huomioon, informoi säännöllisesti, hyvin ammattitaitoinen. Luokassani on suuret tasoerot ja käyttäytymishäiriöitä aiheuttavia oppilaita, joita varten olisi pitänyt saada kouluavustaja. Säännöllisen tukiovetuksen avulla on kuitenkin yritetty pysyä kelkassa mukana. (Opettaja 407)</p>	<p>Oppilaiden auttamiseksi tehdään runsaasti työtä kelloon katsomatta. Opettajat +henkilökunta innostavia, osaavia. Oppilaiden ongelmat hyvin vaihtelevia - opetukselle isot haasteet. Olemme mielestämme selviytyneet siihen nähdn kiitettävästi. (Rehtori 46)</p>
10	<p>Koska olen oppinut lukemaan. (Oppilas 1577)</p> <p>Rakastan tätä koulua koska ystävät ei jätä minua yksin että täällä on hyvää ruokaa. (Oppilas 657)</p> <p>Kymmenen on paras numero. Täällä on kaikki hyvin. (Oppilas 536)</p>	<p>Poika saanut kaiken mahdollisen tuen, että saisi päästötodistuksen. Olen erittäin tyytyväinen yhteistyöhön ja tiedän missä mennään. Tunnen että juuri meidän perhettä autetaan. (Huoltaja 16)</p>	<p>Opettajat ovat ammattitaitoisia ja ottavat lapset sellaisena kun ovat eivätkä yritä muuttaa heidän omaa itseään. (Avustaja 105)</p>	<p>Teemme työtä täysillä, mutta tyo ei ole kaikki. Arvostamme toisiamme ja näytämme sen. Oppilaat aistivat aikuisten hyvän yhteishengen. Ammattitaitoa löytyy. Puhumme oppilaan arvostamisesta ja teemme sen myös käytännössä. (Opettaja 94)</p>	<p>Koulussamme oppilaan itsetuottamusta ja tunnepuolta vahvistetaan monella eri tapaa. Kaiken ikäiset ja erilaiset lapset saavat kasvaa ja vahvistua omalla tavallaan. Jokaiselle annetaan tilaa olla oma itsensä. (Rehtori 11)</p>

LIITE 8 Arvosanojen kirjalliset perustelut

		oppilaat		huoltajat		avustajat		opettajat		rehtorit		yht.	
alateema		+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
A	järjestys ja säännöt	19	108	34	27	3	-	2	1	1	-	59	136
R													
V	erilaisuuden hyväksyminen	-	3	14	8	2	1	6	1	-	-	22	13
O													
T	tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus yht.	3	11	7	15	-	2	-	1	1	-	11	29
		22	122	55	50	5	3	8	3	2	-	92	178
	koulun tilat	44	60	27	33	3	13	5	9	1	-	80	115
O													
P	koulun koko	6	8	16	8	3	-	-	-	-	-	25	16
E													
T	koulun sijainti	8	1	19	11	-	-	-	-	-	-	27	12
U													
S	piha	41	7	8	2	-	-	-	-	-	-	49	9
T													
I	opetusmateriaalit	5	3	2	5	1	6	2	2	-	-	10	16
L													
A	muu irtaimisto	21	2	3	-	-	1	-	-	-	-	24	3
T													
	yht.	125	81	75	59	7	20	7	11	1	-	215	171
	opettajat	166	62	133	26	-	-	-	-	-	-	299	88
H													
E	erityisopettajat	-	-	-	-	34	8	42	16	18	9	94	33
N													
K	avustajat	24	1	17	3	-	-	2	-	-	-	43	4
I													
L	muu henkilöstö	18	1	3	2	7	-	21	-	10	-	59	3
Ö													
S	työsuhteet	-	-	6	38	4	22	5	19	3	4	18	83
T													
Ö	yht.	208	64	159	69	45	30	70	35	31	13	513	211
	koulun ja kodin yhteistyö	-	1	122	61	1	1	6	-	2	1	131	64
Y													
H	koulun sisäinen yhteistyö	-	-	7	1	7	12	32	13	6	3	52	29
T.													
T.	muu yhteistyö	-	-	1	4	-	2	1	3	1	-	3	9
Y													
Ö	yht.	-	1	130	66	8	15	39	16	9	4	186	102

	opetusjärjestelyt ja opetuksen yleinen taso	35	3	56	17	35	23	75	39	23	12	224	94
	opetuksen sisältö	76	49	20	6	-	-	-	-	-	-	96	55
O P E T U S	oppilaan yksilöllinen huomioi- minen	27	13	75	36	10	2	17	4	9	2	138	57
	erityisopetuksen määrä ja saata- vuus	5	-	23	6	2	5	2	28	2	8	34	47
	opetusryhmä	19	4	18	14	2	6	-	9	-	3	39	36
	integraatio	1	1	17	5	-	5	4	18	5	8	27	37
	segregaatio	-	2	12	-	-	-	-	-	-	-	12	2
	yht.	163	72	221	84	49	41	98	98	39	33	570	328
	ruoka	78	29	2	3	-	-	-	-	-	-	80	32
O P H	oppilashuollon yleinen tila	-	-	6	3	-	1	1	4	1	-	8	8
	koulukyydit	4	1	2	3	-	-	-	-	-	-	6	4
	yht.	82	30	10	9	-	1	1	4	1	-	94	44
O P P.	oppiminen	174	12	64	7	3	-	10	-	4	-	255	19
V I I H T Y V Y S	yleinen tyytyväisyys kouluun	435	111	190	22	2	-	11	-	1	-	639	133
	ilmapiiri	34	1	51	7	8	8	22	2	2	1	117	19
	ystävät	145	15	5	5	-	-	-	-	-	-	150	20
	kiusaaminen	70	20	16	4	1	-	3	-	-	-	90	24
	työrauha	13	20	-	6	-	-	-	-	-	-	13	26
	välitunnit	26	23	-	-	-	-	-	-	-	-	26	23
	yht.	723	190	262	44	11	8	36	2	3	1	1035	245
J O H T.	koulun johtaminen	-	7	-	8	-	1	4	1	-	-	4	17
	erityisopetuksen kehittäminen	-	-	-	-	3	5	7	16	2	3	12	24
	oma työnkuva	-	-	-	-	2	5	15	14	-	2	17	21
	yht.	-	7	-	8	5	11	26	31	2	5	33	62
T U K I	taloudellinen tilanne	-	1	-	11	-	9	3	24	3	3	6	48
	luokittelemattomat perusteet	5	6	25	15	4	6	5	7	2	2	41	36
	yht.	1502	586	1001	422	137	144	303	231	97	61	3040	1444

**LIITE 9 Koulun hyvät ja huonot puolet (+ = positiiviset maininnat,
- = negatiiviset maininnat)**

Alateema	oppilaat		huoltajat		avustajat		opettajat		rehtorit		kaikki	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
A yhteisöllisyys	6	-	57	26	62	22	134	31	50	13	309	92
R erilaisuuden hyväksyminen	4	-	106	26	56	11	101	7	31	4	298	48
O järjestys ja kuri	19	179	183	114	4	-	15	-	4	-	225	293
tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus	-	10	-	28	15	-	9	-	3	-	27	38
yht.	29	189	346	194	137	33	259	38	88	17	859	471
koulun tilat	109	99	744	363	25	106	59	67	13	41	950	676
O koulun koko	20	9	198	94	8	8	13	-	7	-	246	111
E koulun sijainti	13	36	233	343	14	3	3	34	1	-	264	416
U piha	18	56	12	95	2	3	1	-	-	-	33	154
T opetusvälineet ja -materiaalit	10	5	15	20	-	25	-	135	-	12	25	197
L muu irtaimisto	55	26	2	11	-	3	1	-	-	-	58	40
T yht.	225	231	1204	926	49	148	77	236	21	53	1576	1594
opettajat	344	196	728	114	121	7	254	43	105	32	1552	392
avustajat	20	4	196	23	33	-	42	5	2	-	293	32
H työsuhteet	1	4	39	208	15	90	86	37	30	43	171	382
N muu henkilökunta	17	14	38	2	-	5	-	-	-	-	55	21
yht.	382	218	1001	347	169	102	382	85	137	75	2071	827
koulun ja kodin yhteistyö	4	3	367	247	7	1	22	8	8	5	408	264
Y erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyö	-	-	-	26	18	32	138	91	33	14	189	163
T muu koulun sisäinen yhteistyö	-	-	8	12	31	12	65	31	18	9	122	64
Y yhteistyö koulun ulkopuolelle	-	-	1	-	9	-	17	-	8	3	35	3
yht.	4	3	376	285	65	45	242	130	67	31	754	494

	opetusjärjestelyt ja opetuksen yleinen taso	59	190	153	150	39	41	127	156	19	13	397	550
	oppiaineet	2494	1526	70	31	-	-	-	-	-	-	2564	1557
O	muut opetukseen liittyvät tekijät	259	381	32	90	-	-	-	-	-	-	291	469
E	erityiset päivät	247	12	45	-	-	-	-	-	-	-	292	12
U	oppilaan yksilöllinen huomiointi	45	22	591	100	121	30	125	106	16	13	898	271
S	erityisopetuksen määrä ja saataavuus	14	-	168	42	18	31	68	146	17	60	285	279
	opetusryhmä	45	17	20	91	50	29	24	204	11	19	150	360
	yht.	3163	2148	1079	502	228	131	344	612	63	105	4877	3498
	oppilashuollon yleinen tila	-	6	7	43	5	4	19	26	7	11	38	90
O	ruoka	377	202	38	51	-	-	-	-	-	-	415	253
H	koulukyydit	11	12	28	57	-	-	-	-	-	-	39	69
	yht.	388	220	71	151	5	4	19	26	7	11	492	412
S	oppiminen	67	-	29	-	-	-	6	-	-	-	102	-
A													
A													
V.													
	yleinen tyytyväisyys kouluun	32	-	20	-	-	-	-	-	-	-	52	-
		3	585	6	132	-	4	-	-	-	1	9	722
K	kiusaaminen												
O	muu häiriökäyttäytyminen	-	225	-	21	-	-	-	-	-	-	-	246
L	ystävät ja kaverit	779	134	200	-	11	1	-	-	-	-	990	135
V	välitunnit (määrä, laatu)	471	70	5	-	-	-	-	-	-	-	476	70
I	työrauha (melu)	24	93	43	80	1	8	5	-	2	1	75	182
H													
I													
H	yht.	1309	1107	274	233	12	13	5	-	2	2	1602	1355
T.													
		-	-	-	-	16	11	53	22	8	12	77	45
J	kehittäminen / koulutus	-	-	-	-	-	31	-	2	4	14	4	47
O	oma työnkuva	10	18	32	14	-	2	38	-	2	-	80	34
H	koulun johtaminen	10	18	32	14	16	44	91	24	14	26	161	126
T.													
	yht.												
T	taloudellinen tilanne	-	-	4	80	1	-	19	30	10	19	34	129
U													
K													
I	luokittelemattomat perusteet	59	68	41	79	51	65	4	51	7	7	162	270
	yht.	5636	4202	4457	2811	733	585	1448	1232	416	346	12690	9176

LIITE 10 Oppilaiden koulussa oppimat taidot

taito	oppilaat (f)	huoltajat (f)	yht. (f)
äidinkieli	196	61	257
-kirjoittaminen	583	384	967
-lukeminen	843	680	1523
matematiikka	1130	556	1686
käsityöt	216	96	312
kotitalous	77	25	102
liikunta	179	22	201
uskonto	39	2	41
fysiikka / kemia	22	4	26
atk	66	11	77
kielet	353	56	409
ympäristöoppi	99	2	101
historia	84	7	91
kuvaamataito	93	20	113
musiikki	67	6	73
biologia / maantieto	24	2	26
yleistiedot	60	171	231
arkielämän taidot	79	65	144
yrittäminen / koulussa edistyminen	99	295	394
itsensä hyväksyminen / - tunteminen	7	238	245
käsitteiden oppiminen	45	87	132
sääntöjen noudattaminen	147	85	232
sosiaaliset taidot	366	968	1334
tunteiden hallinta	97	354	451
vastuun ottaminen / huolellisuus	31	191	222
arvot	23	77	100
itsenäisyys / omatoimisuus	14	176	190
kieli / puhe	32	73	105
leikkiminen / pelaaminen	54	7	61
negatiiviset	45	3	48
luokittelemattomat	13	28	41
yht.	5183	4752	9935

Liitetaulukko 1 Laatusuora kuvaavien osamäärien jakaumatiedot kaikkien arvioitsijaryhmien arvioinneissa (+ =avustajat, opettajat ja rehtorit, ++ =huoltajat, avustajat, opettajat ja rehtorit, +++= oppilaat, huoltajat, avustajat, opettajat ja rehtorit)

kokemuksen ja odotuksen osamäärä	arvo-pohja +	tilat ja välineet +	henkilöstö +	yhteistyö ++	opetus +	oppilas-huolto +	oppimis-tulokset ++	koulu-viihtyvyys +++	johta-minen +	kunnan tuki +
<.30	-	-	-	-	-	-	-	-	1 %	5 %
<.40	-	1 %	1 %	1 %	-	-	-	-	1 %	5 %
<.50	1 %	4 %	1 %	1 %	1 %	1 %	1 %	1 %	3 %	7 %
<.60	5 %	8 %	3 %	3 %	2 %	5 %	3 %	2 %	7 %	18 %
<.70	14 %	18 %	11 %	6 %	6 %	13 %	8 %	4 %	14 %	20 %
<.80	19 %	22 %	19 %	15 %	18 %	17 %	20 %	11 %	20 %	20 %
<.90	31 %	20 %	28 %	22 %	27 %	29 %	24 %	22 %	24 %	13 %
<1.00	22 %	16 %	25 %	18 %	32 %	19 %	22 %	28 %	15 %	6 %
<1.10	7 %	9 %	9 %	28 %	11 %	13 %	18 %	24 %	10 %	5 %
<1.20	1 %	2 %	2 %	4 %	2 %	2 %	3 %	4 %	3 %	1 %
<1.30	-	-	1 %	1 %	1 %	1 %	1 %	2 %	1 %	-
>1.30	-	-	-	1 %	-	-	-	2 %	1 %	-

Liitetaulukko 2 Laatusuora kuvaavien osamäärien jakaumatiedot oppilaiden arvioinneissa

kokemuksen ja odotuksen osamäärä	koulu-viihtyvyys
<.30	-
<.40	-
<.50	-
<.60	1 %
<.70	1 %
<.80	4 %
<.90	11 %
<1.00	28 %
<1.10	36 %
<1.20	9 %
<1.30	5 %
>1.30	5 %

LIITE 12 Arviointien numeeriset tunnusluvut

Liitetaulukko 7 Arvioitsijaryhmien keskinäiset erot odotusarvioinneissa

	Oppilaat ka	Huoltajat ka	Avustajat ka	Opettajat ka	Rehtorit ka	F	p
arvopohja	-	-	3.87	3.85	3.83	1.44	n.s.
tilat ja välineet	-	-	3.83	3.80	3.70	9.89	***
henkilöstö	-	-	3.80	3.78	3.77	.53	n.s.
yhteistyö	-	-	3.82	3.79	3.76	2.39	n.s.
opetus	-	-	3.80	3.71	3.64	12.64	***
oppilashuolto	-	-	3.79	3.79	3.73	1.57	n.s.
oppimistulokset	-	3.71	3.76	3.76	3.71	4.07	**
kouluviihtyvyys	3.48	3.80	3.84	3.80	3.75	194.04	***
johtaminen	-	-	3.68	3.61	3.58	2.84	n.s.
kunnan tuki	-	-	3.81	3.78	3.74	1.38	n.s.

