

FERA
SUOMEN KASVATUSTIETEELLINEN SEURA RY

Toimittaneet
Markku Jahnkainen
Elina Kontu
Helena Thuneberg
Mari-Pauliina Vainikainen



**Erityisopetuksesta oppimisen
ja koulunkäynnin tukeen**

Erityisopetuksesta oppimisen ja
koulunkäynnin tukeen

Markku Jahnukainen, Elina Kontu,
Helena Thuneberg & Mari-Pauliina Vainikainen (toim.)

Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen

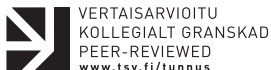


Suomen kasvatustieteellinen seura
Kasvatusalan tutkimuksia 67

Kasvatusalan tutkimuksia

Julkaisija: Suomen kasvatustieteellinen seura

Toimituskunta: Jouni Välijärvi (pj.), professori, Jyväskylän yliopisto
Joel Kivirauma, professori, Turun yliopisto
Liisa Tainio, professori, Helsingin yliopisto
Anna-Maija Tuuliainen (siht.), tutkimussihteeri,
Jyväskylän yliopisto



Myynti: <http://shop.kasvatus.net>
Koulutuksen tutkimuslaitoksen asiakaspalvelu
PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto
Puh. 040 805 4276
Sähköposti: ktil-asiakaspalvelu@jyu.fi

© Kirjoittajat ja Suomen kasvatustieteellinen seura ry.

Kansi: Martti Minkkinen
Taitto: Taittopalvelu Yliveto Oy

ISBN 978-952-5401-69-1 (painettu)
ISBN 978-952-5401-85-1 (pdf)
ISSN 1458-1094

Jyväskylän yliopistopaino
Jyväskylä 2015

Sisältö

Markku Jahnukainen

Johdanto 7

I Erityisopetuksen reformin taustat ja historiallinen kytkentä

Jarkko Hautamäki & Touko Hilasvuori

Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä.... 15

Raisa Ahtiainen

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina 25

Meri Lintuvuori

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen virallisen tilastotiedon ja empiirisen tutkimusaineiston kuvaamana 43

II Perusopetuslain ja valtiosuusjärjestelmän muutosten analyysi

Jonna Pulkkinen & Markku Jahnukainen

Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutosten jälkeen 79

Mari-Pauliina Vainikainen, Helena Thuneberg & Tiina Mäkelä
Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen
toteuttamisen tukena..... 107

Helena Thuneberg & Mari-Pauliina Vainikainen
Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien
perusteella..... 135

III Vaativan erityisen tuen muutos

Henri Pesonen, Terhi Ojala, Tiina Itkonen & Elina Kontu
Miten vaativa erityinen tuki toteutuu? 163

Raija Pirttimaa, Lauri Rätty, Tiina Kokko ja Elina Kontu
Vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetus
ennen ja nyt 179

Markku Jahnukainen & Jarkko Hautamäki
Epilogi..... 201

Kirjoittajat..... 206

Johdanto

Erityisopetuksena tunnettu perusopetuksen keskeinen toimintamalli on ollut voimallisten muutosten kohteena 1990-luvun lopulta aina näihin päiviin saakka. Vuoden 1998 perusopetuslain myötä alkanut asteittaisten muutosten sarja kulmineitui vuonna 2011 voimaan tulleisiin perusopetuslain muutoksiin sekä jo edellisenä vuonna vahvistettuihin valtionosuuslain muutoksiin. Molempia muutoksia pohjustettiin *Erityisopetuksen strategia* -työryhmässä (Opetusministeriö 2007) sekä sitä seuranneissa laajoissa täydennuskoulutuksissa, jotka toteutettiin yliopistojen ja Opetushallituksen yhteistyönä kattavasti eri puolilla Suomea.

Reformi kattaa monia yksityiskohtia, mutta yleisellä tasolla ilmeisimmät muutokset voidaan kiteyttää kahteen keskeiseen seikkaan:

- 1) Erityisoppilaista aiemmin maksettu korotettu valtionosuus poistui ja sen tilalle tuli väestöpohjainen estimaatti, joka pyrkii huomioimaan erityisopetuksen tarpeen kuntakohtaisesti.
- 2) Erityisopetuksen aiempi kaksijakoinen järjestelmä muutettiin oppimisen ja koulukäynnin tuen järjestelmäksi. Osa-aikaisen ja kokoaikaisen erityisopetuksen, toisin sanoen erityisopetukseen ottamisen ja siirtämisen, tilalle tuli yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Sekä kielenkäyttö että käytännön toimet saivat uuden viitekehyksen.

Vaikka jo vuoden 1998 perusopetuslain muutokset ja velvoitteet koulutuksen järjestäjille olivat huomattavia juuri erityisopetuksen näkökulmasta, lakimuutosten seurantaan ei tuolloin juurikaan kohdennettu tutkimusrahoitusta. Lakimuutosten implementaatio eteni täydennyskoulutusten kautta, joiden yhteydessä – usein jälkijunassa raportoituna (esim. Puro 2010) – kerättiin myös tutkimuksellista tietoa. Tutkimusyhteisö heräsi pikku hiljaa lakimuutosten seurauksiin erityisesti kasvaneen erityisoppilasmäärän vuoksi (esim. Jahnukainen 2003, 2006; Saloviita 2006). Lakimuutosten seurannan puutteellisesta dokumentoinnista esitettiin kommentteja Erityisopetuksen strategia -työryhmälle (Hautamäki & Jahnukainen 2007) ja samalla esitettiin systemaattista tutkimusta erityisopetuksen tilan kartoittamiseksi jatkona kymmenisen vuotta aiemmin toteutetulle Opetushallituksen ja yliopistojen yhteiselle tutkimuskokonaisuudelle (Blom, Laukkanen, Lindström, Saresma & Virtanen 1996). Tämä vaatimus ei kaikunut kuuroille korville, vaan Erityisopetuksen strategiaan pitkälti pohjautuvat perusopetuslain ja myös valtiosuoslain erityisopetusta koskevat muutokset saivat rinnalleen sekä laajamittaista kehittämistoimintaa (Kansallinen tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta eli Kelpo) ja täydennyskoulutusta, mutta myös lakimuutosten seurauksia selvittävää akateemista tutkimusta. Opetus- ja kulttuuriministeriön tukemien tutkimuskokonaisuuksien funktiona on ollut tuottaa seurantatietoa sekä ministeriötä että ennen kaikkea eduskunnan sivistysvaliokuntaa varten. Tähän hallinnolliseen tarpeeseen eri tutkimuskokonaisuudet ovat tuottaneet julkaisemattomia väliraportteja, joiden perusteella opetus- ja kulttuuriministeriö on virkamies työnä tehnyt oman koosteensa keskeisinä pitämistään osa-alueista (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Ministeriön koosteessa on lisäksi käytetty myös Opetushallituksen ja Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n tekemiä selvityksiä.

Nyt käsillä oleva teos kokoaa yhteen kolmen toisiaan teemoiltaan sivuavan Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen tutkimushankkeen tuloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriö on tukenut kaikkia tutkimuskokonaisuuksia, ja ne on organisoitu Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen kautta. Vaikka kaikki tutkimuskokonaisuudet

ovat toimineet itsenäisesti, on toimijoiden välillä ollut varsin paljon epävirallista yhteistyötä, ja alustavia tuloksia on esitelty prosessin aikana puolin ja toisin. Siten on ollut selvää, että nämä projektit muodostavat poikkeuksellisen korkeatasoisen ja sopivasti tosiaan täydentävän kokonaisuuden, joka täyttää hyvin ne vaatimukset, joita systemaattiselle lakimuutosten seurannalle voidaan esittää. Siten on myös luontevaa, että näiden kokonaisuuksien keskeisimmät tulokset saatetaan aiheesta kiinnostuneille lukijoille samojen kansien välissä. Tutkimuskokonaisuudet esitellään tarkemmin itse teksteissä, mutta kiteytettynä osatutkimuksia voidaan kuvata seuraavasti:

Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen hallinnoima ja professori Jarkko Hautamäen johtama Valaise-hanke (lyhenne ilmaisusta Valtakunnallinen lainsäädäntömuutoksen seuranta tutkimus) toimi vuosina 2012–2013. Se oli jatkoa Kelpo-kehittämistoiminnan kehittäväälle arvioinnille, ja sen keskeisenä tavoitteena oli seurata, miten Kelpon aikana lähinnä hallinnon ja kielenkäytön tasolla uudistetut tukirakenteet siirtyivät kuntien ja koulujen todellisiin käytäntöihin. Valaise-hankkeessa koulujen ja kuntien käytäntöjä tutkittiin monipuolisesti kyselyin, dokumenttianalyysin ja jossain määrin myös havainnoinnin ja haastatteluin. Tässä kirjassa esitellään valtakunnallisesti edustavan rehtorikyselyn, kuntien opetussuunnitelmien ja oppilashuollon analysoinnin sekä koulujen oppilasdokumenteista (pedagogiset arviot, oppimissuunnitelmat, pedagogiset selvitykset sekä henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat eli HOJKsit) otettujen näytteiden tuloksia. Hankkeen väliraportit ovat julkaisemattomia, mutta niiden tuloksia on esitelty melko kattavasti opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä (2014) oppimisen ja koulunkäynnin tuen toimeenpanosta.

Alun perin Jyväskylän yliopistossa toimineet Jonna Pulkkinen ja Markku Jahnukainen käynnistivät vuonna 2010 valtionosuusjärjestelmän muutoksiin sekä erityisopetuksen saatavuuteen ja resursointiin liittyvän tutkimuksen. Tutkimuskokonaisuudessa on tuotettu kaksi väliraporttia ja loppuraportti (julkaisemattomia: Pulkkinen & Jahnukainen 2011, 2013a, 2013b), joiden keskiössä ovat

rehtorien ja perusopetuksesta vastaavien opetustoimen johtajien kokemukset erityisesti rahoitusmuutosten vaikutuksista. Molemmat tutkijat ovat samanaikaisesti osallistuneet myös Valtiontalouden tarkastusviraston suorittamaan erityisopetuksen tarkastuksen laadintaan (Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen 2014a, 2014b, 2014c; Valtiontalouden tarkastusvirasto 2013), Pulkkinen viraston ylitarkastajana ja Jahnukainen erityisopetuksen asiantuntijana Helsingin yliopistoon siirryttyään.

Kolmannen ja laajimman tutkimuskokonaisuuden muodostaa Raija Pirttimaan ja Elina Kontun johtama Veturi-hanke (2011–2015), joka on Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen yhteinen ja kohdentuu vaikeimmin vammaisten tai sairaiden – tai uudelleen määritellen *vaativan erityisen tuen* – oppilaiden tilanteen selvittämiseen. Hankkeeseen liittyy myös vahva kehittämis- ja koulutusfunktio.

Tämä teos on jaettu eri osioihin siten, että ensimmäisessä osassa esitellään erityisopetuksen historiaan ja kehittämiseen liittyvä ajankuvaus. *Jarkko Hautamäki*, joka on ollut erityisopetuksen kehityksen seurannassa mukana aina peruskoulun alkuvaiheista lähtien, kuvaa osuudessaan yhdessä *Touko Hilasvuoren* kanssa suomalaisen erityisopetuksen eri evoluutiovaiheita Volvo-metaphoran kautta. *Raisa Ahtiainen* kohdentaa tarkastelunsa reformien yleisempään luonteeseen ja linkittää suomalaista muutostematiikkaa kansainvälisiin virtauksiin. *Meri Lintuvuori* tarkastelee erityisopetuksen muutosta tilastojen avulla ja vertaa niiden kertomaa tutkimukselliseen tietoon.

Teoksen toisessa osassa keskitytään erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen siirtymisen muutoksen analyysiin sekä rahoituksen ja resursoinnin muutoksen kuvaamiseen. Erityisesti valtionosuuksien ja kuntatalouden muutoksien vaikutuksia erityisopetuksen toteuttamiseen arvioidaan *Jonna Pulkkisen* ja *Markku Jahnukaisen* osuudessa. *Mari-Pauliina Vainikainen*, *Helena Thuneberg* ja *Tiina Mäkelä* kohdentavat tarkastelunsa moniammatilliseen yhteistyöhön, joka on eräs oppimisen ja koulunkäynnin tuen kulmakivistä. Toinen keskeinen osa-alue reformissa on ollut eri vaiheisiin liittyvän dokumentaation kehittäminen: *Helena Thuneberg*

ja *Mari-Pauliina Vainikainen* tarkastelevat prosessin sujumista ja tavoitteiden toteutumista dokumenttianalyysin kautta.

Kolmannen osan muodostavat kaksi Veturi-hankkeen osatutkimusta. Ensimmäisessä osuudessa *Henri Pesonen, Terhi Ojala, Tiina Itkonen* ja *Elina Kontu* esittelevät sekä kysely- että kenttähavain- toaineiston avulla vaativan erityisen tuen oppilaiden opetuksessa tapahtuneita muutoksia reformin myötä. Toisessa osatutkimukses- sa *Raija Pirttimaa, Lauri Rätty, Tiina Kokko* ja *Elina Kontu* tarkas- televat vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetuksen muutosta sekä historiallisesti että uuteen tutkimusmateriaaliin pohjautuen.

Haluamme tässä yhteydessä kiittää opetus- ja kulttuuriminis- teriötä näiden tutkimuskokonaisuuksien tukemisesta ja erityisesti opetusneuvos Jussi Pihkalaa pitkäaikaisesta yhteistyöstä erityis- opetuksen ja koulutuksen kysymyksissä. Lisäksi kiitämme Helsin- gin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimustoimikuntaa tä- män teoksen julkaisemiseen myönnetystä tuesta. Aivan erityises- ti haluamme kuitenkin kiittää kaikkia niitä opettajia, rehtoreita ja opetustoimenjohtajia, joita olemme saaneet vaivata – joskus tois- tuvastikin – ehkäpä varsin samankaltaisilta vaikuttavilla kyselyillä ja haastatteluilla: lämpimät kiitokset osallistumisestanne mittavaan tutkimusprosessiin. Toivomme, että tutkimuksemme tulokset hyö- dyttävät myös käytännön opetus- ja hallintotyön organisointia kun- ta- ja koulutasolla.

Lähteet

- Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) 1996. Erityisopetuksen tila. Arviointi 2/96. Helsinki: Opetushallitus.
- Hautamäki, J. & Jahnukainen, M. 2007. Opetusministeriön tilaama raportti Erityisopetuksen strategiatyöryhmän käyttöön. Helsingin yliopisto. Julkaisematon.
- Jahnukainen, M. 2003. Laman lapset? Peruskoulussa erityisopetusta saaneiden oppilaiden osuukien tarkastelua vuodesta 1987 vuoteen 2001. Yhteiskuntapolitiikka 68 (5), 501–507.
- Jahnukainen, M. 2006. Erityisopetuksen tarve ja muutos. Teoksessa S. Karvonen (toim.) Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt. Nuorten elinolot -vuosikirja. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosiain neuvottelukunta & Stakes, 119–131.
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2014a. Erityisopetuksen järjestämisen muutokset kunnissa 2000-luvulla. Kunnallistieteellinen aikakauskirja 42 (3), 306–323.
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2014b. Erityisoppilaiden osuukien kuntakohtaiseen vaihteluun vaikuttaneet tekijät vuosina 2001–2010. Yhteiskuntapolitiikka 79 (6), 619–630.
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2014c. Perusopetuksen erityisopetusjärjestelyt eri ikäryhmissä vuosina 2001–2010. Kasvatus 45 (2), 152–166.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö.
- Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2011. Erityisopetuksen järjestäminen ja rahoitus. Lakimuutosten vaikutusten seuranta kuntatasolla. Väliraportti 1. Lokakuu 2011. Julkaisematon.
- Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2013a. Erityisopetuksen järjestäminen ja rahoitus. Lakimuutosten vaikutusten seuranta kuntatasolla. Väliraportti 2. Syyskuu 2013. Julkaisematon.
- Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2013b. Erityisopetuksen järjestäminen ja rahoitus. Lakimuutosten vaikutusten seuranta kuntatasolla. Loppuraportti. Marraskuu 2013. Julkaisematon.
- Puro, E. 2010. Peruskoulun erityisopetuksen laatu oppilaiden, huoltajien, koulunkäyntiavustajien, opettajien ja rehtorien arvioimana. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 417.
- Saloviita, T. 2006. Erityisopetus ja inklusio. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.
- Valtionvarain tarkastusvirasto. 2013. Erityisopetus perusopetuksessa. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomus 8/2013. Helsinki: Edita.

I

Erityisopetuksen reformin taustat ja historiallinen kytkentä

Perusopetuslain erityis- opetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä

Tässä teoksessa käsitellään erityisopetusta koskevia viimeaikaisia lakimuutoksia. Osuudessamme taustoitetaan ja perustellaan väitettä, jonka mukaan vuoden 2010 uudistuksen omaksuminen on ollut laajaa ja nopeata siksi, että juuri erityisopetuksen alueella erilaisia muutoksia ja korjauksia on perinteisesti valmisteltu ja toteutettu laajoina kokeilu- ja koulutusprojekteina. Kyse ei ollut nytään täysin uudesta asiasta vaan liikkeessä olevan systeemin suunnan täsmäntämisestä. Yleisempänä tutkimuskysymyksenä on se, miten koko systeemi muuttuu, kun sen eri osia muutetaan. Onko 2010-luvun peruskoulu sama peruskoulu, joka vuoden 1968 lainsäädännöllä luotiin? Täsmennämme liitteessä Volvo-metaforan avulla kysymystä alkuperäisen säilymisestä lukuisissa pienissä muutoksissa ja korjauksissa.

Latvasta juuriin

Viimeisimmässä erityisopetuksen muutoksessa oli se erityinen piirre, että Suomen suurimmat kunnat – niin sanotut kymppikunnat eli Espoo, Helsinki, Jyväskylä, Kuopio, Lahti, Lappeenranta, Tampere, Turku ja Vantaa – olivat jo 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen puolivälissä esittäneet uudistustarpeen (Thuneberg ym. 2013; Thuneberg ym. 2014). Esityksen perustana olivat kuntien kokemukset osa-aikaisen ja erityisluokkamutoisen erityisopetuksen kasvun tuottamista vaikeuksista.

Lain toteutumisen seurannalle syntyikin mielenkiintoinen kaksoistehtävä tämän muutoksen verkostoituneen hallinnan tutkimisessa. Miten uudistus toteutettiin niissä kunnissa, jotka olivat sitä esittäneetkin, ja miten toimivat ne kunnat, jotka olivat tulleet mukaan joko lakimuutoksia edeltäneeseen kehittävään työhön tai olivat lähteneet liikkeelle vasta siitä, kun lain voimaantulolle oli määrätty päivämäärä.

Suuret linjat voidaan nimellisesti ratkaista uusimalla kunnalliset opetussuunnitelmat käyttämällä uuden lain ja uusittujen opetussuunnitelman perusteiden kieltä. Mutta pieniä asioita ei voida ratkaista samalla tavalla, koska niiden kohdalla joudutaan itse oppimaan kokemuksen kautta tapa tehdä uudella tavalla työtä. Tavoitteena on oppilaan kohtaaman opetuksen muutos entistä paremmaksi – tästä puhutaan oppilaan oikeutena. Tässä kirjassa esitetään tuloksia tutkimuksista, joissa on seurattu muutoksia uuden lain käyttöönottoon liittyvissä asioissa. Niiden kautta pyritään ymmärtämään, miten koululaitos muuttuu. Kohteena on koko instituutio, mutta argumentit liittyvät monin tärkeisiin yksityiskohtiin. Vastauksia vaille on kuitenkin jäänyt, onko oppilaan saama opetus muuttunut ja saavatko oppilaat tarvitsemaansa tukea ajallaan ja oikeanlaisena. Lakimuutoksen perimmäinen tavoite on kuitenkin parantaa erityisopetusta. Siksi oppilaiden kehityksen edistymisestä on myös saatava tietoa.

Uuden perusta on aikaisemmassa

Erityisopetuksen viimeisimmän muutoksen seuraaminen kuuluu mittavan reformikehityksen erään vaiheen arviointiin. Monet viimeisintä vaihetta edeltäneistä kokeiluista oli tehty jo ennen peruskouluvaihetakin (Tuunainen & Nevala 1989). Erityisopetuksen muutokset valmisteltiin monikantaisesti ja niitä kokeiltiin ennen lopullisia säädöksiä. Näin toimittiin sekä Kouluhallituksen että Opetushallituksen (1.4.1991 alkaen) kausina. Kouluhallituksen vahva toimivalta vaihtui Opetushallituksen informaatio-ohjaukseksi.

Koska Opetushallituksen toimivalta on oleellisesti toisenlainen kuin Kouluhallituksen, myös valmistelut ovat olleet erilaisia. Kouluhallituksen aikana on valmisteltu uutta virallista määräystä, Opetushallituksen aikana taas on valmisteltu uutta suositusta. Oleellista on ollut kuitenkin se, että valmisteluissa on aina ollut mukana opettajia, kouluja ja kuntia, mutta myös järjestöjä ja yliopistoja. Kouluhallituksen kokeilu- ja tutkimustoimisto tuotti ja rahoitti vuosien 1965–1990 välisenä aikana suuren määrän tutkimuksia yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen sekä myös erityisopetuksen tarpeisiin (Männistö 1997). Tutkimuksia tuotettiin yhdessä yliopistojen ja tutkimuslaitosten kanssa. Kouluhallituksen erityisopetustoimistolla oli merkittävä asema erityisopetuksen valtakunnallisessa kehittämistoiminnassa peruskoulun perustamisesta lähtien aina 1990-luvulle saakka. Valtakunta oli aiemmin hallinnollisesti jaettu lääneihin, joissa oli kouluosastot. Läänien kouluosastoille kuului koulujen tarkastus- ja kehittämistoiminta.

Lisäksi kouluosastoissa oli opetusalan lääninohjaaja- tai kouluttajajärjestelmä. Lääninohjaajien tehtävänä oli kehittää omaa opetusalaa ja kouluttaa kuntien opetusviranomaisia ja opettajia. Tehtävään nimettiin käytännön työssä ansioituneita opettajia. Myös erityisopetuksen valtakunnallista, läänikohtaista ja kuntakohtaista kehittämistä varten lääneissä oli useita erityisopetuksen lääninohjaajia. Tämä ohjaaja- tai kouluttajajärjestelmä oli läänien täsmätyökalu myös erityisopetuksen aseman vakiinnuttamisessa, kehittämisessä ja uudistamisessa. Näillä instrumenteilla – kouluhallituksen erityis-

opetustoimistolla ja läänien kouluosastoilla – pidettiin peruskoulun erityisopetus ajanmukaisena. Keinoina olivat tarkastukset, yleiskirjeet, muut ohjeet sekä asetusten ja lakien muutokset. Myös laajamittainen opettajien täydennyskoulutus oli tärkeä väline.

Läänien merkitys uudistamistyössä hiipui, kun läänituudistus toteutettiin 1.9.1997. Uudistus vähensi läänien määrän kahdestatoista kuuteen. Läänien olemassaolo hallinnollisina alueina päättyi 1.1.2010, jolloin kaikki läänit lakkautettiin. Aluehallintovirastot (avit) sekä elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskukset (elyt) tulivat läänien jatkajiksi, eikä erityisopetuksen kehittäminen enää kuulu- nut näille hallintovälineille.

Peruskoulun valtakunnallisena muutosinstrumenttina toimi en- tinen Heinolan seminaari, joka vuodesta 1972 alkaen oli Koulu- hallituksen kurssikeskus. Siellä kymmenentuhannet opettajat ja virkamiehet tutustuivat peruskoulun ja erityisopetuksen muutok- siin. Tätä kautta erityisopetuksen työtavat ja -periaatteet levisivät kaikkien kuntien virkamiehille ja koulujen opettajille. Peruskou- lun muutosjärjestelmään kuuluivat tietenkin myös erityisopettajan koulutuksen laajeneminen ja saatavuuden lisääntyminen sekä yli- opistollisen tutkimuksen lisääntyminen. Tutkijoiden ja erityisopet- tajien välille syntyivät kantavat polut ja yhteydet. Heinolan kurssi- keskuksessa hallinto, tutkimus ja opettajat kohtasivat ja kokemuk- sia vaihtaen oppivat (Ollila, 2012).

Yhtenäisen peruskoulun muodostuminen vallitsevaksi koulu- tusjärjestelmäksi vuosina 1972–1977 liitti yhteen kaksi rinnakkais- ta koulutusjärjestelmää. Erityisopetuksen osa-alueelle jäi kuiten- kin useita rinnakkaisjärjestelmiä, jotka sitten kokeilutoiminnan ja kehittämishankkeiden sekä normimuutoksien myötä liudentuivat yhtenäiseen peruskouluun. Erityisopetuksen näkökulmasta sosiaa- lipolitiikka ja koulutuspolitiikka ovat olleet käsi kädessä kulkevia politiikkoja. Laki kehitysvammaisten erityishuollosta (519/1977) ja siihen perustuva asetus (988/1977) toivat harjaantumisopetusta tarvitsevat oppilaat lähemmäksi kouluopetusta. Näin vähän kerras- saan kehitysvammapiirien asetuksella määrätty velvoite järjestää kehitysvammaisten opetus (398/1976) siirtyi kuntien velvollisuu- deksi järjestää ja ylläpitää harjaantumiskouluja tai harjaantumis-

luokkia. Oppivelvollisuudesta vapauttaminen oli mahdollista, mutta se ei ollut oikeudenmukaista kehitysvammaisia kohtaan. Tämä mahdollisuus poistui peruskoululain (476/1983) uudistamisen yhteydessä lain astuttua voimaan 1.8.1985. Oppivelvollisuusikäistä ei enää voinut vapauttaa oppivelvollisuudesta.

Ja kun vuoden 1986 normimuutoksilla, lailla ja asetuksella (36/1986, 312/1986) valtion erityiskoulut, kuulo- ja näkövammaisten koulut siirtyivät Sosiaalhallituksen valvonnasta Kouluhallituksen valvontaan, tunnustettiin aistivammaisten yhtäläiset oikeudet muiden koulujen ja oppilaitosten rinnalle. Hallinto ja toiminnan kehittäminen oli nyt yhden ja saman hallinnon alainen. Lainsäädäntöä paikkaamalla ja uudistamalla, pala palalta, erityistä tukea tarvitsevat oppilaat ja opiskelijat saivat tasa-arvoisemman aseman yhteiskunnan koulutusjärjestelmissä.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet uudistettiin 1985 ja myös erityisopetuksen eri osa-alueet saivat kahden vuoden siirtymäajan jälkeen vuonna 1987 uudet valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Erityisoppilaiden ja erityisesti aistivammaisten ja kehitysvammaisten asema parani. Vain yksi pala puuttui – vaikeimmin kehitysvammaiset saatiin mukaan 1997 (1368/1996) (ks. Pirttimaa ym. tässä teoksessa). Vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetus siirrettiin sosiaalitoimen vastuulta koulutoimen tehtäväksi. Palapeli oli valmis, kaikki olivat peruskoulun oppilaita.

Vaikka lainsäädäntö monilta osin oli saatu kohdalleen, normit yksin eivät riittäneet muuttamaan totuttua toimintaa. Muutoksen aikaansaamiseksi Opetushallitus käytti informaatio-ohjausvälineitä erityisopetusta koskevien kehittämishankkeiden käynnistämiseen. Hankkeisiin kutsuttiin kuntia, kouluja ja opettajia tai tarjottiin mahdollisuus osallistua hankkeiden toteuttamiseen. Tätä mahdollisuutta opetuksen järjestäjät myös käyttivät. Hankkeissa tutkijat, virkamiehet, opettajat ja erityisopettajat sekä rehtorit hioivat ajatuksiaan ja tavoitteitaan yhdensuuntaisiksi. Yhteiset hanketapaamiset ja keskustelut loivat yhteisen ymmärryksen ja käsitteet uudistuvasta erityisopetuksesta. Kun Opetushallitus toimivaltansa nojalla on uudistanut valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita, opetuksen järjestäjät ja opettajat ovat olleet valmiimpia

viemään erityisopetusta koskevia opetussuunnitelmauudistuksia käytäntöön. Lainsäädännöstä johdettavista velvoitteistaan ja oikeuksistaan johtuen Opetushallitus on ollut keskeisessä asemassa erityisopetuksen kehittämistyössä. Tarkastelemme seuraavaksi niitä Opetushallituksen hankkeita, jotka ovat johtaneet erityisopetuksen kokonaisvaltaiseen uudistumiseen, ja niillä on ollut olennainen merkitys lainsäädännön valmistelussa. Niihin pohjaa myös viimeisimmän strategiamuutoksen nopea omaksuminen.

Valtakunnallista erityisopetuksen tilaa koskeva raportti ilmestyi vuonna 1996 (Blom, Laukkanen, Lindström, Saresma & Virtanen 1996). Sen virittämänä toteutettiin Opetushallituksen hanke ”Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen” vuosina 1997–2001 (Holopainen & Virtanen 2002, Naukkarinen 2005). Valtakuntaan oli syntynyt laatutyötä tekevä kunta- ja kouluverkosto. Opetushallituksen erityistä tukea tarvitsevien opetuksen kehittämishanke ”Laatua opetukseen, tukea oppimiseen” (LATU-hanke) toteutettiin 2001–2004 välisenä aikana. LATU-hanke hyödynsi edellisessä hankkeessa saatuja tuloksia. Molempien hankkeiden päämääränä oli perusopetuksen kehittäminen ja lähikouluperiaatteen toteuttaminen. Hankkeet toteuttivat toivottua tavoitetta: ratkaisujen etsimistä erityisopetuksen käytännön ongelmiin ja uudentyyppisten ratkaisujen kehittämistä erityistä tukea tarvitsevien lasten opetukseen.

LATU-hankkeessa oli mukana kaiken kaikkiaan 60 kuntaa, edustajia erityishuoltopiiristä ja myös yliopistojen normaalikouluja. Hankeen tulokset on julkaistu Opetushallituksen julkaisusarjassa (Holopainen & Ojala 2006). Johdanto-osassa tekijät mainitsevat neljä erillistä kansallista kehittämishanketta, joilla erityisopetusta vietiin eteenpäin vuosien 1997–2006 välisenä aikana. Seudullisten palvelujen kehittämishanke erityisopetuksessa (ALPO) kuului yhtenä kehittämisjuonteena tähän hankekokonaisuuteen. Lienee vielä syytä nostaa esiin yksi opetusmuoto ja oppilasryhmä, joka saattaa jäädä suurten linjojen puristukseen: sairaalaopetus ja sairauden aikana opetusta tarvitsevat oppilaat. Tätä erityisopetukseen liittyvää pedagogiikkaa ja sen rakenteita on kehitetty samaan aikaan kun perusopetuksen kokonaislaatua on kohotettu (Huotari 1998, Merimaa 2009).

Vuosituhanen vaihteessa Opetushallituksen organisoimiin kansallisiin laadun kehittämishankkeisiin osallistui siis suuri määrä kuntia ja kuntien lisäksi myös muita toimijoita. Opetushallituksella oli sopivat keinot houkutella toimijoita erityisopetuksen kehittämisenurakkaan: alueelliset koulutustilaisuudet ja kuntakohtainen laadun kehittämisraha. Näissä laatuhankeissa erityisopetus sai virkistävää tuulta purjeisiin: erityisopetus oli nyt matkalla kohti inklusiota ja lähikouluperiaatteen toteutumista.

Vaikka palapeli oli valmis, joitakin paloja oli ehkä kohtuutoman suurella voimalla painettu uriinsa. Oli ”erityisopetukseen otettuja ja siirrettyjä oppilaita”. Uusi perusopetuslaki (628/1998) velvoitti laatimaan erityisopetukseen otetuille ja siirretyille oppilaille heidän tarpeittensa ja edellytystensä mukaisesti henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman, HOJKSin. Tämä mahdollisti yksittäisten oppiaineiden yksilöllistämisen oppilaan kykyjä vastaavaksi. Moni asia oli muuttunut, järjestelmä oli tullut lähemmäksi oppilasta. Kun vielä vuonna 1999 voimaan astunut Suomen perustuslaki (731/1999) määritteli uudella tavalla yhteiskunnan arvopohjan, oli kuljettu pitkä tie kohti oikeudenmukaisempaa yhteiskuntaa ja tasa-arvoa; yhdenvertaisuus on perustuslain yksi kantavista arvoista.

Vaikka perusopetuslaki uusittiinkin 1998, jäi jotakin uusittavaa jäljelle. Perusopetuslakiin tehtiin erityisopetusta koskeva muutos 2010 (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Tämän lain kautta erityisopetus sai uuden tavan määritellä oman paikkansa peruskoulussa. Erityisopetukseen ei enää ”siirretty eikä otettu”, vaan oppilaalla oli oikeudet opiskeluun ja oikeudet saada tarvitsemansa opiskelun tuki. Yleisesti puhutaan kolmiportaisesta tuesta. Oppimisessa tai tuen tarpeessa ei kuitenkaan ole portaita, vaan oppilaalla on oikeus tarvitsemaansa tukeen silloin, kun hän sitä tarvitsee ja niin vahvana kuin hänelle on siitä hyötyä. Lainsäädäntöä tulee tulkita niin kuin sen on kirjoitettu, tässä tapauksessa yksilön oikeutena ja järjestelmän velvollisuutena. Porraskeskustelu on enemmänkin välinekeskustelua.

Nyt suomalainen peruskoulu on tasannevaiheessa. Lainsäädäntö antaa mahdollisuuksia koulujen kehittämiseen. Viimeisimpänä

uudistuksena on 1.8.2014 (1287/2013) voimaan tullut oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. Sen tulisi turvata omalta osaltaan laadukkaan perusopetuksen puitteet. Instrumentit ovat nyt kohdallaan kaikkien oppilaiden opiskelusta huolehtimiseen. Peruskoulun tila säteilee myös toisen asteen koulutukseen, ja sen lainsäädäntö ja toimintamuodot ovat työn alla.

Toimintatapojen muutos jatkuu

Viimeisinkin lainsäädäntömuutos levisi koko maahan. Sen perusajatukset omaksuttiin nopeasti, koska ne ovat pääosin aikaisempia toimintatapoja vastaavia ja koska osa koulutukseen osallistuneista kunnista, kouluista ja opettajista ollut mukana kaikissa Opetushallituksen kehittämishankkeissa. Lisäksi osa opettajista oli osallistunut oman alueensa opetussuunnitelmien kokeilevaan kehittämiseen, ja tätä kautta heistä oli tullut oman työnsä suunnittelijoita. Osa heistä on valmistunut yliopistoista erityisopettajiksi osallistumalla opintojensa osana opetussuunnitelmien kokeilevaan kehittämiseen.

Muutoksen omaksumiseen liittyvät kriittiset elementit koskevat ensisijaisesti kysymystä siitä, kenellä on vastuu kaikkien kouluttamisen ideaalin vaativasta ja vaikeasta toteuttamisesta. Koulusysteemi oli tottunut siihen, että harjaantumisopetus sekä syvästi ja vaikeasti vammaisten opetus siirrettiin valmiina toimivana järjestelmänä muun peruskoulun yhteyteen – siirrettiin koulutetut erityisopettajat ja kokeillut opetussuunnitelmat. Nyt uusi lainsäädäntö tuntuukin edellyttävän, että kaikki ovat vastuussa oppilaan oikeuksien toteutumisesta. Tämä on sellaista uutta, jota ei ole voitu käytännössä kokeilla etukäteen. Yllätyksiä on varmaankin tulossa, mutta on perusteltua ottaa askel erityisopetukseen ottamisesta ja siirtämisestä oppilaan oikeuteen saada tukea silloin, kun hän sitä tarvitsee. Oppilaan oikeutta tarvitsemaansa tukeen jäntevöittänee voimaan tullut oppilas- ja opiskelijahuoltolaki, joka velvoittaa oppilaiden kanssa työskentelevät yhteistyöhön ja vastuun kantamiseen. On syytä toivoa, että näin käy.

Lähteet

- Asetus kehitysvammaisten erityishuollosta 1977. 988/23.12.1977.
- Asetus kuulovammaisten ja näkövammaisten sekä liikuntavammaisten kouluista 1986. 312/25.4.1986.
- Asetus vammaisten lasten erityiskouluista 1976. 398/1976.
- Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) 1996. Erityisopetuksen tila. Arviointi 2/96. Helsinki: Opetushallitus.
- Holopainen, P. & Ojala, T. (toim.) 2006. LATUa myöten uusiutuviin käytänteisiin. Opetushallitus. Moniste 21. Helsinki. http://www.oph.fi/download/30217_latu.pdf. (Luettu 19.5.2015.)
- Holopainen, P. & Virtanen, P. 2002. Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hanke 1997–2001. Malleja opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.
- Huotari, R. 1998. Opettaja moniammatillisessa yhteistyössä: tutkimus sairaalaopetuksen, osastonhoidon ja oppilaan muodostaman rajasynteesin kehittämismahdollisuuksista. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 191.
- Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 1977. 519/23.6.1977.
- Laki kuulovammaisten ja näkövammaisten kouluista annetun lain muuttamiseksi 1986. 36/10.1.1986.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010. 642/24.6.2010.
- Merimaa, E. 2009. Selvitys erityiskoulujen ja sairaalaopetuksen asemasta, tehtävästä ja rahoituksesta kehittämisehdotuksineen. Opetusministeriön julkaisuja 2009:37. Helsinki: Opetusministeriö.
- Männistö, Y. 1997. Kouluhallitus koulututkimuksen rahoittajana ja tutkimustiedon käyttäjänä. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 181.
- Naukkari, A. 2005. Laatu erityisopetukseen vai yleisopetukseen? Vuosina 1997–2004 erityisopetuksesta tehtyjä tutkimuksia. Opetushallitus. Moniste 3. Helsinki. http://www.oph.fi/download/47287_laatuao.pdf. (Luettu 19.5.2015.)
- Ollila, L. 2012. Heinolan kurssikeskus 1972–1998. Heinolan kurssikeskus peruskoulun toteutusta ja kehittämistä tukemassa. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013. 1287/30.12.2013.
- Peruskoululaki 1983. 476/27.5.1983.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Suomen perustuslaki 1999. 731/11.6.1999.
- Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M.-P. & Hilasvuori, T. 2014. Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change* 15, 37–56.
- Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Salo, K. & Hautamäki, J. 2013. Education is special for all – the Finnish support model. *Gemeinsam Leben* 21 (2), 67–78.
- Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.

LIITE: Metafora – Volvo 145 peruskoulun ja sen osien muutoksien mallina

Vuosina 1966–1972 valmisteltiin peruskoulu ja aloitettiin peruskoululain toteuttaminen. Volvo valmisti vuosina 1966–1974 innovatiivista 140-sarjaa. Numerokoodi rakentuu siten, että ensimmäinen luku kertoo sarjan (1. numeroitu Volvo-sarja), toinen sylinterien lukumäärän ja kolmas luku ovien lukumäärän. Sarjatyyppejä 145 (nelisynterinen farmari) alettiin valmistaa 1968 eli samana vuonna, jolloin eduskunta hyväksyi lain peruskoulujärjestelmästä (kuva 1).

Liikkuvaa autoa on huollettava säännöllisesti ja kuluneita osia vaihdettava. Näin auto alkaa muuttua. Metaforan osana voidaan ajatella mallinkin muutosta – seuraava Volvon sarjamalli on 240-sarja. Wikipedia toteaa, että 200-sarja pohjautui uusittua keulaa lukuun ottamatta Volvo 140-malliin. Farmarimallien merkinnät olivat 245 L ja 245 DL.

Mallin valmistus loppui vuonna 1993, siis kaksi vuotta sen jälkeen, kun Kouluhallitus ja Ammattikasvatushallitus yhdistettiin 1.4.1991 Opetushallitukseksi. Opetushallitus ei enää voinut säädellä, mitä mallia kunnat kouluna ajoivat, mutta se saattoi antaa ajo-ohjeita opetussuunnitelman perusteina ja muina säännöllistä huoltoa koskevin tietoina.

Linkkikysymys on osien ja kokonaisuuden suhde. Jos systeemin kaikki osat on vaihdettu vähintään kerran, onko systeemi edelleen sama? Onko vuoden 2015 peruskoulu edelleen vuoden 1968 peruskoulu?



Kuva 1. Volvo 145. Kuva: Volvo Car Corporation.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina

Tässä luvussa tarkastellaan 2010-luvun alussa peruskoulussa tapahtunutta muutosta, jossa käsitteellisellä tasolla siirryttiin erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen ja käytännössä organisoitiin uudelleen tukijärjestelmää kohti varhaista matalan kynnyksen puuttumista (ks. Thuneberg ym. 2013; Thuneberg ym. 2014). Lähestyn aihetta teoriapainotteisesti, ja tarkoitukseni on avata muutosta pitkäjänteisenä koulutuspolitiikan tekona sekä useamman toimijatahon tuottamana prosessina. Aiheen käsittelyä ovat ohjanneet seuraavat kysymykset: Millaiset reformin onnistumisen puitteet suomalainen koulusysteemi mahdollistaa? Kuinka koulu, rehtori ja opettajat asettuvat kapasiteettina tähän kenttään? Lisäksi lopussa pohdin reformin onnistumista.

Koulutuspoliittiset ohjaustoimet oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutoksessa

Oppimisen ja koulunkäynnin tukeen kohdistuneesta muutoksesta puhutaan tässä reformina, ja samaan asiaan viitataan myös termeillä koulunuudistus, uudistaminen sekä muutos. Vaikka tarkastelun kohteena on juuri tämä kyseinen muutos, voi kirjoituksen tul-

kita käsittelevän myös yleisemmin peruskoulun kehittämistä tässä ajassa. Lähestyn *reformia* Stephen Ballia (2008) mukailten, jolloin koulutuspolitiikka ja koulureformi on mahdollista rinnastaa. Tässä näkemyksessä koulutuspolitiikka ja koulutuspolitiikan teko ovat tietyllä tapaa jatkuvaa reformia, uudistamista, eli *asioiden toisen tekemistä*, muuttamista ja pyrkimystä kohti ”paremmin” toimivaa systeemiä. Reformi ei rakennu siis vain pyrkimyksenä muuttaa sitä, kuinka asiat on organisoitu. Kyse on myös koulusysteemin eri tasojen ammattilaisten sekä instituutioiden toiminnan ja rakenteiden muokkaamisesta. Koulun tasolla voidaan siis puhua opettamiseen, oppimiseen sekä työyhteisöön kohdistuvasta muutoksesta. *Uudelleenajatellaan* se, mitä miellämme kouluksi ja koulunkäynniksi. Tai ainakin uudelleenajatellaan osa tästä koulun ja koulunkäynnin kokonaisuudesta, sillä olennaista on myös huomioida ne osa-alueet, jotka säilyvät ja kulkevat jatkumona muutoksen kohteena olevan toiminnan taustalla sekä sitä tukien. Reformin ei tarvitse olla radikaali luodakseen tilaa ja mahdollisuuksia uudelle tai toisenlaiselle lähestymistavalle. Tässä esitettävä tulokulma reformiin sisältää myös idean oman työn sekä yhteisön keskinäisen työnjaon lähestymisestä uudistetusta ja jopa luovastakin näkökulmasta.

Koulusysteemiä ja sen mahdollisuuksia sisäiselle eri tasoilla tapahtuvalle kehittämiselle voi lähestyä monella tavalla. Yleisesti ottaen kulloinkin koulusysteemin organisoituminen luo puitteet koulun uudistamiselle. Organisoitumisella viitataan yhteiskunnan sisäisten koulusysteemin rakenteiden muodostumiseen erilaisten vertikaalisten ja horisontaalisten valta- ja vaikutussuhteiden kautta. Kyse on etenkin näiden valta- ja vaikutussuhteiden luomasta liikkumavarasta eli myös tietynlaisista kullekin systeemitasolle asetetuista toimijuuden raameista, joilla voi nähdä olevan vaikutusta etenkin paikalliseen koulutuspoliittiseen päätöksentekoon ja koulunpitoon.

Tarkastelen tässä kirjoituksessa peruskoulusysteemiä, paikallista opetuksen järjestäjää sen osana sekä sen piiriin lukeutuvia oppilaitoksia suhteellisen yleisellä ja usein myös yleistävällä tasolla. Sivuan suomalaista koulutuspolitiikan tekemisen tapaa vain lyhyesti. Käsittelyn ulkopuolelle jää kysymys siitä, onko perusope-

tuksen oppimisen ja koulunkäynnin tukea muovannut uudistus ollut onnistunut koulutuspoliittinen ratkaisu. Tämä ratkaisu on tehty ja elämme lainmuutoksen (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) jälkeistä aikaa. Pyrkimykseni on suunnata huomio enemmän siihen, miltä nykyinen järjestelmämme rakenteellisesti vaikuttaa ja millaisia toimenpiteitä järjestelmässä on tehty reformin mukanaan tuomien uusien toimintaideaalien toteuttamiseksi. Pohdinta kohdistuu koulunuudistamisen onnistumisen edellytyksiin tarjolla olevan järjestelmän, sen tuottamien rakenteiden ja sen sisältämän oletetun osaamiskapasiteetin näkökulmasta.

Suomen koulujärjestelmä on hallinnollisesti hajautettu ja matalahierarkkinen, ja siten sen on kuvattu antavan suhteellisen runsaasti vapausasteita paikallisille toimijoille. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että valtion suora kuntiin ja kouluihin kohdistuva ote on kohtalaisen kevyt. (Mm. Kalalahti & Varjo 2012.) Yleiset tavoitteet ja suuntaviivat ovat luettavissa valtakunnallisista normiasiakirjoista, ja päävastuu käytännön toteutuksesta ja annettujen toiminnan puitteiden soveltamisesta on annettu opetuksen järjestäjille. (Mm. Varjo 2007.) Yleinen poliittinen kulttuuri siis noudattelee enemmän hallinnan (governance) kuin hallinnon (government) periaatteita. Karkeasti ajateltuna tässä viitekehyksessä Suomen malli näyttääytyy hyvänä hallintana (good governance) painottaen valtiojohtoisuuden minimoimista ja käytännön toteutuksen tasolle asetuvaa vuorovaikutusta eri toimijoiden välillä. Valtion tehtäväksi jää siis pääasiassa alemman tason toimijoiden ohjaus (steering). (Rose 1999.) Tämän ohjausmentaliteetin ohella suomalaista politiikan tekoa on usein kuvattu konsensusperustaiseksi sikäli, että vallan vaihtuminen ja hallintokoneiston ideologisten painotusten muuttuminen eivät automaattisesti muuta aiemmin aloitettua virkamiesvetoista toiminnan kehittämisen suuntaa (mm. Sahlberg 2011). Suomen kontekstissa ei juuri ole tehty pikaisia koulutuspoliittisia suunnanmuutoksia. Pieniä painotusten muutoksia lukuun ottamatta linjanvedot yleensä pysyvät samoina. Tämä on nähtävissä oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutoksessa siten, että siihen liittyneet valtakunnallinen kehittämistoiminta (Kansallinen tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta, Kelpo) sekä täydennyskoulu-

tus ulottuivat Vanhasen (kesk.) II hallituksen ja sitä seuranneen lyhyen Kiviniemen (kesk.) hallituksen kautta Kataisen¹ (kok.) hallituksen aikakaudelle.

Asia konkretisoituu, kun sen pohdinta kohdistetaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutokseen ja katsotaan muutoksen rakentamisen päälinjoja koulutuspoliittisen prosessin etappeina. Erityisopetuksen strategian² (Opetusministeriö 2007) julkaiseminen ja valtakunnallisen Kelpo-kehittämistoiminnan rahoitushaun avaaminen antoivat vuonna 2007 olennaisen sysäyksen reformin käynnistymiselle. Tämä on selkeästi nähtävissä oleva koulutuspoliittinen käänne sekä ensimmäinen askel kohti tulevia peruskoulun opetussuunnitelman ja perusopetuslain muutoksia vuonna 2011. Uuden strategian synnyn taustalta löytyy kuitenkin useamman vuoden vertikaalinen ja horisontaalinen yhteistyö sekä Suomen suurimpien kuntien³ välillä että suurien kuntien muodostaman ryhmittymän ja valtion välillä. Tässä yhteistyössä esillä olivat erityisopetuksen ja muiden koulun piirissä tarjottavien tukimuotojen järjestelyihin liittyvät kuntatason havainnot sekä parannusehdotukset. Esiin nousivat myös suomalaisittain varsin tyypilliset kunta-autonomian kautta syntyvät kuntien väliset erot suhteessa erityisopetusjärjestelyihin. Näin ollen reformin perustan voi kuvata rakentuneen koulusysteemin eri tasojen keskinäisen vuorovaikutuksen sekä moniammatillisen valtiotason työryhmätyöskentelyn kautta ja myös heijastelevan kuntatasolla akuuteiksi koettuja kehittämiskohteita. (Ahtiainen ym. 2012; myös Ahtiainen 2012; Thuneberg ym. 2013.)

Keskeisiksi valtiotason koulutuspolitiikan täytäntöönpanon ohjaukselliseksi välineiksi edellä kuvatussa prosessissa muodostuivat poliittinen strategiapaperi ja kehittämishankerahoitus, joilla perusopetuksen uutta oppilaan tuen järjestämisen mallia ryhdyttiin valtion taholta ohjaamaan opetuksen järjestäjille kokeiltavaksi ja

¹ Vanhanen II 19.4.2007–22.6.2010, Kiviniemi 22.6.2010–22.6.2011 ja Katainen 22.6.2011–24.6.2014.

² Erityisopetuksen strategiassa viitataan useisiin kansainvälisiin konventioihin, kuten Salamancan sopimukseen (UNESCO 1994) ja Luxemburgin peruskirjaan (European Commission, DG XXII, 1996), joissa painottuvat kaikkien yhtäläiset oikeudet perusopetukseen.

³ Vuoden 2006 kuntarakenteen mukaisesti suurimmat kunnat: Espoo, Helsinki, Jyväskylä, Kuopio, Lahti, Lappeenranta, Tampere, Turku ja Vantaa.

omiin toiminnan puitteisiin sovitettavaksi. Kelpo-kehittämistoiminta⁴ siis tarjosi kunnille mahdollisuutta osallistua maanlaajuiseen ohjausprosessiin, joka tuki uusien käsitteiden haltuunottoa ja niiden käytäntöön soveltamista paikallistasolla. Tämän Kelpo-toiminnan myötävedessä käynnistyi myös reformin keskiössä olevaan tuen kolmiportaisuuteen ja sen eri osa-alueisiin kohdistunut opetustoimen henkilöstön täydennyskoulutus. Ajallisesti nämä koulutuspoliittiset ohjaustoimet sijoittuvat kehittämistoiminnan osalta vuosiin 2008–2012 sekä täydennyskoulutuksen osalta vuosiin 2010–2013.

Kehittämistoiminnan ja täydennyskoulutuksen rahoituksen alkaminen ennen varsinaisia normimuutoksia ja jatkuminen hallituskausien yli sekä tähän kaikkeen kokonaisuudessaan liittynyt valtion taloudellinen⁵ panostus viittaavat tietynlaiseen oletukseen ja uskoon asioiden tilan pysyvyydestä. Oletuksena ovat siis jatkumo ja aiotun koulutuspoliittisen linjan eteenpäin vieminen sekä rahoitetun toiminnan oikeasuuntaisuus suhteessa kaavailtuihin tuleviin normimuutoksiin. Valtion ohjaustoiminnan kautta koulutuksen järjestäjätason kielenkäyttöä dokumenttien laadinnan ja käytännön koulutuksen osalta muokattiin uusien normitekstien käsitteistöön sopivaksi (kehittämistoiminnasta ks. Ahtiainen ym. 2012).

Kehittämistoiminta ja täydennyskoulutus toimivat koulutuspolitiikan välineinä, joilla pyrittiin tuottamaan toisin tekemisen ja muutoksen kulttuuria paikallistasolle. Koska kolmiportaisuuteen siirtyminen ei vielä lanseerausensa alkuvaiheessa ollut velvoittava, näyttää kehittämistoiminta pehmeältä laskulta kohti suurella varmuudella lähestyvää normimuutosta. Tässä kohtaa on hyödyllistä herätellä uudelleen alussa esitettyä ajatusta (Ball 2008) koulutuspolitiikan teosta jatkuvana reformina, jossa keskeinen työkalu on nykytilan uudelleenajattelu totutun käytännön muuttamisen näkökulmasta. Lisäksi on syytä palauttaa mieliin, että reformi- ja kehittämisspuheessa sivuun jää helposti se, kuinka paljon

⁴ Kehittämistoiminnassa oli useampia rahoituskierroksia eli niin sanottuja aaltoja, joiden myötä usealle kunnalle avautui tilaisuus lähteä mukaan.

⁵ Valtionavustukset kehittämistoimintaan 45 150 000 euroa ja täydennyskoulutukseen 4 051 000 euroa.

myös pysyy ennallaan. Tämän ajatuskulun mukaisesti siitä kaikesta, mitä kouluissa jo osataan, voidaan ammentaa uuteen. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos on heijastunut käytännössä eri ammattiryhmien keskinäiseen vastuun- ja työnjakoon, työajan ja uusien työvälineiden käyttöön. Uudelleenajattelun ja toisin tekemisen näkökulmasta tämä on yksi keskeisimmistä haasteista koulutuksen järjestäjille, mutta etenkin kouluille itselleen. Tätä muutosta on siis kehystänyt siirtyminen uudenlaisen käsitteistön käyttöön sekä oppilaan tuen tarpeen havainnoinnin, arvioinnin ja seurannan tukena toimiviin kirjauskäytänteisiin (ks. Thuneberg ym. 2014).

Kansallinen ja kuntatason konteksti muutospotentiaalina

Edellä kuvattiin keskeisten tapahtumien kautta sitä koulutuspoliittisen ohjauksen viitekehystä, jossa oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos on rakentunut. Seuraavassa käsitellään muutosteorrettista käsitteistöä reflektoiden Suomen koulujärjestelmän eri tasoja reformin toteuttamisen ympäristönä.

Tutkimuskirjallisuus ja tutkijat painottavat usein kontekstin merkitystä, kun pohdinnan kohteena on esimerkiksi koulutuksen uudenlainen muutos ja sen menestyksekkään tai epäonnistuneen toteuttamisen arviointi (mm. Fullan 2005). Kontekstin merkitys korostuu kansainvälisissä kansallisten koulusysteemien vertailussa: mikä on mahdollista yhdessä maassa, ei näytä luontuvan toisessa. (Mm. Harris 2012; Steiner-Khamsi 2013.) Kansallinen koulujärjestelmä on hyvä lähtökohta tiettyjen toimintaolosuhteiden tarkastelun aloittamiselle. Kuten on jo tuotu esiin, Suomessa on parin vuosikymmenen ajan ollut hallinnollisesti hajautettu eli desentralisoitu koulujärjestelmä vastakohtana peruskoulun alun vahvalle keskusjohtoisuudelle (esim. Varjo 2007). Tässä hajautetun ja keskusjohtoisen mallin vastakkainasettelussa olennainen tekijä on paikallistason toimijoille annettavien vapausasteiden määrä, jota siis nykyjärjestelmämme suo runsaasti. Vapausasteiden määrän ohella vastakkainasetteluun voidaan ajatella liittyvän myös sallitun ja sietetyn

määrän kansallisen systeemin sisäistä joustavuutta ja paikallistason mukauttamismahdollisuuksia. Nyt puhutaan siis kunta-autonomiasta ja siitä, mitä se käytännössä reformin näkökulmasta tarkoittaa ja etenkin siitä, mitä se ihanteellisimmillaan voisi tarkoittaa. Samaan aikaan on aiheellista sivuta Heljä Misukan tapaan (2014) kysymystä koulutuspolitiikan käytännön sovellusten kirjosta: Millaista toiminnan sovellusten variaatiota hajautettu järjestelmä tuottaa ja millaista variaatiota sen tulisi sietää?

Hajautetun järjestelmän tuottamaa variaatiota kontekstin sisäisenä ilmiönä pohdittaessa voidaan tulkita, että vahva paikallistason autonomia luo mikrokonteksteja makrokontekstin sisälle. Tässä siis kansallinen viitekehys ymmärretään makrokontekstina, jonka sisään kansallisia normitekstejä soveltavat opetuksen järjestäjät luovat toiminnallaan mikrokonteksteja. Kiintoisaa asetelmassa etenkin variaation näkökulmasta on, että makrokontekstin sisäisten mikrokontekstien vertailuun ja havainnoitujen hyvien käytäntöiden viemiseen yli mikrokontekstirajojen pätee jossain määrin jo mainittu kansainvälisissä vertailuissa selkeästi esiin tuleva seikka: mikä toimii yhdessä, ei välttämättä toimi toisessa. Tietyllä tavalla tämä myös korostaa mikrokontekstien toimintaympäristöjen paikallisten erityispiirteiden vaikutusta ja huomioonottoa, kun kyse on valtakunnallisten normien käyttöönotosta. Reformia ja sen tavoitteiden toteutumista ja vastaanottoa ajatellen tämä johtaa kysymykseen siitä, onko kunnilla riittävän samanlaiset valmiudet käsitellä muutosta ja uudelleenajatella toimintaansa. Kuinka tasa-arvoisia mahdollisuuksia suhteessa perusopetuksen eri osa-alueisiin sadoista mikrokonteksteista rakentuva makrokonteksti kokonaisuutena pystyy tarjoamaan?

Mikrokonteksteja eli kuntia makrokontekstin osina voidaan pohdinnan tasolla Fullania (2005) mukailten lähestyä ikään kuin ne olisivat toimintaperiaatteiltaan riittävän samankaltaisia ja siten ideaalisesti asetettavissa tasavertaisina alttiiksi muutosteoreettiselle tarkastelulle. Yleisesti ottaen makrokontekstin toimintaa joko sujuvoittavat tai hidastavat sen sisäiset suhteet, jotka voi nimetä systeemin sisäisiksi vertikaalisiksi ja horisontaalisiksi ohjausmekanismeiksi. Vertikaalisista ohjausmekanismeista suorassa rajapintakos-

ketuksessa toisiinsa ovat selkeimmin valtio ja kunta, kunta ja koulu sekä koulu ja opettaja. Horisontaalisesti erilaisia reformin kannalta olennaisia kosketuspintoja löytyy muun muassa lähekkäin toimivien kuntien tai koulujen väliltä ja myös yksittäisten koulujen sisältä. Haasteellisinta on vertikaalisen suhteen tasapainon löytäminen, johon kirjallisuudessa viitataan *accountability*-käsitteellä. Se sisältää pääasiassa poliittiset lyhyen aikavälin tavoitteet kuten oppimistulosten parantamisen toivotussa ajassa, eli pohjoisamerikkalaisissa puitteissa kyse on usein nelivuotisesta hallituskaudesta. (Fullan 2005.) *Accountability* käsitteenä linkittyy siis tietynlaiseen koulutuspoliittisten tavoitteiden tulosvastuullisuuteen ja se voidaan liittää myös sanktiojärjestelmään, jos toivottuun tulokseen ei päästä. Käsite on esitetyssä mielessä etäinen Suomen kontekstille ja se voitaisiinkin tässä yhteydessä kääntää käsityksenä luottamuksesta keskinäisessä vastuunjaossa. Vertikaalisissa suhteissa tasapainon tavoittelun haasteisiin on luettavissa toimivan vuorovaikutteisen vastuunjaon hakeminen siten, että toimijat saavat rakennetuksi riittävän luottamuksen rajapintojen vastapuolella olevien toimijoiden tapaan toteuttaa samoja koulutuspoliittisia tavoitteita ja sitoutua niihin. Tasapainon löytämisellä viitataan myös ohjauksen tilaan, jossa liiallinen toimintaan sekaantuminen voi viedä alemman tason toimijoiden motivaation, kun taas liika vapaus saattaa johtaa ajelehtimiseen (Fullan 2005). Tavoitteenasetteluksi voi oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutoksen viitekehyksessä nimetä uuden portaattaisen tukijärjestelmän käyttöönoton ja oppilaiden tuen ennakoiavuuden toteutumisen. Suomen kontekstissa puhe on kuitenkin ennemmin hallituskaudet ylittävistä aikajänteestä käytäntöjen konkretisoitumisen osalta kuin yhden kauden aikana läpiajettava nopeasyklisestä ja usein hallituskausien myötä vaihtuvasta trendistä. Ihanteellisen vertikaalisen tasapainon tavoittelun kysymykset osaltaan asettuvat keskusteluun koulusysteemin hallinnan hajautuksen määrästä ja voimakkuudesta sekä koulutuspolitiikan tekemisen sisäisestä turbulenssista.

