

1038

# **LUOKKAMUOTOISEN ERITYISOPETUKSEN TULOKSELLISUUS**

**Sopeutumattomat oppilaat, vanhemmat, opettajat ja rehtorit  
arvioivat**

Matti Kuorelahti

Lisensiaatin tutkielma  
Kevät 1997  
Erityispedagogiikan laitos  
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ .....	3
ABSTRACT .....	5
ESIPUHE .....	7
1. JOHDANTO .....	1
2. SOPEUTUMATTOMAT KOULUSSA .....	3
2.1 Sopeutumattomien erityisluokat syntyvät .....	4
2.2 Oppilasmäärä kasvaa - ja pienenee 1990-luvulla .....	6
2.3 Esy-luokat ja -oppilaat peruskoulussa .....	10
3. ARVIOINNIN TEORIAA JA KÄYTÄNTÖÄ .....	14
3.1 Arvioinnin yleinen määrittely .....	14
3.2 Arviointiotteen muuttuminen .....	15
3.3 Arvot ja arviointi .....	18
3.4 Koulutuksen arviointi Suomessa .....	21
3.5 Esy-opetuksen tuloksellisuuden arviointiote .....	23
3.6 Arviointi käytännössä: julkisten palvelujen tuloksellisuusarviointi .....	23
3.6.1 Tuottavuus, tehokkuus ja vaikuttavuus tuloksellisuutta kuvaamassa .....	25
3.6.2 Tuloksellisuus sosiaalitoimessa .....	26
3.6.3 Tuloksellisuus koulutuksessa .....	27
3.6.3.1 OECD:n koulutusindikaattorit ..	29
3.6.3.2 Muita arviointikriteereitä .....	30
3.6.4 Opetushallituksen käyttämä tuloksellisuuskäsitteistö .....	30
3.6.4.1 Taloudellisuus .....	31
3.6.4.2 Tehokkuus .....	33
3.6.4.3 Vaikuttavuus .....	36

	2
3.7	38
3.8	42
4. ESY-OPETUKSEN TULOKSELLISUUDEN ARVIOINTI	44
4.1	44
4.2	45
4.3	47
5. TUTKIMUSONGELMAT	51
6. TUTKIMUSMENETELMÄ	52
6.1	52
6.2	53
6.3	54
6.3.1	54
6.3.1.1	56
6.3.1.2	57
6.3.2	58
6.3.2.1	58
6.3.2.2	59
6.4	61
6.4.1	62
6.4.2	63
6.5	64
6.5.1.1	65
6.5.1.2	66
6.5.2	68
6.5.3	69
6.5.4	70
7. TULOKSET	71

7.1 Siirtyminen erityisluokkaan ja siirron tarpeellisuuden kokeminen	71
7.2 Kouluviihtyvyys	73
7.2.1 Kouluviihtyvyys oppilaiden kokemana	73
7.2.2 Kouluviihtyvyys vanhempien ja opettajien arvioimana	75
7.3 Koulunkäynnin ja käyttäytymisen muutokset	76
7.3.1 Koulunkäynnin muuttuminen oppilaan kokemana	76
7.3.2 Koulunkäynnin muutokset vanhempien, opettajien ja rehtorien arvioimana	77
7.4 Esy-opetuksen yhteistyö	80
7.5 Opettajien ja vanhempien tehokkuusarviointien vastaavuus	83
7.6 Esy-luokkien vaikuttavuus oppilaan kehitykseen ja myöhempään sijoittumiseen	86
7.6.1 Rehtorien ja opettajien arvio esy-luokan vaikuttavuudesta koko koulun toiminnan kannalta	88
7.7 Esy-luokan oppilaskohtaiset kustannukset	89
7.8 Erityisopetuksen tuntikehys ja sen muutos vuosina 1992 - 94	90
7.9 Esy-luokan oppilaspaikkojen riittävyys	91
<b>8. YHTEENVETO ESY-OPETUKSEN TULOKSELLISUUDESTA</b>	<b>92</b>
<b>9. TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA</b>	<b>94</b>
9.1 Lähestymistavan arviointia	94
9.1.1 Tuloksellisuus arviointivälineenä	94
9.1.2 Tutkimusmenetelmän arviointia	95
9.2 Tärkeimmät tutkimustulokset	97
9.3 Johtopäätöksiä	98
<b>LÄHTEET</b>	<b>100</b>
<b>LIITTEET 1 - 12</b>	<b>111</b>

## TIIVISTELMÄ

Julkisen talouden menojen vähentämispaineet 1990-luvulla kohdistuivat myös koulutukseen. Tuloksellisuutta arvioimalla ajateltiin suunnattavan pienenevää resurssia entistä tarkoituksenmukaisemmin. Hallinnon piirissä huolestuttiin, kohdistuvatko kuntien säästöt ensinnä erityisopetukseen. Opetushallituksessa käynnistettiin erityisopetuksen tuloksellisuuden arvioinnin hanke 1994 - 1995.

Tämä tutkimus kohdistui sopeutumattomien luokkamuotoiseen erityisopetukseen (esy). Perusjoukko koostuu 245 suomenkielisestä peruskoulusta, jossa toimii esy-luokka. Näistä arvottiin 100 koulua, joista 61 osallistui tutkimukseen. Se toteutettiin survey-kyselynä esy-oppilaille (N = 418) ja heidän vanhemmilleen (N = 312), rehtoreille (N = 56), opettajille (N = 372) ja esy-opettajille (N = 62) huhtikuussa 1995.

Tuloksellisuudessa käytettiin opetushallituksen viitekehystä: **tehokkuus** (ajoitus, kouluviihtyvyys, yhteistyö), **vaikuttavuus** (oppilaan kehitys, myöhemmät vaiheet ja koulun toiminta) ja **taloudellisuus** (tuntikehys vv. 1992 - 94, oppilaspaikkojen riittävyys, oppilaskohdattaiset kustannukset). Mallina käytettiin monitahoarviointia, jossa tuloksellisuusarvio perustui tärkeimpien avainryhmien käsityksiin erityisopetuksesta.

Tulokset osoittivat, että yläasteen esy-oppilaat viihtyvät koulussa yllättäen paremmin kuin yleisopetuksen oppilaat. He arvioivat opettaja-oppilas -suhteen myönteisemmin kuin muut 8.-luokkalaiset. Vanhemmista 4/5 oli tyytyväisiä lapsensa koulusijoitukseen ja he kokivat esy-opetuksen enimmäkseen tehokkaana ja vaikuttavana. Myös opettajien käsitys tuloksellisuudesta oli positiivinen ja he kokivat saavansa tukea esy-opettajalta omaan työhönsä. Rehtorien käsitys tuloksellisuudesta oli positiivisin kaikista ryhmistä. Tutkimusajankohtana erityisopetuksen taloudellinen resurssi oli säilynyt ennallaan, joskin tutkimuksen ulkopuolelle jättäytyi sellaisia kouluja, joissa esy-opetusta oli vähennetty.

Asiasanat

evaluaatio

monitahoarviointi

tuloksellisuus

luokkamuotoinen erityisopetus (esy)

sopeutumattomuus

## ABSTRACT

The pressures to cut down the expenditures of the public sector in the 1990's were also directed towards education. It was thought that by evaluating the outcome, the diminishing resources could be more appropriately directed. The administrative sector's concern was whether special education would be the first and foremost target of the cutbacks in the communities. A project for the evaluation of special education was initiated by the Board of Education in 1994-1995.

The focus of this study was special class education (EBD). The population comprised of 245 Finnish-speaking comprehensive schools with a special class (EBD). A hundred of these schools were drawn, of which 61 participated in the study. The study was carried out in 1995 as a survey for special class students (N=418) and their parents (N=312), the principals (N=56), teachers (N=372) and special class teachers (N=62).

