

**Iines Palmu**

**ERITYISOPETUSTAUSTAN YHTEYS  
KOULUTUKSELLISEN SYRJÄYTYMISEN  
RISKITEKIJÖIHIN**

**– poissaolot, kiusaamiskokemukset ja keskeyttäminen toisen  
asteen ammatillisissa opinnoissa**

**Erityispedagogiikan  
pro gradu –tutkielma  
Syksy 2012  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto**

## TIIVISTELMÄ

PALMU, I. 2012. ERITYISOPETUSTAUSTAN YHTEYS KOULUTUKSELLISEN SYRJÄYTYMISEN RISKITEKIJÖIHIN –POISSAOLOT, KIUSAAMISKOKEMUKSET JA KESKEYTTÄMINEN TOISEN ASTEEN AMMATILLISISSA OPINNOISSA. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Erityispedagogiikka. Pro gradu –tutkielma, 57 sivua. Julkaisematon.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin erityisopetustaustan eli perusopetuksen aikana erityisopetukseen osallistumisen yhteyttä toisen asteen ammatillisessa koulutuksessa opiskelevien nuorten poissaoloihin, kiusaamiskokemuksiin ja opintojen keskeyttämissiin. Tutkimus on osa Niilo Mäki Instituutin Motivoimaa –hanketta.

Tieto kiusaamiskokemuksista on kerätty kyselylomakkeella ensimmäisen vuoden ammattiopisto-opiskelijoilta syksyllä 2009 verkkokyselynä. Poissaolo- ja keskeyttämistiedot on saatu koululta lukuvuoden päätyttyä. Vastaajia oli yhteensä 1338, joista 1207 valikoitui lopulliseen tutkimusotokseen tässä tutkimuksessa. Yläkoulussa erityisopetusta saaneita vastaajia oli 336 ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) peruskouluajana oli ollut 132 vastaajalla.

Erityisopetustaustan yhteyttä poissaoloihin tutkittiin kaksisuuntaisella varianssianalyysillä ja kiusaamiskokemuksia sekä keskeyttämissiä tutkittiin ristiintaulukoinnilla ja khiin neliötestillä. Erityisopetustaustan ja kiusaamisen yhdysvaikutusta keskeyttämiseen tutkittiin logistisella regressioanalyysillä.

Tutkimuksessa havaittiin erityisopetustaustan olevan yhteydessä poissaoloihin toisella asteella. Erityisopetustaustaisilla opiskelijoilla havaittiin muita opiskelijoita enemmän kiusaamiskokemuksia sekä kiusattuina että kiusaajina, mikä tukee aikaisempia tutkimuksia. Erityisopetustaustaisilla tytöillä oli muita enemmän kiusaamiskokemuksia niin kiusattuina kuin kiusaajinakin. Kiusaajia oli eniten peruskoulussa yksilöllistettyä tukea saaneiden poikien joukossa. Yläkouluajankaisen erityisopetustaustan havaittiin olevan yhteydessä opintojen keskeyttämiseen toisella asteella. Erityisopetustaustan ja kiusaamisen yhdysvaikutus koulutuksen keskeyttämiseen näkyi erityisesti tytöillä. Positiivisena tuloksena voidaan kuitenkin pitää sitä, ettei HOJKS-tausta ollut yhteydessä poissaoloihin eikä keskeyttämiseen.

Löydös vaatii tulevaisuudessa erityisoppilaiden ja etenkin erityisopetustaustaisten tyttöjen opintoihin kiinnittymisen tutkimista. Myös erityisopetustaustaisten tyttöjen kiusattu-kiusaaja –rooli olisi hyvä huomioida tulevassa kiusaamistutkimuksessa.

**Avainsanat:** oppimisvaikeus, erityisopetus, poissaolot, kiusaamiskokemukset keskeyttäminen, koulutuksellinen syrjäytyminen

## Sisällys

<b>1 JOHDANTO</b> .....	<b>4</b>
<b>2 OPPIMISVAIKEUDET JA NIIDEN SEURAUKSET</b> .....	<b>6</b>
2.1 OPPIMISVAIKEUDET .....	6
2.2 OPPIMISVAIKEUKSIEN SEURAUKSET .....	9
<b>3 KOULU JA SYRJÄYTYMINEN</b> .....	<b>12</b>
3.1 KOULUTUKSESTA SYRJÄYTYMINEN .....	12
3.2 KOULUTUKSELLISEN SYRJÄYTYMISEN RISKITEKIJÄT JA KESKEYTTÄMINEN .....	13
3.3 KOULUKIUSAAMINEN JA POISSAOLOT RISKITEKIJÖINÄ .....	17
<b>4 TUTKIMUSONGELMAT</b> .....	<b>22</b>
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>23</b>
5.1 AINEISTONKERUU JA TUTKIMUSASETELMA .....	23
5.2 TUTKIMUSJOUKKO .....	24
5.3 AINEISTON KÄSITTELY JA ANALYYSIMENETELMÄT .....	25
<b>6 TULOKSET</b> .....	<b>28</b>
6.1 EROT POISSAOLOISSA .....	28
6.2 EROT KIUUSAAMISKOKEMUKSISSA.....	30
6.3 EROT KESKEYTTÄMISISSÄ JA KIUUSATUKSI TULEMISEN VAIKUTUS .....	32
6.3.1 Erot keskeyttämisissä erityisopetustaustaisten ja muiden opiskelijoiden välillä...	32
6.3.2 Erityisopetustaustan ja kiusaamisen yhdysvaikutus keskeyttämisessä.....	33
<b>7 POHDINTA</b> .....	<b>35</b>
7.1 TULOSTEN TARKASTELU.....	35
7.1.1 Poissaolot.....	35
7.1.2 Kiusaamiskokemukset .....	37
7.1.3 Keskeyttäminen.....	39
7.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA RAJOITUKSET .....	42
7.3 JATKOTUTKIMUSTARPEET.....	44
7.4 LOPUKSI.....	45
<b>LÄHTEET</b> .....	<b>49</b>

*“School learning equals game playing. For one thing, it seems so obviously the thing to do; it helps us get through, get by, get over the obstacles that stand well between us and our goals of the moment... Its impact extends beyond graduation.” (Fried 2005.)*

# 1 JOHDANTO

Arvioiden mukaan Suomessa on noin 25 000–40 000 iältään 15–24-vuotiasta koulutuksen ja työelämän ulkopuolelle jäänyttä nuorta (esim. Kaukonen 2007; Pitkänen, Aho, Koponen, Kylmäkoski, Nieminen & Virjo 2007). Tarkan lukumäärän määrittäminen on vaikeaa, sillä koulutuksen lisäksi nämä nuoret putoavat usein myös tutkimuksista (Kaukonen 2007). Tilastokeskuksen (2012a) mukaan lukuvuonna 2009–2010 tutkintoon johtavan koulutuksen opiskelijoista 5,5 % keskeytti opinnot eikä jatkanut missään tutkintoon johtavassa koulutuksessa lukuvuoden aikana.

Yhteiskuntamme nykytilanne on erityisen haasteellinen nuorille. Jo toinen lama 20 vuoden sisällä lisää nuorisotyöttömyyttä entisestään ja keskustelu pitkittyvän työttömyyden mahdollisista syrjäytymisvaikutuksista on entistä enemmän esillä. Huoli koulutuksensa keskeyttäneistä nuorista kasvaa. Tästä syystä ammatillisen koulutuksen keskeyttäminen ja nuorten koulutuksellinen syrjäytyminen ovat puhuttaneet viime aikoina paljon myös kasvatustieteen tutkijoita Suomessa (esim. Komonen 1999, 2001; Kuronen 2004, 2010; Lämsä 2009; Pirttiniemi 2000; 2004).

Syrjäytyminen ja koulutuksen keskeyttäminen ovat monitaustaisia prosesseja. Nivelpaiheet ovat usein haasteellisia tuettujen oppilaiden koulu-uralla (Pirttiniemi 2004; Sinclair, Christenson, Evelo & Hurley 1998). Erityisopetuksen tarve kasvaa toisen asteen koulutuksessa, sillä nämä tuetut nuoret hakeutuvat usein ammatilliseen koulutukseen (Greenbaum, Graham & Scales 1995; Hehir 2002). Oppimisen pulmilla ja tuen tarpeella on kehämäinen luonne: ne seuraavat läpi koulu-uran opiskeluasteelta toiselle ja voivat aiheuttaa muita kouluongelmia sekä vähentää opiskelumotivaatiota.

Aihetta on tutkittu laajalti niin oppilaitosten, yksilön kuin yhteiskunnankin näkökulmista. Tutkimusten mukaan yksilöity opetus, maahanmuuttajatausta, heikko sosiaalinen pääoma ja äidin alhainen koulutustaso ennakoivat muita korkeampaa riskiä koulutuksesta syrjäytymiseen (esim. Finn 1993; Eckstein & Wolpin 1999; Jahnukainen 1999; Kuula 2000; Dunn, Chambers & Rabren 2004; Reschly & Christenson 2006; Alatupa, Karppinen, Keltikangas-Järvinen & Savioja 2007; Holopainen, Lappalainen & Savolainen, 2007). Lisäksi maahanmuuttajataustaisten opiskelijoiden keskeyttämisen on havaittu olevan negatiivista useammin kuin valtaväestöllä. He siis jäävät usein ilman opiskelu – tai työpaikkaa. (Kilpinen 2009).

Tässä tutkimuksessa keskitytään ammattikouluikäisten nuorten erityisopetustaustan ja koulutuksellisen syrjäytymisen riskitekijöiden yhteyteen poissaolojen, kiusaamiskokemusten ja koulutuksen keskeyttämisen näkökulmista. Erityisopetustaustaiset oppilaat ovat usein muita heikommin kiinnittyneitä opintoihinsa ja heillä on usein myös muita enemmän poissaoloja (Skinner, Wellborn & Connell 1990; Ahola & Galli 2009). Poissaolojen on puolestaan havaittu olevan yhteydessä koulutuksen keskeyttämiseen toisella asteella (Määttä, Kiiveri & Kairaluoma 2011). Lisäksi erityisopetustaustaisilla nuorilla on muita enemmän kiusaamiskokemuksia (Mishna 2003; Estell Farmer, Irvin, Crowther, Akos & Boudah 2009). On mahdollista, että kiusaamiskokemuksilla on yhteys poissaoloihin tai opintojen keskeyttämiseen. Kyseessä on monisäikeinen vyyhti. Oppimisvaikeudet näkyvät usein poissaoloina ja voivat olla myös syynä kiusaamiseen. Nämä taas ovat koulutuksen keskeyttämisen riskitekijöitä ja koulutuksen keskeyttäminen puolestaan lisää sekä koulutuksellisen että sen myötä yhteiskunnallisen syrjäytymisen riskiä. Näiden koulutuksellisen syrjäytymisen taustatekijöiden ja niiden yhdysvaikutuksien tutkiminen on ensiarvoisen tärkeää, jotta tarvittava tuki voidaan järjestää ajoissa.

## 2 OPPIMISVAIKEUDET JA NIIDEN SEURAUKSET

### 2.1 Oppimisvaikeudet

Oppimisvaikeuksia voidaan määritellä ja luokitella monin eri tavoin tutkimuslähtökohdasta ja tutkimusentekomaasta riippuen. Kyseessä on yläkäsite, jonka alle kuuluu kirjava joukko erilaisia oppimiseen liittyviä ongelmia. Fletcher, Lyon, Fuchs ja Barnes (2007) määrittelevät oppimisvaikeuden oppilaan vaikeuksiksi, jotka eivät liity käyttäytymisen häiriöihin, kielellisiin vaikeuksiin tai kehitysvammaisuuteen. Yksinkertaistetusti oppimisvaikeuksissa on kyse opiskelulle asetettujen tavoitteiden saavuttamisen vaikeuksista. Oppimistavoitteiden saavuttaminen vaatii yksilöltä kohtuuttoman paljon aikaa ja vaivaa muihin opiskelutovereihin verrattuna.

Oppimisen vaikeudet voidaan jaotella karkeasti erityisiin, eli älykkyydestä riippumattomiin oppimisen vaikeuksiin ja yleisiin tai laaja-alaisiin oppimisen vaikeuksiin (Hinshaw 1992; Lyytinen 2000; Nissilä & Sarlin 2009). Rajausta on perusteltu erityisten ja laaja-alaisen oppimisvaikeuksien hyvin erilaisilla kuntoutustarpeilla ja -toimilla (Ahonen & Lyytinen 1995). Oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät erityiset vaikeudet todetaan yleensä oppilaan jäädessä 1-2 vuotta taidollisesti luokkatasonsa keskiarvoa jälkeen (Voutilainen, Häyrinen & Iivanainen 1997).

E erityisillä oppimisvaikeuksilla viitataan rajallisen alueen kognitiivisten taitojen heikkouksiin, joiden vaikutus yksilön toimintakyvyn kannalta on kapea-alainen (Ahonen & Lyytinen 1995; Beitchman & Young 1997; Lyytinen 2000). Ne voidaan jakaa kielellisiin ja matemaattisiin oppimisvaikeuksiin (Beitchman & Young 1997). Erityiset oppimisvaikeudet johdu puutteellisista oppimistilaisuuksista, älyllisestä kehitysvammaisuudesta, aivovammasta tai muista elimellisistä vammoista tai tunnehäiriöistä (Hinshaw 1992; Ahonen & Lyytinen 1995; Lyytinen, Ahonen, Aro, Aro, Holopainen, Närhi & Räsänen 2001). Joskus tällaisia kehityksellisten neurokognitiivisten ongelmien käsitteitä käytetään päällekkäin oppimisvaikeuksien kanssa, vaikka niissä oppimisvaikeudet ovat kuitenkin sekundäärisiä ongelmia. Erilaisiin oppimisen vaikeuksiin voi liittyä myös käyttäytymisen tai keskittymisen vaikeuksia (Beitchman & Young 1997).

Laaja-alaisilla oppimisvaikeuksilla puolestaan viitataan erityisiin oppimisvaikeuksiin, jotka eivät kuitenkaan ole niin suuria kuin kehitysvammaisuudessa (Närhi, Kuikka & Seppälä 2010). Tuen tarpeen näkökulmasta kyseessä on siis erityisten oppimisvaikeuksien ja lievän kehitysvammaisuuden välimaastoon kuuluvasta oppilasryhmästä. Laaja-alaisiin oppimisvaikeuksiin viitataan joskus myös termillä *yleiset oppimisvaikeudet* (esim. Sarlin 2009). Yleisten oppimisvaikeuksien taustalla on kehitystä sen eri osa-alueilla kokonaisvaltaisesti hidastava kehityksellinen viive. Laaja-alaiset oppimisvaikeudet vaikeuttavat huomattavasti suoriutumista arkielämässä ja koulussa. Niihin liittyy oppimisesta ja työelämästä syrjäytymisen sekä mielenterveysongelmien riski. (Sarlin 2009; Närhi ym. 2010.) Laaja-alaisia oppimisvaikeuksia on tutkittu vähän ja niihin liittyvistä toimintakykypuutteista on ollut vain vähän tietoa.

Oppimisvaikeudet ilmenevät eri tavoin ja ne voivat olla joko lieviä tai vaikeita (Ahonen & Lyytinen 1995). Ne ovat perinnöllisiä, mutta voivat silti ilmetä hyvin eri tavoin saman perheen sisällä (Lyytinen, Ahonen & Räsänen 1994; Lyytinen 2001). Kyse on aivojen toiminnallisen organisoitumisen pulmista, jotka ovat tietystä mielessä neurologisia ongelmia (Lyytinen ym. 2001). Kyse on erilaisesta tavasta hahmottaa tietoa. Tämä on lähinnä yksilön ominaisuus eikä pelkkä neurobiologinen poikkeavuus tai vaikeus. Tästä syystä erityispedagogiikassa käytetäänkin usein termiä ”erilainen oppija” (Leinonen 2000).

Kansainvälisesti yhdenmukaisten määritelmien laatiminen voi olla pulmallista, sillä esimerkiksi koulun aloittamisikä ja opetussuunnitelmat vaihtelevat paljon eri maiden välillä. National Joint Committee of Learning Disabilities (2010) rajaa oppimisvaikeudet kapeasti käsittämään kouluikässä opittavat perustaidot ja niissä esiintyvät vaikeudet. Laaja-alaisissa määritelmissä taas korostetaan myös audio-visuaalista hahmottamista, motoriikkaa sekä muistin ja kielen vaikeuksia. Oppimisvaikeuksien määrittämisen onkin todettu olevan hankalaa kahdesta syystä: 1) on kyse piilossa olevasta muuttujasta, jota ei voida havainnoida ja joka on olemassa vain kun sitä yritetään mitata, ja 2) oppimisvaikeuksien piirteet vaihtelevat jatkumolla, eivätkä vaikeuksien erillisinä kategorioina tai lokeroina (Fletcher ym. 2007, 27). Toisin sanoen ongelma on siis kategorisessa luokittelussa tarkkarajaisiin vaikeuksiin ja siinä, että oppimisvaikeuksia ei ole olemassa ilman ympäristöä, jossa yksilö oppii taitoja ja käyttää niitä. Perinteiset diagnostiset rajat ovat kuitenkin kategorisia ja häiriön raja on aina sopimuksenvarainen.

Erilaisten oppimisvaikeuksien tunnistaminen voi olla haastavaa myös niiden päällekkäistymisen eli komorbiditeetin vuoksi. Pulmia voi esiintyä samaan aikaan eri oppimisen alueilla (Fletcher ym. 2007; Sarlin 2009; Aro 2011) ja useiden oppimisvaikeuksien kasautuminen samalle lapselle onkin melko tavallista (Light & DeFries 1995; Willcutt & Pennington 2000; Lyytinen, Leppänen & Guttorm 2003). Erilaisia kielen häiriöitä kokevalla lapsella on usein vaikeuksia myös matematiikassa ja matematiikan vaikeuksia kokevalla lapsella on usein ongelmia myös muilla oppimisen osa-alueilla (Light & DeFries 1995). Lisäksi lukivaikeudet sekä tarkkaavaisuuteen ja toiminnan suunnitteluun liittyvät vaikeudet esiintyvät tavallisesti matemaattisten häiriöiden yhteydessä (esim. Willcutt & Pennington 2000). Oppimisvaikeudet ovat erityisopetuksen yleisin syy.

Erilaisista määritelmistä johtuen luvut eri oppimisvaikeuksien yleisyydestä vaihtelevat. Amerikkalaisen DSM-IV –luokituksen mukaan oppimisvaikeuksia on 2-10 prosentilla kouluikäisistä lapsista (American Psychiatric Association 1994). Suomessa arvio erityisten oppimisvaikeuksien yleisyydestä on noin 8-15 prosenttia väestöstä. Lukihäiriötä arvellaan olevan noin 6-11 prosentilla väestöstä. (Ahonen & Lyytinen 1998; Voutilainen & Ilveskoski 2000.) Myös oppimisvaikeuksien sukupuolieroista on saatu eriäviä tuloksia. Esimerkiksi Beitchman ja Young (1997) havaitsivat oppimisvaikeuksia olevan pojilla tyttöjä useammin, kun taas Prior, Smart, Sanson ja Oberklaid (1999) eivät huomanneet tutkimuksessaan oppimisvaikeuksien esiintyvyydessä sukupuolten välistä eroa. Lisäksi on esitetty, että sukupuolierot oppimisvaikeuksissa voivat olla oppiainekohtaisia (Taipale 2009).

Viime vuosikymmeninä onkin käyty keskustelua siitä, kenellä on oppimisvaikeus, kuinka oppimisvaikeuksia pitäisi arvioida, kenellä on pätevyys tehdä oppimisvaikeusdiagnoosi ja minkälaisia mukautuksia pitäisi tarjota toisen asteen koulutuksessa ja siihen pääsemisessä (esim. Siegel 1999). Suomessa tämä näkyy esimerkiksi erityisopetuksen uudistamisessa (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Sen taustalla oli tarve vaikuttaa erityisopetukseen ottamisen määriin ja täsmentää erityisopetukseen ottamisen ja siirtämisen kriteereitä (Erityisopetuksen strategia 2007). Tuen tarjoamisesta tuli ennen kaikkea pedagoginen päätös. Pyrittiin luomaan uudenlainen toimintamalli yleis- ja erityisopetuksen välimaastoon. Keskeisin uusi muutos on Oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaisen tuen malliin siirtyminen. Malli sisältää yleisen, tehostetun ja erityisen tuen korvaten entisen erityisopetukseen ottamisen ja siirtämisen. Jokaiselle tuen eri tasolle liittyy myös omanlaisensa arvioinnin



ja seurannan uudelleenmäärittely, jotka ovat pedagoginen selvitys ja pedagoginen arvio. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010). Tällaista tuen muutosta ei kuitenkaan ole tapahtunut ammatillisessa koulutuksessa. Vielä ei tiedetä, kuinka peruskoulussa toteutettu muutos vaikuttaa tuen tarpeisiin toisen asteen oppilaitoksissa.