Tässä kokonaisuudessa kunnat päätöksentekokoneistoinen omaavat siis kohtalaisen paljon valtaa suhteessa siihen, kuinka perusopetus kullakin alueella järjestetään. Yhtenä keskeisenä kuntien

kouluille osoittamana ohjausvälineenä toimii kunnallinen opetus-suunnitelma, joka myötäilee kansallisia perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteita tuoden siihen tarvittaessa paikalliseen toimintaympäristöön liittyviä ulottuvuuksia. (Mm. Kalalahti & Varjo 2012; Varjo 2007.) Tämän lisäksi koulut ovat suhteellisen autonomisia oman toimintansa räätälöinnissä kunnallista opetussuunnitelmaa peilaten. Tässä rakenteessa kuntatasolla on runsaasti vapauksia ja mahdollisuuksia ohjata ja tukea koulujensa linjauksia käsillä olevasta oppimisen ja koulunkäynnin tuen organisoinnista tai opetushenkilöstön osaamisen rikastuttamisesta ja uudesta työjaollisesta resursoinnista. Koulutuspoliittisen uudelleenajattelun näkökulmasta tämä rakenne ensinnäkin asettaa vaatimuksia jokaiselle systeemin hallinnolliselle tasolle ja edellyttää toimijoilta kykyä ajatella uudelleen myös muiden kuin oman operointitasonsa näkökulmasta. Puhutaan siitä, että etenkin päättävässä asemassa olevien toimijoiden tulisi ymmärtää ”the big picture”, siis hallita kokonaisvaltainen näkemys eri tasojen keskinäisestä vaikutussuhteesta sekä mahdollisista toiminnan seurauksista. Toiseksi, ja kaikkein olennaisimpana päivittäisen koulutyön toteuttamisen kannalta, hierarkkisesti eri tasoilta alaspäin kumuloituneen ja matkalla oletetusti konkretisoituneen koulutuspoliittisen ideaalin tulisi olla siinä muodossa, että se kommunikoi käytännön toteutustason kanssa. Käyttämästäni alaspäin laskeutuvasta kuvaustavasta huolimatta tässä vertikaalisessa systeemin sisäisessä tasomallissa kommunikaation olisi tarkoitus kulkea molempiin suuntiin niin alhaalta ylös kuin ylhäältä alaskin – ei siis muodostaa ylhäältä alas annettua ohjeistusta, vaan olla aidosti kommunikatiivinen ja järjestelmää sisäisesti kehittävä. (Vrt. Alava, Halttunen & Risku 2012; Fullan 2005.) Kaiken kaikkiaan tulkitsen normitekstien rikastuvan sekä muotoutuvan käytännönläheisimmiksi koulun tasoa lähestyttäessä, tai ainakin tämä olisi suotavaa. Koulutuspoliittisen kokonaisuuden yhtenäisyyttä tavoiteltaessa kouluyhteisöjen ja niiden toimijoiden osallistaminen koulutuspoliittisen uudelleenajattelun prosessiin muodostuu ensiarvoisen tärkeäksi. Ellei siihen panosteta riittävästi, ei ole oikeita välineitä *ajatella hieman toisin*, ja reformi jää pinnalliselle asiakirjatasolle. (Mm. Pont 2014.)

Reformin toteuttamisen ja toteutumisen kannalta kunta- ja koulutason autonomia nähdään positiivisessa valossa, sillä malli ottaa huomioon todellisen olemassa olevan kapasiteetin ja niin sanotun mikrokontekstin sisältä lähtevät kehittämismahdollisuudet. Kouluja ja kuntia ei silti pidä jättää yksin, vaan niille on tarjottava tukea ja riittävää ohjausta. (Fullan 2005.)

Koulu muutosmaastona

Edeltävän keskustelun perään, jossa valtiota, kuntia ja kouluja on käsitelty varsin abstrakteina näennäistoimijuuden omaavina olentoina, on syytä lähestyä reformia koulun tasolla ja pohtia niitä keskeisiä osatekijöitä, jotka uudelleenajattelun ja toisin tekemisen prosessissa konkreettisemmin vaikuttavat. Osatekijät viittaavat kouluyhteisöön sinänsä ja sen pedagogisiin ammattilaisiin: rehtoriin ja opettajakuntaan. Tähän lähestymiskulmaan yhdistyy *capacity building* -käsite (Fullan 2005) sekä oletuksia jo olemassa olevasta osaamisen peruskapasiteetista, ja kyse on tavallaan ajatusleikistä koulujärjestelmää kuvaavan ideaalimallin kautta (vrt. Pesonen ym., tässä teoksessa).

Ballin (2008) kautta muotoiltu näkemys, jossa koulutuspolitiikka kuvataan jatkuvana reformina *uudelleenajattelun* ja *toisin tekemisen* vaatimuksineen, on kuljettanut rinnallaan ajatusta niiden ennallaan säilyvien tekijöiden muistamisesta ja huomioimisesta, joihin käsillä oleva reformi ei suoranaisesti kohdistu. Lähestymistapa tosin on sikäli mustavalkoinen, että oletettavasti yhden tekijän muuttaminen aina heijastelee kokonaisuuden muihinkin osiin. Näkökulma on kuitenkin hyvä pitää mielessä. Hargreaves ja Fink (2006) käsittelevät samaa tematiikkaa jo olemassa olevien käytänteiden, rakenteiden ja osaamisen huomioimisesta muutoksen yhteydessä. Menneen näkeminen ”huonompana” kuin kaavailtu ”parempi” tulevaisuus tai pahimmassa tapauksessa vain tulevaan uuden toimintamallin kautta katsominen eivät luo pohjaa koulun pitkäjänteiselle ja vakaalle kehittämiselle (sustainable development). Hankitun ja jo olemassa olevan osaamisen mielessä pitä-

miseen ohjaavassa ajattelussa työyhteisön kerryttämä tieto, taito ja kokemus nähdään arvokkaana rakennuspohjana muutokselle ja kehittämistyölle. Toisin sanoen kyseessä on varsin arvokas uudelleen ajattelun kohteeksi tulkittavissa oleva kapasiteettivaranto, jota voidaan päivittää, rikastaa ja kohdentaa uudelleen. (Hargreaves & Fink 2006.) Koulun *käytänteiden historiassa* eli menneessä ja aiemmissa tavoissa toimia nähdään usein myös paljon hyvää. Aiemmista tottumuksista luopuminen ei ole yksiselitteisen suoraviivainen ratkaisu muutoksen edessä. Uusien toimintaperiaatteiden kriittinen arviointi on tyypillinen lähestymistapa, etenkin jos muutos näyttää johtavan menetelmien, työnjaon ja keskinäisten roolien uudelleen hahmotteluun eli haastavan työyhteisön nykyistä toiminnan dynamiikkaa. Kritiikkiä myös tarvitaan. Aiemmat käytänteet ja menneiden vuosien toimintatavat ovat kuitenkin monitahoinen varanto. Toisaalta mennyttä tulisi arvostaa ja sen vahvuuksista ammentaa, toisaalta menneeseen ei tulisi romantisoidussa mielessä takertua, ja siihen mahdollisesti liittyvät epämieluisat tai toimimatomat käytänteet kannattaisi unohtaa. (Hargreaves & Fink 2006.)

Pitkäjänteisen sekä vakaan koulun sisäisen kehittämiskulttuurin toteutuksen vastuusta puhuttaessa keskeiseen asemaan nousee koulunjohtaja, tarkemmin ilmaistuna työyhteisön johtamiskulttuuri. Johtajuudesta puhutaan kirjallisuudessa monin eri termein. Olen tässä kirjoituksessani seurailut pohjoisamerikkalaista *sustainability*-ajattelua yleisesti koulun toiminnan kehittämisen ja muutoshasteeseen vastaamisen näkökulmasta (mm. Hargreaves & Fink 2006; Fullan 2005). Tähän viitekehykseen asettuu myös ajatus *sustainable leadershipistä*, joka pääpiirteittäin tarkoittaa pitkäjänteisesti suunniteltua ja vakaalle pohjalle rakennettua koulunjohtajuutta. Tällainen johtajuus ja johtamiskulttuuri kantaa eteenpäin koulun sisäisiä toimintasuunnitelmia ja periaatteita häiriintymättä vaihdoksista niitä toteuttavissa toimijoissa. *Sustainable leadership*-käsitteellä ei kuitenkaan viitata jämähänteisyyteen vaan ajassa dynaamisesti etenemiseen ja työyhteisön osaamisvarannon tarkoituksenmukaiseen ja tavoitteelliseen kehittämiseen siten, että voidaan vastata kouluun ulkoapäin tuleviin muutoshasteisiin ja kehittyä niitä myötäillen. Suomea ja suomalaista koulunjohtajuutta

tarkasteltaessa keskeiseen asemaan nousee *pedagoginen johtaminen*, johon sen määrittelyllisestä moninaisuudesta huolimatta näyttäisi liittyvän keskeisesti tässä jo käsitellyn kaltaista tematiikkaa (esim. Alava ym. 2012). Käsitteellä kuvataan suomalaisen koulunjohtajuuden tilaa sekä vaatimuksia, joissa pedagoginen johtamistyö kiteytyy opettajakunnassa vallitsevan kapasiteetin ja toimintavalmiuksien löytämiseen, vahvistamiseen, kehittämiseen ja ohjaamiseen. Vaikka pedagoginen johtajuus on käsitteellisesti asettunut suomalaisen koulunjohtajuuden ytimeen, sen asema on käytännössä häilyvä. Tutkimuksen valossa rehtoreilla ei todellisuudessa näyttäisi olevan riittävästi aikaa sen toteuttamiseen omassa työssään. (Alava ym. 2012.) Tämä tulos on reformin näkökulmasta pulmallinen, ja aiempaan hajautetun koulujärjestelmän sisäiseen variaatioon viitaten se johtaa väistämättä pohdintaan siitä, millaiset työyhteisölliset kehittämismahdollisuudet suomalaisissa kouluissa makrokontekstin tasavertaista kokonaistoimivuutta ajatellen on.

Ammatillisen kompetenssin kehittäminen

Koulun kehittämisen ja johtajuuden kontekstissa pitkäjänteisyydellä ja vakaudella viitataan sellaiseen työyhteisön toimintakulttuuriin, joka kestää henkilöstön vaihdoksia ilman, että sen kurssi muuttuu (vrt. Fullan 2005; Hargreaves & Fink 2006). Kyse on siis kaikkien osajien kapasiteetin huomioimisesta, kehittämisestä ja sitouttamisesta yhteiseen linjaan keskeisten koulun toimintaan vaikuttavien tekijöiden osalta. Tällaisia ulottuvuuksia oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutoksen osalta voisivat olla muiden muassa mahdolliset työnjaon uudelleenorganisoinnit, ja uudelleenajattelun kohteena mahdollisesti arviointiin, yhteistyöhön, konsultaatioon ja kirjaamisiin liittyvät päivittäiset työn osa-alueet.

Aiemmin sivuttiin horisontaalista ja vertikaalista ohjaamista osana koulutuspoliittista uudelleenajattelun kulttuurin luomista. Esillä oli *accountability*-käsite, jonka vastavoimaksi Fullan (2005) esittää *capacity building* -käsitettä. Horisontaalisuuteen *capacity building* -näkökulma liittyy kouluyhteisön toiminnan kehittämi-

sessä ja muutoksen aikaansaamisessa. Kyseessä voidaan ajatella olevan koulun sisäisen ammatillisen osaamisen kehittämisen, sillä *capacity building* käsitteenä kohdistuu kollektiiviseen ammatilliseen kyvykkyyteen (*collective ability*) kehittyä yhdessä suhteessa kaikkien jäsenten taitoon, tietoon, motivaatioon, resurssien käyttöön sekä erilaisiin työtehtävällisiin järjestelyihin (Fullan 2005). Ideana on siis yhdessä toimiminen siten, että tuotetaan positiivista muutosta koulun toimintaympäristöön. Konkreettisesti ajateltuna tavoitellaan sellaista koulukulttuuria, jossa jakaminen, yhteistyö ja yhteinen vastuunotto asettuvat keskiöön ja kehittävät ammatillista osaamista. Tämä voi tapahtua esimerkiksi siten, että kouluarkeen rakennetaan sekä ennalta sovittuja muodollisia että epämuodollisia yhteisöllisten työmuotojen mahdollisuuksia. Keinot tämän toteuttamiseen ovat moninaiset, ja kulloiseenkin kouluyhteisöön parhaiten sopivat työmuodot löytyvät yhteisön itsensä sisältä. Kun asiaa tarkastellaan idealistisesta näkökulmasta koulusysteemin luomien puitteiden viitekehyksessä, suomalainen kunta- ja kouluautonomia näyttäisivät tarjoavan runsaasti tilaa paikallistason ratkaisujen löytämiselle. Normit suovat liikkumavaraa, ja paikalliset toimintarakenteet perustuvat lähtökohtaisesti ihmisten toimintaan. Oman kouluyhteisön katsominen tuoreesta perspektiivistä ja olemassa olevan osaamisen kartoitus luovat pohjan pitkäjänteisesti ajattelevalle ja kehitysmyönteiselle toimintakulttuurille.

Esitetyt teoriaan pohjaavat ideaalimallit saattavat tuntua etäisiltä, kun niitä katsoo hektisen koulutyön keskeltä. Olennaista ei kuitenkaan ole abstraktien ja kouluarjesta irrallaan olevien toimintamuotojen esittely tai listaaminen, vaan olennaista on pohtia sitä osaamiskapasiteettia, joka kouluissa on. Suomalaista opettajuutta, opettajakoulutusta ja opettajien osaamista arvostetaan niin maan rajojen sisä- kuin ulkopuolellakin (mm. Opettajat Suomessa 2013; Sahlberg 2011). Opettajaksi opiskelevien taidot on arvioitu hyviksi suhteessa oman ammatillisen kasvun ja osaamisen reflektointiin, yhteistyökykyihin ja opetuksen suunnitteluun (mm. Niemi 2012). Tämä antaa viitteitä siitä, että vastaisuudessaakin kouluissa on laaja-alaista osaamista, ja tämän pohjalta voi myös olettaa kouluissa olevan erittäin ammattitaitoisia opettajia.

Toimintaedellytysten kautta tarkasteltuna peruskouluissa on runsaasti kapasiteettia, ja siellä työskentelevillä henkilöillä on valmiuksia moninaisten muutosvaatimusten kohtaamiseen. Koulutuspoliittisen uudelleenajattelun näkökulmasta kysymys on siitä, kuinka tätä osaamista saadaan valjastetuksi siten, että asioiden tekeminen hieman toisin tai uudistaminen kokonaan ei veisi liikaa energiaa vaan jättäisi tilaa luovuudelle ja siten mahdollistaisi tarvittaessa totutunlaisesta toiminnasta irtaantumisen.

Onnistunut reformi?

Periaatteessa mielikuva siitä, että jotain tehdään toisin, saadaan syntymään jo sillä, että osa kouluista on sitoutunut uusien toimintamallien toteuttamiseen. Kysymys on tiettyssä mielessä tahtotilasta tavoitella, kehittää ja toteuttaa uudistettuja toimintarakenteita. Reformin onnistumisen arvioinnin näkökulmasta tuleekin kysyä: Onko mielikuva koko maata koskevan normimuutoksen ja siihen liittyneen reformin onnistumisesta riittävä, jos mielikuva perustuu osin erittäin sitoutuneeseen ja taas osin ei niin sitoutuneeseen toiminnanmuutokseen? Keskeisten koulutusperiaatteiden eli tasa-arvoisen koulutautumisen mahdollisuuden ja oppilaan oikeusturvan toteutumisen kannalta vastaus olisi mahdollisesti hieman epäröivä, ellei jopa kielteinen. Tosin pohdittaessa koulun toimivuutta systeemin tasolla voidaan kuitenkin esittää lisäkysymyksiä siitä, millaista joustoa ja variaatiota eri komponenttien välillä systeemi sallii määrittäykseen vielä ihanteiden mukaiseksi. Yksi kriittinen tekijä siis on toimintaan sitoutuneiden koulujen määrä eli se, kuinka suuri osa kouluista on todella ottanut uuden strategian osaksi toimintaansa, kuinka moni tähtää toimintansa kehittämisellä tähän tavoitteeseen, ja kuinka suureksi jää pinnalliseen eli niin sanottuun näennäismuutokseen lähteneiden koulujen osuus. Tavoittaako toivottu toiminnanmuutos oppilaan kouluarjen uudistuneina käytänteinä ja konkreettisina toimina?

Kuntien välisen variaation sietämistä voi pohtia kysymällä, kuinka määrittävät ne rajat, jolloin variaatiota on liikaa ja perus-

opetuksen ideaali eli kaikkien oppilaiden mahdollisuus saada laadukasta perusopetusta vaarantuu. Osin pohdinnallisena vastauksena tähän voi esittää, että oppimisen ja koulunkäynnin tuen synty muutoksena toimii kiintoisana esimerkkinä siitä, kuinka variaatio ylitti ärsykekyynnyksen. Tämän seurauksena kuntatason huoli heräsi ja asialle päätettiin tehdä jotain. Tällöin koko järjestelmän toimintatapaan ja -periaatteisiin kohdistuva kehittämistarve kumpusi opetuksen järjestäjän taholta synnyttäen vuorovaikutusta koulusysteemin eri tasojen toimijoiden kesken ja siten pyrki turvaamaan jokaisen oppilaan perusoikeudet.

Ilmassa on ollut myös hajautettuun koulujärjestelmään liittyviä kysymyksiä siitä, tulisiko kuntiin kohdistuvaa normiohjausta tiukentaa perusopetuksen tasa-arvon ja laadun säilyttämisen nimissä. Heljä Misukka (2014) otti kysymykseen hiljattain kantaa esittäen huolensa siitä, että nykyinen löyhä normiohjaus mahdollistaa liian laajan tulkinnanvapauden ja opetuksen järjestäjän kannalta ”mahdollisimman helpon” elämän suhteessa valtion ohjausotteeseen. Otteiden tiukentaminen ei kuitenkaan näyttäisi olevan kuntatason toimijoiden toiveissa. Pohdinta opetuksen järjestäjän autonomian kaventamisesta on vähintäänkin kaksiteräinen miekka, kun sitä pelataan aiempiin esiin tuotuihin näkökantoihin horisontaalisen ja vertikaalisen ohjauksen tasapainosta ja motivaation ylläpitämisestä kuntatasolla. Voiko ohjauksen tiukentaminen johtaa paikallistason luovuuden hiipumiseen ja mikrokontekstista kumpuavien erityispiirteiden huomioinnin kaventumiseen?

Tematiikasta on johdettavissa lisäksi kysymys opettajien vahvasta autonomiasta: Tulisiko opettajiin kohdistaa enemmän työyhteisöä ja sen sisäisiä toimintatapoja yhtenäistäviä velvoitteita? Molempien kysymysten taustalla on sama koulutuksellinen ideaali oppilaiden tasa-arvoisesta mahdollisuudesta ja oikeudesta laadukkaaseen perusopetukseen. Kouluissa olemassa oleva osaamiskapasiteetti antaa periaatteessa perusteet nykyisin vallitsevalle vahvalle kuntatason autonomialle ja sen säilyttämiselle: rehtorit ja opettajat ovat korkeasti koulutettuja ja siten periaatteellisella tasolla kyvykkäitä löytämään toimivimmat ratkaisut yhteisönsä sisältä. Vahva usko opettajankoulutuksen korkeaan tasoon luo oletuksen, että

opettajat ovat luovia, kehityskykyisiä ja innovatiivisia pedagogisia osaajia, mikä on reformin näkökulmasta myönteinen asia. On kuitenkin tuotu esiin, että kouluissa esimerkiksi opetuksen ja koulunkäynnin tukeen kohdistunut muutos on koettu kuormittavana, ja pelkona on, että sen tavoitteiden toteutuminen jää etäiseksi käytännön koulutyön tasolla (mm. Misukka 2014). Kuormittavuus varmasti pitääkin paikkansa, sillä uusien toimintamuotojen ja työnteon omaksuminen on energiaa vievä prosessi ja kuormittavuuden kokemus yksilöllistä. On kuitenkin kyse uudelleenajattelusta suhteessa omaan työhön, ja tähän opettajilla pitäisi olla erinomaiset valmiudet. Kouluyhteisön työn kehittämiseksi ja keskinäiselle työnteolle ei sinänsä ole asetettu tiukkoja raameja: lain puitteissa tehtävät luovatkin ratkaisut ovat sallittuja ja tiukassa taloudellisessa tilanteessa jopa suotavia. Kehittämishaasteiden kohdalla, etenkin näennäisen ylitsepääsemättömiin pulmiin törmätessä, voisi olla hyvä pohtia toiminnan jokaisella tasolla, kuinka aitoja nämä pulmat ovat suhteessa mikrokontekstin kykyyn tehdä hieman toisin.

Uusien käytänteiden omaksumisen ja työyhteisön työnteon uudelleenorganisoinnin kohdalla saattaa olla helppo piiloutua resurssien puutteen tai toiminnalle puutteet luovien rakenteellisten tekijöiden taakse. Jos uudet toimintamuodot yritetään asettaa olemassa olevien päälle tai sekaan, kohdataan todennäköisesti toimintaa vaikeuttavia tekijöitä, tapoja ja tottumuksia sekä resurssipulaa. Muutoksessa tulee olla rohkeutta tehdä konkreettisia uudistuksia ja ottaa vastaan uusia haasteita. Suhteellisen autonomisten koulujen rakenteet ja toimintakulttuurit ovat lopulta ihmisten itsensä luomia. Suomen kontekstissa menestyksenkäs muutoshasteisiin vastaaminen ei näyttäisi olevan kiinni osaamisen puutteesta. Voidaan toki kysyä, onko mahdollista, ettei kouluissa olevaa kapasiteettia kohdisteta ja johdeta tarkoituksenmukaisesti tai eikö sen koko potentiaalia osata ottaa käyttöön.

Lähteet

- Ahtiainen, R. 2012. Implementing an educational reform in Finland: An analysis of an ongoing improvement initiative through Michael Fullan's change theory. Teoksessa P. Garland (toim.) Perspectives on European educational policy and practice (PEEPP). Sheffield Hallam University Papers in Education. Sheffield: SHU Press, 6–17.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thunberg, H., Vainikainen, M.-P. & Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu ja 2012:5. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. 2012. Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Tilannekatsaus – toukokuu 2012. Muistiot 2012:3. Helsinki: Opetushallitus.
- Ball, S. 2008. The education debate. Bristol: The Policy Press.
- European Commission, DG XXII (1996). The Charter of Luxembourg. Brussels, Belgium.
- Fullan, M. 2005. Leadership & sustainability. System thinkers in action. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hargreaves, A. & Fink, D. 2006. Sustainable leadership. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Harris, A. 2012. Leading system-wide improvement. International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice 15 (3), 395–401.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. Kasvatus & Aika 6 (1), 39–55.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2014. Opettajat Suomessa 2013. Koulutuksen seurantaraportti 2014:8. Helsinki: Opetushallitus.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010. 642/24.6.2010.
- Misukka, H. 2014. Koulutuksen suurvalta tienhaarassa. Kunnallissalan kehittämissäätöön Polemia-sarjan julkaisu nro 93. Helsinki: Kunnallissalan kehittämissäätö.
- Niemi, H. 2012. Relationships of teachers' professional competences, active learning and research studies in teacher education in Finland. Reflecting Education 8 (2), 23–44.
- Opetusministeriö. 2007. Erytisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö.
- Pont, B. 2014. Lead the change series. Q&A with Beatriz Pont. AERA Educational Change SIG 35.
- Rose, N. 1999. Powers of freedom. Reframing political thought. Cambridge: University Press.
- Sahlberg, P. 2011. Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers College Press.
- Steiner-Khamsi, G. 2013. What is wrong with the 'what-went-right' approach in education policy? European Educational Research Journal 12 (1), 20–33.

- Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M.-P. & Hilasvuori, T. 2014. Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change* 15 (1), 37–56.
- Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Salo, K. & Hautamäki, J. 2013. Education is special for all – the Finnish support model. *Gemeinsam Leben* 21 (2), 65–78.
- UNESCO.1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: UNESCO, Ministry of Education and Science.
- Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen: Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsingin yliopisto. *Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia* 209.

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen virallisen tilastotiedon ja empiirisen tutkimusaineiston kuvaamana

Tässä luvussa *oppimisen ja koulunkäynnin tuen* järjestämistä tarkastellaan virallisen tilastoaineiston sekä Valaise-tutkimuksen empiirisen tutkimusaineiston kautta. Samalla tilastotiedon asemaa ja ominaispiirteitä eritellään osana ilmiöiden kuvausta ja tutkimusta. Tavoitteena oppimisen ja koulunkäynnin tuen nykytilan tarkastelun lisäksi on hahmottaa tilastoaineiston ominaispiirteitä, joilla on merkitystä tilastoaineistoon pohjaavan kuvauksen näkökulmasta. Oppimisen ja koulunkäynnin tukea kuvaavat erityisopetustilastot uudistettiin vuonna 2011 vastaamaan perusopetuksen muutettua lainsäädäntöä (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010; Laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta 1704/2009; Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 1705/2009) sekä opetus suunnitelman perusteiden muutoksia ja täydennyksiä (Opetushallitus 2011). Tilastointimuutoksesta johtuen tässä luvussa vertaillaan ensiksi vuoden 2012 tilastoaineistoa suhteessa vuoden 2010 lukuihin ja luokituksiin ja tuodaan esille aikasarjoissa ja luokituksissa tapahtuneita muutoksia. Tämän jälkeen oppimisen ja koulunkäynnin tukea analysoidaan vuoden 2012 tilastoaineiston sekä samaa

aikaa kuvaavan Valaise-tutkimushankkeen rehtoriaineiston kautta. Tarkastelun kautta eritellään, kuinka eri aineistot tukijärjestelmää kuvaavat ja miten tilastoinnin tietyt ominaispiirteet kuvaamiseen vaikuttavat. Lopuksi analyysieihin pohjautuen eritellään, miten nykyistä tilastointia voisi täydentää sekä mitä muuta tiedonkeruuta tilastoinnit tutkimuksen ja ohjauksen näkökulmasta rinnalleen kaisivat. Ennen aineiston analyysieja tehdään lyhyt katsaus tilastoihin osana koulujärjestelmän ohjausta.

Erityisopetustilastot osana koulutuksen ohjausjärjestelmää

Oppimisen ja koulunkäynnin tukea kuvaavat erityisopetuksen tilastot kietoutuvat moninaisesti koulutuksen ohjausjärjestelmään ja niillä voidaan nähdä olevan roolinsa kaikilla sen tasoilla. Ohjauskeinot jaetaan useimmiten säädös-, rahoitus- ja informaatio-ohjaukseen. Tilastot, niihin perustuvat kuvaukset ja vertailut ovat yksi informaatio-ohjauksen välineistä (esim. Nyyssölä 2013; Stenvall & Syväjärvi 2006; Virtanen 2009), joskin tilastojen ja indikaattorien luonteen voidaan nähdä olevan enemmän tilannetta kuvaava kuin vahvan ohjaava (esim. Nyyssölä 2013; Virtanen 2009). Matti Virtanen (2009) jakaa tieto-ohjauksen (ilmaus on kattavampi kuin informaatio-ohjaus) pelkistetyksi kolmeen tasoon: kuvaus, vertailu ja ideaalimallit eli hyvät käytännöt. Tieto-ohjaus on Virtasen mukaan tavoitteista vaikuttamista, ja vaikuttamispyrkimys kasvaa kolmijaon mukana. Kuvaus ja vertailut, kuten tilastot ja tutkimus, toimivat peilinä, jonka avulla kohde, esimerkiksi kunta, voi arvioida itse itseään. Hyvät käytänteet sen sijaan sisältävät tiedon siitä, miten ja mihin suuntaan kohteen toiminnan toivottaisiin muuttuvan. Erilaiset arvioinnit sekä esimerkiksi PISA-tutkimus luetaan kuuluviksi informaatio-ohjauksen piiriin (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2009), ja muun muassa asetuksessa koulutuksen arvioinnista todetaan, että myös olemassa olevaa tilastotietoa tulisi hyödyntää osana arviointia (Valtioneuvoston asetus koulutuksen arvioinnista 1061/2009, 3 §).

Rahoitusohjauksen näkökulmasta erityisopetustilastot toimivat taustatietoina, sillä osaa tilastotiedoista käytetään valtionosuusrahoituksen sekä kustannuslaskennan aineistona (Suomen virallinen tilasto: Tiedonkeruut). Esimerkiksi lisäopetuksen ja pidennetyt oppivelvollisuuden piirissä olevista oppilaista maksetaan korotettua valtionosuutta opetus- ja kulttuuritoimen rahoituslain pohjalta (Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 1705/2009). Pääosa perusopetuksen valtionosuuksista siirtyi vuoden 2010 alusta valtionvarainministeriölle, joka hallinnoi kuntien valtionosuuksia yhtenä kokonaisuutena peruspalvelujen valtionosuuden kautta, eikä erityisopetus enää sinällään ole korotetun valtionosuuden perusteena (Laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta 1704/2009). (Ks. Pulkkinen & Jahnukainen tässä teoksessa).

Säädösohjauksessa erityisopetustilastot ovat toimineet lähivuosina muutoksen alulle saattajina. Erityisopetustilastoista ilmennyt erityisoppilaiden määrän kasvu toimi sysäyksenä erityisopetuksen uudistamiselle sekä informaatio-ohjauksen piiriin lukeutuvan kansallisen tehostetun ja erityisen tuen Kelpo-kehittämistoiminnan käynnistämiseksi. Erityisopetus järjestettiin uudelleen *oppimisen ja koulunkäynnin tuen* järjestelmäksi osana Vanhasen II hallituksen käynnistämää Perusopetus paremmaksi -ohjelmaa (POP), joka tähtäsi peruskoulun laadun parantamiseen. Tilastoista ilmenneellä muutoksella on siis ollut roolinsa kansallisen reformin käynnistämisessä sekä normiohjauksen muutoksen taustalla perusopetuksen lainsäädäntöuudistuksen (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010; Valtioneuvoston asetus perusopetusasetuksen 2 §:n muuttamisesta 893/2010) ja opetussuunnitelman perusteiden täydennysten (Opetushallitus 2011) astuttua voimaan vuoden 2011 alussa. Tukimuotoja uudelleen järjesteltäessä uudistettiin erityisopetuksen tilastointi syksyllä 2011 vastaamaan muuttuneita normeja (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus). Erityisopetusmäärien kasvulla argumentoitiin myös lakimuutosta edeltäneen Kelpo-kehittämistoiminnan koulutustilaisuuksissa, ja media kirjoitti erityisoppilaiden määrän pitkään jatkuneesta kasvusta useina vuosina aina tilastojen julkaisun yhteydessä.

Tilastot osana kansainvälistä koulutuspolitiikkaa

Koulutuksen on perinteisesti ymmärretty kuuluvan kansallisvaltioiden suvereniteetin alueelle, mutta yhä enemmän siihen kuitenkin vaikuttaa myös se, mitä kansainvälisesti tapahtuu. Kari Nyysölä (2013) on koulutuksen ohjausta tarkastellessaan nostanut perinteisten ohjausmuotojen rinnalle myös ylikansallisen ohjauksen ja tarkastellut sitä EU-näkökulmasta. Viime vuosina eritoten määrällisellä tiedolla on ollut valtava vaikutus koulujärjestelmien kehittämiseen, eikä vähiten OECD:n ja EU:n toiminnan kautta (esim. Lawn 2013). Tilasto- ja numerotiedon merkitys onkin kasvanut sekä kansainvälisessä että kansallisessa koulutuspolitiikassa (esim. Lawn 2013; Novoa & Yariv-Mashal 2003; Ozga, Dahler-Larsen, Segerholm & Simola 2011; Simola & Rinne 2010; Varjo & Kauko 2008). Suunnitelmia ja ennusteita tehdään erilaisen tilasto-, indikaattori- ja vertailutietojen perusteella. Ylikansalliset toimijat (esim. OECD, EU ja Maailmanpankki) tuottavat suuret määrät numeerista vertailutietoa eri maiden koulujärjestelmistä ja oppimistuloksista. OECD:n PISA-tutkimus on osaltaan kasvattanut erilaisten vertailuiden määrää huomattavasti, ja vertailut ovat yhä merkittävämpi osa koulutuspolitiikkaa. Samalla vertaileva koulutustutkimus on lisääntynyt ja se on nykyään kenties suositumpaa kuin koskaan aiemmin. (Esim. Simola & Rinne 2010.)

Erilaisia koulujärjestelmien vertailuita ja kuvauksia tehdään myös järjestelmää kuvaavien tilastolukujen pohjalta. Kansallisvaltiot tuottavat tilastotietoja koulujärjestelmistään omien normien ja tarpeidensa mukaisesti esimerkiksi rahoituksen perustaksi, mutta toimittavat tilastotietoja samalla myös erilaisten vertailuiden pohjaksi. Kansallisista lähtökohdista tuotetut tilastotiedot saattavat poiketa toisistaan paljonkin, ja toimijoista etenkin OECD sekä EU ovat panostaneet vertaillavuuden parantamiseen. Ylikansalliset toimijat eivät kuitenkaan voi vaikuttaa kansallisista lähtökohdista tuotettuihin tilastoihin juuri muuten kuin erilaisten suositusten kautta. Toisin on esimerkiksi OECD:n PISA-tutkimuksessa, jossa tiedonkeruu on tarkoin määritelty, vaikka koulujärjestelmät toki ovat keskenään erilaisia. Unesco, OECD sekä EU keräävät koulu-

tustilastoja yhteisen tiedonkeruun kautta (UOE data collection on education systems 2013). Tiettyjen koulutustilastojen tuottaminen on EU:n jäsenvaltioiden velvollisuus (esim. European Commission 2011). Ylikansallisten toimijoiden vertailuita käytetään usein evidenssinä oikeuttamaan poliittisia päätöksiä, ja siten ne ovat myös itsessään osa hallintaa (esim. Novoa & Yariv-Mashal 2003). PISA-tutkimuksen tulosten lisäksi juuri esimerkiksi OECD:n laatimia laajoja tilastovertailuita pyritään käyttämään hyväksi päätöksiä tehtäessä myös Suomessa (esim. Kivinen, Hedman & Kaipainen 2013; Laukkanen 2011). Osin ristiriitaista on, että ylikansallisten toimijoiden kapeahkoja vertailuita saatetaan joskus hyödyntää poliittisen päätöksenteon tukena silloinkin, kun kontekstin huomioivat kansalliset tilastot olisivat todennäköisesti tarkempi tietolähde (ks. esim. Liiten 2013; Kivinen ym. 2013).

Aineistot

Tilastoaineistona tarkastellaan pääosin vuosien 2010–2012 Tilastokeskuksen tilastojulkaisuja erityisopetuksesta (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus). Aineistona toimivat myös tilastointiin liittyvät rekisteriselosteet sekä saatavilla oleva metadata, kuten lomakkeet, joilla tiedot on opetuksen järjestäjiltä kerätty.

Oppimisen ja koulunkäynnin tukea kuvaavana empiirisenä tutkimusaineistona toimii Valaise-tutkimuksen puolistrukturoitu kyselyaineisto peruskoulujen rehtoreille. Kysely kartoitti oppimisen ja koulunkäynnin nykytilaa laajasti, ja se sisälsi kaikkiaan 217 kysymystä. Tässä artikkelissa analyysit ovat kohdistuneet pääosin tukijärjestelyjä käsitteleviin osioihin. Kyselyaineisto kuvaa samaa lukuvuotta kuin vuoden 2012 tilastoaineisto. Verkkokysely lähetettiin sähköpostitse marraskuussa 2012 Suomen kaikkiin perusasteen kouluihin rehtoreille ja koulunjohtajille (N = 2817, joista yksilöllisiä osoitteita 2667) pois lukien Ahvenanmaa. Vastausaika päättyi 25.1.2013. Vastausprosentiksi muodostui 40 % (N=1113). Kyselyyn vastanneista kouluista oli alakouluja 59 % (650), yläkouluja 16 % (174) ja yhtenäiskouluja 26 % (283). Hallinnollises-

ti yhtenäiskouluja oli 251 (23 %) vastanneista kouluista. Verrattuna vuoden 2012 tilastoaineistoon kyselyyn vastanneiden koulujen joukossa oli hieman enemmän yhtenäis- ja yläkouluja ja vastaavasti jonkin verran vähemmän alakouluja kuin perusjoukossa. Vastanneet koulut sijaitsivat 268 kunnan alueella. AVI-alueittain ja maakunnittain tarkasteltuna vastanneet koulut jakautuvat aineistossa melko samansuuntaisesti kuin perusjoukossa. Tilastollisen kuntaryhmittymyksen mukaan tarkasteltaessa vastanneista kouluista maaseutumaisissa kunnissa sijaitsi 29 %, taajaan asutuissa 22 % ja kaupunkimaisissa kunnissa 49 %. Vastanneista kouluista 89 % ilmoitti opetuskielekseen suomen ja 10 % ruotsin. Vastanneiden koulujen osuudet vastaavat vuoden 2012 tilastopohjaista peruskoulujen kielijakaumaa.

Aineistojen ominaispiirteitä

Tilastoaineistot ja empiiriset tutkimusaineistot ovat monilta ominaispiirteiltään erilaisia. Esimerkiksi erityisopetustilastot ovat kokonaisaineistoja, jotka eivät perustu otokseen vaan pyrkivät kattamaan kaikki niiden piiriin kuuluvat oppilaat ja opetuksen järjestäjät. Toisaalta tilastot tulee laatia tiedonantajia mahdollisimman vähän kuormittaen, jolloin voidaan tilastoida vain välttämättömät tiedot (Tilastolaki 280/2004). Rinnakkaisena empiirisenä tutkimusaineistona tässä käytettävä oppimisen ja koulunkäynnin tukea kartoittava Valaise-tutkimushankkeen rehtorikysely lähetettiin kaikkiin Suomen peruskouluihin ja vastaukset saatiin 40 prosentilta rehtoreista ja koulunjohtajista. Vastaukset jakautuvat tärkeimpien koulua kuvaavien muuttujien suhteen tarkasteltuna hyvin, jolloin aineiston voidaan sanoa olevan koulun koon, opetuskielen, koulumuodon sekä koulun sijainnin mukaan tarkasteltuna valtakunnallisesti edustava. Katoanalyysin kautta emme kuitenkaan pääse käsiksi mahdolliseen selektioon, eli siihen, ovatko kyselyyn vastanneet rehtorit esimerkiksi kaikista kehitysmyönteisimpiä ja mahdollisesti juuri oppimisen ja koulunkäynnin tuen asioihin paljon resursseja kohdistavia tai esimerkiksi kriittisimpiä uudistusten vas-

tustajia. Eri kysymyksiin tuli vastauksia noin 700–1100 rehtorilta, joten on todennäköistä, että aineisto kuvaa verrattain hyvin oppimisen ja koulunkäynnin tukea Suomen peruskouluissa.

Erityisopetustilastot kuuluvat yhteiskunnan kehitystä ja tilaa kuvaavien Suomen virallisten tilastojen kokoelmaan, ja niitä tuottava Tilastokeskus tekee tilastoaineistolle laajat tarkastukset ja laadunvarmistuksen ennen julkaisua (ks. esim. Tilastokeskus 2007). Laadunvarmistuksen keinoina erityisopetuksen tilastoinnin yhteydessä mainitaan muun muassa erilaiset tilastolliset tarkistusohjelmat, lisäkyselyt tiedon antajille sekä tietojen vertaamisen aiempiin vastaaviin tilastoihin ja muihin tietolähteisiin. Toki mahdolliset tiedonantajien ilmoittamien tietojen puutteet tai virheet voivat vaikuttaa tilastojen laatuun heikentävästi (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus, laatuseloste). Tilastoaineistoja käytettäessä niitä koskevat samat luotettavuuden arvioimisen kriteerit kuin muitakin aineistoja. Tilastojen ajallisen ja paikallisen kontekstin huomioimisen lisäksi tilastoaineistolle olisi lähdekriittisesti esitettävä ainakin kysymykset kuka, mitä, kenelle, miksi, milloin ja miten (esim. Rasila 1977). Esimerkiksi se, kenelle tieto on kerätty, kuka tiedon on kerännyt ja miten se on kerätty, vaikuttaa tilaston luotettavuuteen ja se, mihin tarkoitukseen (miksi) tieto on kerätty, vaikuttaa siihen, mitä on tilastoitu. Esimerkiksi vuodesta 1995 alkaen Tilastokeskus on kerännyt erityisopetustietoja rahoitusnäkökulmasta (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus), eivätkä ne näin ollen sisällä kaikkea seurannan ja tutkimuksen kannalta oleellista tietoa vaikka ovatkin sisällöltään laajempia kuin pelkän rahoituksen kannalta olisi välttämätöntä. Tilastot eivät aina myöskään kuvaa täysin sitä, mitä niiden voisi olettaa kuvaavan. Erityisopetustilastojen kautta ilmenneen erityistä tukea saaneiden oppilaiden määrän voimakkaan kasvun 2000-luvun ensimmäisenä vuosikymmenenä (esim. Jahnukainen 2006; Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen 2014; Lintuvuori 2010) voisi äkkiseltään ajatella kuvaavan suoraan erityisopetuksen tarpeen nopeaa kasvua. Erityisopetuksen tilastoinnit kuvaavat kuitenkin erityisopetusta ensisijaisesti palveluna, sillä tilastoyksiköksi tullaan vasta, kun tullaan virallisesti tuen piiriin. Tilastoihin eivät siis sisälly sellaiset oppilaat, jotka mahdollisesti

olisivat tuen tarpeessa, mutta eivät syystä tai toisesta vielä saa tehostettua tai erityistä tukea. Tilastoista puuttuvat myös oppilaat, joille muodollista päätöstä ei ole vielä tehty, vaikka tukea jo annettaisiin.

Tilastojen ajallisessa vertailussa huomiota tulee kiinnittää aikasarjojen eli eri tilastointivuosien lukujen vertailukelpoisuuteen, joka virallisissa tilastoissa kuvataan tilastojulkaisuiden yhteydessä. Pidempää aikasarjaa suoraan vertailtaessa havaittavissa oleva kasvu ei aina ole todellista oppilasmäärän kasvua, vaan se voi johtua esimerkiksi erilaisista tilastointimuutoksista. Yhtenä esimerkkinä tästä on osa-aikaisen erityisopetuksen oppilasmäärän 37 000 oppilaan lisäys vuosien 1998 ja 2001/2002 välillä, joka suurelta osin selittyy kolmella laskentatavan muutoksella eikä todellisella oppilasmäärän kasvulla (esim. Lintuvuori 2010). Muuttuneet normit ovat usein määrällisten muutosten taustalla, ja erityisopetuksen aikasarja-analyyseissä erityisopetusmäärien kasvun taustalle on löydettävissä useita erillisiä selittäviä tekijöitä. (Esim. Jahnukainen 2006, 2011b; Kirjavainen ym. 2014; Lintuvuori 2010.) Samantapaisia tilastollisiin aikasarjoihin ja niiden tulkintaan liittyviä seikkoja on kuvattu myös lastensuojelutilastointien osalta (ks. esim. Alastalo & Pösö 2011; Heino & Pösö 2003).

On huomioitava, että tilastoluokitukset myös kaventavat maailmaa. Siirryttäessä mitattavien tilastokäsitteiden maailmaan tulee luoda käsite, jonka tiedon antajat, käsittelijät ja käyttäjät ymmärtävät yhtenäisesti. Samanaikaisesti käsitteen olisi myös säilytettävä yhteys todellisuuteen, joka ei ole yksitasoinen. (Kurkela & Sauli 1998.) Tilastoluokituksissa on tavallaan kyse havaitun todellisuuden vaihtoehtojen rajoittamisesta. Luokitusten käytöstä johtuu, että uudet ilmiöt eivät voi tulla näkyviin tilastoissa ennen kuin ne nostetaan esille luokasta *muut*. Vasta uudelleen luokittelemalla ja nimeämällä ilmiö tehdään tilastoihin todelliseksi. (Kurkela & Sauli 1998.) Kurkela & Sauli (1998) ovat nostaneet esille muun muassa seuraavat ilmiöt, jotka eivät ole näkyneet tilastoinneissa ennen niiden tiedostamista ja nostamista esille luokasta *muut*: avoliitto, muualla asuva huoltaja, aids, homesairaudet ja kännykkä.

Lisäksi on muistettava, että tilastojen ei ole tarkoituksaan kuva-

ta kaikkea. Tilasto ei ole kiinnostunut subjektiivisesti määritellyistä asiantiloista vaan ulkoisesti mitattavista asioista (Kurkela & Sauli 1998). Tilastojen perusteella saadaan kuvaa erityisopetuksen määrällisestä muutoksesta, mutta niiden perusteella on mahdotonta sanoa, millaisia laadullisia muutoksia oppilasaineiksessa on vastaavina vuosina tapahtunut (esim. Jahnukainen 2003). Tilastojen lisäksi onkin tarpeen koota erilaisia kartoituksia, selvityksiä ja tapauskuvauksia kuvaamaan niitä asioita, joita ei tilastoilla voida tuoda esiin tai tilastoista päätellä.

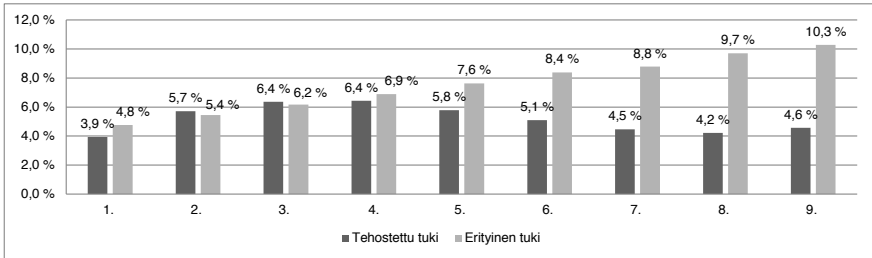
Ilmiön historiallinen tarkastelu on kerrostuneen nykytilan ymmärtämisen kannalta tärkeää. Olen analysoinut erityisopetuksen tilastollista evoluutiota vuoden 1979 ensimmäisestä koko koulujärjestelmän kattavasta erityisopetuksen tilastoinnista lähtien (esim. Lintuvuori 2010) ja huomioin historiallisen ulottuvuuden analyysissä, vaikka se raportoidaan toisessa yhteydessä. Tässä luvussa tilasto- ja tutkimusaineiston tarkastelu on rajattu oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmän kuvaukseen valtakunnallisten keskiarvotietojen avulla, ja alueelliset analyysit on jätetty ulkopuolelle. On kuitenkin huomioitava, että alueittaisesti kukaan tuskin toimii juuri kuten keskiarvotiedot ilmaisevat. Alueittaista vaihtelua ilmenee oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelyissä paljonkin, kuten tilastoaineiston (2001–2010) osalta on kuvannut esimerkiksi Valtiontalouden tarkastusvirasto tuloksellisuustarkastuksessaan (2013) ja Valaise-hankkeessa moniammatillisen yhteistyön osalta esimerkiksi Mari-Pauliina Vainikainen, Helena Thuneberg ja Tiina Mäkelä (tässä teoksessa).

Tilastoinnin muuttuneet luokitukset

Seuraavassa tilastoinnin luokitusten muutoksia tarkastellaan vertailemalla vuoden 2012 oppimisen ja koulunkäynnin tuen tilastointia vuoden 2010 erityisopetuksen tilastointiin (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus). Suurin osa aikasarjoista katkesi vuoden 2011 tilastointimuutoksessa, joten lukuja ja muutoksen suuntaa tarkastellaan soveltuvien osien. Oppimisen ja koulunkäynnin tukeen

liittyvät tilastotiedot kerätään osana *Järjestäjä- ja oppilaitostason oppilaat ja opiskelijat* -tiedonkeruuta. Tilastointia muutettaessa vuonna 2011 tilastoinnin painopiste siirrettiin kuvaaman järjestelmän tarjoamaa tukea, eikä tuen saannin ensisijaisia syitä enää tilastoida. Entinen diagnoosiperustainen luokitus jätettiin tilastoinnista pois todennäköisesti muun muassa siksi, että lakiuudistuksessa painotetaan pedagogisen arvion tärkeyttä lääketieteellisen sijaan. Lisäksi aiemmat luokitukset alkoivat myös ennen tilastointimuutosta osoittautua toimimattomiksi muun muassa muu syy -luokituksen osuuden kasvaessa suurimmaksi (esim. Kirjavainen ym. 2014; Lintuvuori 2010). Vuodesta 2011 alkaen oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevat tilastoinnit eivät enää siis kuvaa lainkaan sitä, minkä tyyppisiä oppilaita tuen piirissä on, vaan tietysin ehdoin sitä, minkälaista tukea tehostetun ja erityisen tuen piirissä tarjotaan.

Vuoden 2012 oppimisen ja koulunkäynnin tukea kuvaavat erityisopetustilastot julkaistiin kesäkuussa 2013 ja ne kuvaavat syksyn alun tilannetta (20.9.2012), jolloin perusopetuksen muuttunut lainsäädäntö oli ollut voimassa reilun vuoden. Vuonna 2012 tehostettua tukea saavia oppilaita oli noin viisi prosenttia (2011: 3,3 %) ja erityistä tukea saavia oppilaita 7,6 prosenttia (2011: 8,1 %) perusopetuksen oppilasmäärästä (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus). Lakimuutoksen viitoittama suuntaus näyttäisi olevan käynnissä: tehostettua tukea saavien oppilaiden osuus on kasvanut samalla kun erityistä tukea saavien oppilaiden osuus on hieman laskenut. Valtiotalouden tarkastusvirasto (2013) on vuosien 2001–2010 tilastoaineistojen vuosiluokittaisen analyysin pohjalta todennut, että erityisopetus painottuu perusopetuksen päättövaiheeseen, eikä varhainen puuttuminen toteudu kaikilta osin käytettävissä olevan aineiston näkökulmasta tarkasteltuna (ks. myös Kirjavainen ym. 2014). Lakimuutoksen yhtenä tavoitteena olikin painopisteen siirtäminen varhaiseen tukeen sekä oppilaiden tukeminen mahdollisuuksien mukaan yleisen ja tehostetun tuen keinoin ennen erityistä tukea. Vuoden 2012 tilastojen valossa tehostettu tuki painottuu hienoisesti vuosiluokille 2–5, joiden jälkeen osuus hieman laskee (kuvio 1). Erityinen tuki painottuu edelleen kuudennelta luokalta yhdeksännelle osuuden kasvaessa siten, että



Kuvio 1. Tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden osuudet perusopetuksen vuosiluokilla 1–9, 2012 (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus)

yhdeksännen luokan syksyllä erityistä tukea sai noin 10 prosenttia perusopetuksen yhdeksäsluokkalaisista.

Taulukossa 1 erityisopetustilastointien kautta kuvattua muutosta tarkastellaan nykyisen ja sitä edeltäneen tilastoinnin luokitusten pohjalta. Taulukossa on esitetty vuosien 2012 ja 2010 tilastointien luokitukset erityistä tukea saavien oppilaiden opetuksen toteutuspaikan sekä oppimäärien osalta. Taulukkoon on lukumäärien lisäksi laskettu oppilaiden osuudet erityistä tukea saavista oppilaista kuvaamaan sitä, miten erityistä tukea saavien oppilaiden määrät kunakin vuonna tilastojen mukaan ovat jakaantuneet.

Luokitusmuutosten vuoksi aikasarjat eivät ole vertailukelpoisia, mutta soveltuvin osin taulukkoon on kuitenkin laskettu osuuksien mukaiset muutosprosentit kuvaamaan muutoksen suuntaa ja volyymia. Esimerkiksi erityistä tukea saavista oppilaista noin 19 prosenttia opiskeli vuoden 2012 tilastointien mukaan *kokonaan yleisopetuksen ryhmässä*, joka karkeasti ottaen olisi noin 35 prosenttia vähemmän kuin vuonna 2010. Suurimmaksi osaksi muutosta selittänevät luokittelussa tehdyt muutokset, vaikka osansa varmasti on silläkin, että oppilaita on siirtynyt tehostetun tuen piiriin. Aiemmin esimerkiksi 95–99-prosenttisesti yleisopetuksen ryhmässä opiskelleet oppilaat luokiteltiin melko todennäköisesti *kokonaan yleisopetuksen ryhmässä opiskeleviksi*. Nykyisessä tilastoinnissa oppilaat lasketaan tarkentuneeseen luokkaan *opetuksesta 51–99 % yleisopetuksen ryhmässä*. Vastaavaa luokitusten aikaansaamaa

Taulukko 1. Erityisopetuksen tilastointi vuosien 2012 ja 2010 luvuin ja luokituksin, vertailua soveltuvin osin (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus)

| Tilastointi 2012 | | Tilastointi 2010 | | oppilaita | osuus ET, % | osuus ET, % |
|--|---------------|------------------|--|---------------|--------------|--------------|
| Tilastointiluokitus | oppilaita | oppilaita | Tilastointiluokitus | oppilaita | osuus ET, % | osuus ET, % |
| Perusopetuksen oppilaat | 539 545 | 539 545 | Perusopetuksen oppilaat | 546 423 | . | . |
| Tehostettua tukea saavat oppilaat | 27 408 | 27 408 | . | . | . | . |
| Erityistä tukea saavat oppilaat | 41 016 | 100,0 | Erityisopetukseen otetut ja siirretyt | 46 710 | 100,0 | 100,0 |
| <i>opetuksen toteutuspaikka</i> | | | <i>opetuksen toteutuspaikka</i> | | | |
| – kokonaan yleisopetuksen ryhmä | 7 956 | 19,4 | – kokonaan yleisopetuksen ryhmä | 13 875 | 29,7 | 29,7 |
| – 51–99 % yleisopetuksen ryhmä | 7 771 | 18,9 | – osin integroidut | 11 273 | 24,1 | 24,1 |
| – 21–50 % yleisopetuksen ryhmä | 3 782 | 9,2 | | | | |
| – 1–20 % yleisopetuksen ryhmä | 4 807 | 11,7 | | | | |
| – erityisryhmä, ei erityiskoulu | 11 527 | 28,1 | – erityisryhmä, ei erityiskoulu | 15 156 | 32,4 | 32,4 |
| – erityisryhmä, erityiskoulu | 5 173 | 12,6 | – erityisryhmä, erityiskoulu | 6 406 | 13,7 | 13,7 |
| oppimäärät 1–9 luokilla** | 40 081 | . | oppimäärät 1–9 luokilla** | 45 481 | . | . |
| – yleisopetuksen oppimäärä | 17 805 | 44,4 | – yleisopetuksen oppimäärä | 19 916 | 43,8 | 43,8 |
| – 1 yksilöllistetty | 5 699 | 14,2 | – osa yksilöllistetty | 15 361 | 33,8 | 33,8 |
| – 2–3 yksilöllistetty | 4 935 | 12,3 | | | | |
| – väh. 4 yksilöllistetty | 9 536 | 23,8 | – kaikki yksilöllistetty | 10 204 | 22,4 | 22,4 |
| – toiminta-alueittain | . | . | | | | |
| | 2 106 | 5,3 | | | | |

* Muutos- % laskettuna oppilasmäärästä, erotuksena otsikon mukaisiin osuuksien muutosprosentteihin

** Vuoden 2012 erityistä tukea saavien oppilaiden oppimäärää kuvaavissa luvuissa ei ole mukana kouluissa kirjailta olevia esiopetusoppilaita, joten esiopetusoppilaat on laskettu pois myös vuotta 2010 kuvaavista luvuista

. Tietoa ei ole tai se on epälooginen esitettäväksi

muutosta on todennäköisesti havaittavissa myös *kokoaikaisesti erityisluokalla* ja *1–20-prosenttisesti yleisopetuksen ryhmässä* opiskelevien välillä. Niin sanottujen osittaisesti integroitujen erityistä tukea saavien oppilaiden yhteenlaskettu osuus kun on kasvanut noin 65 prosenttia vuodesta 2010. Tilastoinnin luokitteluiden raja-arvoihin vaikuttaa osin se, että tilastotietoja käytetään kansainvälisissä erityisopetusvertailuissa. Esimerkiksi luokittelussa käytössä oleva 20 prosentin raja on sellainen, jota tarvitaan EU:n tilastoinneissa, ja näin ollen se on sisällytetty myös Suomen tilastointiin (Suomen virallinen tilasto: Tiedonkeruut).

Erityiskoulujen ja niissä opiskelevien erityistä tukea saavien oppilaiden määrä on laskenut joka vuosi vuoden 2000 jälkeen, esimerkiksi vuodesta 2010 vuoteen 2012 noin 1200 oppilaalla. Samalla aikavälillä (2010–2012) erityiskoulujen määrä on vähentynyt 19 oppilaitoksella lakkautusten ja yhdistämisten vuoksi ja koko 2000-luvun aikana 159 oppilaitoksella. Koko perusopetuksen oppilasmäärä on vähentynyt noin 1,3 prosentilla vuosien 2010 ja 2012 välillä (Suomen virallinen tilasto: Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset; Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus.) Taulukossa 1 tehdystä vertailusta on nähtävissä, kuinka paljon jo luokitusmuutoksilla on merkitystä tilastojen pohjalta tehtyyn kuvaukseen ja kuinka paljon selitysvoimaa niillä tilastojen kautta näkyvän muutoksen taustalla on. Tilastoja tulkittaessa onkin tärkeää tietää ennen tulkintojen tekemistä, mitä jokin tilastoluokka sisältää, sillä tarkkarajaisuuteen ja yksiselitteisyyteen pyrkivän tilaston luokitus saattaa erota arkitietoon perustuvasta käsityksestä paljonkin. Seuraavassa tilastoaineistoja tarkastellaan eritellymmän ja suhteessa empiiriseen tutkimusaineistoon.

Tehostettu ja erityinen tuki

Tehostettua tukea saavien oppilaiden tilastoitu määrä oli vuonna 2011 noin 18 000 oppilasta. Vuoteen 2012 oppilasmäärä lisääntyi 53 prosentilla noin 27 400 oppilaaseen. Tehostettu tuki näyttää siis yleistyneen tukimuotona kouluissa. Määrän kasvuun vuoteen

2011 verrattuna on osaltaan varmasti vaikuttanut myös se, että tilastointiajankohtana syksyllä 2012 normit olivat ehtineet olla voimassa reilun vuoden, joten kouluilla on ollut aikaa tehostetun tuen oppimissuunnitelmien tekemiseen tuen tarpeessa oleville oppilaille. Tilastointiluokitusten tarkkarajaisuudesta johtuen oppilaalla kun tulee olla tehostetun tuen oppimissuunnitelma tilastointiajankohtana 20.9. tullakseen lasketuksi tilastoinnissa (Suomen virallinen tilasto: Tiedonkeruut). Tehostettua tukea saavien oppilaiden määriä kartoitettiin myös Valaise-hankkeen rehtorikyselyssä, jossa vastanneista kouluista (N = 910) lähes puolessa opiskelee myös sellaisia tehostettua tukea saavia oppilaita, joille oppimissuunnitelmaa ei ollut ehditty vielä kyselyn ajankohtana joulutammikuussa tehdä. Käytännössä tehostettua tukea saavien oppilaiden määrä on siis kyselyn perusteella korkeampi kuin tarkkarajaisiin luokituksiin perustuvan tilaston on mahdollista osoittaa.

Erityistä tukea saavien oppilaiden määriä tarkasteltaessa oppilaat on rinnastettu erityisopetukseen otettuihin ja siirrettyihin oppilaisiin vuoden 2010 osalta. Erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden tilastoitu kokonaismäärä oli vuonna 2010 noin 47 000 oppilasta ja vuonna 2012 noin 41 000 oppilasta, eli noin 12 prosenttia vähemmän kuin vuonna 2010. Erityistä tukea saavien oppilaiden määrä on siis vähenemässä tehostettua tukea saavien oppilaiden osuuden kasvaessa. Tilastoista näkyvää määrien muutosta saattaa jonkun verran hidastaa se, että ennen uuden lain (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) voimaantuloa tehdyt erityisopetukseen otto- tai siirtopäätökset jäivät voimaan. Laskennallisesti voidaan arvioida, että kaikki niin sanotut vanhat erityisopetukseen otto- tai siirtopäätökset ovat poistuneet tilastoista viimeistään vuonna 2015, jos osa päätöksistä tarkistetaan vain määräraajoin 2. vuosiluokan jälkeen ja ennen 7. luokalle siirtymistä (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, 17 §). Seuraavaksi erityistä tukea saavien oppilaiden opetusjärjestelyjä ja opetuksen toteutuspaikkaa tarkastellaan tarkemmin tilasto- ja tutkimusaineiston pohjalta.

Oppimäärän yksilöllistäminen

Erityisopetuksen strategia -asiakirjan (Opetusministeriö 2007) tausta-aineistona käytetyssä suurten kuntien tuottamassa raportissa (Suurten kuntien raportti 2006) otettiin kantaa oppimäärien yksilöllistämiseen, joka nähtiin kuntien vastauksissa jossain määrin oppilaan oikeusturvaa heikentävänä. Esimerkiksi yksilöllistämisen periaatteista kun ei ollut olemassa mitään kansallisia suuntaviivoja. Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) todetaan lyhyesti seuraavaa:

”Ensisijaisena tavoitteena on tukea oppilaan opiskelua siten, että yleisen oppimäärän mukaiset tavoitteet on mahdollista saavuttaa. Jos oppilas ei tukitoimista huolimatta saavuta yleisen oppimäärän mukaisia tavoitteita, oppimäärä yksilöllistetään. Oppimäärän yksilöllistäminen on ensisijainen vaihtoehto ennen oppilaan vapauttamista oppimäärän suorittamisesta. Oppimäärän yksilöllistäminen edellyttää erityisopetukseen ottamisen tai siirtämisen päätöstä. Yksilöllistäminen voi koskea perusopetuksen koko oppimäärää tai vain yksittäisiä oppiaineita. Vapauttamiseen oppimäärän opiskelusta tulee olla erityisen painavat syyt.”

...

[HOJKSin sisällöstä]

- luettelo niistä oppiaineista, joissa oppilaan opiskelu poikkeaa muun opetuksen mukaisista oppimääristä
- niiden oppiaineiden tavoitteet ja keskeiset sisällöt, joissa oppilaalla on yksilöllinen oppimäärä” (Opetushallitus 2004, 29–30.)