Educational outcomes were measured by using terms defined by the Board of Education: efficiency (timing, quality of school life, co-operation), effectiveness (the student's development and later stages, and the functioning of the school) and financial accountability (the school's resources in 1992-1994, sufficiency of the student quota, the expenses per student). A multiple constituency model was used, where the estimates of educational outcomes were based on the keygroups' impressions of special education.

The results, surprisingly, showed that students in special education enjoy being at school more than students in regular education. Their estimates of the teacher-student relationship were more positive than those of other students in the eighth form. Four-fifths of the parents were content with their child's special class and felt that special education was for the most part efficient and effective. The teachers' views on the educational outcomes were also positive and they felt that they got support in their own work from the special education teacher. All groups considered it was the principals who had the most positive impression of the outcomes of special education. During the period of the study the economical resources of special education had remained unchanged although schools that had experienced cutbacks in special education, however didn't take part in the study.

**Descriptors**

special class (emotionally/behaviorally disordered)

evaluation

multiple constituency model

educational outcomes

effectiveness

efficiency

## ESIPUHE

Luokkamuotoisen erityisopetuksen (esy) tuloksellisuutta kysellään kodeissa ja kouluissa. Mitä tapahtuu sopeutumattomille oppilaille peruskoulussa, kun heidät siirretään erityisluokkiin? Sopeudutaanko siellä paremmin kouluun? Entä koulun jälkeen? Vuodesta 1992 lähtien ruvettiin koulutuksen resurssia voimakkaasti leikkaamaan. **KT Maija-Liisa Nikki** alkoi talvella 1993 toimiessaan tuolloin Keski-Suomen lääninhallituksen sivistysosaston koulutoimentarkastajana kysellä, mitä tapahtuu erityisopetukselle laman puristuksessa. Säästävätkö kunnat ensimmäisenä erityisopetuksesta saatuaan lisää taloudellista liikkumavaraa? Hän esitti kysymyksen, oikeastaan jo tutkimusehdotuksen Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitokselle. Elokuussa 1993 pidettiin neuvottelu, johon tuli mukaan Joensuun yliopiston erityispedagogiikan laitos. Päätettiin käynnistää kaikkien erityispedagogiikan laitosten ja hallinnon yhteinen tutkimushanke. Opetushallituksen erityisopetuksen ylitarkastaja **Pirkko Virtanen** ajoi hanketta eteenpäin omalla sarallaan yhdessä opetusneuvos **FT Ritva Jakku-Sihvosen** kanssa. Vuoden 1994 alussa käynnistyi erityisopetuksen tuloksellisuus -hanke, jonka päättyessä julkaistiin helmikuussa 1996 raportti opetusneuvos **KL Reijo Laukkasen** johdolla. Tämä tutkimus on osa koko tuota hanketta. Edellä mainittuja haluan kiittää lämpimästi siitä, että olen saanut hankkeen myötä kannustusta tämän tutkimuksen suorittamiseen ja ennen kaikkea siitä Opetushallituksen taloudellisesta tuesta, jonka turvin olen voinut irrottautua tutkimustyöhön esy-opettajan virastani.

Suomen Akatemialle haluan kohdistaa nöyrimmät kiitokseni sen johdosta, että olen voinut tehdä tätä tutkimusta osana koulutuksen vaikuttavuuden projektia. Apulaisprofessori **KT Joel Kivirauma** tarjosi mahdollisuutta osallistua hankkeeseensa "Sosiaalinen tausta koulu-uraa määrittämässä". Se oli tietenkin tarjous, johon saattoi ilomielin vastata myöntävästi. Akatemian tuki mahdollisti tutkimuksen jatkamisen.

Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos tarjosi työtilat ja -välineet. Laitoksella otettiin "satunnainen tutkija" lämmöllä vastaan. Ymmärrän nyt tutkijayhteisökäsitteen konkreettisesti ja omakohtaisesti - yhteisöksi sanan varsinaisessa merkityksessään. Haluan kiittää kaikesta aineellisesta ja henkisestä tuesta laitoksen johtajaa **KT Ossi Ahvenais-ta**, samoin kuin koko henkilökuntaa. **Pirkko-Liisa Rautio** ja **Sointu Tuhkala** ovat ymmärtäneet ja auttaneet monin tavoin, usein ehkä huomaamattaan. Kiitos.

Opinnäytetyön tarkoituksena on perehtyä tieteellisen työn harjoittamiseen. Kun esy-opettajana asteli yliopistolle, tunsin itsensä noviisiksi tietenkin uudella työsaralla. Onnekse-



ni sain työni tieteelliseksi ohjaajaksi professori **KT Sakari Mobergin**. Häneltä olen voinut kysyä tarvittaessa, ja aina olen apua ja ohjausta saanut. Matkan varrella oli epäröinnin vaiheita. Ohjaajani ei epäröinyt missään vaiheessa, luottamus kasvatti noviisin uskoa omiin voimiin ja kehittymiseen. Toiseksi ohjaajaksi tuli projektin myötä Joel Kivirauma. Kiitän lämpimästi kumpaakin luottamuksesta ja asiantuntevasta ohjauksesta.

Erityispedagogiikan valtakunnallisessa seminaarissa syksyllä 1994 perustimme esy-ringin, johon kerääntyi 5 - 6 koulusopeutumattomuutta tutkivaa jatko-opiskelijaa. Rinki on uskoakseni meille kaikille ollut hyvin merkittävä. Ringin ytimessä ovat olleet **KT Kari Ruoho** ja **KT Markku Ihatsu** Joensuusta sekä vuodesta 1996 lähtien myös Joel. Omat esitykset monissa tapaamisissa ovat pukanneet työtä aina eteenpäin ystävällishenkisessä ja vaativassa ilmapiirissä. Rinki on tarjonnut tieteellisiä keskusteluja monenlaisissa ympäristöissä.

Tiivistelmän käänsi englanniksi **HuK Leena Nyysönen**.

Jämsänkosken peruskoulun yläastetta haluan kiittää, että olen voinut irrottautua koulutyöstä tutkimustyöhön. Tänä aikana on esy-luokkaani isännöinyt **LuK Jukka Väärämäki**. Hänelle kuuluu kiitos siitä, että on tarvittaessa astunut tilalleni.

Monet asiat muuttuvat perheessä, kun isä alkaa opetella uusia asioita. Joustavuudesta, pitkämielisyydestä, kärsivällisyydestä ja tukemisesta haluan kiittää vaimoani **Leenaa**. Samoin kiitän myös tyttäriäni **Ainoa**, **Elinaa** ja **Sohvia**. Haluankin omistaa tämän työn perheelleni sekä vanhemmilleni **Kertulle** ja **Laurille**.

Jyväskylässä uudenvuodenaattona 1996.

## 1. JOHDANTO

Koulutyötä hallitsee perinteisesti arvostelu. Ulkoisen arvioinnin traditio on vahva. Opettaja arvioi oppilasta ja tämän suorituksia, mutta hierarkkisessa kouluorganisaatiossa myös arvostelija joutuu tarkasteltavaksi. Kansakoulujen tarkastajat toimivat aikanaan koulujen ja opettajien evaluaattoreina. Heidän työhönsä sisältyi paljon rutiininomaista ja aikaa vievää konkreettista tarkastamista. Arviointitapa ja -kohde kuvasti aikansa käsitystä tuloksellisuudesta: määräysten ja sääntöjen tarkka noudattaminen. Koulujen ilmapiiri jännittyi ennen tarkastajan tuloa. Kouluihin iskostui tiukka keskusjohdon kontrolliin perustuva toimintamalli.