Valtaosa tämän tutkimuksen kohdejoukosta on ollut peruskoulussa vielä niin sanotun vanhan erityisopetuksen aikana. He ovat siis useimmiten opiskelleet osa-aikaisessa erityisopetuksessa, pienryhmässä tai erityisluokassa. Tästä syystä käytän jatkossa sanaa *erityisopetusta* ja määrittelen sen vastaamaan lähinnä nykyisiä tehostetun ja erityisen tuen toimenpiteitä. Yleinen tuki, kuten tukiopetus, ei kuulu erityisopetustaustaan. Tilastokeskuksen (2012b) mukaan syksyllä 2011 peruskoululaisista 3,3 prosenttia sai tehostettua tukea ja 8,1 prosenttia erityistä tukea. Yleisin tehostetun tuen muoto oli osa-aikainen erityisopetus. Valtaosa tuen piirissä olevista oppilaista oli poikia: tehostetun tuen oppilaista poikia oli 65 % ja erityistä tukea saaneista oppilaista poikia oli 69 %. Vain 26 prosentilla erityisen tuen oppilaista oli pidennetty oppivelvollisuus. Yhteensä kaikista opiskelijoistamme 11,4 % oli syksyllä 2011 tehostetun tai erityisen tuen piirissä. (Tilastokeskus 2012b). Vuonna 2009 oli nuorille suunnatun ammatillisen koulutuksen opiskelijoista 13 % oli erityisopetuksen piirissä (Tilastokeskus 2012c).

## 2.2 Oppimisvaikeuksien seuraukset

Koulu ja oppiminen ovat etenkin nuoren elämän keskiössä, mutta oppimisvaikeuksien seuraukset voivat olla laaja-alaisia ja kauaskantoisia. On havaittu, että lapsuuden ja nuoruuden aikaisten kouluvaikeuksien vaikutuksia ei voida kaikilla elämänaalueilla täysin kompensoida. Ne voivat seurata myöhempisiin elämänvaiheisiin haitaten sosiaalista elämää ja kaventaen yksilön mahdollisuuksia koulutus ja työuralla. (White 1992; Greenbaum, Graham & Scales 1996; Voutilainen & Ilveskoski 2000.) Useissa määritelmässä korostetaan, että oppimisvaikeudet sekä häiriöt oppimiskyvyssä jatkuvat läpi elämänkulun (World Health Organisation ICD-10 1999; National Joint Committee of Learning Disabilities 2010).

Joidenkin oppimisen alueiden pulmat ja vaikeudet voivat johtaa kielteiseen kehään, jossa oppimisvaikeudet lisääntyvät kielteisten oppimiskokemusten ja tunteiden sekä oppimistilanteiden välttelyn myötä. Tällöin vaikeudet oppimisessa heijastuvat kielteisesti henkilön käsitykseen itsestään oppijana, käsitykseen omista mahdollisuuksista ja koulutusmotivaatioon (Boetsch, Green & Pennington 1996; Greenbaum ym. 1996). Oppimisvaikeuksien onkin todettu olevan yhteydessä oppimismotivaatiota heijasteleviin alhaisiin koulutustavoitteisiin ja opintojen keskeyttämisen riskiin (esim. Spreen 1988; Eckstein & Wolpin 1999; Dunn ym. 2004; Savolainen, Ahonen, Aro & Tolvanen 2007; Stein, Blum & Barbaresi 2011). Pulmien aikainen määrittäminen ja oppimisen tukikeinojen kehittäminen vaikuttavat siis paitsi oppilaan sen hetkiseen koulunkäyntiin, myös hänen tulevaisuuteensa.

Oppimisvaikeudet ja oppimistilanteessa saatu kielteinen palaute luovat pohjaa kielteisille ajatuksille koulua ja oppimista kohtaan. Kielteiset ajatukset puolestaan koostuvat heikosta oppimismotivaatiosta ja epäonnistumisen pelosta (Onatsu-Arviolommi & Nurmi 2000). Epäonnistumiset vähentävät oppimismotivaatiota ja lisäävät epäonnistumisen pelkoa ja välttämiskäyttäytymistä myöhemmissä tilanteissa (Onatsu-Arviolommi & Nurmi 2000). Näin ajattelu, motivaatio ja toiminta sekä koulumenestys muodostavat kielteisen ja itseään toteuttavan noidankehän. Yleistyessään muille elämänalueille tällainen noidankehä puolestaan altistaa nuoren syrjäytymiselle (Nurmi, Salmela-Aro & Ruotsalainen 1994). Vähäinen oppimismotivaatio, epäonnistumisen ennakointi ja oppimistilanteiden välttelyt liittyvät myös muihin ongelmiin, kuten sisäiseen ja ulkoiseen ongelmakäyttäytymiseen (Nurmi 2011). Nuoren koulumenestys ja oppimisvaikeudet ennustavat myöhempiä koulutusvalintoja sekä koulutuksen keskeyttämistä. Monet tutkimukset ovat osoittaneet oppimisvaikeuksien ennustavan vähäistä osallistumista peruskoulun jälkeiseen koulutukseen (esim. White 1992; Graham, Greenbaum & Scales 1995; Maughan 1995; Hehir 2002).

Tutkimusten mukaan henkilöillä, joilla oli oppimisvaikeuksia, oli matalampi koulutustaso kuin ikätovereillaan ja tämän myötä myös vähemmän koulutusvuosia (esim. Spreen 1988). He myös asettavat itselleen alhaisempia koulutustavoitteita ja näin ollen hankkivat pääsääntöisesti toisen asteen ammatillisen koulutuksen (Greenbaum, Graham & Scales 1995; Boetsch ym. 1996; Greenbaum Graham & Scales 1996; Hehir 2002). Myös koulutuksen keskeyttäminen on yleistä (Finucci ym. 1985; Spreen 1988; Eckstein & Wolpin 1999; Dunn ym. 2004; Alatupa ym. 2007). Samoin koulutuksen

keskeyttäminen näyttää olevan yleisempää dysleksia-diagnoosin saaneilla (Feldman Jallad, Kusch, Lubs, Lubs, Levin & Rabin 1993) vaikka muista oppimisvaikeuksista poiketen lukivaikeudet eivät näytäkään liittyvän muita alhaisempaan koulutustasoon (Spren 1988; Feldman ym. 1993).

Oppimisvaikeuksista ja niihin liittyvistä aikuisuuden ilmiöistä tehdyssä katsauksessa (White 1992) todettiin etenkin lukemisen, kirjoittamisen ja matematiikan vaikeuksien olevan pysyviä, mutta niiden yhteydet eri elämänalueisiin muuntuivat iän myötä. Aikuisuudessa vaikeudet liittyivät erityisesti sosiaaliin ja ammatillisiin elämänalueisiin, kun kouluiässä ne vielä esiintyivät oppimis- ja opetustilanteiden yhteydessä (White 1992). Myös oman yhteiskunnallisen paikkansa lunastamisessa ilmenevät ongelmat tuotiin esiin. Erityisesti ammatinvalinnassa ja sosiaalisessa elämässä koettiin olevan vaikeuksia, minkä puolestaan koettiin vaikuttavan työllistymiseen ja alityöllisyyteen sekä henkilökohtaiseen ja ammatilliseen elämään tyytymättömyyteen. Monet kokivat silti elämänsä tyydyttäväksi – oppimisvaikeuksista huolimatta. (White 1992.)

Suomessa toteutetun ”Elämä edessä – erityisluokka takana” -tutkimuksen (Haapasalo, Nevalainen & Roine 1996) pohjalta voidaan tarkastella erityisluokalla peruskoulunsa päättäneiden oppilaiden sijoittumista jatkokoulutukseen ja työelämään. Tutkimus osoitti erityisluokalta koulunsa päättäneiden oppilaiden olleen suhteellisesti ikätovereitaan useammin työttömiä 19–23-vuotiaina ja peruskoulun jälkeisen tutkinnon oli suorittanut vain 77 % opiskelijoista. Seurantatutkimuksessa (2000–2001) ilmeni, että opiskelijoista 45 prosenttia oli työttömiä ja työelämässä oli vain neljäsosa. Heistä noin viidesosa työskenteli niin kutsutussa suojatyössä. Tuloksista huolimatta noin kolme neljäsosaa tutkimushenkilöistä koki, ettei peruskoulun erityisluokalla suorittaminen ollut vaikeuttanut tulevaisuuden työnsaantimahdollisuuksia (Haapasalo ym. 1996).

Oppimisvaikeudet seuraavat yksilöä läpi elämänkaaren muokaten elämänkulkua ja tuoden usein pulmia matkalle. Ne ovat myös kytköksissä moniin muihin kouluaikaisiin pulmiin. Tämä ei kuitenkaan ole välttämättä huono asia. Usein oppimisvaikeuksien kanssa kasvaneet ovat aikuisina keskimäärin tyytyväisiä elämäänsä, mutta pulmat ovat kuitenkin vaikuttaneet työuriin ja kouluttautumismahdollisuuksiin (esim. White 1992; Haapasalo ym. 1996). Oppimisvaikeudet ja tuen tarpeet tulee huomioida oppilaan koulupolulla. Koulusiirtymien suunnitteleminen ja tukeminen voidaan aloittaa ajoissa. Kun nivelvaiheet turvataan, voidaan oppimisesta ja opintojen loppuun saattamisesta tehdä mielekästä.

## 3 KOULU JA SYRJÄYTYMINEN

### 3.1 Koulutuksesta syrjäytyminen

*Syrjäytyminen* on ennen kaikkea yhteiskunnallisiin muutosprosesseihin liittyvä käsite. Keskustelu syrjäytymisestä käynnistyi Suomessa entistä vahvempana 1990-luvun alun taloudellisen laman jälkeen. Käsitteellä viitataan erilaisiin hyvinvoinnin ongelmiin ja sosiaalisista yhteisöistä karsiutumisen muotoihin (Lämsä 2009c). Syrjäytymisen käsitteen puitteissa on ilmaistu huolta työttömistä ja köyhistä, mutta myös päihteenkäyttäjistä, mielenterveysongelmaisista ja asunnottomista sekä lapsista ja nuorista, jotka jäävät vaille aikuisten riittävää hoivaa ja huolenpitoa (Lämsä 2009c). Lopulta syrjäytymisessä on kuitenkin aina kyse jäämisestä tai joutumisesta yhteiskunnan keskeisten toiminta-alueiden sekä sosiaalisesti ja kulttuurisesti arvostetun elämän valtavirran tai keskiön ulkopuolelle (Heikkilä 1990; Lämsä 2009c).

Syrjäytymistä voidaan tutkia eri näkökulmista ja sitä on jaettu eri alalottuvuuksiin. Jyrkämä (1986) jakaa syrjäytymisen viiteen ulottuvuuteen, jotka ovat koulutuksellinen, työmarkkinallinen, sosiaalinen, vallankäytöllinen ja normatiivinen syrjäytyminen. Näitä ulottuvuuksia voidaan tarkastella toisistaan erillisinä. Tässä tutkimuksessa keskitytään sen koulutukselliseen ulottuvuuteen, mutta käytännössä kuitenkin vasta ulottuvuuksien yhteisvaikutus johtaa yhteiskunnalliseen syrjäytymiseen. Kaikkien syrjäytymisen ulottuvuuksien on todettu olevan voimakkaasti yhteydessä toisiinsa, joskin erityisen vahva yhteys on koulutuksellisella ja työmarkkinallisella syrjäytymisellä (Takala 1992; Liimatainen-Lamberg 1996). Näin ollen yhden riskitekijän poistaminen ei välttämättä tuo apua yksilön kokonaistilanteeseen.

Koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisy on merkittävä osa ennen kaikkea työmarkkinallisen syrjäytymisen ennaltaehkäisyä ja nuorten tulevaisuuden turvaamista. Nuorten syrjäytyminen voi tapahtua monissa koulutuksen vaiheissa. Kyseessä on kasautuva ilmiö, joka alkaa heti peruskoulun jälkeen täydentyen myöhemmin erityisesti ammattikoulusta, mutta myös lukiosta, ammattikorkeakoulusta ja yliopistosta syrjäytymisellä (Nurmi 2011). Koulutusvaiheella onkin suuri merkitys nuoren elämässä. Opiskeluaikana nuori oppii tulevaisuudessa tarpeellisia taitoja ja alkaa löytää paikkansa yhteiskunnassa esimerkiksi opiskeluiden ohessa tapahtuvan työelämään kiinnittymisen myötä. (Ahola & Galli 2009.) Tämän vuoksi opintojen keskeyttämisellä on merkittävä

vaikutus nuoren elämänselkkuun. Koulutuksellinen syrjäytyminen voi pahimmillaan olla askel kohti yhteiskunnallista syrjäytymistä, joten sen taustatekijöiden tunteminen ja riskissä olevien oppilaiden tukeminen on äärimmäisen tärkeää.

### 3.2 Koulutuksellisen syrjäytymisen riskitekijät ja keskeyttäminen

Nuorten syrjäytymisen riskit liittyvät erityisesti nuorten kouluongelmiin ja jäämiseen toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle joko koulutukseen hakemattomuuden tai koulutuksen keskeyttämisen vuoksi (Lämsä 1998; 2009c). Peruskoulun ja toisen asteen välistä siirtymävaihetta pidetään yleisesti syrjäytymiselle herkkänä ikävaiheena. Syynä tähän on erilaisten elämänmuutoksien kasaantuminen suhteellisen lyhyelle aikavälille. Nuoruusiän normaaliin kehitykseen kuuluu paljon muutoksia: siirtyminen perusopetuksesta jatkokoulutukseen ja siitä edelleen työelämään, siirtyminen lapsuudenkodista itsenäiseen elämään, yksilölliset muutokset kaverisuhteissa ja perhetilanteissa sekä minäkuvan ja maailmankuvan työstäminen (Lämsä 2009c; Nurmi 2011). Lisähaasteita identiteetin rakentumiselle ja vaikkapa alanvalinnalle voivat asettaa myös sairaudet, vammat ja oppimisvaikeudet. Nuoren voi olla vaikea hyväksyä näitä rajoitteita. On mahdollista, että tähän lyhyeen aikaväliin pakkautuu liikaa selvitettäviä asioita, jolloin pulmia voi syntyä. (Lämsä 1998; 2009c.)

*Koulupudokkuus* on nuorten syrjäytymiseen läheisesti liittyvä käsite, jota käytetään vastaamaan englannin kielen *dropout*-termiä (Ihatsu 1994). Englanninkielinen termi pitää sisällään myös laajemman yhteiskunnallisen syrjäytymisen, kun kotimaisessa termissä keskitytään ensisijaisesti koulutukselliseen ulottuvuuteen. Toisen asteen koulutukseen pääsemisen epäonnistuminen tai koulutuksen keskeyttäminen voivat kuitenkin olla osa laajempaa syrjäytymisprosessia. Peruskoulun jälkeiseen koulutukseen pääsemisessä epäonnistumista ennustavat parhaiten heikko koulumenestys, kielteiset koulukokemukset, heikko itseluottamus ja koulunkäynnin epäsäännöllisyys (Jahnukainen 1999; Pirttiniemi 2000, 2004). Noin 200–300 nuorta vuodessa jättää peruskoulun suorittamatta (Opetusministeriön muistio 2003). Noin 7–8 prosenttia peruskoulun päättäneistä jättäytyy toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle välittömästi ja osa keskeyttää opiskelun myöhemmin. Heikon päättötodistuksen vuoksi yhteishaussa koulutuksen ulkopuolelle jäävät opiskelijat eivät kuitenkaan ole keskeyttäjiä. Koulutuksen keskeyttäminen voi tapahtua vain, kun jokin koulutusmuoto

aloitetaan ja keskeytetään ennen valmistumista.

*Koulutuksen keskeyttäminen* voidaan toisen asteen ammatillisissa opinnoissa jakaa kahteen tyyppiin: positiiviseen ja negatiiviseen (Määttä ym. 2011). Positiivisella keskeyttämisellä viitataan niihin opiskelijoihin, jotka vaihtavat toiseen koulutusmuotoon, siirtyvät työelämään tai menevät armeijaan. Negatiivisella keskeyttämisellä taas tarkoitetaan sitä, että nuori jättää koulutuksen eikä jatka mihinkään edellä mainituista vaihtoehdoista (Määttä ym. 2011). Koulutuksellisen syrjäytymisen kannalta tällainen keskeyttäminen on aina riskitekijä. Tilastokeskuksen (2012) mukaan lukuvuonna 2011–2012 tutkintoon johtavan koulutuksen negatiivisia keskeyttäjiä oli 5,5 % opiskelijoista. Lukiokoulutuksen keskeyttämisprosentti oli 4,0 kun taas nuorille suunnatussa ammatillisessa koulutuksessa prosenttiluku oli 9,1. Merkittävältä vaikuttava prosentti ei kuitenkaan kerro koko totuutta, sillä luku sisältää sekä positiiviset että negatiiviset keskeyttäjät. Ammatillisessa koulutuksessa keskeyttäminen kuitenkin lisääntyi edellisvuosiin verrattuna (Tilastokeskus 2012).

Koulutuksen keskeyttämiseen johtavat syyt ovat monitahoisia ja erilaisia. Usein ne liittyvät sosioekonomiseen vähäosaisuuteen, lähipiirin heikkoon koulutustasoon, koulutuksesta vieraantumiseen tai heikkoon koulumenestykseen (esim. Dunn, Chambers & Rabren 2004). Oman vaikutuksensa tuovat myös työmarkkinoiden vetovoima ja sosiaaliset sekä opiskelun pulmat (Euroopan komissio 2011). Ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen syitä ovat useimmiten motivaation puute, oppimisvaikeudet, mielenterveysongelmat sekä väärä uravalinta (Opetusministeriö 2005; Ahola & Galli 2009).

Suurinta keskeyttäminen on opintojen alkuvaiheessa. Mielenterveysongelmista kärsivät nuoret taas ovat usein pitkään sairaslomalla ennen keskeyttämistä ja varsinainen keskeyttäminen voikin tapahtua jopa vuosia myöhemmin. Oppimisvaikeudet puolestaan näkyvät ennen kaikkea poissaoloina. Nuoren jäädessä ilman tarvittavaa tukea koulunkäynti muuttuu turhauttavaksi ja entuudestaan tuttu noidankehä pahenee ja vie jäljellä olevan opiskelumotivaation. (Ahola, Galli & Ikonen 2009.) Kyse on siis negatiivisen noidankehän riskistä: kouluongelmien pelätään lisäävän nuoren riskiä jäädä jo alun alkaen toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle tai keskeyttää aloittamansa koulutus (Lämsä 2009c). Ammattikouluttamattomuuden tai ammattitutkinnotta jäämisen pelätään puolestaan lisäävän nuoren työttömyysriskiä. Vaikka keskustelua nuorten syrjäytymisestä on paljon, viittaa suuri osa siitä ennemminkin syrjäytymisen vaaraan kuin syrjäytymiseen pysyvänä tilana (Lämsä

2009c).

Takala (1992) puhuu kouluaikaisen syrjäytymisen yhteydessä *kouluallergiasta*. Hänen mukaansa syrjäytymisprosessi etenee ajallisena jatkumona viiden vaiheen kautta. Ensimmäinen vaihe koostuu vaikeuksista kotona, koulussa tai sosiaalisessa ympäristössä. Toisessa vaiheessa koittaa koulun alisuorittaminen tai keskeyttäminen. Kolmas vaihe on työmarkkinavaihe, jossa yksilö ajautuu huonoon työmarkkina-asemaan. Neljäs vaihe on täydellinen syrjäytyminen, johon liittyy työn vieroksunta, kriminalisoituminen, sosiaaliavustuksilla toimeentulo, alkoholisoituminen, eristäytyminen tai muu vastaava marginalisoituminen. Viimeisenä vaiheena on laitostuminen tai eristäminen muusta yhteiskunnasta. Tätä pitkällistä prosessia, johon koulun ongelmaoppilas voi joutua, voidaan kutsua syrjäytymiseksi. (Takala 1992.) Koulussa syrjäytymisen oireet voivat näkyä esimerkiksi epämääräisinä poissaoloina ja pinnaamisena, käyttäytymisen ongelmina ja osallistumattomuutena, yksinäisyytenä ja eristäytyneisyytenä, päihteisiin ja rikollisuuteen viittaavina tekoina tai muutoksina koulumenestyksessä (Liimatainen-Lamberg & Uotinen 1996).

Jotta varsinainen syrjäytymisen ongelma olisi olemassa, täytyy Lämsän (2009b) mukaan nuoren elämäntilanteessa täytyä monta ehtoa: tapahtuu negatiivinen muutos tai eletään sen jälkeistä tilaa, ulosajaudutaan yhteiskunnan keskeisiltä toimintalueilta ja elämäntilanne poikkeaa tietyille ikä- ja elämänvaiheelle tavanomaisesta tilanteesta. Lisäksi ongelmat ovat kasaantuneet ja pitkittyneet niin, etteivät ne ole enää hallittavissa. Tämän myötä elämänhallinta kadotetaan ja siihen liittyy myös vieraantumisen kokemuksia (Lämsä 2009b). Vasta näiden ehtojen täytyttyä voidaan puhua syrjäytymisen ongelmasta.