*** = $p < .001$, ** = $p < .01$, * = $p < .05$, n.s. = $p > .05$

Liitetaulukko 8 Arvioitsijaryhmien keskinäiset erot kokemusarvioinneissa

	Oppilaat ka	Huoltajat ka	Avustajat ka	Opettajat ka	Rehtorit ka	F	p
arvopohja	-	-	3.24	3.09	3.20	9.18	***
tilat ja välineet	-	-	2.89	2.80	2.97	5.44	**
henkilöstö	-	-	3.21	3.12	3.27	6.17	**
yhteistyö	-	-	3.07	3.02	3.12	2.27	n.s.
opetus	-	-	3.31	3.10	3.13	16.80	***
oppilashuolto	-	-	3.13	3.05	3.07	1.62	n.s.
oppimistulokset	-	3.20	3.28	3.10	3.13	7.54	***
kouluviihtyvyys	3.36	3.28	3.23	3.15	3.18	18.70	***
johtaminen	-	-	2.99	2.84	2.99	5.86	**
kunnan tuki	-	-	2.54	2.46	2.71	6.55	*

*** = $p < .001$, ** = $p < .01$, * = $p < .05$, n.s. = $p > .05$

Liitetaulukko 9 Sukupuolten väliset erot odotus- ja kokemuservioinneissa arvioitsijaryhmittäin

		oppilaat				huoltajat				avustajat				opettajat				rehtorit			
		n	m	T	p	n	m	T	p	n	m	T	p	n	m	T	p	n	m	T	p
arvopohja	odotus									3.89	3.73	3.21	**	3.87	3.78	3.26	**	3.93	3.78	4.91	***
	kokemus									3.26	3.14	1.22	n.s.	3.08	3.09	-.31	n.s.	3.30	3.15	1.96	n.s.
tilat ja välineet	odotus									3.84	3.66	3.56	**	3.83	3.69	4.06	***	3.77	3.66	2.04	*
	kokemus									2.87	3.04	-	n.s.	2.78	2.87	-1.6	n.s.	2.92	3.00	-.74	n.s.
henkilöstö	odotus									3.81	3.65	2.74	**	3.80	3.72	2.71	**	3.81	3.75	1.11	n.s.
	kokemus									3.20	3.28	-.77	n.s.	3.12	3.13	-.26	n.s.	3.33	3.24	1.16	n.s.
yhteistyö	odotus									3.85	3.63	3.45	**	3.82	3.72	2.91	**	3.86	3.72	3.62	***
	kokemus									3.08	3.00	-.77	n.s.	2.99	3.11	-2.1	*	3.25	3.05	2.79	**
opetus	odotus									3.83	3.56	4.69	***	3.75	3.58	3.99	***	3.76	3.58	3.46	**
	kokemus									3.35	3.09	2.58	*	3.11	3.08	.59	n.s.	3.29	3.06	3.18	**
oppilashuolto	odotus									3.80	3.67	2.23	*	3.82	3.70	2.97	*	3.81	3.69	1.92	n.s.
	kokemus									3.14	3.10	.31	n.s.	3.01	3.16	-2.6	*	2.94	3.12	1.74	n.s.
oppimistulokset	odotus					3.73	3.64	2.60	**	3.77	3.64	3.00	**	3.78	3.69	2.77	**	3.79	3.68	1.99	*
	kokemus					3.64	3.12	1.93	n.s.	3.31	3.04	2.96	**	3.12	3.04	1.44	n.s.	3.25	3.07	2.39	*
kouluviihtyvyys	odotus	3.59	3.43	6.73	***	3.82	3.72	3.67	***	3.86	3.75	2.65	*	3.82	3.77	1.95	n.s.	3.82	3.71	2.25	*
	kokemus	3.44	3.32	7.20	***	3.28	3.26	.37	n.s.	3.26	3.09	1.94	n.s.	3.16	3.12	1.01	n.s.	3.27	3.14	2.08	*
johtaminen	odotus									3.69	3.56	1.93	n.s.	3.65	3.50	2.63	**	3.71	3.53	2.44	*
	kokemus									3.00	2.93	.53	n.s.	2.81	2.93	-1.8	n.s.	3.10	2.93	2.02	*
kunnan tuki	odotus									3.83	3.70	1.93	n.s.	3.82	3.66	3.30	**	3.85	3.68	2.76	**
	kokemus									2.54	2.58	-.37	n.s.	2.43	2.54	-1.4	n.s.	2.73	2.70	.21	n.s.

n= naiset, m= miehet

***=p<.001, **=p<.01, *= p<.05, n.s.=p>.05

Liitetaulukko 10 Luokka-asteiden väliset erot odotus- ja kokemuservioinneissa arvioitsijaryhmittäin

		oppilaat				huoltajat				avustajat				opettajat				rehtorit			
		1-6lk	7-9lk	T	p	1-6lk	7-9lk	T	p	1-6lk	7-9lk	T	p	1-6lk	7-9lk	T	p	1-6lk	7-9lk	T	p
arvopohja	odotus									3.88	3.89	-.40	n.s.	3.86	3.84	.85	n.s.				
	kokemus									3.27	3.03	2.75	*	3.17	2.89	5.00	***				
tilat ja välineet	odotus									3.82	3.79	.80	n.s.	3.82	3.74	2.50	*				
	kokemus									2.91	2.78	1.42	n.s.	2.91	2.59	5.42	***				
henkilöstö	odotus									3.79	3.78	.12	n.s.	3.80	3.74	1.84	n.s.				
	kokemus									3.26	3.03	2.06	*	3.19	2.99	4.22	***				
yhteistyö	odotus									3.82	3.79	.80	n.s.	3.81	3.74	2.74	**				
	kokemus									3.07	3.00	.79	n.s.	3.10	2.85	5.08	***				
opetus	odotus									3.80	3.77	.71	n.s.	3.74	3.53	3.05	**				
	kokemus									3.34	3.13	2.27	*	3.20	2.89	6.67	***				
oppilashuolto	odotus									3.78	3.84	-1.1	n.s.	3.77	3.81	-1.4	n.s.				
	kokemus									3.11	3.24	-1.3	n.s.	3.04	3.08	-.76	n.s.				
oppimistulokset	odotus					3.72	3.72	.49	n.s.	3.78	3.73	1.17	n.s.	3.76	3.74	.75	n.s.				
	kokemus					3.26	3.15	4.47	***	3.31	3.09	2.68	**	3.19	2.90	6.13	***				
kouluviihtyvyys	odotus	3.54	3.36	6.73	***	3.80	3.81	-.98	n.s.	3.84	3.84	.16	n.s.	3.82	3.78	1.64	n.s.				
	kokemus	3.43	3.24	7.20	***	3.33	3.18	5.16	***	3.25	3.11	1.84	n.s.	3.25	2.96	6.97	***				
johtaminen	odotus									3.68	3.64	.54	n.s.	3.64	3.58	1.30	n.s.				
	kokemus									2.99	2.86	.97	n.s.	2.90	2.71	2.88	**				
kunnan tuki	odotus									3.80	3.79	.06	n.s.	3.79	3.77	.56	n.s.				
	kokemus									2.54	2.44	.86	n.s.	2.44	2.44	.32	n.s.				

Liitetaulukko 11 Opettajien virkanimikkeiden (eo/yo) väliset erot odotus- ja kokemusrvioinneissa

		erityisopetus	yleisopetus	T	p
arvopohja	odotus	3.89	3.82	-3.72	***
	kokemus	3.13	3.04	-1.78	n.s.
tilat ja välineet	odotus	3.84	3.77	-2.80	**
	kokemus	2.78	2.81	.50	n.s.
henkilöstö	odotus	3.81	3.77	-2.00	*
	kokemus	3.14	3.10	-.96	n.s.
yhteistyö	odotus	3.86	3.74	-4.73	***
	kokemus	3.02	3.01	-.17	n.s.
opetus	odotus	3.79	3.65	-4.59	***
	kokemus	3.23	2.99	-5.58	***
oppilashuolto	odotus	3.86	3.73	-4.34	***
	kokemus	3.08	3.00	-1.58	n.s.
oppimistulokset	odotus	3.80	3.73	-2.70	**
	kokemus	3.12	3.0	-1.17	n.s.
kouluviihtyvyys	odotus	3.84	3.78	-3.05	*
	kokemus	3.19	3.12	-1.88	n.s.
johtaminen	odotus	3.71	3.54	-3.97	***
	kokemus	2.88	2.80	-1.48	n.s.
kunnan tuki	odotus	3.87	3.71	-4.32	***
	kokemus	2.56	2.36	-2.90	**

Liitetaulukko 12 Huoltajien koulutustaustojen väliset erot odotus- ja kokemusrvioinneissa

		peruskoulu/ amm.koulutus	*opistoasteen koulutus	korkea-asteen koulutus	F	p
oppimistulokset	odotus	3.76	3.70	3.63	5.01	**
	kokemus	3.26	3.22	3.19	.52	n.s.
kouluviihtyvyys	odotus	3.82	3.80	3.73	6.16	**
	kokemus	3.31	3.27	3.26	1.78	n.s.

*opistoasteen koulutusta ei enää järjestetä

Liitetaulukko 13 Koulun kokoon perustuvat erot oppilaiden ja huoltajien odotus- ja kokemusrvioinneissa

		oppilaat					huoltajat				
		pieni	keski- suuri	suuri	F	p	pieni koulu	keskik. koulu	suuri koulu	F	p
oppimis- tulokset	odotus						3.71	3.74	3.69	.96	n.s.
	kokemus						3.26	3.17	3.15	5.12	**
koulu- viihtyvyys	odotus	3.49	3.50	3.43	2.13	n.s.	3.79	3.80	3.81	2.40	n.s.
	kokemus	3.36	3.39	3.31	3.26	*	3.32	3.26	3.21	5.37	**

pieni koulu = <100 oppilasta, keskisuuri koulu 100-300 oppilasta, suuri koulu >300 oppilaasta

Liitetaulukko 14 Koulun oppilasmääriin perustuvat erot avustajien, opettajien ja rehtorien arvioinneissa

		avustajat				opettajat				rehtorit			
		pieni koulu	keskikok. koulu	suuri koulu	F / p	pieni koulu	keskikok. koulu	suuri koulu	F / p	pieni koulu	keskikok. koulu	suuri koulu	F / p
arvopohja	odotus	3.85	3.91	3.88	1.43n.s.	3.87	3.83	3.85	1.91n.s.	3.84	3.85	3.76	1.93n.s.
	kokemus	3.26	3.37	3.01	8.36***	3.22	3.03	2.99	8.00***	3.38	3.06	3.06	10.24***
tilat ja välineet	odotus	3.84	3.83	3.79	.76n.s.	3.83	3.76	3.82	3.46*	3.68	3.75	3.66	.86n.s.
	kokemus	2.88	2.99	2.77	2.56n.s.	2.86	2.81	2.67	4.71**	3.06	2.93	2.84	1.46n.s.
henkilöstö	odotus	3.77	3.84	3.81	1.72n.s.	3.77	3.75	3.82	2.46n.s.	3.74	3.79	3.79	.42n.s.
	kokemus	3.19	3.29	3.16	1.36n.s.	3.11	3.14	3.10	.37n.s.	3.29	3.26	3.22	.18n.s.
yhteistyö	odotus	3.79	3.87	3.83	2.93n.s.	3.80	3.78	3.79	.29n.s.	3.73	3.82	3.73	1.97n.s.
	kokemus	3.04	3.20	2.93	4.11*	2.99	3.07	3.00	1.43n.s.	3.17	3.06	3.10	1.04n.s.
opetus	odotus	3.80	3.82	3.75	1.39n.s.	3.76	3.68	3.69	2.48n.s.	3.56	3.69	3.71	2.21n.s.
	kokemus	3.30	3.41	3.18	3.18*	3.16	3.11	3.03	2.72n.s.	3.18	3.11	3.04	1.20n.s.
oppilashuolto	odotus	3.73	3.86	3.84	4.46*	3.78	3.74	3.85	4.98**	3.66	3.80	3.77	2.21n.s.
	kokemus	2.97	3.32	3.21	8.60***	2.91	3.07	3.21	10.41***	2.97	3.12	3.18	1.86n.s.
oppimistulokset	odotus	3.72	3.83	3.76	5.43**	3.77	3.74	3.77	.75n.s.	3.68	3.78	3.69	1.71n.s.
	kokemus	3.23	3.39	3.21	2.91n.s.	3.16	3.07	3.08	1.81n.s.	3.16	3.14	3.04	.83n.s.
kouluviihtyvyys	odotus	3.84	3.87	3.83	1.00n.s.	3.82	3.79	3.81	.62n.s.	3.72	3.78	3.74	.77n.s.
	kokemus	3.24	3.30	3.12	2.49n.s.	3.21	3.14	3.09	2.92n.s.	3.26	3.14	3.07	2.89n.s.
johtaminen	odotus	3.65	3.74	3.69	1.61n.s.	3.63	3.59	3.62	.35n.s.	3.47	3.69	3.69	5.03**
	kokemus	2.99	3.10	2.83	2.04n.s.	2.81	2.93	2.75	3.51*	2.96	3.01	3.02	.21n.s.
kunnan tuki	odotus	3.79	3.87	3.79	1.52n.s.	3.81	3.75	3.79	.98n.s.	3.67	3.83	3.76	2.46n.s.
	kokemus	2.51	2.56	2.57	.20n.s.	2.37	2.47	2.51	1.23n.s.	2.77	2.63	2.66	.62n.s.

pieni koulu = <100 oppilasta , keskisuuri koulu 100-300 oppilasta, suuri koulu >300 oppilaasta