Evaluointiin sisältyvät sosiaaliset, poliittiset ja arvo-orientoituneet piirteet tekevät arvioinnista monimutkaisen prosessin, jota Guba ja Lincolnin (1989, 7) mukaan ei välttämättä pitäisi tieteellisesti lähestyäkään. Aluksi törmätään tuloksellisuuden kriteereihin: riippuu arvioitsijasta, mitä yleensä voidaan pitää tuloksellisena. Siitä seuraa epäily tulosarvioinnin luotettavuutta kohtaan. Voivatko asianosaiset itse luotettavasti arvioida toimintaansa? Kriittistä, omatekoista tulosarviota on perusteltu aloitteen ottamisella omiin käsiin. Silloin välttyään ulkopuoliselta sanelulta toimintojen tärkeysjärjestyksestä (Iivari 1989). Myös erityisopetuksen tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohtana oli huoli erityisopetuspalvelujen säilymisestä, kun kunnat supistavat koulutusmenojaan (Laukkanen 1996a, 1).

Organisaatiossa ylhäältä alaspäin tapahtuva evaluointi on kontrollointia ja kansalaisten valvontaa. Arviointi on muuttunut tulosten ulkoisesta mittaamisesta arvioitsijan ja arvioitavan väliseen neuvotteluun perustuvaksi (Guba & Lincoln 1989; Norris 1994). Arvioitsija ja arvioitava ovat samalla puolella. Yhteisenä tavoitteena pidetään toiminnan parantamista ja sitä kautta tuloksellisuuden nostamista. Ensimmäinen tehtävä on vastata siihen, mitä pidetään tuloksellisena ja minkä kriteereiden mukaan.

Kaikkea ei kuitenkaan ole mielekästä arvioida pelkästään neuvottelemalla ja sopimalla. Tarvitaan indikaattoreita, mittareita, testejä ja kokeita määrittämään yleistä tasoa. Ylioppilastutkinto ja muut valtakunnalliset tai kansainväliset arvioinnit tarjoavat tällaista tietoa. Näissä tarkasteluissa kaikki kilpailevat "samassa sarjassa" eikä paikallisia erityispiirteitä oteta huomioon. Koulu itse saa tarvitsemaansa palautetta oppilaidensa oppimistuloksista, samoin oppilas, vanhemmat ja muut intressiryhmät. Koulut kuitenkin ovat hyvin erilaisia ja toimivat monenlaisissa ympäristöissä.

Tuloksellisuuden arvioimisella on monenlaisia motiiveja. Keskushallinnon intressinä on seurata koko maan tilannetta ja verrata sitä muihin maihin. Se siis pyrkii valvomaan koulujärjestelmän toimintakuntoa. Erityisopetuksen alueelta on ennestään olemassa tutkimustietoa ikään kuin sivutuotteena myös tuloksellisuuden näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa valittu näkökulma poikkeaa aikaisemmista siinä suhteessa, että tuloksellisuuden selvittäminen on pääkohteena ja että sitä tarkastellaan eri asiakasryhmien näkökulmista.

Tarkoitus on muodostaa käsitys tuloksellisuudesta oppilaan, vanhemman, yleisopetuksen opettajan ja rehtorin näkökulmasta käsin. Tuloksellisuusarvio on mielekäs, kun lukija voi itse muodostaa käsityksensä eri kulmista valotetun tiedon varassa.

## 2. SOPEUTUMATTOMAT KOULUSSA

Koulun tehtävänä on ollut huolehtia perustaitojen opettamisesta, olkoon koulun tarkoituksen painopiste sitten yhteiskuntaan valmistamisessa tai oppilaassa itsessään. Simolan (1995, 61 - 67) mukaan "koulupuheessa" - komiteamietinnöissä, lakiteksteissä ja opetussuunnitelmissa - yksilöllinen oppilas persoonallisine piirteineen astuu esiin vasta vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä, ellei oteta huomioon Cygnaeuksen huomautusta oppilaiden yksilöllisten taipumusten huomioonottamisesta jo vuodelta 1861. Yhteiskunnan intressi ja yhteisön etu oli siihen asti etusijalla. Kuitenkin poikkeavia ja "omalaatuisia" lapsia oli otettu erityisluokille näkö- tai kuulovamman sekä heikkolahjaisuuden - tai nykyisen "koulupuheen" mukaan oppimisvaikeuksien - takia. Vaikka Simola ei väitöskirjassaan nostakaan esiin kouludiskurssissa erityisopetusta, se esiintyy omana juonteenaan ja on vetänyt peruskoulun mukana yhä laajemmat joukot piiriinsä. Yksilöllisen oppilaan esiin nousu vaati yksilöllisiä opetusjärjestelyjä, erityisopetusta. Vuonna 1921 annetussa asetuksessa oppivelvollisuuden täytäntöönpanosta (SA 183/21) ohjattiin "kuuromykät ja sokeat" lapset kouluun erityisiin laitoksiin. Apukouluja ja -luokkia oli perustettu jo vuodesta 1901 lähtien suurimpiin kaupunkiin Turusta alkaen (Runsas 1991, 53). Oppivelvollisuuslain 13. pykälässä velvoitettiin yli 10 000 asukkaan kunnat järjestämään erityisopetusta "heikon käsityskyvyn" takia oppivelvollisuudesta vapautetuille lapsille ja näin oppivelvollisuuden suorittamista laajennettiin lainsäädännön tasolla koskemaan myös heikkolahjaisia niissä kaupungeissa, joissa oli apukoulu (SA 101/21). Kansalaisten koulutuksellinen tasavertaisuus jäi kuitenkin toteutumatta alueellisesti siinä mielessä, kuin se nykyään käsitetään, sillä muualla maassa asuvat heikkolahjaiset jäivät edelleen vaille koulutusmahdollisuutta.

Erityisopetuksen yhtenä suurena kohderyhmänä ovat olleet sopeutumattomat oppilaat. Koro (1991, 453 - 457) on tarkastellut käyttäytymishäiriöisyyden käsitettä. Käsite on moniselitteisyytensä takia ongelmallinen. Ilmiölle annettu nimi on vaihdellut eri aikoina riippuen lähestymistavasta. Koron mukaan Salmensaari käytti näistä oppilaista nimikettä *pahantapaiset*. Sillä tarkoitettiin tapojen, siveellisten lakien rikkomista. Rikolliset puolestaan toimivat yhteiskunnassa säädettyjä lakeja vastaan. *Sosiaaliset sopeutumisasikeudet* korvasi 1960-luvulla jo vanhahtavaksi käyneen nimikkeen. Muutenkin se soveltui paremmin kuvaamaan tuon aikaista, ympäristön merkitystä lapsen kasvuun korostavaa näkemystä (Kivirauma

1995, 11). Yleisnimikkeeksi tälle ryhmälle vakiintui 1970-luvulla *käyttäytymishäiriöinen* ja sen synonyymiksi hieman myöhemmin *käyttäytymisongelmainen*. Käsite pitää sisällään sekä persoonallisuuden että käyttäytymisen ongelmat. Laakso (1992, 12 - 16) sisällyttää tähän kategoriaan vielä kypsymättömän käyttäytymisen sekä sosiaalistuneen aggressiivisuuden.

Sosiologisesta näkökulmasta Kivirauma (1995, 17) tarkastelee käytöshäiriöisyyttä poikkeavuutena. Lähestymistavat jakaa kysymys, onko poikkeavuus yksilön vai yhteisön ongelma. Kivirauma kuvaa tutkimuksessaan käytökseltään poikkeavien oppilaiden ja heidän ympäristönsä suhdetta. Tutkittavistaan hän käyttää tarkkailuoppilaan nimikettä.

Ilmiön nimeämisiongelma heijastaa tarkastelukulmien erilaisuutta. Asiaa voidaan selittää yksilökohtaisesti, oppilaan ongelmana tai sosiologisesti, yhteisöön sopeutumisen tulkintana. Peruskoululaissa puhutaan "oppilaasta, joka... ei sopeudu..." (SA 476 / 83, § 36a). Viralliseen näkökulmaan pyritään yhdistämään sosiologinen (ei sopeudu) ja yksilöllinen (oppilas) tarkastelutapa. Koulussa painottuu yksilökeskeinen näkemys, kun puhutaan käytöshäiriöisestä oppilaasta, joka ei sopeudu luokkaan. Yksiselitteisellä tavalla ei siis ole voitu määritellä käytöshäiriöisyyttä tai sopeutumattomuutta, vaan määrittelyt ovat lähteneet eri tahojen omista tarpeista ja lähtökohdista (Laakso 1992, 12; Koro 1991, 454; Reinert 1987, 3 - 5).