*Koulutuksesta syrjäytymistä* on tutkittu erityisesti Yhdysvalloissa (esim. Temple, Reynolds & Miedel 1998; Eckstein & Wolpin 1999; Dunn ym. 2004). Pitkän tutkimushistorian vuoksi Pohjois-Amerikka on tullut tunnetuksi myös erilaisista syrjäytymistä ehkäisevistä interventio-ohjelmista, joita kehitetään lukion (*high school*) keskeyttämisen yleisyyden vuoksi. Interventioiden kohteina ovat olleet erityisesti ne oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksien ja heikon sosioekonomisen statuksen yhteisvaikutukseen pohjautuva riski keskeyttää opintonsa. Oppilasaines on Yhdysvalloissa toki huomattavasti heterogeenisempää kuin Suomessa ja paikallinen koulujärjestelmäkin poikkeaa meidän koulujärjestelmästä. Silti yhtäläisyyksiä löytyy muun muassa keskeyttämistä ennakoivista tekijöistä, kuten poissaoloista, heikosta koulumenestyksestä, oppimisvaikeuksista, opintoihin sitoutumisesta ja

motivaation puutteesta (Sinclair, ym. 1998; Sinclair, Christenson, Lehr & Reschly-Anderson 2003; Appleton, Christenson, Kim & Reschly 2006; Määttä ym. 2011). Yhdysvaltalaistutkimuksissa yhdeksi merkittäväksi syyksi toisen asteen opintojen keskeyttämiseen on todettu heikosta sosioekonomisesta statuksesta johtuva työelämään siirtyminen, kun suomalaisessa tutkimuksessa työelämään siirtyviä keskeyttäjiä on hyvin vähän (esim. Eckstein & Wolpin 1999; Dunn ym. 2004). Suomessa merkittävämpi syy ovat jo aiemmin mainitut oppimisvaikeudet, joiden yhteyttä poissaoloihin ja keskeyttämiseen käsitellään myöhemmin.

Suomessa koulutuksellista syrjäytymistä on tutkittu 1990-luvun laman jälkeen aktiivisesti (esim. Takala 1992; Jahnukainen 1997, 2001; Kuula 2000; Pirttiniemi 2000, 2004; Komonen 2003; Lämsä 2009; Kuronen 2010). Huoli koulutuksellisesta syrjäytymisestä on herännyt Euroopassa yleisemminkin. Euroopan komissio on laatinut suosituksen koulunkäynnin keskeyttämisen vähentämiseen tähtäävistä strategioista, joihin kuuluvat myös erilaiset interventiot riskiryhmässä oleville opiskelijoille (Euroopan komissio 2011). Koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisemiseksi on Suomessa viimeisen vuosikymmenen aikana toteutettu useita kansallisia projekteja, joissa on selvitetty muun muassa syrjäytymisriskiä lisääviä tekijöitä. Esimerkiksi yksilöidyn opetuksen, maahanmuuttajataustan ja äidin alhaisen koulutustason on todettu ennakoivan korkeampaa riskiä syrjäytyä koulutuksesta (Alatupa ym. 2007). Viimeisin aiheeseen paneutunut projekti oli vuosina 2009–2012 toteutettu Motivoimaa –hanke, joka muun muassa pyrki löytämään yhteyksiä peruskouluikäisten pulmien ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen väliltä. Hankkeen myötä huomattiinkin yläkouluikäisten poissaolojen yhteys toisen asteen opintojen keskeyttämiseen. (Määttä ym. 2011.)

Syrjäytymisprosessin alkamisesta on siis esitetty monenlaisia teorioita. On ehdotettu, että se alkaisi jo varhaislapsuudessa, jolloin lapset omaksuvat ne asenteet, arvot ja toimintamallit, joiden ohjaamina he aikuistuvat ja sijoittuvat yhteiskuntaan (Järvinen & Jahnukainen 2001). On myös esitetty, että syrjäytyminen voi alkaa peruskoulussa (Pulkki-Råback & Alatupa 2011). Siihen vaikuttavat henkilökohtaisten ominaisuuksien lisäksi ympäristö sekä yksilön ja ympäristön yhteisvaikutus. Myös temperamenttipiirteillä on merkitystä siinä, miten nuori menestyy koulussa ja syrjäytyykö hän sosiaalisista suhteista. (Pulkki-Råback & Alatupa 2011.)

Kouluilla onkin oma vastuunsa riskiryhmään kuuluvien nuorten tunnistamisessa ja varhaisessa puuttumisessa. Yläasteen tympäiseväksi kokeneilla,



koulusta luvattomasti poissaolleilla ja keskeyttämistä harkinneilla nuorilla on tutkimusten mukaan riski olla hakeutumatta tai pääsemättä peruskoulun jälkeisiin opintoihin (Pirttiniemi 2000; Ahola & Galli 2009; Määttä ym. 2011). Heidän on vaikea saada koulutuspaikkaa. Motivaatio-ongelmat yläasteella aiheuttavat heikkoja oppimistuloksia teoreettisissa aineissa. Kasautuessaan nämä pulmat laskevat edelleen koulunkäynti-motivaatiota. Koska epäonnistuminen koulussa on vahvasti yhteydessä syrjäytymiseen, ovat erityisopetustaustaiset oppilaat muita suuremmassa syrjäytymisriskissä (Jahnukainen 1997; 1999). Pahimmillaan kierre voi johtaa koulutuksesta syrjäytymiseen toisella asteella ja edistää näin laajempaa yhteiskunnasta syrjäytymistä.

### **3.3 Koulukiusaaminen ja poissaolot riskitekijöinä**

*Koulukiusaamista* voidaan ymmärtää ja määritellä monin eri tavoin. Eri osapuolilla voi myös olla eri näkemys siitä, mikä on kiusaamista. Koulukiusaamista on määritelty muun muassa ihmissuhteissa esiintyväksi ongelmaksi, joka voi liittyä yksilön ominaispiirteisiin, kasvuympäristöön ja vuorovaikutustaitojen puutteeseen (Pörhölä 2008). Koulukiusaamista on eroteltu myös fyysisen ja psyykkisen kiusaamisen näkökulmasta. Tällaisia kiusaamisen muotoja ovat muun muassa fyysinen loukkaus, verbaalinen painostus, välinpitämättömyys, pakottaminen ja vahingonteko. (Pikas 1990; Kiilakoski 2009.) Lisäksi on tuotu esille, että rajuimmista kiusaamistapauksissa tulisi käyttää kouluväkivallan käsitettä (Kiilakoski 2009; Lämsä 2009a).

Eri tutkijat määrittelevät koulukiusaamisen eri tavoin ja siksi kiusaamistilastoissakin luvut ovat erilaisia (Pikas 1990). Kyseessä on kuitenkin tapahtumasarja, jossa yksi tai useampi henkilö alistaa toista psyykkisesti tai fyysisesti, suoraan tai epäsuoraan (esim. Salmivalli 2003; Hamarus 2008; Lämsä 2009a). Roolijako ja valtasuhteet ovat selvät: toinen on kiusaaja ja toinen kiusattu (Salmivalli 2003). Kyseessä voi olla yksilö- tai ryhmätason ilmiö. Tutkijapiireissä on laajalti hyväksytty Olweuksen (1992) määritelmä, johon viitataan usein kansainvälisessä tutkimuksessa. Sen mukaan ”Yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille.”(Olweus 1992, 14.) Negatiivisella teolla tarkoitetaan tahallista yritystä tuottaa

toiselle vammoja tai epämiellyttävä olo. Näitä tekoja voidaan tuottaa sanoin, fyysisellä kontaktilla, elein, ryhmästä sulkemalla tai kieltäytymällä noudattamasta toisen toiveita. Määritelmässä korostetaan tekojen toistuvuutta ja jatkuvuutta. (Olweus 1992.)

Pikas (1990) käyttää koulukiusaamisesta ryhmäväkivallan määritelmää. Kiusaamisen eri tapoja kuvaavana terminä hän käyttää *väkivaltaa*. Hänen (1990) mukaansa kuuden kriteerin täytyy täytyä, jotta voidaan puhua koulukiusaamisesta. Ensinnäkin väkivallan tulee ilmetä fyysisenä tai psyykkisenä ja toiseksi sitä käyttää ryhmä, eli vähintään kaksi henkilöä. Kielteinen käyttäytyminen kohdistuu huonossa asemassa olevaan yksilöön, se on laitonta ja yhteiskunnan arvojen vastaista. Lisäksi keskinäinen vuorovaikutus vahvistaa väkivallan harjoittajien yhteyttä ja väkivalta on toistuvaa. (Pikas 1990.)

Koulukiusaaminen on sosiaalisen ja koulutuksellisen syrjäytymisen kannalta olennainen riskitekijä. Se on edelleen yleistä, vaikka aihetta on tutkittu paljon ja kiusaamisen lopettamiseksi on pyritty kehittämään monenlaisia kiusaamista ennaltaehkäiseviä ja kiusaamistapauksiin puuttumisen menetelmiä (Jacobson 2007). Suomalaislapsista ja -nuorista 10-15 %:ia joutuu säännöllisesti koulukiusaamisen uhriksi (Kaltiala-Heino ym. 1999, 2010). Suurimmassa osassa Suomen peruskouluista on ollut pitkään käytössä KiVa Koulu, kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma. Ohjelma perustuu tutkimustietoon ja sitä kehitetään jatkuvasti (esim. Luopa, Pentikäinen & Jokela 2008). Sen tarkoituksena on tarjota koulujen henkilökunnalle tietoa kiusaamisesta ja siihen puuttumisesta sekä sitouttaa koko kouluyhteisö kiusaamisen vastaiseen työhön. (KiVa Koulu ohjelma 2009.)

Sukupuolten välisiä eroja koulukiusaamisen suhteen on tutkittu jonkin verran (esim. Gropper & Froschl 2000; Seals & Young 2003). Poikien kiusaamisstrategioiden on havaittu olevan usein aggressiivisempia kuin tyttöjen ja poikien havaittiin kiusaavan noin kolme kertaa enemmän kuin tyttöjen (Gropper & Froschl 2000). Pojat kiusaavat usein molempia sukupuolia, kun tyttöjen kiusaaminen kohdistuu lähinnä tyttöihin (Gropper & Froschl 2000). Yksin kiusaavat henkilöt kohdistavat kiusaamisen usein saman sukupuolen edustajaan ja kiusaajaryhmät, joissa on sekä tyttöjä että poikia, kiusaavat molempia sukupuolia (Seals & Young 2003.)

Kiusaamisella on sekä pitkän että lyhyen aikavälin seuraamuksia. Muodostaan riippumatta se aiheuttaa aina ongelmia kiusatun itsetunnolle, yhteenkuuluvuuden tunteelle ja asemalle vertaisryhmässä (Salmivalli & Peets 2009). Nämä ikävät kokemukset taas vähentävät emotionaalista kiinnittymistä kouluun tai opintoihin lisäen

koulutuksesta syrjäytymisen riskiä (Skinner, Kindermann, Connell & Wellborn 2009). Monet tutkimukset esittävät, että erityisopetustaustaisia lapsia ja nuoria kiusataan useammin kuin muita (Mishna 2003; Carter & Spencer 2006; Kaukiainen, Salmivalli, Lagerspetz, Tamminen, Vauras, Mäki & Poskiparta 2008; Estell ym. 2009). Myös eriäviä tuloksia on kuitenkin saatu (esim. Lindsay, Dockrell & Mackie 2008). Kiusaamisesta riippumattonta vertaisten vaikutusta syrjäytymistä ehkäisevänä tekijänä on tutkittu jonkin verran. Ihatsu ja Koskela (2001) havaitsivat, että vertaisryhmällä voi olla ambivalentti vaikutus nuoren koulutuksessa pysymiseen: se voi joko sitouttaa opintoihin tai edesauttaa opinnoista syrjäytymistä. Nuoret kuitenkin hakeutuvat usein toveriryhmiin, joiden jäsenet muistuttavat heitä itseään esimerkiksi koulumenestyksen osalta (Kiuru, Nurmi, Aunola, & Salmela-Aro 2009).

Koulukiusaamisen uhriksi joutumisen on havaittu olevan yhteydessä psykosomaattisiin oireisiin, heikkoon itsetuntoon, masennus- ja ahdistuneisuusoireisiin, itsetuhoajatuksiin ja väkivaltaiseen käyttäytymiseen. Kiusaajana olo taas on yhdistetty niin sisäänpäin kääntyneisiin häiriöihin, kuten depression ja ahdistuneisuuden kuin ulospäinkin suuntautuviin häiriöihin, kuten käytös- ja päihdehäiriöihin (Kaltiala-Heino ym. 1999, 2010). Suomalaisessa pitkittäistutkimuksessa sekä kiusaajana että uhrina olo 15-vuotiaana ennustivat pojilla myöhempää masennusta. Tyttöillä puolestaan masennus 15-vuotiaana ennusti myöhempää kiusaamisen uhriksi joutumista (Kaltiala-Heino ym. 2010). Kiusaamisen on todettu olevan vahvemmassa yhteydessä mielenterveyden ongelmiin kuin uhrina olemisen (Kaltiala-Heino ym. 1999).

Norjalaistutkimuksessa (Erling 2002) havaittiin, että yläkouluikäisillä kiusaajilla ja kiusatuilla oli merkittävästi enemmän masennuksen oireita ja itsetuhoisia ajatuksia kuin niillä oppilailla, joilla ei ollut kiusaamiskokemuksia. Kiusatuilla oli kuitenkin enemmän negatiivisia ajatuksia ja masennuksen oireita kuin kiusaajilla, mutta kiusaajilla oli muita enemmän itsetuhoisia ajatuksia. Tyttöillä oireita oli molemmissa ryhmissä enemmän. (Erling 2002.) Australialaistutkimuksen mukaan sekä kiusatut tytöt että pojat voivat merkittävästi huonommin niin fyysisesti kuin psyykkisestikin kuin ne ikätoverinsa, joita ei oltu kiusattu (Rigby 1998). Lisäksi kiusaavat pojat näyttivät voivan huonommin kuin muut opiskelijat.

Vakavimmin kiusaaminen vaikuttaa aina kiusatun itsetuntoon ja fyysiseen sekä psyykkiseen hyvinvointiin (Byrne 1994; Keltikangas-Järvinen 1996; Holmberg-Kalenuius 2008). Kiusaamisesta johtuva eristäminen ja epäkunnioitus johtavat itsetunto-ongelmiin, jotka puolestaan johtavat tunne-elämän ongelmiin aiheuttaen

pahimmillaan masennusta. Jo masennus yksin on koulutuksen keskeyttämistä edistävä tekijä (Ahola & Galli 2009). Lisäksi huonon itsetunnon on todettu olevan yhteydessä huonoon koulumenestykseen, joka puolestaan on yksi keskeyttämisen riskitekijöistä (Keltikangas-Järvinen 1996). Pitkäaikainen kiusaaminen johtaa kiusatun elämänlaadun heikkenemiseen (Keltikangas-Järvinen 1996; Alatupa ym. 2007). Ääriesimerkkejä kiusattujen pahoinvoinnista ovat viime aikoina mediassakin huomiota herättäneet itsemurhat ja koulusurmat.

Kansainvälisessä kirjallisuudessa *poissaoloihin* viitataan erilaisilla poissaolon syytaustaa kuvaavilla termeillä kuten *absence*, *school refusal* ja *truancy* (Eastman, Cooney, O'Connor & Small 2007; Kearney 2008). Suomeksi nämä termit tarkoittavat poissaoloa, koulukieltäytymistä ja pinnaamista eli luvatonta poissaoloa. *Luvattomien poissaolojen* taustalla ovat usein opiskelusta pitämättömyys, oppimisvaikeudet, koulun ilmapiiri, kuulluksi tulemisen riittämättömyys ja heikot ystävyysuhteet (Jokela, Lupa & Pietikäinen 2006). Ne liittyvät usein käytöshäiriöihin ja päihteiden käyttöön mutta ne voivat liittyä myös masennukseen (Egger, Costello & Angold 2003; Steinhausen, Muller & Metzke 2008). *Koulusta kieltäytyminen* voi puolestaan ilmetä esimerkiksi jatkuvina epämääräisinä somaattisina vaivoina tai koulupelkoon vetoamisena (Kearney 2008). Sekä runsaiden sairauspoissaolojen että pinnaamisen on molempien havaittu olevan yhteydessä masennukseen, ahdistuneisuuteen, psykosomaattisiin oireisiin ja päihteiden käyttöön molemmilla sukupuolilla. Lisäksi näiden oireiden on havaittu lisääntyvän pinnaamisen määrän lisääntyessä enemmän, kuin sairauspoissaolojen määrän lisääntyessä. (Kaltiala-Heino ym. 2003.) Oppilaan kieltäytyessä tulemasta kouluun on selvitettävä kieltäytymisen taustalla vaikuttava syy. Koulusta poistautumisesta seuraava ahdistuksen väheneminen muuttuu nopeasti itsessään kotiin jäämistä motivoivaksi tekijäksi (Kaltiala-Heino ym. 2003).

Kuten aiemmin esitin, poissaolot ennakoivat usein opintojen keskeyttämistä (esim. Ahola & Galli 2009; Määttä ym. 2011). Oppilaitosten tilastoissa poissaolot nähdään usein opintojen keskeyttämisten syinä. Keskeyttämiseen johtavien poissaolojen syinä voivat olla alan kiinnostamattomuus tai ristiriidat opettajien kanssa (Kivekäs & Suopajarvi 2001). Myös väärä alavalinta voi näkyä poissaoloina, kun todellisuus ei vastaakaan opiskelijan mielikuvaa opintojen sisällöstä (Ahola & Galli 2009). Poissaolot voivat siis olla oire monenlaisista muista ongelmista ja ne hidastavat opintojen etenemistä. Tästä syystä oppilaiden opintoihin osallistumista tulisikin seurata ja poissaolojen todelliset syyt selvittää. Syytaustasta voi löytyä merkittäviä tekijöitä, joita

tukemalla opiskelijalla on mahdollisuus viihtyä opiskelupaikassaan ja selvittää opinnoistaan. Poissaolot voivat siis olla merkki tuen tarpeesta.

Yhdysvalloissa kehitetyn Check & Connect interventio-ohjelman on todettu toimivan poissaolojen minimoijana sekä keskeyttämisriskin vähentäjänä (Sinclair, Christenson, Lehr & Reschly Anderson 2003; Christenson & Reschly 2010). Käytännössä kyse oli opiskelijoiden fyysisen koulussa käymisen ja paikalla olemisen valvomisesta. Tutkimuksissa havaittiin opiskelijoiden osallistuvan aktiivisemmin opetukseen ja myös lukion läpäiseminen lisääntyi (Sinclair ym. 2003; Christenson & Reschly 2010). Muistaen, että keskeyttäjiä on muita enemmän poissaoloja jo peruskoulussa (Määttä ym. 2011) onkin huomionarvoista, että niiden valvominen ja niihin puuttuminen vähentävät keskeyttämistä. Suomessa perusopetuslaki (477/2003) edellyttääkin koululaisten poissaolojen seurainta. Toistuvien poissaolojen syy on selvitettävä nopeasti, jotta varsinaisiin ongelmiin päästään puuttumaan (Launonen 2005; Jäppinen 2010).

## 4 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten yläkouluikäinen erityisopetustausta on yhteydessä koulutuksellisen syrjäytymisen riskitekijöihin, eli poissaoloihin, kiusaamiskokemuksiin ja keskeyttämiseen toisen asteen ammatillisissa opinnoissa. Lisäksi tavoitteena oli selvittää eroja sukupuolten ja yksilöllistettyä tukea (HOJKS) saaneiden opiskelijoiden välillä, sekä erityisopetustaustan ja kiusaamisen yhdysvaikutusta keskeyttämiseen.

- 1) Eroavatko erityisopetustaustaisten ja muiden opiskelijoiden poissaolojen määrät?
  - 1.1) Onko erityisopetustaustaisten ja muiden opiskelijoiden välillä eroa poissaoloissa?
  - 1.2) Eroavatko ne opiskelijat, joilla oli perusopetuksen aikana HOJKS muista opiskelijoista poissaolojen määrän suhteen?
  
- 2) Onko erityisopetustaustaisten ja muiden opiskelijoiden välillä eroa kiusaamiskokemuksissa?
  - 2.1) Kiusatuksi tulemisessa?
  - 2.2) Kiusaajana toimimisessa?
  - 2.3) Kiusattu-kiusaajana olemisessa?
  
- 3) Erot keskeyttämisessä sekä erityisopetustaustan ja kiusaamisen yhdysvaikutus
  - 3.1) Eroavatko erityisopetustaustaiset opiskelijat muista toisen asteen opintojen keskeyttämisen suhteen?
  - 3.2) Onko erityisopetustaustalla ja kiusatuksi tulemisella yhteys keskeyttämiseen?