- 1 KYÖSTIÖ, O. K., Oppilaiden terveydentilan riippuvuus koulutyypistä. – Health status of pupils according to type of school. 78 p. Summary 6 p. 1962.
- 2 HEINONEN, VEIKKO, Differentiation of primary mental abilities. 136 p. 1963.
- 3 ELONEN, ANNA S., TAKALA, MARTTI & RUOPPILA ISTO, A study of intellectual functions in children by means of the KTK performance scales. 181 p. 1963.
- 4 JUURMAA, JYRKI, On the ability structure of the deaf. 114 p. 1963.
- 5 HEINONEN, VEIKKO, Lyhennetty faktori-analyysi. – A short method for factor analysis. 76 p. Summary 5 p. 1963.
- 6 PITKÄNEN, PENTTI, Fyysisen kunnon rakenne ja kehittyminen. – The structure and development of physical fitness. 163 p. Summary 10 p. 1964.
- 7 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla I. – Die Entehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert I. 270 p. Zusammenfassung 15 p. 1964.
- 8 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla II. – Die Entstehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert II. 123 p. Zusammenfassung 10 p. 1964.
- 9 NUMMENMAA, TAPIO, The language of the face. 66 p. 1964.
- 10 ISOSAARI, JUSSI, Bruno Boxström ja Sortavalan seminaarin kasvatusaineiden opetus 1882-1917. – Bruno Boxström und der Unterricht in den pädagogischen Fächern am Seminar von Sortavala 1882-1917. 167 p. Zusammenfassung II p. 1964.
- 11 NUMMENMAA, TAPIO & TAKALA, MARTTI, Parental behavior and sources of information in different social groups. 53 p. 1965.
- 12 WECKROTH, JOHAN, Studies in brain pathology and human performance I. – On the relationship between severity of brain injury and the level and structure of intellectual performance. 105 p. 1965.
- 13 PITKÄNEN, PENTTI, Ärsyke- ja reaktioanalyttisten faktorointitulosten vastaavuudesta. – On the congruence and coincidence between stimulus analytical and response analytical factor results. 223 p. Summary 14 p. 1967.
- 14 TENKKU, JUSSI, Are single moral rules absolute in Kant's ethics? 31 p. 1967.
- 15 RUOPPILA, ISTO, Nuorten ja varttuneiden opiskelijoiden väliset asenne-erot eräissä ylioppilaspohjaisissa oppilaitoksissa. – Attitude differences between young and advanced university and college students. 182 p. Summary 14 p. 1967.
- 16 KARVONEN, JUHANI, The structure, arousal and change of the attitudes of teacher education students. 118 p. 1967.
- 17 ELONEN, ANNA S., Performance scale patterns in various diagnostic groups. 53 p. 1968.
- 18 TUOMOLA, UUNO, Kansakouluntarkastajaan kohdistuvista rooli-odotuksista. – On role-expectations applied to school inspectors. 173 p. Summary 8 p. 1968.
- 19 PITKÄNEN, LEA, A descriptive model of aggression and nonaggression with applications to childrens behaviour. 208 p. 1969.
- 20 KOSKIAHO, BRIITTA, Level of living and industrialisation. 102 p. 1970.
- 21 KUUSINEN, JORMA, The meaning of another person's personality. 28 p. 1970.
- 22 VILJANEN, ERKKI, Pohjakoulutustaso ja kansakoulunopettajan kehitysympäristöjen muodostuminen. – The level of basic education in relation to the formation of the development milieu of primary school teachers. 280 s. Summary 13 p. 1970.
- 23 HAGFORS, CARL, The galvanic skin response and its application to the group registration of psychophysiological processes. 128 p. 1970.
- 24 KARVONEN, JUHANI, The enrichment of vocabulary and the basic skills of verbal communication. 47 p. 1971.
- 25 SEPPO, SIMO, Abiturienttien asenteet uskonnonopetukseen. – The attitudes of students toward religious education in secondary school. 137 p. Summary 5 p. 1971.
- 26 RENKO MANU, Opettajan tehokkuus oppilaiden koulusaavutusten ja persoonallisuuden kehittämässä. – Teacher's effectiveness in improving pupils' school achievements and developing their personality. 144 p. Summary 4 p. 1971.
- 27 VAHERVA, TAPIO, Koulutustulokset peruskoulun ala-asteella yhteisömuuttujien selittäminä. – Educational outcomes at the lower level of the comprehensive school in the light of ecological variables. 158 p. Summary 3 p. 1974.
- 28 OLKINUORA, ERKKI, Norm socialization. The formation of personal norms. 186 p. Tiivistelmä 4 p. 1974.
- 29 LIIKANEN, PIRKKO, Increasing creativity through art education among pre-school children. 44 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 30 ELONEN, ANNA S., & GUYER, MELVIN, Comparison of qualitative characteristics of human figure drawings of Finnish children in various diagnostic categories. 46 p. Tiivistelmä 3 p. 1975.
- 31 KÄÄRIÄINEN, RISTO, Physical, intellectual, and personal characteristics of Down's syndrome. 114 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 32 MÄÄTTÄ, PAULA, Images of a young drug user. 112 p. Tiivistelmä 11 p. 1976.
- 33 ALANEN, PENTTI, Tieto ja demokratia. – Epistemology and democracy. 140 p. Summary 4 p. 1976.
- 34 NUPPONEN, RIITTA, Vahvistajaroolit aikuisten ja lapsen vuorovaikutuksessa. – The experimental roles of reinforcing agent in adult-child interaction. 209 p. Summary 11 p. 1977.

- 35 TEIKARI, VEIKKO, Vigilanssi-ilmion mittaamisesta ja selitysmahdollisuuksista. - On measuring and explanation of vigilance. 163 p. Summary 2 p. 1977.
- 36 VOLANEN, RISTO, On conditions of decision making. A study of the conceptual foundations of administration. - Päätöksenteon edellytyksistä. Tutkimus hallinnon käsitteellisistä perusteista. 171 p. Tiivistelmä 7 p. 1977.
- 37 LYYTINEN, PAULA, The acquisition of Finnish morphology in early childhood. - Suomen kielen morfologisten säännönmukaisuuksien omaksuminen varhaislapsuudessa. 143 p. Tiivistelmä 6 p. 1978.
- 38 HAKAMÄKI, SIMO, Maaseudulle muutto muuttoliikeen osana. - Migration on rural areas as one element of migration as a whole. 175 p. Summary 5 p. 1978.
- 39 MOBERG, SAKARI, Leimaautuminen erityispedagogiikassa. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin. - Labelling in special education. 177 p. Summary 10 p. 1979.
- 40 AHVENAINEN, OSSI, Lukemis- ja kirjoittamishäiriöinen erityisopetuksessa. - The child with reading and writing disabilities in special education. 246 p. Summary 14 p. 1980.
- 41 HURME, HELENA, Life changes during childhood. - Lasten elämänmuutokset. 229 p. Tiivistelmä 3 p. 1981.
- 42 TUTKIMUS YHTEISKUNTAPOLITIIKAN VIIHOITAJANA. Professori Leo Paukkuselle omistettu juhla-kirja. 175 p. 1981.
- 43 HIRSJÄRVI, SIRKKA, Aspects of consciousness in child rearing. - Tietoisuuden ongelma kotikasvatuksessa. 259 p. 1981.
- 44 LASONEN, KARI, Siirtolaisoppilas Ruotsin kouluyhteisössä. Sosiometrinen tutkimus. - A socio-metric study of immigrant pupils in the Swedish comprehensive school. 269 p. Summary 7 p. 1981.
- 45 AJATUKSEN JA TOIMINNAN TIET. Matti Juntusen muistokirja. 274 p. 1982.
- 46 MÄKINEN, RAIMO, Teachers' work, wellbeing, and health. - Opettajan työ, hyvinvointi ja terveys. 232 p. Tiivistelmä 2 p. 1982.
- 47 KANKAINEN, MIKKO, Suomalaisen peruskoulun eriyttämiskäytännön yhteiskunnallisen taustan ja siirtymävaiheen toteutuksen arviointi. 257 p. Summary 11 p. 1982.
- 48 WALLS, GEORG, Health care and social welfare in, cooperation. 99 p. Tiivistelmä 9 p. 1982.
- 49 KOIVUKARI, MIRJAMI, Rote learning comprehension and participation by the learners in Zairian classrooms. - Mekaaninen oppiminen, ymmärtäminen ja oppilaiden osallistuminen opetukseen zairelaisissa koululuokissa. 286 p. Tiivistelmä 11p. 1982.
- 50 KOPONEN, RITVA, An item analysis of tests in mathematics applying logistic test models. - Matematiikan kokeiden osioanalyysi logistisia testimalleja käyttäen. 187 p. Tiivistelmä 2 p. 1983.
- 51 PEKONEN, KYÖSTI, Byrokrazia politiikan näkökulmasta. Poliitiikan ja byrokration keskinäinen yhteys valtio- ja yhteiskuntaprosessin kehityksen valossa. - Bureaucracy from the viewpoint of politics. 253 p. 1983.
- 52 LYYTINEN, HEIKKI, Psychophysiology of anticipation and arousal. - Antisipaation ja viriämisen psykofysiologia. 190 p. Tiivistelmä 4 p. 1984.
- 53 KORAKIANGAS, MIKKO, Lastenneuvolan terveydenhoitajan arvioinnit viisivuotiaiden lasten psyykkisestä kehityksestä. - The psychological assessment of five-year-old children by public health centres. 227 p. Summary 14 p. 1984.
- 54 HUMAN ACTION AND PERSONALITY. Essays in honour of Martti Takala. 272 p. 1984.
- 55 MATILAINEN, JOUKO, Maanpuolustus ja eduskunta. Eduskuntaryhmien kannanotot ja koheesio maanpuolustuskysymyksissä Paasikiven-Kekkosen kaudella 1945-1978. - Defence and Parliament. 264 p. Summary 7 p. 1984.
- 56 PUOLUE, VALTIO JA EDUSTUKSELLINEN DEMOKRATIA. Pekka Nyholmille omistettu juhla-kirja. - Party, state and representational democracy. 145 p. Summary 2 p. 1986.
- 57 SIISIÄINEN, MARTTI, Intressit, yhdistyslaitos ja poliittisen järjestelmän vakaisuus. - Interests, voluntary associations and the stability of the political system. 367 p. Summary 6 p. 1986.
- 58 MATTLAR, CARL-ERIK, Finnish Rorschach responses in cross-cultural context: A normative study. 166 p. Tiivistelmä 2 p. 1986.
- 59 ÄYSTÖ, SEIJA, Neuropsychological aspects of simultaneous and successive cognitive processes. - Rinnakkaisen ja peräkkäisen informaation prosessoinnin neuropsykologiasta. 205 p. Tiivistelmä 10 p. 1987.
- 60 LINDH, RAIMO, Suggestiiviset mielikuvamallit käyttäytymisen muokkaajina tarkkailuluokkalaisilla. - Suggestive covert modeling as a method with disturbed pupils. 194 p. Summary 8 p. 1987.
- 61 KORHONEN, TAPANI, Behavioral and neural short-latency and long-latency conditioned responses in the cat. - Välittömät ja viivästetyt hermostolliset ja käyttäytymisvasteet klassisen ehdollistamisen aikana kissalla. 198 p. Tiivistelmä 4 p. 1987.
- 62 PAHKINEN, TUULA, Psykoterapian vaikutus minäkäsitykseen. Psykoterapian käynnistämisen muutosprosessin vaikutus korkeakouluopiskelijoiden minäkäsitykseen. - Change in self-concept as a result of psychotherapy. 172 p. Summary 6 p. 1987.
- 63 KANGAS, ANITA, Keski-Suomen kulttuuri-toimintakokeilu tutkimuksena ja politiikkana. - The action research on cultural- activities in the Province of Central Finland. 301 p. Summary 8 p. 1988.
- 64 HURME, HELENA, Child, mother and grandmother. Intergenerational interaction in

- Finnish families. 187 p. 1988.
- 65 RASKU-PUTTONEN, HELENA, Communication between parents and children in experimental situations. - Vanhempien ja lasten kommunikointi strukturoiduissa tilanteissa. 71 p. Tiivistelmä 5 p. 1988.
- 66 TOSKALA, ANTERO, Kahvikuppineurootikkojen ja paniikkiagorafobikkojen minäkuvat minäsystemin rakenteina ja kognitiivisen oppimis-terapian perustana. - The self-images of coffee cup neurotics and panic agoraphobics as structures of a selfsystem and a basis for learning therapy. 261 p. Summary 6 p. 1988.
- 67 HAKKARAINEN, LIISA, Kuurojen yläasteen oppilaiden kirjoitetun kielen hallinta. - Mastery of written language by deaf pupils at the upper level of Comprehensive school. 281 p. Summary 11 p. 1988.
- 68 NÄTTI, JOUKO, Työmarkkinoiden lohkoutuminen. Segmentaatioteoriat, Suomen työmarkkinat ja yritysten työvoimastrategiat. - Segmentation theories, Finnish labour markets and the use of labour in retail trade. 189 p. Summary 10 p. 1989.
- 69 AALTOLA, JUHANI, Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilo-sofian ja pragmatismen valossa. - Meaning from the point of view of teaching and learning in the light of Wittgenstein's later philosophy and pragmatism. 249 p. Summary 6 p. 1989.
- 70 KINNUNEN, ULLA, Teacher stress over a school year. - Opettajan työstressi lukuvuoden aikana. 61 p. Tiivistelmä 3 p. 1989.
- 71 BREUER, HELMUT & RUOHO, KARI (Hrsg.), Pädagogisch-psychologische Prophylaxe bei 4-8 jährigen Kindern. - Pedagogis-psykologinen ennaltaehkäisy neljästä kahdeksaan vuoden iässä. 185 S. Tiivistelmä 1 S. 1989.
- 72 LUMMELAHTI, LEENA, Kuusivuotiaiden sopeutuminen päiväkotiin. Yksilöllistetty malliohjelma päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden ohjauksessa sekä vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet lapsen sopeutumiseen ja minäkäsitykseen. - The adjustment of six-year-old children to day-care-centres. 224 p. Summary 9 p. 1990.
- 73 SALOVIITA, TIMO, Adaptive behaviour of institutionalized mentally retarded persons. - Laitoksessa asuvien kehitysvammaisten adaptiivinen käyttäytyminen. 167 p. Tiivistelmä 4 p. 1990.
- 74 PALONEN, KARI et SUBRA, LEENA (Eds.), Jean-Paul Sartre - un philosophe du politique. - Jean-Paul Sartre - poliittisuuden filosofi. 107 p. Tiivistelmä 2 p. 1990.
- 75 SINIVUO, JUHANI, Kuormitus ja voimavarat upseerin uralla. - Work load and resources in the career of officers. 373 p. Summary 4 p. 1990.
- 76 PÖLKKI, PIRJO, Self-concept and social skills of school beginners. Summary and discussion. - Koulutulokkaiden minäkäsitys ja sosiaaliset taidot. 100 p. Tiivistelmä 6 p. 1990.
- 77 HUTTUNEN, JOUKO, Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle. - Father's impact on son's gender role identity. 246 p. Summary 9 p. 1990.
- 78 AHONEN, TIMO, Lasten motoriset koordinaatiohäiriöt. Kehitysneuropsykologinen seuranta-tutkimus. - Developmental coordination disorders in children. A developmental neuropsychological follow-up study. 188 p. Summary 9 p. 1990.
- 79 MURTO, KARI, Towards the well functioning community. The development of Anton Makarenko and Maxwell Jones' communities. - Kohti toimivaa yhteisöä. Anton Makarenkon ja Maxwell Jonesin yhteisöjen kehitys. 270 p. Tiivistelmä 5 p. Cp2<, 5 c. 1991.
- 80 SEIKKULA, JAAKKO, Perheen ja sairaalan rajasyteemi potilaan sosiaalisessa verkostossa. - The family-hospital boundary system in the social network. 285 p. Summary 6 p. 1991.
- 81 ALANEN, ILKKA, Miten teoretisoida maa-talouden pientuotantoa. - On the conceptualization of petty production in agriculture. 360 p. Summary 9 p. 1991.
- 82 NIEMELÄ, EINO, Harjaantumisoppilas peruskoulun liikuntakasvatuksessa. - The trainable mentally retarded pupil in comprehensive school physical education. 210 p. Summary 7 p. 1991.
- 83 KARILA, IRMA, Lapsivuodeajan psyykkisten vaikeuksien ennakointi. Kognitiivinen malli. - Prediction of mental distress during puerperium. A cognitive model. 248 p. Summary 8 p. 1991.
- 84 HAAPASALO, JAANA, Psychopathy as a descriptive construct of personality among offenders. - Psykopatia rikoksentehtäjäiden persoonallisuutta kuvaavana konstruktiona. 73 p. Tiivistelmä 3 p. 1992.
- 85 ARNKIL, ERIK, Sosiaalityön rajasyteemit ja kehitysvyöhyke. - The systems of boundary and the developmental zone of social work. 65 p. Summary 4 p. 1992.
- 86 NIKKI, MAIJA-LIISA, Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi. Osa II. - Foreign language education in the Finnish educational system and its relevance. Part 2. 204 p. Summary 5 p. 1992.
- 87 NIKKI, MAIJA-LIISA, The implementation of the Finnish national plan for foreign language teaching. - Valtakunnallisen kielenopetuksen yleissuunnitelman toimeenpano. 52 p. Yhteenveto 2 p. 1992.
- 88 VASKILAMPI, TUULA, Vaihtoehtoinen terveydenhuolto hyvinvointivaltion terveismarkkinoilla. - Alternative medicine on the health market of welfare state. 120 p. Summary 8 p. 1992.
- 89 LAAKSO, KIRSTI, Kouluvaikeuksien ennustaminen. Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheessa. -