Tässä tutkimuksessa käytetään sopeutumattomuuden nimikettä. Toisaalta sillä halutaan painottaa ilmiön sosiologista näkökulmaa, toisaalta se on myös nykyistä kouludis-kurssia.

## 2.1 Sopeutumattomien erityisluokat syntyvät

Vuosisadan alkupuoliskon suojelukasvatuksella tähdättiin pahantapaisen nuorison ojentamiseen. Kansalaissota synnytti äkillisesti kovan tarpeen huoltoa vaille jääneiden lasten ongelmien hoitamiseksi. Maahan syntyi väliaikaisia lastenkoteja. Vankeinhoidon alaisuudessa toimineet kasvatustilat siirrettiin kouluhallituksen valvontaan. Näihin tulleista nuorista puolet lähetettiin rikoksien takia, toinen puoli tuli kunnan läheteestä. 1930-luvulla nuorisorikollisten hoitostrategiassa siirryttiin painottamaan hyvitysperiaatteen sijasta kasvatuksellisia ja opetuksellisia näkökohtia (Tuunainen & Nevala 1989, 59 - 62).

Sopeutumattomuuden hoitamisessa koulussa edettiin perustamalla tarkkailuluok-

kia ensiksi Helsinkiin (1939), sitten Turkuun (1942) ja Tampereelle (1947) (Tuunainen & Nevala 1989, 71). Sodanjälkeistä erityisopetuksellista ajattelua leimasi lääketieteellinen suuntautuneisuus. Ajateltiin, että tietyssä määrässä ihmisiä esiintyy tietty tilastollinen osuus vammaisia tai poikkeavia. Tarkkailuluokista todettiin Vajaakykyisten lasten huoltokomitean mietinnössä vuodelta 1947, että jos paikkakunnalla on vähintään 10 erityisluokalle kuuluvaa psykopaattista lasta, heille tulee perustaa tarkkailuluokka (Tuunainen & Ihatsu 1996, 8 - 9). Käytäntö oli jo ajanut koululainsäädännön ohitse ja vuoden 1958 kansakouluasetuksessa (SA 321/58) kirjattiin lainsäädännön tasolla ensi kertaa mahdollisuus tarkkailuluokan perustamiseen. Siinä ne kytkettiin yhteen apukoulun olemassaoloon: "Kunnassa, jossa on apukoulu, voi olla poikkeavien oppilaiden tarkkailuluokka tai -luokkia." (34.§). Siis tarkkailuluokkaa ei voinut perustaa, ellei kunnassa ollut jo ennestään apukoulua. Lupa perustamiseen tuli anoa kouluhallitukselta.

Kansakouluasetuksessa edelleen määriteltiin, miten ja missä järjestyksessä oppilaan siirto erityisluokalle on suoritettava. Tuon aikaisen käsityksen mukaan vanhempia ei tarvinnut siirron yhteydessä kuulla: johtokunta siirtää kansakouluntarkastajan suostumuksella. Siirron kriteerinä pidettiin heikkoa koulumenestymistä, mutta ei kuitenkaan niin heikkoa, että "ei ole syytä siirtää apukouluun tai muuhun tarjolla olevaan erityisluokkaan" (34.§).

Peruskouluasetuksessa vuonna 1970 (SA 443/70) tarkkailuluokkien perustaminen irrotettiin apukoulu yhteydestä: "Erityisopetusta annetaan peruskoulussa ja muussa erityiskoulussa, tarkkailu- ja muilla erityisluokilla..." (31.§). Lisäksi todettiin, että tarkkailuluokat voidaan erityisestä syystä yhdistää myös tarkkailukouluksi. Perustamislupa tuli asetuksen mukaan edelleen anoa kouluhallitukselta.

Peruskoulussa erityisluokalle siirron kriteerinä pidetään sopeutumattomuutta peruskoulun muuhun opetukseen (peruskouluasetukset SA 443/1970, 718/1984 ja peruskoululaki 171/1991). Siirtämisessä tulee myös ottaa huomioon vanhempien kanta, sillä siirtoa ei saa tehdä neuvottelematta vanhempien kanssa. Ennen siirtopäätöstä velvoitetaan viranomaiset myös suorittamaan oppilaan psykologinen tai lääketieteellinen tutkimus, milloin se on mahdollista ilman kohtuutonta vaikeutta. Pääsääntöisesti kaikkia siirtopäätöksiä onkin edeltänyt oppilaan psykologinen tutkimus, sillä maan kattavan perheneuvola- ja psykologipalveluiden verkoston ansiosta psykologisen selvityksen hankkiminen on mahdollista ilman kohtuutonta vaikeutta.

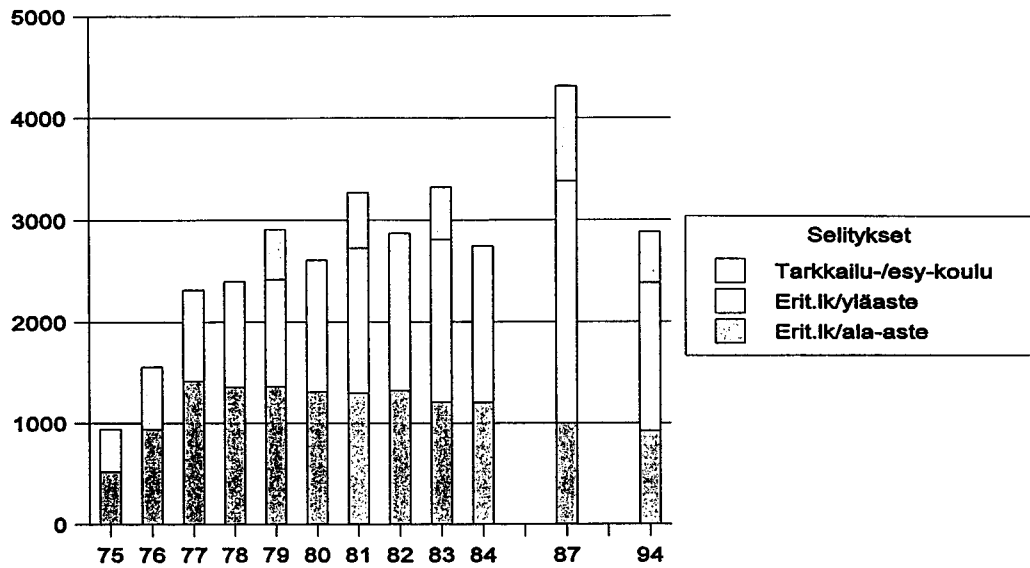
Peruskouluasetuksessa vuodelta 1984 luovuttiin tarkkailuluokka ja -koulu nimikkeistä. Tilalle otettiin nimike *sopeutumattomien erityisluokka*. Uudistuksella pyrittiin

entisen nimen leimaavuudesta eroon. Negatiivisesti varautunutta termiä ei kuitenkaan ole oikopäätä nielaistu. Koro (1991, 456) kritisoi sopeutumattomuuden nimikettä vielä kielteisemmäksi ja luonteeltaan lopulliseksi tarkkailuun verrattuna. Opetussuunnitelman lyhenteestä ESY (erityisopetus, sopeutumattomat oppilaat, yleinen opetussuunnitelma) tuli tarkkailuluokan uusi nimitys. Kymmenessä vuodessakaan nimitys ei ole vakiintunut edes koulussa yleisesti tunnetuksi, saati sitten koulun ulkopuolella. Käytännössä tarkkailunimike elää yhä uuden nimikkeen rinnalla. ESY-luokka ja ESY-oppilas tarkoittavat tässä tutkimuksessa sopeutumattomien erityisluokkaa ja niiden oppilaita. Tarkkailuluokka ja -oppilas nimike esiintyy niissä yhteyksissä, kun tarkastellaan vuotta 1985 aikaisempaa tilannetta. Tässä tutkimuksessa esynimike kirjoitetaan pienin kirjaimin luettavuuden takia, sillä se esiintyy tekstissä toistuvasti.