Kuntien raportissa (Suurten kuntien raportti 2006) tuodaan ilmi, että joskus oppilaiden oppimääriä saatetaan yksilöllistää, vaikka oppilas saattaisi saavuttaa yleisen opetussuunnitelman tavoitteet. Yhden oppiaineen yksilöllistämisen jälkeen saatetaan myös yksilöllistää uusia oppiaineita ilman erillistä asiantuntijaselvitystä. Raportissa todetaan myös, että näkemykset yksilöllistettyjen oppimäärien tavoitteiden määrittelystä ja arvioinnista vaihtelevat paljon, jolloin arviointi saattaa kuvata enemmän tavoitteenasettelun oikeellisuutta kuin itse oppilaan todellista osaamista. Oppi-

määrien yksilöllistämällä on myös vaikutuksensa jatko-opintojen kannalta. Yhtenä syynä oppimäärien yksilöllistämisen tarpeen kasvulle ja erityisopetuspäätösten lisääntymiselle kunnat näkivät opetussuunnitelmien tavoitteiden kasvun. (Suurten kuntien raportti 2006.)

Opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010 -asiakirjassa (Opetushallitus 2011) oppimäärien yksilöllistämisestä on annettu aiempaa tarkempia ohjeita. Niissä tarkennetaan muun muassa sitä, mitkä seikat eivät sellaisenaan ole oppimäärien yksilöllistämisen perusteita sekä korostetaan ydinsisältöihin keskittymistä ja tarjottavaa tukea:

”Ensisijaisena tavoitteena on tukea oppilaan opiskelua yleisen ja tehostetun tuen avulla siten, että yleisen oppimäärän mukaiset tavoitteet on mahdollista saavuttaa kaikissa oppiaineissa. Esimerkiksi eriyttämisen avulla oppilaan opiskelua voidaan tukea keskittymällä oppiaineen ydinsisältöihin. Mikäli edes ydinsisältöihin liittyvien tavoitteiden saavuttaminen hyväksytysti ei tuesta huolimatta ole oppilaalle mahdollista, yhden tai useamman oppiaineen oppimäärä voidaan yksilöllistää. Kieli- ja kulttuuritausta, poissaolot, motivaation puute tai esimerkiksi puutteellinen opiskelutekniikka eivät sellaisenaan voi olla syynä oppimäärän yksilöllistämiseen, vaan oppilasta tulee tukea näissä asioissa muilla sopivilla tavoilla.” (Opetushallitus 2011, 28.)

Samassa yhteydessä on tuotu esille myös mahdollisia vaikutuksia jatko-opintoihin, ja tavoitetason määrittelystä on annettu aiempaa selkeämpiä suuntaviivoja:

”Oppilaalle ja huoltajalle tulee selvittää yksilöllistettyjen oppimäärien mahdolliset vaikutukset jatko-opintoihin.

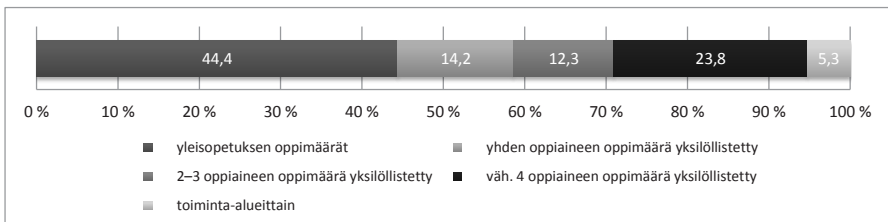
Oppiaineen oppimäärän yksilöllistäminen merkitsee oppilaan oppimiselle asetettavan tavoitetason määrittelemistä hänen omien edellytystensä mukaiseksi. Tavoitteiden tulee kuitenkin olla oppilaalle riittävän haasteellisia.

...

Niiden oppiaineiden, joissa oppilaan oppimäärä on yksilöllistetty, tavoitteet, keskeiset sisällöt, oppilaan edistymisen seuranta ja arviointi kuvataan oppilaan HOJKSissa. Kunkin oppiaineen opetuksesta vastaava opettaja tai, jos opettajia on useita, opettajat yhdessä laativat edellä mainitut HOJKSin sisällöt. Yksilöllistetyn oppimäärän tavoitteet ja sisällöt johdetaan oppiaineen luokka-asteen yleisistä tavoitteista ja sisällöistä, usein myös alempien luokkien tavoitteita ja sisältöjä soveltamalla.” (Opetushallitus 2011, 28.)

Vuoden 2012 tilastojen perusteella opetusjärjestelyjä vuosiluokilla 1–9 tarkastellessa voidaan havaita, että tilastojen mukaan 44 prosenttia erityistä tukea saavista oppilaista opiskeli yleisopetuksen oppimäärien mukaisesti (kuvio 2). Oppiaineiden oppimäärien yksilöllistäminen oli melko yleistä ja yhden tai useamman oppiaineen oppimäärät oli yksilöllistetty reilulla 22 000 oppilaalla eli 4,1 prosentilla perusopetuksen oppilasmäärästä. Vuoden 2011 tilastointimuutoksen jälkeen osittain yksilöllistettyjen oppimäärien mukaan opiskelevien oppilaiden luokittelua on tarkennettu (taulukko 1) ja tilastoista on mahdollista erottaa esimerkiksi niiden oppilaiden määrä, joilla yksi oppiaine oli yksilöllistetty (14 % erityisen tuen oppilaista, 5700 oppilasta).

Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuksen (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2013) analyysien perusteella oppilaat näyttäisivät olevan yksilöllistämisen suhteen eriarvoisessa asemassa ikäryhmän ja kunnan mukaan, kun tarkasteltiin vuosien 2001–2010 tilastointeja. 2000-luvun ensimmäisen vuosikym-



Kuvio 2. Erityistä tukea saaneet perusopetuksen oppilaat vuosiluokilla 1–10 oppiaineiden oppimäärien mukaan 2012, osuus erityistä tukea saaneista oppilaista (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus)

menen aikana oppimäärien osittainen yksilöllistäminen on myös lisääntynyt huomattavasti. Opetus- ja kulttuuriministeriö totesi tarkastusvirastolle antamassaan lausunnossa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013), että osa kasvusta on saattanut johtua siitä, että opetuksen järjestäjät ovat toimineet opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004) mukaisesti eivätkä ole enää laskeneet tavoitteita tai vapauttaneet oppilasta tiettyjen oppiaineiden opetuksesta. Tästä ei kuitenkaan ole saatavilla tilastotietoja, joten asiaa ei ole voitu tarkastuksessa tarkemmin selvittää. Valtiontalouden tarkastusvirasto (2013) on tarkastuksessaan analysoinut, että yksilöllistettyjä oppimääriä suorittaneiden oppilaiden siirtyminen toisen asteen opintoihin ja työelämään on heikompaa kuin muiden oppilaiden. Tarkastusvirasto toteaa, että olisi tärkeää tietää, mitä oppiaineita yksilöllistäminen koskee, sillä jos kyse on keskeisistä aiheista, jotka vaikuttavat oppilaiden mahdollisuuksiin selviytyä toisen asteen opinnoista, tulisi tilannetta korjata pikaisesti. (Ks. myös Kirjavainen ym. 2014.)

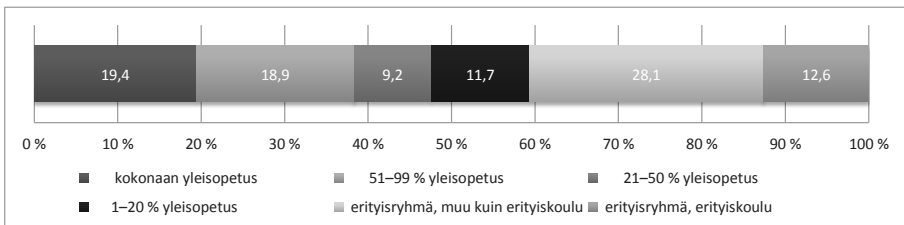
Valaise-hankkeessa selvitettiin myös oppimäärien yksilöllistämistä. Rehtoreilta kysyttiin muun muassa, onko heidän koulussaan oppilaita, joilla on vain yhden oppiaineen oppimäärä yksilöllistetty. Vastanneista rehtoreista (N=759) noin 73 prosenttia vastasi näin olevan. Avokysymyksellä pyydettiin tarkennusta yksittäisistä yksilöllistetyistä oppiaineista ja ne olivat yleisimmin juuri keskeisiä aiheita kuten matematiikka, vieraat kielet tai äidinkieli.

Vastanneista rehtoreista (N=756) noin 65 prosenttia oli sitä mieltä, että oppiaineiden oppimäärien yksilöllistäminen on pysynyt samana perusopetuslainsäädäntömuutoksen (642/2010) jälkeen. Rehtoreista 30 prosenttia kokee, että oppimäärien yksilöllistäminen on vähentynyt, ja noin viisi prosenttia kokee sen lisääntyneen. Vuoden 2010 tilastointien mukaan yhden tai useamman oppiaineen oppimäärät oli yksilöllistetty 4,7 prosentilla (25 565) perusopetuksen oppilasmäärästä. Vastaavasti vuoden 2012 tilastolukujen mukaan osuus oli 4,1 prosenttia (22 276 oppilasta). Oppimäärien yksilöllistämisen näyttäisi siis myös tilastojen näkökulmasta tapahtuvan hienoista vähentymistä. Yksilöllistämiseen olisi kuitenkin kiinnitettävä tarkempaa huomiota tulevaisuudessa, kos-

ka se on verrattain yleistä ja koska ainakin yksittäisten aineiden yksilöllistäminen kohdistuu juuri keskeisiin oppiaineisiin.

Opetuksen järjestämipaikka

Perusopetuslain (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, 17 §) mukaan ”erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa”. Erityistä tukea saavien oppilaiden opetuksen järjestämipaikkaa tilastopohjaisesti tarkasteltaessa (kuvio 3) näyttää siltä, että vuonna 2012 erityistä tukea saavat oppilaat opiskelivat useimmiten erityisluokalla muussa kuin erityiskoulussa (28 %) ja toiseksi eniten kokonaan yleisopetuksen ryhmässä (19 %). Yli puolet opetuksestaan yleisopetuksen ryhmässä sai myös 19 prosenttia erityistä tukea saavista oppilaista. Erityiskoulujen erityisryhmissä opiskeli 12,6 prosenttia erityistä tukea saavista oppilaista eli noin yksi prosentti kaikista perusopetuksen oppilaista. (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus.) Kuten tilastoluokituksen vertailussa (taulukko 1) esitettiin, on huomioitava se, että luokitusmuutokset vaikuttavat myös opetuksen järjestämipaikan mukaisiin tarkasteluihin. Kokonaan yleisopetuksen ryhmässä opiskeleminen kun on todennäköisesti pääosin luokituksen tarkentumisesta johtuen vähentynyt noin 35 prosenttia vuodesta 2010, jolloin sen



Kuvin 3. Erityistä tukea saaneet perusopetuksen oppilaat opetuksen toteutuspaikan mukaan 2012, osuus erityistä tukea saaneista oppilaista (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus)

osuus oli noin 30 prosenttia erityisoppilaista. Toki oppilaita on siirtynyt myös tehostetun tuen piiriin. (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus.)

Valaise-tutkimuksessa rehtoreilta kysyttiin, missä erityistä ja tehostettua tukea saavia oppilaita opetetaan. Kysymyksissä rehtoreiden tuli valita kaikki vaihtoehdot, jotka kuvasivat koulun käytänteitä. Oheisessa taulukossa 2 on listattu rehtoreiden valinnat kysymysten vaihtoehdoista⁶.

Erityistä tukea saavien oppilaiden osalta eniten valintoja (696) sai kohta *tukitoimin muun opetuksen yhteydessä*. Huomionarvoista on, että *ilman tukitoimia muun opetuksen yhteydessä* opiskelee erityistä tukea saavia oppilaita rehtoreiden mukaan 159:ssä vastanneista kouluista. Kyselystä ei kuitenkaan selviä, kuinka suuri osa koulujen erityistä tukea saavista oppilaista opiskelee ilman tukitoimia yleisopetuksessa eikä sitä, minkälaista tukea tarvitsevista oppilaista on kyse, joten tästä on vaikea vetää johtopäätöksiä suuntaan tai toiseen. Toisaalta, koska kyse on erityistä tukea saavista oppilaista, asiaan olisi syytä kiinnittää tarkempaa huomiota. *Opetus osin pienryhmissä* (559) ja *osin yksilöllisesti* (530) saivat paljon valintoja. Erityistä tukea saavia oppilaita opiskelee *kokoaikaisesti erityisluokalla, jossa on tehostettua ja erityistä tukea saavia oppilaita* 167 koulussa sekä 267 koulussa *erityisluokilla, joissa opiskelee vain erityistä tukea saavia oppilaita*.

Perusopetuksen normiohjauksessa ei ole mainintaa tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuksen järjestämipaikasta. Perusopetuslaissa (628/1998) ei suoraan mainita sitä, missä tehostettua tukea saava oppilas opiskelee⁷, jolloin oletus lienee, että tehostettua tukea annettaisiin erilaisin tukimuodoin muun opetuksen yhteydessä. Opetussuunnitelman lisäyksissä ja täydennyksissä 2010 (Opetushallitus 2011) mainitaan tehostetun tuen kohdalla josta-

⁶ Rehtoreiden vastaukset on esitetty frekvensseinä, sillä osuukien laskeminen ei ole mahdollista, koska kyselylomakkeessa ei ollut jokaisessa kohdassa valintaa "ei käytössä". Emme voi siis olla varmoja siitä, onko kyseessä puuttuva tieto vai se, että kyseinen opetuksen toteutuspaikka ei ole koulussa käytössä.

⁷ "Oppilaalle, joka tarvitsee oppimisessaan tai koulunkäynnissään säännöllistä tukea tai samanaikaisesti useita tukimuotoja, on annettava tehostettua tukea hänelle tehdyn oppimissuunnitelman mukaisesti.." (Perusopetuslaki 628/1998, 16 a §)

Taulukko 2. Rehtoreiden vastaukset kysymyksiin erityistä ja tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuksen toteutuspaikoista

| 156. Koulussamme <u>erityistä tukea saavia oppilaita</u> opetetaan (valitse kaikki vaihtoehdot, jotka kuvaavat kouluasi) | Valintoja | 133. Koulussamme <u>tehostettua tukea saavia oppilaita</u> opetetaan (valitse kaikki vaihtoehdot, jotka kuvaavat kouluasi). | Valintoja |
|--|-----------|---|-----------|
| Tukitoimin muun opetuksen yhteydessä | 696 | Muun opetuksen yhteydessä | 796 |
| Ilman tukitoimia muun opetuksen yhteydessä | 159 | – | |
| Osin pienryhmissä | 559 | Osin pienryhmissä | 661 |
| Osin yksilöllisesti | 530 | Osin yksilöllisesti | 586 |
| Kokoaikaisesti erityisluokalla, jossa on tehostetun ja erityisen tuen oppilaita | 167 | Kokoaikaisesti ryhmissä, joissa on tehostetun ja erityisen tuen oppilaita | 103 |
| Kokoaikaisesti erityisluokalla, jossa on vain erityisen tuen oppilaita | 267 | Kokoaikaisesti ryhmissä, joissa on vain tehostetun tuen oppilaita | 59 |
| Eriytiskoulussa | 65 | – | |
| Muulla | 15 | Muulla | 9 |

vien opetusryhmien käyttö ja kaikki muutkin tukimuodot lukuun ottamatta oppimäärien yksilöllistämistä ja erityisen tuen päätöksen perusteella annettavaa erityisopetusta, mutta ei oteta kantaa varsinaisesti opetuksen järjestämisen paikkaan. Tilastoissa ei tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuksen toteutuspaikkaa tilastoida. Tilastoinnin luokitukset perustuvat pääosin normeihin, ja oletuksena on luultavimmin ollut, että tehostettua tukea saavia oppilaita opetetaan muun opetuksen yhteydessä eikä tarvetta tilastoinnille ole.

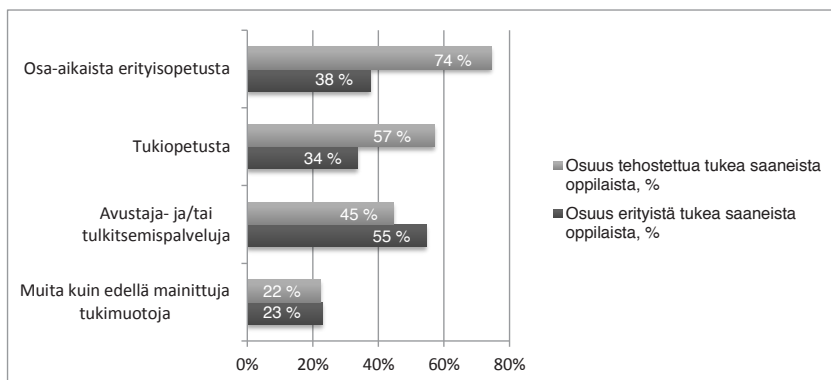
Tarkasteltaessa rehtoreiden vastauksia tehostettua tukea saavien oppilaiden osalta (taulukko 2) voidaan huomata, että eniten valintoja ovat oletetusti saaneet *opetus muun opetuksen yhteydessä* (796), *opetus osin pienryhmissä* (661) ja *opetus osin yksilöllisesti* (586). Vastanneista kouluista 103:ssa tehostettua tukea saavia oppilaita opiskelee myös *kokoaikaisesti ryhmissä, joissa on tehostettua ja erityistä tukea saavia oppilaita* (erityistä tukea saavien kohdalla tällaisia ryhmiä ilmoitettiin olevan 167 vastannees-

sa koulussa), sekä 59 koulussa *kokoaikaisesti ryhmissä, joissa on vain tehostettua tukea saavia oppilaita*. Tehostettua tukea saavia oppilaita opiskelee siis osassa kouluista kokoaikaisesti erillisissä pien- tai erityisryhmissä. Sama on nähtävillä myös muissa tutkimusaineistoissa, esimerkiksi erityisopetuksen rahoitusta selvittäneessä tutkimuksessa (ks. Pulkkinen & Jahnukainen, tässä teoksessa) sekä ryhmäkokoja selvittäneen tutkimuksen aineistossa (ks. Hienonen 2013).

Uutena osa-alueena tarjotun tuen tilastointi

Vuonna 2011 tilastointiperiaatteita muutettiin ja tilastoinnin painopistettä siirrettiin tarjotun tuen näkökulmaan. Koulut tilastoiivat tehostettua tai erityistä tukea saavien oppilaiden saaman tuen oppimissuunnitelmiin tai HOJKSiin (tai näihin liittyviin asiakirjoihin) kirjattujen osa-aikaisen erityisopetuksen, tukiopetuksen sekä avustaja- ja tulkitsemispalveluiden osalta. Luokituksen neljäntenä kohtana on ”muuta kuin edellä mainittuja tukimuotoja” (kuvio 4).

Tehostettua tukea saaneista oppilaista 74 prosentilla tukeen sisältyi osa-aikaista erityisopetusta, kun vastaava osuus erityistä tu-



Kuvio 4. Tehostettua tai erityistä tukea saaneiden peruskoulun oppilaiden saama osa-aikainen erityisopetus, tukiopetus sekä avustaja- ja tulkitsemispalvelut 2012 (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus)

kea saaneiden oppilaiden osalta oli 38 prosenttia. Erityistä tukea saaneiden oppilaiden tukeen sisältyi avustaja- tai tulkitsemispalveluja 55 prosentilla oppilaista, kun vastaava osuus tehostettua tukea saavien oppilaiden osalta oli 45 prosenttia.

Valaise-hankkeessa rehtoreita pyydettiin valitsemaan erillisissä kysymyksissä yleisen, tehostetun ja erityisen tuen osalta koulussa käytössä olevia oppimisen ja koulunkäynnin tuen muotoja. Kysymyksissä oli listattu 26 erilaista opetuksellista ja oppilashuollollista järjestelyä tai tukimuotoa sekä kohta *muut* (erityisen tuen osalta vaihtoehtoja oli 30). Rehtoreiden vastaukset kuvaavat siis koulussa käytössä olevia tuen muotoja erotuksena tilastoinnissa käytettyyn laskutapaan, jossa lasketaan yksittäisten oppilaiden saamaa asiakirjoihin kirjattua tukea.

Valaise-hankkeessa rehtoreiden vastausten mukaan tukiopeutus on yleisen ja tehostetun tuen keino lähes kaikissa kouluissa ja erityisenkin tuen osana noin 85 prosentissa kouluista. Osa-aikainen erityisopetus on kyselyssä jaettu useampaan eri osa-alueeseen, esimerkiksi osa-aikainen erityisopetus pienryhmäopetuksena sekä yksilöopetuksena. Molemmat osa-alueet ovat kouluissa käytössä hieman useammin tehostettua tukea saavien oppilaiden tuen keinoina, mihin tilastointikin viittaa. Rehtoreiden vastauksissa avustajan työpanos on valittu tukimuodoksi noin 90 prosentissa vastanneista kouluista niin yleisen, tehostetun kuin erityisen tuen osalta. Tulkitsemispalvelut sen sijaan ovat rehtoreiden mukaan tukimuotona vain noin kymmenessä prosentissa kouluista. Tilastoissa avustaja- ja/tai tulkitsemispalvelut tilastoidaan samassa luokituksessa, joka kuvaa yksittäisen erityistä tukea saaneen oppilaan saamaa ja asiakirjoihin kirjattua tukea. Kokonaisvaltaisemmin Valaise-hankkeen rehtorikyselyaineistoa on tukimuotojen osalta analysoinut Helena Thuneberg (2013) julkaisemattomissa tutkimusraporteissa (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014).

Osa-aikainen erityisopetus – yleinen tuki tilastoissa

Osa-aikainen erityisopetus tilastoidaan edelleen myös takautuvasti edellistä lukuvuotta kuvaavana, kuten vertailukelpoisessa aikasarjassa lukuvuodesta 2001–2002 alkaen (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus). Lukuvuonna 2011–2012 osa-aikaista erityisopetusta sai kaiken kaikkiaan 116 267 perusopetuksen oppilasta eli 21,5 prosenttia perusopetuksen oppilasmäärästä. Vuoden 2011 tilastojen pohjalta voidaan laskea, että osa-aikainen erityisopetus sisältyi tukimuotona 13 900 oppilaan tehostettuun tukeen ja noin 15 000 oppilaan erityiseen tukeen. Näin ollen 87 336 oppilasta eli 16 prosenttia peruskoulun oppilasmäärästä sai osa-aikaista erityisopetusta osana yleistä tukea. (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus.) Osa-aikaisen erityisopetuksen osalta yleisen tuen piirissä annettua tukea on siis mahdollista tarkastella, mutta muuten sitä ei tilastoida, sillä yleisen tuen osalta tarkkarajaisia määritelmiä ja luokituksia on vaikea muodostaa. Yleinen tuki kuuluu nimensäkin mukaisesti kaikille sitä tarvitseville oppilaille eikä se vaadi tiettyjä asiakirjoja ja virallisia päätöksiä, jotka tekisivät sen rajaamisesta tilastoinnissa hankalaa. Kuntien taloustilastosta (2012) on lisäksi laskettavissa kuntien ja kuntayhtymien järjestämässä perusopetuksessa annetut tukiovetustunnit, yhteensä 431 677 tuntia vuonna 2012. Tilasto ei kuitenkaan sisällä oppilasmääriä, joille tukiovetus on kohdistunut.

Osa-aikaisen erityisopetuksen takautuvaan tilastointiin liittyy jonkin verran tulkinnallisuutta (esim. Lintuvuori 2010). Osa-aikainen erityisopetus ei sinänsä ole rajattavissa millään tietyllä asiakirjalla tai päätöksellä, kuten tehostettu ja erityinen tuki. Toisaalta osa-aikainen erityisopetus on ollut kiinteä osa perusopetusta ja sen tilastointia jo kauan, ja siihen liittyy myös oma opettajakuntansa. Tilastoinnin kannalta luokituksen tulkinnallisuutta voidaan kuitenkin pohtia esimerkiksi siitä näkökulmasta, lasketaanko oppilas osa-aikaista erityisopetusta saaneeksi jo ensimmäisen kerran perusteella vai vasta sitten, kun tuki on pitkäjänteisempää. Ennen vuotta 2001 osa-aikainen erityisopetus esimerkiksi tilastoitiin vain, jos oppilas sai osa-aikaista erityisopetusta vähintään kymmenen käyn-

tikertaa (ks. Lintuvuori 2010). Vuoteen 2010 asti osa-aikaisen erityisopetuksen osalta tilastoitiin myös ensisijaiset syyt, mikä hieman tarkensi oppilasmäärien tilastointia, sillä koulut ja opetuksen järjestäjät luokittelivat oppilaat myös syiden mukaisesti luokkiin (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus). Toisaalta ennen lukuvuotta 2001–2002 osa-aikainen erityisopetus tilastoitiin syksyn tilanteen mukaisena, mikä ei kuvannut oppilasmääriä koko laajuudessaan (ks. Lintuvuori 2010). Kaikki tilastointiluokitukset eivät siis tilastoissakaan ole määriteltävissä täysin yksiselitteisesti tiettyihin asiakirjoihin rajaten, vaan rajaukset kuvataan tilastoinnin ohjeissa (ks. Suomen virallinen tilasto: Tiedonkeruut). Voitaisiin selvittää, olisiko jokin käyntikertamäärä tai muu rajaava tekijä mahdollisesti hyvä näkökulma erityisopetuksen tilastointiin. Osa-aikaisen erityisopetuksen takautuva tilastointi on joka tapauksessa tärkeää, koska se kuvaa osaltaan myös yleistä tukea. Osa-aikaista erityisopetusta antoi lukuvuonna 2013 noin 2000 erityisopettajaa (Opettajat Suomessa 2013), joten se on laajuudeltaankin sellainen tuen muoto, jonka tilastointi on hyvin perusteltua. Osa-aikainen erityisopetus oli myös Pulkkinen ja Jahnukaisen (tässä teoksessa) aineiston mukaan se osaluue, johon rehtorit kaikkein eniten kaipaivat lisää resursseja.

Suhdannetietoa tilastoilla, rakenne esiin tutkimuksen keinoin

Tilastot ovat käyttökelpoisia kokonaisaineistoja, jotka kuvaavat osaltaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmää, mutta tilastollisten ominaispiirteidensä vuoksi ne tarvitsevat tutkimuksen ja ohjauksen näkökulmasta katsottuna tuekseen myös muuta valtakunnallista tiedonkeruuta ja tutkimusta. Tilastoaineisto kuvaa valittujen luokitusten rajaamia määrällisiä vaihteluita ja tuottaa niiden avulla suhdannetietoa tietystä ilmiöstä. Tukijärjestelmän rakenteen ja normien muuttuessa muutetaan usein myös tilastoja, jolloin aikasarjat katkeavat ja ajallinen vertailu vaikeutuu. Toisaalta tilastojen on mahdollista tuottaa toistuvaa suhdannetietoa aikasarjoina, joihin yksittäiset tutkimukset harvoin pystyvät. Tilas-

toissa rakenteellinen muutos ei voi kuitenkaan kunnolla näkyä, ennen kuin se tuotetaan luokituksia muuttamalla. Tilastotieto ei siis kuvaa ilmiön muuttunutta rakennetta, ennen kuin tilastojen sisältöä muutetaan kuvaamaan sitä, ja silloinkin vain siinä määrin kuin tilastoluokituksia muun muassa normeihin pohjaten tuotetaan. Yksittäinen tutkimus tai toistuva selvitys soveltuu paremmin esimerkiksi tukijärjestelmän rakenteen ja erilaisten toimintatapojen tutkimukseen. Tilastolaki (208/2004) myös määrää, että tiedonantaja tulee rasittaa mahdollisimman vähän, jolloin vuosittain voidaan tilastoida vain välttämättömät tiedot.

Tässä artikkelissa tehdyn tarkastelun perusteella tilastoaineisto ja empiirinen tutkimusaineisto kuvasivat tukijärjestelmää ominaispiirteidensä rajoissa. Esimerkiksi tehostettua tukea saavia oppilaita on tutkimusaineiston mukaan enemmän kuin tarkkoihin rajauksiin perustuvat tilastot voivat osoittaa, sillä tullakseen tilastoiduksi oppilaalla tulee olla tehostetun tuen oppimissuunnitelma tai erityisen tuen päätös tehtynä jo heti tilastointipäivänä syksyn alussa (20.9.). Rehtoreiden vastausten perusteella oppilaat kuitenkin saavat tehostettua tukea jo ennen kuin vaadittavat asiakirjat ovat valmiit, mikä vastaa varhaisen puuttumisen periaatteeseen. Pääosin normeihin perustuvina tilastointeihin saattaa myös piiloutua tiettyjä tukijärjestelmän kannalta olennaisia tietoja. Esimerkiksi tehostettua tukea saavien oppilaiden opiskeleminen kokoaikaisesti erillisissä pien- tai erityisryhmissä näkyi empiirisessä tutkimusaineistossa, mutta sitä ei tilastoida. Oppimäärien yksilöllistämisen tilastoluokituksia on tarkennettu. Kuitenkin vuosittaisen suhdannetiedon kerääminen myös yksilöllistetyistä oppiaineista voisi olla relevanttia; yksilöllistämällä on tutkittu olevan vaikutuksensa jatko-opintoihin ja niiden kautta mahdollisesti läpi elämän. Valaise-tutkimuksen aineistosta kävi ilmi, että ainakin yksittäisten oppiaineiden yksilöllistäminen koskee juuri jatko-opintojen kannalta keskeisiä aineita (äidinkieli, matematiikka ja vieraat kielet). Valaise-tutkimuksen rehtorikysely oli puolistrukturoitu kaikkien peruskoulujen rehtoreille lähetetty oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestämiseen liittyvä kartoittava kysely, johon vastasi 40 prosenttia rehtoreista. Tukijärjestelmän rakenteen ja laadun tutkimus tarvitsee tuek-

seen myös esimerkiksi suoraan koulu- ja oppilastasolle kohdentuvaa tutkimusta, kuten myös Kirjavainen, Pulkkinen ja Jahnukainen (2014) toteavat artikkelissaan erityisopetusjärjestelyistä. Vuosittaisen määrällisen tilastotiedon merkitystä ohjauksen ja tutkimuksen näkökulmasta ei kuitenkaan tule unohtaa.

Tilastoinnin täydentäminen ja muu tiedonkeruu

Lopuksi tarkastelen, miten tilastointeja voisi tässä tutkimuksessa tehtyjen analyysien näkökulmasta täydentää ja kehittää, sekä min-kälaista muuta tiedonkeruuta ne tutkimuksen ja kehittämisen kan-nalta rinnalleen kaipaisivat.

Nykyiset tilastot vastaavat opetushallinnon tarpeeseen rahoit-tuksen osalta ja niistä saadaan halutut tiedot kustannuslaskennan ja valtionosuusrahoituksen pohjaksi. Ne myös kuuluvat Suomen virallisiin tilastoihin, ja näin ollen ne ovat osa yhteiskunnan ke-hitystä ja tilaa kuvaavien tilastojen kattavaa kokoelmaa (Suomen virallinen tilasto). Viime aikoina oppimisen ja koulunkäynnin tu-keen liittyvän tilastoinnin kehittämiseen ovat ottaneet kantaa aina-kin opetus- ja kulttuuriministeriö selvityksessään kolmiportaisen tuen toimeenpanosta (2014) sekä Valtiontalouden tarkastusviras-to (2013) erityisopetuksen tuloksellisuustarkastuksen yhteydessä.

Tässä luvussa kuvattujen tutkimustulosten näkökulmasta tulisi muun muassa selvittää, miten tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuksen järjestämispaikka olisi lisättävissä tilastointiin. Oppimi-sen ja koulunkäynnin tukea tilastoitaessa tilastoidaan erityistä tu-kea saavien oppilaiden opetuksen toteutuspaikat, mutta tehostetun tuen osalta oletuksena on ilmeisimmin ollut normien mukaisesti se, että tukea annetaan muun opetuksen yhteydessä. Tutkimusai-neistoissa on havaittavissa, että tehostettua tukea saavia oppilaita opetetaan myös kokoaikaisesti erillisissä pienryhmissä. Opetuksen toteutuspaikan tilastointi myös tehostettua tukea saavien oppilai-den osalta olisi näin ollen relevanttia. Olisi myös tutkittava, min-kälaisia opetusjärjestelyitä tehostettua tukea saaville oppilaille on käytössä, koska opetuspaikkakysymys on myös oikeusturvakysy-

mys. Erityisen tuen osalta on säädetty, että oppilaan oikeusturvan ja opetuksen järjestämisen kannalta merkittävistä asioista, kuten pääsääntöisestä opetusryhmästä, tulee päättää erityistä tukea koskevassa päätöksessä, jota on määräajoin tarkistettava. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010, 17§, 2; Opetushallitus 2011.) Osaltaan tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuksen järjestämipaikan tilastointi ja tutkimus olisi merkityksellistä myös siksi, että Suomessa, kuten muuallakin länsimaissa, inklusiio on keskeisenä tavoitteena (esim. Graham & Jahnukainen 2011; Jahnukainen 2011a). Nykyinen tilastointi tavallaan kätkee osan kokoaikaisesti erillisissä pien- tai erityisryhmissä opiskelevista oppilaista. Unescon, OECD:n sekä EU:n yhteiseen UOE-tiedonkeruuseen on suunniteltu lisättäväksi erityisopetuksen tilastointia, jonka osana ehdolla on ollut muun muassa indikaattori kuvaamaan inklusiota tai segregaatiota (esim. European Commission 2012-ETS-16). Tiedonkeruun kehittäminen on tällä hetkellä Eurostatin osalta kuitenkin jäissä (European Commission 2013-ETS-20), mutta esimerkiksi tällaisen indikaattorin kautta Suomen tilanne näyttäisi tilastojen mukaan jonkin verran inklusiivisemmalta tai vähemmän segregoivalta kuin tutkimustieto antaa olettaa. Toisaalta vuoden 2016 opetus suunnitelman perusteluonnokseen (Opetushallitus 2014) on lisätty nykyisissä normeissa vain oletettu, eli maininta siitä, että ”Tehostettu tuki annetaan muun opetuksen yhteydessä joustavin opetusjärjestelyin”. Mikäli normien oletuksen mukainen toiminta siirtyy myös kouluihin eikä tehostettua tukea saavia oppilaita enää tulevaisuudessa opeteta kokoaikaisesti erillisissä pien- tai erityisryhmissä, ei luonnollisesti tarvetta vuosittaiselle tilastoinnille ole. Tullee kuitenkin tutkimuksellisesti selvittää, minkälaisia opetusjärjestelyitä tehostettua tukea saavilla oppilailla on käytössä.

Valtiontalouden tarkastusvirasto (2013) tuo tarkastuksessaan esille muun muassa vuosiluokittain tehtävän tilastoinnin tarpeellisuuden. Tilastoinnin yksityiskohtaisuuden lisäämiseksi olisikin selvitettävä erityistä tukea saavien oppilaiden opetuksen toteutuspaikan tilastoinnissa palaamista vuosiluokittain tehtävään tilastointiin. Vuonna 2011 tilastoinnissa siirryttiin tilastoimaan kootusti seuraavien tilastointiluokkien mukaisesti: vuosiluokat 1–6, vuosiluokat

7–9 sekä lisäopetus. Sama vuosiluokittaiseen tilastointiin palaaminen tulisi selvittää myös oppiaineiden oppimäärien tilastoinnissa.

Oppiaineiden oppimäärien yksilöllistämiseen liittyvän tilastoinnin tarkentamista tulisi myös selvittää. Olisi tutkittava, miten yksilöllistetyistä oppiaineista voitaisiin kerätä tilastoitua tietoa valtakunnallisesti. Todennäköisesti oppiaineiden tilastointi olisi tarkoituksenmukaista ja taloudellista vain yhden yksilöllistetyn oppiaineen osalta. Yhden oppiaineen oppimäärän yksilöllistäminen voitaisiin tilastoida esimerkiksi jonkinlaisella luokituksella, joka nos-taisi esille keskeisten oppiaineiden osuudet (esim. äidinkieli, ma-tematiikka, a-kieli, b-kieli sekä muut). Kuten aiemmin jo tuli ilmi, oppimäärien yksilöllistämällä voi olla vaikutusta oppilaan jatko-opintojen kannalta. Oppilaat joutuvat eriarvoiseen asemaan myös asuinpaikastaan riippuen, joten tutkimuksellisestikin tulisi selvit-tää oppimäärien yksilöllistämistä ja siinä esiintyvää variaatiota.

Tulisi selvittää, olisiko tarjotun tuen tilastointiin mahdollsita löytää monipuolisempia annettua tukea kuvaavia luokituksia, jotka säilyttäisivät selkeärajaisuutensa, mutta kuvaisivat hieman nykyistä laajemmin oppilaiden saamaa tukea. Valaise-hankkeen rehtorikyselyn analyysien perusteella avustaja- ja/tai tulkitsemis-palvelut -luokituksen jakaminen kahteen eri luokkaan voisi olla tarkoituksenmukaista, sillä tulkitsemispalvelujen ilmoitettiin ole-van käytössä noin 7–14 prosentissa ja avustajan työpanoksen vas-taavasti noin 90 prosentissa vastanneista kouluista. On kuitenkin huomioitava, että kysely kohdistui koulussa käytettävissä oleviin tukimuotoihin, mutta tilastointi kohdistui yksittäisten oppilaiden saamaan asiakirjoihin kirjattuun tukeen.

Uusissa tilastoinneissa painopistettä on siirretty pois oppilaas-ta kuvaaman järjestelmän tarjoamaa tukea. Se ei tietenkään poista sitä tosiseikkaa, että jonkinlainen ensisijainen syy tuen tarpeeseen on edelleen olemassa, joskin yhden yksittäisen ensisijaisen syyn määrittelemine voi olla hyvinkin vaikeaa. Usein toivotaan, että ensisijaisen syyn tilastointi palautettaisiin vuosittaiseen tilastoin-tiin jollain luokituksella, kuten myös opetus- ja kulttuuriministe-riön Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki -selvityksessä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014) on esitetty.

Vuoteen 2010 asti erityisopetuksen ensisijainen syy luokiteltiin otto- tai siirtopäätöksen diagnoosiperusteisen luokituksen mukaisesti niin erityisopetukseen siirrettyjen kuin osa-aikaisen erityisopetuksenkin osalta. Luokittelussa alkoi ilmetä ongelmia muun muassa *muu syy* -luokan kasvaessa suurimmaksi perusteeksi vuoden 2007 tilastoinnissa. (Esim. Lintuvuori 2010.) Vuonna 2010 jo 24 prosenttia erityisoppilaista oli luokiteltu tähän niin sanottuun jäännösluokkaan (Suomen virallinen tilasto: Erityisopetus). Yhtenä syynä tämän luokan kasvulle on voinut olla ensisijaisen syyn luokittelun vaikeus, jolloin yhä enemmän on päädytty *muu syy* -luokan käyttöön ja toisaalta taas luokittelun ulkopuolisten, niin sanottujen harvinaisempien tuen tarpeiden lisääntyminen tuen saannin taustalla (esim. Kirjavainen ym. 2014; Lintuvuori 2010). Tilastollisesti vertailukelpoisen aikasarjan aikana, vuoden 2005 jälkeen, ensisijaisen syyn tilastoinnissa on myös tapahtunut jokin selkeä muutos opetuksen järjestäjien tarkentaessa oppilaiden luokittelua ensisijaisen syyn mukaisiin ryhmiin. Syytä muutokselle ei kuitenkaan ole pystytty selvittämään tarkemmin. (Ks. Lintuvuori 2010.) Edellä kuvatun kaltainen häilyvyys tekee tilastoinnista epävarmaa, eivätkä luvut ja muutokset näin ollen välttämättä kerro juurikaan siitä, millaisin syin tukea saadaan ja mihin esimerkiksi opettajakoulutuksessa tulisi panostaa. Tilastojen luoma kuva saattaa vääristyä. Suurten kuntien raportissa (2006) tuodaan myös esille, että tukitoimet ovat pääsääntöisesti kohdistuneet niille oppilaille, joilla on ollut lääketieteellinen diagnoosi ja sen pohjalta tehty päätös, jolloin tuen ulkopuolelle on saattanut jäädä jopa laajemman tuen tarpeessa olevia oppilaita. Nykyisessä oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmässä korostetaan pedagogista asiantuntemusta, ja ensisijaisten syiden tilastoinnista on luovuttu.

Tuen tarpeen syiden tilastointia varten saattaisi olla haastavaa löytää yleisesti hyväksytyjä ja rajauksiltaan tarkoituksenmukaisia tilastointiluokituksia. Vuosittain tehtävän tilastoinnin kalleus tulee myös huomioida niin tilaajan kuin tilastoja tuottavien koulujen ja opetuksen järjestäjien näkökulmasta. Tilastointi ei saa kohtuuttomasti kuormittaa tiedonantajia (Tilastolaki 280/2004).

Erityisopetuksen tilastointi kuvaa oppimisen ja koulunkäynnin

tuen järjestelmässä tapahtuvia määrällisiä vaihteluita. Tilastoinnin erilaisista ominaispiirteistä johtuen se kaipaisi kuitenkin rinnalleen esimerkiksi paremmin tukijärjestelmän rakennetta kuvaavia tutkimuksia ja selvityksiä. Tutkimusten lisäksi esimerkiksi valtakunnallisia luokitusrajauksiltaan hieman tilastointia väljempiä selvityksiä voitaisiin toteuttaa opetushallinnon koordinoimana esimerkiksi kerran kolmessa vuodessa. Näin saataisiin rakennetta ja erilaisia toimintatapoja paremmin kuvaavaa tietoa tilastollisen suhteellisen kapea-alaisen suhdannetiedon lisäksi, varsinkin jos tilastoinnit säilyvät nykyisellään tai edelleen kaventuvat. Mahdollisen valtakunnallisen tasaisin väliajoin toteutettavan tiedonkeruun tulee olla hyvin suunniteltua ja relevanttia, jottei vastaaminen kuormittaisi liiaksi kouluja ja opetuksen järjestäjiä.

Lähteet

- Alastalo, M. & Pösö, T. 2011. Indikaattorin epävarmuus ja tulkinta: lastensuojelun viranomaistoiminnan ja tiedontuotannon yhteen kietoutuminen. *Yhteiskuntapolitiikka* 76, 633–643.
- European Commission. 2011. Commission regulation (EU) No 88/2011 of 2 February 2011 implementing Regulation (EC) No 452/2008 of the European Parliament and of the Council concerning the production and development of statistics on education and lifelong learning, as regards statistics on education and training systems. *Official Journal of the European Union* L 29/5.
- European Commission 2012-ETS-16 – Version 01/06/2012. Working Group Education and Training Statistics. CIRCABC-tietokanta. <https://circabc.europa.eu>. (Luettu 2.5.2014.)
- European Commission 2013-ETS-20 – Version of 30 August 2013. Minutes. Meeting of the Education and Training Statistics Working Group. CIRCABC-tietokanta. <https://circabc.europa.eu>. (Luettu 6.5.2014.)
- Graham, L. J. & Jahnuksainen, M. 2011. Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy* 26, 263–288.
- Heino, T. & Pösö, T. 2003. Tilastot ja tarinat lastensuojelun tietolähteinä. *Yhteiskuntapolitiikka* 68, 584–596.
- Hienonen, N. 2013. Perusopetuksen opetusryhmäkoko vuosiluokilla 7–9: tehostettu ja erityinen tuki opetusryhmissä keväällä 2012. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Jahnuksainen, M. 2003. Laman lapset? Peruskoulussa erityisopetusta saaneiden oppilaiden osuuksien tarkastelua vuodesta 1987 vuoteen 2001. *Yhteiskuntapolitiikka* 68, 501–507.

- Jahnukainen, M. 2006. Erityisopetuksen tarve ja muutos. Teoksessa S. Karvonen (toim.) *Onko sukupuolella väliä? Hyvinvointi, terveys, pojat ja tytöt. Nuorten elinolot -vuosikirja*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura & Stokes, 119–131.
- Jahnukainen, M. 2011a. Different strategies, different outcomes? The history and trends of the inclusive and special education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55, 489–502.
- Jahnukainen, M. 2011b. Erityisopetuksen laajentumisen tulkintoja. Puheenvuoro. *NMI-bulletin* 21 (2), 4–7.
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2014. Perusopetuksen erityisopetusjärjestelyt eri ikäryhmissä vuosina 2001–2010. *Kasvatus* 45 (2), 152–166.
- Kivinen, O., Hedman, J. & Kaipainen, P. 2013. Yhdenvertaiset koulutusmahdollisuudet ja Suomen menestys koulutustasokilpailussa – OECD-tilastot evidenssipohjaisen politiikan lähteenä. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyssölä (toim.) 2013. *Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät*. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2013:8. Helsinki: Opetushallitus, 15–33.
- Kumpulainen, T. (toim.) 2014. *Opettajat Suomessa 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8*. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuntien taloustilasto 2012. Tilastokeskus. PX-Web-tietokanta, Kuntien toiminta 2012. Helsinki: Tilastokeskus. http://pxweb2.stat.fi/Database/Kuntien_talous_ja_toiminta/Kunnat/ktt110/ktt1103/ktt1103_fi.asp. (Luettu 14.5.2014.)
- Kurkela, R. & Sauli, H. 1998. Tilastolliset luokitukset ja arki. Teoksessa S. Paananen, A. Junnto & H. Sauli (toim.) *Faktajuttu*. Tilastollisen sosiaalitutkimuksen käytännöt. Tampere: Vastapaino, 27–42.
- Laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta 2009. 1704/29.12.2009.
- Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 2009. 1705/29.12.2009.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010. 642/24.6.2010.
- Laukkanen, R. (toim.) 2011. Tiedosta käytännöksi – OECD tietoon perustuvan koulutuspolitiikan tukena. Raportit ja selvitykset 2011:20. Helsinki: Opetushallitus.
- Lawn, M. 2013. Introduction: The rise of data in education. Teoksessa M. Lawn (toim.) 2013. *The rise of data in education systems. Collection, visualization and use. Comparative Histories of Education*. Oxford: Symposium Books, 7–10.
- Liiten, M. 2013. Tutkijat syyttävät opetusministeriötä Suomen koulutustason vähätylyydestä. *Helsingin Sanomat* 21.10.2013, Kotimaa. <http://www.hs.fi/kotimaa/a1382244881372>. (Luettu 21.10.2013.)
- Lintuvuori, M. 2010. Erityisopetus muutoksen kynnyksellä. Tilastollinen kuvaus erityisopetusjärjestelmästä ja sen määrällisestä kehityksestä 1970-luvun lopulta vuoteen 2008. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

- Novoa, A. & Yariv-Mashal, 2003. Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey? *Comparative Education* 39, 423–438.
- Nyysölä, K. 2013. Koulutuksen ohjaus. Näkökulmia koulutuksen ohjausjärjestelmiin, tietoperustaisuuteen ja valintoihin. Raportit ja selvitykset 2013:12. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Määräys 13/011/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2011. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2014. Perusteluonnokset OPS 2016. http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset/perusopetus/103/0/luku_7_oppimisen_ja_koulunkaynnin_tuki. (Luettu 2.6.2014.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. Kertomusluonnoksesta annetut lausunnot. Erityisopetus perusopetuksessa (8/2013) 068/54/2010. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 13.8.2013, OKM/14/202/2013. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuiستioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö.
- Ozga, J., Dahler-Larsen, P, Segerholm, C. & Simola, H. (toim.) 2011. *Fabricating quality in education*. London: Routledge.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Rasila, V. 1977. Tilastolliset menetelmät historian tutkimuksessa. Helsinki: Otava.
- Simola, H. & Rinne, R. 2010. Kontingenssi ja koulutuspolitiikka: vertailevan tutkimuksen teoreettisia edellytyksiä etsimässä. *Kasvatus* 41, 316–330.
- Stenvall, J. & Syväjärvi, A. 2006. Onks tietoo? Valtion informaatio-ohjaus kuntien hyvinvointitehtävissä. *Tutkimukset ja selvitykset* 3/2006. Helsinki: Valtiovarainministeriö.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus. Helsinki: Tilastokeskus. <http://www.stat.fi/til/erop/index.html>. (Luettu 24.5.2013.)
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Erityisopetus, laatuseloste. Helsinki: Tilastokeskus. <http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/laa.html>. (Luettu 14.5.2014.)
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset. Helsinki: Tilastokeskus. <http://www.tilastokeskus.fi/til/kjarj/>. (Luettu 14.5.2014.)
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Suomen virallinen tilasto. Helsinki: SVT-neuvottelukunta. <http://www.tilastokeskus.fi/meta/svt/>. (Luettu: 14.5.2014.)
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Tiedonkeruut, Järjestäjä- ja oppilaitostason oppilaat ja opiskelijat. Helsinki: Tilastokeskus. <http://www.tilastokeskus.fi/keruu/jaop/>. (Luettu 14.5.2014.)

- Suurten kuntien raportti. 2006. Erityistä tukea tarvitsevan oppilaan opetuksen järjestämisen uudistaminen osana yhtenäistä perusopetusta – kohti laatua ja joustavuutta. Espoon, Helsingin, Jyväskylän, Kuopion, Lahden, Lappeenrannan, Tampereen, Turun ja Vantaan kaupunkien opetustoimien puolesta Sihteeristö 18.8.2006.
- Tilastokeskus. 2007. Laatua tilastoissa. 2. uudistettu painos. Käsikirjoja 43. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastolaki 2004. 280/23.4.2004.
- UOE data collection on education systems. Volume 1, Manual: Concepts, definitions and classifications. 2013. Montreal, Paris, Luxembourg: Unesco-UIS / OECD / Eurostat.
- Valtioneuvoston asetus koulutuksen arvioinnista 2009. 1061/10.12.2009.
- Valtioneuvoston asetus perusopetusasetuksen 2 §:n muuttamisesta 2010. 893/21.10.2010.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2009. Perusopetuksen ohjaus- ja rahoitusjärjestelmä. Valtiontalouden tarkastusviraston tuloksellisuustarkastuskertomukset 192/2009. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto.
- Valtiontalouden tarkastusvirasto. 2013. Tuloksellisuustarkastuskertomus: Erityisopetus perusopetuksessa. Tarkastuskertomukset 8/2013. Helsinki: Valtiontalouden tarkastusvirasto.
- Varjo, J. & Kauko, J. 2008. Indikaattoreiden aika: koulutusindikaattorit valtiollisena hankkeena Suomessa. *Kasvatus* 39 (3), 246–260.
- Virtanen, M. 2009. Tieto-ohjauksen kolme tasoa. *Pääkirjoitus. Yhteiskunta-politiikka* 74 (5), 465–466.

II

Perusopetuslain ja valtiosuus- järjestelmän muutosten analyysi

Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutosten jälkeen

Valtionosuus- ja perusopetuslainsäädännön muutosten taustaa

Tässä osuudessa esiteltävän tutkimuskokonaisuuden lähtökohtana ovat olleet erityisopetusta määrittävän perusopetuslain sekä toiminnan rahoitusta määrittävän valtionosuuslain muutokset. Laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta (1704/2009) astui voimaan vuoden 2010 alusta ja perusopetuslain muutokset (Laki perusopetuslain muuttamisesta 624/2010) vuoden 2011 alusta.

Erityisopetuksen rahoituksen osalta keskeinen muutos on 9-vuotista oppivelvollisuutta suorittavista erityisoppilaista (ts. erityisopetukseen otetuista tai siirretyistä) aiemmin maksetusta korotetusta valtionosuudesta luopuminen. Aiemmin näistä erityisoppilaista saatu korotettu valtionosuus oli 1,5-kertainen. Valtionosuuslain uudistuksen jälkeen perusopetuksen laskennalliset kustannukset ovat määryntyneet kunnan 6–15-vuotiaiden määrän perusteella. Valtionosuutta korottavia tekijöitä ovat asukastiheys, kaksikielisyys ja saaristoisuus sekä 13–15-vuotiaiden, ruotsinkielisten 6–15-vuotiaiden sekä vieraskielisten 6–15-vuotiaiden asukkaiden

osuus (Laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta 1704/2009, 22 §). Pidennetyn oppivelvollisuuden piiriin kuuluvien oppilaiden rahoitus eriytettiin valtionosuuslain uudistuksessa erilleen muusta perusopetuksen valtionosuudesta, ja näistä oppilaista myönnetään edelleen korotettua rahoitusta opetuksen järjestäjälle (Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 1705/2009, 14 §). Toinen rahoituksen osalta huomioon otettava muutos liittyy joustavaan perusopetukseen. Rahoitusjärjestelmän uudistuksen myötä joustavan perusopetuksen lisästä on säädetty laissa opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta (1705/2009, 16 §). Aiemmin joustavaa perusopetusta rahoitettiin erillisellä valtionavustuksella.

Sekä valtionosuusjärjestelmää että perusopetuslakia uudistettaessa yhtenä huolena oli erityisoppilaiden määrän kasvu, johon molemmilla uudistuksilla pyrittiin vaikuttamaan. Erityisopetuksen kasvua on selitetty muun muassa rahoitusjärjestelmillä, joissa rahoitus perustuu erityisoppilaiden määrään (esim. Cullen 2003; Greene & Forster 2002). Valtionosuusjärjestelmää uudistettaessa tuotiinkin esille, että erityisoppilaista aiemmin saatu korotettu valtionosuus on voinut kannustaa kuntia luokittelemaan oppilaita erityisoppilaksi ja valtionosuusperusteet ovat näin voineet ohjata päätöksentekoa kunnassa (HE 174/2009 vp). Valtionosuusjärjestelmän uudistus ja erityisoppilaista myönnettävän erillisen korotuksen poisto vähensivät taloudellisia kannustimia erityisopetussiirtoihin. Vuoden 2008 jälkeen erityisoppilaiden määrä ei ole enää kasvanut (Suomen virallinen tilasto 2012).

On kuitenkin huomattava, että järjestelmä, jossa rahoitus ei määräydy erityisoppilasmäärän mukaan, voi erityisopetussiirtojen vähentämisen lisäksi kannustaa myös alentamaan oppilaille tarjottavien tukipalvelujen määrää ja laatua (ks. Mahitivanichcha & Parrish 2005a, 2005b). Sivistysvaliokunta kiinnittikin lausunnossaan valtionosuusuudistuksesta (Sivistysvaliokunnan lausunto 15/2009 vp) huomiota erityisopetuksen erillisen korotuksen poistoon ja toi esille, että ”muutos saattaa merkittäväällä tavalla laadullisesti heikentää erityistä tukea tarvitsevien opetusta”. Lisäksi sivistysvaliokunnan lausunnossa nostettiin esille joustavan perusopetuksen rahoituksen uudistuksen toteuttaminen samanaikaisesti erityisope-

tuksen korotuksen kanssa, mikä sivistysvaliokunnan mukaan voi ”asettaa näiden toimintamuotojen resursoinnin vastakkain opetuksen järjestäjien päätöksenteossa tavalla, joka ei välttämättä aina vastaa oppilaan etua” (Sivistysvaliokunnan lausunto 15/2009 vp). Sivistysvaliokunta esitti lausuntonaan, että hallituksen tulee seurata erityisopetuksen saatavuutta ja resursointia.

Rahoitusjärjestelmän lisäksi erityisoppilasmääriin ja tarjolla oleviin tukipalveluihin vaikuttavat monet muut tekijät, kuten opetusta koskeva lainsäädäntö. Erityisoppilasmäärien kasvun pysäyttäminen oli yhtenä tavoitteena myös perusopetuslain uudistuksessa. Erityisopetuksen osalta perusopetuslain muutos sisältää useita uusia määräyksiä, jotka ovat tuoneet muutoksia erityisopetuksen järjestämiseen. Keskeisiä uusia määrittelyjä ovat oppimisen ja koulunkäynnin tuen malliin siirtyminen (yleinen, tehostettu ja erityinen tuki) sekä tuen eri tasoille liittyvän arvioinnin (pedagoginen arvio ja pedagoginen selvitys) ja seurannan uudelleenmäärittely. Erityinen tuki vastaa aiempaa hallinnollista kategoriaa *erityisopetukseen otetut ja siirretyt*. Osa-aikainen erityisopetus on käytössä kaikilla tuen tasoilla.

Hallituksen esityksessä Eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta (HE 109/2009 vp) nostettiin esille, etteivät säännökset ole riittävästi ohjanneet arvioimaan tuen järjestämistä ensisijaisesti oppilaan tuen tarpeen näkökulmasta eivätkä taanneet oppilaan oikeutta varhaiseen tukeen. Esityksessä kiinnitettiin huomiota siihen, että tämä riittävän varhain aloitetun tuen puuttuminen saattaa olla yksi syy erityisopetuksen määrällisen kasvun taustalla. Hallituksen esityksessä yhtenä ongelmana aiemmissa erityisopetuksen käytännöissä pidettiin myös sitä, että tuen tarpeen arvioinnissa pedagogisella arviolla ei ole ollut riittävästi painoarvoa eikä koulun mahdollisuuksia tukea oppilasta ole otettu huomioon. Perusopetuslain uudistuksen tavoitteena oli vahvistaa varhaista tukea sekä lisätä tuen suunnitelmallisuutta ja tehostaa käytössä olevia tukitoimia. (HE 109/2009 vp.) Sivistysvaliokunta nosti mietinnössään hallituksen esitykseen perusopetuslain muuttamisesta (Sivistysvaliokunnan mietintö 4/2010 vp) esille varhaisen ja riittävän tuen varmistamisen sekä uudistuksesta aiheutuvien lisärahoi-

tustarpeiden huomioon ottamisen. Sivistysvaliokunnan lausumissa todetaan, että oppilaan oikeutta erityiseen tukeen hänen oppimisedellytystensä mukaisesti tulee seurata, ja lainmuutosten johdosta syntyvät lisärahoitustarpeet tulee ottaa huomioon.

Erityisopetuksen järjestämisen kannalta kaksi olennaista lain-säädäntöuudistusta on siis toteutettu samanaikaisesti eikä näiden uudistusten mukanaan tuomia muutoksia erityisopetuksen järjestämisessä voida tarkastella täysin erillään toisistaan. Tässä tutkimuksessa on selvitetty erityisopetuksen järjestämistä Suomen kunnissa, erityisesti erityisopetuksen saatavuutta ja resursointia, erityisopetusta koskevien lakiuudistusten tultua voimaan. Opetus- ja kulttuuriministeriö on rahoittanut aineiston hankintaa. Ministeriölle on toimitettu tutkimuksen julkaisemattomat väli- ja loppuraportit, ja se on esitellyt joitain tähän tutkimuskokonaisuuteen liittyviä havaintoja tekemässään koosteessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014).

Tutkimuksen toteuttaminen ja tutkimusaineistot

Tutkimuksessa lähestytään suomalaista erityisopetusta kuntatason opetushallinnon henkilöstön näkökulmasta. Tutkimusaineisto on kerätty opetustoimen johdolle ja rehtoreille suunnatuilla kyselyillä sekä haastatteleamalla opetustoimen hallinnossa työskenteleviä (taulukko 1). Opetustoimen johdon kysely toteutettiin tilanteessa, jossa valtiosuusjärjestelmän uudistus oli ollut voimassa vajaan vuoden ja perusopetuslain erityisopetukseen liittyvät uudistukset olivat vasta astumassa voimaan. Kyselyn tulokset kuvasivat kuntien tilannetta lukuvuonna 2010–2011. Rehtorikyselyn aineisto ja haastatteluaineisto opetustoimen hallinnossa työskenteleviltä taas kerättiin syksyllä 2012, jolloin valtiosuusjärjestelmän uudistus oli ollut voimassa lähes kolme vuotta ja perusopetuslain uudistus lähes kaksi vuotta.

On selvää, että opetushallinto on opettajia kauempana erityisopetuksen arjesta, ja tämä saattaa vaikuttaa yksityiskohtien hahmottamiseen. Tarkoituksena onkin tuottaa kokonaisnäkemystä eri-

Taulukko 1. Tutkimuksessa käytetty aineisto

| Aineisto | Aineistonkeruun ajankohta | Vastaajat/haastateltavat | Kyselyn/haastattelun teemat |
|---|---------------------------|--|--|
| Opetustoimen johdon kysely | Vuodenvaihte 2010–2011 | <ul style="list-style-type: none"> · kuntien opetustoimessa perus- ja erityisopetukselta vastaavat · 175 vastaajaa | <ul style="list-style-type: none"> · perusopetusta koskeva lainsäädäntöuudistus ja siihen liittyvä kehittämistyö · perus- ja erityisopetuksen resurssit · erityisopetuksen suunnittelu ja järjestäminen |
| Rehtorikysely | Syky 2012 | <ul style="list-style-type: none"> · kuntien omistamien, suomenkielisten perusopetuksen koulujen rehtorit (mukana ei ole erityiskouluja) · 335 vastaajaa | <ul style="list-style-type: none"> · erityisopetusresurssit koululla · oppilaiden koulunkäynnin tukeminen · tehostetun ja erityisen tuen järjestäminen koululla |
| Opetustoimen hallinnossa työskentelevien haastattelut | Syky 2012 | <ul style="list-style-type: none"> · kuntien opetustoimessa perus- ja erityisopetukselta vastaavat · 7 haastateltavaa | <ul style="list-style-type: none"> · erityisopetuksen järjestämiskäytännöt · perus- ja erityisopetuksen resurssit kunnassa · perus- ja erityisopetuksen tulevaisuuden haasteet kunnassa |

tyisopetuksen järjestämisen tilanteesta nimenomaan hallinnollisen yksikön näkökulmasta. Tämä on keskeinen näkökulma erityisopetuksen uudelleenorganisoinnissa ja rahoitusmuutoksissa. Vaikka kuntien välillä on havaittavissa eroja, niiden yksilöinti tai raportointi ei ole tämän tutkimuksen keskiössä. Sen sijaan tarkoituksena on tuoda esille mahdollisia yhtäläisyyksiä ja variaatiota kokonaistilanteesta sekä rakentaa kokonaiskuvaa erityisopetuksen tilanteesta lainsäädännön ja rahoitusperusteiden murroskaudella.