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Aineistonkeruu ja tutkimusasetelma

Tutkimuksen pohjana käytetty kyselylomake on osa Niilo Mäki Instituutin Motivoimaa-hankkeen laajaa kyselyä. Motivoimaa on Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittama hanke, joka toteutettiin vuosina 2009–2012. Hanke koski ammatillisen nuorisoasteen opiskelijoita ja sen päätavoitteena oli keskeyttämisriskissä olevien opiskelijoiden tunnistaminen, (opiskelu)motivaation lisääminen, opiskelu- ja arjen taitojen vahvistaminen sekä ammattiopiston työntekijöiden osaamisen lisääminen. Kyselylomakkeen loivat yhteistyössä hankkeen työntekijät ja yliopiston professorit. Tavoitteena oli tuoda yhteen mahdollisimman kattavasti erilaiset opintomenestykseen vaikuttavat asiat.

Tutkimusaineisto kerättiin Jyväskylän ammattiopistossa verkkovälitteisesti syksyllä 2009. Internetissä täytettävänä ollut strukturoitu kyselylomake perustui aikaisempaan tutkimustietoon syrjäytymiseen vaikuttavista tekijöistä ja motivaation merkityksestä oppimisessa. Osa kysymyksistä on käytetty aikaisemmissakin tutkimuksissa, mutta osa kehitettiin nimenomaan Motivoimaa-hankkeen tutkimusta varten. Suurimpaan osaan kysymyksistä vastattiin valitsemalla pudotusvalikosta sopiva vastausvaihtoehto. Opiskelijat täyttivät kyselyn oppitunnin aikana ja hankkeen työntekijät olivat ohjeistamassa ja valvomassa kyselyn täyttämistä (Määttä ym. 2011).

Vastaukset tallennettiin Niilo Mäki Instituutin Lukimat-hankkeen palvelimelle. Vastaajat eivät valikoituneet mitenkään, vaan pyrkimyksenä oli kaikkien luokkien osallistuminen. Tutkimukseen osallistuminen oli tutkittaville vapaaehtoista. Tutkimusluvut hankittiin kaikilta vastaajilta sekä alaikäisten vastaajien huoltajilta. Lupakaavakkeet postitettiin opiskelijoille opiskelupaikkailmoituksen mukana. (Määttä ym. 2011.) Aineiston analyysivaiheessa vastaajien nimet poistettiin. Tiedot opiskelijoiden poissaoloista ja opintojen keskeyttämisistä saatiin oppilaitoksen virallisesta opiskelijarekisteristä kesällä 2010. Oppilaitoksen henkilökunta oli kirjannut tähän rekisteriin opiskelijoita koskevia tietoja läpi lukuvuoden. Poissaolojen ja keskeyttämisien lisäksi tässä rekisterissä on tietoa muun muassa opiskelijoiden koulumenestyksestä.

## 5.2 Tutkimusjoukko

Jyväskylän ammattiopisto on monialainen nuorten ammatillinen oppilaitos. Sillä on tutkintoon johtavaa koulutusta kolmessa yksikössä: Tekniikka ja liikenne, Kauppa ja palvelut sekä Hyvinvointi ja kulttuuri. Jokaisessa yksikössä on noin 1 500 opiskelijaa. Tutkintoihin johtavan koulutuksen lisäksi ammattiopisto järjestää Ammattistartti-koulutusta, perus- ja lisäopetusta (Oksa-koulutus) sekä yhdistelmäopintoja.

Tavoitteena oli, että jokainen noin 1500:sta Jyväskylän ammattiopistolla syksyllä aloittavasta opiskelijasta vastaisi Motivoimaa -hankkeen kyselyyn. Kaikkia opiskelijoita ei kuitenkaan tavoitettu ja osa myös kieltäytyi vastaamasta. Opettajien ohjauksella suoritettuun kyselyyn vastasi kaikkiaan hieman yli 1300 ensimmäisen vuoden opiskelijaa. Aineiston viimeistelyn jälkeen näytteen kooksi vakiintui 1207 henkilön vastaukset, joissa oli riittävät tiedot erityisopetustaustasta ja kiusaamiskokemuksista. Tämän joukon vastaukset valikoituivat tutkimuksen aineistoksi. Vastajista 614 (50,9 %) oli naispuolisia ja 593 (49,1 %) miespuolisia toisen asteen opiskelijoita. Iältään vastaajat olivat keskimäärin 17-vuotiaita (kh 2,47) ja heitä oli 27 eri koulutusalaalta.

Tutkimuksen vastausprosentti oli noin 73 % kaikista syksyllä 2009 aloittaneista opiskelijoista. Osa opiskelupaikan saaneista opiskelijoista ei kuitenkaan aloittanut opintojaan syksyllä 2009, osa keskeytti opintonsa ja lisäksi oppilaitokseen tuli opiskelijoita muualta kesken lukukauden. Nämä tekijät hankaloittivat vastausprosentin laskemista. On todennäköistä, että tutkittavien todellinen osuus varsinaisista aloittaneista opiskelijoista oli suurempi kuin 73 % (Määttä ym. 2011).

Kyselytutkimukseen osallistuneiden kato suuntautui kuitenkin tutkimuksen kannalta tärkeimpään kohteeseen, eli keskeyttäviin opiskelijoihin. Osa opiskelijoista oli jättäytynyt kokonaan pois opiskeluista jo syksyn alussa ja osan opiskelusta oli tullut jo epäsäännöllistä. Reilun 300 opiskelijan rekisteriin oli kirjattu, että opinnot jatkuvat vaikei heillä ollut merkintöjä suoritettujen opintoviikkojen määrästä eikä arvosanojen keskiarvosta. Näiden opiskelijoiden osalta ei voida tietää, onko kyse opintojen keskeyttämisestä vai oppilaitoksen rekisterin tietojen puutteellisuudesta. Keskeyttäjiä saattoi todellisuudessa olla enemmän kuin rekisteriin oli kirjattu. Keskeyttämistä tutkivia aineistoja voidaankin usein pitää vinoutuneina, sillä opintojaan jatkavat opiskelijat ja positiiviset keskeyttäjät ovat usein yliedustettuina aineistossa (Vehviläinen 2008).



### 5.3 Aineiston käsittely ja analyysimenetelmät

Taulukossa 1 on esitelty aineiston analyysimenetelmät. Aineisto analysoitiin SPSS 20.0 –tilasto-ohjelmalla (Statistical Package for the Social Sciences). Kokonaan puutteelliset vastaukset poistettiin aineistosta. Erityisopetustaustaa kuvasivat alun perin neljä luokkaa, joissa määriteltiin tuen laatu. Näistä luokista kolme koodattiin erityisopetustaustaksi (silloin tällöin erityisopettajan luona, säännöllisesti erityisopettajan luona ja opiskelu pienryhmässä/erityisluokassa). Neljäs vastausvaihtoehto oli ”jotain muuta tukea”. Tähän kysymykseen vastasi 25 henkilöä. Yleisin tuen syy oli erioppiaineisiin liittyvä tukiovetus. Nämä sinänsä yleisen tuen piiriin kuuluneet opiskelijat päätettiin jättää pois erityisopetusta saaneiden ryhmästä aineistossa ja heidät koodattiin ei-erityisopetustaustaisiksi. Kaikki erityisopetus ei välttämättä selviä oppilaiden omien arvioiden perusteella, sillä kaikki eivät mielellään kerro erityisopetustaustasta ja vaihtoehdot eivät välttämättä ole kuvanneet kyseisen oppilaan saamia tukijärjestelyjä.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tutkittiin erityisopetustaustaisten ja muiden opiskelijoiden eroja poissaolojen määrissä. Näitä eroja sekä erityisopetustaustojen ja sukupuolen keskinäisiä vaikutuksia tarkasteltiin kaksisuuntaisella varianssianalyysillä (ANOVA). Tämä tutkimusmenetelmä valittiin, koska analysoitavista muuttujista kolme on luokkamuuttujia ja vain yksi muuttujista on jatkuva (poissaolot). Ensin tarkasteltiin eroja poissaolojen määrässä erityisopetustaustaisten ja ei-erityisopetustaustaisten tyttöjen ja poikien välillä. Sen jälkeen tarkasteltiin eroja poissaolojen määrissä HOJKS-taustaisten ja muiden opiskelijoiden välillä. Koska riippuvan muuttujan arvot, eli poissaolot ovat kuitenkin todella epänormaalisti jakautuneet, tarkasteltiin riippuvuuksia myös erikseen parametrittömällä Kruskal-Wallis testillä.

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin kiusaamiskokemuksia. Kyselylomakkeesta analyysiin otettiin mukaan seuraavien kysymysten vastaukset: ”Onko sinua kiusattu?” ja ”Oletko itse kiusannut muita?”. Lisäksi luotiin uusi kategoria niistä vastaajista, jotka ilmoittivat olleensa kiusattuja ja itse kiusanneensa. Heidät koodattiin manuaalisesti uudeksi kiusattu-kiusaaja- ryhmäksi. Ristiintaulukoinnit tehtiin sukupuolittain ja kaikille kolmesti. Tulokset esitetään kuitenkin yhdessä taulukossa. Kiusaamiskokemuksia ei ole määritelty mihinkään tiettyyn ikään tai aikaan. On

mahdollista, että kiusaaminen on tapahtunut myös muualla kuin koulussa. Näitä kiusaamiskokemuksia tarkasteltiin ristiintaulukoinnin, Khiin neliö -testin ja Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla.

Kolmannen tutkimuskysymyksen ensimmäistä osiota eli eri erityisopetustaustojen yhteyttä koulutuksen keskeyttämiseen tarkasteltiin ensin ristiintaulukoinnilla. Kaikki tarkasteltavat muuttujat olivat kaksiluokkaisia, sillä myös selitettävä muuttuja keskeyttäminen koodattiin kaksiluokkaiseksi (keskeytti /ei keskeyttänyt). Myös tilapäiset keskeytykset luokiteltiin keskeyttämiseksi. Koska haluttiin tarkastella muuttujien itsenäisen yhteyden lisäksi niiden yhdysvaikutusta selitettävään muuttujaan, tarkasteltiin toista alakysymystä monimuuttujamenetelmillä. Erityisopetustaustojen ja kiusatuksi tulemisen yhteisvaikutusta opintojen keskeyttämiseen tutkittiin logistisen regressioanalyysin avulla.

Analyysimenetelmäksi valittiin binäärinen logistinen regressioanalyysi, koska tutkittava muuttuja on kaksiluokkainen. (Nummenmaa 2008, 319). Periaatteessa multinominaalista logistista regressiomallia voidaan aina käyttää binääriseen sijaan ja se on usein jopa kannattavaa, sillä siinä SPSS:ssä on paljon monipuolisemmat mahdollisuudet erilaisten multinomisten mallien muodostamiseen (Nummenmaa 2008, 319). Tässä tutkimuksessa muuttujat ovat kuitenkin kaikki kaksiluokkaisia ja niistä käsitellään vain kolme kerralla, joten binäärinen logistinen regressioanalyysi on toimiva tutkimusmenetelmä. Multinominaalinen logistinen regressioanalyysi tehtiin kuitenkin vielä binäärisen logistisen regressioanalyysin jälkeen. Taulukossa 7 on esitetty muuttujien saamat dikotomisat arvot. Selittävien muuttujien lisäystavaksi valittiin Enter-menetelmä. Ensin tehtiin analyysit sukupuolen erityisopetustaustan ja kiusatuksi tulemisen muuttujilla. Sen jälkeen tehtiin kolmas analyysi, jossa selvitettiin erityisopetustaustan ja kiusaamisen yhteisvaikutusta toisen asteen ammatillisten opintojen keskeyttämiseen. Kaikki mallit vakioitiin taustamuuttujien suhteen. Lopuksi tarkasteltiin samalla tavalla myös HOJKS-taustan ja kiusaamiskokemusten yhteyttä keskeyttämiseen.

Logistisesta regressiomallista arvioidaan mallin sopivuus ja mallin selitysaste sekä selittäjien riippuvuus ja ennustustarkkuus. Yksittäiset selittävät tekijät ovat mallissa merkityksellisiä, jos niihin liittyvät regressiokertoimet poikkeavat tilastollisesti merkitsevästi nolasta. (Metsämuuronen 2005, 2008; Nummenmaa 2008.) Jos vetosuhde (OR) on pienempi kuin yksi, tapahtuman todennäköisyys on pienempi kuin vertailutasoksi valitussa ryhmässä. Jos vedonlyöntisuhde on suurempi kuin yksi, on

tapahtuman todennäköisyys suurempi kuin referenssikategoriassa. Mallin ennustustarkkuutta arvioidaan laskemalla kuinka suuren osan havainnoista malli luokittelee oikein (Nummenmaa 2008). Kaksiluokkaiset selittävät muuttujat, joita tarkastellaan ovat sukupuoli (tyttö/poika) ja kiusaamiskokemus (on kiusattu/ ei ole kiusattu). Hosmer-Lemeshow Goodness-of-Fit –testillä voidaan tarkastella sitä, miten hyvin luotu malli onnistuu muuttujan ennustamisessa. Luottamusvälin tarkastelulla voidaan arvioida, millä vaihteluvälillä riskiluku perusjoukossa vaihtelee. Suuri vaihteluväli kertoo analyysin epävarmuudesta. (Nummenmaa 2008.)

Tämän tutkimuksen aineisto on niin suuri (n = 1207), että 1. päättelytyypin virheen riskirajana pidettiin 1 %:ia, eli huomioon otettiin ainoastaan tilastollisesti merkitsevät tulokset kun tarkastelun kohteena oli koko aineisto. Kun analyysi kohdistui pelkästään erityisopetustaustaisiin opiskelijoihin, joita on huomattavasti vähemmän, tilastollisen päättelyn riskitasona oli 5 %:ia.

**TAULUKKO 1.** Aineiston analyysimenetelmät.

<b>Tutkimusongelma</b>	<b>Tutkimusongelman selitys</b>	<b>Analyysimenetelmät</b>
1.	Erot poissaoloissa ja sukupuolten väliset erot	Kaksisuuntainen varianssianalyysi, Kruskal-Wallis test
2.	Kiusaamiskokemuserot sukupuolten ja eri erityisopetustaustojen välillä	Ristiintaulukointi, Khiin neliö –testi, Pearsonin korrelaatiokerroin
3.	Keskeyttäminen, sukupuolten väliset erot	Ristiintaulukointi ja logistinen regressioanalyysi
3.1 3.2	Ero keskeyttämisessä, Erityisopetustaustan ja kiusatuksi tulemisen yhdysvaikutus	

## 6 TULOKSET

Taulukossa 2 on esitetty vastaajien aiempi erityisopetustausta. Oppilaiden taustat on jaoteltu ryhmiin sen mukaan, onko opiskelija saanut erityisopetusta yläkoulussa (EO yläkoulu) ja onko opiskelijalla ollut henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS peruskoulussa: äidinkieli, matematiikka, ruotsi ja englanti). Yläkouluaikana erityisopetukseen osallistuneita oli otoksessa 28 % (n= 336). Yhteensä 132 vastaajaa (11 %) kertoi, että heillä oli ollut HOJKS perusopetuksen aikana. Tyttöjä heistä oli 50 ja poikia 82. HOJKS kaikissa aineissa viidellä tytöllä ja kymmenellä pojalla.

**TAULUKKO 2.** Vastaajien erityisopetustausta.

		Pojat		Tytöt		Yhteensä	
		n	%	n	%	n	%
<b>EO yläkoulu</b>	Kyllä	189	32,1	147	24,0	336	28,0
	Ei	400	67,9	465	76,0	865	72,0
	Yht.	589	100	612	100	1201	100
<b>HOJKS peruskoulussa</b>	Kyllä	82	14,4	50	8,3	132	11,3
	Ei	487	85,6	550	91,7	1037	88,7
	Yht.	569	100	600	100	1169	100

EO = erityisopetus

### 6.1 Erot poissaoloissa

Poissaolojen keskiarvot ja -hajonnat on esitetty taulukossa 3. Kaksisuuntainen varianssianalyysi osoitti, että ainoastaan erityisopetustaustalla oli omavaikutus poissaolojen määrään [ $F(1).1020=4.32$ ,  $p=0.038$ ,  $\eta_p^2=0.04$ ]. Erityisopetustaustaisilla oli siis enemmän poissaoloja kuin muilla (Ks. KUVIO1). Sukupuolen omavaikutus eikä erityisopetuksen ja sukupuolen välinen yhdysvaikutus olleet tilastollisesti merkitseviä.

Lisäksi kaksisuuntainen varianssianalyysi sekä Kruskal-Wallisin testi osoittivat, että peruskouluikäinen yksilöllistettyyn opetukseen osallistuminen (HOJKS) ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä poissaolojen määrään ( $p>.05$ ). Myöskään sukupuolen ja yksilöllistetyn opetuksen yhdysvaikutus ei ollut yhteydessä poissaoloihin ( $p>.05$ ).

**TAULUKKO 3.** Poissaolojen keskiarvot ja -hajonnat taustaryhmittäin.

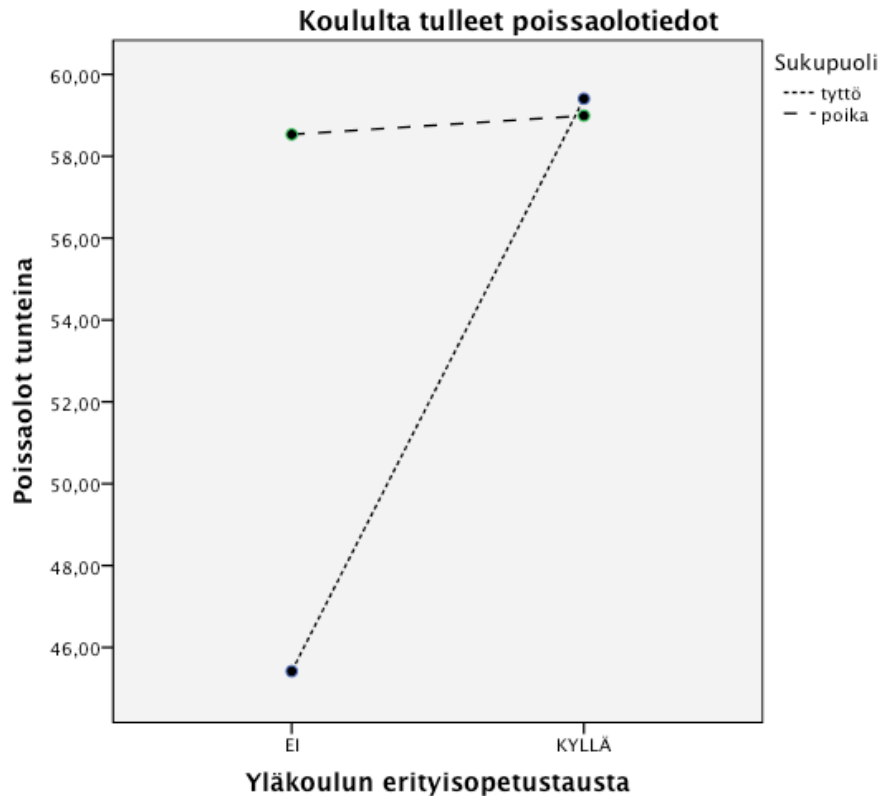
<b>Sukupuoli</b>	<b>EO-tausta</b>	<b>Ka</b>	<b>Kh</b>	<b>N</b>
<b>Tyttö</b>	EI	45,4	29,8	382
<b>Poika</b>	EI	58,5	60,7	363
<b>Yhteensä</b>	EI	51,8	47,9	745
<b>Tyttö</b>	KYLLÄ	59,4	37,1	116
<b>Poika</b>	KYLLÄ	59,0	61,7	163
<b>Yhteensä</b>	KYLLÄ	59,2	52,8	279
<b>Kaikki</b>	<b>Kaikki</b>	<b>53,8</b>	<b>49,3</b>	<b>1024</b>

EO= erityisopetus

Ka= Keskiarvo

Kh= Keskihajonta

N= lukumäärä



**KUVIO 1.** Koululta tulleet poissaolotiedot ja yläkouluikäinen erityisopetustausta.

## 6.2 Erot kiusaamiskokemuksissa

Taulukossa 4 on esitetty yhteenveto opiskelijoiden kiusaamiskokemuksista. Opiskelijoiden määrät on luokiteltu sen mukaan, onko heitä kiusattu, ovatko he itse kiusanneet tai ovatko he olleet kiusattu-kiusaajia. Vertailun vuoksi taulukossa on esitetty myös ne opiskelijat, joita ei ole kiusattu. Taulukossa on lisäksi eritelty, onko opiskelija saanut erityisopetusta yläkoulussa vai ei. Erityisopetustaisilla opiskelijoilla oli poikkeuksetta enemmän kiusaamiskokemuksia kiusattuina ( $\chi^2(1)=5.901$ ,  $p=0.16$ ,  $r=0.070$ ) ja kiusattu-kiusaajina ( $\chi^2(3)=9.160$ ,  $p=0.027$ ,  $r=0.078$ ).