Esy-luokat on tarkoitettu niitä oppilaita varten, joilla sopeutumattomuus ilmenee koulunkäyntiä vakavasti häiritsevästi. Oireilu on pitempiaikaista, pysyvää ja se ilmenee useissa koulun tilanteissa ja se näkyy vuorovaikutussuhteissa niin aikuisten kuin ikätovereiden kanssa. Yksi tärkeimpiä erityisluokalle siirron syitä on luvattomat poissaolot koulusta eli lintsaminen.

## 2.2 Oppilasmäärä kasvaa - ja pienenee 1990-luvulla

Peruskoulu merkitsi erityiskoulu- ja erityisluokkajärjestelmän laajenemista. Esimerkiksi 1970-luvulla yli sata kuntaa perusti oman apukoulun (Tuunainen & Ihatsu 1996, 11). Samaan aikaan tarkkailuluokkien ja -oppilaiden lukumäärä kaksinkertaistui. Kuviossa 1 esitetään tarkkailu/esy-luokkalaisten lukumäärä vuosina 1975 - 1995. Suomen virallisen tilaston (SVT X: 96, 9) perusteella koko maata käsittävä lukumäärä on mahdollista saada vasta vuodesta 1975 lähtien. Sitä aikaisemmat tiedot sisältyvät kansa-/peruskoulun oppilasmääriin. Apukoululaisten osalta tilanne on toinen, sillä heidän lukumääränsä on alettu tilastoida omana luokkana jo lukuvuodesta 1928/29 lähtien (SVT X: 60). Vuosilta 1975 - 84 koko maata käsittävä tarkkailuluokkien oppilasmäärä tilastoitiin erikseen, sen jälkeen ne on saatavissa vain erityisopetusta koskevista tilastoista lukuvuosilta 1987/88 ja 1994/95.



KUVIO 1: Tarkkailu-/esy-luokilla opiskelleiden määrä v. 1975 - 1995

Esy-luokkien oppilasmäärät saavuttivat lakipisteensä 1980-luvun lopulla ja kääntyivät laskuun 90-luvulla. Huomattavin kasvuvaihe oli vuosien 1975 ja 1977 välissä, jolloin oppilasmäärä yli kaksinkertaistui. Tarkkailu-/esy-oppilaiden jakautumisessa ala- ja yläasteelle on tapahtunut selvä muutos: kun 70-luvulla tarkkailuoppilaista 55 - 60 % oli ala-asteella, kääntyi tilanne toisin päin 1980-luvulla. Vuonna 1980 oppilaat jakautuivat jokseenkin tasan ylä- ja ala-asteelle. Vuonna 1994/95 esy-luokkalaisista oli yläasteella 61 %.

Opetusryhmien lukumäärä kuvastaa opetuksen volyymia. Siinä on havaittavissa samanlaisia muutoksia kuin oppilasmäärän kohdalla. Lukuvuonna 1994/95 perusopetusryhmien lukumäärä esy-opetuksessa oli yhteensä 401 (Virtanen & Ratilainen 1996, 58). Syysluku-kaudella 1984 esy-luokkia oli kaikkiaan 444 (Tilastotiedotus 1985:7), vuonna 1981 niitä oli 407 kappaletta (Tilastotiedotus 1982:11). Kaiken kaikkiaan sopeutumattomien erityisopetuksen volyymi on sekä opetusryhmien että oppilaiden määrän perusteella lähellä 80-luvun alun tilannetta.

Sopeutumattomuudesta johtuvia erityisluokkasiirtoja tehdään vuosittain siinä määrin, että esy-luokkien oppilasmäärä on tällä hetkellä noin 3000 tasolla, kun mukaan lasketaan erityiskoulujen esy-oppilaat. Tyttöjen osuus on pysytellyt 8 - 11 %:n välillä lukuun



ottamatta vuoden 1977 notkahdusta (5 %). Tämän tutkimuksen otoksessa tyttöjä oli esyläisistä keväällä 1995 oli 10,8 %.

Mielenkiintoinen tarkastelukohde on opetuksen järjestämismuoto eli se, missä erityisopetusta annetaan ja millaisia muutoksia siinä on tapahtunut. Kyse on siis siitä, miten koulussa vastataan oppilaan erityistarpeisiin vai vastataanko ollenkaan. Äärimmäisenä muotona on oppilaan kieltäytyminen koulunkäynnistä. Vielä 1950-luvun alussa oppivelvollisuutensa laiminlöi 2500 oppilasta (0,5 %), jotka olivat enimmäkseen maaseudun lapsia. Oppivelvollisuuden keskeyttäneiden joukko pieneni 1960-luvulle tultaessa nykyiseen suuruusluokkaansa. Pieneneminen ei ollut yhteydessä erityisopetusjärjestelmän kehittymiseen, sillä vasta 1960-luvulla alkoi erityisopetuksen oppilasmäärä merkittävästi kasvaa. Viimeisen kolmen vuosikymmenen ajan koulunsa keskeyttäjien määrä on vaihdellut vuosittain 80 - 150 välillä. (Kivirauma 1989, 28; Tilastokeskus 1995, 8.)

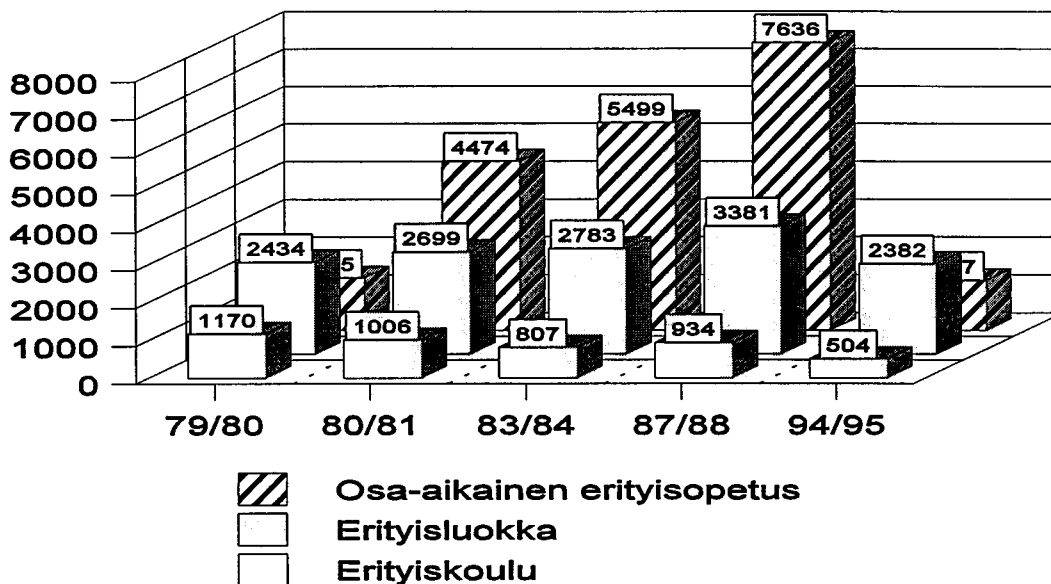
Ennen tarkkailuluokkien muodostamista kaikkein sopeutumattomimmat sijoituivat kasvatustiloihin ja koulukoteihin. Oppilasmäärä koulukodeissa on pienentynyt. Esimerkiksi vuosien 1966 - 1971 aikana se laski 1300 oppilaasta 800:aan. Trendi on selvä: eristetyistä oloista kohti normaaliyhteiskuntaa ja normalisaatiota. Integraatio eli poikkeavien ja normaalien lasten kasvattaminen yhdessä onkin ollut keskustelun kohteena 1980-luvulta lähtien. Vallitsee erilaisia näkemyksiä siitä, voiko erityisluokka toimia yleisopetuksen koulussa? Millaisia erityisoppilaita ollaan valmiita hyväksymään yleisopetuksen luokkaan?