Opetustoimen johdon kysely

Opetustoimen johdon kyselyaineisto kerättiin verkkokyselynä vuodenvaihteessa 2010–2011. Kyselyn osa-alueita olivat perusopetusta koskeva lainsäädäntöuudistus ja siihen liittyvä kehittämistyö, perus- ja erityisopetuksen resurssit sekä erityisopetuksen suunnittelu ja järjestäminen. Kysely lähetettiin kaikkiin Manner-Suomen kuntiin, yhteensä 328:lle kunnan opetustoimessa perus- ja erityisopetuksesta vastaavalle. Kyselyn palautti 221 vastaajaa. Vaikka kysely

oli suunnattu kunnassa perus- ja erityisopetuksesta vastaaville, oli vastaajien joukossa myös muilla ammattinimikkeillä toimivia, kuten rehtoreita. Tätä saattaa selittää se, että joidenkin pienten kuntien rehtorit voivat hoitaa oman työnsä ohella myös opetustoimen johtajan tehtäviä. Tämän tutkimuksen lopulliseen aineistoon otettiin mukaan ne vastaajat, jotka ilmoittivat ammattinimikkeekseen opetustoimenjohtajan tai vastaavan. Mukana olivat myös vastaajat, jotka ilmoittivat toimivansa yhdistelmävirassa, jossa toimenkuvaan kuuluivat sekä rehtorin että opetus- tai sivistystoimenjohtajan tehtävät. Lopullinen tutkimusaineisto koostuu 175:n opetustoimen johdossa työskentelevän henkilön vastauksista (vastausprosentti 53). Vastaajilla oli työkokemusta nykyisistä tehtävistä tai vastaavista hallinnollisista tehtävistä keskimäärin 11 vuotta (vaihteluväli 0–36 vuotta). Vastaajista 60 % oli työskennellyt aiemmin rehtorina. Luokanopettajana oli työskennellyt 49 % vastaajista, aineenopettajana 45 % vastaajista ja erityisopettajana 14 % vastaajista.

Rehtorikysely

Syksyllä 2012 tehdyn rehtorikyselyn teemoja olivat koulujen erityisopetusresurssit, oppilaiden koulunkäynnin tukeminen sekä tehostetun ja erityisen tuen järjestäminen koululla. Kysely lähetettiin 600:lle perusopetuksen rehtorille. Otoksen ulkopuolelle jätettiin valtion omistamat ja yksityiset koulut. Myös ruotsinkieliset koulut ja erityiskoulut jätettiin otoksen ulkopuolelle. Kyselyn palautti kaikkiaan 348 rehtoria. Näistä 12 oli vastannut vain taustatietoja koskeviin kysymyksiin tai osaan niistä, joten nämä vastaukset eivät ole mukana lopullisessa aineistossa. Lisäksi yksi vastanneista ilmoitti olevansa erityiskoulun rehtori, joten myös hänen vastauksensa poistettiin lopullisesta aineistosta. Tässä tutkimuksessa käytetyssä aineistossa on mukana 335 vastaajaa (vastausprosentti 56). Työkokemusta rehtorina vastaajilla oli keskimäärin 11 vuotta (vaihteluväli 0–36). Vastaajista alakoulussa työskenteli 64 %, yläkoulussa 15 % ja yhtenäiskoulussa 21 %.

Opetustoimen hallinnossa työskentelevien haastattelut

Opetustoimen hallinnossa työskentelevien haastattelut tehtiin syksyllä 2012. Haastattelun teemoja olivat erityisopetuksen järjestämiskäytännöt, perus- ja erityisopetuksen resurssit sekä perus- ja erityisopetuksen tulevaisuuden haasteet kunnassa. Haastatteluihin osallistui seitsemän opetustoimen hallinnossa työskentelevää, kunnan perus- ja erityisopetuksesta vastaavaa henkilöä. Haastateltavien ammattinimikkeitä olivat koulutoimenjohtaja, perusopetusjohtaja, perusopetuksen johtaja, sivistysjohtaja, sivistystoimenjohtaja ja sivistystoimen suunnittelija. Kaikilla vastaajilla oli opettajatausta ja heistä kuudella aiempi kokemus rehtorin tehtävistä. Kolmella vastaajista ei ollut lainkaan omakohtaista kokemusta erityisopetuksessa toimimisesta, kahdella oli jonkin verran omakohtaista kokemusta ja lisäksi kahdella oli erityisopettajan kelpoisuus. Haastateltavat edustivat erikokoisia kuntia eri puolilta Suomea. Lisäksi haastateltavia valittaessa otettiin huomioon se, että he edustivat kuntia, jotka erosivat toisistaan erityisoppilaiden osuuksissa. Kuntien erityisopetukseen perehdyttiin ennen haastatteluja muun muassa tutustumalla kuntien opetussuunnitelmiin ja tarkastelemalla tilastoja kuntien erityisoppilasmäärien kehityksestä ennen lakiuudistuksia ja uudistusten tultua voimaan. Erityisopetustilastot olivat myös esillä haastatteluissa siten, että haastateltavat saattoivat niiden avulla kuvata erityisopetuksen järjestämiseen liittyviä prosesseja ja muutoksia kunnassa. Kukin haastattelu kesti noin tunnin.

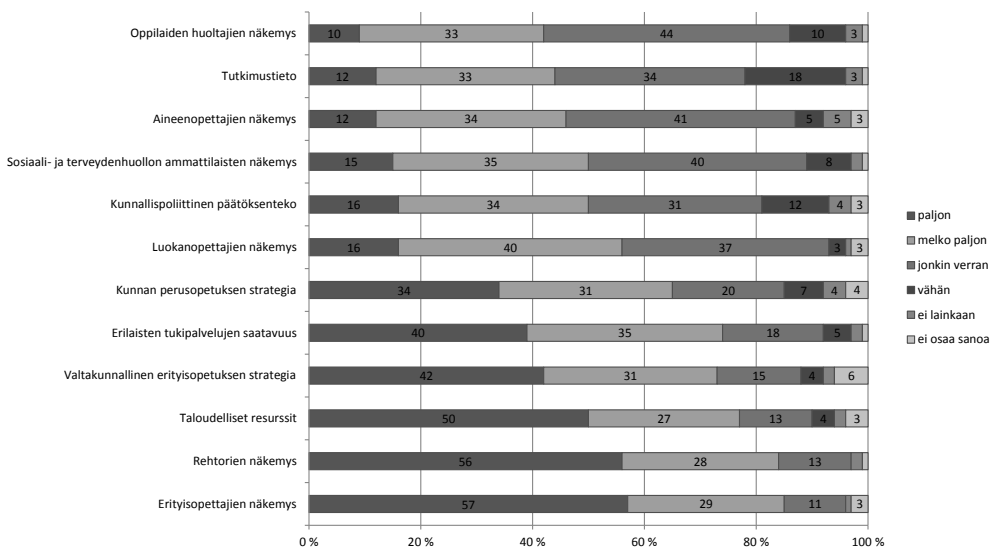
Lainsäädäntömuutokset ja erityisopetuksen järjestäminen

Erityisopetuksen järjestämiseen liittyvä päätöksenteko

Suomessa erityisopetukseen liittyvässä päätöksenteossa on jo vuoden 1998 perusopetuslain myötä siirrytty painottamaan pedagogisempaa päätöksentekoa lääkärin ja psykologien lausuntojen

korostamisen sijaan. Vuonna 2011 uusittu lainsäädäntö ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset (Opetushallitus 2011) kuitenkin korostavat entisestään tätä periaatetta. Erityisopettajien tärkeä rooli erityisopetusta koskevassa päätöksenteossa tuli esille jo juuri ennen perusopetuslain uudistuksen voimaantuloa tehdyssä kyselyssä opetustoimen johdolle. Erityisopettajien näkemyksen mainittiin useimmin ohjaavan paljon erityisopetuksen suunnittelutyötä (kuvio 1). Seuraavaksi eniten opetustoimen johdon työtä erityisopetuksen suunnittelussa ohjasivat rehtorien näkemys ja taloudelliset resurssit.

Vielä selvemmin pedagogisen asiantuntemuksen merkitys erityisopetusta koskevassa päätöksenteossa tuli esille syksyllä 2012 tehdyssä rehtorikyselyssä. Rehtorit arvioivat oppilaan oman luokan opettajan⁸ ja erityisopettajan olevan selvästi tärkeimmässä



Kuvio 1. Opetustoimen johdon arvio siitä, kuinka paljon eri tekijät ohjaavat heidän työtään erityisopetuksen suunnittelussa (N = 147)

⁸ Oppilaan oman luokan opettaja voi tässä tarkoittaa joko luokanopettajaa/aineenopettajaa tai erityisluokanopettajaa, riippuen siitä, opiskeleeko oppilas yleisopetuksen ryhmässä vai erityisryhmässä.

roolissa oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevassa päätöksenteossa. Heidän mukaansa vastuu arvioinnista ja oppimissuunnitelman laatimisesta oli yleensä oppilaan oman luokan opettajalla tai erityisopettajalla (taulukko 2). Enemmistö vastaajista oli myös sitä mieltä, että päävastuun arvioinnista ja suunnittelusta tulisivat olla opettajilla. Etenkin tehostettuun tukeen liittyvässä arvioinnissa ja suunnittelussa rehtorit korostivat oppilaan oman luokan opettajan roolia. Tässä mielessä *Erityisopetuksen strategia* -dokumentissa (Opetusministeriö 2007) esitetty ehdotus pedagogisen näkökulman vahvistamisesta päätöksenteossa on siirtynyt hyvin käytäntöön ja se on poikkeuksellinen verrattuna monien muiden maiden diagnosointiin pohjautuvaan järjestelmään.

Taulukko 2. Päävastuu tuen arvioinnista ja suunnitelmien laatimisesta (N = 335)

| | TEHOSTETTU TUKI | | ERITYINEN TUKI | |
|---|-------------------|---------------------|----------------------|-------|
| | Pedagoginen arvio | Oppimis-suunnitelma | Pedagoginen selvitys | HOJKS |
| YLEENSÄ PÄÄVASTUUSSA ON | | | | |
| Oppilaan oman luokan opettaja | 69 % | 64 % | 48 % | 48 % |
| Erytisopettaja | 26 % | 30 % | 45 % | 43 % |
| PÄÄVASTUU TULISI REHTORIEN MIELESTÄ OLLA | | | | |
| Oppilaan oman luokan opettajalla | 72 % | 67 % | 45 % | 43 % |
| Erytisopettajalla | 22 % | 27 % | 48 % | 48 % |

Opetustoimen hallinnossa työskentelevien haastattelut vahvistavat kyselyissä esiin tulleita trendejä. Vaikka hallinnollisen päätöksen erityisestä tuesta tekee usein sivistys- tai opetustoimenjohtaja, käytännössä erityisopetukseen liittyvässä päätöksenteossa rehtorien, erityisopettajien ja erityisopetuksen koordinaattorien samoin kuin luokanopettajien rooli on keskeinen.

”No kyllä mun mielestä ehdottomasti tuo erityisopettajien ja rehtorin näkemys, niin se on hyvin hyvin ratkaiseva. Kyllä ammattilaiset tietää, miten on toimittava ja tietysti lainsäädäntö, mitä laissa sanotaan...” H5

Tehostetun ja erityisen tuen järjestäminen

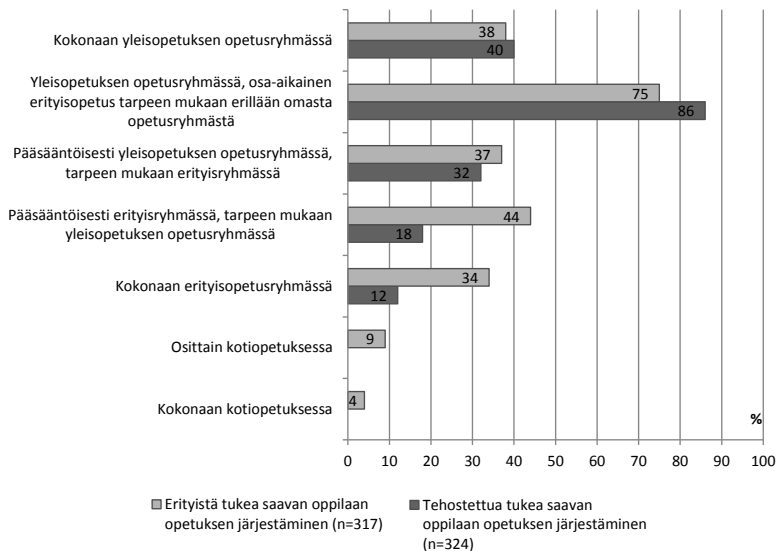
Oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallissa korostuu oppilaan oikeus saada tukea heti tuen tarpeen ilmetessä. Jotta oppilaan oikeus tukeen toteutuisi, edellyttää se toimivia tukijärjestelmiä kouluilla. Kun rehtoreilta kysyttiin tukijärjestelyjen toimivuudesta koululla, heistä vähintään 80 % arvioi oppilashuoltotyöryhmän toiminnan, kodin kanssa tehtävän yhteistyön ja oppimissuunnitelmien laatimisen tilanteen hyväksi tai erinomaiseksi. Heikoin tilanne rehtorien arvioiden mukaan oli yhdessä opettamisessa ja opetusryhmien joustavassa muuntelussa. Alle puolet vastaajista arvioi näiden tukijärjestelyjen tilanteen hyväksi tai erinomaiseksi. Lähes puolet vastaajista ilmoitti, ettei luokanopettajien tai aineenopettajien yhdessä opettaminen ollut koulun toimintaa. Noin viidesosa vastaajista taas ilmoitti, ettei erityisopettajan ja luokan- tai aineenopettajan yhdessä opettaminen ollut koulun toimintaa.

Erytisopetukseen liittyvää keskustelua on leimannut vuosikautsia kysymys opetuksen järjestämispaikasta. Yleisenä suuntana on ollut niin sanottu vähiten rajoittavan ympäristön periaate (LRE, Least Restrictive Environment, esim. Powell 2011). Tämä näkyy Suomessa pitkän tähtäimen siirtymänä pois erityiskouluista kohden yleisopetuksen ryhmiä (esim. Kirjavainen, Pulkkinen & Jahnukainen 2014). Myös perusopetuslakia uudistettaessa yhtenä tavoitteena oli, että oppilaan tarvitsema tuki voitaisiin järjestää mahdollisimman pitkälle yleisopetuksen yhteydessä. Tässä mielessä on olennaista selvittää, miten oppimisen ja koulunkäynnin tuen malliin siirtyminen on vaikuttanut tuen järjestämisen paikkaan. Erityisen kiinnostavaa on, miten uusi tehostettu tuki organisoidaan koulutasolla.

Tuen järjestämispaikkaa selvitettiin rehtorikyselyssä. Vastaajilta kysyttiin, millä eri tavoin tehostettua tukea saavien oppilaiden opetus on järjestetty koululla viimeksi kuluneen vuoden aikana. Vastaajat saattoivat valita niin monta eri vaihtoehtoa kuin koululla oli opetuksen järjestämistapoja. Tehostettua tukea saavien oppilaiden opetus järjestetään vastaajien mukaan yleisimmin yleisopetuksen opetusryhmässä siten, että oppilas saa tarpeen mukaan osaaikaista erityisopetusta erillään omasta opetusryhmästä (kuvio 2).

Vastaajista kuitenkin 18 % ilmoitti, että koululla joidenkin tehostettua tukea saavien oppilaiden opetus on järjestetty pääsääntöisesti erityisryhmässä. 12 % vastaajista taas ilmoitti, että koululla joidenkin tehostettua tukea saavien oppilaiden opetus on järjestetty kokonaan erityisopetusryhmässä.

Perusopetuslain uudistus ja oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallin käyttöönotto uudistivat myös erityisen tuen käytäntöjä. Erityistä tukea saavien oppilaiden opetuksen järjestämisaikasta koululla kysyttiin samalla tavalla kuin tehostettua tukea saavien oppilaiden opetuksen järjestämisestä. Vastaajilla oli mahdollisuus ilmoittaa kaikki ne erilaiset opetuksen järjestämistavat, joita koululla oli ollut viimeksi kuluneen vuoden aikana. Vastaajien mukaan myös erityistä tukea saavan oppilaan opetus järjestetään yleisimmin yleisopetuksen ryhmässä siten, että oppilas saa tarpeen mukaan osa-aikaista erityisopetusta erillään omasta opetusryhmästä. Seuraavaksi yleisin tapa vastaajien mukaan on järjestää opetus pääsääntöisesti erityisryhmässä siten, että oppilas opiskelee tarpeen mukaan myös yleisopetuksen opetusryhmässä (kuvio 2).



Kuvio 2. Tehostettua ja erityistä tukea saavien oppilaiden opetuksen järjestäminen kouluilla

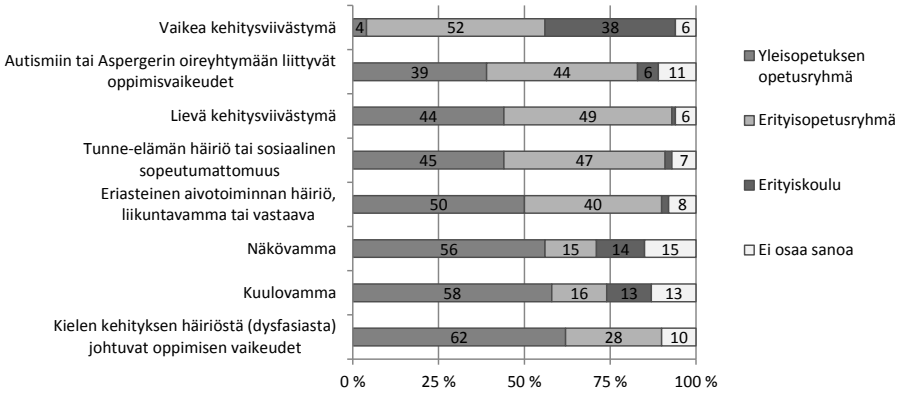
Opetuksen järjestämisaikasta päätettäessä tärkeimpiä tekijöitä ovat yleensä oppilaan tarvitseman tuen laatu ja määrä. Sekä opetustoimen johdon kyselyssä että rehtorikyselyssä kysyttiin, miten tärkeinä eri tekijöitä pidetään päätettäessä erityisoppilaiden opetuksen järjestämisaikaa. Oppilaan tarvitseman tuen määrän ja laadun lisäksi tärkeinä tekijöinä pidettiin erityisopettajan mielipidettä sekä tukipalvelujen saatavuutta. Vähiten merkitystä arvioitiin olevan oppilaan omalla sekä opetustoimenjohtajan mielipiteellä. Opetustoimen johto piti muun muassa koulupsykologin, terveydenhuollon ammattilaisten ja oppilaan huoltajien mielipidettä tärkeämpänä kuin rehtorit. Rehtorit taas arvioivat luokan- ja aineenopettajien mielipiteen sekä oppilaan sosiaaliset ja akateemiset taidot tärkeämmäksi kuin opetustoimen johto. On huomattava, että rehtorit ovat vastanneet kyselyyn tilanteessa, jossa perusopetuslain uudistukset ovat olleet voimassa vajaat kaksi vuotta. Opetustoimen johdon vastaukset sen sijaan kuvaavat tilannetta juuri ennen perusopetuslain uudistusten voimaantuloa. Eri vastausajankohta saattaa selittää osittain näiden kahden vastaajaryhmän erilaisia näkemyksiä.

Sekä opetustoimen johdolta että rehtoreilta kysyttiin, mikä on heidän mielestään taloudellisesti ja pedagogisesti tehokkain tapa järjestää erityisoppilaiden opetus. Opetustoimen johdolta asiaa kysyttiin erikseen eri oppilasryhmien⁹ osalta. Yleisesti ottaen opetustoimen johto arvioi yleisopetuksen ryhmän olevan tehokkaampi taloudellisesti kuin pedagogisesti (ks. kuvio 3). Vain vaikean kehitysviivästyksen perusteella erityisopetuksen piirissä oleville oppilaille erityisryhmä nähtiin sekä pedagogisesti että taloudellisesti tehokkaimmaksi opetuksen järjestämisaikaksi.

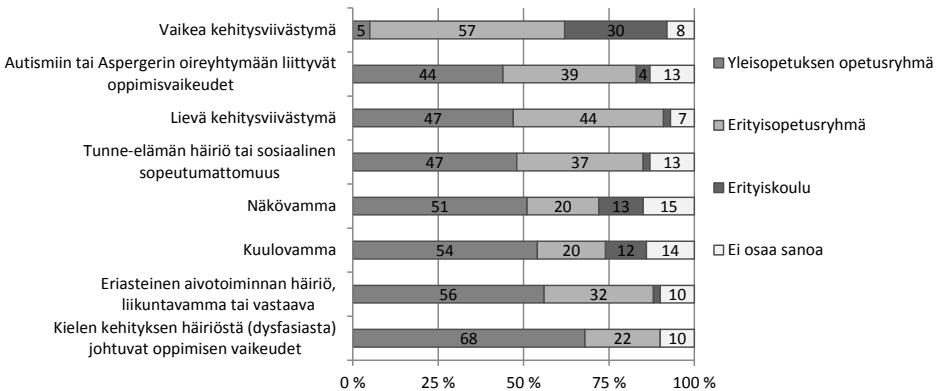
Rehtoreita taas pyydettiin ilmoittamaan mielestään taloudellisesti ja pedagogisesti tehokkain tapa järjestää kaikkien erityistä tukea saavien oppilaiden opetus. Rehtoreiden vastauksissa tuli opetustoimen johdon vastauksia selvemmin esille se, että **käsitykset** taloudellisesti ja pedagogisesti tehokkaimmasta tavasta järjestää opetus eivät vastaa toisiaan. Yleisopetuksen ryhmän arvioidaan

⁹ Oppilasryhmät perustuvat vuoteen 2011 saakka tilastoinnissa käytettyihin erityisopetuksen oton ja siirron perusteisiin.

Pedagogisesti tehokkain



Taloudellisesti tehokkain



Kuvio 3. Opetustoimen johdon arvio pedagogisesti ja taloudellisesti tehokkaimasta tavasta järjestää erityisoppilaiden opetus (N = 137)

olevan taloudellisesti tehokas, mutta pedagogisesti tehokkaimpana pidetään erityisopetuksen ryhmää. Opetustoimen johdon ja rehtorien näkemykset kuvastanevat myös aiemmassa rehtorien haastattelututkimuksessa (Jahnukainen 2015) esiin tullutta pragmaattista ja perinteisempään integraatio-ideologiaan sitoutunutta ajatusta erityisen tuen oppilaiden optimaalisesta opetuspaikasta. Taloudellisuus ja pedagogisuus eivät siis näytä kulkevan käsi kädessä.

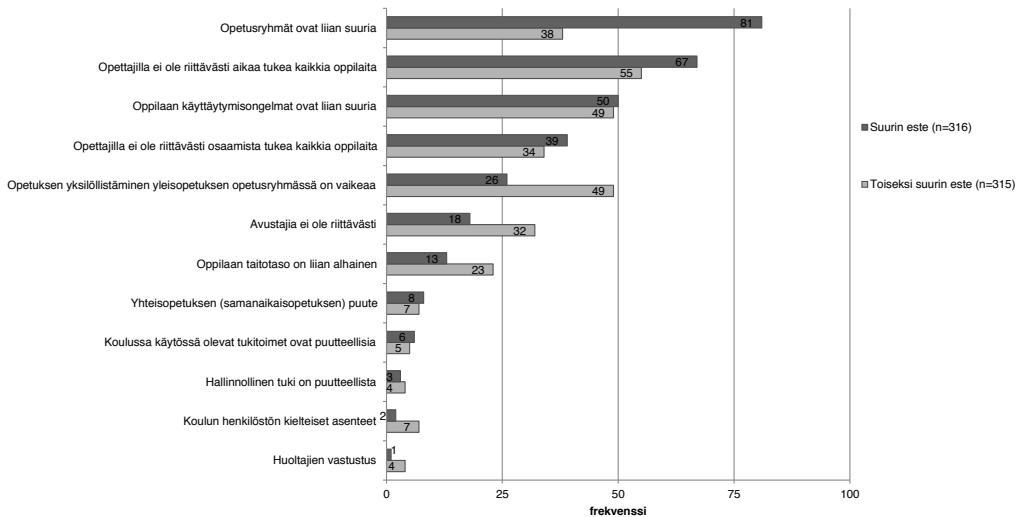
Toisaalta opetustoimen hallinnossa työskentelevien haastatteluissa nousi kuitenkin esille, ettei erityisopetuksen siirtäminen pienryhmistä yleisopetuksen ryhmiin ollut opetustoimen hallinnon näkökulmasta välttämättä taloudellinen kysymys. Haastatteluissa pienryhmien vähentämistä perusteltiin myös lakiuudistuksella ja pedagogisilla syillä.

”Kyllä me ollaan pyritty ihan tän uuden lainkin mukaan päästä siihen, että erityisoppilaita on meillä yleisopetukseen integroitu, ja se on meillä pitkällä. Siinä mielessä me minusta noudatetaan tätä uutta lakia tosi hyvin jo nyt, että yritetään päästä tuosta luokkamuotoisesta erityisopetuksesta eroon.” H2

Rehtorikyselyssä selvitettiin myös, millaisia esteitä erityistä tukea saavan oppilaan opettamiselle yleisopetuksen ryhmässä rehtorit arvioivat esiintyvän. Rehtoreita pyydettiin nimeämään kaksi suurinta estettä yleisopetuksen ryhmässä opettamiselle (ks. kuvio 4). Useimmin suurimmaksi esteeksi mainittiin liian suuret opetusryhmät, opettajien ajan puute ja oppilaan liian suuret käyttäytymisongelmat. Toiseksi suurimpana esteenä edellisten lisäksi nousivat useimmin esille opetuksen yksilöllistämisen vaikeudet yleisopetuksen ryhmässä. Myös se, että opettajilla ei ole riittävästi osaa mistä tukea kaikkia oppilaita, näyttäisi useiden rehtorien arvioiden mukaan olevan yksi este yleisopetuksen ryhmässä opettamiselle. Erityisesti yleisen opettajankoulutuksen ja täydennyskoulutuksen näkökulmasta on tärkeää huomata, että oppilaiden käyttäytymisongelmiin vastaaminen nousee tässäkin yhteydessä suurimpana erityispedagogisena kehittämistä vaativana alueena esiin. Esimerkiksi huoltajien vastustus, hallinnollisen tuen puute tai koulun henkilöstön kielteiset asenteet eivät rehtorien mukaan juurikaan ole esteenä erityistä tukea saavan oppilaan opettamiselle yleisopetuksen ryhmässä.

Erityisopetuksen resurssit

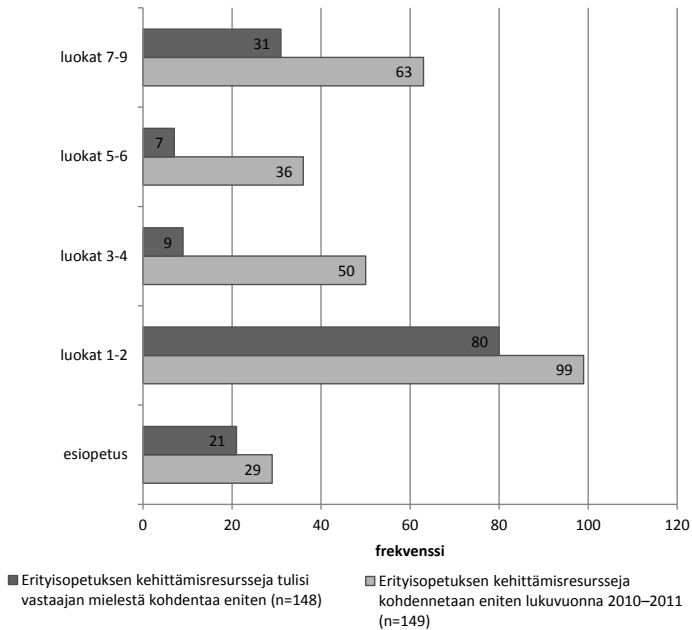
Erityisopetuksen resursointiin liittyviä seikkoja tiedusteltiin kaikissa tutkimuksen aineistoissa. Syksyllä 2010 opetustoimen



Kuvio 4. Rehtorien arvio suurimmista esteistä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiselle yleisopetuksen ryhmässä

johdolle suunnatussa kyselyssä vain muutama vastaaja toi esille, että perusopetuslain uudistus oli otettu huomioon talousarviossa. Erityisopetus nousi kuitenkin tuolloin esille selvästi tärkeimpänä perusopetuksen kehittämistyön rahoituskohteena. Lisäksi erityisopetuksen kehittämisresursseja kohdennettiin lukuvuonna 2010–2011 erityisesti luokka-asteille 1–2, ja näille luokka-asteille vastaajien mielestä kehittämisresursseja tuli myös kohdentaa eniten (kuvio 5), joten perusopetukseen liittyvät uudistukset ja painotus varhaiseen tukeen näkyivät kunnissa jo syksyllä 2010 resurssien kohdentamisessa.

Yleisesti ottaen perusopetuksen resurssit näyttivät opetustoimen johdon kyselyn mukaan lukuvuonna 2010–2011 kasvaneen erityisesti niissä toiminnoissa, joihin oli tarjolla erillistä valtionavustusta. Useimmin lisäresursseja edelliseen lukuvuoteen verrattuna oli tuolloin käytettävissä opetusryhmien pienentämiseen, kerhotoimintaan ja opettajien täydennyskoulutukseen. Opetustoimen hallinnossa työskentelevien haastatteluissa nousi esille erityisesti



Kuvio 5. Opetustoimen johdon arvio erityisopetuksen kehittämisresurssien kohdentamisesta eri luokka-asteille¹⁰

opetusryhmien pienentämiseen suunnatun valtionavustuksen merkitys kunnan perusopetuksen resursseille. Haastateltavien mukaan valtionavustus opetusryhmien pienentämiseen on muun muassa lisännyt resurssiopettajia ja kasvattanut oppilaskohtaista tuntikehystä.

Vaikka kunnissa on viime vuosina jouduttu tekemään paljon säästötoimenpiteitä, eivät säästöt opetustoimen hallinnossa työskentelevien haastattelujen perusteella ole vielä juurikaan näkyneet erityisopetuksessa. Perusopetuksessa säästöt on tehty lähinnä kouluverkkoa supistamalla tai tuntikehystä heikentämällä, mutta perus- ja erityisopetuksen lakisääteisistä palveluista ei ole haasta-

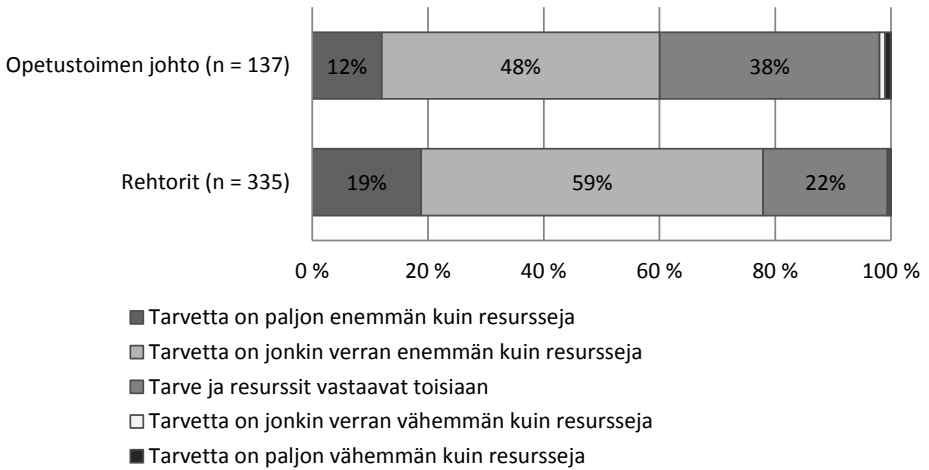
¹⁰ Kysymykseen resurssien kohdentamisesta lukuvuonna 2010–2011 vastaajat saattoivat valita useita vaihtoehtoja, kun taas kysymykseen vastaajan mielestä eniten kehittämisresursseja vaativasta luokka-asteesta vastaajat saivat valita vain yhden vaihtoehdon.

teltavien mukaan karsittu. Esimerkiksi tukiopetusresurssia opetuksen johdon kyselyyn vastanneet pitivät riittävänä lukuvuonna 2010–2011. Tukiopetusresurssissa ei ollut tapahtunut vähenemistä edelliseen lukuvuoteen verrattuna.

Sivistyspalveluissa säästöt ovatkin opetustoimen sijaan kohdistuneet ensisijaisesti ei-lakisääteisiin palveluihin nuorisotoimessa ja kulttuuripalveluissa. Muutamassa haastattelussa nousi esille, että säästöt ovat erityisopetuksessa kohdistuneet avustajien määrän vähenemiseen. Tosin opetustoimen johdolle suunnatun kyselyn mukaan henkilöstöresursseja oli lisätty lukuvuonna 2010–2011 eniten juuri koulunkäyntiavustajan virkoihin tai toimiin. Myös erityisopettajien ja erityisluokanopettajien määrät olivat hieman nousussa, sillä uusia virkoja tai toimia oli perustettu enemmän kuin toisaalla vähennetty. Koulupsykologi- ja koulukuraattoripalveluita ei ollut lukuvuonna 2010–2011 tarjolla kaikissa kunnissa, joista oli vastattu opetustoimen johdon kyselyyn. Lähes puolet opetustoimen johdon kyselyyn vastanneista arvioikin lukuvuonna 2010–2011, että resursseja tulisi kunnan perusopetuksessa kohdentaa aiempaa enemmän koulupsykologi- ja koulukuraattoripalveluihin. Tämän jälkeen näihin palveluihin onkin kunnissa ilmeisesti suunnattu enemmän resursseja, sillä Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksella tehdyn selvityksen (Wiss, Saaristo, Ståhl, Peltonen & Laitinen 2014) mukaan oppilashuoltopalvelujen saatavuus kouluissa on parantunut lukuvuodesta 2010–2011 lukuvuoteen 2012–2013.

Opetustoimen johdon ja rehtorien arvioiden mukaan kuntien ja koulujen erityisopetuksen resurssit eivät vastaa erityisopetuksen tarvetta. Opetustoimen johdosta suurin osa (60 %) arvioi kunnassaan olevan erityisopetuksen tarvetta enemmän kuin on resursseja erityisopetukseen. Rehtorit arvioivat johtamansa koulun erityisopetuksen tarvetta suhteessa saatavilla oleviin resursseihin. Myös heistä suurin osa (78 %) arvioi erityisopetuksen tarvetta olevan enemmän kuin on resursseja. Opetustoimen johdon arviot resursseista olivat jonkin verran myönteisempiä kuin rehtorien arviot (kuviot 6).

Opetustoimen johdolta ja rehtoreilta kysyttiin myös, mihin erityisopetuksessa tarvittaisiin lisäresursseja ja miksi erityisopetusta ei voida antaa tarvetta vastaavasti. Useimmin molemmissa aineis-



Kuvio 6. Opetustoimen johdon ja rehtorien arviot erityisopetuksen tarpeesta suhteessa saatavilla oleviin resursseihin

toissa nousi esille osa-aikainen erityisopetus. Lisäresursseja kaivattiin sekä osa-aikaisen erityisopetuksen organisointiin yleensä että yhteistyölle samanaikaisopetuksen järjestämiseksi. Osa-aikainen erityisopetus onkin ainoa yksittäinen osa-alue, jonka resursoinnin suhteen kaikissa aineistoissa on esitetty puutteita suhteessa perusopetuslakiuudistuksen myötä kasvaneeseen vastuualueeseen. Lisäksi oppilaiden käyttäytymisongelmat nousivat esiin ainoana erityisopetuksen kohderyhmiin liittyvänä resursointiongelmana. Myös erityisopetuksen ja tukipalveluiden henkilöresursseja kaivattiin lisää.

Selvästi suurimmaksi syyksi erityisopetuksen puutteellisille resursseille arvioitiin kunnan perusopetuksen vähäiset taloudelliset resurssit. Erityispalvelujen riittämättömyys ja henkilöstön vähäisyys, jotka todennäköisesti ainakin osittain ovat seurausta vähäisestä taloudellisista resursseista, arvioitiin seuraavaksi suurimmiksi syiksi puutteellisille resursseille. Myös opetustoimen hallinnossa työskentelevien haastatteluissa nousi esille, että tulevaisuudessa resursoinnin haasteena on kuntien heikko taloudellinen tilanne ja

sen heijastuminen perusopetukseen. Perusopetuksessa tehtävien säästöjen koettiin väistämättä kohdistuvan jollain tavalla myös erityisopetukseen.

Haastatteluissa erityisopetusresurssien vähäisyys ei kuitenkaan noussut yhtä selvästi esille kuin kyselyaineistoissa. Haastateltavat eivät kokeneet ongelmaksi niinkään sitä, etteivätkö erityisopetuksen tarve ja tarjonta vastaisi toisiaan, vaan sen, etteivät käytössä olevat resurssit ole kohdentuneet oikein. Haastateltavien mukaan resursseja tulisi lisätä yleisopetukseen ja osa-aikaiseen erityisopetukseen esimerkiksi pienryhmiä vähentämällä.

”Meillä olis paineita minun mielestä siihen, että pienryhmien lukumäärää pitäis edelleen vähentää ja ettii niitä ratkaisuja, joilla tehostettu ja erityistäkin tukee pystytään entistä enemmän järjestämään siellä yleisopetuksen yhteydessä niin, kun tietysti koko tää lainsäädännön muutoksen lähtökohta tai yhtenä tavoitteena on noin laajasti ollut.” H1

Myös erityisopetusresurssien siirtämisen perusopetuksen viimeisiltä luokilta ensimmäisille luokille ja varhaiskasvatukseen arvioitiin olevan tarpeellista, jotta ongelmiin voitaisiin puuttua riittävän varhain. Haastattelujen perusteella näyttäisikin siltä, että kunnissa pyritään resurssien vähenemisestä huolimatta tekemään ratkaisuja, jotka edistävät oppimisen ja koulunkäynnin tuen mallin toteutumista. Tuen laadun pelättiin kuitenkin heikentyvän ja sen järjestämisen vaikeutuvan, jos resurssit heikentyvät ja esimerkiksi opetusryhmien koko tämän seurauksena kasvaa.

Erityisopetuksen saatavuus

Rehtoreilta kysyttiin valtiosuusjärjestelmän ja perusopetuslain muutosten vaikutuksista erityisopetuksen saatavuuteen koulutuksella. Molempien uudistusten vaikutus näyttäytyy verrattain neutraalina: valtaosin uudistukset eivät ole rehtorien arvioiden mukaan vaikuttaneet erityisopetuksen saatavuuteen. Vastaajista 23 % arvioi perusopetuslain parantaneen erityisopetuksen saatavuutta. Vastaajista 8 % taas arvioi perusopetuslain uudistuksen ja 11 %

valtionosuusjärjestelmän uudistuksen heikentäneen erityisopetuksen saatavuutta. Arvioita valtionosuusjärjestelmän uudistuksen kielteisistä vaikutuksista selittää se, että sellaiset kunnat ja yleisopetuksen koulut, joissa aiemmin oli runsaasti pienryhmiä 9-vuotista oppivelvollisuutta suorittaville erityisoppilaille, ovat jääneet ilman korotettua valtionosuutta uudistuksen jälkeen.

Avoimissa vastauksissa perusopetuslain muutoksen vaikutuksista erityisopetuksen saatavuuteen useimmin mainittiin lakimuutoksen vaikutukset erityisopetuksen resursseihin. Enimmäkseen vastaajat arvioivat uudistuksen lisänneen erityisopetuksen resursseja, vaikkakin muutama vastaaja arvioi sen myös heikentäneen resursseja. Perusopetuslain uudistuksen jälkeisiä muutoksia resursseissa rehtorit kuvasivat muun muassa seuraavasti:

”Aiemmin erityisopetukseen ohjautui oppilaita, joita voidaan tukea muilla keinoin. Tämä vei erityisopetusresursseja sitä todella tarvitseville. Lisäksi lakimuutos herätti koulutuksen järjestäjän erityisopetuksen resurssitarpeiden suhteen.” V219

Rehtorit arvioivat uudistuksen myös jäsentäneen tuen antamista ja parantaneen oppilaan oikeuksien toteutumista. Opetustoimen hallinnossa työskentelevien haastatteluissakin tuli esille, että perusopetuslain uudistaminen oli vaikuttanut myönteisesti erityisen tuen prosessiin. Eräissä kunnassa esimerkiksi yhteistyö varhaiskasvatuksen kanssa oli tiivistynyt uuden lain sekä tehostetun ja erityisen tuen kehittämishankkeen (Kelpo) myötä. Myös perusopetuksen alkuvaiheeseen ja tuen järjestämiseen ensimmäisillä luokilla oli panostettu. Tuen järjestämisestä oli tullut myös suunnitelmallisempaa, ja yhteistyö huoltajien ja oppilashuoltoryhmän kanssa oli lisääntynyt.

”Yhteistyö on tiivistynyt ja näitten asioiden perkaaminen läpi koko tämän kaaren periaatteessa sieltä 1-vuotiaasta sinne ysiluokan loppuun asti, niin on tullut systemaattisemmaks. Tavallaan se herääminen on tässä asiassa tapahtunut oikeestaan tään tulossa olleen ja nyt sitten tulleen lainsäädäntömuutoksen ja siihen valmistavan Kelpo-hankkeen kautta. Semmoista toiminnallista ja yhteistyön lisääntymistä meillä on tään ansiosta tapahtunut.” H1

Toisaalta rehtorit arvioivat uudistuksen lisänneen paperityötä ja näin heikentäneen erityisopetuksen saatavuutta. Perusopetuslain uudistukseen liittyvää opettajien vastuun laajenemista rehtorit pitivät sekä erityisopetuksen saatavuutta parantavana että heikentävänä tekijänä. Rehtorit kuvasivat tätä esimerkiksi seuraavasti:

”Muutos laillisti kouluissa tehtävät omat toimenpiteet ennen ja ilman psykologin tutkimuksia.” V10

”Laki sitouttaa kaikki yleisopetuksen opettajat tarkentamaan ja kohdistamaan avun tarvetta luokassa.” V187

”Erityisopettajan opetustunnit ovat kuluneet erilaisten lomakkeitten ja paperien laadintana, työryhmissä istumisena jne. Itse opetustyö jäänyt aivan liian vähälle.” V96

Avoimissa vastauksissa valtionosuusjärjestelmän uudistuksen vaikutuksista rehtorit kuvasivat lähinnä resurssien vähenemistä ja sitä, kuinka uudistus muutti resurssien jakoa kunnassa. Rehtorien mukaan valtionosuusjärjestelmän uudistus vähensi muun muassa avustajien määrää, tunteja ja osa-aikaisen erityisopetuksen resursseja. Resursoinnin muutos ei kuitenkaan välttämättä ole suoraan valtionosuusmuutoksiin kytkeytyvä, vaan se voi selittyä myös yleisellä kuntatason taloudellisella ahdingolla. Valtionosuusjärjestelmän muutoksen vaikutuksia kuvattiin avoimissa vastauksissa muun muassa seuraavasti:

”Muutos heikensi koulun saamaa käyttörahaa, jonka myötä heikentyi mahdollisuus antaa tukea sitä tarvitseville.” V189

”Kunnan sisällä tasapäistettiin eri alueet oppilasmäärän suhteessa.” V332

”Säästöpainee, kokonaiskustannukset tulisi pitää laskennallisella oppilaskohtaisella valtionosuustasolla.” V284

”Erityisoppilaasta saatava resurssi on koko ajan vaarassa pienentyä. Ennen kunta antoi erityisoppilasta varten enemmän kehystä. Nyt kehystä uhkaavat leikkaukset myös erityisopetuksessa.” V160

Kuten aiemmin tuli esille, erityisopetuksen erillisen korotuksen poistaminen valtionosuudesta ei näyttäisi vaikuttaneen rehtorien arvioiden mukaan kovin paljon erityisopetuksen saatavuuteen kouluissa. Myös opetustoimen hallinnossa työskentelevien haastatteluissa nousi esille, etteivät uudistuksen mahdolliset vaikutukset kunnan valtionosuuksien pienenemiseen juuri näy opetustoimessa tai erityisopetuksen tarjonnassa. Tosin muutama haastateltava arvioi valtionosuusjärjestelmän vaikuttaneen erityisopetuksen tarjontaan, vaikka sen ei katsottukaan olevan ainoa syy erityisopetuksen tarjonnan muutokseen kunnassa. Erityisopetuksen tarjonnan muutoksen taustalla nähtiin myös esimerkiksi pedagogisia syitä sekä siirtyminen kolmiportaiseen tukeen.

”Meillä on tietoisesti kyllä vähennetty, mutta ne on ollut kyllä lähinnä pedagogisista syistä, että ei ole välttämättä se valtionosuuden pienentäminen vaikuttanut. Voi olla kyllä siellä taustallakin, mutta tähän tehostettuun tukeen on enemmän pyritty. Saattaa olla, että on vähän vaikuttanut, mutta se ei ole ollut kyllä päätekijä...” H3

Yhteenveto

Viime vuosikymmenen aikana erityisopetuksen laajenemiseen ja erityisoppilaiden määrän jatkuvaan kasvuun on kiinnitetty huomiota eri maissa, pitkälti samoista syistä: toisaalta on ajateltu kaikille yhteisen opetuksen toteuttamisen palvelevan paremmin yhteiskuntaan integroitumista ja toisaalta on havaittu laajan erityisopetusjärjestelmän olevan varsin kallis ylläpitää (esim. Graham & Jahnukainen 2011). Tämän kaltaisten lähtökohtien voidaan katsoa olleen taustalla myös vuonna 2011 toteutetussa suomalaisessa erityisopetusjärjestelmän reformissa. Vuotta aiemmin voimaan tulleen rahoitusjärjestelmän uudistuksen keskeinen ydin on siinä, että vain kaikkein vaikeimmin vammaisille on saatavilla korotettua valtionosuutta. Kaikki muu erityisopetus järjestetään kunnille estimoidun oppilaskohtaisen rahoituksen kautta. Lisäksi kukin kunta rahoittaa toimintojaan poliittisesti päätettyjen periaatteiden mukaisesti, joku enemmän ja joku vähemmän.

Tämän tutkimuskokonaisuuden tulokset kertovat opetustoimen johdon ja rehtorien näkökulmasta, millainen on erityisopetuksen tilanne näiden kahden reformin jälkeen tutkituissa kunnissa ja kouluissa. Seuraavassa esitetään yhteenveto tutkimuksen päähavainnoista.

1) Valtionosuusjärjestelmän ja perusopetuslain uudistuksilla vain vähäisiä muutoksia erityisopetuksen saatavuuteen

Eräs keskeisimmistä uudistuksiin liittyvistä huolista on ollut, miten uudistukset muuttavat perusopetuslaissa mainittua oppilaiden oikeutta saada tukea oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksiin. Vain joidenkin koulujen rehtorit ovat raportoineet kielteisistä muutoksista. Valtionosuusjärjestelmän uudistuksen kielteiset vaikutukset ovat todennäköisesti kohdentuneet kouluihin, joissa on aiemmin ollut runsaasti korotettuun valtionosuuteen oikeuttavia oppilaita. On huomattava, että tässä tutkimuksessa ei ollut mukana erityiskoulujen rehtoreita. Valtaosin muutokset valtionosuusjärjestelmässä tai perusopetuslaissa eivät kuitenkaan näyttäisi muuttaneen erityisopetuksen saatavuutta kunnissa tai kouluissa. Perusopetuslain uudistukseen liittyvät muutokset nähtiin jonkin verran myönteisempinä kuin valtionosuusjärjestelmän uudistuksen mukanaan tuomat muutokset. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen malliin siirtyminen näyttäisi lisänneen varhaista tukea, vahvistaneen entisestään pedagogista asiantuntemusta ja tehostaneen myös erityisopetusresurssien käyttöä kunnissa.

2) Osa-aikaisen erityisopetuksen tarve ja resurssit eivät vastaa toisiaan

Sekä opetustoimen johdon että rehtorien mukaan erityisopetusresurssien jakamista kouluissa ohjaa vahvimmin havaittu oppilaiden tuen tarve, eivät niinkään diagnoosit tai hallinnolliset päätökset. Valtaosa tutkimukseen osallistuneista kuitenkin arvioi, että tarvetta on selkeästi enemmän kuin resursseja. Erityisesti osa-aikaisen

erityisopetuksen riittämättömyys nousee esiin kysyttäessä lisäresursointikohteista.

Osa-aikaiseen erityisopetukseen valtionosuusjärjestelmän muutos ei ole tuonut suoria muutoksia, sillä sen kustannukset on laskettu jo aiemmin osana kokonaisrahoitusta. Sen sijaan lainsäädännön ja perusopetuksen perusteiden muutokset ovat tuoneet osa-aikaiseen erityisopetukseen ja erityisopettajille runsaasti lisää tehtäviä ja vastuita. Vaikka osa-aikainen erityisopetus vastaa teknisesti lähimmin tehostettua tukea, ulottuu erityisopettajien tehtäväkenttä oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmässä aina yleisen tuen konsultoinnista erityisen tuen oppilaille annettavaan osa-aikaiseen erityisopetukseen. Lisäksi oppimissuunnitelmien sekä pedagogisten selvitysten ja arvioiden tekeminen on keskeisesti erityisopettajan työkenttää ja syö aikaa itse opetukselta.

Rehtorien ja opetustoimen johdon kokemusten perusteella näyttää vahvasti siltä, että osa-aikaiseen erityisopetukseen tarvitaan lisää resursseja, jotta kaikki tehtävät pystytään suorittamaan. Osa-aikaisen erityisopetuksen puutteelliset resurssit saattavat selittää myös sitä, että yhteisopetus oli rehtorien mukaan kouluissa vielä suhteellisen vähän käytetty tukijärjestely. Lisäresursseja osa-aikaiseen erityisopetukseen on pyritty kunnissa saamaan järjestämällä erityisopetuksen resursseja uudelleen. Kuntien tiukka taloudellinen tilanne ja lakiuudistukset ovat pakottaneet kunnat miettimään tarkemmin resurssien käyttöä ja kohdentamaan resursseja hieman uudella tavalla.

3) Rakenteet ja tukipalvelujen saatavuus ohjaavat tuen järjestämistä

Erityisopetuksen tyypilliset toimintaympäristöt ovat viimeisen viidentoista vuoden aikana muuttuneet erityiskouluista yleisopetuksen kouluiksi ja erityisryhmien ohella osittain tai kokonaan yleisopetuksen ryhmissä opiskelemiseksi (Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012). Keskustelu opetuksen järjestämispai- kasta on aiemmin keskittynyt erityisen tuen oppilaiden (ns. ko-koaikainen erityisopetus) opetusjärjestelyihin, joissa on pyritty

vähiten rajoittaviin ympäristöihin (Jahnukainen 2011). Rehtorien raportoimat, kouluissa käytössä olevat erityisen tuen järjestämisen toimintamallit noudattavat edelleen tätä ajattelutapaa: lähes yhtä monessa koulussa vaihtoehtona on kokoaikainen yleisopetuksen ryhmä kuin kokoaikainen erityisopetusryhmäkin. Useimmin kouluissa on kuitenkin tarjolla vaihtoehto, jossa erityisen tuen oppilas on sijoitettu yleisopetuksen ryhmään, mutta hän saa osa-aikaista erityisopetusta tarvittaessa. Myös tehostetun tuen osalta tyypillisimmin käytössä oleva vaihtoehto on yleisopetuksen ryhmä osa-aikaisella erityisopetuksella vahvistettuna. Erityisryhmän käyttö joissain tapauksissa yleisopetuksen ohessa voi olla pedagogisesti perusteltua, mutta ratkaisut, joissa tehostetun tuen oppilas on kokoaikaisesti tai pääsääntöisesti sijoitettu erityisryhmään, ovat yllättäviä ja vaatisivat yksityiskohtaisempaa tarkastelua.

Puutteelliset taloudelliset resurssit ovat tutkimukseen osallistuneiden mukaan suurin syy sille, ettei erityisopetusta voida antaa kunnassa tarvetta vastaavasti. Taloudelliset resurssit ohjaavatkin opetustoimen johdon mukaan paljon erityisopetuksen suunnittelua kunnassa. Erityisopetuksen järjestämistä ajatellen tämä on sikäli tärkeää, että käsitys siitä, mikä on taloudellisesti tehokkain tapa järjestää erityisopetus, ei vastaa käsitystä siitä, mikä on pedagogisesti tehokkain tapa järjestää opetus. Erityisryhmiä pidettiin edelleen pedagogisesti tehokkaimpana erityisen tuen oppimisympäristönä, vaikkakin taloudellisesti tehokkaimmaksi useimmat arvioivat yleisopetuksen ryhmän. Kuten aiemmassa inklusiota ja erityisopetuksen järjestämistä selvittäneessä haastattelututkimuksessa (Jahnukainen 2015) havaittiin, rehtoreiden ajattelua ohjaa vahva pragmaattinen näkemys, jossa puntarissa ovat samanaikaisesti oppilaan etu ja käytössä olevat voimavarat.

Taloudellisten resurssien lisäksi jo olemassa olevilla erityisopetuksen rakenteilla näyttäisi olevan suuri merkitys erityisopetuksen järjestämisessä, sillä tähän tutkimukseen osallistuneet vastaajat pitävät tukipalvelujen saatavuutta koulussa ja luokassa erittäin tärkeinä tekijöinä päätettäessä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämispaikkaa. Rehtorien ja opetustoimen johdon käsitys erityisryhmästä pedagogisesti tehokkaimpana opetuk-

sen järjestämispaikkana saattaakin viitata myös siihen, että useilla kouluilla tukijärjestelyt yleisopetuksen ryhmässä eivät ole vielä samalla tasolla kuin erityisryhmässä. Yhtenä syynä tähän voivat olla jo edellä esille nousseet osa-aikaisen erityisopetuksen puutteelliset resurssit.

Lähteet

- Cullen, J. B. 2003. The impact of fiscal incentives on student disability rates. *Journal of Public Economics* 87, 1557–1589.
- Graham, L. J. & Jahnukainen, M. 2011. Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy* 26 (2), 261–286.
- Greene, J. P. & Forster, G. 2002. Effects of funding incentives on special education enrollment. Civic Report, 32. New York: Manhattan Institute, Center for Civic Innovation.
- HE 109/2009 vp, Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta.
- HE 174/2009 vp, Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta, laiksi opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta ja laeiksi eräiden niihin liittyvien lakien muuttamisesta.
- Jahnukainen, M. 2011. Different strategies, different outcomes? The history and trends of the inclusive and special education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55 (5), 489–502.
- Jahnukainen, M. 2015. Inclusion, integration or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society* 30 (1), 59–72.
- Jahnukainen, M., Pösö, T., Kivirauma, J. & Heinonen, H. 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 13. painos. Lastensuojelun keskusliitto. Tampere: Vastapaino, 15–54.
- Kirjavainen, T., Pulkkinen, J. & Jahnukainen, M. 2014. Perusopetuksen erityisopetusjärjestelyt eri ikäryhmissä vuosina 2001–2010. *Kasvatus* 45 (2), 152–166.
- Laki kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta 2009. 1704/29.12.2009.
- Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 2009. 1705/29.12.2009.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010. 642/24.6.2010.
- Mahitivanichcha, K. & Parrish, T. 2005a. Do non-census funding systems encourage special education identification? Reconsidering Greene and Forster. *Journal of Special Education Leadership* 18 (1), 38–46.
- Mahitivanichcha, K. & Parrish, T. 2005b. The implications of fiscal incentives on identification rates and placement in special education: formulas for influencing best practice. *Journal of Education Finance* 31(1), 1–22.

- Opetushallitus. 2011. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011: Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 47. Helsinki: Opetusministeriö.
- Powell, J. J. W. 2011. Barriers to inclusion. Special education in the United States and Germany. Boulder, CO: Paradigm Publisher.
- Sivistysvaliokunnan lausunto 15/2009 vp. SiVL 15/2009 vp – HE 174/2009 vp.
- Sivistysvaliokunnan mietintö 4/2010 vp. SiVM 4/2010 vp – HE 109/2009 vp.
- Suomen virallinen tilasto. Erityisopetus. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2012/erop_2012_2013-06-12_tie_001_fi.html. (Luettu 16.5.2014.)
- Wiss K., Saaristo V., Ståhl T., Peltonen H. & Laitinen K. 2014. Terveiden ja hyvinvoinnin edistäminen peruskouluissa 2013. Tutkimuksesta tiiviisti 12, toukokuu 2014. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

Mari-Pauliina Vainikainen,
Helena Thuneberg &
Tiina Mäkelä

Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena

Pohjoismaiden peruskoulujärjestelmät ovat historiansa alusta alkaen pohjautuneet koulutuksellisen tasa-arvon ajatukseen (Antikainen 2006; Telhaug, Mediås & Aasen 2006). Yhdeksänvuotisen peruskoulun pääperiaatteena on 1960–1970-luvulta lähtien ollut tarjota jokaiselle lapselle ja nuorelle samanlaiset mahdollisuudet oppimiseen sosioekonomisesta taustasta tai asuinpaikasta riippumatta, ja tämä ajatus on pitänyt sisällään myös tarvittavien tukitoimien järjestämisen tämän tavoitteen saavuttamisen varmistamiseksi. Vaikka erityisesti Ruotsissa koulutusjärjestelmä on sittemmin kehittynyt eriarvoisempaan suuntaan (Yang Hansen, Rosén & Gustafsson 2011), Suomessa koulujen väliset erot on onnistuttu pitämään yleisesti ottaen pieninä (Hautamäki, Kupiainen, Marjanen, Vainikainen & Hotulainen 2013; Kupari ym. 2013) ja tukijärjestelyt maailmanlaajuisella mittapuulla toimivina, ainakin jos niitä mitataan heikoimpien oppilaiden suoriutumisena kansainvälisissä arviointitutkimuksissa (esim. OECD 2013). Jotta koulutuksellinen tasa-arvo toteutuisi jatkossakin ja Suomi pääsisi lähemmäksi kansainvälisesti sovittuja inklusion tavoitteita (UNESCO 1994), vuoden 2011 lakimuutoksen yhtenä painopisteenä oli lähikouluperiaatteen vahvistaminen entisestään.

Tavoitteena lähikouluperiaatteen vahvistaminen

Perusopetuslaissa (628/1998) lähikoululla tarkoitetaan kunnan oppilaalle osoittamaa koulua, joka useimmiten määräytyy asuinpaikan perusteella. Lähikouluperiaatteen vahvistamisen – sen, että mahdollisimman moni oppilas menisi hänelle ensisijaisesti osoitettuun kouluun – voidaan nähdä liittyvän keskeisesti kahteen osin erilliseen teemaan viime vuosien koulutuspoliittisessa keskustelussa. Toisaalta on oltu huolissaan kouluvalinnan ja asuinalueiden eriytymisen tuottamasta koulujen segregoitumisesta etenkin isoissa kaupungeissa (Bernelius 2013; Varjo & Kalalahti 2011; Varjo, Kalalahti & Silvennoinen 2014). Keskeisimmässä asemassa lakimuutoksessa oli kuitenkin pyrkimys tarjota kaikille oppilaille yhtäläiset mahdollisuudet saada tarvitsemansa oppimisen tuki omassa lähiympäristössään (Thuneberg ym. 2013; 2014). Kaikissa kunnissa lähikouluperiaatteen vahvistaminen ei välttämättä tuonut suuria muutoksia koulujen toimintaan, jos tuki oli jo aieminkin järjestetty lähtökohtaisesti lähikoulussa. Osassa kunnista on kuitenkin tehty suuriakin muutoksia jakaen aiemmin tiettyihin kouluihin keskitettyjä erityisopetusresursseja tasaisemmin kunnan kaikkiin kouluihin. Tällöin koulut ovat joutuneet uuteen tilanteeseen paitsi resurssien myös henkilökunnan asenteiden ja inklusioon liittyvien käsitysten osalta. (Ahtiainen ym. 2012).

Salamancan sopimuksessa (UNESCO 1994) inklusio määritellään kaikkien lasten opettamiseksi yhdessä mahdollisista vaikeuksista huolimatta siten, että lähikoulu sopeutuu lasten yksilöllisiin tarpeisiin ja järjestää heidän tarvitsemansa tuen. Lähikouluperiaatteen toimivuuden ja vähintään ryhmätasolla toteutuvan inklusion perusedellytyksiksi voidaan ajatella oppimisen tuen järjestelmän riittävää resursointia ja toimintakykyä sekä varhaisen havaitsemisen ja puuttumisen toimintamallien olemassaoloa. Näin kuntien koulutuspolitiikka ja ohjausjärjestelmät – opetussuunnitelma ja sitä täydentävät ohjeistukset – luovat työskentelyolosuhteet, joissa yksittäiset koulut toteuttavat lähikouluperiaatetta käytännössä. Työskentelyolosuhteisiin vaikuttavat myös oppimisen tuen resurssit, jotka ovat riippuvaisia osin kuntataloudesta, mutta osin myös

palvelujen saatavuudesta. Koska koulujen toimintakulttuureissa voi olla suuriakin eroja, on mielenkiintoista selvittää, missä määrin yksittäisestä koulusta riippumattomat rakenteet todella selittävät eroja tukijärjestelmän toimivuudessa sekä varhaisen puuttumisen ja lähikouluperiaatteen toteutumisessa koulutasolla.