Erityisopetustaiset opiskelijat olivat muita useammin myös itse olleet kiusajaan asemassa. Näin oli kaikilla erityisopetusta saaneilla ja molemmilla sukupuolilla. Yläkouluajan erityisopetustaustaa tarkasteltaessa Khiin neliötesti osoitti erityisopetustustaan olevan merkitsevästi yhteydessä kaikkiin tyttöjen kiusaamiskokemuksiin (kiusattu:  $\chi^2(1)=5.040$ ,  $p=0.027$ ,  $r=0.091$ ; kiusaaja:  $\chi^2(1)=8.132$ ,  $p=0.007$ ,  $r=0.115$ ; ja kiusattu-kiusaaja:  $\chi^2(3)=12.998$ ,  $p=0.005$ ,  $r=0.142$ ). Pelkän

erityisopetustaustan vaikutus kiusatuksi tulemisen suhteen oli tilastollisesti merkitsevä tytöillä ( $p=0.027$ ), muttei pojilla ( $p>.05$ ).

**TAULUKKO 4.** Erityisopetustausta ja kiusaamiskokemukset.

	n	Ei ole kiusattu	%	On kiusattu	%	On itse kiusannut	%	Kiusattu- kiusaaja	%
<b>EO yläkoulu</b>	Tyttö (146)	94	64,4	52	35,6	39	26,7	14	9,6
	Poika (188)	143	76,1	45	23,9	44	23,4	16	8,5
	Yht. 334	237	71,0	97	29,0	83	24,9	30	9,0
<b>Ei EO yläkoulu</b>	Tyttö (465)	344	74,0	121	26,0	75	16,1	25	5,4
	Poika (399)	327	82,0	72	18,0	95	23,8	32	8,0
	Yht. 864	671	77,7	193	22,3	170	19,7	57	6,6
<b>Yhteensä</b>	1198	908	75,8	290	24,2	253	21,1	87	7,3

EO= erityisopetus

Taulukossa 5 on esitetty yhteenvedona perusopetuksessa yksilöllistettyä tukea saaneiden ja muiden opiskelijoiden eri kiusaamiskokemukset. Opiskelijoiden määrät on luokiteltu samoin kuin taulukossa 4. Kiihin neliötestin mukaan HOJKS-tausta oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä ainoastaan tyttöjen kiusatuksi tulemiseen ( $\chi^2(1)=4.987$ ,  $p=0.022$ ,  $r=0.091$ ). Muihin kiusaamiskokemuksiin HOJKS-tausta ei vaikuttanut merkitsevästi.

**TAULUKKO 5.** HOJKS perusopetuksessa ja kiusaamiskokemukset.

	n	Ei ole kiusattu	%	On kiusattu	%	On itse kiusannut	%	Kiusattu- kiusaaja	%
<b>HOJKS peruskoulu</b>	Tyttö (50)	29	58,0	21	42,0	13	26,0	7	14,0
	Poika (81)	61	75,3	20	24,7	22	27,2	16	8,5
	Yht. 131	90	68,7	41	31,3	35	26,7	30	9,0
<b>Ei HOJKS peruskoulu</b>	Tyttö (549)	400	72,9	149	27,1	98	17,9	31	5,6
	Poika (485)	388	80,0	97	20,0	113	23,3	38	7,8
	Yht. 1034	788	76,2	246	23,8	211	20,4	64	6,7
<b>Yhteensä</b>		878		287		246		84	

HOJKS = henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma

### 6.3 Erot keskeyttämisissä ja kiusatuksi tulemisen vaikutus

#### 6.3.1 Erot keskeyttämisissä erityisopetustaustaisten ja muiden opiskelijoiden välillä

Taulukossa 6 on eritelty keskeytykset erityisopetustaustaan mukaan. Vertailun vuoksi taulukossa on esitetty myös koulutuksessa jatkavat opiskelijat. Kaikista opiskelijoista 8,9 % oli keskeyttänyt opintonsa. Kaikista erityisopetustaustaisista keskeyttäjiä oli 12,2 % ja muista opiskelijoista vain 7,6 %. Khiin neliötestin mukaan tilastollisesti merkitsevä yhteys koulusta eroamiseen näyttäisi olevan erityisopetustaustalla itsessään ( $\chi^2(1)=8.043$ ,  $p=0.01$ ,  $r=0.072$ ). Khiin neliötestin mukaan yksilöllistetyllä opetuksella ei näyttäisi olevan merkitsevää yhteyttä koulutuksen keskeyttämiseen.



**TAULUKKO 6.** Erityisopetustausta ja koulutuksen keskeyttäminen.

		Ei keskeyttänyt		Keskeyttänyt		Yht.
		(n)	%	(n)	%	
<b>EO yläkoulu</b>	Tyttö	126	85,8	21	14,2	147
	Poika	169	89,4	20	10,6	189
	Yht.	295	87,8	41	12,2	336
<b>Ei EO yläkoulu</b>	Tyttö	421	90	44	9,5	465
	Poika	378	95	22	5,5	400
	Yht.	799	92	66	7,6	865
<b>Yht.</b>		1094	91,1	107	8,9	1201

EO= erityisopetus

### 6.3.2 Erityisopetustaustan ja kiusaamisen yhdysvaikutus keskeyttämisessä

Taulukossa 7 on esitetty muuttujien saamat dikotomiset arvot ja taulukossa 8 on raportoitu binäärisen logistisen regressioanalyysin tulokset. Sarakkeessa *OR* (Odds Ratio) on esitetty kerrointen ristitulosuhteet, jotka osoittavat kutakin muuttujaa vastaavan riskin muutokseen. Analyysin mukaan suuri riski kuulua ammatillisten opintojen keskeyttäjien ryhmään on erityisopetustaustaisilla opiskelijoilla ( $OR=0.581$ , 95 %  $CI= 0.382-0.882$ ,  $p=0.011$ ). Myös sukupuoli tuo oman lisänsä, sillä tytöillä on poikia suurempi todennäköisyys kuulua keskeyttäjien ryhmään ( $OR=1.565$ , 95 %  $CI= 1.036-2.363$ ,  $p=0.033$ ).

Mallin hyvyttä arvioidaan oikein luokiteltujen havaintojen määrän avulla. Analyysi luokitteli oikein yhteensä 91,1 % havainnoista. Hosmer-Lemeshow'n Goodness-of-Fit –testi antaa p-arvoksi 0.714, eli mallin sopivuus on hyvä. Nagelkerken pseudo  $R^2$ , eli  $R^2$ -arvo, jolla mitataan selittävien muuttujien ennustuskykyä suhteessa selitettävään muuttujaan, on tässä analyysissä 0.028. Malli selittää vain 2,8 % keskeyttämisistä. Tulosten varmistamiseksi aineistoa tarkasteltiin multinomisen regressioanalyysin avulla ja tulokset olivat samansuuntaiset. Tyttöys, erityisopetustausta ja kiusaaminen lisäävät kaikki riskiä kuulua opintojen keskeyttäjien joukkoon, mutta tilastollisesti merkitsevä vaikutus on vain (tyttö)sukupuolella ja erityisopetustaustalla.

TAULUKKO 7. Muuttujat ja niiden saamat dikotomiset arvot.

<b>Muuttuja</b>	<b>Arvo 0</b>	<b>Arvo 1</b>
<b>Sukupuoli</b>	Poika	Tyttö
<b>Erityisopetustausta</b>	Sai erityisopetusta yläkoulussa	Ei saanut erityisopetusta yläkoulussa
<b>HOJKS</b>	Ei HOJKS:aa peruskoulussa	HOJKS peruskoulussa
<b>Kiusaamiskokemus</b>	Ollut kiusattu	Ei ollut kiusattu

TAULUKKO 8. Binäärinen regressioanalyysi.

<b>Muuttuja</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b><i>SE</i></b>	<b><i>OR</i></b>	<b><i>95% CI</i></b>	<b><i>p</i></b>
<b>Yläkouluaikainen erityisopetustausta</b>	0.543	0.213	0.581	[0.382- 0.882]	0.011
<b>Kiusatuksi tuleminen</b>	.0424	0.220	0.654	[0.425- 1.006]	0.053
<b>Sukupuolena tyttö</b>	-0.448	0.210	1.565	[1.036- 2.363]	0.033

OR = ristitulosuhde

95 % CI = luottamusväli

p -arvo = Waldin testi

Kun analyysin vaihdettiin erityisopetustaustan tilalle yksilöllistetty opetus peruskoulussa (HOJKS), suurin riksi kuulua ammatillisten opintojen keskeyttäjien ryhmään oli tytöillä (OR=1.529, 95 CI 1.008–2.318, p=0.04) ja kiusatuilla (OR=0.634, 95 % CI= .412–.976, p=0.016). HOJKS-tausta ei siis vaikuttanut merkitsevästi. Analyysi luokitteli oikein yhteensä 91 % havainnoista. Hosmer'in ja Lemeshow'n Goodness-of-Fit testi antaa p-arvoksi 0.973, eli mallin sopivuus on hyvä. R<sup>2</sup>-arvo oli 0.022, eli malli selittää vain 2,2 %:ia keskeyttämisistä.

## 7 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää erityisopetustaustan yhteyttä poissaoloihin, kiusaamiskokemuksiin ja opintojen keskeyttämiseen toisen asteen ammatillisissa opinnoissa. Ongelmia näytti olevan etenkin erityisopetustaustaisilla tytöillä. Heillä oli huomattavasti enemmän poissaoloja kuin muilla tytöillä, yksilöllistettyä opetusta saaneet tytöt olivat usein kiusattuja ja muut erityisopetusta saaneet tytöt taas olivat useimmiten itse kiusattu-kiusaajia. Lisäksi tyttöys ja erityisopetustausta lisäsivät riskiä kuulua opintojen keskeyttäjiin ryhmään. Seuraavaksi tarkastelen tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia ja pohdin erityisopetustaustaisten opiskelijoiden asemaa ja mahdollisuuksia ammatillisessa oppilaitoksessa. Lisäksi pohdin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopuksi nostan esille muutamia jatkotutkimusaiheita ja pohdin erityisopetustaustaisten opiskelijoiden kouluttautumismahdollisuuksia sekä oppilaitosten mahdollisuuksia syrjäytymisen ehkäisemisessä.

### 7.1 Tulosten tarkastelu

#### 7.1.1 Poissaolot

Poissaolojen kannalta huomionarvoista oli erityisopetustaustan vaikutus, mikä tukee aikaisempaa tutkimusta (esim. Skinner ym. 1990; Ahola & Galli 2009). Tämä ei ole yllättävää, kun tiedetään poissaolojen kertovan oppimisen ja motivaation pulmista (esim. Ahola & Galli 2009; Määttä ym. 2011). Lisäksi poissaolojen määrän on havaittu olevan yhteydessä muun muassa käytöshäiriöihin, joita monilla erityisopetustaustaisilla nuorilla usein on (esim. Egger ym. 2003; Steinhausen ym. 2008.) Erityisopetustaustan ja poissaolojen välinen yhteys on järkeenkäyvää myös poissaolojen syytaustan valossa: alan kiinnostamattomuus, väärälle alalle joutuminen, ristiriidat opettajien kanssa ja tietenkin oppimisvaikeudet ovat usein juuri erityisopetustaustaisten nuorien pulmia (Kivekäs & Suopajarvi 2001; Ahola & Galli 2009).

Vaikka sukupuolella ei ollut tilastollisesti merkitsevää omavaikutusta, pojat olivat keskimääräisesti tyttöjä enemmän poissa. Erityisopetustaustaiset tytöt olivat huomattavasti enemmän poissa kuin muut tytöt. He olivat poissa liki 60 tuntia vuodessa kun taas tytöt, jotka eivät olleet osallistuneet erityisopetukseen olivat poissa vain 45

tuntia vuodessa. Pojilla erityisopetustausta ei juuri näyttänyt vaikuttavan poissaolojen määrään. Pojat olivat poissa koulusta keskimäärin 60 tuntia vuodessa. Riippuen opiskelupäivien pituudesta kyseessä voi olla 10–14 päivän poissaolo vuodessa. Yleisesti tuloksista voidaan sanoa, että ammattikoulusta ollaan paljon poissa.

Yksi huomiota herättävä poissaolojen syy on ristiriidat opettajien kanssa. Kyse voi olla oppimisvaikeuksien ja opetusmenetelmien ristikkäisyydestä. Pirttiniemi (2004) ei usko oppilaiden epäilevän opettajien ammattitaitoa. Hänen mukaansa opiskelijat pitävät opettajien kykyä ihmisenä olemiseen ja oppilaiden kanssa työskentelyyn puutteellisena. Oppilaat kokevat puutteita yleisesti tuen ja myönteisen palautteen suhteen (Pirttiniemi 2004). Tämä ja sen yhteys oppimisen ongelmiin voi olla yksi ristiriitojen taustasy. Lisäksi Lunabban tekeillä oleva väitöstutkimus (2012) osoittaa, että etenkin pojat kaipaavat opettajilta enemmän uskottavuutta (Lastensuojelun keskusliitto).

Vaikka viidentoista tunnin ero oppilasryhmien poissaolojen määrässä ei sinänsä tunnu kovin suurelta, voi kyse olla jopa kolmen koulupäivän erosta. Poissaolot ovatkin asia, joihin tulisi kiinnittää enemmän huomiota paitsi peruskoulussa myös ammattioppilaitoksissa (esim. Launonen 2005; Jäppinen 2010). Erityisopetustaustaiset opiskelijat ovat usein heikommin opintoihinsa kiinnittyneitä kuin muut opiskelijat (Nolvi 2010). Poissaolojen valvominen voi omalta osaltaan lisätä käyttäytymisen tason opintoihin kiinnittymistä (Sinclair ym. 2003). Muistettaessa aiempi tutkimustieto yläkouluaikaisten poissaolojen määrän vahvasta korreloinnista toisen asteen ammatillisten opintojen keskeyttämiseen (Määttä ym. 2011), on tämän tutkimuksen osalta huomattava, että poissaoloja on erityisesti erityisopetustaustaisilla tytöillä ja keskeyttäjiä ovat usein juuri erityisopetustaustaiset tytöt.

Tässä tutkimuksessa sukupuolen omavaikutuksen merkitsevyyden rajapinnalle jäämisen voi selittää se, että pojilla on paljon poissaoloja oli heillä erityisopetustaustaa tai ei, kun taas erityisopetustaustaisilla tytöillä oli poissaoloja huomattavasti enemmän kuin muilla tytöillä (Ks. Kuvio 1). Erityisopetustaustaisten opiskelijoiden, etenkin tyttöjen, poissaoloihin olisikin jatkossa hyvä kiinnittää enemmän huomiota. Poissaolojen valvomisen tärkeyden näkökulmaa on tuotu esille myös ammattistartin loppuraportissa 2010. Sen mukaan opiskelijoiden poissaolojen ja myöhästelyjen jatkuva kontrollointi on erittäin tärkeää ja määrätietoinen suhtautuminen poissaoloihin voi välittää oppilaalle tunteen, että hänestä välitetään (Sinclair ym. 2003; Jäppinen 2010).

### 7.1.2 Kiusaamiskokemukset

Erityisopetustaustaiset opiskelijat ilmoittivat enemmän kiusaamiskokemuksia kuin muut opiskelijat. Tämä toistui molemmilla sukupuolilla ja erityisopetustaustan tai kiusaamiskokemuksen laadusta riippumatta. Tämä tulos tukee aikaisempia tutkimuksia, joiden mukaan erityisopetustaustaisia nuoria kiusataan muita enemmän ja he myös kiusaavat muita enemmän (esim. Mishna 2003; Carter & Spencer 2006; Kaukiainen ym. 2008; Estell ym. 2009). Huomiota herättivät erityisesti ne tytöt, joilla oli ollut perusopetuksen aikana HOJKS. Heistä 42 % ilmoitti tullessaan kiusatuksi, kun muista tytöistä vain 27,1 % ilmoitti saman.

Toinen huomionarvoinen seikka ovat kokemukset kiusaajana toimimisesta. Erityisopetustaustaiset olivat muita useammin toimineet itse kiusaajina, mikä myöskin tukee aikaisempia tutkimuksia (esim. Estell ym. 2009). Suurin osa opiskelijoista, joilla oli kiusattu-kiusaaja kokemuksia olivat erityisopetustaustaisia tyttöjä (9,6 %). Tytöt näyttäisivät kiusaavan enemmän kuin pojat, mutta toisaalta myös tyttöjä kiusataan enemmän. Tämä ei tue aikaisempaa tutkimustietoa, joka viittaisi poikien kiusaavan tyttöjä enemmän (esim. Gropper & Froschl 2000). Ero tuloksissa voi liittyä kiusaavien tyttöjen erityisopetustaustaan ja sen vaikutuksesta heidän sosiaaliseen asemaansa.

Tässä aineistossa on havaittavissa kiusatusta kiusaajaksi muuttumisen yhtälö. Erityisopetustaustaiset tytöt sekä pojat, joilla oli yksilöllistetyn opetuksen tausta olivat useimmiten kiusaajia. Sen sijaan tytöt, joilla oli yksilöllistetyn opetuksen tausta, olivat useimmiten kiusattuja ja he itse kiusasivat vain harvoin. Syytausta voi löytyä esimerkiksi tyttöjen ja poikien eri tavoista määritellä kiusaaminen tai tavoista kiusata. Tyttöihin kohdistettu kiusaaminen on usein nimittelyä, haukkumista, ilkeiden juorujen levittämistä ja ryhmän ulkopuolelle jättämistä. Poikiin suunnattu kiusaaminen taas on nimittelyn ja haukkumisen lisäksi tönimistä, tavaroiden viemistä, lyömistä ja potkimista. (Salmivalli 1998.) On mahdollista, että tytöt reagoivat henkiseen kiusaamiseen vahvasti, mikä osaltaan selittää heidän psyykkistä pahoinvointiaan (esim. Erling 2002).

Kiusaaminen ja kiusatuksi tuleminen olivat tässä tutkimuksessa opiskelijoiden omia arvioita. Tarkentavissa tutkimuskysymyksissä he saivat määritellä kiusaamisen laadun ja tiheyden. Lisäksi on muistettava, etteivät kiusaamisen uhrit aina nimeä itseään uhreiksi vaikka muiden opiskelijoiden mielestä heitä kiusattaisiinkin (Salmivalli 1998; 2003). Ongelmaa ja pahaa oloa ei usein tunnusteta ja kiusaamisesta vaietaan sen

pahenemisen pelossa. Peruskoulun loppuvaiheessa oppilaiden kiusatuksi tulemista ennustaa poikkeaminen keskimääräisestä nuoresta. (Pirttiniemi 2004.) Erityisopetukseen osallistuvat nuoret poikkeavat valtavirrasta, joten erityisopetustausta on itsessään riski kiusatuksi tulemiselle. Inklusioajatuksen voimistuessa yhä useampi keskimääräisestä nuoresta poikkeava opiskelija opiskelee muiden ikätoveriensa joukossa. Tämäkin voi olla riski kiusatuksi tulemiselle ja sen vaikutus saattaa näkyä erityisesti erityisopetustaustaisten tyttöjen joukossa.

Kiusaamisen syytä on useita. Kiusaaminen voi olla yritys kohottaa omaa sosiaalista asemaa muiden silmissä tai viedä huomio pois omista oppimisvaikeuksista (esim. Estell ym. 2009). Kyse voi myös olla oppimisvaikeuksiin liittyvistä sosiaalisten taitojen puutteesta, sillä sosiaalisen älykkyyden on huomattu korreloivan positiivisesti oppimisen taitojen kanssa (esim. Kaukiainen ym. 2008). Monilla erityisopetustaustaisilla nuorilla on puutteelliset sosiaaliset taidot ja monilla kiusaajilla sekä kiusatuilla voi olla käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöitä (esim. Rigby 1998; Erling 2002; Kaukiainen ym. 2008). Oli kiusaamisen syy mikä tahansa, se on selkeä haaste etenkin peruskoulussa. Myös ammattioppilaitoksilla on mahdollisuus vaikuttaa opiskelijoidensa ryhmäytymiseen, hyvään ryhmähenkeen ja siihen, etteivät yläkouluaikaiset roolit kiusaajina ja kiusattuina enää jatkuisi.

Tässä tutkimuksessa kiusaamista tarkasteltiin ensin lähinnä eri erityisopetustaustojen välillä, mutta myöhemmin sitä tarkasteltiin myös koulutuksen keskeyttämisen taustamuuttujana. Niin peruskouluissa kuin ammatillisissa oppilaitoksissakin pitäisi kiinnittää erityistä huomiota kiusaamiseen. Kiusaaminen on useimmiten traumaattinen ja pitkäaikainen kokemus ja etenkin tyttöjen kiusaaminen voi olla vaikeasti havaittavaa (Salmivalli 1998; Kaukiainen ym. 2008). On muistettava, että ahdistuneisuus, huono itsetunto, kielteinen minäkuva ja yksinäisyys ovat yhteydessä kiusaamiskokemuksiin. Ajan mittaan nämä negatiiviset tunteet voivat johtaa itsetuhoisiin ajatuksiin ja masentuneisuuteen. (Salmivalli 2003.)