TAULUKKO 1: Erityiskoulujen lukumäärä Suomessa vuosina 1980 - 1995.

Vuosi	Erityiskoulujen määrä
1980	294
1985	362
1990	362
1995	295

Integraation esteitä poistettiin lainsäädännön tasolla 1980-90 -luvuilla (Tuunainen & Ihatsu 1996, 15). Tämä näkyy esimerkiksi erityiskoulujen lukumäärän muutoksessa

taulukosta 1. Tilastokeskuksen (1991, 1996) mukaan erityiskoulujen lukumäärä on vähentynyt 90-luvulla edellisen vuosikymmenen alun tasolle. Tilanne osaltaan voi heijastaa fyysisen integraation lisääntymistä. Varsinkin esy-kouluja on lakkautettu ja luokkia on sijoitettu yleisopetuksen koulujen yhteyteen.



KUVIO 2: Esy-oppilaiden opetusmuoto vuodesta 1979 vuoteen 1995.

Lukuvuonna 1994/95 näyttäisi tapahtuneen radikaali oppilasmäärän väheneminen (-63 %) esy:n mukaan opiskelleiden määrässä lukuvuoteen 1987/88 verrattuna Virtanen ja Ratilaisen (1996, 57) mukaan. Muutoksesta valtaosa on tapahtunut osa-aikaisessa erityisopetuksessa 7600 oppilaasta 1300 oppilaaseen. Oppilasmäärä on vähentynyt esy-luokissa 29,5 % ja esy-kouluissa 46,0 %.

Noinkin suuri pudotus esy-oppilaiden määrässä osa-aikaisessa erityisopetuksessa viittäisi suoranaiseen strategian muuttumiseen. Oppilas osallistuu osa-aikaiseen erityisopetukseen ensisijaisesti sopeutumattomuuden takia enää vain harvoin, kun lukuvuonna 1987/88 sopeutumattomuus oli toiseksi yleisin erityisopetuksen syy luki-häiriön jälkeen.

Osa-aikaisen erityisopetuksen tilaa ja muutosta ovat selvittäneet Ihatsu & Ruoho & Happonen (1996). Heidän tarkasteluvälinsä kattaa vuodet 1992 (N = 226) ja 1994/95 (N = 166). He tutkivat erityisopetuksen resurssin jakautumista ala- ja yläasteelle sekä oppilaan erityisopetusperustetta tiedustelemalla asiaa erityisopettajilta. Ihatsu & Ruoho & Happonen (1996, 217) mukaan erityisopetusresurssista valtaosa kohdentuu kielellisiin ongelmiin molempina tutkimusvuosina (77 % / 79 %). Matematiikan ja sosioemotionaalisten ongelmien

osuudet ovat kumpikin pysyneet 10 %:n osuudessa molempina tutkimusvuosina. Käyttäytymisen erityisopetuksen perusteena on yläasteella lisääntynyt, ala-asteella vähentynyt, mutta tutkijoiden mukaan mitään huomattavia painopisteen muutoksia erityisopetusresurssin käytössä ei ole tapahtunut. Tulos kumoaa edellisen tutkimuksen havainnon perusteella tehtävän johtopäätöksen strategian muutoksesta.

Edelliset tulokset ovat keskenään ristiriitaisia ja luonnollisesti herää kysymys: annetaanko peruskoulussa esy-opetusta todella vähemmän kuin aikaisemmin vai ei? Varmuudella voidaan todeta luokkamuotoisen esy-opetuksen vähentyneen selvästi sekä oppilaiden että opetusryhmien määrän perusteella. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa Virtanen ja Ratilaisen tieto perustuu lääninhallitusten kokoamiin kuntakohtaisiin tilastoihin koko maasta, Ihatsu, Ruoho ja Happonen nojautuvat suurimpien kuntien erityisopettajaotokseen. Tulokset eivät ole keskenään suoraan vertailukelpoisia, sillä vastaajien luokitteluperusteet eivät olleet samanlaisia. Hallinnon käyttämä sopeutumattomien luokittelu perustui opetussuunnitelmaan (esy), erityisopettajien käyttämä puolestaan käyttäytymiseen. Tilastoinnin mahdollisena epäluotettavuustekijänä on vielä pidettävä sitä, että eräissä kunnissa yleisopetukseen hajautettuja esykoulujen luokkia ei ole enää tilastoitu erityisluokkina, vaan normaaleina yleisopetuksen luokkina.

On selvää, että sopeutumattomuuden moniselitteisyyden takia yleisopetuksen luokissa on suuri joukko sellaisia oppilaita, jotka joidenkin mielestä pitäisi siirtää erityisluokkaan tai vähintään osa-aikaiseen erityisopetukseen, kun taas toiset opettajat pitävät heitä täysin normaaleina yleisopetuksen oppilaina. Jäljelle jää kysymys, saavatko sopeutumattomat tarpeeksi erityisopetusta vai jäävätkö he tämän palvelun ulkopuolelle.

### 2.3 Esy-luokat ja -oppilaat peruskoulussa

Tyypillinen erityisluokka toimii peruskoulun yhteydessä, yleisimmin yläasteella. Keskimääräinen luokkakoko on 7,3 oppilasta. Esy-opetusryhmiä oli lukuvuonna 1994/95 yhteensä 401, joista 137 ala-asteella, 188 yläasteella ja 76 erityiskouluissa (Virtanen & Ratilainen 1996, 58). Opetuksessa sovelletaan koulun yleistä opetussuunnitelmaa. Koulun sisällä luokat saavat ristiriitaisen vastaanoton: ne omaksutaan koulun yhteisiksi luokiksi, toisaalta niitä vierastetaan häiriöiden tuottamisen takia (Kuorelahti 1988).

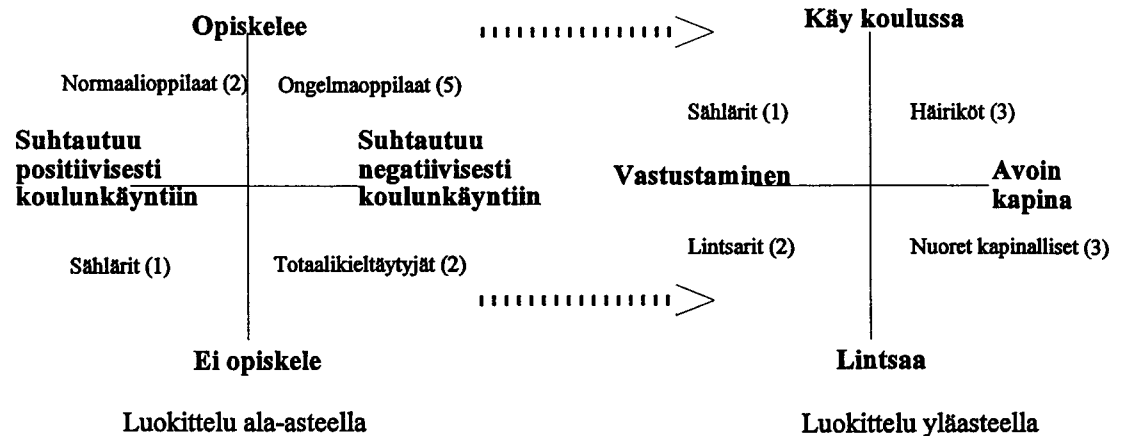
Opettajat ja psykologit esittivät esy-luokalle siirtymisen syynä Seppovaara-Jousen (1996, 118) mukaan useimmin *käyttäytymishäiriöt*, joita oli 32 % yli tuhannesta tutkimusaineiston perustelusta. Käyttäytymishäiriöinä mainittiin esimerkiksi uhmakkuus, torjuvuus, sopimaton kielenkäyttö, tuntien häiritseminen. Seuraavaksi yleisin siirron perustelu (27 %) oli *levottomuus ja välinpitämättömyys*, kuten keskittymisvaikeudet ja kouluhaluttomuus. Kolmantena syyryhmänä esitettiin *heikko koulumenestys* (14 %). Neljäntenä perusteluna esitettiin *emotionaaliset häiriöt* (8 %), kuten esimerkiksi sulkeutuneisuus, ahdistuneisuus ja masentuneisuus. Kodin aloite siirron perusteena ilmeni vain 1 %:ssa kaikista perusteluista.