Moniammatillinen yhteistyö ja oppilashuolto

Perusopetuslaissa (628/1998) ja opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2011) korostetaan aikaisempaan verrattuna selvästi enemmän eri työntekijäryhmien yhteistyötä ja toimivan oppilashuollon merkitystä. Tuen järjestämisessä tarvittavat dokumentit – pedagoginen arvio, oppimissuunnitelma, pedagoginen selvitys ja HOJKS – edellytetään tehtäväksi moniammatillisesti. Moniammatillinen yhteistyö nähdään keinona ennaltaehkäistä suurempien ongelmien syntymistä ja välineenä ongelmiin puuttumiseksi mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Useamman aikuisen osallistuminen tilanteen arvioimiseen ja tuen suunnitteluun turvaa myös lapsen näkökulmasta sen, ettei tuen järjestäminen ole yksittäisen opettajan työskentelytavoista kiinni. Vaikka moniammatillisuuden vaatimus on kirjattu lakiin, normiohjauksella on mahdotonta antaa kovinkaan tarkkoja suuntaviivoja sen tulkintaan. Tästä syystä myös moniammatillisuutta voidaan edelleen tulkita monin eri tavoin, vaikka perusopetuslain uudistamisen jälkeen ohjausta on täsmennettykin uudella oppilas- ja opiskelijahuoltolailla (1287/2013).

Moniammatillinen yhteistyö kytkeytyy keskeisesti oppilashuoltotyöhön, joka on lakisääteisesti kaikkien oppilaiden saavutettavissa ja jota useimmiten koordinoitiin koulun tasolla oppilashuoltoryhmän kautta jo ennen uuden lain voimaantuloa. Suomalainen oppilashuoltomalli on maailmanlaajuisestikin vertailtuna ainutlaatuinen: Erityisopettajia, koulupsykologeja, koulun sosiaalityöntekijöitä ja kouluterveydenhoitajia toki löytyy muualtakin, mutta useimmissa muissa maissa yksittäisten kuntien ja koulujen välillä on suuria eroja siinä, kuinka systemaattista näiden työntekijöiden yhteistyö on, missä työntekijät sijaitsevat tai onko palveluita yli-

päänsä saatavilla (esim. Anthun & Manger 2006; Iversen, Ellertsen, Jacobsen, Råheim & Knivsberg 2006; Hjørne & Säljö 2004; Lim & Adelman 1997; Rubinson 2002; Walker, Kerns, Lyon, Bruns & Cosgrove 2010). Eroja on siitakin huolimatta, että koordinoitujen yhteistyön tuloksellisuudesta kouluissa alkaa olla yhä enemmän näyttöä sekä palveluiden laadun että apua saaneiden oppilaiden määrän näkökulmasta (esim. Iversen ym. 2006; Rubinson 2002; Walker ym. 2010).

Oppilashuoltotyön historia on Suomessa pitkä (Jauhiainen 1993), ja vuodesta 2003 oppilaan oikeus oppilashuoltoon on kirjattu muun lainsäädännön ohella myös perusopetuslakiin (ks. Ah-tola 2012). Kuitenkaan ennen opetussuunnitelman perusteisiin 2010 tehtyjä muutoksia normiohjauksen tasolla ei ole määritelty, mitkä kaikki ammattiryhmät työhön voivat osallistua, eikä kouluja velvoiteta edelleenkään organisoimaan työskentelyä oppilashuoltoryhmän kautta, vaikka siitä onkin muodostunut hyvin yleinen tapa. Yksi tässä luvussa kuvatussa tutkimuksen tavoitteista olikin selvittää, miten oppilashuoltotyö on suomalaisissa kouluissa käytännössä järjestetty ja ketkä työskentelyyn osallistuvat. Nykytilannetta voidaan vertailla opetusministeriön työryhmän vuonna 2002 raportoimaan selvitykseen, jonka mukaan palveluiden saatavuudessa oli suuriakin alueellisia eroja. Oppilashuoltoryhmiä löytyi tuolloin 70 prosentissa suomalaisista peruskouluista, ja oppilashuoltoryhmän yleisyys oli suorassa yhteydessä koulun kokoon.

Kolmiportainen tukimalli sisältää vahvasti ajatuksen siitä, että moniammatillinen yhteistyö on kaikissa kouluissa joustavasti hyödynnettävissä ajankohdasta riippumatta. Tämä ylittää ne minimivaatimukset, jotka kunnille on oppilashuoltopalveluiden järjestämisestä muuten asetettu, sillä pelkästään palveluiden saatavuus yksittäisen oppilaan näkökulmasta ei vielä takaa yhteistyön toimivuutta. Yksittäisen koulun on hyvin vaikea saada yhteistyötä toimimaan, jos koulutuksen järjestäjän tarjoamat puitteet sille eivät tue yhdessä työskentelyä. Tästä syystä tilannetta on selvitettävä sekä koulutuksen järjestäjien että yksittäisten koulujen näkökulmasta. Oletuksena on, että jos rakenteet eivät ole kunnossa, koulujen tasolla se johtaa vaihteleviin tulkitointeihin moniammatillisuudesta jo-

pa niin, että moniammatillisuus kaventuu ainoastaan lisääntyneeksi opettajien väliseksi yhteistyöksi. Opettajien välisen yhteistyön lisääntyminen on tietenkin yksinomaan myönteistä, mutta jos muiden ammattiryhmien työntekijöitä tavatakseen yksittäisten oppilaiden on kuljettava pitkiä matkoja pois kouluympäristöstä, kolmiportaisen tukimallin perusoletus oppilaiden tilanteen tarkastelusta luonnollisessa toimintaympäristössään kaikki kehityksen kontekstit (vrt. Bronfenbrenner 1988) huomioon ottaen ei toteudu.

Kolmiportaisen tukimallin käyttöönotto on paitsi asettanut uudenlaisia vaatimuksia moniammatilliselle yhteistyölle yleisellä tasolla myös muuttanut eri ammattiryhmien työskentelytapoihin kohdistuvia odotuksia. Tilannetta voi ainakin joiltain osin verrata siihen, miten interventiovastemallin eli RTI-mallin (ks. Burns & Yselydyke 2005) käyttöönotto Yhdysvalloissa muutti koulussa työskentelevien eri ammattiryhmien työnkuvia, vaikka suomalaisen tukimallin ja RTI-mallien väliltä löytyy useita eroavaisuuksia esimerkiksi siinä, kuinka tiukkoja vaatimuksia tukikeinojen tutkimuspohjaisuudelle asetetaan. RTI:llä tarkoitetaan asteittain vahvistettavien tutkimuspohjaisten tukikeinojen käyttöä jatkuvan arvioinnin perusteella niin, että lievempien tukimuotojen kohdejoukkona voi olla koko koulu- tai luokkayhteisö. Mitä intensiivisempää tukea tarvitaan, sitä kapeammaksi kohdejoukko rajautuu. RTI:n – kuten suomalaisen kolmiportaisen tuenkin – pohjana on kaikissa tuen vaiheissa opettajan saama konsultaatio muilta ammattiryhmiltä (Knotek 2005), ja esimerkiksi koulupsykologeille tämä tarkoitti Yhdysvalloissa työnkuvan merkittävää muuttumista testaamisesta ja ”erityisopetuksen portinvartijana toimimisesta” kohti yhteisöllistä interventioiden suunnittelua ja niiden toimivuuden jatkuvaa arviointia (Powers, Hagans & Busse 2008; ks. myös Sheridan & Gutkin 2000). Suomalaisten koulupsykologien työnkuva ei toki koskaan ole ollut tiukasti rajoitettu pelkästään psykologisten tutkimusten tekemiseen, mutta psykologit käyttävät edelleen yli puolet työajastaan työskentelyyn yksittäisten oppilaiden kanssa – näin oli myös vuonna 2010, kolme vuotta Erityisopetuksen strategian ilmestymisen jälkeen (Ahtola & Vainikainen 2015). Paine muuttaa työskentelyotetta on kuitenkin suuri, sillä oppilashuoltotyön kes-

kiössä ovat yhä enemmän varhainen ennaltaehkäisevä työ ja koulu- tai luokkatason interventiot sen sijaan, että keskityttäisiin yksilökohtaiseen ongelmanratkaisuun.

Toinen syy työskentelyotteen muuttamiseen on resurssien väheneminen: mitä vähäisempiä resursseja pyritään jakamaan ison oppilasjoukon kesken, sitä keskeisempään asemaan nousevat erilaiset välilliset työskentelymuodot. Niissä koulussa vähemmän paikan päällä olevat ammattilaiset tarjoavat asiantuntemustaan opettajien käyttöön, jotta nämä saisivat lisävalmiuksia ja konkreettisia työvälineitä tukea tarvitsevan oppilaan kanssa työskentelyyn. Koulupsykologin välillistä työtä koskevat tutkimustulokset viittaavat siihen, että koulupsykologin on konsultoidessaan todella mahdollista auttaa laajempaa oppilasjoukkoa (Vainikainen & Ahtola 2015). Tutkimuksellista tukea saavat myös monenlaiset rajattuihin ongelmiin kohdistuvat interventio-ohjelmat, jotka opettaja toteuttaa koulupsykologin tai muun ammattilaisen ohjauksessa. Välillisen työn onnistumismahdollisuuksia heikentävät kuitenkin käytettyjen menetelmien vakiintumattomuus, konsultointiin suoraan liittyvän koulutuksen puute, opettajien ja muiden yhteistyökumppaneiden tottumattomuus työtapaan, konsultaation yleinen hyväksyttävyyden työskentelymuotona, psykologin ja koulun muiden työntekijöiden suhde sekä konsultoinnin kohteena olevien käyttäytymismuotojen tunnistaminen (Kratochwill & Van Someren 1995).

Tutkimuskysymykset ja hypoteesit

Tässä luvussa tarkastellaan, miten lähikouluperiaatteen toteutuminen on suomalaisten rehtoreiden näkemysten mukaan sidoksissa kuntatasolla määriteltyihin tavoitteisiin varhaisesta havaitsemisesta tai puuttumisesta ja ennaltaehkäisevästä oppilashuoltotyöstä sekä oppilashuollon resursoinnista työntekijöiden työpäivien lukumäärällä mitattuna. Välittävänä tekijöinä tarkastellaan oppilashuoltoryhmän kokoontumisen säännöllisyyttä, rehtoreiden näkemyksiä moniammatillisen yhteistyön toimivuudesta (Vainikainen, Thuneberg, Greiff & Hautamäki, julkaistavaksi hyväksytyt käsikir-

joitus) – sekä varhaisen puuttumisen toteutumisesta koulutasolla. Tutkimuskysymyksiin pyritään löytämään vastauksia testaamalla hypoteeseja rakenneyhtälömallinnuksen avulla valtakunnallisesti edustavista rehtorikysely- ja opetussuunnitelma-aineistoista, jotka on kerätty Valaise-hankkeen aikana vuosina 2011–2012.

Tutkimuskysymys 1: Ovatko kuntien opetussuunnitelmissa ja niitä täydentävissä oppilashuollon ja kolmiportaisen tuen käsikirjoissa nimetyt varhaisen puuttumisen ja ennaltaehkäisevän työn tavoitteet yhteydessä oppilashuoltohenkilöiden työpäivien määrään kunnan kouluissa? Löytyykö aluehallintovirastojen toimialueiden (AVI-alueiden) väliltä systemaattisia eroja tässä suhteessa?

Hypoteesi 1: Varhaisen puuttumisen ja ennaltaehkäisevän työn tavoitteet ovat positiivisessa yhteydessä henkilöstön työpäiviin. Yhteys ei ole kausaalinen vaan se kertoo kehitystyössään eri vaiheissa olevista kunnista: jokin kolmas tekijä siis selittää sekä varhaisten ja ennaltaehkäisevien tavoitteiden esiintymisen että oppilashuoltotyön paremman resursoinnin kunnissa. AVI-alueiden välillä on eroja siinä, missä määrin kuntatason tavoitteet ovat yhteydessä henkilöstön työpäivien määriin.

Tutkimuskysymys 2: Riippuuko oppilashuoltoryhmän kokoontumisen säännöllisyys ja kokoustiheys yksinomaan koulun koosta, vai onko eri työntekijöiden läsnäolopäivien määrällä siihen vaikutusta? Ovatko kunnan nimeämät työn tavoitteet yhteydessä oppilashuoltoryhmän kokoontumistiheyteen? Onko AVI-alueiden välillä eroja?

Hypoteesi 2: Oppilashuoltoryhmän kokoontumisen säännöllisyys ja kokousten tiheys on osin riippuvainen oppilashuoltohenkilöstön työpäivien määrästä ja kunnan nimeämistä oppilashuoltotyön tavoitteista silloinkin, kun koulun koko on otettu huomioon. AVI-alueiden välisistä eroista ei ole tarkkaa hypoteesia.

Tutkimuskysymys 3: Ennustavatko hypoteeseissa 1 ja 2 käsitellyt moniammatillisen yhteistyön kuntatason tavoitteet sekä oppilashuoltotyön säännöllisyys rehtoreiden kokemuksta moniammatillisen yhteistyön toimivuudesta ja varhaisen puuttumisen periaatteiden toteutumisesta koulutasolla? Onko AVI-alueiden välillä eroja?

Hypoteesi 3: Kaikkien työntekijöiden läsnäolopäivät, kuntatason tavoitteet ja oppilashuoltoryhmän kokoontumisen säännöllisyys ennustavat molempia, kun koulun koko on otettu huomioon. Moniammatillisen yhteistyön toimivuus ja varhaisen puuttumisen periaatteiden toteutuminen ovat myös yhteydessä toisiinsa. AVI-alueiden välisistä eroista ei ole tarkkaa hypoteesia.

Tutkimuskysymys 4: Ovatko kuntatason tavoitteet, oppilashuoltotyöntekijöiden työpäivien määrä koululla, oppilashuoltoryhmän kokoontumisen säännöllisyys sekä rehtoreiden kokemukset työn toimivuudesta ja varhaisen puuttumisen onnistumisesta yhteydessä rehtoreiden ajatuksiin lähikouluperiaatteen toteutumismahdollisuuksista omilla kouluillaan? Onko AVI-alueiden välillä eroja?

Hypoteesi 4: Kaikki edellä mainitut tekijät ovat yhteydessä siihen, miten mahdolliseksi rehtorit kokevat lähikouluperiaatteen toteuttamisen omissa kouluissaan. Lähikouluajattelu saattaa olla vahvempaa kauempana isoista kasvukeskuksista, sillä pitkistä välimatkoista johtuen sille ei ole vaihtoehtoja.

Menetelmät

Aineistot ja mittarit

Tässä tutkimuksessa käytettiin aineistoina Valaise-hankkeen yhteydessä koottuja kuntien opetussuunnitelmia, tuen järjestämisen käsikirjoja ja oppilashuollon käsikirjoja sekä kaikille Suomen perusopetuksen rehtoreille marraskuussa 2012 lähetettyä kyselyä.

Kuntien opetussuunnitelmat ja niitä täydentävät ohjeistukset

Opetussuunnitelmia pyydettiin Suomen kaikilta kunnilta ja saatiin yhteensä 203:lta opetuksen järjestäjältä. Niiden läpikäynnin osoitti, että osa kunnista oli kirjannut hyvin yksityiskohtaisiinkin käytännön toimintamalleja suoraan opetussuunnitelmaansa, kun taas toisissa opetussuunnitelma oli melko yleisellä tasolla, ja

toimintamallit sekä työnjaot oli kirjattu erillisiin täydentäviin ohjeistuksiin. Tästä syystä joistakin kunnista on näissä tarkasteluissa mukana ainoastaan opetussuunnitelmat ja toisista lisäksi tuen järjestämisen ja oppilashuollon käsikirjat. Osa kunnista ei ollut kirjannut esimerkiksi oppilashuoltohenkilöstön työnkuvia mihinkään näistä. Näissä tapauksissa täydentävää tietoa etsittiin kuntien verkkosivuilta mahdollisimman kattavan kuvan saamiseksi.

Opetussuunnitelmien ja niitä täydentävien ohjeistuksien moniammatillista yhteistyötä ja oppilashuoltoa käsittelevät osat koodattiin kvantitatiiviseksi tutkimusaineistoksi, joka sisälsi laaja-alaisesti muuttujia työn käytännön järjestelyistä, eri työntekijöiden rooleista ja tehtävistä sekä vastuiden jakautumisista. Tässä tutkimuksessa aineistosta hyödynnettiin ainoastaan tietoa moniammatillisen yhteistyön ja oppilashuollon tavoitteista. Lista relevanteista tavoitteista määriteltiin opetussuunnitelman perusteiden, uudistuneen perusopetuslain ja kymmenen suurimman kunnan opetussuunnitelmien ja niitä täydentävien ohjeistusten perusteella, minkä jälkeen kaikki loput dokumentit koodattiin sen perusteella, nimitäkö tavoitteet niissä vai ei. Koodatuista tavoitteista valittiin tähän tutkimukseen ennaltaehkäisevä oppilashuoltotyö ja varhainen havaitseminen tai puuttuminen. Selvitettiin, miten tavoitteet ovat yhteydessä oppilashuoltotyön resursointiin ja ennustaako tavoitteiden esiintyminen kuntatason dokumenteissa koulutasolla moniammatillisen yhteistyön toimivuutta, varhaista puuttumista tai lähikouluperiaatteen toteutumista. Ennaltaehkäisevä oppilashuoltotyö oli mainittu tavoitteeksi 65 prosentissa ja varhainen havaitseminen tai puuttuminen 50 prosentissa kuntadokumenteista.

Rehtorikysely

Suomen kielen perusasteen rehtoreille ja koulunjohtajille (N = 2817, joista yksilöllisiä osoitteita 2667) lähetettiin sähköpostitse verkkokysely marraskuussa 2012. Vastausprosentiksi muodostui 40 % (N = 1113). Vastanneet koulut jakautuvat aineistossa niin AVI-alueittain kuin maakunnittainkin melko samansuuntaisesti kuin peruskoulussa, ja ne vastaavat myös kielijakaamaa (tarkem-

min rehtorikyselyn toteutuksesta ja saadusta aineistosta ks. Meri Lintuvuoren tilastointia koskeva luku tässä kirjassa).

Oppilashuoltohenkilöstön läsnäoloa mitattiin rehtorikyselyssä usealla kysymyksellä, joista tässä tutkimuksessa käytettiin kolmea: Kuinka monta työpäivää kuukaudessa koulullanne on paikalla a) koulukuraattori, b) koulupsykologi ja c) terveydenhoitaja? Tulosten vaihteluvälit ja keskiarvot on koottu taulukkoon 1. Kaikkien työntekijöiden vastausten maksimiarvot ylittävät yhden kuukauden työpäivien määrän. Tämä johtuu siitä, että mukana on kouluja, joissa on useampi kyseisen ammattiryhmän edustaja, ja näiden ammattiryhmien edustajien työpäivät on laskettu taulukossa yhteen. Huolimatta suurista ääriarvoista vastaukset olivat muutoin melko tasaisesti jakautuneet. AVI-alueiden välillä oli osin tilastollisesti merkitseviäkin eroja niin, että Etelä-Suomen kouluissa oli muuta Suomea useammin paikalla varsinkin koulupsykologeja.

Taulukko 1. Oppilashuoltohenkilöstön työpäivät kuukaudessa

| | N | Min | Max | Ka | Kh |
|-----------------------------|-----|-----|-----|------|------|
| Koulukuraattori: Työpäivät | 911 | 0 | 40 | 5,16 | 6,06 |
| Koulupsykologi: Työpäivät | 864 | 0 | 25 | 2,63 | 4,30 |
| Terveydenhoitaja: Työpäivät | 965 | 0 | 44 | 8,11 | 7,90 |

Oppilashuoltoryhmän kokoontumisrytmiä kysyttiin kuusiportaisella asteikolla, jossa vaihtoehdot olivat a) viikoittain, b) kahden viikon välein, c) kerran kuukaudessa, d) 2–3 kertaa lukukaudessa, e) kerran lukukaudessa ja f) harvemmin kuin kerran lukukaudessa¹¹. Yli 40 prosentissa kouluista kokoontumisia oli viikoittain ja yli puolella vähintään kahden viikon välein. Kokoontumistiheys oli odotetusti melko voimakkaassa yhteydessä koulun oppilasmäärään. Rehtorikyselyssä moniammatillisen yhteistyön toimivuutta sekä varhaisen puuttumisen ja lähikouluperiaatteen toteutumista kysyttiin kutakin kolmella väittämällä, joihin vastattiin asteikolla 1 = Ei pidä lainkaan paikkansa – 5 = Pitää täysin paikkansa. Vastauksen keskiarvot ja keskihajonnat on koottu taulukkoon 2.

¹¹ Tässä vaihtoehdossa luki virheellisesti "harvemmin kuin kerran kuukaudessa". Vastausvaihtoehtoa oli käytetty vain hyvin harvoin, jolloin virhe ei juurikaan vääristäne tuloksia.

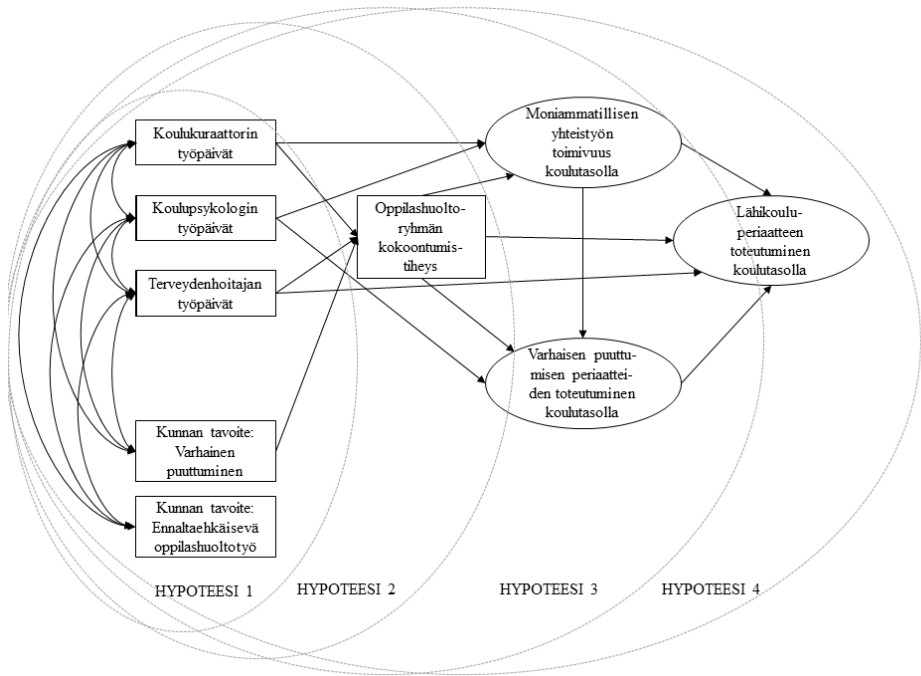
Taulukko 2. Analyseissa käytetyt muuttujat ja niiden keskiarvot ja -hajonnat

| | Ka | Kh | N |
|--|------|------|-----|
| Moniammatillisen yhteistyön toimivuus, $\alpha = .712$ | | | |
| Kuinka aktiivista moniammatillinen yhteistyö on koulussanne | 4,00 | 0,80 | 983 |
| Kuinka toimivaa moniammatillinen yhteistyö on koulussanne | 4,00 | 0,74 | 983 |
| Kuinka hyvin oppilashuoltotyö ja sen työntekijät ovat vanhempien tavoitettavissa | 4,14 | 0,73 | 983 |
| Varhainen puuttuminen, $\alpha = .682$ | | | |
| Koulussamme toteutetaan varhaisen puuttumisen periaatteita | 4,21 | 0,70 | 873 |
| Koulumme pystyy nopeasti puuttumaan tilanteeseen, mikäli havaitaan oppilaan tarvitsevan tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin | 4,21 | 0,73 | 873 |
| Koulussamme oppilaiden oikeus oikea-aikaiseen ja riittävään tukeen toteutuu hyvin | 3,81 | 0,84 | 873 |
| Lähikouluperiaatteen toteutuminen, $\alpha = .825$ | | | |
| Koulumme ottaa oppilaiksi kaikki lähialueella asuvat oppilaat riippumatta siitä, tarvitsevatko he erityistä tukea vai eivät. | 4,34 | 1,10 | 969 |
| Koulumme tilat mahdollistavat kaikkien oppilaiden opettamisen lähikoulussa. | 3,85 | 1,39 | 969 |
| Koulumme oppimisen ja koulunkäynnin tuen resursointi mahdollistaa kaikkien oppilaiden opiskelemisen lähikoulussa. | 3,63 | 1,37 | 969 |

Tilastolliset menetelmät

Edellä esitetyt aineiston perustunnusluvut laskettiin SPSS21-ohjelmalla. Kaikki muut tulokset analysoitiin rakenneyhtälömallinnuksen avulla AMOS21-ohjelmistolla. Mallin sopivuutta kuvaaviksi indekseiksi valittiin *comparative fit index* (CFI), *Tucker-Lewis-indeksi* (TLI) ja *root mean square error of approximation* (RMSEA). Malli todettiin aineistoon sopivaksi, jos CFI ja TLI $>.90$ ja RMSEA $<.08$. Myös χ^2 -arvot tilastollisine merkitsevyyksine ilmoitetaan, vaikka noin tuhannen vastaajan aineistossa sen tuloksia ei voi pitää luotettavina. Tämän vuoksi myöskään tilastollisesti merkitsevää χ^2 -arvoa ei pidetä mallin hylkäämisen perusteena, jos muut tunnusluvut ovat hyvät.

Malli, jolla kaikki hypoteesit testattiin, on esitetty kuviossa 1. Tulokset raportoidaan hypoteeseittain, ja kuvioon on myös merkit-



Kuvio 1. Hypoteesien testaukseen käytetty rakenneyhtälömalli¹²

ty, mikä osa mallia koskee kutakin hypoteesia. Yksinkertaisuuden vuoksi faktorit muodostavia yksittäisiä osioita tai mittausvirhetä kuvaavia muuttujia ei ole piirretty näkyviin, ja kontrollimuuttuja *koulun oppilasmäärä* on samoin piilotettu näkyvistä. Malliin on jätetty näkyviin ainoastaan polut, jotka osoittautuivat analyysissa tilastollisesti merkitseviksi. Malli sopi aineistoon hyvin: Kun faktorilataukset ja vakiot pakotettiin invarianssitestauksen jälkeen samoiksi eri AVI-alueilla, koko mallin CFI=.962, TLI=.938, RMSEA=.020 ja $\chi^2=603,878$, $df=413$, $p<.001$.

Koska mallinnuksen yhtenä tavoitteena oli Suomen AVI-alueiden välisten mahdollisten erojen löytäminen, mallissa käytettävien

¹² Vain tilastollisesti merkitseviksi osoittautuneet polut on jätetty näkyviin. Ovaalein merkityt faktorit koostuvat kukin kolmesta osiosta.

faktoreiden mittausinvarianssista oli varmistuttava. Tämä tehtiin laskemalla ensin faktoreille perussopivuusluvut niin, että kaikki polut ja vakiot saivat vaihdella vapaasti eri ryhmissä. Seuraavassa vaiheessa faktorilataukset pakotettiin eri ryhmissä samoiksi, ja viimeisessä vaiheessa myös vakioille tehtiin samoin. Yhden ryhmän, tässä tapauksessa Etelä-Suomen, latentit keskiarvot pakotettiin nolnaan, mutta muiden keskiarvot saivat vaihdella vapaasti. Näin toimittaessa mallit voidaan todeta invarianteiksi, jos sopivuusluvut eivät huonone missään vaiheessa (Byrne & Stewart 2006).

Koulun koolla on luonnollisesti vaikutusta sen henkilöstön määrään. Sen vuoksi mallinnuksessa kontrolloitiin oppilasmäärän vaikutus. Toisin sanoen tulokset kertovat, miten eri oppilashuoltohenkilöiden läsnäolon lisääntyminen vaikuttaa muihin muuttujiin, kun oppilasmäärä on jo otettu huomioon.

Tulokset

Hypoteesi 1

Mallinnuksen ensimmäisessä vaiheessa tarkasteltiin, miten kuntatason dokumenteissa näkyvät varhaisen puuttumisen ja ennaltaehkäisevän oppilashuoltotyön tavoitteet ovat yhteydessä oppilashuoltotyötä tekevien asiantuntijoiden työpäivien määrään koululla silloin, kun koulun koko on otettu huomioon. Oletuksena oli, että varhaisen puuttumisen ja ennaltaehkäisevän työn tavoitteet olisivat positiivisessa yhteydessä henkilöstön työpäivien määrään. Yhteyden ei oletettu olevan kausaalinen vaan sen ajateltiin ennemminkin kertovan kehitystyössään eri vaiheissa olevista kunnista: jokin kolmas tekijä siis selittäisi sekä varhaisten ja ennaltaehkäisevien tavoitteiden esiintymisen että oppilashuoltotyön paremman resursoinnin kunnissa. Koska kunnasta ei ollut käytettävissä enempää tietoa, kaikki edellä mainitut tekijät sijoitettiin malliin eksogeenisiksi muuttujiksi, jotka korreloivat keskenään.

Tulokset – tässä vaiheessa siis yksinkertaisesti muuttujien väliset osittaiskorrelaatiot – osoittivat, että kuntatason dokumenteissa

esiintyvät varhaiset ja ennaltaehkäisevät tavoitteet olivat yhteydessä toisiinsa ja ne myös oletetusti korreloivat oppilashuoltohenkilöstön työpäivien kanssa silloinkin, kun koulun koko oli otettu huomioon. Yleisellä tasolla ensimmäisen hypoteesin voitiin siis todeta pitävän paikkansa. Varhaisen puuttumisen tavoite oli koko aineiston tasolla lievästi yhteydessä kaikkien työntekijöiden säännöllisempään läsnäoloon ($r=.09 - r=.23$) mutta ennaltaehkäisyn tavoite lähinnä koulupsykologin työpäiviin ($r=.16$). Myös eri oppilashuoltohenkilöiden työpäivien määrät olivat oletetusti yhteydessä toisiinsa, vaikka koulun koon vaikutus oli huomioitu ($r=.46 - r=.67$).

Kun tulokset analysoitiin AVI-alueittain, havaittiin, että Lounais-Suomessa koulupsykologien työpäivien määrä ei ollut yhteydessä kunnan mainitsemiin tavoitteisiin. Pohjois-Suomessa ja Lapissa koulupsykologien työpäivät taas olivat muita alueita heikommassa yhteydessä muiden työntekijöiden työpäivien määrään. Koulukuraattorien työpäivillä oli yhteyttä kuntatason tavoitteisiin ainoastaan Länsi-Suomessa ja jossain määrin Itä-Suomessa.

Hypoteesi 2

Seuraavaksi testattiin hypoteesia, jonka mukaan oppilashuoltoryhmän kokoontumisen säännöllisyys olisi osin riippuvainen oppilashuoltohenkilöstön työpäivien määrästä ja kunnan nimeämistä oppilashuoltotyön tavoitteista silloinkin, kun koulun koko on otettu huomioon. Tätä varten oppilashuoltoryhmän kokouksia kuvaavaa muuttujaa ennustettiin mallissa kaikilla ensimmäisessä vaiheessa käytetyillä keskenään korreloivilla muuttujilla. Ensin kuitenkin katsottiin, kuinka monessa koulussa ylipäänsä oli oppilashuoltoryhmä, joka kokoontuu vähintäänkin tarpeen vaatiessa. Osoitautui, että muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta oppilashuoltoryhmä löytyi jokaisesta koulusta. Havaitut poikkeukset olivat lähinnä erityiskouluja, joissa oli kokonaan toisenlaiset tukirakenteet. Verrattuna vuoden 2001 tuloksiin (Opetusministeriö 2002) muutos oli huomattava, sillä tuolloin oppilashuoltoryhmä oli vain noin 70 prosentissa kouluista.

Rakenneyhtälömallinnuksen tulokset osoittivat, että oppilas-

huoltoryhmän kokoontumisen tiheys oli odotetusti riippuvainen pääosin koulun koosta, mutta myös terveydenhoitajan läsnäololla oli sen ohella vaikutusta ($\beta=.22$, $p<.001$). Kuraattorin läsnäolo lisäsi kokoontumisen säännöllisyyttä aavistuksen verran ($\beta=.10$, $p<.05$), mutta psykologien työpäivillä ei näyttänyt sen sijaan olevan merkitystä. Kunnan varhaisen puuttumisen tavoite ennusti kokoontumisen tiheyttä lievästi mutta tilastollisesti merkitsevästi ($\beta=.12$, $p<.001$). Yhteensä mallilla kyettiin selittämään 46 % oppilashuoltoryhmän kokousten vaihtelusta.

Kun tuloksia tarkasteltiin alueellisesti, havaittiin, että malli onnistui selittämään kokousten säännöllisyyttä paremmin muualla (lähes 60 %) kuin Etelä- ja Lounais-Suomessa (alle 40 %). Tämä johtui siitä, että kokoontumiset olivat näillä alueilla yleisesti ottaen paljon säännöllisempiä, jolloin niissä oli myös vähemmän muilla muuttujilla selitettävää vaihtelua. Koulukuraattorien läsnäolopäivät ennustivat kokoontumisia lähinnä Etelä- ja Länsi-Suomessa, kun taas kuntatason varhaisen puuttumisen tavoitteet olivat siihen yhteydessä pohjoisessa voimakkaammin kuin muualla. Kontrollimuuttuja *koulun koko* oli erityisen voimakkaassa yhteydessä kokoontumisaktiivisuuteen Itä- ja Pohjois-Suomessa sekä Lapissa.

Hypoteesi 3

Kolmas hypoteesi perustui oletukselle, että kaikki edellä esitetyt tekijät ennustaisivat rehtoreiden kokemuksta moniammatillisen yhteistyön toimivuudesta ja varhaisen puuttumisen periaatteiden toteutumisesta koulutasolla. Hypoteesi saikin melko paljon tukea: koulupsykologin läsnäolopäivät ennustivat kumpaakin lievästi mutta tilastollisesti merkitsevästi ($\beta=.11$, $p<.05$), ja koulukuraattoreiden työpäivät olivat osassa Suomea yhteydessä moniammatillisen yhteistyön toimivuuteen. Oppilashuoltoryhmän kokousten säännöllisyys ennusti moniammatillisen yhteistyön toimivuutta ($\beta=.32$, $p<.001$), mutta varhaisen puuttumisen periaatteiden toteutumiseen koulutasolla sen yhteys oli yllättäen negatiivinen ($\beta=-.21$, $p<.001$). Moniammatillisen yhteistyön toimivuus ja varhaisen puuttumisen periaatteiden toteutuminen rehtoreiden kertomana olivat

myös yhteydessä toisiinsa ($\beta=.48$, $p<.001$). Sen sijaan kuntatason tavoitteilla tai terveydenhoitajan läsnäololla ei ollut suoraa yhteyttä niihin.

Tulosten alueellinen tarkastelu osoitti, että AVI-alueiden välillä oli jonkin verran eroja siinä, kuinka voimakkaasti edellisissä hypoteeseissa käsitellyt muuttujat ennustivat rehtoreiden kokemuk- sia. Polkujen pakottaminen samoiksi ryhmien välillä laski mallin sopivuuslukuja selvästi, joten erot olivat ainakin osin tilastollises- ti merkitseviä. Suurimmat erot löytyivät oppilashuoltoryhmän ko- koontumistiheyden yhteydestä rehtoreiden kokemuksiin. Pohjois- Suomessa ja Lapissa vain kokoontumistiheydellä oli merkitystä ja yhteys oli melko voimakas, kun taas Suomen muissa osissa se oli vain yhtenä tekijänä muiden joukossa ennustamassa rehtoreiden näkemyksiä. On myös huomattava, että rehtoreiden näkemykset poikkesivat eri alueilla toisistaan. Etelä-Suomen rehtorit arvioi- vat moniammatillisen yhteistyön toimivammaksi kuin muut, ja ero varsinkin Itä-Suomeen sekä Pohjois-Suomeen ja Lappiin oli melko suuri. Varhaisessa puuttumisessa erot olivat pienempiä ja Lounais- Suomen sekä Pohjois-Suomen ja Lapin rehtoreiden arviot olivat aa- vistuksen muita myönteisempiä.

Hypoteesi 4

Mallinnuksen viimeisessä vaiheessa kaikkien edellä käsiteltyjen tekijöiden oletettiin selittävän lähikouluperiaatteen toteutumista rehtoreiden arvion mukaan. Koulun koko huomioitiin edelleen. Ensin kuitenkin tarkasteltiin alueellisia eroja lähikouluperiaat- teen toteutumisessa. Tulokset osoittivat, että rehtoreiden lähikou- luajattelu oli voimakkaampaa Länsi-Suomessa ja etenkin Pohjois- Suomessa ja Lapissa, kun taas loput kolme AVI-aluetta eivät juuri eronneet toisistaan. Kuntatason tavoitteilla ei ollut suoraa yhteyttä lähikouluperiaatteen toteutumiseen, kuten ei myöskään koulupsy- kologin tai koulukuraattorin läsnäolopäivillä. Muilta osin tulokset on esitetty taulukossa 3 sekä koko Suomen osalta että AVI-alueit- tain eriteltyinä.

Taulukko 3 osoittaa, että oppilashuoltoryhmän kokoontumisten

Taulukko 3. Lähikouluperiaatteen toteutumista ennustavat tekijät rehtoreiden mukaan AVI-alueilla

| Selittävä muuttuja | β | | | | | | |
|---------------------------------------|------------|-------------|---------------|-----------|-------------|------------------------|--|
| | Koko Suomi | Etelä-Suomi | Lounais-Suomi | Itä-Suomi | Länsi-Suomi | Pohjois-Suomi ja Lappi | |
| Oppilashuoltoryhmän kokoukset | .13* | .17* | .00 | .05 | .31** | .02 | |
| Terveydenhoitajan työpäivät | .15** | .05 | .10 | .10 | .23* | .16 | |
| Moniammatillisen yhteistyön toimivuus | .06 | -.01 | .11 | -.08 | .10 | .31* | |
| Varhaisen puuttumisen toteutuminen | .33*** | .33*** | .50*** | .60*** | .25** | .13 | |
| Selitysosuus (%) | 21 % | 16 % | 34 % | 36 % | 38 % | 20 % | |

*p<.05, ** p<.01, ***p<.001

säännöllisyys oli yhteydessä lähikouluperiaatteen toteutumiseen koko aineistossa, mikä kuitenkin selittyi etenkin Länsi-Suomen ja jossain määrin myös Etelä-Suomen tuloksilla. Terveystieteiden läsnäolo ennusti lähikouluperiaatteen toteutumista koko aineistossa, mikä samoin selittyi Länsi-Suomen tuloksilla. Moniammatillisen yhteistyön toimivuuden suora yhteys lähikouluperiaatteen toteutumiseen osoittautui tilastollisesti merkitseväksi ainoastaan Pohjois-Suomessa ja Lapissa ($\beta=.31$, $p<.05$), mutta kaikilla muilla alueilla sillä oli varhaisen puuttumisen kautta kulkeva epäsuora vaikutus ($\beta =.16 - .31$). Kaikkiaan mallilla kyettiin selittämään alueesta riippuen 16–38 prosenttia lähikouluperiaatteen toteutumisen vaihtelusta rehtoreiden vastauksissa.

Pohdintaa

Erityisopetuksen strategia (Opetusministeriö 2007) sekä oppimisen ja koulunkäynnin tuen osalta uudistuneet perusopetuslaki (1998/628) ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2011) korostavat aikaisempaa enemmän lähikoulun merkitystä kaikkien oppilaiden opetuksen järjestämispaikkana. Tämä pitää sisällään ajatuksen siitä, että myös oppilaiden tarvitsema tuki pitää lähtökohtaisesti voida järjestää omassa koulussa (vrt. UNESCO 1994). Yksi tukijärjestelmän perusrakenteista sen kaikilla tasoilla on moniammatillinen oppilashuoltotyö, jonka merkitystä korostettiin lähikouluperiaatteen tavoin vuosien 2007–2011 uudistuksissa. Moniammatillista yhteistyötä suunnattiin normiohjauksella myös systemaattisesti entistä varhaisempaan vaiheeseen edellyttämällä kaikkien tuen järjestämisen kannalta keskeisten dokumenttien – pedagogisen arvion, oppimissuunnitelman, pedagogisen selvityksen ja HOJKSin – työstämistä moniammatillisesti.

Tässä luvussa esitellyn Valaise-hankkeen osatutkimuksen lähtökohtana olivat oletukset siitä, että toimiva moniammatillinen oppilashuoltotyö sekä varhaisen puuttumisen ja lähikouluperiaatteiden toteutuminen koulutasolla edellyttävät paitsi koulun henkilöstön sitoutumista uudistuneisiin toimintamalleihin myös koulutuksen

järjestäjän tukea sekä ohjausdokumenttien että oppilashuoltotyön resursoinnin muodossa. Useimmiten moniammatillisen työn tutkimus on perustunut laadulliseen havainnointiin ja haastatteluihin (esim. Corrie 1995; Hjørne & Säljö 2004; Rubinson 2002). Tässä tutkimuksessa vastauksia pyrittiin löytämään mallintamalla tilastollisesti määrälliseksi koodattua kuntien opetussuunnitelma-aineistoa sekä Valaise-hankkeen yhteydessä koottua laajaa rehtorikyselyaineistoa (N = 1113), joka sisältää sekä oppilashuoltotyön resursointiin liittyvää tilastotietoa että rehtoreiden näkemyksiä oman koulunsa toiminnasta. Paitsi tutkimusmenetelmiensä osalta, tämä osatutkimus poikkesi kansainvälisestä moniammatillista yhteistyötä koskevasta kirjallisuudesta myös siinä, ettei Suomessa voi tehdä vertailua tilanteeseen, jossa työ olisi organisoitu ilman järjestäytyntä oppilashuoltoryhmää (ks. esim. Iversen ym. 2006). Tulokset osoittivat, että oppilashuoltoryhmä löytyy lähes poikkeuksetta kaikista suomalaiskouluista – toisin kuin vielä reilu 10 vuotta aiemmin, jolloin niitä oli noin 70 prosentissa kouluista (Opetusministeriö 2002). Näin myöskään tulosten tarkastelu kansainvälisen tutkimuskirjallisuuden valossa ei ole kaikilta osin mielekäästä.

Oppilashuoltotyön resursointi ja kuntatason tavoitteet

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa havaittiin, että kunnan opetussuunnitelmassaan nimeämät varhaisen puuttumisen ja ennaltaehkäisyn tavoitteet olivat yhteydessä oppilashuoltotyön resursointiin, jota mitattiin psykologien, koulukuraattorien ja kouluterveydenhoitajien kuukausittaisina työpäivien määrinä koululla, kun koulun oppilasmäärän vaikutus niihin oli huomioitu. Myös eri oppilashuoltohenkilöiden työpäivien määrät olivat yhteydessä toisiinsa: yleisellä tasolla siis yhden työntekijän läsnäololla ei ainaakaan kompensoitu toisten puutetta vaan myös muiden työntekijöiden läsnäolo lisääntyi suhteellisen voimakkaasti. Nämä havainnot kertonevat eroista kuntien välillä siinä, kuinka systemaattisesti oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestelmiä on viimeisten vuosikymmenien aikana niissä kehitetty. On todennäköistä, että toimintaansa jo kauan järjestelmällisesti kehittäneet kunnat ovat

panostaneet myös enemmän oppilashuoltohenkilöstön palkkaamiseen, jolloin tämä näkyy sekä kuntatason dokumenteissa että palveluiden saatavuudessa kouluilla. Pitkäjänteisestä kehitystyöstä kertoo todennäköisesti myös se, että varhaisen puuttumisen tai havaitsemisen periaatteen näkyminen kunnan opetussuunnitelmassa tai sitä täydentävissä dokumenteissa ennusti lievästi oppilashuoltoryhmän säännöllisempää kokoontumista kouluilla. Oppilashuoltoryhmän kokoontumisen aikaväli oli kuitenkin eniten yhteydessä koulun kokoon, minkä lisäksi hiukan merkitystä oli myös koulukuraattorien ja kouluterveydenhoitajien läsnäolopäivillä. Samankokoisissa kouluissa siis kokoonnuttiin tiheämmin, jos nämä työntekijät olivat paikalla useammin. Koulupsykologien läsnäolo ei näyttänyt vaikuttavan oppilashuoltoryhmän kokoontumisaktiivisuuteen, mikä liittyy siihen, että muualla kuin Etelä-Suomessa psykologit ovat koulujen käytettävissä varsin harvakseltaan – Itä- ja Pohjois-Suomessa sekä Lapissa keskimäärin vain reilun päivän kuukaudessa, monissa kouluissa ei lainkaan.

Kaikkiaan oppilashuoltoryhmät kokoontuivat keskimäärin melko usein: yli 40 prosentissa kouluista pidettiin kokouksia viikoittain. Kymmenessä prosentissa kouluista kokouksia järjestettiin joka toinen viikko. AVI-alueiden vertailu toi kuitenkin esiin alueellisia eroja oppilashuoltoryhmän kokoontumisaktiivisuutta määrittelevissä tekijöissä. Itä- ja Pohjois-Suomessa sekä Lapissa kokoontumisten tiheys oli voimakkaammin yhteydessä koulun kokoon. Kääntäen siis voidaan todeta, että näiden alueiden pienissä kouluissa oppilashuoltotyö oli epäsäännöllisempää kuin muiden alueiden, erityisesti Etelä-Suomen vastaavankokoisissa kouluissa. Tämä saattaa osin johtua siitä, että Koskelan (2009) havaintojen mukaan Lapin kouluissa ei välttämättä edes osata määritellä, milloin opettajien välinen keskustelu on samalla oppilashuoltoryhmän tapaaminen, kun paikalla ei yleensä ole muiden ammattien edustajia. Koskelan vuonna 2006 saamista ja vuonna 2009 julkaisemista tuloksista poiketen myös Lapin rehtorit kuitenkin ilmoittivat kouluilla olevan oppilashuoltoryhmän, joka kokoontuu vähintäänkin tarpeen vaatiessa.

AVI-alueiden väliltä löytyi pieniä eroja siinä, missä määrin kuntatason tavoitteet olivat yhteydessä henkilöstön työpäivien

määriin. Lounais-Suomessa koulupsykologien työpäivien määrä ei ollut yhteydessä kunnan mainitsemiin tavoitteisiin. Pohjois-Suomessa ja Lapissa koulupsykologien työpäivät taas olivat muita alueita heikommassa yhteydessä muiden työntekijöiden työpäivien määriin. Tämä heijastaa mahdollisesti alueellisia eroja palveluiden saatavuudessa: varsinkin koulupsykologeista on paikoin niin suuri pula, ettei vähäinen psykologien määrä välttämättä kerro mitään kunnan pyrkimyksistä oppilashuoltopalveluiden järjestämiseen (ks. Koskela 2009). Koulukuraattorien työpäivillä oli yhteyttä kuntatason tavoitteisiin ainoastaan Länsi-Suomessa ja jossain määrin Itä-Suomessa, todennäköisesti siksi, että kuraattorien työskentely on monin paikoin hyvin säännöllistä.

Moniammatillisen yhteistyön toimivuus ja varhainen puuttuminen koulutasolla

Seuraavaksi tutkittiin, riippuivatko rehtoreiden käsitykset moniammatillisen yhteistyön toimivuudesta ja varhaisen puuttumisen toteutumisesta koulutasolla kunnan varhaisen puuttumisen ja ennaltaehkäisyn tavoitteista tai oppilashuollon henkilöstöresursseista. Oppilashuollon kokoontumisten säännöllisyyttä tarkasteltiin tässä välittävänä tekijänä. Tulokset osoittivat, että Etelä-Suomen rehtorit kokivat moniammatillisen yhteistyön toimivammaksi verrattuna etenkin Itä- ja Pohjois-Suomen sekä Lapin rehtoreihin. Maan pohjoisimmissa osissa ainoa toimivuuden kokemukseen vaikuttanut mallinnuksessa mukana ollut tekijä oli oppilashuoltoryhmän kokoontumisen säännöllisyys. Muualla taas etenkin koulupsykologien, mutta jossain määrin myös koulukuraattorien läsnäolo vaikutti rehtorien kokemuksiin. Vaikuttaakin siltä, että rehtorit suhteuttavat omat arvionsa arkitodellisuuteensa: jos oppilashuollon henkilöstöresurssit ovat lähialueella parempia, rehtorit myös osaavat odottaa niitä ja perustavat arvionsa työn toimivuudesta osin näiden odotuksien toteutumiseen. Jos taas palveluiden saatavuus on hyvin rajoitettua eivätkä oppilashuoltohenkilöt välttämättä työskentele lainkaan kouluilla (Opetusministeriö 2014), keskeisempään asemaan nousee se, miten systemaattisesti monia-

mmatillinen oppilashuoltotyö on koululla organisoitu – riippumatta siitä, ketkä siihen kulloinkin osallistuvat. Oppilashuoltoryhmän kokouksiahan voi järjestää vaikkapa kokonaan ilman terveydenhuollon ja sosiaalityön ammattihenkilöitä, ja tässä esitellyt tulokset viittaavat siihen, että varsinkin tällaisissa tilanteissa työn säännöllisyys on ensiarvoisen tärkeää (vrt. Koskela 2009).

Varhaisen puuttumisen onnistumisessa alueelliset erot olivat pienempiä, ja mallinnuksessa mukana olleista tekijöistä onnistumiseen vaikuttivat lähinnä kokemus moniammatillisen yhteistyön toimivuudesta sekä paikoin koulupsykologin säännöllisempi läsnäolo. Oppilashuoltoryhmän kokoontumistahti oli yllättäen kielteisessä yhteydessä rehtoreiden näkemyksiin varhaisen puuttumisen onnistumisesta. Osin tämä voi johtua tilastollisesta harhasta: jos rakenneyhtälömallinnuksessa muut muuttujat jo selittävät jostakin ilmiöstä oleellisen vaihtelun, jonkin yksittäisen muuttujan polkukeroin saattaa muuttua negatiiviseksi, vaikka yksittäin tarkasteltuna yhteys olisi positiivinen (Cheung & Lau 2008). Osin tulos saattaa kuitenkin kertoa myös todellisesta ilmiöstä: oppilashuoltoryhmän tapaamiset voivat muodostua myös rutiininomaisiksi kokouksiksi, jossa aikaa käytetään ongelmista keskusteluun eikä niiden ratkaisemiseen (Hjørne & Säljö 2004). Tällainen tulkinta kuitenkin vaatisi tarkempaa tietoa siitä, mitä oppilashuoltoryhmän kokouksissa todellisuudessa tapahtuu, mihin Valaise-rehtorikyselyaineistosta ei valitettavasti löydy vastauksia.

Lähikouluajattelu eri puolilla Suomea

Mallinnuksen viimeisessä vaiheessa keskityttiin rehtoreiden lähikouluajatteluun eli tekijöihin, jotka ennustavat rehtoreiden kokemuksia lähikouluperiaatteen toteutumisesta ja onnistumisedellytyksistä omissa kouluissaan. Lähikouluajattelu näytti olevan voimakkaampaa Länsi-Suomessa sekä Pohjois-Suomessa ja Lapissa, mikä sopii varsin hyvin yhteen Valaise-hankkeen aikana tehtyihin laadullisiin havainnoiteihin oppimisen tuen käytännön järjestelyistä. Toki tuloksiin vaikuttavat myös etäisyydet. Etenkään pohjoisessa tuen järjestäminen lähikoulun ulkopuolella ei usein ole

edes mahdollinen vaihtoehto (vrt. Koskela 2009).

Lähikouluperiaatteen toteutuminen koulutasolla oli rehtoreiden näkemysten mukaan melko voimakkaassa yhteydessä varhaisen puuttumisen periaatteiden toteutumiseen muualla kuin Pohjois-Suomessa ja Lapissa. Jos siis rehtorit kokivat varhaisen havaitsemisen ja puuttumisen onnistuvan, he olivat myös todennäköisemmin sitä mieltä, että kaikkien oppilaiden opettaminen on heidän koulussaan mahdollista. Myös moniammatillisen yhteistyön toimivuudella oli kohtalainen – pohjoisessa suora, muualla epäsuora – vaikutus. Näiden lisäksi oppilashuoltoryhmän kokoontumisaktiivisuus ja terveydenhoitajan työpäivät selittivät vaihtelua hiukan lähinnä Länsi-Suomessa.

Yleisesti ottaen lähikouluperiaatetta koskevissa kysymyksissä oli paljon enemmän vaihtelua verrattuna muihin kysymyksiin, ja yksittäisten kysymysten keskiarvot olivat matalampia. Lähikouluajattelu siis jakaa Suomen rehtoreita ainakin niiltä osin, kuinka mahdolliseksi he sen kokevat omassa työskentely-ympäristössään. Tässä osatutkimuksessa ei ole tarkasteltu erikseen, eroavatko eniten valinnanmahdollisuuksia tarjoavien suurten kaupunkien tulokset haja-asutusalueiden tuloksista. Pohjois-Suomen ja Lapin erottautumisen lähikouluajattelussa voidaan tosin tulkita kertovan nimenomaan siitä, että kun vaihtoehtoja ei ole, asiat hoidetaan tarjolla olevilla resursseilla. Koska kuitenkin samaan aikaan moniammatillinen yhteistyö koettiin selvästi heikoimmin toimivaksi juuri pohjoisessa, resurssien mahdollisimman tehokasta käyttöä edistäviin tekijöihin pitäisi kiinnittää erityistä huomiota juuri siellä, missä ne ovat kaikkein vähäisimpiä. Konsultoiva työote on hyvin toteutettuna osoittautunut tehokkaaksi keinoksi jakaa vähäisiä resursseja mahdollisimman monelle, mutta onnistuakseen se vaatii konsultoilta laaja-alaista osaamista ja kouluilta tottumista yhteistyöhön sekä sitoutumista yhdessä sovittuihin työskentelytapoihin (Vainikainen & Ahtola 2015).

Rakenteiden kautta kohti laadun kehittämistä

Tässä luvussa esitellyt tutkimustulokset osoittavat, että kunnan asettamien tavoitteiden ja oppilashuoltotyöhön suunnattujen henkilöstöresurssien yhteys rehtoreiden kokemuksiin työn onnistumisesta ja lakimuutoksen korostamien periaatteiden koulutason toteutuksesta on hyvin monisyinen. Rehtoreiden näkemyksiä värittävät tässä tutkimuksessa tarkasteltujen tekijöiden lisäksi selvästi oppilashuoltopalveluiden saatavuus lähialueella sekä varmasti myös kunnan lähikouluajattelun historia, jota ei kuitenkaan ollut mahdollista tarkastella Valaise-hankkeessa. Joka tapauksessa tulosten perusteella voidaan todeta yleistäen, että koulujen on tärkeää luoda moniammatilliselle työlle riittävän järjestelmälliset rakenteet, minkä lisäksi oppilashuoltotyön resursointi on saatettava kohtuulliselle tasolle myös isojen kasvukeskuksien ulkopuolella. Vasta tämän jälkeen on mielekästä edistää moniammatillisen yhteistyön hienosyisempää kehittämistä ja keskittyä täysipainoisesti yhteistyön laatuun (vrt. Hjørne & Säljö 2004).

Lähteet

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thunberg, H., Vainikainen, M-P & Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011: Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu- ja 2012:5. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Ahtola, A. 2012. Proactive and preventive student welfare activities in Finnish preschool and elementary school: Handling of transition to formal schooling and national anti-bullying program as examples. Turun yliopiston julkaisuja B 356.
- Ahtola, A. & Vainikainen, M.-P 2015. Koulun ja oppilaitoksen psykologin työ sisäisen palvelun ja verkostotyön konteksteissa: Raportti työnkuvakyselystä. *Psykologia* 50 (2), 118–128.
- Anthun, R. & Manger, T. 2006. Effects of special education teams on school psychology Services. *School Psychology International* 27 (3), 259–280.
- Antikainen, A. 2006. In search of the Nordic model in education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (3), 229–243.
- Bernelius, V. 2013. Eriytyvät kaupunkikoulut – Helsingin peruskoulujen oppilaspuhjan erot, perheiden kouluvalinnat ja oppimistuloksiin liittyvät aluevaikutukset osana kaupungin eriytymiskehitystä. City of Helsinki Urban Facts, Research reports 2013:1.
- Bronfenbrenner, U. 1988. Interacting systems in human development. Re-

- search paradigms: present and future. Teoksessa N. Bolger, A. Caspi, G. Downey and M. Moorehouse (toim.) *Persons in context: Developmental processes*. Cambridge University Press, 25–49.
- Burns, M. K. & Ysseldyke, J. E. 2005. Comparison of existing Response-to-Intervention models to identify and answer implementation questions. *The California School Psychologist* 10, 9–20.
- Byrne, B. M. & Stewart, S. M. 2006. The MACS approach to testing for multigroup invariance of a second-order structure: A walk through the process. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* 13 (2), 287–321. DOI: 10.1207/s15328007sem1302_7
- Cheung, G. W. & Lau, R. S. 2008. Testing mediation and suppression effects of latent variables. Bootstrapping with structural equation models. *Organizational Research Methods* 11 (2), 296–325. DOI: 10.1177/1094428107300343.
- Corrie, L. 1995. The structure and culture of staff collaboration: Managing meaning and opening doors. *Educational Review* 47 (1), 89–99.
- Hautamäki, J., Kupiainen, S., Marjanen, J., Vainikainen, M.-P., & Hotulainen, R. 2013. Oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa: Tilanne vuonna 2012 ja muutos vuodesta 2001. Opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 347. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hjörne, E. & Säljö, R. 2004. The pupil welfare team as a discourse community: Accounting for school problems. *Linguistics and Education* 15, 321–338.
- Iversen, S., Ellertsen, B., Joacobsen, S. R., Råheim, M., Knivsberg, A.-M. 2006. Developing a participatory multidisciplinary team approach to enhance the quality of school start. *Action Research* 4 (3), 271–293.
- Jauhainen, A. 1993. *Koulu, oppilaiden huolto ja hyvinvointivaltio*. Turku: Turun yliopisto.
- Knotek, S. E. 2005. Sustaining RTI through consultee-centered consultation. *The California School Psychologist* 10, 93–104.
- Koskela, T. 2009. Perusopetuksen oppilashuolto Lapissa opettajien käsityksen mukaan. *Acta Universitatis Lapponiensis* 48. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kratochwill, T. R. & Van Someren, K. R. 1995. Barriers to treatment success in behavioral consultation: Current limitations and future directions. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 6 (2), 125–143.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E., & Vettenranta, J. 2013. PISA 12 Ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Lim, C. & Adelman, H. S. 1997. Establishing school-based collaborative teams to coordinate resources: A case study. *Social Work in Education* 19 (4), 266–277.
- OECD 2013. PISA 2012 Results: What students know and can do – Student performance in mathematics, reading and science (Volume I). OECD Publishing. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>. (Luettu 1.2.2014.)
- Opetushallitus 2011. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden

- muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki: Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetusministeriö 2002. Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto. Opetusministeriön työryhmien muistioita 13:2002. Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 47. Helsinki: Opetusministeriö.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013. 1287/30.12.2013.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Powers, K., Hagans, K. & Busse, R. T. 2008. School psychologists as instructional consultants in a Response-to-Intervention model. *The California School Psychologist* 13, 41–53.
- Rubinson, F. 2002. Lessons learned from implementing problem-solving teams in urban high-schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 13 (3), 185–217.
- Sheridan, S. & Gutkin, T. B. 2000. The ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st century. *School Psychology Review* 29 (4), 485–502.
- Telhaug, A.O., Mediås, O.A. & Aasen, P. 2006. The Nordic model in education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50 (3), 245–283.
- Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M.-P. & Hilasvuori, T. 2014. Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change* 15 (1), 37–56.
- Thuneberg, H., Vainikainen, M.-P., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Salo, K. & Hautamäki, J. 2013. Education is special for all – The Finnish support model. *Gemeinsam Leben* 21 (2), 67–78.
- UNESCO. 1994. The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca: UNESCO, Ministry of Education and Science.
- Vainikainen, M.-P., Ahtola, A. 2015. Tutkimustietoa konsultoivan koulupsykologityön vaikuttavuudesta. *Psykologia* 50 (2), 129–140.
- Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H., Greiff, S. & Hautamäki, J. Multiprofessional collaboration in Finnish schools. Julkaistavaksi hyväksytty käsikirjoitus.
- Varjo, J., & Kalalahti, M. 2011. Koulumarkkinoiden institutionaalisen tilan rakentuminen. *Yhdyskuntasuunnittelu* 49 (4), 8–25.
- Varjo, J., Kalalahti, M. & Silvennoinen, H. 2014. Families, school choice, and democratic iterations on the right to education and freedom of education in Finnish municipalities. *Journal of School Choice: International Research and Reform* 8 (1), 20–48. DOI:10.1080/15582159.2014.875408.
- Walker, S. C., Kerns, S. E. U., Lyon, A. R., Bruns, E. J. & Cosgrove, T.J. 2010. Impact of school-based health center use on academic outcomes. *Journal of Adolescent Health* 46, 251–257.

Yang Hansen, K., Rosén, M. & Gustafsson, J.-E. 2011. Changes in the multi-level effects of socio-economic status on reading achievement in Sweden in 1991 and 2001. *Scandinavian Journal of Educational Research* 55 (2), 197–211.

Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella

Kun erityisopetuksen (Opetusministeriö 2007) reformin kuuhu alkaa olla takana ja Fullanin (2005) sanoin ”poliittinen hyöty puristettu kuiviin”, reformiin liittyvän lainmuutoksen toteuttaminen ja käytännön työstäminen kaikkine ristiriitaisuuksineen on jäänyt opettajille ja kouluviranomaisille. Monipuolisen tutkimusaineistonkaan perusteella ei ole helppoa päätellä, kuinka lain soveltaminen on toteutunut ja toteutumassa. Niinpä ei tässä tarkasteltavien pedagogisten dokumenttienkaan perusteella ole mahdollista arvioida onnistumisen astetta luotettavasti, vaan ennemminkin suunta-antavasti. Systemiteorian näkökulmasta vaikeuteen on monta mahdollista syytä, Luchten (2005) mukaan seuraavia:

Yhtenä niistä on ymmärrys koulureformiin liittyvien tekijöiden *epälineaarista* suhteista. Ei siis voida olettaa sellaista suoraa näkyvää yhteyttä kuin syy ja sen seuraus, input-output, eli esimerkiksi jos tätä lisätään, jokin toinenkin lisääntyy. Kun uudistuksen toteutuminen ei ole suoraviivaista, päätelmien tekeminen eri tekijöiden suhteista ja niiden vaikutuksista on epävarmaa, ja voi olla, että pääosa selityksestä jää pimentoon.

Toinen päätelmien tekemiseen vaikuttava huomio liittyy *soσιαalisten systeemien kompleksisuuteen*. Hyvin korkea systeemin

kompleksisuuden aste aiheuttaa sen, että kehittämisen aikaansaamat muutokset näyttäytyvät hyvin *pieninä*. Jos odotetaan tuntuvia mullistuksia, niitä ei tulekaan. Toisaalta muutosten tapahtuminen vaatii *pitkän ajan*, ei vuotta tai kahta, vaan vuosikymmenen tai kaksi vuosikymmentä. Liian hätäinen johtopäätös voi tuomita toiminnan epäonnistuneeksi, vaikka näin ei itse asiassa ole. Mitä monimutkaisempi systeemi, sitä kauemmin saa odottaa reaktiota.

Kolmas huomio liittyy reformin toteuttamiseen *historian, nykyhetken ja tulevaisuuden* perspektiivistä. Ei ole olemassa vain tätä hetkeä, jossa on jotain, vaan uusi liittyy vanhaan ja molemmat ovat osa tulevaa. Siksi uusia käsitteitä ei voi ottaa sellaisinaan, vaan ne tulevat tulkituiksi menneisyyden ehdoin, kokemusten pohjalta. Systeemiteoreetikko Wilke (2000) toteaa, että aikaan liittyvää kompleksisuutta on mahdollista tilapäisesti vähentää erottamalla *rakenne* ja *prosessit*, kuten erityisopetuksen uudistukseen liittyneen tehostetun ja erityisen tuen Kelpo-kehittämistoiminnan aikaan jäsensimmekin.

Luhmannin teoriaa (Luhmann 2002; Qvortrup 2005) käyttäen kykenimme kehittävän arvioinnin roolissa Kelpo-toiminnan aikana ennustamaan, että ne Erityisopetuksen strategian (Opetusministeriö 2007) käsitteet, jotka olivat aivan uusia – kuten *tehostettu tuki* ja *pedagoginen arvio* ja *selvitys* – tulisivat olemaan vaikeimmin juurtuvia, koska niille ei ollut riittävää tarttumapintaa. Havaitsimme myös, että erilaisissa kommunikaation alasysteemeissä sama käsite ymmärrettiin kunkin systeemin omista lähtökohdista käsin. Näin esimerkiksi oppilashuoltoryhmässä vaikkapa *erityisen tuen* käsite merkitsi eri asioita opettajille kuin kouluterveydenhoitajille tai koulupsykologeille. Ei voitu myöskään väittää, että olisi olemassa valtakunnallista, koko Suomea kattavaa tulkintaa. Kuntien paikalliset laintulkinnat varmasti rikastuttivat laintulkintaa, mutta myös hankaloittivat sen analyysiä (ks. Käsitteellinen muutos kansallisessa erityisopetuksen uudistamisprosessissa, Ahtiainen ym. 2012).

Koska kommunikaatiosysteemin luonteeseen kuuluu, että se säilyttää ja luo itse itseään (Luhmann käyttää tästä käsitettä *auto-poiesis*), siihen on hankala tunkeutua. Systeemeissä on kuitenkin

sensitiivisiä kohtia, joita reformin toteuttajien kannattaa etsiä. Systeemit ovat sitä sulkeutuvampia ja ympäristön irritaatioille vähemmän vastaanottavaisia, mitä enemmän niihin yritetään tunkeutua yhtäaikaa. Arkikielellä tämä tarkoittaa, että liian monta projektia estää niistä yhdenkään toteutumisen.

Systeemiteoreetikot ovat havainneet reformien toteuttamisen ja onnistumisen vaarantuvan, ellei niiden tukena ole teoreettista mallinnusta, jolloin jäädään satunnaisuuksien ja irrallisten sisältösirpaleiden varaan (Luchte 2005, s.51). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen kehittämisen tukena on ollut kolmiportaisen tuen malli, jota on kuvattu useammallakin tavalla ja jonka kuvaukset ovat muuttuneet ymmärryksen lisääntyessä. Olennaista on ollut, että uudistamisen ajatuksia ja välineitä on voitu koetella suhteessa johonkin malliin. Kun seuraavassa lain soveltamisen astetta ja laatua tutkitaan ensin syventävästi pedagogisten tukiasiakirjojen perusteella ja lopussa tiivistetysti rehtorikyselyn pohjalta, kolmiportaisen tuen malli on taustana, ja siitä tehdyt tulkinnat toimivat muun muassa systeemiteorian tarjoaman perspektiivin ehdoin.

Pedagogiset tukiasiakirjat kertovat, miten kouluissa tulkitaan uutta lakia ja miten tukidokumenttien on tarkoitettu vaikuttavan oppilaan tukeen. Sitä ne eivät kuitenkaan kerro, miten tuki koulun arjessa näyttäytyy oppilaalle tai näyttäytyisi sen havainnoitsijalle. Dokumenttien perusteella voidaan arvella, mutta ei tietää, mitä uuden lain merkkejä nähtäisiin koulupäivän aikana esimerkiksi oppilaan ja opettajan tai luokkatovereiden välisessä vuorovaikutuksessa tai yhteisön suhtautumisessa oppilaaseen, käytetyissä opetusmenetelmissä, välineissä tai vaikkapa luokkien ja ryhmien muodostamisessa. Kuitenkin on varmaa, että lain soveltaminen näkyy jollakin tasolla oppimisen ja koulunkäynnin tuessa ja sen dokumenteissa: pedagogisissa arvioissa, oppimissuunnitelmissa, pedagogisissa selvityksissä ja HOJKSeissa. Dokumentit liittyvät kiinteästi paitsi opettajien, myös oppilashuollon toimintaan.

*Persoon*a kohtaa *instituution*, kun lapsesta tulee koululainen – oppilas ja opetussuunnitelma kohtaavat (Dewey, ks. Olson 2003). Voidaan sanoa, että oppimisen ja koulunkäynnin tuen dokumenteissa näkyy sitten oppilaan ja opetussuunnitelman kolari. Tässä

tilanteessa tarvitaan uuden perusopetuslain (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2011) korostamia periaatteita: oppilaan oikeutta tukeen, tuen systemaattisuutta, joustavuutta, inklusiivisuutta, opettajien yhteistyötä ja moniammatillista toimintaa sekä osallisuutta oppilaan ja huoltajien kuulemiseen. Päätimme Kelpo-toimintaan liittyvän käsiteanalyysiartikkelimme (Thuneberg ym. 2014) seuraavaan toteamukseen: ”At the level of the system, studies should now move on to examining the actual changes in school and class practices, new learning tool introductions, and changes in previous instrumentalities”. Tämän yhtenä seurauksena keskeinen tutkimuskysymys onkin nyt: *Kuinka lain periaatteet konkretisoituvat pedagogisissa tukidokumenteissa?*

Empiirinen evidenssi

Aineistona olivat koulujen kaikki tukidokumentit (N = 514) syyslukukauden alussa 2013 (ks. kuvio 1). Harkinnanvaraiseen näytteeseen valitut koulut edustivat ala-, ylä- ja yhtenäiskouluja pääkaupunkiseudulta ja Länsi-Suomesta:



Kuvio 1. Pedagogiset tukidokumentit (oppilaan osallisuus liputettuna) (kuva: Thuneberg, 2014)

- (a) pääkaupunkiseudun itäinen yläkoulu (koulun oppilasmäärä 365)
- (b) pääkaupunkiseudun eteläinen yhtenäiskoulu (oppilasmäärä 550)
- (c) länsisuomalaisen maaseutukaupungin kymmenen alakoulua (yhtä vaille kokonaisotos). Oppilasmäärä perusopetuksessa 951 ja esiopetuksessa 40. Lisäksi kolme esiopetusta antavaa päiväkotia.

Tukea saavia oppilaita oli yhteensä 382 (poikia 69 %). Enemmän kuin yksi dokumentti on aineistossa 124 oppilaalla. Dokumentit jakautuvat seuraavasti: pedagogisia arvioita 12 %, oppimissuunnitelmia 28 %, pedagogisia selvityksiä 20 % ja HOJKSeja eniten eli 40 %. Dokumenttien jakautuminen esi- ja ala- sekä yläluokkien mukaan on esitetty taulukossa 1.

Tutkimuksen eettisyys on tämältyyppisessä ja vaikeasti hankittavassa aineistossa erittäin tärkeää. Aineiston käsittelyssä ja analyysissä oli otettava erityisen tarkasti huomioon henkilötietolain (523/1999) ja salassapidon vaatimukset ja huolehdittava anonymiteetistä. Poimitut esimerkit varustettiin koodilla, jonka voi yhdistää dataan, mutta esimerkit valittiin niin, ettei niiden pohjalta voi tunnistaa yksittäistä oppilasta tai koulua.

Menetelmänä käytettiin sisällönanalyysiä (Tuomi & Sarajärvi 2002), jossa luokitusrunгон perusta muodostettiin perusopetuslain (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2011) mukaan. Analyysissä huomioitiin kolme päätukimuotoa (yleinen, tehostet-

Taulukko 1. Tukidokumenttityyppien jakautuminen esi-, ala- ja yläkouluittain

| | esikoulu | % | 1.–6.lk | % | 7.–10.lk | % | yht. | % |
|----------------------|----------|----|---------|----|----------|----|------|-----|
| pedagoginen arvio | 10 | 16 | 43 | 67 | 11 | 17 | 64 | 100 |
| oppimissuunnitelma | 9 | 6 | 106 | 75 | 27 | 19 | 142 | 100 |
| pedagoginen selvitys | 8 | 8 | 57 | 56 | 37 | 36 | 102 | 100 |
| HOJKS | 8 | 4 | 99 | 49 | 97 | 48 | 204 | 100 |
| yhteensä | 35 | | 305 | | 172 | | 512 | |

tu ja erityinen tuki) ja niihin liittyvät dokumentointikäytännöt arvioineen (pedagoginen arvio ja pedagoginen selvitys) sekä suunnitelmiseen (oppimissuunnitelma, HOJKS) ja toimijoihin (oppilas, opettajat, moniammatillisen yhteistyön henkilöstö, huoltajat). Runkoa täydennettiin aineistopohjaisesti lukukertojen myötä. Tulokinnon lisätukena olivat Kelpo-kehittämistoiminnan kehittävän arvioinnin aikana kerääntyneet kokemukset sekä erityisopettajan koulutuksen ja työryhmän erityisopettajien kokemukset.

Kolme neljästä dokumentista liittyi oppimissuunnitelman tai HOJKSin tarkistukseen, 10 % dokumenteista intensiivisemmän tuen tarpeen arviointiin ja 7 % dokumenteista aiemman intensiivisemmän tuen purkamiseen ja lieventämiseen. Tarkistusprosessi painottui merkittävästi yläkouluun ja intensiteetin vähentäminen alakouluun.

Dokumenttianalyysin tuloksia

Tuen tarpeen perustelut: Mistä tiedettiin, että tukea tarvittiin?

Ideaalitilanteessa edettäisiin järjestelmällisesti. Ensin kartoitettaisiin ja kerrottaisiin, *miten* oppilaan tuen tarve on havaittu ja miten häntä ehkä on jo tuettu. Sitten arvioitaisiin tarjotun tuen teho, vaikuttavuus eli siis se, miksi tuki ei ole riittävästi tehonnut.

Uuden lain näkökulmasta tukidokumentit kertoivat, että kehittämisen varaa on: *tarpeeksi usein ei olla vielä sellaisessa tilanteessa, että pedagogisissa arvioissa ja selvityksissä perusteltaisiin tarve* selkeästi ilmaistulla havaintotiedolla tai opintomenestystä kuvaavien tuloksien, taitokartoitusten ja testien. Osassa dokumentteja oli kuitenkin onneksi jo näin. Uusi laki oli otettu huomioon esimerkiksi niissä lomakkeissa, joista näki, onko ainakin laissa mainittua tukiovetusta ja osa-aikaista erityisopetusta sekä muita joustavia pedagogisia järjestelyjä käytetty riittävän kauan ja myös, onko niillä ollut vaikutusta.

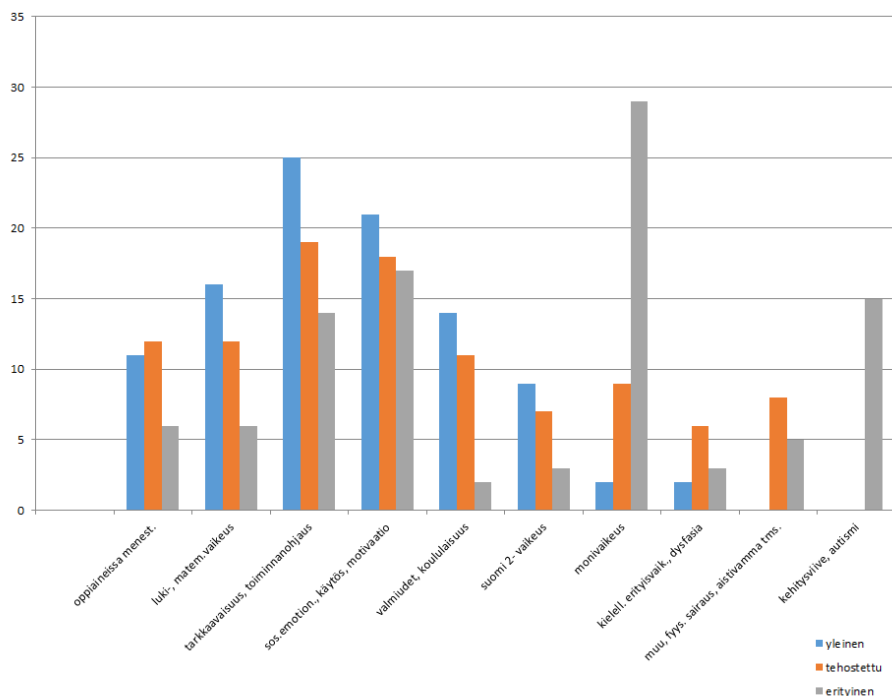
Useimmiten *puuttui kuitenkin tapa, jolla aiemman tuen vaikuttavuutta ja mahdollista lisätuen tarvetta on selvitetty*. Käytetty menetelmä näytti olevan havainnointi; esitystavasta voi toisinaan päätellä, etenkin esiopetusvaiheessa, että observointi on ollut systemaattista. Useimmiten dokumenteissa ei kuitenkaan eksplisiittisesti kerrottu, että esitetty perustui esimerkiksi tietyn aikavälin järjestelmällisiin muistiinpanoihin oppilaan käyttäytymisestä tai oppimisesta, mikä olisi hyödyllistä. Tyypillisesti todettiin, että *oppimisvalmiudet ovat ikätasoiset tai vaikuttaa ymmärtävän suomen kieltä*. Mutta vain muutamassa prosentissa mainittiin joko nimeä tai tarkemmin nimeämättä jokin pedagoginen seula tai testi (useimmiten ALLU-lukutesti), jolla ikäluokista oli ylipäänsä poimittu todennäköisesti tukea tarvitsevat tai juuri kulloinkin kyseessä oleva oppilas. Psykologien tutkimuksiin liittyviä testejä ja tutkimustuloksia eriteltiin tarkemmin, etenkin pedagogisissa selvityksissä ja HOJKSeissa.

Voitaisiin miettiä, olisiko kouluissa mahdollista kerätä tietoa dokumenteissa esitettyä enemmän oppimissuunnitelman ja HOJKSin päivitysten välillä, jolloin voitaisiin uuden tiedon varassa esittää tilanteen kehittyminen esimerkiksi aikajanalla. Aikajanaa voitaisiin käyttää oppimaan oppimisen taitojen kasvattamisessa, ja oppilas itsekkin voisi sitä täydentää ja tulla tietoiseksi tapahtumien syistä ja seurauksista ja saada perspektiivin tulevaisuuteen. Tämäntyyppistä oman oppimisen tai edistymisen tarkastelua dokumenteista ei löytynyt.

Tuen syyt: Mihin tukea tarvittiin?

Vaikka perusteluja ei riittävän täsmällisesti vielä ymmärretty tai pidetty tarpeellisena esittää dokumenteissa, *tuen tarpeet kuvattiin yleensä monipuolisesti, ammatillisen osaavasti ja aidosti oppilaan parhaaseen paneutuen*. Voisi väittää, että dokumenteista paljonkin löytyisi lisäselitystä Suomen koulun hyvälle maineelle – elleivät tiukat salassapitosäädökset estäisi pääsyä niitä laajemmalti tutkimaan.

Aineistosta poimittiin esitetty pääsyy¹³ tuen tarpeeseen (kuvio ja taulukko 2). Aika monessa dokumentissa *pääsyy esitettiin selvästi*. Jos oli useampia syitä, valittiin tässä analyysissä luokitukseen painavimpana esitetty syy tai sitten arvioitiin soveltuvimmaksi luokaksi monivaikeus. Tämä sisältää useampia toisiinsa kietoutuneita lievää vakavampiasteisia syitä. Luki- ja matematiikan erityisvaikeus sekä vaikeudet oppiaineissa luokiteltiin samaan luokkaan. Kielellinen erityisvaikeus erotettiin suomea vieraana kielenä puhuvien kielivaikeudesta. Muutamassa tapauksessa tukipäätöstä oltiin purkamassa, eikä alkuperäistä syytä enää arvioissa näkynyt.



Kuvio 2. Tuen tarpeen pääsyyt

¹³ Pääsyyyn identifiointi on lähellä sitä, minkä Manor-Binyamini (2011) teki etsiessään "avainsanaa" moniammatillisten tiimien diskursseista, dokumenteista ja keskusteluista. Hän havaitsi niiden olevan enemmän tai vähemmän jaettu ja riippuvaisia siitä, kuka oli käyttäjä (terapeutti, lääkäri, pedagogi jne.).

Taulukko 2. Tuen tarpeen pääsyyt

| <i>Tuen tarpeen pääsyy</i> | <i>yleinen N</i> | | <i>tehostettu</i> | | <i>erityinen N</i> | |
|---|------------------|------------|-------------------|------------|--------------------|------------|
| | | % | N | % | | % |
| oppiaineissa menestyminen | 5 | 11 | 12 | 12 | 15 | 6 |
| luki- ja matematiikan vaikeus | 7 | 16 | 12 | 12 | 12 | 6 |
| tarkkaavaisuus, toiminnanohjaus | 11 | 25 | 19 | 19 | 34 | 14 |
| sosio-emotion., käytös, motivaatio | 9 | 21 | 18 | 18 | 39 | 17 |
| valmiudet, koululaisuus | 6 | 14 | 11 | 11 | 4 | 2 |
| suomi 2 -vaikeus | 4 | 9 | 7 | 7 | 8 | 3 |
| monivaikeus | 1 | 2 | 9 | 9 | 69 | 29 |
| kielellinen erityisvaikeus, dysfasia | 1 | 2 | 6 | 6 | 8 | 3 |
| muu, fyysinen sairaus, aistivamma tms. | 0 | 0 | 8 | 8 | 11 | 5 |
| kehitysviive, autismi | 0 | 0 | 0 | 0 | 36 | 15 |
| yhteensä | 44 | 100 | 102 | 100 | 236 | 100 |

Syyluokittain tarkastelu osoittaa, että *tukea on suunnattu järkevästi ja lainsuuntaisesti* sikäli, että intensiivisin tuki ohjautui oppilaille, joilla oli yhtäaikaisesti monenlaisia oppimisen vaikeuksia tai kehityksen viivästymää ja autismia. Toisaalta tehostetun tuen toimin huolehdittiin esimerkiksi alkuopetuksessa kouluvalmiuksien ja koululaisuuden tukemisesta. Muuntyyppisissä vaikeuksissa tuki jakautui melko tasaisesti, eli todennäköisesti tuen intensiteettiä osataan säätää vaikeuden asteen mukaisesti: laissa perusopetuslain muuttamisesta (642/2010) lanseerattua uutta tehostettua tukea esimerkiksi pinnallisemmissa tarkkaavaisuuden pulmissa ja erityistä tukea taas syvemmissä.

Toisaalta jo aineiston esittelyssä kuvattu dokumenttien jakautuminen kertoo *epäsuhdasta arvioiden (pedagogiset arviot ja selvitykset) ja suunnitelmien (oppimissuunnitelmat, HOJKSit) välillä*, johon kuntien olisi hyvä tulevaisuudessa kiinnittää huomiota. Aineiston tarkastelun perusteella tuntuu siltä, että varsinkin maaseutukaupungin HOJKSit usein itse asiassa sisältävät pedagogisen selvityksen vanhan käytännön jäänteinä. Toisaalta oppimissuunnitelmiaakaan ei aina perusteta lakia seuraten pedagogiseen arvioon

(huom. niiden oppimissuunnitelmien osalta, jotka liittyvät yleiseen tukeen, ei pedagogista arviota edellytetäkään).

Toivoa kuitenkin voisi, että esitettyä useammin oppilaan käyttäytymistä kuvattaisiin suhteessa oppilasryhmään, luokkatapah-tumiin ja vaikkapa käytettyihin opetusmenetelmiin, jolloin arvio suhteutuisi johonkin eikä jäisi irralliseksi. On eri asia, onko oppilas jatkuvasti oppituntia häiritsevä, jos muu luokka opiskelee rauhal-lisesti keskittyen, vai onko luokassa vain jokunen oikeasti opiske-leva muiden riehussa. Näin sovellettaisiin jo pitkään erityispeda-gogisena tavoitteena ollutta systeemistä tarkastelutapaa. Vaihtoeh-tona on nojautua pitkän perinteen oppilas ongelmana -diskurssiin, joka ei ohjaa ensisijaisesti kehittämään oppilaan tukea, opetusta ja oppimisympäristöä eli lain (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) tarkoittamaan tapaan siellä missä oppilas on, vaan joka johtaa helposti hänen siirtämiseensä osittain tai kokonaan pienryh-mään tai vaikkapa pois koulusta. Onko esimerkiksi varmasti alku-opetuksen oppilaan eduksi *vähentää tunti koulua viikossa muu-taman kuukauden ajan tarkkaavaisuushäiriön vuoksi* (koodi 44), kuten eräässä tapauksessa on toimittu?

Tuen saajat: Kenelle tukea annettiin?

Poikien osuus oli aineistossa tyttöjä oleellisesti suurempi (69 %). Tyttöjen ja poikien osuudet kolmiportaisen tuen muodoissa oli-vat suhteellisesti samansuuruiset ($\chi^2=.724$, $df=4$, $p=.943$). Aineis-tossa muuta kuin suomea äidinkielenään puhuvia oli tuen saajista 19 %. Ei voida kuitenkaan päätellä, kuinka suhteeton tuo luku on, koska ei tiedetä ei-tukea saavien vastaavien oppilaiden määrää tut-kituissa kouluissa. On havaittu, että kulttuurinen poikkeama voi johtaa harhauttavasti vammaisluokitukseen ja erityisopetukseen, jolloin seurauksena on vieraskielisten oppilaiden suhteeton osuus erityisopetuksessa. Ahramin, Fergusonin ja Nogueran (2011) mu-kaan tätä voidaan kutsua jopa institutionaaliseksi rasismiksi. Käsi-tys näiden oppilaiden kyvyistä voi olla kulttuurisesti vinoutunut, eivätkä koulut näytä osaavan tukea oppilaita tarpeiden mukaisesti. (Ahram ym., 2011.) Henkilökunnalla olisi oltava syvälinen kult-

tuurinen ymmärrys haasteista, joita erilaiset riskiryhmät kohtaavat (Ahram ym. 2011; Morris & Easton 2008). Meillä erityisopetusta saavista vieraskielisten osuuden on havaittu olevan suhteeton, ja trendi on työ- ja elinkeinoministeriön tuoreen selvityksen¹⁴ mukaan kasvava (Työ- ja elinkeinoministeriö 2013). Jos toimisimme edelleen vanhan erityisopetusmallin mukaan luokitellen oppilaat erityisoppilaksi, voisi meilläkin tämän perusteella kärjistäen sanoa esiintyvän institutionaalista rasismia. Kuitenkaan uuden lain mukainen systeemi ei perustu oppilaiden luokitteluun vaan mahdollisimman räätälöidyn tuen tarjoamiseen oppilaan tarpeiden mukaan, mikä ei voi olla kenellekään oppilaille kuin eduksi. Silloin miettimiseen on syytä, jos vieraskielisiä tukea tarvitsevia havaitaan sijoitettavan muita useammin erityisluokkiin.

Keitä olivat vaikeimmin tuettavat?

Aineiston tarkastelu vahvistaa kouluväen arkitiedon siitä, että vaikeimmassa tilanteessa ollaan, kun oppilaalla on runsaasti poissaoloja. Silloin ei voida tutkia luotettavasti, mistä on kysymys – oppimisen aukot peittävät mahdolliset oppimisvaikeudet, ja irrallisuuden kokemus estää motivoitumista ja opiskelua silloin, kun oppilas on paikalla. Dokumenteissa 24 oppilasta (6 % kaikista tuentarvitsijoista) oli oppilaita, joilla oli todella paljon poissaoloja ja joiden kohdalla koulut olivat tehneet ja tekevät valtavasti ja monipuolisesti hallintokuntien rajat ylittävää yhteistyötä pitääkseen koulunkäyntiä yllä. Paljon poissaolevien oppilaiden joukko ei ollut aineiston sisällä valikoitunut sukupuolen tai kielitaustan mukaan, mutta lähes kolme neljäsosaa oli yläluokkien oppilaita. Ennako-oletuksen mukaisesti vaikeuksien pääsyyn taustalla mainittiin olevan käytös- ja sosioemotionaalisia ongelmia. Poissaolo voi vaikeimmissa tilanteissa olla myös koulun toivomaa: oppilas on kotiopetuksessa, *koska ei pystytä takaamaan turvallisuutta*,

¹⁴ Vieraskielisten 6–15-vuotiaiden oppilaiden osuus kaikista oppilaista vuonna 2011 oli 4,7 %. Erityisoppilasta heidän osuutensa oli 11,5 %, kun muista oppilaista heitä oli 6,7 %. Osuus kasvoi kolme prosenttiyksikköä vuodesta 2008. Alueelliset erot olivat suuria. (Työ- ja elinkeinoministeriö 2013, s.50).

koska hän on yllättäen väkivaltainen (koodi 238).

Kun analysoitiin näiden oppilaiden osallisuuden ilmentymistä dokumenteissa, oli tuloksena, että heistä yli puolet oli saanut jotenkin näkemyksensä tukidokumenttiin, mikä ainakin vähän ilahduttaa, koska joka tapauksessa he olivat päässeet osallistumaan – jopa merkitsevästi enemmän kuin muut tukea tarvitsevat. Aina-kaan tämän aineiston perusteella peruskoulun puolella koulu ei lyönyt hanskoja naulaan, vaikka ulkopuolisen silmin kyseisen kaltaiset oppilastilanteet vaikuttivat hyvin haasteellisilta.

Tuen sisältö ja tapa: Mitä tukea annettiin?

Oppimissuunnitelmien ja HOJKSien lukemisen perustulema on, että käytössä on monipuolisesti uusien normien edellyttämiä joustavia järjestelyjä. Seuraaviin esimerkkeihin on pyritty poimimaan dokumenteista nykykäytäntöä hyvin kuvaavia eri tuen vaiheiden tapoja, ei yksittäisiä ihannetapauksia tai poikkeuksia.

Yleinen tuki

”Yleisessä tuessa saanut hieman tukiopetusta, tehostettua kodin ja koulun yhteistyötä, osa-aikaista erityisopetusta ja ohjauskeskustelua ja yhteiskeskustelua äiti, poika, opettaja. Lisäksi paljon eriyttämistä.” (koodi 99)

(Lomakkeeseen sisältyi kohta, jossa arvioitiin kunkin toimenpiteen vaikutus).

”Yleisenä tukena saanut paljon joustavaa ryhmittelyä ja osa-aikaista erityisopetusta. Nyt suunnitelmassa: pieni ryhmäkoko keskittymisen tukemiseksi, ennakoiva tukiopetus, samanaikaisopetus voi tukea, koska opettajat opettavat eri tavoin ja mahdollisuus siirtyä toiseen tilaan.” (koodi 104)

”Pulpettipaikka opettajan lähellä, erityisopettaja luokassa kolmesti viikossa, osa-aikainen erityisopetus 1h/vko, myönteinen palaute.” (koodi 105)

Tehostettu tuki

”Henkilökohtainen avustaja, tarkkailee käyttäytymistä oppitunneilla ja välitunneilla, ohjaa tarvittaessa.” (koodi 95)

”Englannin kielen vaikeus, muissa aineissa menee. Jatkotoimenpiteet: englannin kielen opiskelua helpotetaan, kotona vanhemmat tukee läksyjen tekemisessä, tukiopetusta, parin kokeen jälkeen seurantaan, miten menee, tarvittaessa palaveri, jos päädytään erityiseen tukeen.” (koodi 106)

”Saanut tukiopetusta, läksykerho 1kerta/vko, resurssiopettaja 1krt/vko. Hyötyy aikuisen tuesta.” (koodi 108)

”Tietty matematiikan jakso pienryhmässä.” (koodi 71)

Erityinen tuki

”Sermejä, luokkatilan joustavuutta, pidennetty koeaika, sähköisiä materiaaleja.” (koodi 160)

”ALLU-testi 5lk (taso 1), 1h/vko tukiopetusta, 2h/vko samanaikaisopetusta, avustaja, resurssiopettaja luokassa, neuropsykologilla edellisen vuoden syksyllä.” (koodi 207)

”Saanut lisääaikaa kokeisiin, arvioinut itseään suullisesti ja kirjallisesti, kotiin tietoa joka viikko, oppilas itse sanoo, ettei kosta enää, pienryhmätunnilla matematiikassa.” (koodi 221)

”Olisi erityisluokkapaikka, mutta opiskelee integroituneena. Tukena lisääaika, tietokoneenkäyttömahdollisuus. Aineenopettaja ja erityisopettaja suunnittelevat yhdessä oppilaan kanssa hänelle sopivia opintopolkuja. Englanti 1h ryhmässä, 1 h erityisopettajan kanssa, samanaikaisopettaja käytössä ai, ma, ke, fy -tunneilla. Oppilas toivoo, että koulupäivät eivät olisi niin pitkiä, haluaa jatkaa hyvin opintojaan.” (koodi 225)

Koska laissa on erityisesti mainittu oppilaan oikeus tukiopetukseen ja osa-aikaiseen erityisopetukseen, niiden esiintymistä tutkitiin tarkemmin.

Havaittiin, että aineistossa *joka neljäs oppilas sai tai oli saanut ainakin jonkin verran tukiopetusta ja hieman yli puolet osa-aikaista erityisopetusta*. Poikien ja tyttöjen välillä tai ala- ja yläluokkalaisten välillä ei ollut eroa kummankaan tukimuodon saamisen suhteen, ei myöskään sillä, oliko oppilas suomea äidinkielenään puhuva vai ei. Jos oppilaan ongelmat olivat luki- tai matematiikan vaikeuksia tai ongelmia oppiaineissa, oli merkitsevästi todennäköisempää, että he saivat tukiopetusta. Jos heidän ongelmansa liittyivät käytökseen, motivaatioon tai sosioemotionaaliseen syyhyyn, he olivat aliedustettuina tukiopetusta saavien ryhmässä. Sen sijaan osa-aikaisen erityisopetuksen kohdalla ei ollut merkitystä sillä, mikä oli tuentarpeen pääsyy. Esimerkiksi edellä mainittuun käytös ym. -ryhmään kuuluvista puolelle tarjottiin osa-aikaista erityisopetusta.

Jos opetuksen eriyttäminen yleisenä tukena on tukea kevyimmästä päästä, pisimmälle eriyttämisessä mennään, kun osa tai koko opetus *yksilöllistetään*, jolloin oppilaan suoriutumista arvioidaan hänelle henkilökohtaisesti asetettujen tavoitteiden eikä yleisopetuksen kriteerien mukaan. Joissakin tapauksissa tosin ei yksilöllistetä opetusta, vaan sanotaan, että ”oppilas on yksilöllistetty”. Yksilöllistäminen on kaksipiippuinen asia: toisaalta vaatimustason helpottaessa oppilas voi vapautua oppimista ehkäisevästä suoritusahdistuksesta, toisaalta jotkin portit mahdollisesti sulkeutuvat tulevaisuuden opinnoilta (ks. Kirjavainen, Jahnukainen & Pulkkinen, työpaperi).

Yksilöllistämisen määrissä ei aineistossa ollut eroa sukupuolella tai suomea vieraana kielenä puhuvien kohdalla. Kaikkien aineiden yksilöllistämässä yläluokkien oppilaat olivat yliedustettuina, mikä ehkä on vanhan systeemin peruja, alaluokkien aliedustus puolestaan uuden tuomaa entistä harkitumpaa käytäntöä.

Aineiston erityistä tukea saavista oppilaista opiskeli kokonaan yksilöllistetyin tavoittein 20 %, osittain yksilöllistetyin 14 % ja vaajaat 66 % yleisen opetussuunnitelman perustein.

Tuen paikka: Missä tuettiin?

Ei ollut eroa, oliko kyseessä tyttö vai poika, suomenkielinen vai vieraan kielen puhuja. Kaikki opiskelivat aineiston tapauksissa yhtä lailla erityisluokassa tai integroituneena (kuten vieläkin asia ilmaistiin). Sen sijaan yläluokkalaiset opiskelivat alaluokkalaisia merkitsevästi useammin kokonaan erityisluokassa, alaluokkalaiset puolestaan osittain. Tämä voi olla uuden lain mukaan tuoma askel inklusiivisempaan suuntaan.

Erityistä tukea saavista 34 % opiskeli kokonaan integroituna ja lisäksi 6 % osittain, mutta valtaosa eli 60 % kokonaan erityisluokassa. Tehostetun tuen kohdallakin erityisluokassa (pienryhmässä) opiskeli kokonaan muutama eli seitsemän oppilasta. Viimeksi mainituissa tapauksissa voi kuitenkin olla kyse oppilaista, joiden tukipäätös oli prosessissa, eli tukea oltiin vaihtamassa erityisestä tehostettuun.

Kun kaikki aineet oli yksilöllistetty, aineiston tapauksissa lähes kaikki opiskelivat erityisluokassa.

Tukeen liittyvä ilmaisutapa: Miten asia ilmaistiin?

Normien mukaan tukidokumenteissa ei pitäisi kuvata oppilaan persoonallisuuden piirteitä. Se oli kuitenkin hyvin yleistä: ”ahkera”, ”yritteliäs” ja ”reipas” vaihtelivat ”impulsiivisen”, ”omaehtoisen” ja vaikkapa ”altis pelleilemään” -ilmausten kanssa. On kuitenkin ymmärrettävää, että oppilaan toiminnan kuvaamista on vaikea tyystin erottaa persoonallisuuden piirteistä.

”Vahvuudet: koululaisena oleminen sujuu, tekemään ryhtyminen ja toiminnan ylläpitäminen parantunut, vastuun ottaminen.” (koodi 93)

”S2, puutteellinen suomen kieli haittaa, mutta jaksaa tehdä töitä oppimisensa eteen, matematiikkaa tuettava, saa osa-aikaista erityisopetusta ja tukiovetusta.” (koodi 109)

”Tarvitsee tuen keskittymiseen, oman toiminnan säätelyyn, sääntöjen noudattamiseen, käy koulua säännöllisesti, ilmaisee vastenmielisyytensä muita aineita paitsi xxx kohtaan, levoton, kiusannut; ALLU xx/24. alle keskitason, Makeko xx/80.” (koodi 113)

Sisäinen ristiriitaisuus tai muuta ihmetystä herättävää

Muutamissa tapauksissa arviot olivat enemmän tai vähemmän selkeässä sisäisessä ristiriidassa. Esimerkiksi todettiin, että *yleisopetuksen opetussuunnitelma on liian haastava reaaliaineissa ja suosittelaa äidinkielen yksilöllistämisen lisäksi muille aineille samaa*. Toisaalta samassa paperissa sanottiin, *että äidinkielen mekaaninen lukutaito on sujuvaa ja ikätasoista*. Luetun ymmärtäminen sujuu myös (koodi 44).

Toisissa tapauksissa saatettiin tuoda esiin ongelma, johon olisi ollut helppo tarttua vaikkapa vain kysymällä:

”Oppilaalla on ilmeisesti apuväline, mutta hän ei käytä sitä ja se vaikeuttaa opiskelua”. (koodi 251)

Saatettiin myös kerta toisensa jälkeen toistaa ongelma, johon neutraali dokumenttien tutkijakin olisi jo halunnut tarttua:

Oppimissuunnitelma 2012: ”Työskentelyn perusteella vaikea arvioida oppimisvalmiuksia”. Pedagoginen arvio ja oppimissuunnitelma toukokuussa 2012: ”Työskentelyn perusteella vaikea arvioida oppimisvalmiuksia”. Pedagoginen arvio toukokuussa 2013: ”Työskentelyn perusteella vaikea arvioida oppimisvalmiuksia”. (koodi 251)

Valitettavasti dokumenteissa esiintyi myös stereotyyppistä kuvausta, jonka perusteella oppilaan olisi voinut esimerkiksi tunnistaa romanioppilaaksi, vaikka muuta tietoa ei olisi käytettävissä.

Tukeen liittyvät toimijat: Miten moniammatillisuus ja opettajien yhteistyö näkyi?

Uusissa normeissa korostetaan opettajien keskinäistä yhteistyötä ja moniammatillista yhteistyötä tuen suunnittelussa ja järjeste-

lyissä, ja moniammatillisen yhteistyön lisääntyminen lieneekin tärkeimpiä uuden lain aikaansaamia tuloksia (ks. Thuneberg ym. 2013).

Suurimmassa osassa aineiston dokumenteista opettajien yhteistyö tuli esiin enemmän tai vähemmän, mutta sitä ei nyt tutkittu systemaattisesti. Sen sijaan tarkemmin tutkittiin moniammatillisen yhteistyön näkymistä. Moniammatillisen yhteistyön indikaattorina oli, jos mainittiin: (1) oppilashuoltoryhmän olevan jotenkin suunnitelman teossa mukana tai (2) asian olleen oppilashuoltoryhmän käsittelyssä tai (3) jos opettajan lisäksi mainittiin yksikin muu oppilashuoltoon liittyvä ei-pedagogi (koulupsykologi, -kuraattori, terveydenhoitaja jne.) tai (4) koulun ulkopuolinen taho (puhe- ja toimintaterapeutit, sairaalakontaktit, sosiaalityö, lastensuojelu jne.).

Näin tutkittuna moniammatillisuus näkyi 47 prosentissa tapauksista. (On huomattava, että rivien välistä esimerkiksi esiopetuksen kohdalla saattoi lukea, että päätelmät perustuivat monenlaisen tutkimukseen ja konsultaatioon, mutta ne jäivät nyt ulkopuolelle, koska eksplisiittistä mainintaa ei ollut.) Moniammatillisuus painottui tilastollisesti merkitsevästi esiopetuksessa, vaativaa erityistä tukea tarvitsevassa autismiin ja kehitysviiveeseen liittyvässä ryhmässä sekä ryhmässä ”muu” (fyysinen sairaus, aistivamma ym.). Moniammatillista toimintaa oli merkitsevästi odotettua vähemmän tarkkaavaisuuden ja toiminnanohjauksen ongelmien kohdalla ja suomea vieraana kielenä puhuvien kielellisissä vaikeuksissa.

Moniammatillisen toiminnankin tuloksena voi dokumenttiin pujahtaa epätarkkuuksia: oppilaan pedagogisessa selvityksessä lukee, että *oppilas ei jatka tehostetussa tuessa, jatketaan yleistä tukea* (koodi 206), vaikka hän on saanut erityistä tukea. Kysymyksiä saattaa herättää tuen valinta seuraavassa esimerkissä: *Oppilas ei jatka tehostetussa tuessa, jatketaan yleisessä tuessa, perustelut: oppilas hakeutuu JOPO-luokalle, mikä on parempi vaihtoehto omassa koulussa 9. lk kertaamiselle tai kymppiluokalle* (koodi 216).

Siitä, ketkä voivat olla vastuussa tai kuka antaa mitäkin kolmiportaisen tuen muotoa, oli vielä kentällä epätietoisuutta. Heitetäänkin ilman kysymys, onko seuraavan esimerkin kuvaama käy-

täntö kannatettavaa vai ei: *erityistä tukea antaneet myös aineenopettajat* (koodi 245)?

Negatiivisena esimerkkinä aineistosta löytyi neljä yhden opettajan kirjoittamaa pedagogista selvitystä kaikkien aineiden yksilöllistämiseksi erityisluokan oppilaille. Pitkistä selvityksistä kaksi paria olivat lähes sanasta sanaan identtiset, jopa psykologin lausunnoista poimitut kohdat. Koska yksilöllistämisissä on kyse oppilaan tulevaisuuden kannalta keskeinen päätös, olisi toivottavaa, että niihin paneuduttaisiin todella kutakin oppilasta yksilöllisesti arvioiden – ei standardisapluunalla. Kysymyksiä herätti myös yleinen tapa päivittää pitkään erityisopetuksessa olleiden HOJKSeja vähän kuin ohimennen, rutiininomaisesti.

Moniammatillisen yhteistyön tuloksena tulisi saada aikaan päätösehdotuksia, ja niitä varmaan saadaankin. Läheskään aina pedagogisista arvioista ja selvityksistä ei kuitenkaan selkeästi näkynyt tällaista päätösehdotusta. Lisäksi olisi toivottavaa, että päätöksen perustelut olisivat selkeät ja asiankäsitteilyyn osallistuneet mainitaisiin. Oppilaan ja huoltajien näkemysten tulisi näkyä.

Moniammatillisen ja kodin ja koulun yhteistyön väline Wilma tuen dokumentoinnissa

Opetushallituksen lanseeraamille kolmiportaisen tuen ohjeistuksille ja mallilomakkeille on noussut vahva kilpailija: sähköinen koulujen hallinto-ohjelma Wilma, joka on jo levinnyt lähes kaikkiin peruskouluihin ja jonka vaikutus näkyy myös osassa aineistoa. Wilman (ja vastaavien pienempien järjestelmien) suhteen on syytä olla kriittinen ja hereillä, jotta sähköinen systeemi ei johtaisi toimintaa omanlaisekseen, vaan toimisi vain käytäntöä helpottavana renkinä.

Merkille pantavaa oli, että osallisuus oli muita merkitsevästi vähäisempää varsinkin niillä pienillä oppilalla, joiden ongelmien pääsyy oli puutteellisissa kouluvalmiuksissa ja koululaisuudessa, sekä niillä oppilalla, joilla pääsyynä olivat kielelliset erityisvaikeudet. On ristiriitaista, että monissa tapauksissa sanottiin oppilaalla olevan kommunikaatiovaikeuksia ja hänen tarvitsevan paljon harjoitusta. Kuitenkaan suunnitelmasta ei ilmennyt, että olisi

kommunikoitu oppilaan kanssa ja että kommunikaatio olisi tuottanut tulosta. Mikä aiheuttanee sen, että vaikka lomakkeet ohjaisivat selkeästi tiettyyn suuntaan, jokin kohta voidaan tulkita kuin tekstissä lukisi jotakin muuta kuin siinä ilmiselvästi ulkopuolisen silmin lukee? Esimerkiksi aineiston länsisuomalaisen kaupungin lomakkeessa oli kohta ”Oppilaan näkökulmasta”. Yhdessäkään lomakkeessa tähän kohtaan ei ollut kirjattu oppilaan näkemystä, vaan jatkettiin opettajan käsityksillä esimerkiksi oppilaan tulevaisuuden uhkista ja mahdollisuuksista nelikenttää täyttäen.

Vaikka oppilaan näkemystä periaatteessa kysyttiin, se toisinaan vaikutti aikuisen sanelemalta tai muokkaamalta, esimerkiksi tyyliin ”lupaan parantaa tapani”. Seuraavan esimerkin kohdalla taas ei voi olla ihmettelemättä, voiko yhdeksäsluokkalainen poika todelta ilmaista mielipiteensä näin:

”Koen tilanteeni hyvin positiivisena. Mielestäni valmiuteni riittävät siirtymiseen, ja (nimellisestä) erityisopetuksesta luopuminen on helposti toteutettavissa.” (koodi 293)

Mitä vanhemmasta oppilaasta oli kyse, sitä useammin hänen äänensä kuitenkin kuului. On huomattava, että oppilaan agenttuiden aste on kuitenkin aikuisen säädeltävissä (ks. Olli ym. 2012), ja näissä dokumenteissakin aikuinen loppujen lopuksi päättää, miten ja missä oppilasta kuullaan ja miten hänen näkemyksensä kirjaetaan. Myös menetelmän valinnalla voidaan estää tai edistää lapsen vaikutusmahdollisuuksia (selventävä taulukko, ks. Olli ym. 2012).

Toisaalta dokumenteissa tuli esille myös oppilaiden toiveita ja ajatuksia heidän omalla äänellään, esimerkiksi silloin, kun oppilas oli huolissaan yksilöllistämisen seurauksista (koodi 244). Myös seuraavista esimerkeistä näkee, että oppilaat osasivat ajatella itse tilannettaan ja oppimistaan sekä esittää toiveitaan.

”Kaipasi enemmän kavereita välitunnilla, pyytänyt itse lisätehtäviä englantiin saadakseen muut kiinni.” (koodi 243)

”Ei koe tarvitsevansa muissa aineissa tukea, tavoittelee hyviä numeroita, lisäksi tavoitteena rauhallinen ja intensiivinen opiskelu luokassa.” (koodi 226)

”Oppilas itse ilmaissut huolestumisensa ja ahdistuksensa huonoista numeroista.” (koodi 63)

”Toivoo integrointia osittain erityisluokkaan.” (koodi 285)

Oppilaan kokemusta on syytä kuulla tässä ja nyt, sillä mikään ulkopuolinen havainto ei tuota samanlaista tietoa. Oppimisen ja koulunkäynnin tukea suunniteltaessa on myös arvokasta ymmärtää, että vaikeutta tuottavan alueen lähestymis- ja ilmaisutavalla on merkitystä – ei vain tietynä ajankohtana, vaan seuraamuksina koko elämänkaaren aikana.

Elämäkertamenetelmällä (Mazher 2012) on kartoitettu sellaisten ihmisten kokemuksia, joilla kouluaikaanaan oli oppimisvaikeuksia. Eräs heistä kertoo edelleen olevansa katkera siitä, että aikoinaan hänelle puhuttiin vamman kompensoimisesta eikä lähestytty asiaa toisin, esimerkiksi kertomalla, että tuen tarkoituksena on saada selville hänen oma oppimisen tyylinsä. Hän kuvaa kouluaikaista kokemustaan: (1) *I erased myself*, (2) *I hid who I was out of shame*, (3) *I also had a growing fear of the unknown*, (4) *What was really wrong with me?* (5) *There had to be a reason and explanation for why I was the way I was*, (6) *Would it get worse, when I got older?* (7) *Was this it?* (8) *Was I retarded?* (9) *I was not sure that I wanted to answer these questions.* (10) *Eventually I turned my back on academics.*

Olsonin (2003) mukaan oppilasta ei tule kohdella kuin muovattavaa olentoa, vaan persoonana, jolla on oma *agendansa*. Jotta oppilas kasvaisi itse ottamaan vastuuta, hänelle ei voi vain asettaa tavoitteita, vaan ne rakentuvat oppilaan autonomiaa kunnioittaen oppilaan ja opettajan keskustellessa ja toimiessa yhdessä. Silloin opetussuunnitelmaa tulkitaan oppilaan lähtökodista käsin, ja opettajan tuella tapahtuu mahdollisimman onnistunut oppilaan ja opetussuunnitelman yhteensovitus. Myös oppilaalla, joka tarvitsee tukea, on oltava samat mahdollisuudet olla aidosti osallinen, tuoda oma panoksensa oppimiseensa ja luokan toimintaan, vaikuttaa (ks. Højholt 2010).

Huoltajan osallisuus: Miten huoltajan näkemys tuli esiin?

Tutkimukset osoittavat, että koulureformin onnistumisen keskeinen pohja rakentuu koulun johdon, opettajien ja vanhempien keskinäiselle luottamukselle. Siihen kuuluu toisten aito kuunteleminen ja heidän näkemystensä ottaminen huomioon toiminnassa, vaikka oltaisiin eri mieltä asioista, roolien ja vastuunjaon selkeys, ammatillisuus ja persoonallinen lahjomattomuus. (Bryk & Schneider 2003.) Luottamus on kaikin puolin onnistuneen yhteistoiminnan edellytys. Se mahdollistaa ihmisten sitoutumisen lisäksi myös tehokkaamman tiedon tuottamiseen ja johtaa todennäköisemmin asioiden näkemiseen uudella tavalla eli innovaatioihin (Adler, Kwon & Heckscher 2008). Tämä on edullista etenkin niissä koulukäynnin ongelmatilanteissa, joissa yhdessä ja moniammatillisesti mietitään ratkaisuja ja joissa taustalla saattavat vaikuttaa erilaiset eturistiriidat (ks. Green & Tucker 2011). Eturistiriitatilanteessa voi esimerkiksi korostunut opettajan edun ajaminen johtaa tilanteeseen, jossa liian herkästi päätetään oppilaan sijoittamisesta pienryhmään (Persson, 2008).

Huoltajia on lain mukaan kuultava tukiprosesseissa. Heidän osallisuutensa nollaindikaattorina oli tässä analyysissä se, että heitä ei mainittu ollenkaan tai mahdollisesti paperissa oli vain allekirjoitus (39 % huoltajista). Seuraava osallisuuden aste oli, jos oli jotenkin ilmaistu, miten huoltajien kanssa pidetään yhteyttä tai jos huoltajalle oli annettu yksittäinen tehtävä, esimerkiksi läksyjen valvonta kotona (50 % huoltajista). Eniten osallisuutta indikoi huoltajien näkemyksen, toiveen, suunnitelman tai monien yhdessä puitujen neuvottelukertojen esiintyminen (12 % huoltajista). On itsestään selvää, että viimeistä prosenttilukua olisi hyvä ihmetellä ja alkaa toimia niin, että sen saisi nousemaan.

Huoltajien näkemyksen huomioiminen painottui yläkoulussa ja niiden oppilaiden joukossa, joiden tuen tarpeen syynä olivat vaikeudet oppiaineissa, lukivaikeus tai erityinen vaikeus matematiikassa. Kun syynä oli autismi tai kehitysviive, vanhempien rooli näkyi, mutta enemmän vastaanottavassa roolissa, ei näkemyksen il-

maisijana. Aina, koulun aloitteellisuudesta ja hyvistä tarkoituksista huolimatta, ei päästy edes yhteisen pöydän ääreen (rehtoriaineiston perusteella näin kävi joka kymmenennessä tapauksessa):

”Huoltaja ei osallistu hojks-keskusteluihin yhteydenotoista huolimatta.” (koodi 2011)

Jos huoltaja ei saanut näkemystään esiin tai häntä ei kuultu riittävästi, voitiin päätyä tilanteeseen, jossa tukidokumenteista välittyvä kuva oppilasta ja tilanteesta oli kokonaan erilainen kuin huoltajalla, jolloin oppilaan etu vaarantuu ja koulun pitäisi uudelleen arvioida toimintatapojaan:

”En tunnista selvityksestä poikaani x:ää. X on vilkas poika. Hän on altis muiden poikien vaikutukselle. Hän tekee läksyt normaalisti ilman huomauttamista. Toiminta häneltä sujuu, kun se on mieluisa-.” (koodi 201)

Pelkkä huolenilmaisun mahdollisuus saattoi olla asianosaisille osallisuutta tukeva kokemus:

”Olen äitinä huolissani, miten x:n käy, jos hän ei saa riittävää tukea.” (koodi 228)

Huoltajat tulisi nähdä tärkeimpänä resurssina oppilaan tukemisessa. Seuraavassa ote erään huoltajan tavasta tukea lapsensa koulunkäyntiä. Aika paljon taitaisi olla voitettu, jos kodit pystyisivät nuo yhden äidin mainitsevat asiat turvaamaan:

”Koti: ruoka, rakkaus, lepo.” (koodi 289)

No – toteutuuko tuki pedagogisten dokumenttien perusteella?

Emme onneksi päädy ihan Ruotsin tilanteen tavoin päättelemään, että kehitystä ei olisi tapahtunut. Hjörne ja Säljö (2014) joutuivat ruotsalaisista oppilashuollon työskentelyä tutkittuaan toteamaan, että useimmissa tapauksissa koulu- ja oppimisongelmien syyksi mainittiin yksilön sisäiset tekijät (se, ettei lapsella ollut kapasite-

teettä tai että hän oli epäkypä), tai vaihtoehtoisesti turvaututtiin neuropsykiatriisiin diagnooseihin. Pedagogiset tekijät, kuten opetus ja oppimisen järjestelyt vaikeuksien aiheuttajina, jäivät käsittelemättä. Itse asiassa moniammatillisiin keskusteluihin ei päästy, koska esille tuotuja ongelmatapauksia ja niihin saman tien sisäänrakennettuja ratkaisujakaan ei kyseenalaistettu eikä vaihtoehtoja esitetty. Kyse ei siis ollut todellisesta moniammatillisuudesta, rajat ylittävästä diskurssista (Linell 1998, ks. Manor-Binyamini 2011). Ei ole paljon eroa siihen, mitä samat kirjoittajat esittivät lähes vuosikymmen aiemmin (Hjörne & Säljö 2006) todetessaan, että oppilaan ongelman luokitus toimi retoriikan välineenä – sen avulla saavutettiin yhteisymmärrys, joka puolestaan tyypisti ja työnsi moniulotteisen ongelman yksilön kontolle.

Kysymys ei nyt analysoitavien dokumenttienkaan kohdalla ole vain siitä, mitä ne sisältävät, vaan myös siitä, mitä ne eivät sisällä. Varmasti nekin ovat ainakin osittain saman kollegiaalisen konsensusen ilmentymiä kuin Hjörnen ja Säljön siteeraamat moniammatillisen tiimin keskustelut: jotakin näkökulmaa ei esitetä, koska sitä ei kuulu tuoda esiin (Hjörne & Säljö 2014), ja sanaton sopimus rajaa, mitä sanotaan ja mitä ei. Suomessa tilanteen voi kuitenkin perustellusti väittää olevan valoisampi kuin Ruotsissa, jossa toimintaa ei Hjörnen ja Säljön mukaan ole tarkasteltu kriittisesti eivätkä toimijat ole reflektoineet sitä. Suomessa keskustelua on viime vuosina käyty (ks. Miettinen, Väätäinen & Thuneberg, julkaisematon käsikirjoitus), sillä Erityisopetuksen strategia (Opetusministeriö, 2007) yhdessä siihen liittyneen Kelpo-kehittämistoiminnan kanssa tuottivat olemassa olevaan systeemiin irritaation. Toimintaan mukaan meneminen ärsytti, houkutteli ja vaati keskustelua, uuden ja vanhan systeemin etujen punnitsemista sekä käsitteiden pureksintaa erilaisissa ryhmäkokoontumissa. Se on selvästi johtanut muutoksiin myös kouluarjen tasolla samanaikaisopettajuuksineen ja joustavine menettelyineen – *laajentuneeseen opettajuuteen* (Berg 1999). Niinpä voidaankin todeta, että ”aika hyvin menee”!

Aika hyvin menee

Lain tullessa voimaan kunnat olivat jo pitkään muovanneet omia tukikäytäntöjään ja niitä palvelevia lomakkeitaan. Yleisen, tehostetun ja erityisen tuen käsitteet tulkittiin sovittaen niitä paikallisiin olosuhteisiin ja ehtoihin, kuten systeemiteorian perusteellakin voitiin ennustaa tapahtuvan.

Kelpo-kehittämistoiminnan seurauksena oppimisen ja koulunkäynnin tuen ohjeistukset ja lomakkeet näyttävät nyt ohjaavan monitahoiseen arviointiin ja tuen suunnitteluun, ja niiden voi yleisesti todeta ottavan hyvin huomioon uudet normit (ks. myös Thunberg ym. 2014). Näin saatu tulos vahvistaa lain toteuttamisen arvioinnin osalta rehtorikyselyn lopputulosta ja vastaa asettamaamme tutkimuskysymykseen lain periaatteiden konkretisoitumisesta tukidokumenteissa. Toisaalta sähköinen Wilma tukivalikoineen on systeemiin tunkeutunut vierasolio, jonka ilmaantumista ei osattu ennustaa eikä sen vaikutuksia vielä ole tutkittu tarpeeksi, jotta sen roolia voitaisiin kunnolla arvioida.

Dokumenttianalyysi osoittaa, että todellisten muutosten tunnistaminen on vaikeaa. Muutoksista kertovat merkit ovat usein pieniä arjen havaintoja, ja yhteydet alkuperäisiin tavoitteisiin ovat kompleksisissa systeemeissä monimutkaisia tulkita – näin ne vahvistavat systeemiteoreettisia alkuoletuksia (Luchte 2005). Onkin hyvä huomata, että dokumentti- tai rehtoriaineistot eivät kuitenkaan lopulta kerro, miten oppilas tukensa kokee ja kokeeko opettaja kykenevänsä tekemään työtään niin hyvin kuin haluaisi – eli toteutuuko se *hyvän työn* konsepti, johon Kelpo-kehittämistoiminnan toivottiin tähtäävän (Ahtiainen ym. 2012). Gardnerin (2010) mukaan toteutumista osoittaisi kolmen E:n täytyminen: taitava suoriutuminen (Excellence), sitoutuminen merkitykselliseksi koettuun toimintaan (Engagement) ja toimiminen eettisten periaatteidensa mukaisesti (Ethics).

Laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2011) korostavat *pedagogista* arviointia, jolloin oppilaan toimintaa on tarkasteltava kontekstissaan. On tutkittava, miten on opetettu, miten

ihmissuhteet toimivat luokassa, mitä on tehty oppimisympäristön suhteen, ja puntaroitava näiden tekijöiden merkitystä tukijärjestelyjen onnistumisen suhteen. Pedagogisuuden korostaminen merkinnee myös sitä, että koulupsykologien tai muiden asiantuntijoiden on toimenpide-ehdotuksia esittäessään oltava aiempaa enemmän tietoisia ja otettava tarkemmin huomioon opettajien realistiset mahdollisuudet ja arjen rajoitukset ehdotusten toteuttamisessa (Erchul & Martens 2012). Olisi tärkeää lisätä tietoisuutta mekanismeista, jotka vaikuttavat tuen tarpeen arviointiin ja suunnitteluun. Dokumenttiaineiston syvällisempään paneutumiseen soveltuva metodi olisi kriittinen diskurssianalyysi (CDA), jonka avulla päästäisiin käsiksi myös tukiprosessien aikana vallitseviin erilaisiin kontrolliulottuvuuksiin, valtasuhteisiin ja valta-asemien suhteisiin (ks. Green & Tucker 2011).

Kun puhutaan toiminnan vaikuttavuudesta tai menetelmien valinnan tutkimusperustaisuudesta (evidence-based¹⁵) tai väljemmistä tutkimukseen ja erityisopetuskontekstiin luontevammin sopivista parhaaseen mahdolliseen ymmärrykseen perustuvista ratkaisuksista (evidence-informed) (WHO 2009), pyritään systemaattisuuteen. Systemaattisuus on Erityisopetuksen strategian (Opetusministeriö, 2007) ja lainuudistuksen (perusopetuslaki 642/2010) keskeisiä tavoitteita. Evidenssiin perustuvan prosessin asteet ovat WHO:n luokituksen mukaan (WHO 2009): *DEFINE, määrittele selkeästi ongelma tai aihe; SEARCH, etsi tehokkaasti tutkimustuloksia; APPRAISE, arvioi niiden lähteitä kriittisesti; SYNTHESIZE, tulkitse/muotoile käytännön suosituksia tutkimustulosten perusteella; ADAPT, sovita informaatio paikallisiin ehtoihin; EVALUATE, arvioi toteuttamisyrittysten tehokkuutta*. On ymmärrettävää, että koulumaailmassa tällainen toiminta on väistämättä väljempää kuin terveydenhoidon puolella, mutta tarpeellista se on, jotta oppilaiden oikeus tukeen toteutuisi mahdollisimman tasa-arvoisesti riippumatta siitä, missä päin Suomea he käyvät koulu. Näytteeseen perustuva dokumenttiaineiston analyysi on vain

¹⁵ Tässä ei oteta kantaa niihin moniin poliittisiin ja mahdollisesti kielteisiin ulottuvuuksiin, joita *evidence-based* tai *evidence-informed* käsitteinä kantavat, vaan tukeudutaan vain niiden yksinkertaiseen merkitykseen käytännössä.

suuntaa-antava, mutta sen perusteella tukiprosessit näyttävät olevan riittävän yhdenmukaisia, jotta yhdenvertaisuus ei vaarannu.