- Prediction of difficulties in school. 145 p. Summary 4 p. 1992.
- 90 SUUTARINEN, SAKARI, Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900-1935). - Die Herbart'sche pädagogische Reform in den finnischen Volksschulen zu Beginn dieses Jahrhunderts (1900-1935). 273 p. Zusammenfassung 5 S. 1992.
- 91 AITTOLA, TAPIO, Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. - Origins of the new student type. 162 p. Summary 4 p. 1992
- 92 KORHONEN, PEKKA, The origin of the idea of the Pacific free trade area. - Tyynenmeren vapaa-kauppa-alueen idean muotoutuminen. - Taiheyoo jiyuu booeiki chi-iki koosoo no seisei. 220 p. Yhteenveto 3 p. Yooyaku 2 p. 1992.
- 93 KERÄNEN, JYRKI, Avohoitoon ja sairaalahoitoon valikoituminen perhekeskeisessä psykiatrisessa hoitojärjestelmässä. - The choice between outpatient and inpatient treatment in a family centred psychiatric treatment system. 194 p. Summary 6 p. 1992.
- 94 WAHLSTRÖM, JARL, Merkitysten muodostuminen ja muuttuminen perheterapeutisessa keskustelussa. Diskurssianalyttinen tutkimus. - Semantic change in family therapy. 195 p. Summary 5 p. 1992.
- 95 RAHEEM, KOLAWOLE, Problems of social security and development in a developing country. A study of the indigenous systems and the colonial influence on the conventional schemes in Nigeria. - Sosiaaliturvan ja kehityksen ongelmia kehitysmaassa. 272 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 96 LAINE, TIMO, Aistisuus, kehollisuus ja dialogisuus. Ludwig Feuerbachin filosofian lähtökohtia ja niiden kehitysnäkymiä 1900-luvun antropologisesti suuntautuneessa fenomenologiassa. - Sensuousness, bodilyness and dialogue. Basic principles in Ludwig Feuerbach's philosophy and their development in the anthropologically oriented phenomenology of the 1900's. 151 p. Zusammenfassung 5 S. 1993.
- 97 PENTTONEN, MARKKU, Classically conditioned lateralized head movements and bilaterally recorded cingulate cortex responses in cats. - Klassisesti ehdollistetut sivuttaiset päänliikkeet ja molemminpuoliset aivojen pihtipoimuvasteet kissalla. 74 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 98 KORO, JUKKA, Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys opetustuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. - Adults as managers of their own learning. Self-directiveness, its development and connection with the cognitive learning results of an experiment on distance education for the teaching of educational science. 238 p. Summary 7 p. 1993.
- 99 LAIHIALA-KANKAINEN, SIRKKA, Formaalin ja funktionaalinen traditio kieltenopetuksessa. Kieltenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen. - Formal and functional traditions in language teaching. The theory -historical background of language teaching from the classical period to the age of reason. 288 p. Summary 6 p. 1993.
- 100 MÄKINEN, TERTTU, Yksilön varhaiskehitys koulunkäynnin perustana. - Early development as a foundation for school achievement. 273 p. Summary 16 p. 1993.
- 101 KOTKAVIRTA, JUSSI, Practical philosophy and modernity. A study on the formation of Hegel's thought. - Käytännöllinen filosofia ja modernisuus. Tutkielma Hegelin ajattelun muotoutumisesta. 238 p. Zusammenfassung 3 S. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 102 EISENHARDT, PETER L., PALONEN, KARI, SUBRA, LEENA, ZIMMERMANN RAINER E. (Eds.), Modern concepts of existentialism. Essays on Sartrean problems in philosophy, political theory and aesthetics. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 1993.
- 103 KERÄNEN, MARJA, Modern political science and gender. A debate between the deaf and the mute. - Moderni valtio-oppi ja nainen. Mykkien ja kuurojen välinen keskustelu. 252 p. Tiivistelmä 4 p. 1993.
- 104 MATIKAINEN, TUULA, Työtaitojenkehittyminen erityisammattikouluvaiheen aikana. - Development of working skills in special vocational school. 205 p. Summary 4 p. 1994.
- 105 PIHLAJARINNE, MARJA-LEENA, Nuoren sairastuminen skitsofreeniseen häiriöön. Perheterapeutinen tarkastelutapa. - The onset of schizophrenic disorder at young age. Family therapeutic study. 174 p. Summary 5 p. 1994.
- 106 KUUSINEN, KIRSTI-LIISA, Psykkinen itsesäätely itsehoidon perustana. Itsehoito I-tyypin diabetesta sairastavilla aikuisilla. - Self-care based on self-regulation. Self-care in adult type I diabetics. 260 p. Summary 17 p. 1994.
- 107 MENGISTU, LEGESSE GEBRESELLASSIE, Psychological classification of students with and without handicaps. A tests of Holland's theory in Ethiopia. 209 p. 1994.
- 108 LESKINEN, MARKKU (ED.), Family in focus. New perspectives on early childhood special education. 158 p. 1994.
- 109 LESKINEN, MARKKU, Parents' causal attributions and adjustment to their child's disability. - Vanhempien syytulkinnat ja sopeutuminen lapsensa vammaisuuteen. 104 p. Tiivistelmä 1 p. 1994.
- 110 MATTHIES, AILA-LEENA, Epävirallisen sektorin ja hyvinvointivaltion suhteiden modernisoituminen. - The informal sector and the welfare state. Contemporary relationships. 63 p. Summary 12 p. 1994.
- 111 AITTOLA, HELENA, Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. - Mentoring in postgraduate education. 285 p. Summary 5 p. 1995.
- 112 LINDÉN, MIRJA, Muuttuva syövän kuva ja kokeminen. Potilaiden ja ammattilaisten tulkintoja. - The changing image and experience

- of cancer. Accounts given by patients and professionals. 234 p. Summary 5 p. 1995.
- 113 VÄLIMAA, JUSSI, Higher education cultural approach. - Korkeakoulututkimuksen kulttuurinäkökulma. 94 p. Yhteenveto 5 p. 1995.
- 114 KAIPIO, KALEVI, Yhteisöllisyys kasvatuksessa. yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi ja käytäntöön soveltaminen. - The community as an educator. Theoretical analysis and practice of community education. 250 p. Summary 3 p. 1995.
- 115 HÄNNIKÄINEN, MARIITA, Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi. Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta. 73 p. Summary 6 p. 1995.
- 116 IKONEN, OIVA, Adaptiivinen opetus. Oppimistutkimus harjaantumiskoulun opetussuunnitelma- ja seurantajärjestelmän kehittämisen tukena. - The adaptive teaching. 90 p. Summary 5 p. 1995.
- 117 SUUTAMA, TIMO, Coping with life events in old age. - Elämän muutos- ja ongelmatilanteiden käsittely iäkkäillä ihmisillä. 110 p. Yhteenveto 3 p. 1995.
- 118 DERSEH, TIBEBU BOGALE, Meanings Attached to Disability, Attitudes towards Disabled People, and Attitudes towards Integration. 150 p. 1995.
- 119 SAHLBERG, PASI, Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muu-tokseen yhden kehittämisprojektin valossa. - Who would help a teacher. A post-modern perspective on change in teaching in light of a school improvement project. 255 p. Summary 4 p. 1996.
- 120 UHINKI, AILO, Distress of unemployed job-seekers described by the Zulliger Test using the Comprehensive System. - Työttömien työntekijöiden ahdinko kuvattuna Comprehensive Systemin mukaisesti käytetyillä Zulligerin testillä. 61 p. Yhteenveto 3p. 1996.
- 121 ANTIKAINEN, RISTO, Clinical course, outcome and follow-up of inpatients with borderline level disorders. - Rajatilapotilaiden osastohoidon tuloksellisuus kolmen vuoden seurantatutkimuksessa Kys:n psykiatrian klinikassa. 102 p. Yhteenveto 4 p. 1996.
- 122 RUUSUVIRTA, TIMO, Brain responses to pitch changes in an acoustic environment in cats and rabbits. - Aivovasteet kuuloärsykemuu-toksiin kissoilla ja kaneilla. 45 p. Yhteenveto 2 p. 1996.
- 123 VISTI, ANNALIISA, Työyhteisön ja työn tuottavuuden kehitys organisaation transformaatiossa. - Development of the work community and changes in the productivity of work during an organizational transformation process. 201 p. Summary 12 p. 1996.
- 124 SALLINEN, MIKAEL, Event-related brain potentials to changes in the acoustic environment during sleep and sleepiness. - Aivojen herätevasteet muutoksiin kuuloärsykesar-jassa unen ja uneliaisuuden aikana. 104 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 125 LAMMINMÄKI, TUJJA, Efficacy of a multi-faceted treatment for children with learning difficulties. - Oppimisvaikeuksien neuro-kognitiivisen ryhmäkuntoutuksen tuloksellisuus ja siihen vaikuttavia tekijöitä. 56 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 126 LUTTINEN, JAANA, Fragmentoituva kulttuuripoliitiikka. Paikallisen kulttuuripolitiikan tulkinta-kehukset Ylä-Savossa. - Fragmenting-cultural policy. The interpretative frames of local cultural politics in Ylä-Savo. 178 p. Summary 9 p. 1997.
- 127 MARTTUNEN, MIIKA, Studying argumentation in higher education by electronic mail. - Argumentointia yliopisto-opinnoissa sähköpostilla. 60 p. (164 p.) Yhteenveto 3 p. 1997.
- 128 JAAKKOLA, HANNA, Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opetta-misesta. - Language knowledge and language ability. Teachers' conceptions of the role of grammar in foreign language learning and teaching. 227 p. Summary 7 p. 1997.
- 129 SUBRA, LEENA, A portrait of the political agent in Jean-Paul Sartre. Views on playing, acting, temporality and subjectivity. - Poliittisen toimijan muotokuva Jean-Paul Sartrella. Näkymiä pelaamiseen, toimintaan, ajallisuuteen ja subjektiivisuuteen. 248 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 130 HAARAKANGAS, KAUKO, Hoitokokouksen äänet. Dialoginen analyysi perhekeskeisen psykiatrisen hoitoprosessin hoitokokous-keskustelusta työryhmän toiminnan näkökulmasta. - The voices in treatment meeting. A dialogical analysis of the treatment meeting conversations in family-centred psychiatric treatment process in regard to the team activity. 136 p. Summary 8 p. 1997.
- 131 MATINHEIKKI-KOKKO, KAIJA, Challenges of working in a cross-cultural environment. Principles and practice of refugee settlement in Finland. - Kulttuurienvälisen työn haasteet. Periaatteet ja käytäntö maahanmuuttajien hyvinvoinnin turvaamiseksi Suomessa. 130 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 132 KIVINIEMI, KARI, Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. - From the learning of teacherhood to the fabrications of practice. Adult students' experiences of teaching practice and its supervision in class teacher education. 267 p. Summary 8 p. 1997.
- 133 KANTOLA, JOUKO, Cygnaeuksen jäljillä käsityön-opetuksesta teknologiseen kasvatukseen. - In the footsteps of Cygnaeus. From handicraft teaching to technological education. 211 p. Summary 7 p. 1997.
- 134 KAARTINEN, JUKKA, Nocturnal body movements

- and sleep quality. - Yölliset kehon liikkeet ja unen laatu. 85 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 135 MUSTONEN, ANU, Media violence and its audience. - Mediaväkivalta ja sen yleisö. 44 p. (131 p.). Yhteenveto 2 p. 1997.
- 136 PERTTULA, JUHA, The experienced life-fabrics of young men. - Nuorten miesten koettu elämäkudelman. 218 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 137 TIKKANEN, TARJA, Learning and education of older workers. Lifelong learning at the margin. - Ikääntyvän työväestön oppiminen ja kouluutus. Elinikäisen oppimisen marginaalissa. 83 p. (154 p.). Yhteenveto 6 p. 1998.
- 138 LEINONEN, MARKKU, Johannes Gezelius vanhempi luonnonmukaisen pedagogiikan soveltajana. Comeniuslainen tulkinta. - Johannes Gezelius the elder as implementer of natural pedagogy. A Comenian interpretation. 237 p. Summary 7 p. 1998.
- 139 KALLIO, EEVA, Training of students' scientific reasoning skills. - Korkeakouluopiskelijoiden tieteellisen ajattelun kehittäminen. 90 p. Yhteenveto 1 p. 1998.
- 140 NIEMI-VÄKEVÄINEN, LEENA, Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Koulutautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. - Sequences of vocational education as life politics. Perspectives of individualization and communality. 210 p. Summary 6 p. 1998.
- 141 PARIKKA, MATTI, Teknologiaкомпетенssi. Teknologiakasvatuksen uudistamishaasteita peruskoulussa ja lukiossa. - Technological competence. Challenges of reforming technology education in the Finnish comprehensive and upper secondary school. 207 p. Summary 13 p. 1998.
- 142 TA OPETTAJAN APUNA - EDUCATIONAL TA FOR TEACHER. Professori Pirkko Liikaselle omistettu juhla-kirja. 207 p. Tiivistelmä - Abstract 14 p. 1998.
- 143 YLÖNEN, HILKKA, Taikahattu ja hopeakengät - sadun maailmaa. Lapsi päiväkodissa sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana. - The world of the colden cap and silver shoes. How kinder garten children listen to, view, and experience fairy tales. 189 p. Summary 8 p. 1998.
- 144 MOILANEN, PENTTI, Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. - Interpreting reasons for teachers' action and the verifying the interpretations. 226 p. Summary 3p. 1998.
- 145 VAURIO, LEENA, Lexical inferencing in reading in english on the secondary level. - Sanapäätely englanninkielistä tekstiä luettaessa lukioasteella. 147 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 146 ETELÄPELTO, ANNELI, The development of expertise in information systems design. - Asiantuntijuuden kehittyminen tietojärjestelmien suunnittelussa. 132 p. (221p.). Yhteenveto 12 p. 1998.
- 147 PIRHONEN, ANTTI, Redundancy as a criterion for multimodal user-interfaces. - Käsitteistö luonäkökulman käyttöliittymäanalyysiin. 141 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 148 RÖNKÄ, ANNA, The accumulation of problems of social functioning: outer, inner, and behavioral strands. - Sosiaalinen selviytyminen lapsuudesta aikuisuuteen: ongelmien kasautumisen kolme väylää. 44 p. (129 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 149 NAUKKARINEN, AIMO, Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. - Balancing rigor and relevance. Developing problem-solving associated with students' challenging behavior in the light of a study of an upper comprehensive school. 296 p. Summary 5 p. 1999.
- 150 HOLMA, JUHA, The search for a narrative. Investigating acute psychosis and the need-adapted treatment model from the narrative viewpoint. - Narratiivinen lähestymistapa akuuttiin psykoosiin ja tarpeenmukaisen hoidon malliin. 52 p. (105 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 151 LEPPÄNEN, PAAVO H.T., Brain responses to changes in tone and speech stimuli in infants with and without a risk for familial dyslexia. - Aivovasteet ääni- ja puheärsykkeiden muutoksiin vauvoilla, joilla on riski suvussa esiintyvään dysleksiaan ja vauvoilla ilman tätä riskiä. 100 p. (197 p.) Yhteenveto 4 p. 1999.
- 152 SUOMALA, JYRKI, Students' problem solving in the LEGO/Logo learning environment. - Oppilaiden ongelmanratkaisu LEGO/Logo oppimisympäristössä. 146 p. Yhteenveto 3 p. 1999.
- 153 HUTTUNEN, RAUNO, Opettamisen filosofia ja kritiikki. - Philosophy, teaching, and critique. Towards a critical theory of the philosophy of education. 201 p. Summary 3p. 1999.
- 154 KAREKIVI, LEENA, Ehkä en kokeilisikaan, jos Tutkimus ylivieskalaisten nuorten tupakoinnista ja päihteidenkäytöstä ja niihin liittyvästä terveyskasvatuksesta vuosina 1989-1998. - Maybe I wouldn't even experiment if A study on youth smoking and use of intoxicants in Ylivieska and related health education in 1989-1998. 256 p. Summary 4 p. 1999.
- 155 LAAKSO, MARJA-LEENA, Prelinguistic skills and early interactional context as predictors of children's language development. - Esi-kielellinen kommunikaatio ja sen vuorovaikutuksellinen konteksti lapsen kielen kehityksen ennustajana. 127 p. Yhteenveto 2 p. 1999.
- 156 MAUNO, SAIJA, Job insecurity as a psycho-social job stressor in the context of the work-family interface. - Työn epävarmuus työn psykososiaalisena stressitekijänä työn ja perheen vuorovaikutuksen kontekstissa. 59 p. (147 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 157 MÄENSIVU KIRSTI, Opettaja määrittelijänä, oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. - The teacher as a determiner - the pupil to be determined -