Sopeutumattomien oppilaiden piirteitä luettelee Runsas (1991, 95 - 96). Tällaisina hän mainitsee heikon itsetunnon, lyhytjännitteisyyden, heikon itsekontrollin, ahdistuneisuuden, alisuoriutumisen ja pelokkuuden. Luettelon piirteet on havaittavissa myös Seppovaara-Jousen luokittelusta.

Opettajat ja psykologit odottivat Seppovaara-Jousen (1996, 115 - 116) mukaan esy-luokalta yksilöllisyyden huomioon ottamista pienen oppilasmäärän mukana. He odottivat myös koulunkäynnin tukemista ja toimivan oppilas-opettaja -suhteen syntymistä, joka edistäisi oppilaan sosiaalista kasvua.

Esy-luokalle siirto tapahtuu silloin, kun sopeutumattomuus on pitkäaikaista ja riittävän huomiota herättävää. Luokan normaalityöskentely häiriintyy vakavasti ja huomattava osa oppitunneista kuluu yhden tai useamman häiritsevän oppilaan kaitsemiseen. Siirron yksiselitteisiä kriteereitä käytännössä on vaikeaa määrittää, koska toisaalta itse käyttäytymisen poikkeavuus on hyvin kirjavaa ja toisaalta samoin on myös poikkeavuuden sietokyky kouluissa.

Tarkkailuluokalta päästötodistuksensa saanutta kymmentä poikaa tutkiessaan Kivirauma (1995, 122 - 127) luokittelee heidät kahden eri ulottuvuuden mukaan erikseen alaja yläasteella.



KUVIO 3: Sopeutumattomien oppilaiden luokittelu (Kivirauma 1995)

Kuvaus ilmentää sopeutumattomuuden lisääntymistä oppilaiden vanhetessa. Ala-asteella osa oppilaista suhtautui positiivisesti koulunkäyntiin. Yläasteella kaikki olivat jo luopuneet koulun tavoitteiden suuntaisesta menestymisen tavoittelemisesta, ja suhtautumien koulunkäyntiin oli kaikilla negatiivista. Suhtautumisessa oli Kivirauman mukaan aste-eroja, oliko kyse avoimesta kapinasta vai yleensä vastustamisesta. *Nuorten kapinallisten* tyyppiin kuuluivat voimakas auktoriteetin vastaisuus ja avoimen kapinan julkinen ja hyvin näkyvä osoittaminen koulussa. *Häiriköt* puolestaan kävivät melko säännöllisesti koulua, mutta olivat jatkuvassa konfliktissa opettajien kanssa. *Lintsarit* eivät viihtyneet koulussa, vaan ratkaisivat kouluviihtymättömyytensä jättämällä tulematta kouluun. *Sahlarit* jatkoivat jo ala-asteella alkanutta häiritsevää tuntikäyttämistään. Opettajat huomauttelivat, ja tilanne tunnilla koheni hetkeksi palautuakseen pian entiselleen.

Luokittelu perustuu koulunkäyntiin yleisopetuksen luokassa ennen erityisluokalle siirtymistä. Oppilaiden kertomuksista ilmeni, että tarkkailuluokassa kouluviihtyminen lisääntyi kaikilla yhtä lukuun ottamatta. Kivirauma (1995, 133) selittää tätä aikaisempien negatiivisten koulukokemusten muuttumisella myönteisemmiksi: numerot nousivat, opettajalla oli enemmän aikaa oppilasta kohden ja lintsaaminen loppui. Toisaalta viihtyminen oli yhteydessä kavereihin: luokassa vallitsi hyvä yhteishenki.

Pedagogisen erityiskäsittelyn tarve ilmenee jo edellisestä luokittelusta. Sopeutumattomuus ilmenee tavoitteiden vastaisena käyttäytymisenä. Tästä seuraa heikko koulumenestys, vaikka oppilaalla olisi edellytykset selviytyä paremmin. Luvattomat poissaolot, uhmak-

kuus, auktoriteettivastaisuus, sääntöjen avoin rikkominen ja yleinen koulukielteisyys leimaavat oppilaan olemusta. Kun oppilaan käyttäytyminen muodostuu ongelmaksi tälle itselleen ja toisille, eivätkä normaalit toimenpiteet luokassa auta, voidaan oppilas siirtää erityisluokalle. Yksilöllisellä otteella pyritään oppilas palauttamaan jälleen tavoitteelliseen koulunkäyntiin. Oppilaiden itsensä kertomana useissa tapauksissa yksilöllinen kohtaaminen tuo helpotusta koulunkäyntiin (Jahnukainen 1994). Myös oppiaineksen valikointi oppilaan tarpeista lähtien parantaa oppimismotivaatiota.

### 3. ARVIOINNIN TEORIAA JA KÄYTÄNTÖÄ

#### 3.1 Arvioinnin yleinen määrittely

Verbi *arvioida* merkitsee Suomen kielen perussanakirjan (1990, 51) mukaan samaa kuin *määrittää, laskea, päätellä summittaisesti, tehdä arvio*. Arvio puolestaan on päätelmä jostakin. Saman lähteen mukaan arviointi on myös synonyymi sanalle *arvostella*. Etymologialtaan verbi arvioida juontuu sanasta *arvata* (Suomen sanojen alkuperä 1992, 25). Suomen kielessä arviointi on siis elänyt jo kauan, joskin arvaamisen vanha arviointia tarkoittava merkitys ("Arvaa oma tilasi, anna arvo toisellekin) on väistynyt. Suomen kielen keräilyosanastossa (Ekman 1899, 10) verbi esiintyy muodossa *arvikoita* tai *arvioita*. Jos pysyttäydytään määrittämisen merkityksessä, niin silloin on kyseessä arvon määrittäminen eli millä "perusteella jotakin pidetään merkityksellisenä, hyvänä, arvokkaana tms." (Suomen kielen perussanakirja 1990, 51).

Ruotsin kieleen sana *utvärdering* ilmaantui vasta 1970-luvun alkupuolella. Vuoden 1966 Bonnierin ruotsin sanakirjassa ei sanaa vielä käytetty (Sunesson 1995, 6). Sitten termistä on tullut niin suosittu, että Vedung (Sunessonin mukaan) pitää sitä "semanttisena magneettina", joka vetää puoleensa erilaisia merkityksiä samalla hämärtäen termin sisältöä.

Laukkanen (1994, 21 - 22) on eritellyt englanninkielisiä arviointia tarkoittavia ilmaisuja *evaluation, assessment* ja *appraisal*. Hänen mukaansa käytetään termiä "evaluation", kun kohteena ovat koulutuspalvelut. "Appraisal" puolestaan kohdistuu henkilökunnan toiminnan arviointiin ja "assessment" on oppilasarviointia. Käytännössä ei jako kuitenkaan ole ehkä noin selvä ja tutkijat käyttävät evaluation-termiä yleiskäsitteenä ja arvioinnin kohde ilmenee kontekstista.