Edellä esitetyn tarkastelun perusteella voidaan päätellä, että *dokumenttiaineisto tukee rehtoriaineiston perusteella saatua käsitystä*, jonka mukaan kentällä ollaan hyvin tietoisia yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. Sen lisäksi, että ollaan tietoisia, dokumenttiaineisto osoittaa, että tukea järjestetään käytännössä pääosin laissa tarkoitettulla, tarkoituksenmukaisella tavalla – joitakin heikompia alueita unohtamatta, näistä tärkeimpänä oppilaan ja huoltajien näkemysten esiin saaminen. Samalla voidaan todeta, että lukuun ottamatta melko yleistä pienryhmien ja erityisluokkien käyttöä käytäntömme näyttää noudattelevan ”Osallistavan opettajan profiilin keskeisiä kulmakiviä” (European Agency for Development in Special Needs Education¹⁶ 2012).

Lain ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden peräämä kehitystason ja yksilöllisten tarpeiden huomioon ottaminen näkyy nyt dokumenteissa enemmän kuin lain kirjaimen noudattamisena – todellisena ammattitaitoisena välittämisenä lasten ja nuorten kohtalosta. Voidaankin kysyä, tarvitaanko pätevämpää todistusta uuden lain ja sitä edeltäneen kehittämishistorian toteutumisesta koulujen käytännöissä?

Lähteet

- Adler, P., Kwon, S. & Heckscher, C. 2008. Professional work: The emergence of collaborative community. *Organization Science* 19 (2), 359–376.
- Ahram, R., Fergus, E. & Noguera, P. 2011. Addressing racial/ethnic disproportionality in special education: Case studies of suburban school districts. *Teachers College Record* 113 (10), 2233–2266.
- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thunberg, H., Vainikainen, M-P & Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu ja 2012:5. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

¹⁶ Kiinnostavaa tämänkin analyysin ajatusmaailman kannalta on, että järjestön nimi on juuri muuttunut, ja se on nyt The European Agency of Special Needs and Inclusive Education.

- Berg, G. 1999. Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling. En bok för skolutvecklare om skolans styrning. Göteborg: Gothia.
- Bryk, A. & Schneider, B. 2003. Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership* 60 (6), 40–44.
- Erchul, W. & Martens, B. 2012. School consultation: Conceptual and empirical bases of practice. 3. painos. New York: Springer.
- Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. 2012. Osallistuvan opettajan profiili. Odense, Tanska: Euroopan erityisopetuksen kehittämiskeskus. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-FI.pdf. (Luettu 10.5.2014.)
- Fullan, M. 2005. Leadership & sustainability: System thinkers in action. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gardner, H. (toim.) 2010. Good work: Theory and practice. http://www.thegoodproject.org/pdf/GoodWork-Theory_and_Practice-with_covers.pdf. (Luettu 10.5.2014.)
- Green, M. & Tucker, J. L. 2011. Tumultuous times of education reform: A critical reflection on caring in policy and practice. *International Journal of Educational Leadership* 14 (1), 1–19.
- Henkilötietolaki 1999. 523/22.4.1999.
- Hjörne, E. & Säljö, R. 2006. “There is something about Julia” – Symptoms, categories, and the process of invoking ADHD in the Swedish school: A case study. Teoksessa H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough & A. H. Halsey (toim.) *Education, globalization, and social change*. Oxford: Oxford University Press, 602–616.
- Hjörne, E. & Säljö, R. 2014. Analysing and preventing school failure: Exploring the role of multi-professionality in public health team meetings. *International Journal of Educational Research* 63 (Special issue), 5–14.
- Højholt, C. 2010. Cooperation between professionals in educational psychology – Children’s specific problems are connected to general dilemmas in relation to taking part. Teoksessa H. Daniels & M. Hedegaard (toim.) *Vygotsky and special needs. Rethinking support for children and schools*. London: Continuum.
- Kirjavainen, T., Jahnukainen, M., & Pulkkinen, J. 2013. Erityisopetus perusopetuksessa (työpaperi). Helsinki: Valtionalouden tarkastusvirasto. https://www.vtv.fi/files/3566/Tyopaperi_Perusopetuksen_erityisoppilaiden_toisen_asteen_opinnot.pdf. (Luettu 10.5.2014.)
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010. 642/24.6.2010.
- Luchte, K. 2005. Implementierung pädagogischer Konzepte in sozialen Systemen. Ein systemtheoretischer Beratungsansatz. Beltz Wissenschaft: System und Organisation; Band 11. Weinheim, Basel: Beltz.
- Luhmann, Niklas. 2002. *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Manor-Binyamini, I. 2011. A model of ethnographic discourse analysis for an interdisciplinary team. *Journal of Pragmatics* 43, 1997–2011.
- Mazher, W. 2012. A Foucaultian critique of learning disability discourses: Personal narratives and science. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 25 (6), 767–800.

- Miettinen, R., Väättäin, R. & Thuneberg, H. Paikallinen kokeileminen ja institutionaalinen oppiminen koulun kehittämisen ja hallinnan tapana. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Morris, M. & Easton, C. 2008. Narrowing the gap in outcomes: Further overview of data and evidence on the ECM outcomes for vulnerable groups. Progress report and update. Slough: NFER.
- Olli, J., Vehkakoski, T. & Salanterä, S. 2012. Facilitating and hindering factors in the realization of disabled children's agency in institutional contexts: A literature review. *Disability & Society* 27 (6), 793–807.
- Olson, D. R. 2003. *Psychological theory and educational reform: How school remakes mind and society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Opetushallitus. 2011. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö.
- Persson, B. 2008. On other people's terms: Schools' encounters with disabled students. *European Journal of Special Needs Education* 23 (4), 337–347.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Qvortrup, L. 2005. *Seminar.net – International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning* 1 (1).
- Thuneberg, H., Hautamäki, J., Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Vainikainen, M-P & Hilasvuori, T. 2014. Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change* 2, 67–79.
- Thuneberg, H., Vainikainen, M-P, Ahtiainen, R., Lintuvuori, M., Salo K. & Hautamäki, J. 2013. Education is special for all – the Finnish support model. *Gemeinsam Leben* 21 (2), 67–78.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki. Tammi.
- Työ- ja elinkeinoministeriö. 2013. *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2013. TEM-raportteja 38*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö. http://www.tem.fi/files/37758/TEMrap_38_2013_web_23102013.pdf. (Luettu 15.2.2014.)
- WHO 2009. *Health research policy and systems volume 7 supplement 1, 2009: SUPPORT Tools for evidence-informed health Policymaking (STP)*. <http://www.who.int/evidence/about/en>. (Luettu 25.5.2014.)
- Wilke, H. 2000. *Systemtheorie I: Grundlagen: Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme*. 6., uudistettu painos. Stuttgart: Verlag Lucius & Lucius.

Henri Pesonen,
Terhi Ojala,
Tiina Itkonen &
Elina Kontu

Miten vaativa erityinen tuki toteutuu?

Vaativa erityinen tuki

Vaativalla erityisellä tuella tarkoitetaan perusopetuksen erityistä tukea oppilaille, jotka tarvitsevat monialaista apua oppimiseen, koulunkäyntiin ja kuntoutumiseen. Heillä on esimerkiksi vakavia psyykkisiä pulmia, moni- tai vaikeavammaisuutta, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnoosi. ”Vaativa erityinen tuki” ei käsitteenä ole virallisessa käytössä normistossa eikä tilastoissa. Tämä kokoava ilmaisu otettiin käyttöön Vaativan erityisen tuen tutkimus- ja kehittämishankkeessa (VETURI) selventämään hankkeen kohdejoukkoa.

Nelivuotinen hanke käynnistettiin tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminnan (Kelson, Ahtiainen ym. 2012) päättymisen jälkeen (Hautamäki & Hilasvuori, tässä teoksessa), kun havaittiin, että vaativan erityisen tuen oppilasjoukko on jäänyt vähälle huomiolle useimmissa aiemmissa kehittämishankkeissa. VETURI-hankkeen tavoitteena on kyseisen kohderyhmän oppilaiden tuen rakenteiden, järjestämisen ja menetelmien kehittäminen. Tämä edellyttää pitkäkestoista ja moninäkökulmaista tutkimustyötä sekä luovia ja rohkeita pedagogisia kokeiluja ja ratkaisuja käytännön opetustyöhön. Järjestelmien, rakenteiden sekä toimintojen pysyvät muutokset ja vakiintuminen vaativat toiminnan tavoitteellisen käynnistämisen usealla eri toimijatasolla samanaikaisesti.

VETURI-hanke on muodostunut kehittävästä tutkimuksesta ja kouluhenkilöstön tutkimusta tukevasta valmennuksesta, joiden avulla kehitetään vaativan erityisen tuen toimijoiden pedagogista osaamista, oppimisympäristöjä, oppimateriaaleja ja -välineistöä. Kehittävän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella vaativan erityisen tuen pedagogista tilaa ja sen muutoksia kouluhenkilöstön täydennyskoulutuksen ja valmennuksen, erilaisten kokeilujen ja verkostoitumisen myötä. Tutkimusta tukevan valmennuksen avulla vahvistetaan vaativan erityisen tuen toimijoiden erityispedagogista osaamista ja toimintaa, kehitetään oppimisympäristöjä sekä oppimateriaaleja ja -välineistöä sekä verkostoitetaan toimijoita keskenään. Tutkimus ja valmennus muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden, jossa tutkimuksen antia hyödynnetään valmennusteemojen sisältöjen yksityiskohdissa. Myös valmennukseen osallistuvat ovat useilla eri tavoilla mukana tutkimuksessa. Hankkeen tavoitteena on paitsi tarkastella ja kehittää vaativan erityisen tuen pedagogista tilaa ja toimintaa, myös olla (erityis)opettajakoulutuksen kehittämisen edistäjänä.

Ennen VETURia ja Kelpoa on Suomessa systemaattisesti toteutettu suunnitelmallisia ja tavoitteellisia perusopetuksen kansallisia kehittämishankkeita, jotka muodostavat jatkumon (Ahtiainen ym. 2012; Holopainen, Ikonen & Ojala 2001; Holopainen, Ojala, Miettinen & Orellana 2005; Holopainen & Ojala 2006; Holopainen & Ojala 2009; Oja 2012). Kehittämistoiminnan käynnistämisen aloite voi tulla monelta taholta: kunnista ja seutukunnilta, koulutus- tai tutkimusinstituutioilta tai esimerkiksi koulutuspoliittisen havainnon tai linjauksen mukana. Hanketoimijoina ovat useimmiten olleet kunnat. Ne ovat sitoutuneet toimintansa kehittämiseen ja muun muassa valinneet itse edustajansa kehittämistä tukeviin täydennyskoulutuksiin. On keskeistä, että kunnan johdossa vähintään opetustoimi on sitoutunut tukemaan kehittämistyötä, joka kunnittain on organisoitu toimeen omilla tavoillaan hanke-tavoitteiden mukaisesti. Kun opetushenkilöstö on osallistunut kehittämishankkeisiin, on se tarjonnut kunnille, kouluille ja opetuksen ja kasvatuksen henkilöstölle mahdollisuuden kehittää sellaisia opetusjärjestelyjä, jotka vastaavat paremmin oppilaiden tuen tar-

peisiin. Uusimmissa hankkeissa, kuten Kelpossa ja VETURISSA, on suunnitteluvaiheesta saakka ollut mukana myös yliopistollinen tutkimus.

Kehittämishankkeiden seuraukset ja vaikutukset kasautuvat. Näitä kasautuvia variaatioita kutsutaan kumulatiivisiksi efekteiksi (cumulative effects) (Knapp, Stearns, Turnbull, David & Peterson 1991). Tässä artikkelissa tarkastellaan uudistusten ja kehittämishankkeiden aikaansaamia kumulatiivisia vaikutuksia vaativan erityisen tuen kehyksessä perusopetuslakimuutoksen (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) jälkeen. Kumulatiivisten vaikutusten tarkastelussa hyödynnetään VETURI-hankkeen kansallisen kartoituksen (Kokko ym. 2014) tuloksia. Tarkastelussa käytetään indikaattoreina vaativan erityisen tuen piirissä työskentelevien opettajien kokemuksia reformin toteutumisesta valtakunnallisesti.

Kehittämistoiminnasta toimivaan koulunpitoon

Knappin ym. (1991) mukaan kumulatiivisia vaikutuksia tarkasteltaessa tulee huomioida kolme ulottuvuutta: 1) aika, 2) paikallinen hallinto ja 3) hankkeet. Kehittäminen ja pysyvien muutosten aikaansaaminen on varsin hidasta etenkin institutionaalisissa organisaatioissa, kuten koulussa. Toimijat tarvitsevat riittävästi aikaa uusien käytänteiden käyttöönottoon ja hioutumiseen. Toinen ulottuvuus, paikallinen kuntahallinto eli kuntakohtainen kehittäminen, tarvitsee tuekseen laaja-alaista kansallista kehittämistoimintaa. Ylemmän hallinnon tason (Suomessa opetus- ja kulttuuriministeriö ja Opetushallitus) toiminta edistää alemman hallinnon (kuntien opetustoimi) toiminnan kumulatiivisia vaikutuksia. Kolmanneksi tulee tarkastella hanketyötä. Hankkeet voivat lisätä kuntakohtaisia talousresursseja ja koulukohtaisia henkilö- ja muita tukiresursseja. Toisaalta useat samanaikaiset kehittämishankkeet voivat kasvattaa byrokratiaa, esimerkiksi lisätä kokouksia ja dokumentointia. Hankkeiden tavoitteet saattavat olla myös keskenään ristiriitaisia, jolloin toimijat hämmentyvät ja kehittäminen saattaa hidastua tai pysähtyä kokonaan. (Knapp ym. 1991.)

Kehittämistoiminnan tavoitteiden saavuttaminen ja muuttuminen uudistuneeksi, toimivaksi koulunpidoksi vaatii toimenpiteitä sekä hallinnolta että niin sanotuilta kentän toimijoilta (esimerkiksi opettajilta). Honigin (2006) mukaan muutokset tapahtuvat vuorovaikutussuhteessa ihmisten (people), alueiden tai kuntien (places) ja poliittisten uudistuksien (policy) välillä. Poliittiset uudistukset sekä niiden merkitys ja tulkinta syntyvät tämän vuorovaikutuksen tuloksena.

Opetushenkilöstön kouluttaminen ja sen kautta rakentuva kapasiteetti (McDonnell & Elmore 1987) on implementaatioinstrumentti eli uudistusta edistävä keino, jonka avulla henkilöstöä voidaan valmistella muutokseen. Kapasiteetin rakentumisen näkökulmasta vaikuttavat oleellisesti ”eturivin operoijat” (front-line operators) (Wilson 1989), joita ovat oppilaiden kanssa työskentelevät henkilöt. ”Eturivin operoijia” ovat siis muiden muassa opettajat, rehtorit, psykologit ja terapeutit. He tekevät valintoja ja päätöksiä tilanteissa, joissa kouluttautumisen lisäksi myös heidän henkilökohtaiset arvonsa ja uskomuksensa vaikuttavat implementaation toteutumiseen. Tämän vuoksi tietoisuus omasta osaamisesta ja esimerkiksi omista pedagogisista valinnoista vaikuttaa implementaation onnistumiseen (esim. Wilson 1989). Honig (2006) myötäilee tätä, sillä hänen mukaansa implementaation onnistumiseen vaikuttaa paikallisuuden lisäksi myös institutionaalinen kehitys ja konteksti, koska järjestelmällä ja sen toimijoilla (opettajat, rehtorit jne.) on kulttuuriseen kontekstiin sidottuja arvoja ja uskomuksia.

Kapasiteetin rakentamisen lisäksi muita implementaatioinstrumentteja voisivat olla ulkoiset kannustimet ja sanktiot (McDonnell & Elmore 1987). Suomessa kouluinstituutioon liittyviä sanktioita tai kannustimia ei ole kuitenkaan käytössä. Koulutusjärjestelmämme kunta- ja koulukohtainen autonomia sen sijaan sallii paljon vapauksia. Esimerkkinä voidaan mainita muun muassa perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden soveltamismahdollisuus, joka huomioi hyvin paikallisia olosuhteita. Reformien aikaansaamat kumulatiiviset vaikutukset perustuvat poliittiseen suunnitteluun, uudistuksen toteuttajien sitoutuneisuuteen ja muutoshaluk-

kuuteen sekä institutionaalisten kontekstien variaatioihin. Suomen kaltaisessa maassa kumulatiivisia efektejä voi olla yhtä paljon kuin on kuntiakin.

Vaativan erityisen tuen toteutuminen

VETURI-hankkeen kansallinen kartoitus toteutettiin keväällä 2012 (Kokko ym. 2014). Aineisto koostuu vaativan erityisen tuen piirissä työskentelevien henkilöiden, pääsääntöisesti opettajien (N = 526), näkemyksistä tutkimuksen kohderyhmän opetusjärjestelyistä. Kyselyn mukaan vastaajilla oli opetettavanaan yhteensä noin 3200 oppilasta. Suurin osa vastaajista oli naisia (81,7 %), hieman yli 15 % oli miehiä, ja muutama vastaaja jätti vastaamatta tähän kysymykseen. Vastaajat olivat eri puolilta Suomea ja koulut, joissa he työskentelivät, olivat pääosin (65 %) 100–500 oppilaan kouluja.

Sähköisellä kyselylomakkeella selvitettiin moniammatillisen yhteistyön käytänteitä, lähikouluperiaatteen mukaisen opetuksen toteutumista, inklusion ja integraation toteutumista, lakiuudistuksen (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) tuomia muutoksia sekä vastaajien täydennyskoulutustarpeita. Kysely koostui sekä avoimista kysymyksistä että määrällistä aineistoa kokoavista kysymyksistä. Avoimiin kysymyksiin vastanneiden määrä vaihteli kysymyksestä riippuen. Esimerkiksi avokysymykseen perusopetuksen lakiuudistuksen toteutumisesta vastasi 369 henkilöä. Kyselyn avovastauksien pohjalta saatiin kokonaiskuva aineistosta, joka koodattiin systemaattisesti.

Lakiuudistus lisäsi dokumentointia

Lakiuudistuksen tuomiin muutoksiin suhtauduttiin negatiivisesti erityisesti siksi, että niiden koettiin lisäävän asiakirjoihin liittyvää työtä ja muuttavan kirjaamiskäytänteitä huomattavasti. Osassa kuntia kirjaamiseen osallistuvat myös luokan- ja aineenopettajat, osassa kirjaamisen hoiti erityisopettaja. Lomakkeiden ja dokumen-

toinnin lisääntyminen koettiin työläänä ja osin täysin turhana ja turhauttavana. Sen myös koettiin vievän liikaa aikaa varsinaiselta perustyöltä ja toimivan jopa inkluusiota estävästi:

”Paperityö lisääntyi paljon. Stressi lisääntyi, koska kaikki mahdollinen ja mahdoton pitää kirjata”

”Energia ohjautuu paperityöhön”

”Opetuksesta on tullut sivutoimi”

”Helvetinmoinen tyhjänpäiväinen paperiruljanssi”

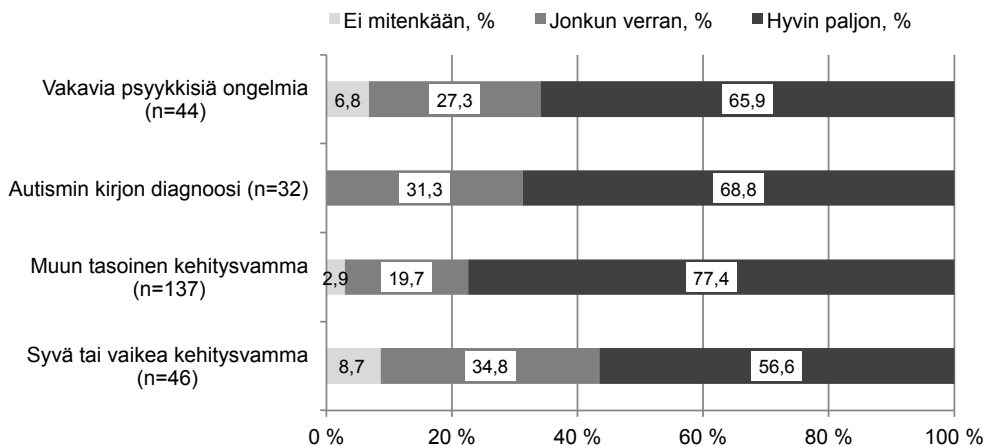
Vaikka dokumentoinnin lisääntymistä kritisoitiin voimakkaasti, sen tarkentumisessa ja lisääntymisessä nähtiin myös useita hyviä puolia. Koettiin, että lomakkeet ja toimintatavat ovat yhdenmukaistuneet ja selkiytyneet. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämissuunnitelman (HOJKS) koettiin jopa kevenneen aiemmasta.

”Helpotti kun kaikki tuet ovat yksissä kansissa”

”Lomakkeita tulee katseltua nyt useammin kunkin oppilaan tavoitteiden kohdalla”

Vaativan erityisen tuen piirissä työskentelevät henkilöt pitivät hyvänä sitä, että dokumentoinnin ansiosta oppilaan oikeudet toteutuvat ja opettaja saa enemmän tietoa oppilaan tilanteesta. Tuen määrän arvioinnin koettiin olevan helpompaa ja tehokkaampaa koko koulussa. Kuntakohtaiset ratkaisut dokumentoinnissa ovat edelleen varsin kirjavia, kuten olivat aiemmin esimerkiksi erityisopetussiirot (Ojala & Pihkala 2006).

Lakiuudistus on pääosin muuttanut *vaativaa erityistä tukea antavien* opettajien työtä paljon, ja uudistusten arveltiin olevan mittavia. Toisaalta pieni osa vastaajista arvioi, että uudistus ei ole muuttanut heidän työtään lainkaan, kuten kuviosta 1 selviää. Vahvimmin lakimuutos näyttäisi vaikuttaneen niiden opettajien työhön, joiden oppilailla on muu kuin syväksi tai vaikeaksi arvioitu kehitysvamma. He kokivat, että toiminnan suunnitelmallisuus, in-



Kuvio 1. Opettajien kokemat muutokset työssä lakiuudistuksen myötä oppilasryhmäkohtaisesti (Kokko ym. 2014, 17)

tegraatiomyönteisyys ja opettajien keskinäinen yhteistyö sekä samanaikaisopetus lisääntyivät.

Integraatio varsin perinteistä

Integraation toteuttaminen näyttäisi olevan edelleen varsin perinteistä vastaajien (N = 486) mukaan. Eniten oppilaat ovat yhdessä juhlassa, tapahtumissa ja välitunneilla, kuten alla olevasta taulukosta 1 voidaan todeta.

Vaativaa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden sijoittaminen yleisopetuksen ryhmiin jakoi mielipiteitä. Oltiin sitä mieltä, että erityisen tuen oppilaiden tulisi jatkossakin opiskella ainoastaan omissa ryhmissään, mutta myös vastakkaisia näkökulmia esiintyi. Suurin osa vastaajista kuitenkin piti osittaista integraatiota pedagogisesti tehokkaimpana opetuksen järjestämisen tapana. Tuotiin myös esille toiveita inklusion edistämisestä ja todettiin, että oppilaita voitaisiin entistä enemmän ohjata opiskelemaan yleisopetuksessa. Tätä perusteltiin muun muassa oppilaiden oikeudella saada opetusta omassa lähikoulussaan. Jatkuvia muutoksia ryhmän muodostukses-

Taulukko 1. Tilanteet, joissa vaativan erityisen tuen oppilaat ovat yhdessä koulun muitten oppilaitten kanssa (kysymykseen saattoi valita useita vaihtoehtoja) (Kokko ym. 2014, 28)

| Tilanne / tapahtuma koulussa | N = 486 % vastaajista |
|--|--------------------------|
| Juhlissa tai tapahtumissa | 74,3 |
| Välitunneilla | 69,6 |
| Ruokailussa | 68,3 |
| Koulukuljetuksissa | 51,7 |
| Liikuntatunneilla | 46,6 |
| Musiikintunneilla | 41,1 |
| Kuvaamataidon tunneilla | 30,8 |
| Kerhoissa tai aamu- ja iltapäivätoiminnassa | 29,3 |
| Muissa oppiaineissa (mm. tekninen ja tekstiilityö, englanti, fysiikka) | 26,6 |
| Kotitaloudessa | 25,3 |

sa pidettiin yhtenä ryhmän toimintaa häiritsevistä tekijöistä.

Erityisluokkien vähentäminen näkyy vastaajien arvioissa. Osassa vastauksista viitattiin lähikouluperiaatteeseen ja sen alkuperäisestä tavoitteesta poikkeaviin melko omaperäisiin kuntakohtaisiin toteuttamisvariaatioihin. Lakiuudistus ei ohjaa tai määrää erityiskouluja tai erityisluokkia lakkauttaviksi, mutta vastausten perusteella näin on joissakin kunnissa lakia mitä ilmeisimmin tulkittu. Vastauksissa nostettiin esille lakiuudistuksen oletettu yhteys erityisryhmien ja -koulujen vähentämiseen ja lakkauttamiseen. Tätä vastustettiin voimakkaasti, ja asiasta esitettiin kriittisiä kannanottoja. Näiden vastaajien mukaan lakkautuksia ja vähennyksiä tehdään suunnittelemattomasti ja niitä käytetään muun muassa kunnallisina säästötoimenpiteinä.

Pedagogiset valinnat ja vastuu lisääntyneet

Käytännön koulutyöhön uudistuksen koettiin tuoneen sekä positiivisia että negatiivisia muutoksia. Edistysaskeleeksi koettiin muutosprosessin taustalla vaikuttava yhteisen pedagogisen vastuun jalkautuminen ja pedagogisuuden painottaminen.

”Suurin muutos kaikkeen koulutyöhön on uudenlainen ajattelu. Enää ei heikkoja siirretä suoraan toiseen ryhmään, pois jaloista, vaan nyt täytyy ensin miettiä mitä minä voin asialle tehdä. Tuo on erinomainen uudistus.”

Positiivisena uudistuksena koettiin myös mahdollisuus pedagogisiin järjestelyihin ja kokeiluihin:

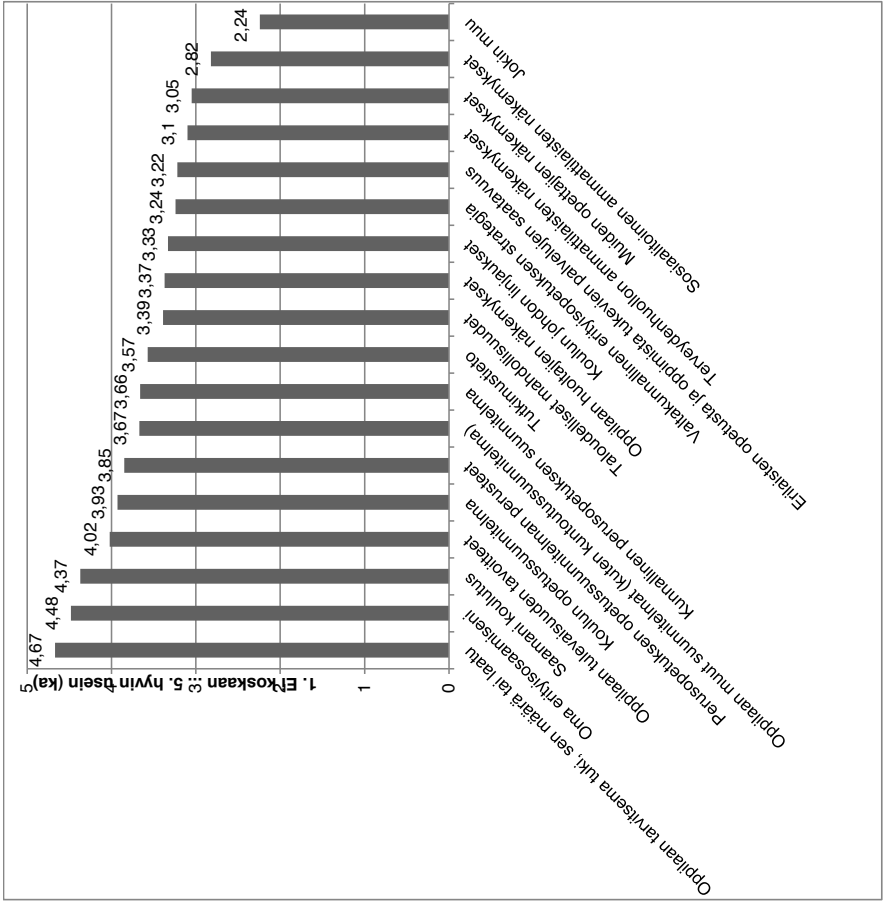
”Joustavat opetusryhmät – antaa mahdollisuuden toteuttaa osallistavaa opetusta, ei tarvitse sen enempää hakea lupaa koulun sisältä kuin ulkopuolelta siihen, että erityisoppilaat ja yleisopetuksen oppilaat voivat opiskella samassa ryhmässä.”

Vastaajat kokivat haastaviksi muun muassa terminologiset muutokset ja suunnitelmien toteuttamisen käytännössä. Terminologisen hämmennyksen lisäksi vastauksista näkyi myös epätietoisuus tukimuodoista sekä pedagogisista toimenpiteistä ja järjestelyistä, muun muassa arvioinnista.

Oppilaan tarvitsema tuki tärkeintä

Pedagogisiin päätöksiin vaikuttivat vastaajien mukaan eniten oppilaan tarvitsema tuki, tuen määrä tai laatu, vastaajan erityisosaaminen tai hänen saamansa koulutus. Yllättävää oli, etteivät esimerkiksi taloudelliset mahdollisuudet olleet ensisijaisesti vaikuttavia tekijöitä, kuten selviää kuviosta 2.

Jos vastaajan koulussa toteutetaan opetusta oppiaineittain, vastauksissa ei kuvata sisältöjä ja toteutustapoja. Opetuksen sisällöstä kerrotaan ainoastaan toteamalla lukujärjestys tai luettelemalla oppiaineet. Oppiaineiden yhdistämisen toteutusta vastaajat kuvasivat kertomalla, että opetus toteutetaan projekteina ja teemoina. Pedagogisista erityisjärjestelyistä, kuten esimerkiksi oppimisympäristön järjestämisestä, ryhmäjaoista tai yksittäisen oppiaineen yksilöllistämisestä, vastaajat eivät kertoneet. Ajan hengen mukaan opettajat mainitsevat vastauksissaan integraation ja samanaikaisopetuksen. Niiden sisältöjä ei kuitenkaan kuvata yksityiskohtaisesti. Myös esimerkkejä eriyttämisestä on varsin vähän.



Kuvio 2. Vastaajan pedagogisiin päätöksiin vaikuttavat tekijät (N = 369) (Kokko ym. 2014, 29)

Uudistusten ja kehittämistoiminnan sulautuminen koulun toimintakulttuuriin vaatii aikaa, yhteisen tekemisen jakamista ja hyvää johtamista

Kelpo-toiminnassa opettajien tiedon lisääntyminen varmistettiin toisiinsa linkitetyillä kehittämistoiminnan toimenpiteillä (vrt. Ah-tiainen, tässä teoksessa). Kelposta teki poikkeuksellisen sen vahva sitominen valmisteilla olleeseen normistouudistukseen ja toiminnan monivuotisen resursoinnin (mm. henkilötyövuodet, talous, arvioiva tutkimus, täydennyskoulutus) suuruus ja laajuus. Kelpossa ennakoitiin tulossa olevat merkittävät hallinnolliset ja toiminnalliset muutokset. Siinä panostettiin McDonnellin ja Elmoren (1987) termein kapasiteetin rakentamiseen täydennyskouluttamalla opetustoimen johtoa ja henkilöstöä useiden vuosien ajan. Kelpon aikana toteutui myös Knappin ym. (1991) toteama resurssien lisääntyminen, koska kunnilla oli mahdollisuus hakea opetus- ja kulttuuriministeriöstä avustusrahoitusta paikallisen hanketoiminnan tukemiseen. Wilson (1989) korostaa ”eturivin operoijien” roolia ja vastuuta siitä, kuinka uudistuksia toteutetaan, sillä ilman koulutusta ja ohjausta uudistuksien toteuttajat joutuvat tekemään omia tulkintojaan esimerkiksi normiuudistuksesta.

VETURI-valmennukseen osallistuneet pyrkivät korostamaan keskinäistä vuorovaikutusta sekä verkostoitumisen mahdollistamaan osaamisen jakamista ja jalostamista työnohjauksen, benchmarking-vierailujen ja pedagogisten kehittämistehtävien esittelyjen avulla. Kehittämistoiminnan muuttuminen uudistuneeksi ”koulunpidoksi” vaatii panostusta ja toimenpiteitä. Vuorovaikutussuhhteilla on keskeinen merkitys kehittämistoiminnassa (Honig 2006). Keskeisimpiä toimijoita ovat Wilsonin (1989) mainitsemat oppilaitten kanssa työskentelevät ”eturivin operoijat”, esimerkiksi opettajat ja koulunkäynninohjaajat, jotka edistävät koulun toiminnan organisointia. Samalla he vaikuttavat koulun voimavaraan; yhteisöön ja koulun toimintakulttuuriin. ”Eturivin operoijiksi” valikoituvat usein aktiiviset ja innostuneet toimijat. Ilman sitoutuneita ja innostuneita toimijoita kehittämishankkeet eivät tuota tavoiteltua

tulosta. Tarvitaan myös riittävän pitkä aika (noin viisi vuotta), jotta kehitystä voi tapahtua.

Kumulatiivisten vaikutusten tarkastelu opetusjärjestelyissä ei ole lineaarinen, vaan se koostuu pitkän linjan kehityksen tuloksista ja opettajien sitoutuneisuudesta muutokseen. Tämä tarkoittaa sitä, että on hyväksyttävä vaativaa erityistä tukea saavien oppilaiden inklusiivisuudessa ja pedagogisissa järjestelyissä ilmenevä variaatio. Salminen (2012) kuvaa kyseistä ilmiötä diakroniseksi. Tämä tarkoittaa sitä, että jos halutaan muutoksia esimerkiksi pedagogisiin toimintoihin, on otettava huomioon historialliset muutokset ja tarkasteltava niitä pitkiä kehityslinjoja hahmottelemalla. Vaativan erityisen tuen historia on toisaalta varsin nuori Suomessa: esimerkiksi syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisiksi diagnosoidut lapset saivat oikeuden opiskella peruskoulussa vasta vuonna 1997. Toisaalta vaativalla erityisellä tuella on pitkät perinteet, sillä esimerkiksi ”pahantapaiset pojat” erotettiin omaksi ryhmäkseen jo 1800-luvun lopulla ja sijoitettiin kasvatuslaitoksiin (Kivirauma 1989).

VETURI-hankkeen kartoitus tehtiin varsin nopeasti uudistetun normiston käyttöönoton jälkeen. Kartoituksen tuloksiin kuului muun muassa byrokraattisen toiminnan, erityisesti dokumentoinnin, lisääntyminen ja pedagogisten käytänteiden päivittämättömyys. Knappin ym. (1991) teoriaan nojautuen voidaan olettaa, että ajan myötä normistouudistus vähentää dokumentointiin kuuluvaa aikaa ja muuttaa myös vaativan erityisen tuen pedagogisia käytänteitä.

Opettajat kokevat tarvitsevansa vertaistukea ja työnohjausta, joten heidän ääntään tulee kuulla ja heidän tarpeisiinsa tulee vastata. Opettajien tarpeiden toteuttamisen esteitä tulee poistaa ja pohtia esimerkiksi opettajien kokonaistyöajan merkitystä. VESO-koulutuspäivien (kunnallisen opetusalan virka- ja työehtosopimuksen mukaan määrätty koulutuspäivä) sisältöä tulisi yhtenäistää koko maassa siten, että niiden ohjelma sisältäisi myös hyvien käytänteiden jakamista. Yhteistyö monenlaisten ammattilaisten ja oppilaiden kanssa on vaativaa, joten sen toteutumiseksi tarvitaan työaikaan liittyviä ratkaisuja sekä realistisia mahdollisuuksia ke-

hittää uudenlaista toimintaa. Yhteisten toimintamallien luominen on tärkeää oppilaan etua ajatellen. Myös peruskoulun oppilaiden psyykkinen oireilu näyttää lisääntyneen, mikä on syytä huomioida muun muassa koulutuksia järjestettäessä. Kunnissa ja kouluissa erityisopettajia tulee rohkaista ja velvoittaa pedagogiseen kehittämistyöhön, esimerkiksi pedagogisten menetelmien päivittämiseen.

Vastuun jakamista ja yhteistyön suunnittelua varten kouluissa voisi olla hyötyä koordinoivasta opettajasta (inclusion facilitator), joka huolehtii erityisen tuen toteutumisesta ja toimii myös niin sanottuna logistiikkahenkilönä. Monialaista yhteistyötä ja sen laatua tulee arvioida säännöllisesti. Kouluissa voidaan esimerkiksi arvioida oppilashuoltotyöryhmän tuen määrällistä riittävyyttä monialaisen yhteistyön tukena. Opinto-ohjaus tulee varmistaa kaikille oppilaille – myös heille, joilla erityisen tuen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, autismin kirjon diagnoosi, kehitysvamma tai monivammaisuutta.

Vaativan erityisen tuen organisoinnin tarkastelussa nousi kartoituksen tuloksina ja johtopäätöksinä näkyviin useita huolenaiheita: ei-kelpoisten opettajien määrä, pedagogisten menetelmien ja mallien päivittämisen tarve, erityisopettajakoulutuksen sisällöllinen päivitystarve, erityisopettajien ja opinto-ohjaajien täydennuskoulutus, tukitilastointiin liittyvä kehittäminen, monialaisen yhteistyön laadunarviointi, erityisopettajien työnohjaus ja vertaistuki. Erityisopettajat tarvitsevat pedagogisten menetelmien päivitystä, koska nykyinen erityisopettajankoulutus on muuttunut laaja-alaiseksi yleiskoulutukseksi. Henkilökunnan ja koulun johdon säännöllisen täydennuskoulutuksen avulla on mahdollista varmistaa, että kaikille yhteinen koulu toteutuu ja että koulun monialaiset toimijat sitoutuvat ottamaan vastuun kaikkien lasten opettamisesta. Opinto-ohjauksen tarve on vaativaa erityistä tukea saavilla oppilaille suuri, joten on tarpeen lisätä osaamista tällä alueella.

Opetustoimen kehittämishankkeissa tehty systemaattinen työ kansallisen keskustelun herättäjänä, asenteiden, uskomusten ja toimintakulttuurien muokkaajana, järjestelmien, mallien ja menetelmien kehittäjänä sekä epäkohtien esiin nostajana on luonut hyvän pohjan ja valmiudet toiminnan kriittiselle tarkastelulle ja arvioin-

nille sekä jatkuvalla kehittämiselle. Tämä kivijalka antaa opettajille, kouluille ja kunnille sekä kansalliselle toiminnalle valmiudet myös vaativan erityisen tuen kehittämiseen. Johtajilla, kuten sivistysjohtajalla, opetuspäälliköllä ja rehtorilla, on merkittävä rooli, kun koulun toimintaa kehitetään. Onnistumisen kannalta keskeisiä tekijöitä ovat johdon tuki ja riittävä resursointi tavoitteiden saavuttamiseksi. Kehittämishankkeiden osallistujia tarkemmin tarkasteltaessa voidaan huomata, että muutamat kunnat ovat olleet mukana lähes kaikissa opetustoimen kehittämishankkeissa. Voitaneen olettaa, että opetustoimen asiat ovat näissä kunnissa hyvin. Tämä herättää jälleen kysymyksen siitä, ovatko oppilaat tasa-arvoisessa asemassa esimerkiksi vaativan erityisen tuen suhteen kaikissa kunnissa.

Kehittäminen ja pysyvien muutosten aikaansaaminen on varsin hidasta etenkin institutionaalisissa organisaatioissa, kuten koulussa. Kaikki toimijat tarvitsevat riittävästi aikaa uusien käytänteiden käyttöönottoon ja hioutumiseen. Vaativan erityisen tuen kehittäminen on hyvässä alussa. Paljon on silti tehtävää jokaisella toimijataholla: kansallisesti, kunnallisesti, kouluissa, opetusryhmissä ja pedagogisessa kehittämisessä. Toisaalta koulua pitää muuttaa, toisaalta hyvät traditionaaliset käytänteet on syytä säilyttää. Nopeita ja tehokkaita ratkaisuja ei ehkä olekaan.

Lähteet

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thunberg, H., Vainikainen, M.-P. & Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu- ja 2012:5. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Holopainen, P., Ikonen, O. & Ojala, T. 2001. Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjauksesta tukevana toimintana. Kehittyvä koulutus 1/2001. Helsinki: Opetushallitus.
- Holopainen, P. & Ojala, T. (toim.) 2006. LATUa myöten uusiutuviin käytänteisiin. Opetushallituksen moniste 21/2006. Helsinki: Opetushallitus.
- Holopainen, P. & Ojala, T. (toim.) 2009. Seutuelämää opetustoimessa. Seudullisten palvelujen kehittäminen erityisopetuksessa. Opetushallituksen moniste 6/2009. Helsinki: Opetushallitus.

- Holopainen, P, Ojala, T., Miettinen, K. & Orellana, T. (toim.) 2005. Siirtymät sujuviksi. Ehyttä koulupolkua rakentamassa. Opetushallituksen moniste 6/2005. Helsinki: Opetushallitus.
- Honig, M. I. 2006. New directions in education policy implementation: Confronting complexity. Albany, NY: State University of New York Press.
- Kivirauma, J. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1920–1985. Turun yliopiston julkaisu C 74.
- Knapp, M. S., Stearns, M. S., Turnbull, B. J., David, J. L. & Peterson, S. M. 1991. Cumulative effects of federal education policies at the local level. Teoksessa A. R. Odden (toim.) Education policy implementation. Albany, NY: State University of New York Press, 105–123.
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. 2014. Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma tai autismin kirjon diagnoosi. VETURI-hankkeen kartoitus 2013. Helsingin ja Jyväskylän yliopistot.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010. 642/24.6.2010.
- McDonnell, L. M. & Elmore, R. F. 1987. Getting the job done: Alternative policy instruments. Educational Evaluation and Policy Analysis 9 (2), 133–152.
- Oja, S. (toim.) 2012. Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Juva: PS-kustannus.
- Ojala, T. & Pihkala, J. 2006. Erityisopetuksen strategian (2007) pohjamateriaaliksi tehty kansallinen kartoitus. Julkaisematon aineisto.
- Salminen, J. 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Teos.
- Wilson, J. Q. 1989. Bureaucracy: What government agencies do and why they do it. New York: Basic Books.

Raija Pirttimaa,
Lauri Rätty,
Tiina Kokko &
Elina Kontu

Vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetus ennen ja nyt

Lapset, joilla oli arvioitu olevan syvä tai vaikea kehitysvamma, hyväksyttiin peruskouluun vasta vuonna 1997. Artikkelissa tarkastellaan heidän opetuksensa vaiheita ja oppilaan asemaa koulussa ennen ja nyt. Käytössä on VETURI-hankkeen kartoitus (Kokko ym. 2014), jossa tämän ryhmän opetushenkilökunnalta (N=42) saatuja tietoja rinnastetaan muutamiin aikaisempiin selvityksiin ja tutkimuksiin syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisiksi diagnosoitujen lasten koulunkäynnistä. Aihetta käsitellään lakimuutosten, tilastojen, opetussuunnitelmien ja -menetelmien sekä opetuksen inklusiivisuuden osalta.

Laki- ja koulumuutoksia

Kun Suomeen saatiin noin sata vuotta sitten yleinen oppivelvollisuuskoulu (Laki oppivelvollisuudesta 101/1921), oppivelvollisuudesta vapautettiin huonosti menestyvät sekä ne, joilla oli jokin ruumiinvamma tai heikko terveys (Valta 2002, 19). “Tylsämieliset” ja myöhemmin “vajaamieliset” vapautettiin kymmenien vuosien ajan. Lopulta, vuonna 1997, kaikki lapset pääsivät peruskoulun oppilaisiksi (Laki peruskoululain muuttamisesta 1368/1996).

Missä oppivelvollisuudesta vapautetut ja peruskoulun ulkopuolelle jääneet lapset odottivat kouluun pääsyä? Yli sata vuotta sitten kirkko, erilaiset laitokset ja järjestöt järjestivät huolenpidon ohessa opetusta usein hyväntekeväisyyspohjalta (ks. Malinen 1992). Monien kehitysvammaisiksi määriteltyjen lasten opetus toteutui vuosikymmeniä myös erilaisten sosiaalipalvelujen piirissä (Nouko-Juvonen 1994), kehitysvammalaitoksissa ja niiden ylläpitämässä opetusyksiköissä (Ikonen, Pirttimaa & Fadjukoff 1990, 11). Kun vajaa-mielislaki (107/1958) syntyi, siirtyi kehitysvammaisten oppilaiden opetus erityishuoltopiirien tehtäväksi. 1970-luvulla kaikkien lasten oikeudet koulunkäyntiin kohenivat, kun säädettiin laki kehitysvammaisten erityishuollosta (519/1977), jossa harjaantumisopetus määrättiin edelleen sosiaaliviranomaisten vastuulle, mutta kouluhallinnon valvontaan. Lopulta vuonna 1985 perusopetusta muutettiin niin, että koulun ulkopuolelle jäivät vain ne syvästi ja vaikeasti kehitysvammaiset lapset, joilla oli oikeus saada opetuksensa heille tarkoitettuna erityishuoltona (Peruskoululaki 476/1983).

1980-luvun loppupuoliskolla alkoi Jyväskylän yliopistossa kuntien muodostamien erityishuoltopiirien ja vammaisjärjestöjen yhteinen laaja kehittämistyö alle tuhannen vaikeimmin kehitysvammaisen lapsen yhtenäisten koulutuksellisten oikeuksien toteuttamiseksi (ks. Ikonen 1995). Vuonna 1987 valmistui valtakunnallinen harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2 (EHA2 1987). Tämän jälkeen käynnistyivät käytäntöjen kehittäminen (Pirttimaa 1989b) sekä syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisten opettajien kouluttaminen. Kymmenen vuotta myöhemmin saatiin opetussuunnitelman perusteet (Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman – 1997). 1990-luvun lopussa peruskoulu oli valmis ottamaan vastaan kaikki lapset (Laki peruskoululain muuttamisesta 1368/1996), mutta edelleen oli kuitenkin mahdollista järjestää opetusta kotona tai muussa sopivassa paikassa. Alun perin erillisenä teoksena julkaistun EHA2 -opetussuunnitelman (1987) mukaiset toiminta-alueet sisällytettiin tämän vuosituhannen alussa yleiseen opetussuunnitelmaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004).

Viimeisin peruskoulua koskeva lakimuutos tuli voimaan vuonna

2011 (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010). Sitä edelsi tiivis valmistelu koulujen ja kuntien kanssa. Yksi tärkeimmistä kehittämiskohteista oli oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Vaikeimmin vammaisten lasten opetukseen uudenlainen tuen jaottelu ei tuonut radikaalia muutosta. Lapsilla on henkilökohtainen opetuksen järjestämisen suunnitelma ja he ovat erityisen tuen piirissä tavallisesti jo heti koulua aloittaessaan, eikä heidän tukemisessaan käydä läpi vaiheita yleisestä tuesta tehostettuun tukeen ja siitä erityiseen tukeen.

Erityisopetuksen strategiassa (2007) ja Kelpo-kehittämistoiminnassa (ks. Oja 2012) otettiin esille lähikouluperiaate. Sen taustalla on vammaisten lasten oikeuksia korostava inklusioajattelu, joka esitettiin Salamancan julistuksessa (Salamanca Statement and framework – 1994) ja Yhdistyneiden Kansakuntien yleisohjeissa (Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien – 1994). Inklusiosota on monta määritelmää, ja yksi niistä korostaa, että kyseessä on kouluun liittyvä filosofia ja normi. Koulun tulee tarjota jokaiselle yhteisönsä lapselle paikka opiskeluun riippumatta lapsen kyvyistä tai hänen kulttuurisesta tai sosioekonomisesta taustastaan. Mukaan tulee ottaa myös ne lapset, joilla on jokin vamma tai joilla on älyllisiä, fyysisiä, aisteihin liittyviä tai käyttäytymiseen liittyviä haasteita. (Miles & Singal 2010; Slee 2008.) Koulun tasolla kysymys on siitä, miten koulut voivat tukea jokaisen lapsen osallistumista ja oppimista (Booth & Ainscow 2002; Dyson, Howes & Roberts 2004).

Vaikeimmin kehitysvammaiset oppilaat ja heidän opettajansa

Termi ”vaikeimmin kehitysvammainen” (ks. Fadjukoff 1989a) viittaa tässä artikkelissa lapsiin, jotka hyväksyttiin peruskoulun oppilaiksi syyslukukauden alussa vuonna 1997. Heidät oli määritelty älykkyydestein vaikeasti tai syvästi kehitysvammaisiksi. Kolmekymmentä vuotta sitten laskettiin, että edellä mainittuja lapsia oli 786 (Vaikeimmin kehitysvammaisten oppivelvollisten – 1987,

7–8). Opetusta kehittämään perustettu Syvästi kehitysvammaisten oppimisprojekti tavoitti heistä 454 tarkempiin tutkimuksiin (Ikonen ym. 1990). Edellä mainitussa projektissa psykologien testausten jälkeen todettiin, että noin 90 % lapsista voitiin määritellä syvästi tai vaikeasti kehitysvammaisiksi, ja alle 10 prosentin älykkyyspistemääriä ei voitu testata (Ikonen ym. 1990). Useimmat lapsista olivat monivammaisia (Pääkkönen 1990, 53).

Vuonna 1998 Tilastokeskus laski, että vaikeimmin kehitysvammaisille lapsille tarkoitettussa EHA2-opetuksessa oli 866 lasta (ks. Hyytiäinen 2012). Uusimpien tilastojen mukaan (Tilastokeskus 2010) ”vaikeimmin kehitysvammaisia” on yhteensä 1355, ja tähän ryhmään kuulunevat ne, joilla ennen todettiin olevan ”syvä tai vaikea kehitysvamma”. Lapsia, joilla on ”vaikea kehitysviivästymä” on puolestaan laskettu olevan peruskoulussa 2749. Tässä ryhmässä ovat ne, joilla erityisopetussiirron perusteena on ollut ”keskiasteinen, vaikea tai vaikein kehityksen viivästymä”.

Lähes jokaisessa tilastossa tutkimamme oppilasryhmän määritelmä on erilainen. Tämän artikkelin kohderyhmän oppilaita on kuvailtu esimerkiksi sanoilla ”vaikeimmin vammaiset”, ”vaikeimmin kehitysvammaiset”, ”vaikea kehitysviivästymä” tai ”vaikein kehitysviivästymä”. Kehitysvamma-alan tietopankki tuntee myös termin ”kaikkein vaikeimmin kehitysvammaiset ja monivammaiset ihmiset” (Vernerinet 2014). Vaikka esimerkiksi tässä artikkelissa käytetyissä Tilastokeskuksen raporteissa vaikeavammaisuudella viitataan usein juuri kehitysvammaisuuteen, on esimerkiksi Kansaneläkelaitoksen käytössä oleva vaikeavammaisuuden määritelmä laajempi. Lisäksi yleisessä käytössä on lääketieteen puolelta tullut jako lievään, keskivaikeaan, vaikeaan ja syvään kehitysvammaan. Miten nämä kaikki eri käsitteet suhteutuvat toisiinsa?

Myös kehitysvamma-sanaa vältellään. Esimerkiksi VETURI-hankkeessa päädyttiin käyttämään termiä ”vaativaa moniammatillista erityistä tukea tarvitsevat oppilaat”, jota hyvin lähellä on termi ”monitarpeiset oppijat” (Valteri 2013). Usein näkee myös opetussuunnitelman perusteella nimettyjä oppilaita, kuten TOI-oppilaat (TOI = toiminta-alueittainen opetussuunnitelma) tai EHA-oppilaat (EHA = erityisopetus harjaantumisopetuksen opetus-

suunnitelman mukaan). Aikaisemmin vaikeasti kehitysvammaiset oppilaat tunnustettiin myös tilastoissa toiminta-alueittaisen opettussuunnitelman perusteella. Kehitysvamma-sanan häviämistä voidaan silti pitää myös hyvänä kehityksenä (Saloviita 2007), onhan sana kielteisesti leimaava. Tilastoinnissa suuntana näyttäisi olevan, että oppilaita määritellään yhä vähemmän erilaisiin luokkiin. Medikalistisesta älykkyysosamääräpohjaisesta määrittelystä pyritään eroon, mikä voi pedagogiikan näkökulmasta olla hyvä asia, mutta voiko tilastoluokkien ”väljyydellä” tai termien vaihtelevalla käytöllä olla vaikutusta johonkin muuhun, esimerkiksi seurantatutkimuksiin, rahoitukseen tai palvelujen järjestämiseen?

Oppilaiden määrästä vaikeimmin kehitysvammaisten ryhmässä ei saada enää ehkä niin varmaa ja yksiselitteistä lukua kuin vuosia sitten. Voidaan kuitenkin arvioida, että määrä on pysynyt aika lailla samoissa lukemissa vuodesta toiseen. Esimerkiksi pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevien lasten määrä on pysynyt vuosia noin kahdessa prosentissa koko peruskoulun oppilasmäärästä (Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2014).

Kun vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetusta alettiin 1980-luvulla kehittää, oli opettajien määrän laskeminen yksinkertaista, koska he olivat poikkeuksetta opettajina omissa EHA2-opetusryhmissään. Opettajien virkoja oli yhteensä 110 (Fadju-koff 1989a). Vuonna 1997 Jahnukainen ja Korhonen (2003) laskivat, että tavoitettuaan kyselynsä 125 koulua he tavoittivat kaikkiaan 76 % mahdollisista syvästi tai vaikeasti kehitysvammaisten lasten kouluista (ja opettajista). Kontu ja Pirttimaa (2007) tavoittivat kyselyihinsä koko maasta 93 opettajaa odotetusta hieman yli sadasta opettajasta. Nykyään tarkkoja lukumääriä syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisten lasten opettajien määrästä ei enää tilastoida. Kaikki vaikeimmin kehitysvammaiset eivät ole kouluissaan omissa ryhmissään, kuten kolmisenkymmentä vuotta sitten. Opettajat Suomessa 2010 -tilastossa (Ojala 2011) mainitaan joitakin opettajaryhmiä, joihin myös vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opettajat voivat kuulua. Nämä ryhmät (suomenkieliset) ovat ”kehitysvammaisten opetus” (461 opettajaa), ”muu erityisopetus” (1168 opettajaa) ja ehkä myös ”mukautettu opetus”, joka oli aiem-

min suunnattu kehitysvammaisiksi määritellyille koululaisille (987 opettajaa). Vuoden 2013 Opettajat Suomessa -tilastossa (Hartonen & Ojala 2014) ei enää säännös- ja opetussuunnitelmamuutosten myötä käytetä vammaityypin mukaista erittelyä lukuun ottamatta kehitysvammaisten opetusta, jossa oli yhteensä 464 opettajaa, joista muodollisesti päteviä tehtäväänsä oli noin 84 %.

VETURI-hanke tavoitti vuoden 2013 kartoitukseen yhteensä 42 vastaajaa, jotka toimivat syvästi tai vaikeasti kehitysvammaisiksi määriteltujen lasten opetuksessa. He olivat kaikki naisia ja suurin osa heistä oli yli 40-vuotiaita, mutta mukana oli myös kymmenen nuorempaa vastaajaa. He olivat kokeneita koulutyöntekijöitä: neljäsosalla oli työkokemusta 11–19 vuotta ja melkein puolella oli kokemusta kertynyt yli 20 vuotta. Erityisopetuksen työkokemus oli hieman vähäisempää: vain neljäsosalla oli kokemusta erityisopetuksen tehtävistä yli 20 vuotta. Tavallista onkin, että ennen erityisopetukseen siirtymistä hankitaan kokemusta muussa opetuksessa. Tehtävänimikkeistä tavallisin oli erityisluokanopettaja (81 %). Erityisopettajia ja koulunkäynninohjaajia oli molempia kolme, ja yksi vastaaja kertoi olevansa erityisopettajan sijainen. Kahdeksan vastaajaa ilmoitti, ettei heillä ollut erityisopettajan koulutusta. Taulukossa 1 esitellään muutamia vastaajien opetusryhmiä kuvaavia tunnuslukuja. Vastaajilla oli ryhmissään yhteensä 232 lasta, eli ryhmäkoko oli keskimäärin 5,5 oppilasta. Kahdella kolmasosalla oppilaista oli toiminta-alueittainen opetussuunnitelma ja kolmasosalla yksilöllistettyjä oppimääriä. Selvittämättä jäi kuitenkin se, miksi

Taulukko 1. VETURI-hankkeen kartoituksen syvästi tai vaikeasti kehitysvammaisten opetushenkilöstön (N = 42) ilmoittamia ryhmää kuvaavia tunnuslukuja koko oppilasmäärästään (N = 232)

| Tunnusluku | N | % |
|---------------------------------------|-----|------|
| Pidennetty oppivelvollisuus | 211 | 90,9 |
| Vaikea kehitysvamma | 178 | 76,7 |
| Toiminta-alueittain järjestetty HOJKS | 152 | 65,5 |
| Yksilöllistetty HOJKS | 73 | 31,4 |
| Ei erityisen tuen päätöstä | 7 | 3,0 |

seitsemältä lapselta puuttui erityisen tuen päätös. Näiden seitsemän lapsen joukossa voi tietysti olla mukana muitakin kuin erityisen tuen piiriin kuuluvia oppilaita.

Opetussuunnitelmat ja opetus

Vaikeimmin kehitysvammaisille laadittiin oma opetussuunnitelma (EHA2 1987) ennen peruskouluun siirtymistä, ja sen myötä opetus järjestettiin pääosin toiminta-alueittain (motoriset taidot, kognitiiviset taidot, päivittäisten toimintojen taidot, kieli ja kommunikatio sekä sosiaaliset taidot), sitä ennen opetusta oli usein kuvattu vain yleisesti sanoilla ”harjoittelu”, ”yksilöopetus” tai ”opetus” (Pirttimaa 1989a).

Kun vaikeimmin kehitysvammaiset lapset olivat olleet peruskoulun oppilaina yli kymmenen vuotta, heidän opettajistaan 18,3 % ilmoitti käyttävänsä yksinomaan toiminta-alueittaista opetussuunnitelmaa. Useimmat käyttivät erilaisia yhdistelmiä: toiminta-alueisiin liitettiin mukaan erilaisia oppiaineita, kuten taideaineita tai matematiikkaa. Myös projektiopiskelu tai ajankohtaiseen teemaan (esim. vuodenaajat) liittyvä suunnittelu oli suosittua. (Kontu & Pirttimaa 2010.) Parikymmentä vuotta sitten painottuivat päivittäisten taitojen opetus ja motoriikan harjoittelu (Pirttimaa 1989a). Kun tultiin 2000-luvulle, korostuivat kommunikaation ja sosiaalisten taitojen tavoitteet (Kontu & Pirttimaa 2007). Opetusta järjestettiin lukuvuonna 1988–1989 keskimäärin 12 tuntia viikossa (Pirttimaa 1989a). 2000-luvulla yllettiin jo tavanomaisiin viikkotuntimääriin (Kontu & Pirttimaa 2007).

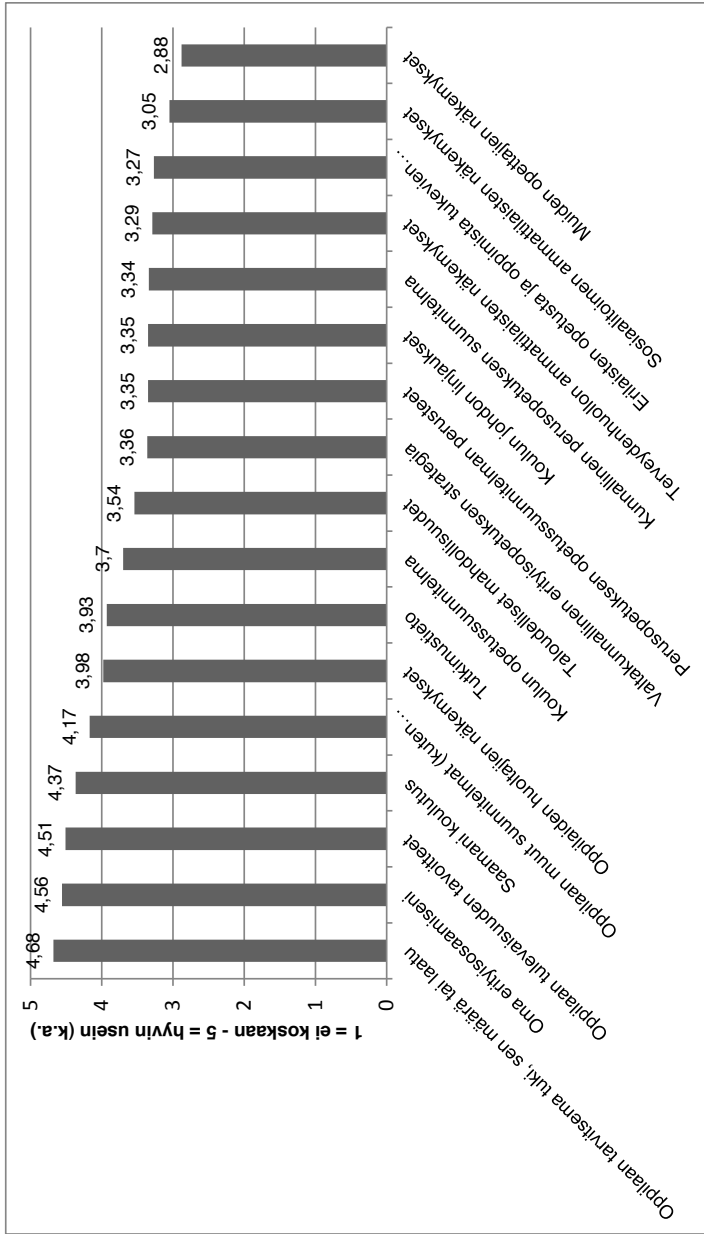
Opetusmenetelmistä tiedetään, että alkuvuosina ehdollistamiseen perustuvat menettelyt olivat suosittuja, samoin aististimulaatio ja tehtäväänalyysit (Pirttimaa 1989a). Tilanne on edelleen samankaltainen: aistien stimulaatio ja behaviorismiin perustuvat menetelmälliset valinnat ovat edelleen yleisiä. Monet yksittäiset metodit ovat vuosikymmeniä sitten hyväksi havaittuja, ja erityisesti autismin kirjon oppilaiden opetukseen kehitetyt menettelyt ovat suosittuja (Kontu & Pirttimaa 2010).