Kiusaaminen vaikuttaa negatiivisesti kaikkien osapuolien hyvinvointiin. Jos opiskelija ei voi hyvin, on opinnoissa kiinni pysyminen vaikeaa (esim. Rigby 1998; Erling 2002). Tämä tutkimus tukee aikaisempaa tutkimusta siinä, että erityisopetustaustaisilla nuorilla on enemmän kiusaamiskokemuksia kuin muilla opiskelijoilla. Siksi olisikin syytä kiinnittää huomiota erityisopetustaustaisiin oppilaisiin ja niihin tyttöihin, joilla on kiusaamiskokemuksia sekä kiusattuina että kiusaajina. Ammatillisissa oppilaitoksissa opetushenkilökunta ei välttämättä näe nuorten

keskinäistä kanssakäymistä yhtä paljon kuin peruskoulussa ja lisäksi tyttöjen kiusaaminen voi muutenkin olla hankalaa havaita (Salmivalli 1998). Tällöin kiusaamistilanteet tai masentunut opiskelija voivat jäädä huomaamatta. Onkin pohdittava, olisiko ammattioppilaitoksien opetussuunnitelmia muokattava kohti aidompaa, kokonaisvaltaisen kasvun ja hyvinvoinnin tukemista ja välittämisen kulttuuria.

### 7.1.3 Keskeyttäminen

Suuri osa keskeyttäjästä oli erityisopetustaustaisia opiskelijoita. Erityisopetustaustaisista opiskelijoista 12,2 % keskeytti opintonsa, kun muiden opiskelijoiden kohdalla prosenttiluku oli vain 9. Tilastollisesti merkitseviä keskeyttämisen taustatekijöitä olivat erityisopetustausta itsessään sekä tyttösukupuoli. Tämä tutkimus ei kuitenkaan kerro, kuinka moni keskeyttäjästä oli negatiivisia keskeyttäjiä ja kuinka moni opiskelija jatkoi toiselle koulutuslalle. Keskeyttämistiedot voidaan katsoa puutteellisiksi myös siksi, että kyselyn uskotaan tavoittaneen vain noin puolet niistä opiskelijoista, jotka keskeyttivät opintonsa tutkimusvuoden aikana.

On kuitenkin syytä pohtia, miksi juuri tyttösukupuoli ja sen yhteys erityisopetustaustaan lisää riskiä kuulua keskeyttäjien ryhmään. Pojat ovat tunnetusti yliedustettuja erityisopetusta saavien opiskelijoiden ryhmässä ja tytöt puolestaan ei-erityisopetustaustaisten ryhmässä. Lukuvuonna 2009–2010 erityisopetusta sai 11,5 % pojista ja 5,5 % tytöistä. Osa-aikaista erityisopetusta sai 27 % pojista ja 19 % tytöistä. (Tilastokeskus 2011). Onko siis mahdollista, että tyttöjen ongelmat ehtivät paisua suuremmiksi kuin poikien, ennen kuin heidät otetaan tuen piiriin? Tässä tutkimuksessa erityisopetustaustaisten opiskelijoiden sukupuolijakauma oli suhteellisen tasainen. Erityisopetustaustaisista opiskelijoista noin 44 % oli tyttöjä.

Oppilaitoksen näkökulmasta keskeyttäminen merkitsee opiskelijahävikkiä. Tämä vaikuttaa määrärahoihin. Koulutusjärjestelmälle se on resurssien tuhlaamista, ja sitä pidetään epäsuotuisana vaihtoehtona. Opiskelijalle keskeyttäminen voi parhaimmillaan kuitenkin olla myönteinen käänne elämässä, ja askel kohti itselle paremmin sopivaa uravaihtoehtoa. Toisaalta se voi myös olla askel kohti laajempaa yhteiskunnallista syrjäytymistä. Tosiasia kuitenkin on, että opintojen keskeyttäminen on ollut kasvussa viime vuosina (Tilastokeskus 2012a).

Yksilön näkökulmasta keskeyttäminen voi olla pulmien kertymisen ja koulutusmarkkinallisen väliinpuotoamisen tulos, eikä tietoinen valinta (Ahola & Galli 2009). Toisaalta se voi joskus olla nuoren kannalta ainoa järkevä vaihtoehto oman elämäntilanteen selvittämiseksi. On tärkeää, että keskeyttänyt nuori ei jää tyhjän päälle. Pitäisi olla tarjolla toimiva tukiverkko, joka mahdollistaa keskeyttämisprosessin läpikäymisen ja antaa uuden mahdollisuuden opintojen jatkamiseen. Tähän voitaisiinkin vaikuttaa esimerkiksi ohjauksen lisäresursseilla (esim. Kivekäs & Suopajarvi 2001). Moni nuori kaipaa ohjausta ja tukea ratkaisujen tekemiseen. Keskeyttämisen syyt ja koulutuksen uudelleen aloittamisen haasteet voivat olla jännitteisiä ja monimuotoisia (Jahnukainen 1997). Kun arvioidaan keskeyttämisen seurauksia on huomioitava, ettei keskeyttäminen itsessään välttämättä johda syrjäytymiseen, vaan pikemminkin ne taustatekijät, jotka johtivat keskeyttämiseen, voivat johtaa myös muiden elämänaalueiden ongelmiin. Toisaalta koulutuksen uudelleen aloittaminenkaan ei aina takaa opiskelijan selviytymistä. Koulutukseen hakeudutaan usein pakosta, joko työmarkkinalain tai muun ulkopuolisen motivaation kautta. Nuori voi joutua hakeutumaan koulutukseen, vaikkei olisikaan siihen vielä valmis, sillä hakematta jättäminen evää työmarkkinallisen tuen saannin. (Komonen 1999.)

Keskeyttämisen ehkäisyn kannalta voisikin olla olennaista puuttua yhteishaun prosessiin, tiedonsiirtoon ja opintoihin kiinnittymiseen niin peruskoulussa kuin toisellakin asteella (Lappalainen 1999; Sinclair ym. 2003). Erityisopetustaustaisen nuoren heikko päättötodistus sulkee pois useita koulutusvaihtoehtoja ja joustava haku ei välttämättä palvele tarkoitustaan. Vaikka koulutusala olisikin huolella valittu, ei nuori välttämättä saa haluamaansa opiskelupaikkaa. (Pirttiniemi 2004.) On eri asia tarvita ammatillista erityisopetusta kuin olla tuen portailla jostakin yksittäisestä oppimisvaikeudesta tai käyttäytymisen ja tunne-elämän häiriöstä johtuvasta syystä. Juuri ne opiskelijat, jotka pärjäävät vain jotenkuten, ovat yhteishaussa väliinpuotoajia. Alavaihtoehtojen vähentyessä voi vähentyä myös opiskelijan motivaatio hakea toisen asteen koulutukseen. Tulisikin pohtia mahdollisuutta järjestää tuetuille oppilaille myös soveltuvuuskokeita. Toinen ongelma löytyy tiedonsiirrosta (esim. Launonen 2005). Erilaiset salassapitovelvoitteet ja joskus opiskelijoiden omat toiveet voivat olla esteenä tiedonkululle.

Kouluun ja opintoihin kiinnittyminen on erityisen haasteellista niille nuorille, joilla on oppimisvaikeuksia ja jotka ovat saaneet negatiivisia kokemuksia itsestään oppijoina (esim. Nolvi 2010; Nurmi 2011). He panostavat usein koulunkäyntiin



vähemmän kuin ikätoverinsa (esim. Haapasalo ym. 1996). Lisäksi he tarvitsevat muita enemmän ulkoista kannustusta. Erityisopetukseen osallistuvien on todettu olevan myös behavioraalisesti heikommin kiinnittyneitä kuin muut oppilaat. He siis osallistuvat tunnilla vähemmän, ovat ulkoisesti passiivisempia koulunkäynnin suhteen ja ovat paljon poissa. (Nolvi 2010.) Tästä syystä keskeyttämistä ennaltaehkäisevät toimintastrategiat ovat tarpeen etenkin erityisopetustaustaisten opiskelijoiden koulupolkujen turvaamiseksi.

Yksi vaihtoehto voisi olla pudokkuusriskissä olevien nuorten koulusiirtymien suunnittelun aikaistaminen (Nichols ym. 2003). Koulutuksellista tulevaisuutta voitaisiin alkaa pohtia jo heti yläkoulun alussa, jolloin ennaltaehkäisevä tarvittava tuki on vielä mahdollista järjestää. Koulutusalamahdollisuuksia voitaisiin selvittää jo tässä vaiheessa. Toisaalta käymme jo keskustelua siitä, voiko 15-vuotiaalta nuorelta edellyttää kykyä valita oma koulutusalanansa. Saman vaatiminen 13-vuotiaalta voi tuntua vielä raskaammalta. Kyseessä on kuitenkin vanhempien, alaikäisen ja opetusalan ammattilaisten yhdessä tekemä tutustumistyö eri alojen pääsyvaatimusten ja oppilaan kykyjen ja mahdollisuuksien kartoittamiseksi (Nichols ym. 2003). Moni erityisopetustaustainen nuori ajattelee mahdollisuuksiensa olevan rajattomat. Todellisuus ei aina vastaa tätä kuvitelmaa.

Toisen asteen koulutuksesta on käytännössä tullut oppivelvollisuuden jatke. Työnsaanti ilman ammattitutkintoa on hankalaa ja työmarkkinaetuksien saaminen edellyttää alle 25-vuotiaalta nuorelta aktiivista hakemista eri alojen koulutuksiin niin kevään kuin syksynkin yhteishauissa (Työ- ja elinkeinoministeriö 2012). Niitä nuoria, jotka eivät halua jatkaa opiskelua peruskoulun jälkeen pidetään yhteiskunnan kannalta ongelmallisina (Lappalainen 1999). Koulutusvelvollisuutta korostetaan, sillä se on tapa kasvattaa nuoret tuotteliaiksi yhteiskunnan jäseniksi. Tätä velvollisuutta korostaessa unohtuvat kuitenkin usein nuoren omat motiivit, tarpeet ja kyvyt.

Launosen (2005) ESR-projekteista tekemässä yhteenvedossa esitetään ammatillisen koulutuksen keskeyttämistä ehkäiseviä toimintamalleja ja projekteissa hyväksi koettuja käytänteitä. Tällaisiksi hyviksi ja pysyviksi käytänteiksi ovat muodostuneet useissa oppilaitoksissa nivelvaiheen tiedonsiirto erityistä tukea tarvitsevien tunnistamiseksi, oppilaiden alkuhaastattelu, lähtötasotestit, henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien laatiminen sekä poissaolojen ja rästiopintojen seuranta. Erityisen tärkeäksi on koettu välitön puuttuminen oppimisvaikeuksiin ja poissaoloihin. Monissa oppilaitoksissa onkin otettu käyttöön poissaolojen ja opiskelun

seurantaan sähköinen järjestelmä. (Launonen 2005.) Samantapaisia toimintamalleja sisältävät myös interventio-ohjelmat, kuten Check & Connect (esim. Sinclair ym. 2003). Toisella asteella poissaolojen kannalta pulmalliseksi muodostuu kuitenkin opiskelijoiden täysi-ikäisyys: he voivat itse hyväksyä omat poissaolonsa ja tieto pulmista sekä poissaolojen paljoudesta voi jäädä pimentoon. Näin myös poissaolojen taustasyöt jäävät selvittämättä.

Koulutusasteelta toiselle siirryttäessä opettaja-oppilas vuorovaikutus, valvonta, tuki ja yksilöllinen ohjeistaminen yleensä vähenevät akateemisten suoritusodotusten kasvaessa (Nichols ym. 2003). Nuoruusiässä myös vanhempien ja muiden läheisten tuki vähenee ja vertaisten merkitys kasvaa (Ahola & Galli 2009). Toisella asteella opiskelijalta odotetaan omaa motivaatiota, itsenäisyyttä ja joustavuutta sekä kykyä selviytyä erilaisista haasteista itsenäisesti (Nichols ym. 2003). Tästä syystä erityisesti tuen tarpeessa olevien oppilaiden akateeminen ja sosiaalinen valmistaminen siirtymään on tärkeää. Erityisesti oppilaan itsenäisyyden, positiivisen minäkuvan, sosiaalisten taitojen ja elämänsuunnittelutaitojen tukeminen ovat keskiössä. Oppilasta tulisi rohkaista realistiseen itsearviointiin, riskien ottamiseen ja saavutettavissa olevien tavoitteiden asettamiseen. Myös koulumaailmasta työelämään siirtymisen tukemiseen tulee kiinnittää huomiota ja saada ohjausta. (Nichols ym. 2003.)

## **7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja rajoitukset**

Tutkimuksen pohjana käytetty laaja kyselylomake on ammattilaisten yhteistyössä laatima ja saatuja vastauksia on käytetty eri tutkimuksien aineistona. Huolellisen, aikaisempaan tutkimukseen perustuvan kyselyn laadinnan ja aikaisempien tutkimusten valossa voidaan ajatella kyselylomakkeen mittaavan juuri niitä asioita, joita haluttiin mitata. Tutkimuksen haasteena voidaan pitää sitä, että osa vastauksista oli opiskelijoiden itsensä ilmoittamia eikä esimerkiksi oppilaitoksen rekisteristä saatuja. Kaikki opiskelijat eivät olleet osanneet vastata kysymyksiin erityisopetustaustasta ja henkilökohtaisesta opetuksen järjestämisestä koskevasta suunnitelmasta. Annetut vaihtoehdot eivät välttämättä kuvanneet saadun tuen laatua ja epävarmat opiskelijat ovat saattaneet jättää vastaamatta. Erityisopetustaustaisia opiskelijoita on siis voinut olla todellisuudessa enemmän. Tutkimuksen luotettavuutta kuitenkin lisää, että näytteeseen valittiin vain kohdekysymyksiin riittävän täydellisesti vastanneet henkilöt.

Tiedonhankinta-, tutkimus ja arviointimenetelmien valinnoista vastasivat alun perin Motivoimaa –hankkeen työntekijät. Tutkittavat saivat etukäteen tiedon tutkimuksen tarkoituksesta ja toteutuksesta ja osallistuminen oli vapaaehtoista. Tutkimuksen eettisyyttä lisää tutkittavien henkilöllisyyden suojaaminen: tutkittavien nimet eivät tulleet edes tutkijan tietoon, vaan kaikkien vastaajien vastauksia käsiteltiin numerokoodien muodossa. Tutkittavat eivät myöskään nähneet toistensa vastauksia. On kuitenkin huomioitava, että vastaajat joutuivat alun perin vastaamaan kysymyksiin omilla nimillään tutkimuksen pitkäjäsenasetelmien mahdollistamiseksi. Tämä on voinut vaikuttaa joidenkin tulosten luotettavuuteen. Tutkimuksen toteuttaminen nettikyselynä oli paitsi helppoa ja täsmällistä, mutta se vähensi myös mahdollisia aineiston koodaukseen liittyvien virheiden ja poikkeavien havaintojen mahdollisuutta.

Tämän tutkimuksen keskeisten tutkimuskysymysten ja analyysimenetelmien valintaa ohjasi asiantunteva hankkeen työntekijä. Tutkimukseen sisältyi erilaisia analyysejä. Lisähaasteen toi analyysissä käytettyjen muuttujien luokallinen ominaisuus. Vain yksi analysoitavista muuttujista oli jatkuva. Merkitsevyytensä kriittisen rajan määrittäminen oli haasteellista. Toisaalta aineisto on suuri, mutta kun tarkastellaan vain erityisopetustaustaisia opiskelijoita, aineisto pienenee huomattavasti. Efektikokojen tarkastelu osoitti, että useiden tulosten selitysvoima jäi melko pieneksi. Aineistosta löytyi merkitseviksi tulkittavia tuloksia, mutta yhteydet ovat lopulta melko heikkoja. Tämä on kuitenkin yleistä ihmistieteissä, joissa ilmiöt ovat usein moniulotteisia, eikä yksiselitteisiä yhteyksiä löydetä helposti.

Tutkimuksen tuloksia voidaan pitää kohtalaisen luotettavina ja yleistettävänä sen suuren otoskoon vuoksi (n=1207). On kuitenkin huomioitava, että tutkimus toteutettiin yhden ammattiopiston sisällä ja se on paikallisesti valikoitunut. Tämän vuoksi voidaan vain varovaisesti päätellä, että tilanne on sama muissakin ammatillisissa oppilaitoksissa. Lisäksi suurilla aineistoilla saadaan usein herkästi tilastollisesti merkitseviä tuloksia. Tästä syystä esimerkiksi tilastollisesti lähes merkitsevät tulokset eivät ehkä anna tutkimuksen kannalta kovin arvokasta tietoa.

Yhtenä tutkimukseni heikkouksista voidaan kuitenkin pitää sitä, että poissaolotiedot on kerätty ennen Wilman käyttöönottoa. Wilma on muun muassa poissaolojen ja opintosuoritusten seurantaan käytettävä sähköinen järjestelmä opettajille, oppilaille ja vanhemmille. Tiedot saattavat olla puutteelliset ja poissaoloja voi todellisuudessa olla enemmän. Eri opettajat myös pitävät listaa poissaoloista eri tavoin, kaikki eivät ole yhtä tarkkoja.

### 7.3 Jatkotutkimustarpeet

Syrjäytyminen on ajankohtainen aihe myös mediassa ja se on herättänyt paljon keskustelua myös politiikassa. Aiheesta on tehty tutkimuksia niin psykologian, sosiologian, terveystieteen, kasvatustieteen alalla kuin taloustieteissäkin. Olisi hyvä tehdä vastaavanlaisia tutkimuksia myös muissa ammattioppilaitoksissa. Erityispedagogisesti ajatellen voisi todeta, että moniammatillisen yhteistyön tulisi siirtyä myös tutkimuksen kentälle. Oppimisvaikeuksissa on kyse biologispohjaisesta kognitiivisesta ongelmasta, joka ilmenee oppimisen ja vuorovaikutuksen ympäristöissä. Jotta saataisiin kattavaa, monipuolista tietoa aiheesta, tarvitaan monen eri tieteenalan näkökulmia. Jatkossa huomiota pitäisi suunnata erityisesti motivaatioon, minäkäsitykseen ja oppimiseen liittyvään vuorovaikutukseen (esim. Aro 2011; Pulkki-Råback & Alatupa 2009). Suomessa kaivataan lisää entistä käytännöllisempää ja interventioihin tähtäävää tutkimusta.

Tästä aineistosta mielenkiintoisia lisätutkimusaiheita olisivat esimerkiksi poissaolojen ja keskeyttämisten syiden erot erityisopetustaustaisten ja muiden opiskelijoiden välillä. Tämä onkin toisen tekeillä olevan pro gradu –työni aihe. Lisää syvyyttä tutkimukseen toisi laadullinen ote, jolla selvitettäisiin opiskelijoiden omia ajatuksia poissaoloista ja niiden syistä ja keskeyttämisistä etenkin keskeyttämisen ja uuden koulutuksen aloittamisen jälkeen. Näin saataisiin käytännön työkaluja myös ei-toivottujen poissaolojen ja keskeyttämisten ehkäisemiseen. Eräs mielenkiintoinen lähestymistapa olisi pitkittäistutkimus, jossa samoja nuoria tutkittaisiin niin peruskoulussa kuin toisellakin asteella (esim. Haapasalo ym. 1996). Tällainen tutkimus antaisi kattavaa tietoa koulupolkujen suunnasta ja eri taustatekijöiden pitkäaikaisvaikutuksista. Lisäksi näin saataisiin yksilönäkökulmaa laajaan aiheeseen. Myös koulutukselliselta syrjäytymiseltä suojaavien tekijöiden lisätutkimus on tervetullutta. Sen sijaan, että keskityttäisiin jo olemassa oleviin ongelmiin on syytä keskittyä ongelmia ennalta ehkäiseviin tekijöihin ja niiden vahvistamiseen.

Erityisopetustaustaisten nuorten kiusaamiskokemuksista on saatu ristiriitaisia tuloksia. Näiden ristiriitaisuuksien selvittämiseksi kaivattaisiinkin lisätutkimusta. Erityisesti tyttöjen kiusaaminen on monisäikeinen ja kiinnostava tutkimusaihe. Miksi tytöt kiusaavat enemmän? Mikä saa erityisopetusta saavan tytön kiusaamaan? Miksi tytöt reagoivat kiusaamiseen voimakkaammin? Olisiko tällä yhteyttä siihen, että tytöillä

on poikia huomattavasti suurempi riski kokea masennuksen oireita? (Erling 2002.)

Yksi tarpeellinen tutkimusaihe olisi erityisopetukseen osallistuneiden nuorten opinto-ohjaus nivelvaiheessa ja toisen asteen alussa. On yleisesti tiedossa, että nämä oppilaat tarvitsevat muita enemmän yksilöllistä ohjausta, mutta resurssit eivät aina vastaa näihin tarpeisiin (Pirttiniemi 2000; Kuronen 2010). Ongelmat siirtymävaiheen ohjauksessa pitäisi tehdä näkyviksi, jotta niihin voitaisiin vaikuttaa. Ohjaus ja tuki vaikuttavat opiskelijoiden viihtyvyyteen ja menestymiseen opinnoissaan, siksi niiden saatavuuteen ja laatuun tulisikin jatkossa kiinnittää enemmän huomiota. Ohjauksen merkitystä syrjäytymisen ehkäisyssä tulisi tarkastella lisää.