- content analysis of the written school reports. 215 p. Summary 5 p. 1999.
- 158 FELDT, TARU, Sense of coherence. Structure, stability and health promoting role in working life. - Koherenssin rakenne, pysyvyys ja terveyttä edistävä merkitys työelämässä. 60 p. (150 p.) Yhteenveto 5 p. 2000.
- 159 MÄNTY, TARJA, Ammatillisista erityisoppilaitoksista elämään. - Life after vocational special education. 235 p. Summary 3 p. 2000.
- 160 SARJA, ANNELI, Dialogioppiminen pienryhmässä. Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. - Dialogic learning in a small group. The process of student teachers' teaching practice during health care education. 165 p. Summary 7 p. 2000.
- 161 JÄRVINEN, ANITTA, Taitajat iänikuiset. - Kotkan ammattilukiosta valmiuksia elämään, työelämään ja jatko-opintoihin. - Age-old craftmasters -Kotka vocational senior secondary school - giving skills for life, work and further studies. 224 p. Summary 2 p. 2000.
- 162 KONTIO, MARJA-LIISA, Laitoksessa asuvan kehitysvammaisen vanhuksen haastava käyttäytyminen ja hoitajan käyttämiä vaikutuskeinoja. - Challenging behaviour of institutionalized mentally retarded elderly people and measures taken by nurses to control it. 175 p. Summary 3 p. 2000.
- 163 KILPELÄINEN, ARJA, Naiset paikkaansa etsimässä. Aikuiskoulutus naisen elämänsä rakentajana. - Adult education as determinant of woman's life-course. 155 p. Summary 6 p. 2000.
- 164 RIITESUO, ANNIKKI, A preterm child grows. Focus on speech and language during the first two years. - Keskonen kasvaa: puheen ja kielen kehitys kahtena ensimmäisenä elinvuotena. 119 p. Tiivistelmä 2 p. 2000.
- 165 TAURIJAINEN, LEENA, Kohti yhteistä laatua. - Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatu-käsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. - Towards common quality: staff's, parents' and children's conceptions of quality in an integration group at a daycare center. 256 p. Summary 6 p. 2000.
- 166 RAUDASKOSKI, LEENA, Ammattikorkeakoulun toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahakemusten sisällönanalyttinen tarkastelu. - In search for the founding principles of the Finnish polytechnic institutes. A content analysis of the licence applications. 193 p. Summary 4 p. 2000.
- 167 TAKKINEN, SANNA, Meaning in life and its relation to functioning in old age. - Elämän tarkoituksellisuus ja sen yhteydet toimintakykyyn vanhuudessa. 51 p. (130 p.) Yhteenveto 2 p. 2000.
- 168 LAUNONEN, LEEVI, Eettinen kasvatustapa Suomessa suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. - Ethical thinking in Finnish school's pedagogical texts from the 1860s to the 1990s. 366 p. Summary 3 p. 2000.
- 169 KUORELAHTI, MATTI, Sopeutumattomien luokkamutoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. - The educational outcomes of special classes for emotionally/ behaviorally disordered children and youth. 176 p. Summary 2p. 2000.
- 170 KURUNMÄKI, JUSSI, Representation, nation and time. The political rhetoric of the 1866 parliamentary reform in Sweden. - Edustus, kansakunta ja aika. Poliittinen retoriikka Ruotsin vuoden 1866 valtiopäiväreformissa. 253 p. Tiivistelmä 4 p. 2000.
- 171 RASINEN, AKI, Developing technology education. In search of curriculum elements for Finnish general education schools. 158 p. Yhteenveto 2 p. 2000.
- 172 SUNDHOLM, LARS, Itseohjautuvuus organisaatiomuutoksessa. - Self-determination in organisational change. 180 p. Summary 15 p. 2000.
- 173 AHONNEN, ASSA, JAANA, Analyzing change in repeated neuropsychological assessment. 68 p. (124 p.) Yhteenveto 2 p. 2000.
- 174 HOFFRÉN, JARI, Demokraattinen eetos - rajoista mahdollisuuksiin. - The democratic ethos. From limits to possibilities? 217 p. Summary 2 p. 2000.
- 175 HEIKKINEN, HANNU L. T., Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tuleminen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. - Action research, narratives and the art of becoming a teacher. Developing narrative identity work in teacher education through action research. 237 p. Summary 4 p. 2001.
- 176 VUORENMAA, MARITTA, Ikkunoita arvioinnin tuolle puolen. Uusia avauksia suomalaisen koulutusta koskevaan evaluatiokeskusteluun. - Views across assessment: New openings into the evaluation discussion on Finnish education. 266 p. Summary 4 p. 2001.
- 177 LITMANEN, TAPIO, The struggle over risk. The spatial, temporal, and cultural dimensions of protest against nuclear technology. - Kamp-pailu riskistä. Ydinteknologian vastaisen protestin tilalliset, ajalliset ja kulttuuriset ulottuvuudet. 72 p. (153 p.) Yhteenveto 9 p. 2001.
- 178 AUNOLA, KAISA, Children's and adolescents' achievement strategies, school adjustment, and family environment. - Lasten ja nuorten suoritusstrategiat koulu- ja perheympäristöissä. 51 p. (153 p.) Yhteenveto 2 p. 2001.
- 179 OKSANEN, ELINA, Arvioinnin kehittäminen erityisopetuksessa. Diagnosoinnista oppimisen ohjaukseen laadullisena tapaustutkimuksena. - Developing assessment practices in special education. From a static approach to

- dynamic approach applying qualitative case. 182 p. Summary 5 p. 2001.
- 180 VIITTLA, KAISU, "Kyllä se tommosellaki lapsella on kovempi urakka". Sikiöaikana alkoholille altistuneiden huostaanotettujen lasten elämäntilanne, riskiprosessit ja suojaavat prosessit. - "It's harder for that kind of child to get along". The life situation of the children exposed to alcohol in utero and taken care of by society, their risk and protective processes. 316 p. Summary 4 p. 2001.
- 181 HANSSON, LEENI, Networks matter. The role of informal social networks in the period of socio-economic reforms of the 1990s in Estonia. - Verkostoilla on merkitystä: infor-maalisten sosiaalisten verkostojen asema Virossa 1990-luvun sosio-ekonomisten muutosten aikana. 194 p. Yhteenveto 3 p. 2001.
- 182 BÖÖK, MARJA LEENA, Vanhemmuus ja vanhemmuuden diskurssit työttömyystilanteessa. - Parenthood and parenting discourses in a situation of unemployment. 157 p. Summary 5 p. 2001.
- 183 KOKKO, KATJA, Antecedents and consequences of long-term unemployment. - Pitkäaikaistyöttömyyden ennakoijia ja seurauksia. 53 p. (115 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 184 KOKKONEN, MARJA, Emotion regulation and physical health in adulthood: A longitudinal, personality-oriented approach. - Aikuisiän tunteiden säätely ja fyysinen terveys: pitkittäistutkimuksellinen ja persoonallisuuskeskeinen lähestymistapa. 52 p. (137 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 185 MÄNNIKKÖ, KAISA, Adult attachment styles: A Person-oriented approach. - Aikuisten kiintymystyyli. 142 p. Yhteenveto 5 p. 2001.
- 186 KATVALA, SATU, Missä äiti on? Äitejä ja äitiyden uskomuksia sukupolvien saatossa. - Where's mother? Mothers and maternal beliefs over generations. 126 p. Summary 3 p. 2001.
- 187 KIISKINEN, ANNA-LIISA, Ympäristöhallinto vastuullisen elämäntavan edistäjänä. - Environmental administration as promoter of responsible living. 229 p. Summary 8 p. 2001.
- 188 SIMOLA, AHIL, Työterveyshuolto-organisaation toiminta, sen henkilöstön henkinen hyvinvointi ja toiminnan tuloksellisuus. - Functioning of an occupational health service organization and its relationship to the mental well-being of its personnel, client satisfaction, and economic profitability. 192 p. Summary 12 p. 2001.
- 189 VESTERINEN, PIIRKKO, Projektiopiskelu- ja oppiminen ammattikorkeakoulussa. - Project-based studying and learning in the polytechnic. 257 p. Summary 5 p. 2001.
- 190 KEMPPAINEN, JAANA, Kotikasvatus kolmessa sukupolvessa. - Childrearing in three generations. 183 p. Summary 3 p. 2001.
- 191 HOHENTHAL-ANTIN LEONIE, Luvan ottaminen - Ikäihmiset teatterin tekijöinä. - Taking permission- Elderly people as theatre makers. 183 p. Summary 5 p. 2001.
- 192 KAKKORI, LEENA, Heideggerin aukeama. Tutkimuksia totuudesta ja taiteesta Martin Heideggerin avaamassa horisontissa. - Heidegger's clearing. Studies on truth and art in the horizon opened by Martin Heidegger. 156 p. Summary 2 p. 2001.
- 193 NÄRHI, VESA, The use of clinical neuropsychological data in learning disability research. - Asiakastyön yhteydessä kerätyn neuropsykologisen aineiston käyttö oppimisvaikeustutkimuksessa. 103 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 194 SUOMI, ASTA, Ammattia etsimässä. Aikuisopiskelijat kertovat sosiaaliohjaajakoulutuksesta ja narratiivisen pätevyyden kehittymisestä. - Searching for professional identity. Adult students' narratives on the education of a social welfare supervisor and the development of narrative competence. 183 p. Summary 2 p. 2002.
- 195 PERKKILÄ, PÄIVI, Opettajien matematiikkauskomukset ja matematiikan oppikirjan merkitys alkuopetuksessa. 212 p. - Teacher's mathematics beliefs and meaning of mathematics textbooks in the first and the second grade in primary school. Summary 2 p. 2002.
- 196 VESTERINEN, MARJA-LIISA, Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. - Promoting professional expertise by developing practical learning at the polytechnic. 261 p. Summary 5 p. 2002.
- 197 POHJANEN, JORMA, Mitä kello on? Kello modernissa yhteiskunnassa ja sen sosiologisessa teoriassa. - What's the time. Clock on modern society and in it's sociological theory. 226 p. Summary 3 p. 2002.
- 198 RANTALA, ANJA, Perhekeskeisyys - puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. - Family-centeredness rhetoric or reality? Summary 3 p. 2002.
- 199 VALANNE, EIJA, "Meidän lapsi on arvokas" Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. - "Our child is precious" - The individual educational plan in the context of the special school. 219 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 200 HOLOPAINEN, LEENA, Development in reading and reading related skills; a follow-up study from pre-school to the fourth grade. 57 p. (138 p.) Yhteenveto 3 p. 2002.
- 201 HEIKKINEN, HANNU, Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikkisyys. - Drama worlds as learning areas - the serious playfulness of drama education. 164 p. Summary 5 p. 2002.
- 202 HYTÖNEN, TUIJA, Exploring the practice of human resource development as a field of professional expertise. - Henkilöstön

- kehittämistyön asiantuntijuuden rakentumisen. 137 p. (300 p.) Yhteenveto 10 p. 2002.
- 203 RIPATTI, MIKKO, Arvid Järnefeldt kasvatusajattelijana. 246 p. Summary 4 p. 2002.
- 204 VIRMASALO, ILKKA, Perhe, työttömyys ja lama. - Families, unemployment and the economic depression. 121 p. Summary 2 p. 2002.
- 205 WIKGREN, JAN, Diffuse and discrete associations in aversive classical conditioning. - Täsmälliset ja laaja-alaiset ehdollistumat klassisessa aversiivisessä ehdollistumisessa. 40 p. (81 p.) Yhteenveto 2 p. 2002.
- 206 JOKIVUORI, PERTTI, Sitoutuminen työorganisaatioon ja ammattijärjestöön. - Kilpailevia vai täydentäviä? - Commitment to organisation and trade union. Competing or complementary? 132 p. Summary 8 p. 2002.
- 207 GONZÁLEZ VEGA, NARCISO, Factors affecting simulator-training effectiveness. 162 p. Yhteenveto 1 p. 2002.
- 208 SALO, KARI, Teacher Stress as a Longitudinal Process - Opettajien stressiprosessi. 67 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 209 VAUHKONEN, JOUNI, A rhetoric of reduction. Bertrand de Jouvenel's pure theory of politics as persuasion. 156 p. Tiivistelmä 2 p. 2002.
- 210 KONTONIEMI, MARITA, "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?" Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. - "When will you pull your socks up?" Teachers' experiences of underachievers. 218 p. Summary 3 p. 2003.
- 211 SAUKKONEN, SAKARI, Koulu ja yksilöllisyys; Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. - School and individuality: Tensions, challenges and possibilities. 125 p. Summary 3 p. 2003.
- 212 VILJAMAA, MARJA-LEENA, Neuvola tänään ja huomenna. Vanhemmuuden tukeminen, perhekeskeisyys ja vertaistuki. - Child and maternity welfare clinics today and tomorrow. Supporting parenthood, family-centered services and peer groups. 141 p. Summary 4 p. 2003.
- 213 REMES, LIISA, Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia. - Three discourses in entrepreneurial learning. 204 p. Summary 2 p. 2003.
- 214 KARJALA, KALLE, Neulanreiästä panoraamaksi. Ruotsin kulttuurikuvan ainekset eräissä keskikoulun ja B-ruotsin vuosina 1961-2002 painetuissa oppikirjoissa. - From pinhole to panorama - The culture of Sweden presented in some middle and comprehensive school textbooks printed between 1961 and 2002. 308 p. Summary 2 p. 2003.
- 215 LALLUKKA, KIRSI, Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6-12-vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. - Childhood age and age in childhood. A study on the sociocultural knowledge of age. 234 p. Summary 2 p. 2003.
- 216 PUUKARI, SAULI, Video Programmes as Learning Tools. Teaching the Gas Laws and Behaviour of Gases in Finnish and Canadian Senior High Schools. 361 p. Yhteenveto 6 p. 2003.
- 217 LOISA, RAIJA-LEENA, The polysemous contemporary concept. The rhetoric of the cultural industry. - Monimerkityksinen nykykäsite. Kulttuuriteollisuuden retoriikka. 244 p. Yhteenveto 2 p. 2003.
- 218 HOLOPAINEN, ESKO, Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla. - Strategies for listening and reading comprehension and problematic listening and reading comprehension of the text during the third and ninth grades of primary school. 135 p. Summary 3 p. 2003.
- 219 PENTTINEN, SEPPO, Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä. - Starting points for a primary school physical education teacher. The growth environment of adolescence and teacher education as developmental factors of teachership. 201 p. Summary 10 p. 2003.
- 220 IKÄHEIMO, HEIKKI, Tunnustus, subjektiviteetti ja inhimillinen elämänmuoto: Tutkimuksia Hegelistä ja persoonien välisistä tunnustus-suhteista. - Recognition, subjectivity and the human life form: studies on Hegel and interpersonal recognition. 191 p. Summary 3 p. 2003.
- 221 ASUNTA, TUULA, Knowledge of environmental issues. Where pupils acquire information and how it affects their attitudes, opinions, and laboratory behaviour - Ympäristöasioita koskeva tieto. Mistä oppilaat saavat informaatiota ja miten se vaikuttaa heidän asenteisiinsa, mielipiteisiinsä ja laboratoriokäyttäytymiseensä. 159 p. Yhteenveto 4 p. 2003.
- 222 KUJALA, ERKKI, Sodan pojat. Sodanaikaisten pikkupoikien lapsuuskokemuksia isyyden näkökulmasta - The sons of war. 229 p. Summary 2 p. 2003.
- 223 JUSSI KURUNMÄKI & KARI PALOINEN (Hg./eds.) Zeit, Geschichte und Politik. Time, history and politics. *Zum achtzigsten Geburtstag von Reinhart Koselleck*. 310 p. 2003.
- 224 LAITINEN, ARTO, Strong evaluation without sources. On Charles Taylor's philosophical anthropology and cultural moral realism. - Vahvoja arvostuksia ilman lähteitä. Charles Taylorin filosofisesta antropologiasta ja kulturalistisesta moraalirealistista. 358 p. Yhteenveto 4 p. 2003.
- 225 GUTTORM, TOMI K. Newborn brain responses measuring feature and change detection and predicting later language development in children with and without familial risk for dyslexia. - Vastasyntyneiden aivovasteet puheäänteiden ja niiden muutosten havaitsemisessa sekä myöhemmän kielen kehityksen ennustamisessa dysleksia-riskilapsilla. 81 p. (161 p.) Yhteenveto 3 p. 2003.