Moni- ja vaikeavammaisilla oppilailla on erityisopetuksen lisäksi myös erilaisia terapia- ja kuntoutuspalveluja, joten heidän henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevissa suunnitelmissaan on muita erityisen tuen oppilaita useammin huomioitu myös esimerkiksi kuntoutussuunnitelmat. Samoin huoltajien näkemykset koetaan merkittäviksi opetuksen suunnittelussa (Kokko ym. 2014). Kun vaikeimmin kehitysvammaisten lasten kanssa työskenteleviltä tiedusteltiin, mitkä asiat vaikuttavat HOJKSin laatimiseen, saatiin tietää, että monet oppilaaseen liittyvät asiat koettiin tärkeimmiksi. Hänen tarvitsemansa tuki, tulevaisuuden tavoitteet ja muut suunnitelmat yhdessä huoltajien näkemysten kanssa vaikuttivat usein tai hyvin usein (kuvio 1). Opetussuunnitelmat olivat myös tärkeitä suunnannäyttäjiä. Muiden opettajien näkemykset eivät olleet kärkeissä, mikä saattaa liittyä siihen, että vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opettajan lähimpiä kollegoja ovat usein oppilaan avustajat tai koulunkäynninohjaajat. Täydennyskoulutustarpeita tiedusteltaessa moni pienryhmää opettava sanoi, että kaipaa vertaistukea, koska samassa koulussa ei ole toista samanlaista ryhmää opettavaa. (Kokko ym. 2014.)

Oppilaan yksilöllinen tuen tarve sekä tuen määrä ja laatu määrittävät sen, millä tavoin opetusta järjestetään ja toteutetaan. Vaikeimmin kehitysvammaisten opetusta järjestetään toiminta-alueittain ryhmä- ja yksilötunneilla, jolloin oppilaiden henkilökohtaiset tavoitteet ohjaavat opetusta. Useimmiten kaikki toiminta-alueet limittyvät jokaiseen päivään, mutta joskus yhden toiminta-alueen harjoitteluun keskitytään kokonaisen päivän ajan. Arjen toiminnot, kuten pukeminen, ruokailu, hygienia ja erilaiset paikasta toiseen siirtymiset, ovat monien vastaajien mukaan keskeisinä opetuksen sisältöinä. Lisäksi erilaiset aistiharjoitukset ja kehonhahmotusharjoitukset ovat usein esillä vastauksissa. (Kokko ym. 2014.)

Kun verrataan vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden opetuksen nykyisiä sisältöjä aikaisempiin tutkimuksiin (Kontu & Pirttimaa 2007; Pirttimaa 1989a), voidaan todeta, että mainintoja oppiaineista on nykyään huomattavasti useammin kuin aikaisemmin. Erityisesti taito- ja taideaineet mainitaan, mutta myös äidinkieli, matematiikka, fysiikka, kemia ja uskonto tulevat esille.

Kuvio 1. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevien suunnitelmien laatimiseen vaikuttavat tekijät (N = 42)



”Oppilaat opiskelevat toiminta-alueittain, mutta eri oppiaineista on otettu sisältöjä opetukseen, esim. matematiikka, äidinkieli, ympäristö- ja luonnontiede, kotitalous.”¹⁷

Toiminta-alueittaiseen opetukseen ”linkitetään oppiainesisältöjä”. Lisäksi on mahdollista, että motorisia taitoja kehitetään liikunta-tunneilla, ja lukujärjestyksessä käytetään samoja käsitteitä kuin koulussa yleensäkin. Oppilaan lukujärjestys voidaan siis rakentaa oppiaineittain, vaikka oppilaan tavoitteet olisivatkin toiminta-alueittain jäsenneittyjä.

Oppilaita kuvataan keskenään hyvin ”eritasoisiksi”, jolloin opetusta eriytetään, jos on riittävästi erilaisia opetustiloja ja henkilökuntaa. Nykyäänkin toiminta-alueittaisessa opetuksessa jotakin osa-aluetta saatetaan korostaa, kuten esimerkiksi sosiaalisia ja tunne-elämän taitoja sekä vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitojen harjoittelua.

”Jokaiseen osa-alueeseen otetaan tänä lukuvuonna vahvasti mukaan kommunikaatio ja sen kehittäminen, jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet huomioiden.”

Toisinaan on käynyt niin, että toiminta-alueittaiseen opetukseen on päädytty, koska ryhmän oppilaat ovat ”pieniä ja leikkiväisiä”. Siinä tapauksessa on koettu, että ”koulumainen” työskentely ei ole hyvä ratkaisu.

Vaikeasti kehitysvammaisten opetuksessa näyttää olevan tavallista, että käytössä on erilaisia ohjelmia. Monet ohjelmista tai opetusmenetelmistä ovat säilyneet samoina vuosikymmenien ajan (Hyytiäinen, Kokko, Mäki, Pietiläinen & Virtanen 2009; Kokko ym. 2014; Kontu & Pirttima 2010). Pitkään käytetyistä opetusmenetelmistä mainitaan esimerkiksi TEACCH eli Treatment and Education of Autistic and other Communication handicapped Children (Schopler, Mesibov & Hearshey 1995), unkarilainen matematiikka (Varga 1969), Knill-menetelmä (Knill & Knill 1986), Sherborne-menetelmä (Sherborne 1993) ja basaalistimulaatio (Fröhlich & Haupt 1982). Uudemmissa opetusmenetelmistä mainittiin esimerkiksi

¹⁷ Sitaateissa olevat tekstit ovat suoria lainauksia VETURI-hankkeen kartoituksesta (Kokko ym. 2014).

Ekapeli (ks. Lyytinen, Havimäki, Latvala, Lampola & Richardson 2011), ART (ks. Goldstein, Glick & Gibbs 2009), Askeleittain (ks. Makkonen 2009), Trageton (2004) ja Taike-taulustokommunikatio-ohjelma (Taike-taulusto 2014). Lisäksi yksittäisinä mainintoina otettiin esille muun muassa ohjaava opetus, neuropsykiatrinen lähestymistapa sekä seikkailu- ja elämyspedagogiikka, reaaliopetukseen palvelunohjaus ja edellytysten mukainen oppiminen (lyhenteenä EMO), Bright Start, Instrumental Enrichment (ks. Tiedonpuury. 2015), Lions Quest (ks. <http://www.lions-quest.org/>), montessoripedagogiikka sekä reggiolaisuus (ks. Wallin & Heinimaa 2000).

Kokko ym. (2014) esittävät, että opetuksessa tarvitaan menetelmien ja mallien päivytystä ja täydennyskoulutusta aiheesta. Opetusmenetelmät ovat edelleen hyvin samantapaisia kuin 30 vuotta sitten. Monet ideat ovat peräisin vaikeimmin kehitysvammaisten opetuksen alkutaipaleelta. Toisaalta ilmeni, että jotain oli myös jäänyt pois: yksilöllisiä opetusohjelmia ei mainittu menetelminä.

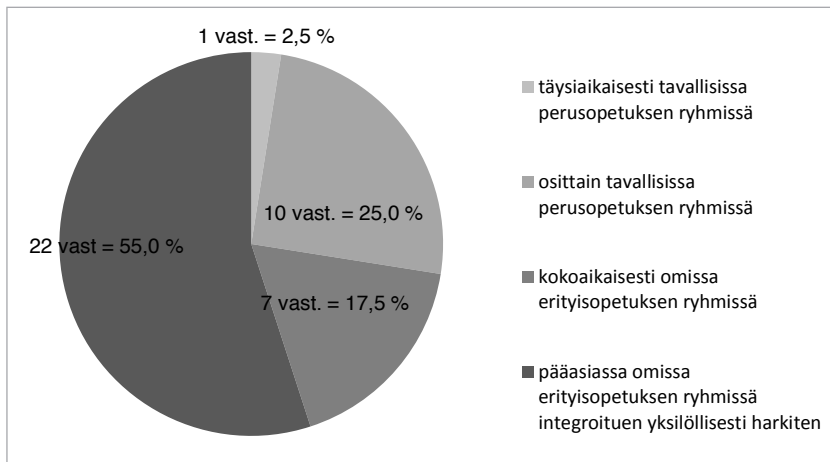
Yhteiseen peruskouluun siirtyminen

Kun vaikeimmin kehitysvammaisten opetusta oltiin liittämässä peruskouluun 1980-luvulla, Fadjukoff (1989b) raportoi tutkimuksesta, jossa peruskoulun luokanopettajilta, aineenopettajilta ja erityisopettajilta (yhteensä 93 vastaajaa) kysyttiin, miten he suhtautuvat syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisten peruskouluun integroitumiseen. Neljäsosa suhtautui myönteisesti. Puolet kyselyyn osallistuneista vastusti integraatiota. Kielteistä kantaa perusteltiin siksi, että kyseessä olevia lapsia pidettiin hankalina esimerkiksi käytöksensä vuoksi. Toivottiin, että jos integraatio peruskouluun toteutuu, vaikeimmin vammaiset oppilaat sijoitettaisiin eri päätyyn koulua tai eri kerrokseen kuin muut oppilaat. Kielteisesti integraatioon suhtautuvilla oli myös periaatteellista vastustusta: syvästi ja vaikeasti kehitysvammaiset ”tarvitsevat enemmänkin hoitoa ja terapiaa kuin tavoitteellista kouluopetusta”.

Kymmenkunta vuotta myöhemmin, vuonna 1997, täysiaikaista integraatiota koulun toimintaan kannatti 1,2 % syvästi ja vaikeas-

ti kehitysvammaisten opettajista. Valtaosa suhtautui myönteisesti osittaiseen integraatioon. Muutamia yhteisiä tunteja koulun muiden oppilaiden kanssa viikossa piti sopivana lähes puolet vastan-
neista. (Jahnukainen & Korhonen 2003.) Samanlainen suunta oli nähtävissä koulusijoituksen suhteen. Erityiskouluja kannatti 19 %, erityisluokkia 18 % ja osa-aikaista erityisluokkaopetusta 60 % edellä mainittuun tutkimukseen osallistuneista 125 opettajasta.

2000-luvulla selvisi (Kokko ym. 2014), että syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisten opetuksesta vastaavat kannattivat edelleen osittaista integraatiota, joka toteutetaan yksilöllisesti harkiten (kuvio 2). Täyttä integraatiota kannatti vaikeimmin kehitysvammaisten kanssa työskentelevistä yksi vastaaja. Samanlainen trendi oli nähtävissä myös muiden vaativaa moniammatillista tukea koulunkäynnissään tarvitsevien oppilaiden kohdalla. Ne VETURI-hankkeen kartoitukseen osallistuneet, joiden oppilailla oli vakavia psyykkisiä oireita, arvioivat hieman useammin kuin kehitysvamma- tai autismidiagnoosin saaneiden lasten kanssa työskentelevät, että kokoaikainen opetus muiden lasten kanssa olisi tehokasta. Heistäkin suurin osa kannatti osittaista integraatiota harkitusti. (Kokko ym. 2014.)



Kuvio 2. Missä opetus olisi tehokkainta järjestää syvästi tai vaikeasti kehitysvammaisten opetuksesta vastaavien (N = 42) mielestä

Vielä 1980-luvulla monet vaikeimmin kehitysvammaisista lapsista kävivät koulua ja asuivat pääasiassa keskuslaitoksissa, jotka sijaitsivat usein maaseudulla, sivussa muussa asutuksesta. Osa lapsista kävi koulua niin sanotun avoimuuden päivätoimintayksikköjen yhteydessä (Fadjukoff 1989b). Vuoden 1997 jälkeisistä muutoksista raportoidessaan Jahnukainen ym. (2003) kertovat, että monet tarkasteltavan ryhmän lapsista olivat jo siirtyneet ”askeleen lähemmäs muuta peruskoulua”. Vaikka monet olivat siirtyneet samoihin tiloihin muiden peruskoulun oppilaiden kanssa, oli siirtoja tehty myös erityiskouluihin. Tilastokeskuksen vuoden 1998 (ks. Hyytiäinen 2012) tiedon mukaan syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisista 556 (64,2 %) oli erityiskoulussa ja 284 (32,8 %) erityisluokalla yleisopetuksen koulun yhteydessä. Vuonna 2006 tehdyn kyselyn (Kontu & Pirttimaa 2007) mukaan 64,4 prosentilla oppilasryhmistä luokkahuoneet sijaitsivat täysin erillään muiden peruskoulun oppilaiden tiloista. Taulukosta 2 nähdään, että nykyään vaikeimmin kehitysvammaiset lapset ovat aikaisempia vuosikymmeniä useammin perusopetuksen muiden oppilaiden kanssa samoissa rakennuksissa. Vuonna 2012 enää noin neljäsosa vaikeimmin vammaisten lasten opetusryhmistä sijaitsi täysin erillään muista peruskoululaisista, ja noin kolmasosa näiden lasten ryhmistä oli kokonaan fyysisesti ”saman katon alla, samoissa tiloissa”.

Eri oppilasryhmien fyysinen etäisyys on vähentynyt 1990-luvun jälkeen. Läheisyys luo mahdollisuuden yhteiseen toimintaan ja se voi synnyttää tilaisuuksia yhdessä oppimiselle, tutustumiselle ja ystävyyssuhteille. Kun kartoituksessa tiedusteltiin, minkälaisia

Taulukko 2. Vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetusryhmän sijainti vuonna 2013 syvästi tai vaikeasti kehitysvammaisten opetuksesta vastanneiden (N = 42) mukaan

| Missä opetusryhmäsi sijaitsee fyysisesti | % vastaajista |
|--|---------------|
| Yleisopetuksen kanssa samoissa tiloissa | 31,0 |
| Yleisopetuksen koulussa, mutta eri tiloissa (kuten eri siivessä, eri rakennuksessa tms.) | 42,9 |
| Opetusryhmäni on täysin erillään yleisopetuksen ryhmistä tai koulusta | 26,2 |

integraatioaloitteita on tehty, todettiin yhdessä vastauksessa seuraavaa: ”Selkeä viesti kaupungin/koulun johdolle, että sama koulu kiinteistö.” Yhteisiin tiloihin toivottiin päästävän. Yksittäisessä avovastauksessa tuli esille myös integrointisuunnitelmia, joissa vaikeimmin vammaiset lapset pääsevät siirtymään lähemmäs muita oppilaita, toisten erityisopetuksen lasten seuraan: ”Luokkaani on suunniteltu siirrettäväksi toisen koulun yhteyteen, missä on eniten erityisoppilaita.”

Kun lapset ovat samassa koulurakennuksessa, on toiminnallinen yhteistyö (sosiaalinen integraatio) mahdollista entistä useammin. Jahnukainen ym. (2003) raportoivat lukuvuodelta 1997–1998, että luokan ollessa samoissa tiloissa muun peruskoulun kanssa yhteistä toimintaa oli vastanneista opettajista 36 % mukaan päivittäin. Jos ei ole yhteisiä tiloja, on selvää, että yhteinen toimintakin on vähäistä: se saattaa jäädä jopa alle kolmeen kertaan vuodessa tai sitä ei ole ollenkaan (Jahnukainen & Korhonen 2003). VETURI-hankkeen kartoituksesta (Kokko ym. 2014) selviää, että tavanomaisinta yhteistä toimintaa koulun muiden oppilaiden kanssa olivat yhteiset juhlat. Vastaaajista noin 60 % ilmoitti, että vaikeimmin kehitysvammaiset oppilaat viettivät yhdessä päivittäin välitunteja ja lounasajan (taulukko 3).

Avovastauksista selvisi, että syvästi ja vaikeasti kehitysvammaisia lapsia osallistuu erilaisille *integraatiotunneille*, joista tavallisimmat ovat taulukossa 3 mainittuja (esim. musiikki, liikunta tai kuvaamataito). Esille tuli myös, että oppilaat integroituvat toiseen erityisluokkaan: ”Oppilaan, jolla pidennetyt oppivelvollisuuden yksilöllistetty päätös opetuksen järjestämisen osaviikkoisesti EHA-luokassa TOI-luokan sijaan¹⁸” ja ”Yhteistyö EHA-ryhmään”. Yhdessä vastauksessa kerrottiin oppilaan ominaisuuksista, jotka vaikuttavat integraatioaloitteisiin:

¹⁸ EHA on lyhenne sanoista *erityisopetus harjaantumisopetuksen mukaisesti*; termiä ei enää käytetä esimerkiksi opetussuunnitelmissa. TOI on lyhenne sanoista *toiminta-alueittainen opetussuunnitelma*.

Taulukko 3. Syvästi tai vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opetushenkilöstön (N = 42) ilmoitukset siitä, missä tilanteissa heidän oppilaansa ovat yhdessä muiden koulun oppilaiden kanssa

| Tilanteet, joissa vaikeimmin vammaiset oppilaat ovat yhdessä muiden koulun oppilaiden kanssa (kysymykseen saattoi valita useita vastausvaihtoehtoja) | % vastaajista |
|--|---------------|
| Juhlissa ja tapahtumissa | 88,1 |
| Välitunneilla | 59,5 |
| Ruokailussa | 57,1 |
| Musiikintunneilla | 47,6 |
| Koulukuljetuksissa | 40,5 |
| Aamu- ja iltapäivätoiminnassa | 26,2 |
| Liikuntatunneilla | 23,8 |
| Kuvaamataidon tunneilla | 19,0 |
| Kotitaloudessa | 14,3 |
| Kerhoissa | 14,3 |
| Joillakin muilla oppiaineiden tunneilla | 9,5 |
| Kaikessa opetuksessa | 4,8 |

”Koska oppilaani ovat haastavasti käyttäytyviä, autismin kirjon ja kehitysvammaisia henkilöitä. Integraatiota voi tapahtua vain koulun sisällä toisen ryhmän oppilaiden kesken. Minun luokallani esim. pelihetket tai atk-opetusta tasoryhmien mukaan.”

Koko VETURI-aineistosta (oppilaiden N = 4930) löytyi seitsemän lasta, joilla on erityisen tuen perusteena syvä tai vaikea kehitysvamma, ja he opiskelivat pääosin yleisopetuksen ryhmässä. Heistä yksi opiskeli toiminta-alueittain. Tämä vaikuttaa harvinaiselta ratkaisulta, jota olisi syytä tutkia enemmän. Tilanne ei kuitenkaan ole täysin uusi. Hyytiäinen (2012) selvitti tapaustutkimuksessaan vaikeasti kehitysvammaisten lasten koulunkäyntiä peruskoulussa ja totesi, että sekä integroivia että segregoivia ratkaisuja käytetään. Hyytiäinen (2012) jäljitti kaikki Tilastokeskuksen vuonna 1998 ilmoittamat 27 yleisopetuksen luokassa opiskelevaa vaikeimmin kehitysvammaista lasta. Heistä yhteensä seitsemän lasta opiskeli todella integroituneena. Huolellinen tutkimus paljasti lopulta, että vain kolme näistä lapsista oli vaikeimmin kehitysvammaisia.

Lähimpään kouluun?

Vaikka esimerkiksi 1980-luvun ja 1990-luvun alun kehittämissäytön raporteissa ei tunnettu sanaa inkluusio ja termi integraatio oli harvinainen, tähtäsi työ siihen, että kaikki saavat käydä yhteistä koulua. Edelleen on lähimmän koulun rinnalla tilaa myös muille mahdollisuuksille: Uusimman perusopetuslain 17 § (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) mukaan ”Erityisopetus järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioon ottaen muun opetuksen yhteydessä tai osittain tai kokonaan erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa”. Koulupaikan osalta kehitysvammaisten lasten opetus on lähentynyt ainakin fyysisesti muuta koulua. Lapsia ei opeteta vain keskitetysti esimerkiksi internaattien kouluyksiköissä, vaan koulupaikka löytyy kotikunnasta ja omasta lähikoulustakin. Tosin syvästi ja vaikeasti kehitysvammaiset ovat edelleen useammin kuin muut erityisopetuksen oppilaat erillään muista oppilaista (ks. taulukko 2), vaikka yleensä melkein kaikki (94 %) erityisopetuksen oppilaista jakavat saman rakennuksen muiden oppilaiden kanssa (Itkonen & Jahnukainen 2007). Oppilaiden paikka yleisopetuksen luokassa, koulun muiden oppilaiden kanssa, on edelleen harvinaista.

Osittainen integraatio on nykyään hyväksyttyä ja tehokkaaksi koettua. Vain 17,5 % vaikeasti kehitysvammaisten oppilaiden opettajista pitää täysiaikaista erityisluokkaopetusta parhaimpana vaihtoehtona erityisopetuksen toteuttamiselle (Kokko ym. 2014). Tulevassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa osittainen integraatio saa vielä lisää tukea: erityisluokalla opiskelevalle ehdotetaan nimettäväksi yleisopetuksen yhteistyöluokka ja vaaditaan suunnitelmaa opiskelusta tässä luokassa (Opetushallitus 2014).

Kun toiminta-alueittainen opetussuunnitelma EHA2 (1987) julkaistiin, se perustui kokonaan sellaiselle ajattelulle, että oppilas toimii 0–2-vuotiaan lapsen kehitystasolla. Opetussuunnitelma sisälsi yli 200 yksityiskohtaista, oppilaalle asetettavaa opetustavoitelauseetta Portaatt-varhaiskasvatusohjelman tapaan (Bluma, Tiilikka & Hautamäki 1986). Vuoden 2004 opetussuunnitelma ja uuden opetussuunnitelman luonnos (Opetushallitus 2014) kuvailevat enää

vain lyhyesti, mistä on kyse kussakin toiminta-alueessa, ja opettaja päättää yksityiskohtaisista tavoitteista. Ohjaus on siis väljentynyt ja opettaja voi toimia mahdollisimman pitkälle oppilaslähtöisesti. Uuden opetussuunnitelman luonnoksessa (Opetushallitus 2014) sanotaan, että ”Opetus järjestetään toiminta-alueittain vain, kun todetaan, ettei oppilas kykene opiskelemaan oppiaineittain”. Tämä vaatii harkitsemaan, kumpaa opetussuunnitelmaa käytetään. Uutta opetussuunnitelmassa on myös se, että ”toiminta-alueet voivat sisältää jonkin yksittäisen oppiaineen tavoitteita ja sisältöjä, jos oppilaalla on vahvuuksia tässä oppiaineessa”. Tämä onkin jo käytäntönä kouluissa.

Integraatio¹⁹ vain tiettyihin, yksittäisiin oppiaineisiin lienee suositua myös siksi, että yksilöllisten, toiminta-alueittain määriteltyjen tavoitteiden sovittaminen luokan muiden lasten opetussisältöihin voi olla vaikeaa (Hyytiäinen 2012) ja se voi olla este yhdessä opiskelulle. Olisi ehkä hyödyllistä, jos jo opettajankoulutuksen aikana voitaisiin harjoitella tämän ongelman ratkaisemista. Yhden ratkaisun siihen tarjoavat Clayton, Burdge, Denham, Kleinert ja Kearns (2006). Kyseessä on nelivaiheinen malli siitä, millä tavoin erityisopettaja voi sovittaa yksilöllisen (kuntoutus)tavoitteen luokan opetukseen yhteistyössä luokan opettajan kanssa (ks. tarkemmin Pirttimaa & Kontu 2010). Toinen ratkaisu voisi olla jatkuvasti kehittyvä yhteisopettajuus.

Opetuksen suunnittelussa arvostetaan hyvin paljon oppilaan tulevaisuuden tavoitteita (kuvio 2). Tämä saattaa viitata kehityksellisten tavoitteiden tukemisen sijaan tai ohella siihen, että painotetaan funktionaalisia ja adaptiivisia *elämäntaitoja*. Se voi merkitä siirtymistä niin sanotusta vamma-perustaisesta opetuksesta korostamaan yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. Tämä voidaan tulkita signaaliksi inklusioon liittyvän yksilökeskeisen tukiparadigman (ks. esim. Buntinx & Schalock 2010) näkymisestä.

¹⁹ Integraatio tarkoittaa tässä sitä, että erityisluokan oppilas osallistuu joillekin yleisopetuksen ryhmän oppitunneille.

Segregaatiosta integraatioon

Vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetus on viimeisten vuosikymmenten aikana muuttunut hitaasti. Lakimuutokset ovat syänneet uudistuksia liikkeelle; usein ne ovat antaneet voimaa jo olemassa oleville käytänteille. Kehittämistyön ja lakien ansiosta fyysinen integraatio on lisääntynyt yli sadassa vuodessa. Opetus on siirtynyt täydellisestä segregaatiosta osittaisen integraation vaiheeseen, jota kuvaavat normalisaatioperiaate ja kuntoutusajattelu. Joskus vaikeimmin vammaisten lasten opetuksesta nähdäänkin käytettävän kuntouttavan opetuksen käsitettä. Vaikeimmin vammaisten lasten kouluolot ovat normalisaatioperiaatteen mukaisesti ”mahdollisimman lähellä tavanomaisia”. Kouluintegraatio etenee yksilöllisesti ja riippuu todennäköisesti paljon oppilaasta sekä perheen ja yksittäisen koulun aloitteista. Myös opettajien saamalla koulutuksella ja kokemuksilla voi olla vaikutusta.

Riippumattomuus normiohjauksesta ja tiukasta säätelystä suo kunnille ja opettajille runsaasti autonomiaa ja vapautta kehittää koulua. Uhkana voi olla, että jatketaan vuosia sitä, mitä on omassa koulutuksessa omaksuttu tai mikä on kehittynyt koulun tavaksi. Kehittämistyö kuitenkin toteutuu käytännön koulutyössä: opettajat tekevät tai jättävät tekemättä uudistukset. Mikään ulkoinen painostus tai koulukohtaiset aloitteet eivät johda kestäviin tai laajoihin muutoksiin, väittävät Ryan ja Joong (2005). Tähän viittaavat myös Thuneberg ja Vainikainen tässä teoksessa kirjoittaessaan, että reformikuohun jälkeen uudistusten käytännön toteuttaminen jää opettajille ja kouluviranomaisille. Väitetään, että koulutusorganisaatiot muotoutuvat hitaasti (Green 1980), eivätkä uudistukset heti kosketa järjestelmään viimeisenä saapuneita. Onko tutkimamme oppilasryhmän siis odotettava edelleen uudistuksia, jotka jo koskevat muita koululaisia?

Kouluissa tehdään työtä kaikille yhteisen koulun puolesta. Onnistuneiden käytäntöjen tutkiminen olisikin tässä vaiheessa erittäin tärkeää. Se toisi julkisuutta ratkaisuille, joita opettajat ovat luoneet omissa ryhmissään: integraatiotunteja pitäisi käydä havainnoimassa, opettajia olisi syytä haastatella ja lasten oppimista seura-

ta, jotta opetus kehittyisi. Myös oppilaiden yksilöllisten opetustavoitteiden tutkimus voisi tuoda lisää tietoa siitä, mitä vaikeimmin kehitysvammaisille lapsille opetetaan, millä keinoin heitä opetetaan sekä mitä tavoitteita asetetaan ja mitä saavutetaan. Opettajien koulutuksen, tutkimuksen ja kentän vuorovaikutus voi olla arvokas mahdollisuus kehittää opetusta.

Lähteet

- Bluma, S., Tiilikka, P & Hautamäki, J. 1986. Portaat-varhaiskasvatusohjelma. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2002. Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Buntinx, W. & Schalock, R. 2010. Models of disability, quality of life, and individualized supports: Implications for professional practice in intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* 7 (4), 283–294.
- Clayton, J., Burdge, M., Denham, A., Kleinert, H.L. & Kearns, J. 2006. A four-step process for accessing the general curriculum for students with significant cognitive disabilities. *Teaching Exceptional Children* 38 (5), 20–27.
- Dyson, A., Howes, A. & Roberts, B. 2004. What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. Teoksessa D. Mitchell (toim.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*. London and New York: Routledge, 280–290.
- EHA2. 1987. Harjaantumisopetuksen opetussuunnitelma 2. Toiminta-alueet ja tavoitteet. Helsinki: Sosiaalhallitus ja Kehitysvammaliitto ry.
- Fadjukoff, P. 1989a. Erytishuoltona annettavan opetuksen siirtäminen peruskouluun. Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Harjaantumisopetus 2. Nykytila ja kehittäminen*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 45, 80–89.
- Fadjukoff, P. 1989b. Opetuksen puitteet. Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Harjaantumisopetus 2. Nykytila ja kehittäminen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 45, 19–33.
- Fröhlich, A. & Haupt, U. 1982. *Entwicklungsförderung schwerstbehinderter Kinder*. Mainz: Hase und Koehler.
- Goldstein, A., Glick, B. & Gibbs, C. 2009. ART – aggression replacement training -ryhmäharjoitusmenetelmä aggressiivisesti käyttäytyville nuorille. Helsinki: Suomen Art ry.
- Green, T. F. 1980. *Predicting the behavior of educational system*. Syracuse: Syracuse University Press.
- Hartonen, M. & Ojala, M.-L. 2014. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajat kevätlukukaudella 2013. Teoksessa T. Kumpulainen (toim.)

- Opettajat Suomessa 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Helsinki: Opetushallitus, 64–94.
- Hyttiäinen, M. 2012. Integroiden, segregoiden ja osallistaen. Kolmen vaikeasti kehitysvammaisen oppilaan opiskelu yleisopetuksessa ja koulu-polku esiopetuksesta toiselle asteelle. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Education, Humanities, and Theology No 26.
- Hyttiäinen, M., Kokko, L., Mäki, M., Pietiläinen, E. & Virtanen, P. 2009. Vaikeavammaisten oppilaiden opetus. Esiopetuksesta peruskoulun päättymiseen. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Ikonen, O. 1995. Adaptiivinen opetus: oppimistutkimus harjaantumiskoulun opetussuunnitelma- ja seurantajärjestelmän kehittämisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 116.
- Ikonen, O., Pirttimaa, R. & Fadjukoff, P. 1990. Kaikki oppivat. Syvästi kehitysvammaisten oppimisprojekti. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 51.
- Itkonen, T. & Jahnukainen, M. 2007. An analysis of accountability policies in Finland and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education* 54 (1), 5–23.
- Jahnukainen, M. & Korhonen, A. 2003. Integration of students with severe and profound intellectual disabilities into the comprehensive school system: Teachers' perceptions of the education reform in Finland. *International Journal of Disability, Development and Education* 50 (2), 169–180.
- Knill, C. & Knill, M. 1986. Kehontuntemus-, kontakti- ja kommunikaatioharjoituksia. Alkup. 1981. Suom. Marjaana ja Juha Valve. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Kokko, T., Pesonen, H., Polet, J., Kontu, E., Ojala, T. & Pirttimaa, R. 2014. Erityinen tuki perusopetuksen oppilaille, joilla tuen tarpeen taustalla on vakavia psyykkisiä ongelmia, kehitysvamma- tai autismin kirjon diagnosi. VETURI-hankkeen kartoitus. Helsingin ja Jyväskylän yliopiston julkaisu.
- Kontu, E. & Pirttimaa, R. 2007. Vaikeimmin kehitysvammaisten lasten opetuksen muutos – kuka venettä ohjaa. Julkaisematon käsikirjoitus. Saatavilla kirjoittajilta.
- Kontu, E. & Pirttimaa, R. 2010. Teaching methods and curriculum models used in Finland in the education of students diagnosed with having severe/profound intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities* 38 (3), 175–179.
- Laki kehitysvammaisten erityishuollosta 1977. 519/23.6.1977.
- Laki oppivelvollisuudesta 1921. 101/1921.
- Laki peruskoululain muuttamisesta 1996. 1368/30.12.1996.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 2010. 624/24.6.2010.
- Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja. 2014. Eriarvoistuva lapsuus. Lasten hyvinvointi kansallisten indikaattoreiden valossa. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2014:3. Helsinki: Aksidenssi.
- Lions Quest. 2015. <http://www.lions-quest.org>. (Luettu 13.5.2015.)
- Lyytinen, H., Havimäki, S.-M., Latvala, J.-M. Lampola, M. & Richardson, U.

2011. Ekapeli-oppimispeli lukemisen ydintaitojen harjoittamiseen. Teoksessa A. Hautamäki & K. Oksanen (toim.) Yliopisto palveluinnovaatioiden kehittäjänä. Jyväskylän yliopisto, Agora Center, 114–134.
- Makkonen, K. 2009. Askeleittain: opettajan opas. Sosiaalista kehitystä ja tunnetaitoja tukeva opetusohjelma. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Malinen, S. 1992. Nuo syyttään kurjat ja puuttuvalaiset. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 61. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Miles, S. & Singal, N. 2010. The education for all and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education* 14 (1), 1–15.
- Nouko-Juvonen, S. 1994. Aulasta se alkoi: kehitysvammaisten päivähuolto-latoiminta 1958–1992. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Oja, S. (toim.) 2012. Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttamisen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ojala, M.-L. 2011. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajat kevätlukukaudella 2010. Teoksessa T. Kumpulainen (toim.) 2011. Opettajat Suomessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. Helsinki: Opetushallitus, 37–52.
- Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet: luvut 1–12. Luonnos.15.4.2014. http://oph.fi/download/156870_perusopetus_perusteluonnos_luvut_1_12.pdf. (Luettu 16.5.2014.)
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö.
- Peruskoululaki 1983. 476/27.5.1983.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Määräys 1/011/2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pirttimaa, R. 1989a. Opetuksen toteutuminen. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Harjaantumisopetus 2. Nykytila ja kehittäminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 45, 34–67.
- Pirttimaa, R. 1989b. Yhteenveto harjaantumisopetuksen kehittämisestä. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Harjaantumisopetus 2. Nykytila ja kehittäminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 45, 90–99.
- Pirttimaa, R. & Kontu, E. 2010. Toiminta-alueittainen opetus. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus, 135–148.
- Pääkkönen, M. 1990. Baileyn testin soveltuvuus vaikeimmin kehitysvammaisten oppilaiden kehitystason arvioimiseen. *Psykologian lisensiaatin työ*, Turun yliopisto.
- Ryan, T. G. & Joong, P. 2005. Teachers' and students' perceptions of nature and impact of large scale reforms. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 38, 1–21.
- Saloviita, T. 2007. Kehitysvammaisuus katoaa, minkä takia? http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Saloviita_Ketju.2007.pdf. (Luettu 16.5.2014.)
- Schopler, E., Mesibov, G. B. & Hearshey, K. 1995. Structured teaching in the TEACCH system. Teoksessa E. Schopler & G. B. Mesibov (toim.) *Learning and cognition in autism*. New York: Plenum, 243–268.

- Sherborne, V. 1993. Lasten kokonaiskehitystä tukeva liikunta: yleisopetus, erityisopetus ja esiopetus. Alkup. 1990. Suom. Marjaana Valve. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Slee, R. 2008. Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. *International Studies in Sociology of Education* 18 (2), 99–116.
- Taike-taulusto. 2014. <http://papunet.net/tikoteekki/toiminta-ja-palvelut/taike/>. (Luettu 16.5.2014.)
- Takala, M. (toim.) 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus.
- Tiedonpuu ry. 2015. <http://www.tiedonpuu.fi>. (Luettu 13.5.2015).
- Tilastokeskus. 2010. Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat otto- tai siirtopäätöksen perusteella 2010. https://www.stat.fi/til/erop/2010/erop/2010_2011-06-09_tau_004_fi.html. (Luettu 15.5.2014.)
- Trageton, A. 2004. At skrive sig til læsning. Oslo: Gyldendahl.
- UNESCO. 1994. The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF(Luettu 16.5.2014.)
- Vaikeimmin kehitysvammaisten harjaantumisopetuksen opetussuunnitelman perusteet peruskoulua varten. 1997. Helsinki: Opetushallitus.
- Vaikeimmin kehitysvammaisten oppivelvollisten opetuksen siirtäminen peruskouluun 1987. Luonnos opetusministeriön asettaman työryhmän muistioksi. Helsinki. Viitattu teoksessa Ikonen, O. (toim.) Harjaantumisopetus 2. Nykytila ja kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 45.
- Vajaamielislaki 1958. 107/1958.
- Valta, J. 2002. Ongelmaoppilaat Oulun kansakoulussa vuosina 1874–1974. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. *Acta Universitatis Ouluensis* E 54.
- Valteri 2013. Monitarpeisten oppijoiden oppimisen ja kasvun tukeminen. Kuopio: Kopijyvä.
- Vammaisten henkilöiden mahdollisuuksien yhdenvertaistamista koskevat yleisohjeet 1994. Sosiaali- ja terveysministeriön monisteita 25. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Varga, T. 1969. Higher mathematics in lower grades. Teoksessa L. Feldman (toim.) *Mathematical Learning. New approaches to the teaching of young children*. New York: Gordon & Breach, 79–85.
- Vernerinet.net. 2014. Mitä kehitysvammaisuus on? <http://www.verneri.net/yleis/mita-kehitysvammaisuus-on/>. (Luettu 17.5.2014.)
- Wallin, K. & Heinimaa, E. 2000. Reggio Emilia ja lapsen sata kieltä. Helsinki: LK-kirjat.

Epilogi

”Jotain kaikesta säilyy, mut kaikesta vain jotain jää”
(Juice Leskinen)

”Näin koko koulutuksen kenttä on muutoksessa ja siksi etsimässä täydentävää tai toisenlaista erityisopetuksen käsitettä. Osa etsinnästä lähtee aikaisempia kerrostumien ja toimintamuotojen jatkamisesta ja jatkumisesta, niitä laajentaen, mutta osassa keskustelua uutta käsitettä etsitään peruskoulun tehtävistä kaikkien kouluna.” (Hautamäki & Jahnukainen 2007)

Yllä olevat katkelmat taiteilija Juice Leskisen ja kahden allekirjoittaneen erityispedagogiikan tutkijan teksteistä kiteyttävät varsin hyvin koulutuksen reformeihin liittyvän havainnon: järjestelmien täydellinen muuttaminen on hidasta, usein tarpeetontakin. Muutoksen ulkoisesta (semanttisesta) uudesta ilmiästä huolimatta jokin olennaista myös edeltäneistä toiminnoista jää – ainakin pinnan alle.

Vuonna 2006–2007 kirjoitimme opetusministeriön tilaamaan selvitykseen Erityisopetuksen strategia -työryhmää varten seuraavasti:

Erityisopetuksen historia on lähtenyt liikkeelle varsin pienen – poikkeavaksi, mutta kuitenkin koulutettavaksi katsotun – oppilasjoukon tukemisesta. Toiminnan laajennuttua nykyään kattamaan jo lähes 30 prosenttia ikäluokasta on asetettu kyseenalaiseksi, onko kyse enää *erityisestä* opetuksesta vai pikemminkin koulutuksen uudel-

leenstrukturoinnista siten, että yhä useamman oppilaan kohdalla *yleisiin* kehitystavoitteisiin pyritään *yksilöllisin* keinoin.

Tuolloin erityisopetuksen oppilasmäärän kasvu oli jo noussut keskeiseksi kysymykseksi, joka oli herättänyt huomiota sekä opetusta ennen kaikkea valtionvarainministeriön taholta. Tästä seikasta muodostui eräs sittemmin uusimpaan reformiin liittyvä perustavanlaatuinen kulmakivi.

Analyysimme jatkui edelleen tarkastelemaan koulun historiallisia kerrostumia:

Historiallisesti katsoen nykykoulussa on useita kerrostumia. On vanhin kerrostuma, jossa aistivammaisille järjestettiin oma opetusensa omine tiloineen ja muine rakenteineen: sokeiden ja kuurojen koulut sekä kehitysvammaisten internaatit ja 'työkoulut'. Tämän kerrostuman laajentumana voidaan pitää apukoulua ja niitä luokkia, jotka syntyivät tarkkailemaan eräitä nuoria. Nykykäsitteillä kyseessä on segregoitu järjestelmä. Mutta oleellista on se, että tuo kerrostuma on edelleen jäljellä, vaikkakin samalla monin tavoin muuttuneena, mutta tunnistettavana. Toisena keskeisenä kerrostumana on laaja-alaisen erityisopetuksen muodostuminen rinnakkaiskoulua seuranneen peruskoulun rakenteellisena lujittajana. Laaja-alaisen erityisopetuksen voimakas kasvu yhdessä muun koulun oppilashuollon kasvun kanssa on luonut mahdollisuuden toimia tukevana ja täydentävänä opetuksena. Sen mukana syntyy ja voimistuu mahdollisuus ajatella koulunkäymistä erilaisissa yhteisöissä samanaikaisesti: omalla luokalla ja täydentävänä erityisopettajan kanssa yksin tai pienessä ryhmässä. Koulussa perinteisesti ollut tukiopetus oli peruskoulussa aluksi laaja-alaisen rinnalla sitä täydentävänä, mutta 90-luvun laman seurauksena tukiopetus näyttää muuttuneen erityisopettajien työksi, sen tarvetta lisäten ja samalla muun koulun työtapoja tavallaan, paradoksaalisesti, kaventaen. Tähän muotoon voidaan liittää myös luokka- ja koulunkäyntiavustajien määrän kasvu ja heidän puoliammatillisen ryhmänsä vakiintuminen.

On syytä olettaa, että osa näistä pohdinnoista on ollut taustalla myös siinä työssä, joka jatkumona Erityisopetuksen strategia -työryhmän mietinnölle (Opetusministeriö 2007) alkoi pohjustaa Hallituksen esitystä Eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta

(109/2009) ja edelleen perusopetuslain muutoksiin sekä perusopetuksen opetussuunnitelman muutoksiin ja täydennyksiin. On selvää, että Erityisopetuksen strategia -työryhmä oli poikkeuksellisen voimallinen ja sen työn merkitys näkyy vahvasti tämän hetken oppimisen ja koulunkäynnin tuen käytännöissä läpi suomalaisen perusopetuksen.

Näiden prosessien kautta on syntynyt uudenlainen tilanne, jossa entinen selkeä käsitys erityisopetuksesta on muuttunut ja muutettava. Erityisopetusta ei enää voida kattavasti määrittellä luokkamoodon tai ammattiryhmän avulla; kun joskus oli helppo ymmärtää, että nuori on apukoulussa tai kuurojen koulussa tai tarkkailuopetuksessa, niin nyt on myös niin paljon muunlaisia toimintoja, joilla kouluorganisoidaan, opettajia ja oppilaita tuetaan. (Hautamäki & Jahnukainen, 2007)

Nyt käsillä olevassa Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen -teoksessa on pyritty valottamaan uuteen toimintamalliin siirtymisen prosessia kolmen tutkimusryhmän työn tulosten kautta. Teoksessa on pyritty selvittämään muutoksia ja niiden vaikutuksia ja toisaalta kuvaamaan niitä osa-alueita, joilla toiminnot ovat reformeista huolimatta myös pysyneet verrattain samanlaisina kuin aiemminkin.

Tutkimuskokonaisuudet osoittavat, että monin paikoin on tapahtunut selviä muutoksia, joita voidaan *kehitykseksikin* nimetä. Opettajien yhteisopettaminen ja moniammatillinen yhteistyö ovat lisääntyneet. Tilastot osoittavat erityisopetuksen oppilasmäärän kasvun tyrehtyneen ja siirtyneen erillisistä ympäristöistä kohden yleisopetusta. Samalla byrokratia on kasvanut, ja erityisesti laaja-alaisen erityisopettajan toimenkuva on kovien paineiden alaisena. Itse asiassa nykyisellään laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvan kehitys uhkaa laajeta liiankin avaraksi, ohi toiminnan ydinluonteen. Tämänkaltaista skenaariota olemme kuvanneet jo 1990-luvun puolivälin aineistojen avulla (Jahnukainen 1995; Hautamäki 1996) palvelustrategiamallinnusta hyväksikäyttäen (kuvio 1). Tämä laaja-alaisen erityisopettajan työn kuvan muutos on eräs keskeisimpiä havaintojamme ja yhteinen kaikille kolmelle tutkimus-

liberaalina ei-leimaavana käytäntönä, mutta selvää on, että kyse on merkittävästä puutteesta toiminnan kehittämisen ja hallinnon näkökulmasta. Toinen ilmeinen tutkimustarve liittyy yleisempään intressiin oppimisen ja koulunkäynnin tuen toiminnan osalta: miten oppilaiden tuen tarpeet koulussa tosiasiaa kohdataan ja miten järjestelmää sovelletaan sekä mitkä ovat toiminnan pitkän aikavälin tulokset. (Jälki)viisastelunkin uhalla liitämme vielä loppuun yhden katkelman aiemmasta julkaisemattomasta kirjoituksestamme Erityisopetuksen strategia -työryhmälle:

Suunnittelua ja hallintoa tukevan tutkimuksen tulee täyttää eräitä vaatimuksia. Tutkimuksen tulee kattaa koulun toiminnan ja erityisopetuksen osalta keskeiset kysymykset: keitä asia koskee, milloin uusia tapauksia tulee, kuinka kauan palvelua annetaan, minne oppilaat siirtyvät, mitä oppilaat osaavat ennen palvelua ja mitä he osaavat sen jälkeen, mitä heille opetetaan joka on samanlaista kuin yleinen opetus ja mikä on toisenlaista kuin yleisopetus ja mitä on erilaista. Toisaalta aineistojen tulee olla koko maata edustavia, mieluiten osaltaan jopa koko ikäluokasta kertovia. Kolmanneksi aineistojen tulee olla myös pitkäikäistietoja antavia. Neljänneksi tietoja tulisi olla erilaisten toimenpiteiden ehdoista, vaatimista resursseista ja niiden tuloksista suhteessa yleisiin tai muihin keinoihin. (Hautamäki & Jahnukainen, 2007).

Lähteet

- Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta 109/2009.
- Hautamäki, J. 1996. Oppilaiden ikäkausi ja edellytykset: hyvä opetus yksilöllisenä palveluna. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen 1996. (toim.) Erityisopetuksen tila. Arviointi 2/96. Helsinki: Opetushallitus, 35–49.
- Hautamäki, J. & Jahnukainen, M. 2007. Opetusministeriön tilaama raportti Erityisopetuksen strategiatyöryhmän käyttöön. Helsingin yliopisto. Julkaisematon.
- Jahnukainen, M. 1995. Erityisopetuksen tuloksellisuus ja palvelustrategiamalli. Teoksessa J. Jussila & R. Rajala (toim.) Rajojenylityksiä: monipuolistuva kasvatustutkimus tieteiden kentässä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 10: Katsauksia ja puheenvuoroja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2007:47. Helsinki: Opetusministeriö.

Kirjoittajat

Ahtiainen, Raisa, tohtorikoulutettava, KM, opettajankoulutuslaitos, Koulutuksen arviointikeskus / erityispedagogiikan koulutus, Helsingin yliopisto

Hautamäki, Jarkko, professori emeritus, PsT, opettajankoulutuslaitos, Koulutuksen arviointikeskus / erityispedagogiikan koulutus, Helsingin yliopisto

Hilasvuori, Touko, yliopistonopettaja, KM, opettajankoulutuslaitos, Koulutuksen arviointikeskus / erityispedagogiikan koulutus, Helsingin yliopisto

Jahnukainen, Markku, professori, KT, opettajankoulutuslaitos, erityispedagogiikan koulutus, Helsingin yliopisto

Kokko, Tiina, projektitutkija, KM, kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

Kontu, Elina, dosentti, yliopistonlehtori, FT, opettajankoulutuslaitos, erityispedagogiikan koulutus, Helsingin yliopisto

Lintuvuori, Meri, tohtorikoulutettava, KM, opettajankoulutuslaitos, Koulutuksen arviointikeskus / erityispedagogiikan koulutus, Helsingin yliopisto

Mäkelä, Tiina, FM, opettajankoulutuslaitos, Koulutuksen arviointikeskus / erityispedagogiikan koulutus, Helsingin yliopisto

Ojala, Terhi, projektipäällikkö, KM, opettajankoulutuslaitos, erityispedagogiikan koulutus, Helsingin yliopisto

Pesonen, Henri, tohtorikoulutettava, MSc, opettajankoulutuslaitos, erityispedagogiikan koulutus, Helsingin yliopisto

Pirttimaa, Raija, professori, FT, kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

Pulkkinen, Jonna, tohtorikoulutettava, KM, kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

Räty, Lauri, projektitutkija, KM, kasvatustieteiden laitos, Jyväskylän yliopisto

Thuneberg, Helena, yliopistonlehtori, FT, opettajankoulutuslaitos, erityispedagogiikan koulutus, Helsingin yliopisto

Vainikainen, Mari-Pauiina, projektipäällikkö, FT, opettajankoulutuslaitos, Koulutuksen arviointikeskus, Helsingin yliopisto

Suomen kasvatustieteellisen seuran
Kasvatusalan tutkimuksia -sarjan julkaisuja

- 66/2014 Hannu L.T. Heikkinen, Josephine Moate, Marja-Kristiina Lerkkanen (Eds.): **Enabling Education. Proceedings of the annual conference of Finnish Educational Research Association FERA 2013.** (287 s.) 31,00 e
- 65/2014 Jaana Saarinen, Hanna Ojala, Tarja Palmu (toim.): **Eroja ja vaarallisia suhteita: keskustelua feministisestä pedagogiikasta.** (259 s.) 30,00 e
- 64/2013 Jukka Rantala, Matti Rautiainen (toim.): **Salonkikelpoiseksi maisterikoulutukseksi. Luokanopettaja- ja opinto-ohjaajakoulutusten akatemisoitumiskehitys 1970-luvulta 2010-luvulle.** (204 s.) 30,00 e
- 63/2013 Fred Dervin, Laura Keihäs: **Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen.** (160 s.) 29,00 e
- 62/2013 Liisa Tainio, Heidi Harju-Luukkainen (toim.): **Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkigt skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden.** (371 s.) 32,00 e
- 61/2012 Päivi Atjonen (toim.): **Oppiminen ajassa – kasvatustieteiden. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina.** (455 s.) 34,00 e
- 60/2012 Arto Kallioniemi, Arja Virta (toim.): **Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana.** (441 s.) 34,00 e
- 59/2012 Joel Kivirauma, Arto Jauhiainen, Piia Seppänen, Tuuli Kainisto (toim.): **Koulutuksen yhteiskunnallinen ymmärrys – Social Perspectives on Education.** (393 s.) 30,00 e
- 58/2012 Risto Rinne, Arto Jauhiainen, Hannu Simola, Reeta Lehto, Annukka Jauhiainen, Anne Laiho: **Valta, uusi yliopistopolitiikka ja yliopistotyö Suomessa. Managerialistinen hallintapolitiikka yliopistolaisten kokemana.** (392 s.) 32,00 e
- 57/2012 Liisa Karlsson, Reeli Karimäki (toim.): **Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan.** (352 s.) 32,00 e
- 56/2011 Risto Rinne, Hannu Simola, Mirka Mäkinen-Streng, Sari Silmäri-Salo, Janne Varjo: **Arvioinnin arvo. Suomalaisen perusopetuksen laadunarviointi rehtoreiden ja opettajien kokemana.** (356 s.) 28,00 e

- 55/2011 Antti Saari: **Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaisen kasvatuksen tutkimukseen.** (461 s.) 30,00 e
- 54/2011 Risto Rinne, Juhani Tähtinen, Arto Jauhiainen, Mari Broberg (toim.): **Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehyksessä.** (568 s.) 32,00 e
- 53/2011 Johanna Lasonen, Jani Ursin (toim.): **Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia.** (330 s.) 28,00 e
- 52/2010 Arto Kallioniemi, Auli Toom, Martin Ubani, Heljä Linnansaari (toim.): **Akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita.** (419 s.) 30,00 e
- 51/2010 Pirjo Aunio, Markku Jahnukainen, Mirjam Kalland, Jussi Silvonnen (Eds.): **Piaget is dead, Vygotsky is still alive, or? An honorary book for professors Airi and Jarkko Hautamäki.** (332 s.) 28,00 e
- 50/2010 Silja Rajander: **School and choice: An ethnography of a primary school with bilingual classes.** (436 s.) 29,00 e
- 49/2010 Sirkka Laihiala-Kankainen, Ulve Kala-Arvisto, Inger Kraav, Svetlana Raschetina: **Ninth graders' values, goals and views about learning and school A comparative analysis in three countries: Finland, Russia, Estonia.** (215 s.) 27,00 e
- 48/2010 Jaakko Kauko, Risto Rinne, Heli Kynkäänniemi (Eds.): **Restructuring the Truth of Schooling – Essays on Discursive Practices in the Sociology and Politics of Education. A Festschrift for Hannu Simola.** (287 s.) 27,00 e
- 47/2010 Päivi Siivonen: **From a “Student” to a Lifelong “Consumer” of Education? Constructions of Educability in Adult Students' Narrative Life Histories.** (331 s.) 28,00 e
- 46/2009 Mira Huusko: **Itsearviointi suomalaisissa yliopistoissa: arvoja, kehittämistä ja imagon rakentamista.** (262 s.) 27,00 e
- 45/2009 Johanna Kallo: **OECD education policy. A comparative and historical study focusing on the thematic reviews of tertiary education.** (428 s.) 29,00 e
- 44/2009 Erja Vitikka: **Opetussuunnitelman mallin jäsenyys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina.** (294 s.) 27,00 e
- 43/2009 Johanna Lasonen, Mia Halonen (toim.): **Kulttuurienvälinen osaminen koulutuksessa ja työelämässä.** (155 s.) 26,00 e
- 42/2009 Ari Kivelä, Ari Sutinen (toim.): **Teoria ja traditio. Juhlakirja Pauli Siljanderille.** (293 s.) 27,00 e

- 41/2008 Kristiina Lappalainen, Matti Kuittinen, Matti Meriläinen (toim.): **Pedagoginen hyvinvointi.** (220 s.) 27,00 e
- 40/2008 Arto Kallioniemi, Auli Toom, Martin Ubani, Heljä Linnansaari, Kristiina Kumpulainen (toim.): **Ihmistä kasvattamassa: Koulutus –Arvot – Uudet avaukset. Professori Hannele Niemen juhlaKirja.** (441 s.) 29,00 e
- 39/2008 Arja Virta: **Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa.** (191 s.) 26,00 e
- 38/2008 Pauli Siljander, Ari Kivelä (toim.): **Kasvatustieteen tila ja tutkimuskäytännöt. Paradigmat katosivat, mitä jäljellä?** (490 s.) 28,00 e
- 37/2008 Mirja-Tytti Talib, Päivi Lipponen: **Kuka minä olen? Monikulttuuristen nuorten identiteettipuhetta.** (178 s.) 27,00 e
- 36/2008 Risto Rinne, Nina Haltia, Hanna Nori, Arto Jauhiainen: **Yliopiston porteilla. Aikuiset ja nuoret hakijat ja sisäänpäässet 2000-luvun alun Suomessa.** (424 s.) 28,00 e
- 35/2008 Marjatta Lairio, Hannu L.T. Heikkinen, Minna Penttilä (toim.): **Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat.** (227 s.) 27,00 e
- 34/2007 Jyrki Huusko, Janne Pietarinen, Kirsi Pyhältö, Tiina Soini: **Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu. Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet.** (189 s.) 26,00 e
- 33/2007 Juhani Tähtinen, Sari Havu-Nuutinen (toim.): **Neljäkymmentä vuotta tiedeseuraa. Suomen kasvatustieteellisen seuran 40-vuotisjuhlaKirja.** (392 s.) 27,00 e
- 32/2007 Hans Gruber, Tuire Palonen (Eds.): **Learning in the workplace – new developments.** (262 s.) 27,00 e
- 31/2007 Janne Sääntti: **Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opetajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa.** (502 s.) 30,00 e
- 30/2007 Mari Murtonen, Juhani Rautopuro, Pertti Väisänen (Eds.): **Learning and Teaching of Research Methods at University.** (256 s.) 27,00 e
- 29/2007 Juhani Tähtinen, Simo Skinnari (toim.): **Kasvatus- ja koulukysymys Suomessa vuosisatojen saatossa.** (675 s.) 32,00 e
- 28/2007 Risto Rinne, Anja Heikkinen, Petri Salo (Eds.): **Adult Education – Liberty, Fraternity, Equality? Nordic Views on Lifelong Learning.** (414 s.) 30,00 e

- 27/2006 Mirja-Tytti Talib (Ed.): **Diversity – a challenge for educators.** (160 s.) 26,00 e
- 26/2006 Pia Seppänen: **Kouluvalintapolitiikka perusopetuksessa – Suomalaiskaupunkien koulumarkkinat kansainvälisessä valossa.** (348 s.) 27,00 e
- 25/2006 Ritva Jakku-Sihvonen, Hannele Niemi (Eds.): **Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators.** (230 s.) 26,00 e
- 24/2006 Johanna Kallo, Risto Rinne (Eds.): **Supranational Regimes and National Education Policies – Encountering Challenge.** (377 s.) 28,50 e
- 23/2005 Rauni Räsänen, Johanna San (Eds.): **Conditions for Intercultural Learning and Co-operation.** (216 s.) 26,00 e
- 22/2005 Reetta Mietola, Elina Lahelma, Sirpa Lappalainen, Tarja Palmu (toim.): **Kohtaamisia kasvatuksen ja koulutuksen kentillä. Eron- tekoja ja yhdessä tekemistä.** (270 s.) 26,00 e
- 21/2005 Mirja-Tytti Talib: **Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan moni- kulttuurisesta kompetensista.** (146 s.) 24,00 e
- 20/2004 Päivi Atjonen: **Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina.** (162 s.) 25,00 e
- 19/2004 Tuija Metso: **Koti, koulu ja kasvat. Kohtaamisia ja rajankäyn- tejä.** (218 s.) 24,00 e
- 18/2003 Risto Rinne, Joel Kivirauma (toim.): **Koulutuksellista alaluokkaa etsimässä. Matala koulutus yhteiskunnallisen aseman määrittä- jänä Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla.** (337 s.) 26,00 e
- 17/2003 Risto Rinne, Mikko Aro, Joel Kivirauma, Hannu Simola: **Adolescent Facing the Educational Politics of the 21th Century. Compa- rative Survey on Five National Cases and Three Welfare Models.** (291 s.) 25,00 e
- 16/2003 Ari Sutinen: **Kasvat. ja kasvu. George H. Meadin kasvat.ajat- telu John Deweyn ja Charles S. Peircen filosofian valossa.** (246 s.) 24,00 e
- 15/2003 Anne Nevgi, Kirsi Tirri: **Hyvää verkko-opetusta etsimässä.** (222 s.) 24,00 e
- 14/2003 Minna Vuorio-Lehti, Marjo Nieminen (toim.): **Kasvatshistoria nyt. Makro- ja mikrotutkimuksesta marginaalisuuden, sukupuol- en ja tilan analyysiin.** (291 s.) 23,50 e

- 13/2003 Pasi Sahlberg, John Berry: **Small group learning in mathematics. Teachers' and pupils' ideas about groupwork in school.** (161 s.) 23,50 e
- 12/2003 Pekka Rantanen: **Enemmän vähemmällä. Monivalintatehtävien mittaustarkkuuden nostaminen.** (218 s.) 23,50 e
- 11/2002 Kaarina Laine, Marita Neitola (toim.): **Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä.** (168 s.) 23,50 e
- 10/2002 Elina Harjunen: **Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta.** (514 s.) 29,00 e
- 9/2002 Jukka Husu: **Representing the practice of teachers' pedagogical knowing.** (250 s.) 23,50 e
- 8/2002 Markku Vanttaja: **Koulumenestyjät.** (300 s.) 24,00 e
- 7/2001 Juhani Rautopuro, Pertti Väisänen: **Experiencing studies at the University of Joensuu. Modelling a student cohort's satisfaction, study achievements and dropping out.** (99 s.) 18,50 e
- 6/2001 Leena Koski: **Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit. Tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen kosmologian muutoksista itenäisyyden aikana.** (223 s.) 23,50 e
- 5/2001 Reijo Byman: **Curiosity and Exploration: A Conceptual Overview and Structural Modeling.** (222 s.) 23,50 e
- 4/2001 Sari Husa, Jarmo Kinos: **Akateemisen varhaiskasvatuksen muotoutuminen.** (156 s.) 22,00 e
- 3/2001 Erkki Olkinuora, Mirjamaija Mikkilä-Erdmann, Sami Nurmi, Maria Ottoson: **Multimedia-oppimateriaalin tutkimuspohjaista arviointia ja suunnittelun suuntaviivoja.** (180 s.) 23,50 e
- 2/2001 Raija Huhmarniemi, Simo Skinnari, Juhani Tähtinen (toim.): **Platonista transmodernismiin.** (530 s.) 28,50 e
- 1/2001 Arto Jauhiainen, Risto Rinne, Juhani Tähtinen (toim.): **Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit.** (400 s.) 27,00 e