## 7.4 Lopuksi

Suomalainen koulutus on osoittautunut kansainvälisissä vertailututkimuksissa korkeatasoiseksi ja rakenteeltaan toimivaksi (esim. Välijärvi, Kupari, Linnakylä, Reinikainen, Sulkunen, Törnroos & Arffman 2007). Näyttää kuitenkin siltä, ettei koulutusjärjestelmämme onnistu turvaamaan kaikille tasa-arvoisia mahdollisuuksia kouluttautumiseen ja työelämään sijoittumiseen. Etenkin tuen tarpeessa olleet nuoret tarvitsisivat entistä aktiivisempia ja laaja-alaisempia tukitoimia niin peruskoulussa kuin myöhemmissä siirtymävaiheissa toiselle asteelle ja työelämään. (Pirttiniemi 2004; Kuronen 2010.) Opetusministeriön kehittämisohjelmassa 2003–2008 asetettiin tavoitteeksi koko ikäluokan kouluttaminen joko lukiossa tai ammatillisessa koulutuksessa. Erityistä tukea tarvitsevien nuorten osalta tämä tarkoittaa sitä, että myös heille pyritään takaamaan koulutuspaikka ja toisen asteen tutkinnon suoritusmahdollisuus. Haastavuutta näihin tavoitteisiin lisää, että osa näistä nuorista tulee aina tarvitsemaan tukea ja vaatimusten yksilöllistämistä niin peruskoulussa, ammatillisissa opinnoissa kuin opintojen jälkeenkin. Onkin syytä kiinnittää huomiota niin yläkouluun kuin ammatillisen koulutuksemme toimivuuteen sekä pohtia keinoja kohdata erilaisten oppijoiden koulutukselliset tarpeet.

On kuitenkin arvioitu, että lähes neljännes nykyisistä perusopetuksen oppilaista ei saavuta minimikoulutustavoitteita (Pirttiniemi & Päivänsalo 2001). Yhdeksi syyksi on esitetty perusopetuksen viimeisten luokkien ja oppilaiden tarpeiden kohtaamisen ristikkäisyyttä (Pirttiniemi & Päivänsalo 2001; Kuronen 2010). On myös esitetty, että suomalaisessa koulussa nuoria ei kuunnella riittävästi, eikä heidän mielipiteelleen

anneta ikävaiheen vaatimaa arvoa (Linnakylä & Malin 2008). Yksi näkökulma on ollut opettajien erityispedagogisen osaamisen riittämättömyys. Opettajien täydennyskoulutustarpeita erityispedagogisen osaamisen osalta onkin pohdittu jo yliopistotasolla sekä erityisopetuksen strategiassa (2007). Erityispedagogisen osaamisen riittämättömyyden näkökulmaa on kritisoinut muun muassa professori Timo Saloviita (2009), jonka mukaan tavallinen opettajankoulutus antaa opettajalle riittävät erityispedagogiset taidot. Välijärvi (2000) onkin todennut koko ikäluokan vaihtelevine ongelmineen olevan jokaisen opettajan arkipäivää. Hän argumentoi opettajien riittämättömyyden tunteen syntyvän vanhojen keinojen tehottomuudesta nykytilanteessa (Välijärvi 2000). On myös todettu, että opettajat eivät yksin kykene sitouttamaan oppilaita opiskeluunsa (Koskela 2003). Opettajien väitetään olevan pääroolissa opiskelijoiden sitouttamisen kannalta, mutta mikä onkaan opiskelijan oma vastuu toisen asteen opinnoissa? Toisaalta, todellisen opintoihin sitouttamisen on todettu tapahtuvan jo peruskouluaikana (Välijärvi 2000). Muutoksia kaivataan siis nimenomaan peruskoulussa, jotta myöhemmiltä ongelmilta vältyttäisiin.

On muistettava, että kouluttautuminen on elinikäinen prosessi, joka ei katkea yhden koulutuksen päättymiseen. Koulutuksellisen ja myöhemmin tapahtuvan yhteiskunnallisen syrjäytymisen taustalta voi kuitenkin löytyä ennalta ehkäistävässä olevia ongelmia aina oppimisen pulmista huonoon koulusuhteeseen (Sinclair ym. 2003; Appleton ym. 2006; Ahola & Galli 2009; Lämsä 2009b). Opetuksen ja opintojen ohjauksen laadun lisäksi olisikin huomioitava nuorten kokonaisvaltainen hyvinvointi. Opetus- ja kasvatustehtävää ei tulisi irrottaa toisistaan toisella asteella, vaan kasvattamisen tulisi tapahtua ikätason vaatimalla otteella ja aidolla aikuisen läsnäololla.

Syitä oppilaiden erityisen tuen tarpeisiin etsitään heistä itsestään. Samalla heitä pyritään muuttamaan koulutusten vaatimusten mukaisiksi. Syitä voitaisiin etsiä myös joustamattomista koulukäytänteistä tai koulurakenteesta, joka ei kykene vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin (Lappalainen 1999). Tuen painopistettä voitaisiin siirtää korjaavasta toiminnasta ongelmien ennaltaehkäisyyn ja tuen tarpeet osattaisiin huomioida koulutuksen alusta lähtien. Siirtymävaiheessa yhteishaku itsessään jättää huomioimatta oppilaiden yksilöllisyyden ja erityispiirteet. Kaikkia tarkastellaan vain kouluarvosanojen valossa.

Koulutusrakenteille on olemassa vaihtoehtoja. Esimerkiksi Hollannissa käytössä olevat peruskoulun yläaste (Basic Secondary Education) ja ammatillinen koulutus eroavat paljon suomalaisesta koulutusjärjestelmästä. Hollantilainen yläkoulu

sisältää eri linjoja ja suuntautumismahdollisuuksia. Nämä linjat johtavat suoraan eri koulutusasteille ammatilliseen, korkeampaan ammatilliseen ja yliopistokoulutukseen. (European Agency for Development in Special Needs Education 2009.) Linjojen sisällä opiskelijalla on mahdollisuus saada opiskeluun tarvittavaa tukea. Lisäksi nelivuotinen ammatillinen koulutus etenee asteittain ja opiskelija voi opiskella vuosittain eri tasoille. Kyse ei siis ole kolmen vuoden tutkintoputkesta, vaan asteittaisesta ammatin osaamisesta. (European Agency for Development in Special Needs Education 2009.) Ehkä tällainen jo yläkoulussa tapahtuva koulutuksellinen suuntautuminen ja ammatillisten opintojen pilkkominen voisivat olla vaihtoehtoja myös Suomessa.

Koulutuksellisen onnistumisen kannalta on oleellista, miten onnistutaan taustatekijöiltään riskiryhmään sijoittuvien oppilaiden kanssa (Pirttiniemi 2004). On esitetty ajatus alkuvaiheen syrjäytymisriskistä, joka ajoittuu peruskoulun päättövaiheeseen (Pirttiniemi 2004). Siksi oppilashuoltotyön, onnistuneen opettajasuhteen ja tiiviin moniammatillisen yhteistyön merkitystä toisen asteen opiskelupaikan saamisessa ja säilyttämisessä ei voida tarpeeksi korostaa (Pirttiniemi 2000; 2004). On kehitettävä toimintamalleja, joiden kautta syntyy uutta opiskelijaa tukevaa ja rohkaisevaa koulukulttuuria, jotta koulu voi omalta osaltaan ennaltaehkäistä syrjäytymistä sen edesauttamisen sijaan (Takala 1992). Koulutustakuu voisi olla yksi tällainen syrjäytymistä ehkäisevä toimintakeino (Luukkainen 2011). Myös erityisopetukseen ja oppilaanohjaukseen kohdennetuilla lisäresursseilla on vaikutusta koulutuksen keskeyttämisen vähenemiseen (Euroopan komissio 2011).

Syrjäytymisen riskejä ja ongelmia tuskin voidaan poistaa kokonaan, mutta niitä voidaan vähentää. Oli ongelmien alkuperä mikä tahansa, syrjäytymiskierteeseen voidaan kuitenkin vaikuttaa monissa koulupolun eri vaiheissa, kuten peruskoulussa, 10-luokalla, ammattistartilla ja ammattikoulussakin. Kierteen katkeamiseen voidaan vaikuttaa esimerkiksi oppilaan, opintojen tai ammatinvalinnan ohjauksella. (Lämsä 2009b; Nurmi 2011.) Jotta kierteen katkaiseminen onnistuisi, on ensiarvoisen tärkeää kartoittaa nuoren kokonaistilanne perusteellisesti ja käyttää tieteellisesti tehokkaiksi todistettuja interventioita. Syrjäytymisriskissä oleva oppilas tarvitsee paljon henkilökohtaista tukea. Henkilökohtainen ohjaus ja opetus puolestaan vaativat resursseja. Nämä lisäresurssit kuitenkin maksavat itsensä takaisin myöhemmin. (Pirttiniemi 2001; Luukkainen 2011.) Myös koulun henkilökunnalla on suuri merkitys koulunkäynnin mielekkyyden, ihmissuhteiden ja koulun yleisen hengen ylläpitäjänä. Opettajien ja rehtoreiden pitäisi kyetä huomaamaan pahoinvoinnin merkit ajoissa.

(Luukkainen 2011.)

Peruskoulun ja ammattiopetuksen opintovaatimuksiin hiipineet kasvavat vaatimukset ovat seurausta koulutuspolitiikan tavoitteiden ja työelämän vaatimustason kiristymisestä. Koulujen tulostavoitteet ovat siirtyneet koskemaan myös erityisopetusta ja tavoitteena on nostaa myös heikoimmat oppilaat positiivisille urille. Tällaisen ajattelun alle peittyä usein se tosiasia, ettei akateemisen menestyksen tuottaminen ole koulun ainoa tehtävä (Li, Lerner & Lerner 2010). Myönteinen koulusuhde ja opintoihin kiinnittyminen ovat itseisarvoja, jotka kertovat hyvinvoinnista ja terveydestä (Linnakylä & Malin 2008). Niihin pitäisi kiinnittää entistä enemmän huomiota.

Yhä useammat lapset ja nuoret eivät jaksaa pysyä odotusten tahdissa. Pienetkin vaativuuden kasvut lisäävät kykyjen ja vaatimusten välimaastossa elävien opiskelijoiden vaikeuksia. Opiskelusta ja koulutusputkessa pysymisestä on siis tullut Friedin (2005) kuvailema koulun peli. Ne oppilaat, jotka ovat hyviä pelissä ja sopeutuvat, pärjäävät. Ne, joille peli ei sovi, putoavat yhä vaikeammaksi muotoutuvan pelin kyydistä ja eksyvät poluilleen. Mediassa on jo vaadittu peruskoulun uudistamista ja koulujen välinen epätasa-arvoisuus on huomioitu myös ministeriötasolla. Koulutuksellinen tasa-arvo luodaan tasa-arvoisessa peruskoulussa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.) Tilanteen parantamiskeinoksi on ehdotettu koulujen toimintaympäristöjen huomioimista niiden ohjauksessa ja rahoituksessa. Jatkossa rahoituksen kaavaiillaankin perustuvan perusopetuksen toimintaympäristöä kuvaaviin indikaattoreihin, kuten kunnan maahanmuuttajien väestöosuuteen, aikuisväestön koulutustasoon ja työttömyysasteeseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Nämä samat tekijät löytyvät myös koulutuksellisen syrjäytymisen taustalta. On siis kehitettävä entistä parempia ennalta ehkäiseviä toimintamalleja ja kiinnitettävä huomiota oppilaiden ja perheiden hyvinvointiin.



## LÄHTEET

- Ahola, S., Galli, L. & Ikonen, S. 2009. Koulutuksesta syrjäytymisen ehkäisy Varsinais-Suomessa. Koulutussosiologian tutkimuskeskus RUSE, Turun yliopisto: Turku. [http://ruse.utu.fi/PDF\\_tiedostot/VShanke\\_perusraportti.pdf](http://ruse.utu.fi/PDF_tiedostot/VShanke_perusraportti.pdf)
- Ahola, S. & Galli, L. 2009. Koulutuksesta syrjäytymisen ehkäisy Varsinais-Suomessa. Osa 2: yhteenveto ja suositukset. Koulutussosiologian tutkimuskeskus RUSE, Turun yliopisto: Turku
- Ahonen, T. & Lyytinen H. 1995. Eriyiset oppimisvaikeudet. Teoksessa Lyytinen, H., Ahonen, T., Korhonen, T., Korkman, M. & Riita, T.(toim.):Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma WSOY.
- Alatupa S., Karppinen K., Keltinkangas-Järvinen L. & Savioja H. 2007. Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75. Edita Prima Oy, Helsinki.
- American Psychiatric Association 1994. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4. painos). Washington, DC: APA.
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D. & Reschly, A. 2006. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology* 44, 427–445.
- Aro, M. 2011. Oppimisvaikeustutkimuksen haasteita. *NMI Bulletin* 21(2), 8–11.
- Beitchman, J. & Young, A. 1997. Learning disorders with a special emphasis on reading disorders: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 36, 1020–1032.
- Boetsch, E., Green, P. & Pennington, B. 1996. Psychosocial correlates of dyslexia across the life span. *Development and Psychopathology*, 8, 539–562.
- Byrne, B. 1994. Coping with bullying in schools. Dublin: Colour Books Ltd.
- Carter, B. & Spencer, V. 2006. The Fear Factor: Bullying and Students With Disabilities. *International Journal of Special Education* 21(1), 11–23.
- Christenson, S. & Reschly, A. 2010. Check & Connect. Enhancing School Completion Through Student Engagement. Teoksessa Doll, B., Pfohl, W. & Yoon, J.(toim.) 2010 Handbook of Youth Prevention Science. Taylor & Francis e-Library.
- Dunn, C., Chambers, D. & Rabren, K. 2004. Variables Affecting Students Decisions to Drop out of School. *Remedial and Special Education* 25(5), 314–323.
- Eastman G., Cooney, S., O’Connor, C. & Small, S. 2007. Finding effective solutions to truancy. What works Wisconsin – Research to Practice 5. [http://www.uwex.edu/ces/flp/families/whatworks\\_05.pdf](http://www.uwex.edu/ces/flp/families/whatworks_05.pdf)
- Eckstein, Z. & Wolpin, K. 1999. “Why Youths Drop Out of High School: The Impact of Preferences, Opportunities, and Abilities.” *Econometrica* 67(6), 1295–1339.
- Egger, H., Costello, J. & Angold, A. 2003. School Refusal and Psychiatric Disorders: a Community Study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 2003(42), 797–807.
- Eriyisopetuksen strategia 2007. Opetusministeriön työmuistioita ja selvityksiä 2007:47. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/tr47.pdf> (Viitattu 23.8.2012)
- Erling, R. 2002. Bullying, Depressive Symptoms and Suicidal Thoughts. *Educational Research* 44, 55–67.
- Estell, D., Farmer, T., Irvin, M., Crowther, A., Akos, P. & Boudah, D. 2009. Students with Exceptionalities and the Peer Group Context of Bullying and

- Victimization in Late Elementary School. *Journal of Child and Family Studies* 18, 136–150.
- Euroopan komission ehdotus 2011. Neuvoston suositus koulunkäynnin keskeyttämisen vähentämiseen tähtäävistä toimenpidestrategioista. Bryssel.1.2011, KOM (2011) lopullinen. [http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlyrec\\_fi.pdf](http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlyrec_fi.pdf) (Viitattu: 24.05.2012)
- European Agency for Development in Special Needs Education 2009. Special needs education within the education system – Netherlands. The organization, structure and management of the education system. <http://www.european-agency.org/country-information/netherlands/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system> (Viitattu 17.10 2012)
- Feldman, E., Jallad, B., Kusch, A., Lubs, H., Lubs, M. L., Levin, B. E., & Rabin, M. 1993. Adult familial dyslexia: A retrospective developmental and psychosocial profile. *The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences* 5, 195–199.
- Finn, J. D. 1993. School engagement & students at risk. NCE-93-470.
- Finucci, J. M., Gottfredson, L. S., & Childs, B. 1985. A follow-up study of dyslexic boys. *Annals of Dyslexia* 35, 117–136.
- Fletcher, J., Lyon, R., Fuchs, L. & Barnes, M. 2007. *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. Guilford Press: Oxford, & New York.
- Fried, R. 2005. *The game of school: why we all play it, how it hurts kids, and what it will take to change it*. 1<sup>st</sup> ed. Wiley Imprint.
- Graham, S., Greenbaum, B., & Scales, W. 1995. Adults with learning disabilities: Educational and social experiences during college. *Exceptional Children* 61, 460–471.
- Greenbaum, B., Graham, S. & Scales W. 1996. Adults with learning disabilities: Occupational and social status after college. *Journal of Learning Disabilities* 29(2), 167–173.
- Gropper, N. & Froschl, M. 2000. The Role of Gender in Young Children's Teasing and Bullying Behavior. *Equity & Excellence in Education* 33(1), 48-56.
- Haapasalo, S., Nevalainen, A. & Roine, M. 1996. Elämä edessä – erityisluokka takana. *Kuntoutussäätiön tutkimuksia* 54. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hamarus, P. 2008. *Koulukiusaaminen –Huomaa, puutu, ehkäise*. Helsinki: Kirjapaja.
- Hehir, T. 2002. Eliminating ableism in education. *Harvard Educational Review*, 72.
- Heikkilä, M. 1990. Köyhyys ja huono-osaisuus hyvinvointivaltiossa. Tutkimus köyhyydestä ja hyvinvoinnin puutteiden kasautumisesta Suomessa. *Sosiaalihuollituksen julkaisuja* 8/1990.
- Hinshaw, S. 1992. Academic underachievement, attention deficits, and aggression: Comorbidity and implications for intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 60, 893–903.
- Holmberg-Kalenius, T. 2008. *Elämää koulukiusaamisen jälkeen*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Holopainen, L., Lappalainen, K. & Savolainen, H. 2007. Sosiaalinen kompetenssi toisen asteen koulutuksessa ja nuorten oppimisvaikeudet. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* N:o 101.
- Ihatsu, M. 1994 *Ammattioppilaitosten pudokkaat*. Teoksessa Neljännesvuosisata erityispedagogiikkaa Joensuun yliopistossa. Toim. Ihatsu, M. & Matilainen, K. Joensuun yliopisto *Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita* 55.