- 226 NAKARI, MAIJA-LIISA, Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus - Work climate, employees' well-being and the possibility of change. 255 p. Summary 3 p. 2003.
- 227 METSÄPELTO, RIITTA-LEENA, Individual differences in parenting: The five-factor model of personality as an explanatory framework - Lastenkasvatus ja sen yhteys vanhemman persoonallisuuden piirteisiin. 53 p. (119 p.) Tiivistelmä 3 p. 2003.
- 228 PULKKINEN, OILI, The labyrinth of politics - A conceptual approach to the modes of the political in the scottish enlightenment. 144 p. Yhteenveto 2 p. 2003.
- 229 JUUJARVI, PETRI, A three-level analysis of reactive aggression among children. - Lasten aggressiivisiin puolustusreaktioihin vaikuttavien tekijöiden kolmitasoinen analyysi. 39 p. (115 p.) Yhteenveto 2 p. 2003.
- 230 POIKONEN, PIRJO-LIISA, "Opetussuunnitelma on sitä elämää". Päiväkoti-koulu yhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. - "The curriculum is part of our life". The day-care - primary school community as a curriculum developer. 154 p. Summary 3 p. 2003.
- 231 SOININEN, SUVI, From a 'Necessary Evil' to an art of contingency: Michael Oakeshott's conception of political activity in British postwar political thought. 174 p. Summary 2 p. 2003.
- 232 ALARAUDANJOKI, ESA, Nepalese child labourers' life-contexts, cognitive skills and well-being. - Työssäkävien nepalilaislasten elämänkonteksti, kognitiiviset taidot ja hyvinvointi. 62 p. (131 p.) Yhteenveto 4 p. 2003.
- 233 LERKKANEN, MARJA-KRISTINA, Learning to read. Reciprocal processes and individual pathways. - Lukemaan oppiminen: vastavuoroiset prosessit ja yksilölliset oppimispolut. 70 p. (155 p.) Yhteenveto 5 p. 2003.
- 234 FRIMAN, MERVI, Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. - The ethics of a professional expert in the context of polytechnics. 199 p. 2004.
- 235 MERONEN, AULI, Viittomakielen omaksumisen yksilölliset tekijät. - Individual differences in sign language abilities. 110 p. Summary 5 p. 2004.
- 236 TIILIKKALA, LIISA, Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. - From master to tutor. Change and continuity in Finnish vocational teacherhood. 281 p. Summary 3 p. 2004.
- 237 ARO, MIKKO, Learning to read: The effect of orthography. - Kirjoitusjärjestelmän vaikutus lukemaan oppimiseen. 44 p. (122 p.) Tiivistelmä 2 p. 2004.
- 238 LAAKSO, ERKKI, Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. - Encountering drama experiences. The learning potential of process drama in the light of student teachers' experiences. 230 p. Summary 7 p. 2004.
- 239 PERÄLÄ-LITTUNEN, SATU, Cultural images of a good mother and a good father in three generations. - Kulttuuriset mielikuvat hyvästä äidistä ja hyvästä isästä kolmessa sukupolvessa. 234 p. Yhteenveto 7 p. 2004.
- 240 RINNE-KOISTINEN, EVA-MARITA, Perceptions of health: Water and sanitation problems in rural and urban communities in Nigeria. 129 p. (198 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 241 PALMROTH, AINO, Käännösten kautta kollektiiviin. Tuuliosuuskunnat toimijaverkkoina. - From translation to collective. Wind turbine cooperatives as actor networks. 177 p. Summary 7 p. 2004.
- 242 VIERIKKO, ELINA, Genetic and environmental effects on aggression. - Geneettiset ja ympäristötekijät aggressiivisuudessa. 46 p. (108 p.) Tiivistelmä 3 p. 2004.
- 243 NÄRHI, KATI, The eco-social approach in social work and the challenges to the expertise of social work. - Ekososiaalinen viitekehys ja haasteet sosiaalityön asiantuntijuudelle. 106 p. (236 p.) Yhteenveto 7 p. 2004.
- 244 URSIN, JANI, Characteristics of Finnish medical and engineering research group work. - Tutkimusryhmätyöskentelyn piirteet lääke- ja teknisissä tieteissä. 202 p. Yhteenveto 9 p. 2004.
- 245 TREUTHARDT, LEENA, Tulohajauksen yhteiskunnallisuus Jyväskylän yliopistossa. Tarkastelunäkökulmina muoti ja seurustelu. - The management by results a fashion and social interaction at the University of Jyväskylä. 228 p. Summary 3 p. 2004.
- 246 MATTHIES, JÜRGEN, Umweltpädagogik in der Postmoderne. Eine philosophische Studie über die Krise des Subjekts im umweltpädagogischen Diskurs. - Ympäristökasvatus postmodernissa. Filosofinen tutkimus subjektin kriisistä ympäristökasvatuksen diskurssissa. 400 p. Yhteenveto 7 p. 2004.
- 247 LAITILA, AARNO, Dimensions of expertise in family therapeutic process. - Asiantuntijuuden ulottuvuuksia perheterapeuttisessa prosessissa. 54 p. (106 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 248 LAAMANEN (ASTIKAINEN), PIIA, Pre-attentive detection of changes in serially presented stimuli in rabbits and humans. - Muutoksen esitietoinen havaitseminen sarjallisesti esitetyissä ärsykkeissä kaneilla ja ihmisillä. 35 p. (54 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 249 JUUSENAHO, RIITTA, Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja. Sukupuolinen näkökulma. - Differences in comprehensive school leadership and management. A gender-based approach. 176 p. Summary 3 p. 2004.

- 250 VAARAKALLIO, TUULA, "Rotten to the Core". Variations of French nationalist anti-system rhetoric. - "Systeemi on mätä". Ranskalaisen nationalistien järjestelmän vastainen retoriikka. 194 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 251 KUUSINEN, PATRIK, Pitkäaikainen kipu ja depressio. Yhteyttä säätelevät tekijät. - Chronic pain and depression: psychosocial determinants regulating the relationship. 139 p. Summary 8 p. 2004.
- 252 HÄNNIKÄINEN-UUTELA, ANNA-LIISA, Uudelleen juurtuneet. Yhteisökasvatus vaikeasti päihderiippuvaisten narkomaanien kuntoutuksessa. - Rooted again. Community education in the rehabilitation of substance addicts. 286 p. Summary 3 p. 2004.
- 253 PALONIEMI, SUSANNA, Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä. - Age, experience and competence in working life. Employees' conceptions of the the meaning and experience in professional competence and its development. 184 p. Summary 5 p. 2004.
- 254 RUIZ CEREZO, MONTSE, Anger and Optimal Performance in Karate. An Application of the IZOF Model. 55 p. (130 p.) Tiivistelmä 2 p. 2004.
- 255 LADONLAHTI, TARJA, Haasteita palvelujärjestelmälle. Kehitysvammaiseksi luokiteltu henkilö psykiatrisessa sairaalassa. - Challenges for the human service system. Living in a psychiatric hospital under the label of mental retardation. 176 p. Summary 3 p. 2004.
- 256 KOVANEN PÄIVI, Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. - Learning and expertise in early childhood education. A pilot work in using VARSU with children with special needs. 175 p. Summary 2 p. 2004.
- 257 VILMI, VEIKKO, Turvallinen koulu. Suomalaisen näkemyksiä koulutuspalvelujen kansallisesta ja kunnallisesta priorisoinnista. - Secure education. Finnish views on the national and municipal priorities of Finland's education services. 134 p. Summary 5 p. 2005.
- 258 ANTTILA, TIMO, Reduced working hours. Reshaping the duration, timing and tempo of work. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 2005.
- 259 UGASTE, AINO, The child's play world at home and the mother's role in the play. 207 p. Tiivistelmä 5 p. 2005.
- 260 KURRI, KATJA, The invisible moral order: Agency, accountability and responsibility in therapy talk. 38 p. (103 p.). Tiivistelmä 1 p. 2005.
- 261 COLLIN, KAIJA, Experience and shared practice - Design engineers' learning at work. - Suunnitteluinsinöörien työssä oppiminen - kokemuksellisuutta ja jaettuja käytäntöjä. 124 p. (211 p.). Yhteenveto 6 p. 2005.
- 262 KURKI, EIJA, Näkyvä ja näkymätön. Nainen Suomen helluntailiikkeen kentällä. - Visible and invisible. Women in the Finnish pentecostal movement. 180 p. Summary 2 p. 2005.
- 263 HEIMONEN, SIRKKALIIISA, Työikäisenä Alzheimerin tautiin sairastuneiden ja heidän puolisoitensa kokemukset sairauden alkuvaiheessa. - Experiences of persons with early onset Alzheimer's disease and their spouses in the early stage of the disease. 138 p. Summary 3 p. 2005.
- 264 PIROINEN, HANNU, Epävarmuus, muutos ja ammatilliset jännitteet. Suomalainen sosiaalityö 1990-luvulla sosiaalityöntekijöiden tulkinnoissa. - Uncertainty, change and professional tensions. The Finnish social work in the 1990s in the light of social workers' representations. 207 p. Summary 2 p. 2005.
- 265 MÄKINEN, JARMO, Säätio ja maakunta. Maakuntarahastojärjestelmän kentät ja verkostot. - Foundation and region: Fields and networks of the system of the regional funds. 235 p. Summary 3 p. 2005.
- 266 PETRELIUS, PÄIVI, Sukupuoli ja subjektiivinen sosiaalityössä. Tulkintoja naistyöntekijöiden muistoista. - Gender and subjectivity in social work - interpreting women workers' memories. 67 p. (175 p.) 2005.
- 267 HOKKANEN, TIINA, Äitinä ja isänä eron jälkeen. Yhteishuoltajavanhemmuus arjen kokemuksena. - As a mother and a father after divorce. Joint custody parenthood as an everyday life experience. 201 p. Summary 8 p. 2005.
- 268 HANNU SIRKKILÄ, Elättäjäyyttä vai erotiikkaa. Miten suomalaiset miehet legitimoivat parisuhteensa thaimaalaisen naisen kanssa? - Breadwinner or eroticism. How Finnish men legitimize their partnerships with Thai women. 252 p. Summary 4 p. 2005.
- 269 PENTTINEN, LEENA, Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa. - Thesis discourse in an undergraduate research seminar. 176 p. Summary 8 p. 2005.
- 270 KARVONEN, PIRKKO, Päiväkotilasten lukuleikit. Lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittyminen interventiotutkimuksessa - Reading Games for Children in Daycare Centers. The Development of Reading Ability and Reading Awareness in an Intervention Study . 179 p. Summary 3 p. 2005.
- 271 KOSONEN, PEKKA A., Sosiaalialan ja hoitotyön asiantuntijuuden kehitysheidot ja opiskelijavalinta. - Conditions of expertise development in nursing and and social care, and criteria for student selection. 276 p. Summary 3 p. 2005.

- 272 NIIRANEN-LINKAMA, PÄIVI, Sosiaalisen transformaatio sosiaalialan asiantuntijuuden diskurssissa. - Transformation of the social in the discourse of social work expertise. 200 p. Summary 3 p. 2005.
- 273 KALLA, OUTI, Characteristics, course and outcome in first-episode psychosis. A cross-cultural comparison of Finnish and Spanish patient groups. - Ensikerätaisten psykoosipotilaiden psyykkis-sosiaaliset ominaisuudet, sairaudenkulku ja ennuste. Suomalaisten ja espanjalaisten potilasryhmien vertailu. 75 p. (147 p.) Tiivistelmä 4 p. 2005.
- 274 LEHTOMÄKI, ELINA, Pois oppimisyhteiskunnan marginaalista? Koulutuksen merkitys vuosina 1960-1990 opiskelleiden lapsuudesta kuurojen ja huonokuuloisten aikuisten elämänkulussa. - Out from the margins of the learning society? The meaning of education in the life course of adults who studied during the years 1960-1990 and were deaf or hard-of-hearing from childhood. 151 p. Summary 5 p. 2005.
- 275 KINNUNEN, MARJA-LIISA, Allostatic load in relation to psychosocial stressors and health. - Allostaattinen kuorma ja sen suhde psykososiaalisiin stressitekijöihin ja terveyteen. 59 p. (102 p.) Tiivistelmä 3 p. 2005.
- 276 UOTINEN, VIRPI, I'm as old as I feel. Subjective age in Finnish adults. - Olen sen ikäinen kuin tunnen olevani. Suomalaisten aikuisten subjektiivinen ikä. 64 p. (124 p.) Tiivistelmä 3 p. 2005.
- 277 SALOKOSKI, TARJA, Tietokonepelit ja niiden pelaaminen. - Electronic games: content and playing activity. 116 p. Summary 5 p. 2005.
- 278 HIIHNALA, KAUKO, Laskutehtävien suorittamisesta käsitteiden ymmärtämiseen. Peruskoululaisen matemaattisen ajattelun kehittyminen aritmetiikasta algebraan siirryttäessä. - Transition from the performing of arithmetic tasks to the understanding of concepts. The development of pupils' mathematical thinking when shifting from arithmetic to algebra in comprehensive school. 169 p. Summary 3 p. 2005.
- 279 WALLIN, RISTO, Yhdistyneet kansakunnat organisaationa. Tutkimus käsitteellisestä muutoksesta maailmanjärjestön organisoimisen periaatteissa - From the league to UN. The move to an organizational vocabulary of international relations. 172 p. Summary 2 p. 2005.
- 280 VALLEALA, ULLA MAIJA, Yhteinen ymmärtäminen koulutuksessa ja työssä. Kontekstin merkitys ymmärtämisessä opiskelijaryhmän ja työtiimin keskusteluissa. - Shared understanding in education and work. Context of understanding in student group and work team discussions. 236 p. Summary 7 p. 2006.
- 281 RASINEN, TUIJA, Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen. Koulun kehittämishankkeesta koulun toimintakulttuuriksi. - Perspectives on content and language integrated learning. The impact of a development project on a school's activities. 204 p. Summary 6 p. 2006.
- 282 VIHOLAINEN, HELENA, Suvussa esiintyvän lukemisvaikeusriskin yhteys motoriseen ja kielelliseen kehitykseen. Tallaako lapsi kielensä päälle? - Early motor and language development in children at risk for familial dyslexia. 50 p. (94 p.) Summary 2 p. 2006.
- 283 KIILLI, JOHANNA, Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. - Resources for children's participation. 226 p. Summary 3 p. 2006.
- 284 LEPPÄMÄKI, LAURA, Tekijänoikeuden oikeuttaminen. - The justification of copyright. 125 p. Summary 2 p. 2006.
- 285 SANAKSENAHO, SANNA, Eriarvoisuus ja luottamus 2000-luvun taitteen Suomessa. Bourdieulainen näkökulma. - Inequality and trust in Finland at the turn of the 21st century: Bourdieuan approach. 150 p. Summary 3 p. 2006.
- 286 VALKONEN, LEENA, Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. - What is a good father or good mother like? Fifth and sixth graders' conceptions of parenthood. 126 p. Summary 5 p. 2006.
- 287 MARTIKAINEN, LIISA, Suomalaisten nuorten aikuisten elämään tyytyväisyyden monet kasvot. - The many faces of life satisfaction among Finnish young adults. 141 p. Summary 3 p. 2006.
- 288 HAMARUS, PÄIVI, Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. - School bullying as a phenomenon. Some experiences of Finnish lower secondary school pupils. 265 p. Summary 6 p. 2006.
- 289 LEPPÄNEN, ULLA, Development of literacy in kindergarten and primary school. Tiivistelmä 2 p. 49 p. (145 p.) 2006.
- 290 KORVELA, PAUL-ERIK, The Machiavellian reformation. An essay in political theory. 171 p. Tiivistelmä 2 p. 2006.
- 291 METSOMÄKI, MARJO, "Suu on syömistä varten". Lasten ja aikuisten kohtaamisia ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa. - Encounters between children and adults in group family day care dining situations. 251 p. Summary 3 p. 2006.
- 292 LATVALA, JUHA-MATTI, Digitaalisen kommunikaatio- ja vuorovaikutuksen kehittäminen kodin ja koulun vuorovaikutuksen edistämiseksi. - Development of a digital communication system to facilitate interaction between home and school. 158 p. Summary 7 p. 2006.

- 293 PITKÄNEN, TUULI, Alcohol drinking behavior and its developmental antecedents. - Alkoholien juomiskäyttäytyminen ja sen ennustaminen. 103 p. (169 p.) Tiivistelmä 6 p. 2006.
- 294 LINNILÄ, MAIJA-LIISA, Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. - From school readiness to readiness of school - Exceptional school starting in the light of school attainment, official report and family experience. 321 p. Summary 3 p. 2006.
- 295 LEINONEN, ANU, Vanhusneuvoston funktioita jäljittämässä. Tutkimus maaseutumaisien kuntien vanhusneuvostoista. - Tracing functions of older people's councils. A study on older people's councils in rural municipalities. 245 p. Summary 3 p. 2006.
- 296 KAUPPINEN, MARKO, Canon vs. charisma. "Maoism" as an ideological construction. - Kaanon vs. karisma. "Maoismi" ideologisen konstruktiona. 119 p. Yhteenveto 2 p. 2006.
- 297 VEHKAKOSKI, TANJA, Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. - Stigmatized childhood? Constructing disability in professional talk and texts. 83 p. (185 p.) Summary 4 p. 2006.
- 298 LEPPÄÄHO, HENRY, Matemaattisen ongelman ratkaisutaidon opettaminen peruskoulussa. Ongelmanratkaisukurssin kehittäminen ja arviointi. - Teaching mathematical problem solving skill in the Finnish comprehensive school. Designing and assessment of a problem solving course. 343 p. Summary 4 p. 2007.
- 299 KUVAJA, KRISTIINA, Living the Urban Challenge. Sustainable development and social sustainability in two southern megacities. 130 p. (241 p.) Yhteenveto 4 p. 2007.
- 300 POHJOLA, PASI, Technical artefacts. An ontological investigation of technology. 150 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 301 KAUKUA, JARI, Avicenna on subjectivity. A philosophical study. 161 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 302 KUPILA, PÄIVI, "Minäkö asiantuntija?". Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. - "Me, an expert?" Constructing the meaning perspective and identity of an expert in the field of early childhood education. 190 p. Summary 4 p. 2007.
- 303 SILVENNOINEN, PIIA, Ikä, identiteetti ja ohjaava koulutus. Ikääntyvät pitkäaikaistyöttömät oppimisyhteiskunnan haasteena. - Age, identity and career counselling. The ageing, long-term unemployed as a challenge to learning society. 229 p. Summary 4 p. 2007.
- 304 REINIKAINEN, MARJO-RIITTA, Vammaisuuden sukupuolittuneet ja sortavat diskurssit: Yhteiskunnallis-diskursiivinen näkökulma vammaisuuteen. - Gendered and oppressive discourses of disability: Social-discursive perspective on disability. 81 p. (148 p.) Summary 4 p. 2007.
- 305 MÄÄTTÄ, JUKKA, Asepalvelus nuorten naisten ja miesten opinto- ja työuralla. - The impact of military service on the career and study paths of young women and men. 141 p. Summary 4 p. 2007.
- 306 PYYKKÖNEN, MIIKKA, Järjestäytyvät diasporat. Etnisyys, kansalaisuus, integraatio ja hallinta maahanmuuttajien yhdistystoiminnassa. - Organizing diasporas. Ethnicity, citizenship, integration, and government in immigrant associations. 140 p. (279 p.) Summary 2 p. 2007.
- 307 RASKU, MINNA, On the border of east and west. Greek geopolitical narratives. - Idän ja lännen rajalla. Narratiiveja kreikkalaisesta geopolitiikasta. 169 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 308 LAPIOLAHTI, RAIMO, Koulutuksen arviointi kunnallisen koulutuksen järjestäjän tehtävänä. Paikallisen arvioinnin toteutumisedellytysten arviointia erään kuntaorganisaation näkökulmasta. - The evaluation of schooling as a task of the communal maintainer of schooling - what are the presuppositions of the execution of evaluation in one specific communal organization. 190 p. Summary 7 p. 2007.
- 309 NATALE, KATJA, Parents' Causal Attributions Concerning Their Children's Academic Achievement. - Vanhempien lastensa koulumenestystä koskevat kausaaliattribuutiot. 54 p. (154 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 310 VAHTERA, SIRPA, Optimistit opintieillä. Opinnoissaan menestyvien nuorten hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin. - The well-being of optimistic, well-performing high school students from high school to university. 111 p. Summary 2 p. 2007.
- 311 KOIVISTO, PÄIVI, "Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa". Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. - "Individual attention in everyday situations". Developing the operational culture of a day-care centre to strengthen children's self-esteem. 202 p. Summary 4 p. 2007.
- 312 LAHIKAINEN, JOHANNA, "You look delicious" - Food, eating, and hunger in Margaret Atwood's novels. 277 p. Yhteenveto 2 p. 2007.
- 313 LINNAVUORI, HANNARIKKA, Lasten kokemuksia vuoroasumisesta. - Children's experiences of dual residence. 202 p. Summary 8 p. 2007.
- 314 PARVIAINEN, TIINA, Cortical correlates of language perception. Neuromagnetic studies in adults and children. - Kielen käsittely aivoissa. Neuromagneettisia tutkimuksia aikuisilla ja lapsilla. 128 p. (206 p.) Yhteenveto 5 p. 2007.

- 315 KARA, HANNELE, Ermutige mich Deutsch zu sprechen. Portfolio als evaluationsform von mündlichen leistungen. – "Rohkaise minua puhumaan saksaa" – kielisalkku suullisen kielitaidon arviointivälineenä. 108 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 316 MÄKELÄ, AARNE, Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. – What principals really do. An ethnographic case study on leadership and on principal's tasks in comprehensive school. 266 p. Summary 5 p. 2007.
- 317 PUOLAKANAHO, ANNE, Early prediction of reading – Phonological awareness and related language and cognitive skills in children with a familial risk for dyslexia. – Lukemistaitojen varhainen ennustaminen. Fonologinen tietoisuus, kielelliset ja kognitiiviset taidot lapsilla joiden suvussa esiintyy dysleksiaa. 61 p. (155 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 318 HOFFMAN, DAVID M., The career potential of migrant scholars in Finnish higher education. Emerging perspectives and dynamics. – Akateemisten siirtolaisten uramahdollisuudet suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä: dynamiikkaa ja uusia näkökulmia. 153 p. (282 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 319 FADJUKOFF, PÄIVI, Identity formation in adulthood. – Identiteetin muotoutuminen aikuisiässä. 71 p. (168 p.) Yhteenveto 5 p. 2007.
- 320 MÄKIKANGAS, ANNE, Personality, well-being and job resources: From negative paradigm towards positive psychology. – Persoonallisuus, hyvinvointi ja työn voimavarat: Kohti positiivista psykologiaa. 66 p. (148 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 321 JOKISAARI, MARKKU, Attainment and reflection: The role of social capital and regrets in developmental regulation. – Sosiaalisen pääoman ja toteutumattomien tavoitteiden merkitys kehityksen säätelyssä. 61 p. (102 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 322 HÄMÄLÄINEN, JARMO, Processing of sound rise time in children and adults with and without reading problems. – Äänten nousuaikojen prosessointi lapsilla ja aikuisilla, joilla on dysleksia ja lapsilla ja aikuisilla, joilla ei ole dysleksiaa. 48 p. (95 p.) Tiivistelmä 2 p. 2007.
- 323 KANERVIO, PEKKA, Crisis and renewal in one Finnish private school. – Kriisi ja uudistuminen yhdessä suomalaisessa yksityiskoulussa. 217 p. Tiivistelmä 2 p. 2007.
- 324 MÄÄTTÄ, SAMI, Achievement strategies in adolescence and young adulthood. – Nuorten ajattelu- ja toimintastrategia. 45 p. (120 p.) Tiivistelmä 3 p. 2007.
- 325 TORPPA MINNA, Pathways to reading acquisition: Effects of early skills, learning environment and familial risk for dyslexia. – Yksilöllisiä kehityspolkuja kohti lukemisen taitoa: Varhaisten taitojen, oppimisympäristön ja sukuriskin vaikutukset. 53 p. (135 p.) 2007.
- 326 KANKAINEN, TOMI, Yhdistykset, instituutiot ja luottamus. – Voluntary associations, institutions and trust. 158 p. Summary 7 p. 2007.
- 327 PIRNES, ESA, Merkityksellinen kulttuuri ja kulttuuripolitiikka. Laaja kulttuurin käsite kulttuuripolitiikan perusteluna. – Meaningful culture and cultural policy. A broad concept of culture as a basis for cultural policy. 294 p. Summary 2 p. 2008.
- 328 NIEMI, PETTERI, Mieli, maailma ja referenssi. John McDowellin mielenfilosofian ja semantiikan kriittinen tarkastelu ja ontologinen täydennys. – Mind, world and reference: A critical examination and ontological supplement of John McDowell's philosophy of mind and semantics. 283 p. Summary 4 p. 2008.
- 329 GRANBOM-HERRANEN, LIISA, Sananlaskut kasvatuspuheessa – perinnettä, kasvatusta, indoktrinaatiota? – Proverbs in pedagogical discourse – tradition, upbringing, indoctrination? 324 p. Summary 8 p. 2008.
- 330 KYKYRI, VIRPI-LIISA, Helping clients to help themselves. A discursive perspective to process consulting practices in multi-party settings. – Autetaan asiakasta auttamaan itse itseään. Diskursiivinen näkökulma prosessikonsultoinnin käytäntöihin ryhmätilanteissa. 75 p. (153 p.) Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 331 KIURU, NOONA, The role of adolescents' peer groups in the school context. – Nuortentoveriryhmien rooli kouluympäristössä. 77 p. (192 p.) Tiivistelmä 3 p. 2008.
- 332 PARTANEN, TERHI, Interaction and therapeutic interventions in treatment groups for intimately violent men. 46 p. (104 p.) Yhteenveto 2 p. 2008.
- 333 RAITTILA, RAIJA, Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen. – Making a visit. Encounters between children and an urban environment. 179 p. Summary 3 p. 2008.
- 334 SUME, HELENA, Perheen pyörteinen arki. Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen matka kouluun. – Turbulent life of the family. Way to school of a child with cochlear implant. 208 p. Summary 6 p. 2008.
- 335 KOTIRANTA, TUIJA, Aktivoinnin paradoksit. – The paradoxes of activation. 217 p. Summary 3 p. 2008.
- 336 RUOPPILA, ISTO, HUUHTANEN, PEKKA, SEITSAMO, JORMA AND ILMARINEN, JUHANI, Age-related changes of the work ability construct and its relation to cognitive functioning in the older worker: A 16-year follow-up study. 97 p. 2008.
- 337 TIKKANEN, PIRJO, "Helpompaa ja hausempaa kuin luulin". Matematiikka suomalaisten ja unkarilaisten perusopetuksen neljäsluokkalaisten kokemana. – "Easier and more fun that

- I thought". Mathematics experienced by fourth-graders in Finnish and Hungarian comprehensive schools. 309 p. Summary 3 p. 2008.
- 338 KAUPPINEN, ILKKA, Tiedon omistaminen on valtaa - Globalisoituvan patenttijärjestelmän poliittinen moraalitalous ja globaali kapitalismi. - *Owning knowledge is power. Political moral economy of the globalizing patent system and global capitalism.* 269 p. Summary 5 p. 2008.
- 339 KUJALA, MARIA, Muukalaisena omassa maassa. Miten kasvaa vuorovaikutuskonflikteissa? - A stranger in one's own land. How to grow in interaction conflicts? 174 p. Summary 7 p. 2008.
- 340 KOPONEN, TUIRE, Calculation and Language: Diagnostic and intervention studies. - Laskutaito ja kieli: Diagnostinen ja kuntoutustutkimus. 49 p. (120 p.) Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 341 HAUTALA, PÄIVI-MARIA, Lupa tulla näkyväksi. Kuvataideterapeutin toiminta kouluissa. - Permission to be seen. Art therapeutic activities in schools. 202 p. 2008.
- 342 SIPARI, SALLA, Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. - Habilitative everyday life to support the child. Construction of the collaboration of education and rehabilitation in experts discussions. 177 p. Summary 4 p. 2008.
- 343 LEHTONEN, PÄIVI HANNELE, Voimauttava video. Asiakaslähtöisyyden, myönteisyyden ja videokuvan muodostama työorientaatio perhetyön menetelmänä. - Empowering video. A work orientation formed by client-focus, positivity and video image as a method for family work. 257 p. Summary 3 p. 2008.
- 344 RUOHOMÄKI, JYRKI, "Could Do Better". Academic Interventions in Northern Ireland Unionism. - "Could Do Better" Akateemiset interventiot Pohjois-Irlannin unionismiin. 238 p. Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 345 SALMI, PAULA, Nimeäminen ja lukemisvaikeus. Kehityksen ja kuntoutuksen näkökulma. - Naming and dyslexia: Developmental and training perspectives. 169 p. Summary 2 p. 2008.
- 346 RANTANEN, JOHANNA, Work-family interface and psychological well-being: A personality and longitudinal perspective. - Työn ja perheen vuorovaikutuksen yhteys psyykkiseen hyvinvointiin sekä persoonallisuuteen pitkäaikaisstudion näkökulmasta 86 p. (146 p.) Yhteenveto 6 p. 2008.
- 347 PIIPPO, JUKKA, Trust, Autonomy and Safety at Integrated Network- and Family-oriented mode for co-operation. A Qualitative Study. 70 p. (100 p.) Yhteenveto 2 p. 2008.
- 348 HÄTINEN, MARJA, Treating job burnout in employee rehabilitation: Changes in symptoms, antecedents, and consequences. - Työuupumuksen hoito työikäisten kuntoutuksessa: muutokset työuupumuksen oireissa, ennakoijissa ja seurauksissa. 85 p. (152 p.) Tiivistelmä 4 p. 2008.
- 349 PRICE, GAVIN, Numerical magnitude representation in developmental dyscalculia: Behavioural and brain imaging studies. 139 p. 2008.
- 350 RAUTIAINEN, MATTI, Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulu-kulttuurin yhteisöllisyydestä. - Who does school belong to? Subject teacher students' conceptions of community in school culture. 180 p. Summary 4 p. 2008.
- 351 UOTINEN, SANNA, Vanhempien ja lasten toimijuuteen konduktiivisessa kasvatuksessa. - Into the agency of a parent and a child in conductive education. 192 p. Summary 3 p. 2008.
- 352 AHONEN, HELENA, Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. - Leadership and leader identity as narrated by headmasters. 193 p. 2008.
- 353 MOISIO, OLLI-PEKKA, Essays on radical educational philosophy. 151 p. Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 354 LINDQVIST, RAIJA, Parisuhdeväkivallan kohtaaminen maaseudun sosiaaliyhteisössä. - Encountering partner violence with rural social work. 256 p. 2009.
- 355 TAMMELIN, MIA, Working time and family time. Experiences of the work and family interface among dual-earning couples in Finland. - Työaika ja perheen aika: kokemuksia työn ja perheen yhteensovittamisesta Suomessa. 159 p. Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 356 RINNE, PÄIVI, Matkalla muutokseen. Sosiaalialan projektitoiminnan perustelut, tavoitteet ja toimintatavat Sosiaaliturva-lehden kirjoituksissa 1990-luvulla. - On the way to the change. 221 p. Summary 2 p. 2009.
- 357 VALTONEN, RIITTA, Kehityksen ja oppimisen ongelmien varhainen tunnistaminen Lene-arvioinnin avulla. Kehityksen ongelmien päällekkäisyys ja jatkuvuus 4-6-vuotiailla sekä ongelmien yhteys koulusuoriutumiseen. - Lene-assessment and early identification of developmental and learning problems. Co-occurrence and continuity of developmental problems from age 4 to age 6 and relation to school performance. 73 p. (107 p.) Summary 2 p. 2009.
- 358 SUHONEN, KATRI, Mitä hiljainen tieto on hengellisessä työssä? Kokemuksellinen näkökulma hiljaisen tiedon ilmenemiseen, siirrettävyyteen ja siirrettävyyden merkitykseen ikääntyneiden diakoniatyöntekijöiden ja pappien työssä. - What is tacit knowledge in spiritual work? An experiential approach to the manifestation, significance and distribution of tacit knowledge in the work of aged church deacons and ministers. 181 p. Summary 6 p. 2009.