- Ihatsu, M. & Koskela, H. 2001. Keskeyttääkö vai ei? Ammatillisten oppilaitosten aktivointi ja koulutuksen keskeyttämisen vähentäminen -projektin alkukartoitus. Helsinki: Opetushallitus.
- Jacobson, R. 2007. A lost horizon: the experience of an other and school bullying. *Studies in Philosophy and Education* 26, 297–317.
- Jahnukainen, M. 1997. Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 182. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jahnukainen, M. 1999. Entisten tarkkailuluokan oppilaiden kouluttautuminen, työttömyys ja syrjäytyminen. Teoksessa M. Kuorelahti (toim.) *Sopeutumattomat koulussa*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 31, 57–60.
- Jahnukainen, M. 2001. Erityisluokkaopetuksen tuloksellisuus – retrospektiivinen oppilasnäkökulma. *Kasvatus* 32(3), 217–228.
- Jokela J., Lupa P. & Pietikäinen M. 2006. Mistä tukea? Helsingiläisnuorten masentuneisuus, koulukiusaaminen ja luvattomat poissaolot vuosina 1996–2006. Terve- ja turvallinen kaupunki neuvottelukunta. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes. Helsinki.
- Jyrkämä, J. 1986. Nuoret sivuraiteelle? Teoksessa A. Mikkola (toim.) *Suomalaista nuorisotutkimusta*. Tutkimuksia ja selvityksiä 1/86. Helsinki; Kansalaiskasvatuksen keskus, 37–58.
- Jäppinen, A-K. 2010: Onnistujia opinpolun siirtymissä – Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavan ja valmistavan koulutuskokeilun (ammattistartti) vaikuttavuus. Raportit ja selvitykset 2010:2. Opetushallitus. Jyväskylän ammattiopiston paino. Jyväskylä.  
[http://www.oph.fi/julkaisut/2010/onnistujia\\_opinpolun\\_siirtymissa](http://www.oph.fi/julkaisut/2010/onnistujia_opinpolun_siirtymissa) (Viitattu 24.8.2012)
- Järvinen, T. & Jahnukainen, M. 2001. Kuka meistä onkaan syrjäytynyt? Marginalisaation ja syrjäytymisen käsitteellistä tarkastelua. Teoksessa M. Suutari (toim.) *Vallattomat marginaalit. Yhteisöllisyyksiä nuoruudessa ja yhteiskunnan reunoilla*. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 20. Helsinki, 125–151.
- Kairaluoma, L., Kiiveri, L. & Määttä, S. 2009. *Motivoimaa -hanke 2009–2011*. Esittelymateriaali. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Kaltiala-Heino R, Kilkku N, Poutanen P, Rimpelä M. 2003. Runsaiden koulupoissaolojen yhteys mielenterveysongelmiin yläasteikäisillä. *Suomen Lääkärilehti* 2003(58), 1677–1683.
- Kaltiala-Heino R, Fröjd S, Marttunen M. 2010. Involvement in bullying and depression in a 2-year follow-up in middle adolescence. *European Child & Adolescent Psychiatry* 2010 (19), 45–55.
- Kaltiala-Heino R, Rimpelä M, Marttunen M, Rimpelä A, Rantanen P. 1999. Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *British Medical Journal* 1999 (319) 348–351.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H. & Poskiparta E. 2008. Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology* 43(3), 269–278.
- Kaukonen, R. 2007. Tilastoista syrjäytyneitä nuoria on noin 14 000. *Tieto & Trendit* 7, [http://www.stat.fi/artikkelit/2007/art\\_2007-11-07\\_002.html](http://www.stat.fi/artikkelit/2007/art_2007-11-07_002.html)

- Kearney, CA. 2008. School absenteeism and school refusal behaviour in youth: a contemporary review. *Journal of Clinical Psychology Practice Review*. 2008(28), 451–71.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1996. Hyvä itsetunto. 6.painos. Juva: WSOY.
- Kilpinen, J. 2009. Maahanmuuttajien ammatillisen peruskoulutuksen keskeyttämiselvitys. Turun ammatti-instituutti. Opetushallitus.
- Kiilakoski, T. 2009. Viiltoja –Analyysi kouluväkivallasta Jokelassa. Helsinki: Nuorisotutkimus- verkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisusarja 28.
- Kiuru, N., Nurmi, J.-E., Aunola, K. & Salmela-Aro, K. 2009. The role of peer groups in adolescents' educational trajectories. *European Journal of Developmental Psychology*, 6(5), 521–547.
- Kiva Koulu ohjelma. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2009.  
[http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/Kouluhyvinvoinnin\\_kehittaminen/KiVaKoulu.html](http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/Kouluhyvinvoinnin_kehittaminen/KiVaKoulu.html)
- Kivekäs, M. & Suopajarvi, K. 2001. Syrjään pudotettu vai oman polkunsä kulkija. Nuori ammatillisen koulutuksen keskeyttäjänä. Kotkan kaupungin sivistystoimi.
- Komonen, K. 1999. Yksilöllinen valinta vai portti koulutukselliseen syrjäytymiseen? Ammatikouluopinnot keskeyttäneiden nuorten koulutuspolut. Teoksessa M. Kuorelahti & R. Viitanen (toim.) Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun. – Nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. NUORAN julkaisuja 14. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto, 117–127.
- Komonen, K. 2001. Koulutusyhteiskunnan marginaalissa? Ammatillisen koulutuksen keskeyttäneiden nuorten yhteiskunnallinen osallisuus. Väitöskirja. Joensuun yliopiston yhteiskuntatieteellisiä julkaisuja 47.
- Koskela, H. 2003. Opiskelijoiden haasteellisuudesta ammattiopintoihin sitoutumisen substanssiteoriaan. Grounded theory -menetelmän soveltaminen ammattioppilaitoksen opettajien kuvauksiin opetettavistaan. Väitöskirja. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 86.
- Kuronen, I. 2010. Peruskoulusta elämäkouluun – Ammatillisesta koulutuksesta syrjäytymisvaarassa olevien nuorten tarinoita peruskoulusuhteesta ja elämäkulusta peruskoulun jälkeen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 26.
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa: koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, n:o 61.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/2009642> (Viitattu 28.7.2012)
- Lappalainen, K. 1999. Yläasteelta eteenpäin - Erityistä tukea peruskoulussa tarvinneiden oppilaiden peruskoulun jälkeinen suuntautuminen.  
[Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisut.](http://www.nuorisotutkimusseuran.verkkojulkaisut)  
[http://www.nuorisotutkimusseura.fi/sites/default/files/verkkojulkaisut/Lappalainen\\_Kristiina.pdf](http://www.nuorisotutkimusseura.fi/sites/default/files/verkkojulkaisut/Lappalainen_Kristiina.pdf)
- Lastensuojelun keskusliitto 2012. Sosiaalisten suhteiden merkitys unohdetaan koulun auttamistyössä. Lastensuojelun keskusliitto, lehdistötiedote 3.10.2012.  
[http://www.lskl.fi/tiedottaa/tiedotusvalineille/tiedotteet/sosiaalisten\\_suhteiden\\_merkitys\\_unohdetaan\\_koulun\\_auttamistyossa.2675.news](http://www.lskl.fi/tiedottaa/tiedotusvalineille/tiedotteet/sosiaalisten_suhteiden_merkitys_unohdetaan_koulun_auttamistyossa.2675.news) (Viitattu 10.10.2012)
- Launonen, A. 2005. Ammatillisen koulutuksen keskeyttämisen ehkäisy ja ammatilliseen koulutukseen aktivointi - rahalla vai rakkaudella? Päätyneiden tavoite 3 - ohjelman ESR-projektien 2000-2003 loppuraporttien ja laadullisten raporttien

- analysointi ja projektien vaikuttavuuden selvittäminen. Moniste 18/ 2005. Helsinki: Opetushallitus.
- Leinonen, S. 2000. Elämän vaihtoehdot kapeutuvat. Teoksessa K. Stranden (toim.). Ei tyhmä vaan erilainen oppija. Oppimisvaikeuksien kokeminen, syyt, esiintyvyys ja kuntoutus. Jyväskylä: Gummerus.
- Li, Y., Lerner, J.V. & Lerner, R.M. 2010. Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: the mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence* 39 (7), 801–815.
- Light J. & DeFries J. 1995. Comorbidity of reading and Mathematics Disabilities: Genetic and Environmental Etiologies. *Journal of Learning Disabilities* 28(2), 96–106.
- Liimatainen-Lamberg, A. (toim.) 1996. Syrjäytymisriskien ehkäisy, syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Opetushallitus 7/96.
- Liimatainen-Lamberg, A. & Uotinen, S. 1996. Tavoitteet ja käsitteiden määrittely. Teoksessa Syrjäytymisriskien ehkäisy syrjäytyneiden koulutuspalvelut ja ohjaustoiminta. Opetushallitus 7/96. 9-18.
- Lindsay, G., Dockrell, J. E. & Mackie. C. 2008. Vulnerability to bullying in children with a history of specific speech and language difficulties *European Journal of Special Needs Education* 23, 1–16.
- Linnakylä, P. & Malin, A. 2008. Finnish Students' School Engagement Profiles in the Light of PISA 2003. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52.
- Luopa, P., Pietikäinen, M. & Jokela, J. Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000-2007. Helsinki: Opetusministeriön julkaisuja 2008:7.
- Luukkainen, O. 2011. Syrjäytymisen ehkäiseminen edellyttää koulutustakuuta. *Opettaja-lehti* 3/2011.
- Lyytinen, H. 2000. Oppimisen häiriöt. Teoksessa E. Räsänen, I. Moilanen, T. Tamminen & F. Almqvist (toim.): Lasten- ja nuorisopsykiatria. Jyväskylä: Gummerus.
- Lyytinen, H. 2001. Suvuittain esiintyvä dysleksiariski ja varhainen kehitys: Lapsen kielen kehitys – tutkimuksen tuloksia ensimmäisiltä ikävuosilta. *NMI Bulletin* 11 (2), 4–15.
- Lyytinen, H., Ahonen, T. & Räsänen, P. 1994. Dyslexia and dyscalculia in children and adolescents – risks, precursors, bottlenecks and cognitive mechanisms. *Acta Paedopsychiatrica* 56, 179–192.
- Lyytinen, H., Ahonen T., Aro M., Aro T., Holopainen L., Närhi V. & Räsänen P. 2001. Kehitysneuropsykologinen näkökulma oppimisvaikeuksiin. Teoksessa P. Fadjukoff, T. Ahonen & H. Lyytinen (toim.): Oppimisvaikeudet, tutkimuksesta käytäntöön. Lievestuore: ER-Paino.
- Lyytinen H, Leppänen P. & Guttorm T. 2003. Näkymiä suomalaisten lukivaikeuksiin – lähtökohtana psykofysiologiset havainnot. *Psykologia* 38(4), 230–249.
- Lämsä, A-L. 1998. Syrjäytyminen Oulussa. Hyvinvointipuutteet oululaisen syrjäytymisen kuvaajina. Oulun kaupunki Sarja A133.
- Lämsä, A-L. 2009a. Kiusaamisen muodot ja ulottuvuudet. Teoksessa Lämsä, A-L. (toim.) 2009. Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen pahoinvointiin. Juva: PS-kustannus, 59-72.
- Lämsä, A-L. 2009b. Nuorten koulutuksellisen syrjäytymisen ehkäisy. <http://www.aeo.fi/wordpress/wp-content/uploads/2009/11/nuortenkoulutuksellisen-syrjaytymisen-ehkaisy.pdf>



- Lämsä, A-L. 2009c. Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä. Lasten ja nuorten syrjäytyminen sosiaalihuollon asiakirjojen valossa. Väitöskirja. Acta Universitatis Ouluensis E102.
- Maughan, B. 1995. Long-term outcomes of developmental reading problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 36, 367–371.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. International Methelp Ky. Jyväskylä: Gummerus.
- Metsämuuronen, J. 2008. Monimuuttujamenetelmien perusteet. 2. korjattu painos. International Methelp Ky. Jyväskylä: Gummerrus.
- Mishna, F. 2003. Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy. *Journal of Learning Disabilities* 36, 336–347.
- Määttä, S., Kiiveri, L. & Kairaluoma, L. 2011. Motivoimaa-hanke. ammatillisenuorisoasteen koulutuksessa. *NMI-Bulletin*, 21(2), 36–50.
- National Joint Committee of Learning Disabilities 2010. What is a learning disability? <http://www.ldonline.org/ldbasics/whatisld> (Viitattu 24.6 2012).
- Nichols, E., Paul, C., Vandenbossche, D., Yaworski, C. & Ziraldo, L. 2003. Transition Planning Resource Guide for Students With Learning Disabilities 2003. Learning Disabilities Association Of Ontario. <http://www.access.resources.ldao.ca/main/documents/TransitionPlannin gResourceGuide4.pdf> . (Viitattu 6.8 2012)
- Nolvi, S. 2011. OKI – Oppilaiden kouluun kiinnittyminen yläkoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Erityispedagogiikka. Pro gradu -tutkielma, julkaisematon.
- Nummela, U. & Quakrim-Soivio, N. 2007. Joustava perusopetus. JOPO – toiminnan aloittaminen ja vakiinnuttaminen. Opetusministeriön julkaisuja 2007: 15.
- Nummenmaa, L. 2008. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. Vammalan Kirjapaino Ky.
- Nurmi, J-E. 2011. Miksi nuori syrjäytyy? *NMB Bulletin* 21(2), 28–35.
- Nurmi, J-E., Salmela-Aro, K. & Ruotsalainen, H. 1994. Cognitive and attributional strategies among unemployed young adults – A case of the failure-trap strategy. *European Journal of Personality* 8, 145–148.
- Närhi, V., Kuikka, P. & Seppälä, H. (toim.) 2010. Laaja-alaiset oppimisvaikeudet. Niilo Mäki Instituutti: Jyväskylä.
- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Suom. Maija Mäkelä. Helsinki: Otava.
- Onatsu-Arviolommi, T. & Nurmi, J-E. 2000. The role of task-avoidant and task focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A cross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 92, 478–491.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 5.10 2012. Ministeri Gustafsson: Tasa-arvoinen koulu vaatii nopeita korjaustoimia. Tiedotteet. [http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/10/gustafsson\\_yhtenaiskouluseminari.html?lang=fi&extra\\_locale=fi](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2012/10/gustafsson_yhtenaiskouluseminari.html?lang=fi&extra_locale=fi) ) (Viitattu 8.10.2012)
- Opetusministeriö 2005. Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio. Opetusministeriön työryhmänmuistioita ja selvityksiä 2005:33. Opetusministeriö, Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman muutokset ja täydennykset 2010. Opetushallitus. [http://www.oph.fi/download/132882\\_Perusopetuksen\\_opetussuunnitelma\\_perusteiden\\_muutokset\\_ja\\_taydennykset2010.pdf](http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelma_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf) (Viitattu 7.8.2012)
- Perusopetuslaki 477/2003. Oppivelvollisuus sekä oppilaan oikeudet ja velvollisuudet. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030477> (Viitattu 12.9.2012)

- Pikas, A. 1990. Irti kouluväkivallasta. Espoo: Weilin Göös.
- Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja.
- Pirttiniemi, J. 2004. Ohjauksen tarve peruskoulun päättyessä. Teoksessa J. Hassinen & J. Marniemi (toim.): Oppiva koulu – pajakoulut muutoksen tekijöinä. Valtakunnallisen työpajayhdistyksen julkaisuja 4. Helsinki, 22–40.
- Pirttiniemi, J. & Päivänsalo, P. (toim.) 2001. Perusopetuksen ja ammatillisen koulutuksen nivelvaiheen kehittäminen. – Neljän alueellisen projektin kokemuksia. Opetushallituksen monisteita 14/2001. Helsinki.
- Pitkänen, S., Aho, S., Koponen, H., Kylmäkoski, M., Nieminen, J. & Virjo, I. 2007. Ryhtiä ja ruutia nuorten työvoimapalveluihin. Nuorten yhteiskuntatakuun toteutumista ja tuloksia selvittävä tutkimus. Helsinki: Työministeriö, työpoliittinen tutkimus 333.
- Prior, M., Smart, D., Sanson, A. & Oberklaid, F. 1999. Relationships between learning difficulties and psychological problems in preadolescent children from a longitudinal sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 38, 429-436.
- Pulkki-Råback, L. & Alatupa, S. 2011. Syrjäytyminen alkaa jo peruskoulussa. Helsingin yliopiston tiedotteet.  
<http://www.sttinfo.fi/pressrelease/detail.do?pressId=35731&type=opensearch&searchKey=0f900535-4c0c-11e0-868a87f00718707a&pageIndex=1&languageId=FI> (Viitattu 21.7.2012)
- Pörhölä, M. 2008. Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä –Miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.) 2008. Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinoloituvuuskirja. Helsinki: Hakapaino, 94–104.
- Rantanen, E. & Vehviläinen J. 2007. Kannattavaa opiskelua? – Opintojen keskeyttäminen ammatillisessa oppilaitoksessa. Lähde:  
[https://www.oph.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/oph/embeds/46975\\_kannattavaa\\_opiskelua.pdf](https://www.oph.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/46975_kannattavaa_opiskelua.pdf) (Viitattu 9.7.2012)
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. 2006. Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement Variables. *Remedial and Special Education* 27, 276–292.
- Rigby, K. 1998. The Relationship Between reported Health and Involvement in Bully/Victim Problems among Male and Female Secondary Schoolchildren. *Journal of Health Psychology* 3, 465–476.
- Salmivalli, C. 1998. Not Only Bullies and Victims. Participation in harassment in School Classes: Some Social and Personality Factors. *Annales universitatis turkuensis*, B: 225.
- Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Juva: WS Bookwell Oy.
- Salmivalli, C. & Peets, K. 2009. Bullies, Victims, and Bully Victim Relationships in Middle Childhood and Early Adolescence. Teoksessa K. Rubin, M. Bukowski & B. Laursen. *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. Cambridge: Cambridge University Press, 82–99.
- Saloviita, T. 2009 Opettajankoulutus antaa hyvät erityispedagogiset valmiudet. *Opettajalehti* 16.10.2009.  
[http://www.opettaja.fi/pls/portal/docs/PAGE/OPETTAJALEHTI\\_EPAPR\\_PG/2009\\_42/140237.htm](http://www.opettaja.fi/pls/portal/docs/PAGE/OPETTAJALEHTI_EPAPR_PG/2009_42/140237.htm) (Viitattu 9.7.2012)

- Sarlin, H-M. 2009. Opiskelussa esiintyvät tuen tarpeet ja niihin vastaamien erikoulutusasteilla. Teoksessa L. Nissilä & H-M. Sarlin, Maahanmuuttajien oppimisvaikeudet. Otavan kirjapaino Oy, 20–35.
- Savolainen, H., Ahonen, T., Aro, M. & Tolvanen, A. 2007. Reading Comprehension, Word Reading and Spelling as Predictors of School Achievement and Choice of Secondary Education. *Learning and Instruction* 18:2, 201–210.
- Seals, D. & Young, J. 2003. Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem and depression. *Adolescence* 38(152), 735- 748.
- Siegel, L. 1999. Issues in the Definition and Diagnosis of Learning Disabilities A Perspective on Guckenberger v. Boston University. *Journal of Learning Disabilities* 32, 304–319.
- Sinclair, M., Christenson, S., Evelo, D. & Hurley, C. 1998. Dropout prevention for youth with disabilities: efficacy of a sustained school engagement procedure. *Exceptional Children* Volume 65, 1.
- Sinclair, M., Christenson, S., Lehr, C. & Reschly Anderson 2003. Facilitating Student Engagement: Lessons Learned 29 from Check & Connect Longitudinal Studies. *The California School Psychologist* 2003, Volume 8.
- Skinner, E., Wellborn, J.G. & Connell, J.P. 1990. What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology* 82 (1), 22–32.
- Stein, D., Blum, N. & Barbaresi W. 2011. Developmental and Behavioral Disorders through the Life Span. *Pediatrics* 128:2, 364–373.
- Steinhausen, H.C, Muller, N., Metzke, C.W. 2008. Frequency, stability and differentiation of self-reported school fear and truancy in a community sample. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health* 2008(2), 17.
- Takala, M. 1992. ”Kouluallergia ” – yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Väitöskirjatutkimus. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Temple, J., Reynolds, A. & Miedel, W. 1998. Can Early Intervention Prevent High School Dropout? Evidence from the Chicago Child-Parent Centers. Institute for Research on Poverty Discussion Paper no. 1180–1198.
- Tilastokeskus 9.6.2011. Erityisopetus 2010. Erityisopetukseen siirrettyjen osuus ennallaan, osa-aikaisessa erityisopetuksessa pientä lisäystä. [http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop\\_2010\\_2011-06-09\\_fi.pdf](http://www.stat.fi/til/erop/2010/erop_2010_2011-06-09_fi.pdf) (Viitattu 29.8.2012)
- Tilastokeskus 20.3.2012a. Koulutuksen keskeyttäminen 2010. Keskeyttäminen lisääntyi ammatillisessa koulutuksessa. [http://www.stat.fi/til/kkesk/2010/kkesk\\_2010\\_2012-03-20\\_fi.pdf](http://www.stat.fi/til/kkesk/2010/kkesk_2010_2012-03-20_fi.pdf) (Viitattu 16.6.2012).
- Tilastokeskus 12.6.2012b. Peruskoulun oppilaista 11,4 prosenttia sai tehostettua tai erityistä tukea. [http://www.stat.fi/til/erop/2011/erop\\_2011\\_2012-06-12\\_fi.pdf](http://www.stat.fi/til/erop/2011/erop_2011_2012-06-12_fi.pdf) (Viitattu 27.6.2012)
- Tilastokeskus 21.6.2012c. Opetussuunnitelmaperusteisen ammatillisen peruskoulutuksen opiskelijoita oli 133 800 vuonna 2011. [http://www.stat.fi/til/aop/2011/01/aop\\_2011\\_01\\_2012-06-21\\_fi.pdf](http://www.stat.fi/til/aop/2011/01/aop_2011_01_2012-06-21_fi.pdf) (viitattu 27.6.2012)
- Työ- ja elinkeinoministeriö 2012. Nuorten työmarkkinatukioikeus ja koulutukseen hakeutuminen. Työmarkkinatuen saamisen edellytyksenä olevan kouluttautumismallin arviointitutkimus. Työ- ja elinkeinoministeriön



- julkaisuja. Työ ja yrittäjäyys 3/2012.  
[http://www.tem.fi/files/32056/TEMjul\\_3\\_2012\\_web.pdf](http://www.tem.fi/files/32056/TEMjul_3_2012_web.pdf)
- Vehviläinen, J. 2008. Kuvauksia koulutuksen keskeyttämisestä. Opetushallitus.
- Voutilainen, A. & Ilveskoski, I. 2000. Terveystenhuollon rooli oppimisvaikeuksientutkimisessa ja hoidossa. *Duodecim* 116(18), 2025–2031.
- Voutilainen, A., Häyrinen, T. & Iivanainen, M. 1997. Erilaisen oppijan vaikeudet, niiden syyt ja yleisyys. Teoksessa K. Strandén (toim.). *Erilainen oppija*. Jyväskylä: Gummerus.
- Väljörvi, J. (toim.) 2000. Koulu maailmassa – maailma koulussa. Opettajien, kuntatyöntekijöiden ja yritys-elämän näkemyksiä. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen selvityksiä 9. Helsinki: Opetushallitus.
- Väljörvi, 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. Koulutustutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto.  
[http://ktl.jyu.fi/img/portal/8317/PISA\\_2003\\_screen.pdf](http://ktl.jyu.fi/img/portal/8317/PISA_2003_screen.pdf)
- White, W. 1992. The post school adjustment of person with learning disabilities: Current status and future projections. *Journal of Learning Disabilities* 25, 448–456.
- Willcutt E. & Pennington B. 2000. Comorbidity of Reading Disability and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Differences by Gender and Subtype. *Journal of Learning Disabilities* 33(2), 179–191.
- World Health Organisation 1999. The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders. Clinical descriptions and diagnostic guidelines. Geneva: World Health Organisation.