- 359 JUMPPANEN, AAPO, United with the United States – George Bush’s foreign policy towards Europe 1989–1993. 177 p. Yhteenveto 3 p. 2009.
- 360 HUEMER, SINI, Training reading skills. Towards fluency. - Lukemistaitojen harjoittaminen. Tavoitteena sujuvuus. 85 p. (188 p.) Yhteenveto 3 p. 2009.
- 361 ESKELINEN, TEPPO, Putting global poverty in context. A philosophical essay on power, justice and economy. 221 p. Yhteenveto 1 p. 2009.
- 362 TAIPALE, SAKARI, Transformative technologies, spatial changes: Essays on mobile phones and the internet. 97 p. (184 p.) Yhteenveto 3 p. 2009.
- 363 KORKALAINEN, PAULA, Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhais-erityiskasvatuksen toimintaympäristöissä. - From a feeling of insufficiency to a new sense of expertise. Developing professional knowledge and skills in the operational environments for special needs childhood education and care. 303 p. Summary 4 p. 2009.
- 364 SEPPÄLÄ-PÄNKÄLÄINEN, TARJA, Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia koulu yhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. - Confronting the Diversity of Learners in a Finnish Neighbourhood School. An Ethnographic Study of the Challenges and Opportunities of Adults Learning Together in a School community. 256 p. Summary 4 p. 2009.
- 365 SEVÓN, EIJA, Maternal Responsibility and Changing Relationality at the Beginning of Motherhood. - Äidin vastuu ja muuttuvat perhesuhteet äitiyden alussa. 117 p. (200 p.) Yhteenveto 5 p. 2009.
- 366 HUTTUNEN-SCOTT, TIINA, Auditory duration discrimination in children with reading disorder, attention deficit or both. - Kuulonvarainen keston erottelu lapsilla, joilla on lukemisvaikeus, tarkkaavaisuuden ongelma tai molemmat. 68 p. (112 p.) Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 367 NEUVONEN-RAUHALA, MARJA-LIISA, Työelämä-lähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa. - Defining and applying working-life orientation in the polytechnic postgraduate experiment. 163 p. Summary 7 p. 2009.
- 368 NYMAN, TARJA, Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen. - The development of pedagogical thinking and professional expertise of newly qualified language teachers. 121 p. (201 p.) Summary 4 p. 2009.
- 369 PUUTIO, RISTO, Hidden agendas. Situational tasks, discursive strategies and institutional practices in process consultation. 83 p. (147 p.) Tiivistelmä 2 p. 2009.
- 370 TOIVANEN, JUHANA, Animal consciousness. Peter Olivi on cognitive functions of the sensitive soul. 369 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 371 NOKIA, MIRIAM, The role of the hippocampal theta activity in classical eyeblink conditioning in rabbits. - Hippokampuksen theta-aktiivisuuden rooli klassisessa silmäniskuehdollistamisessa kaneilla. 41 p. (80 p.) Yhteenveto 2 p. 2009.
- 372 LÄHTEENMÄKI, VILI, Essays on early modern conceptions of consciousness: Descartes, Cudworth, and Locke. 160 p. 2009.
- 373 BJÖRK, KAJ, What explains development. Development strategy for low human development index countries. 212 p. Yhteenveto 1 p. 2009.
- 374 PUUPPONEN, ANTTI, Maaseutuyrittäjyys, verkostot ja paikallisuus. Tapaustutkimus pienimuotoisen elintarviketuotannon kestävydestä Keski-Suomessa. - Rural entrepreneurship, networks and locality. A case study of the sustainability of small-scale food production in Central Finland. 100 p. (191 p.) Summary 3 p. 2009.
- 375 HALTTUNEN, LEENA, Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. - Day care work and leadership in a distributed organization. 181 p. Summary 4 p. 2009.
- 376 KAIDESOJA, TUUKKA, Studies on ontological and methodological foundations of critical realism in the social sciences. 65 p. (187 p.) Yhteenveto 9 p. 2009.
- 377 SIPPOLA, MARKKU, A low road to investment and labour management? The labour process at Nordic subsidiaries in the Baltic States. 272 p. Tiivistelmä 2 p. 2009.
- 378 SANTALA, OLLI-PEKKA, Expertise in using the Rorschach comprehensive system in personality assessment. 150 p. Tiivistelmä 1 p. 2009.
- 379 HARJUNEN, HANNELE, Women and fat: Approaches to the social study of fatness. - Naiset ja lihavuus: näkökulmia lihavuuden yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen 87 p. (419 p.) Tiivistelmä 4 p. 2009.
- 380 KETTUNEN, LIISA, Kyllä vai ei. Peruskoulun sukupuolikasvatuksen oppimateriaalin kehittämistyö ja arviointi. - Yes or no? The development and evaluation of teaching material for sex education in the Finnish comprehensive school. 266 p. Summary 3 p. 2010.
- 381 FROM, KRISTINE, "Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa". Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristönsään. - To be a child just as the others in the peer group. A substantive theory of activity-

- based participation of the child with special educational needs. 174 p. Summary 4 p. 2010.
- 382 MYKKÄNEN, JOHANNA, Isäksi tulon tarinat, tunteet ja toimijuus. - Becoming a father - types of narrative, emotions and agency. 166 p. Summary 5 p. 2010.
- 383 RAASUMAA, VESA, Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. - Knowledge management functions of a principal in basic education. 349 p. Summary 5 p. 2010.
- 384 SIISIÄINEN, LAURI, Foucault's voices: Toward the political genealogy of the auditory-sonorous. - Foucault'n äänet. Kohti auditoris-sonoorista poliittista genealogiaa. 207 p. Tiivistelmä 2 p. 2010.
- 385 PULLI, TUULA, Totta ja unta. Draama puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten yhteisöllisenä kuntoutuksena ja kokemuksena. - The Real and the Illusory. Drama as a means of community-based rehabilitation and experience for persons with severe learning and speech disabilities. 281 p. Summary 7 p. 2010.
- 386 SISKONEN, TIINA, Kielelliset erityisvaikeudet ja lukemaan oppiminen. - Specific language impairments and learning to read. 205 p. Summary 3 p. 2010.
- 387 LYYRA, PESSI, Higher-order theories of consciousness: An appraisal and application. - Korkeamman kertaluvun tietoisusteoriat: arvio ja käyttöehdotus. 163 p. Yhteenveto 5 p. 2010.
- 388 KARJALAINEN, MERJA, Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. - Professionals' conceptions of mentoring at work. 175 p. Summary 7 p. 2010.
- 389 GEMECHU, DEREJE TEREFE, The implementation of a multilingual education policy in Ethiopia: The case of Afaan Oromoo in primary schools of Oromia Regional State. 266 p. 2010.
- 390 KOIVULA, MERJA, Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. - Children's sense of community and collaborative learning in a day care centre. 189 p. Summary 3 p. 2010.
- 391 NIEMI, MINNA, Moraalijärjestyksestä tuottamassa. Tutkimus poliisityöstä lasten parissa. - Producing moral order. A Study on police work with children. 190 p. Summary 3 p. 2010.
- 392 ALEMAYEHU TEKLEMARIAM HAYE, Effects of intervention on psychosocial functioning of hearing and hard of hearing children in selected primary schools of Addis Ababa, Ethiopia. 195 p. Executive summary 4 p. 2010.
- 393 KASKIHARJU, EIJA, Koteja ja kodinomaisuutta. Tutkimus vanhenemisen paikoista valtiopäiväpuheissa 1950 - 2005. - Homes and homelikeness. A study on places for ageing in parliamentary speeches from 1950 to 2005. 244 p. Summary 5 p. 2010.
- 394 MAHLAKAARTO, SALME, Subjektiksi työssä - Identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa. - Becoming a subject at work - Constructing identity within a program of empowerment. 95 p. (198 p.) Yhteenveto 1 p. 2010.
- 395 TAPIO, TARJA, "Meillä on kaikilla samanlaiset tarinat". Tarinankerrontatutkimus tornionlaaksolaisuudesta vanhimpien aapulaisten arjessa ja tulevaisuudessa. - "We all have the same stories". A storytelling case study of Torne Valley -ness in the everyday life and future of elderly Aapua residents. 261 p. Summary 6 p. 2010.
- 396 RAUTIAINEN, EIJA-LIISA, Co-construction and collaboration in couple therapy for depression. - Yhteistoiminnallisuus masennuksen pariterapiassa. 56 p. (122 p.) Yhteenveto 3 p. 2010.
- 397 AALTONEN, TERHI, "Taiteilija ei vanhene". Haastattelututkimus kuvataiteilijoiden ikääntymiskokemuksista taidemaailmassa. - "An artist doesn't get old". An interview-based study of painters' experiences of ageing in the world. 216 p. Summary 5 p. 2010.
- 398 SAVOLAINEN, KAISA, Education as a means to world peace: The case of the 1974 UNESCO recommendation. - Kasvatus maailmanrauhan välineenä: Tapaustutkimus UNESCON 1974 hyväksymästä suosituksesta. 262 p. Yhteenveto 12 p. 2010.
- 399 HEMMINKI, ARJA, Kertomuksia avioerosta ja parisuhteen päättymisestä. Suomalainen eropuhe pohjalaisten kirjoituksissa ja naistenlehdissä. - Narratives on divorce and ending of a relationship. 158 p. Summary 2 p. 2010.
- 400 SAINE, NINA, On the rocky road of reading: Effects of computer-assisted intervention for at-risk children. - Lukemaan oppimisen kivisellä tiellä - Verkkopohjaisen Ekapeli - ohjelman kuntouttavat vaikutukset riskilasten lukemaan oppimisessa. 95 p. (208 p.) Yhteenveto 5 p. 2010.
- 401 VILJARANTA, JAANA, The development and role of task motivation and task values during different phases of the school career. - Oppiainekohtaisen koulumotivaation kehitys ja rooli koulutaipaleen eri vaiheissa. 53 p. (115 p.) Yhteenveto 1 p. 2010.
- 402 OINAS, TOMI, Sukupuolten välinen kotityönjako kahden ansaitsijan perheissä. - Domestic division of labour in dual-earner households. 188 p. 2010.
- 403 MAMMON, REET, Kolmen etnisen ryhmän kotoutumisprosessi Suomessa. - The integration process of three ethnic groups in Finland. 142 p. Summary 5 p. 2010.
- 404 KETONEN, RITVA, Dysleksiariski oppimisen haasteena. Fonologisen tietoisuuden interventio ja lukemaan oppiminen. - Risk for dyslexia as a challenge of learning. Phonological intervention and learning to read. 139 p. Summary 3 p. 2010.

- 405 LAHTERO, TAPIO, Yhtenäiskoulun johtamis-kulttuuri. Symbolis-tulkinnallinen näkökulma. - Leadership culture in unified comprehensive school, symbolic-interpretative approach. 238 p. Summary 2 p. 2011.
- 406 NOTKO, MARIANNE, Väki-valta, vallankäyttö ja vahingoittuminen naisten perhesuhteissa. - Violence, power using and being hurt in women's family relations. 254 p. Summary 5 p. 2011.
- 407 PULKKINEN, SEPPO, Valmentajataustan merkitys rehtorin työssä. - The significance of coaching background in principal's work. 211 p. Summary 7 p. 2011.
- 408 SÖDOR, UUVE, Community resilience and wellbeing in northwest Russian forestry settlements. 195 p. Summary 2 p. 2011.
- 409 HYVÖNEN, KATRIINA, Personal work goals put into context: Associations with work environment and occupational well-being. - Henkilökohtaisten työtavoitteiden puitteet: yhteydet työoloihin ja työhyvinvointiin 82 p. (133 p.) Yhteenveto 3 p. 2011.
- 410 RUOHOTIE-LYHTY, MARIA, Opettajuuden alkutai-val. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. - First steps on the path of teacherhood. Newly qualified foreign language teachers' agency and professional development. 98 p. (190 p.) Summary 2 p. 2011.
- 411 HALONEN, KATRI, Kulttuurituottajat taiteen ja talouden risteyskohdassa. - Cultural intermediaries at the junction between art and business. 101 p. (175 p.) Summary 6 p. 2011.
- 412 MIKOLA, MARJATTA, Pedagogista rajankäyntiä koulussa. Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. - Defining pedagogical boundaries at school - the routes to inclusion and conditions for collaborative learning. 304 p. Summary 8 p. 2011.
- 413 SOANJÄRVI, KATARIINA, Mitä on ammatillinen nuorisotyö? Nuorisotyön villiä kenttää kesyttämässä. - What is professional youth work? Taming of wild youth work sector. 152 p. Summary 3 p. 2011.
- 414 LEHTO-SALO, PIRKKO, Koulukotisijoitus - nuoren toinen mahdollisuus? Mielenterveyden häiriöiden, oppimisvaikeuksien ja perheongelmien kirjo kehittämishaasteena. - The placement on a reform school - The second change for an adolescent? Psychiatric disorders, learning disabilities and problems in the family as a challenge of treatment. 74 p. (125 p.) 2011.
- 415 MÄGI, KATRIN, Achievement goals, achievement behaviours, and skill development in the school and home context: Their antecedents and correlates. 54 p. (134 p.) Yhteenveto 3 p. 2011.
- 416 HEINONEN, VEIKKO U.J., Suomalaisen turvallisuuspolitiikan tila. Suomalaisen 2000-luvun alun turvallisuuspoliittisen debatin käsiteanalyttinen tarkastelu. - The state of Finnish security policy. A conceptual analysis of the Finnish debate on security policy in the early 2000s. 266 p. Yhteenveto 1 p. 2011.
- 417 PURO, ERIKA, Peruskoulun erityisopetuksen laatu oppilaiden, huoltajien, koulunkäynti-avustajien, opettajien ja rehtorien arvioimana. - The quality of special education in Finnish comprehensive schools from the viewpoint of pupils, parents, school assistants, teachers and principals. 165 p. Summary 2 p. 2011.