Amerikkalainen D.L. Stufflebeamin johdolla toiminut arviointia kehitellyt komitea (The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation 1981, 149, 152) pitää evaluaatiota (evaluation) kohteen (opetusohjelma, projekti tai materiaali) *arvon* systemaattisena tutkimisena ja assessment on kohteen mittaamista jollakin muuttujalla, kuten esimerkiksi oppilaan testaaminen ja tämän raakapistemäärien ilmoittaminen. Kyseinen komitea koostui

kolmestatoista taustaorganisaatiosta, jotka edustivat mm. psykologeja (APA) ja kasvatustieteilijöitä sekä hallintoa. Vuonna 1989 komitea akkreditoitiin ANSIin (American National Standards Institute), joten sen kannanotoilla on ollut huomattava merkitys evaluaation standardien kansainvälisessäkin käytännössä. (Stufflebeam 1991, 277) Kyseinen komitea on esimerkiksi laatinut standardit, jotka koskevat evaluaation käyttökelpoisuutta, toteutettavuutta, sopivuutta ja tarkkuutta (Borg & Gall 1989, 755 - 757).

Suomen kielessä käytetään synonyymeinä sanoja evaluaatio ja arviointi. Asiayhteydestä kulloinkin ilmenee arvioinnin kohde. Suomen kielen sana arviointi kantaa sisällään arvon määrittämistä, summittaista päättelyä, laskemista, arvaamista ja arvostelua. Itse asiassa sana *arvioida* kattaa monipuolisesti ilmiön eri vivahteet. Tässä tutkimuksessa kohteena ovat koulutuspalvelut (esy-opetus) ja arvioinnilla tarkoitetaan niiden arvon määrittämistä.

### 3.2 Arviointiotteen muuttuminen

Katsauksessaan evaluaation historialliseen kehitykseen toteavat Madaus, Stufflebeam & Scriven (1983, 6 - 8) systemaattisen vaikuttavuuden tutkimuksen käynnistyneen 1900-luvun alkuvuosikymmeninä. Painopiste oli tuolloin tehokkuudessa (efficiency) eli yksikkökohtaisissa kustannuksissa ja koulutuksen tuotoksissa, tutkintojen määrissä. Ne olivat luonteeltaan aluekohtaisia: tietyn kaupungin kouluviranomaisten tilaamia kyseisen alueen erityiskysymyksiin paneutuvia asiantuntijaselvityksiä. Tehokkuuden arviointi on siis historian heiluriliikkeessä tullut taas ajankohtaiseksi, nyt koko koulujärjestelmään suuntautuvana ja vaikuttavuutta painottavana.

Koulutuksen arvioinnin taustalla näkyy huoli kansakunnan osaamisen tasosta, varsinkin matemaattis-luonnontieteellisten aineiden osalta. Norrisin (1990, 19) mukaan Yhdysvaltoja ravisutti venäläisten Sputnik vuonna 1957 niin syvästi, että maassa käynnistyi ennen näkemätön opetussuunnitelmien uudistus sekä niiden seuranta ja arviointi. Myös Englannissa panostettiin voimakkaasti juuri luonnontieteiden opetuksen parantamiseen. Toinen yhdysvaltalaisista arviointitarvetta luova tekijä oli vuoden 1965 asetus perus- ja keskiasteen koulutuksesta. Sillä tähdättiin ennen kaikkea epäedullisissa oloissa elävien lasten koulutuksen parantamiseen ja sosiaalisen eriarvoisuuden pienemiseen. Piti arvioida, oppivatko kaikki lapset ja erityisesti juuri kulttuurideprivoit. Evaluaatio suuntautui päätöksenteon tarpeita vastaavaksi, hallintoa palvelevaksi ja jossa asetetut tavoitteet muodostavat arvioinnin kes-



keisimmän kriteeristön. Arviointi oli tyypillisimmillään opetussuunnitelmien ja oppisisältöjen arviointia kriteereinä asetetut tavoitteet (Norris 1990, Laukkanen 1994).

M.C. Alkin (1991, 94) julkaisi vuonna 1969 artikkelin "Evaluation Theory Development", jossa hän esitti evaluoinnista neljä perusolettamusta. Ne ovat

- 1) evaluaatio on tiedon kokoamisprosessi
- 2) koottua tietoa käytetään yleensä päätöksenteon perustana
- 3) tieto tulee esittää ymmärrettävässä muodossa
- 4) tarvitaan erilaista arviointia erityyppisiin tilanteisiin.

Tarkastellessaan pari vuosikymmentä myöhemmin näitä perusolettamuksia hän toteaa painopisteiden muuttuneen. Evaluointi on tiedon kokoamista, kunhan "tieto" käsitetään tarpeeksi laaja-alaisesti ja se kootaan systemaattisesti. Kaikkea tietoa ei suinkaan käytetä päätöksenteon perustana. Alkin heittää päätöksenteko-orientoituneen evaluaation kriitikkojen luoneen yksinkertaistetun kuvan siitä, että hän ja muut samoin suuntautuneet (esim. Stufflebeam) olisivat olleet huolestuneita vain "päätöksistä" ja että innokkaat "päätöksentekijät" istuivat odottamassa heiltä evaluaatiotietoa voidakseen tehdä "päätöksiä". Päätöksentekijän sijaan hän käyttäisi nyttemmin termiä arviointitiedon käyttäjä. Johtavaksi arviointimalliksi nousi Daniel Stufflebeamin Context, Input, Process, Product (CIPP)-tyyppinen malli. Sen mukaan arviointi ja sen perusteella tehtävät päätökset koskevat suunnittelua, strukturointia, toteuttamista ja toiminnan jatkamista.

Hallinnon tarpeita palvelevia lähestymistapoja kritisoitiin, että menettelyissä jätettiin konkreettiset olosuhteet huomioonottamatta ja menetelmät muistuttivat psykometrisiä tai jopa luonnontieteellisiä mittauksia. Tiukkaa tavoitearviointia mm. Brodbeck (1963, 53) pitää virheellisenä koulusysteemin arvioinnissa ja argumentoi, että sosiaaliset ilmiöt tulisi aina nähdä yksilöiden toiminnan seurauksena. Hän kutsui "metafyysiseksi holismiksi" lähestymistapaa, jossa tarkastellaan ryhmää yksilön sijaan. "Metodologinen individualismi" merkitsee pysyttämistä yksilössä ja tämän observointia. Norrisin (1990, 45) mukaan Cronbach puolestaan arvosteli samansuuntaisesti vuonna 1963 julkaisemassaan artikkelissa, että evaluaatiosta on tullut rutiiniluontoista tavoitteiden saavuttamisasteen mittaamista. Hänen mielestään oppimistulokset ovat aina moniselitteisiä ja tavoitteiden saavuttamisen sijaan pitäisi paneutua itse oppimisprosessin heikkouksien etsimiseen, jotta tuloksia voitaisiin parantaa. Myös Scriven (1981, 68) pitää tavoitearviointia epäonnistuneena sen takia, että siinä jätetään mm. arviointia ohjaavat arvot huomiotta. Cronbachia tiukemmin hän vaatii arvioinnilta merkityksen, arvon määrittämistä. Hänen mielestään arviointiin liittyy myös ahdistusta. Sen liiallinen ja "herkkä-

mielinen" välttäminen ei ole kuitenkaan puolusteltavissa, koska se johtaisi tehokkuuden heikkenemiseen. Norrisin mukaan (1990, 46) Stake ravisteli vuonna 1967 ilmestyneessä artikkelissaan "The Countenance of Educational Evaluation" tavoitearviointia. Hän kiinnitti huomiota siihen seikkaan, että opettajat ja muut kasvatustyöntekijät katselivat epäluuloisina alati kasvavaa hallintokoneistoon kuuluvien arvioitsijoiden joukkoa. Sen arveltiin merkitsevän keskusjohdon lisääntyvää kontrollia sekä asettavan erityyppiset koulut epäoikeudenmukaisesti samaan jonoon vertailtavaksi. Hän esitti arviointitietoa kerättäväksi riittävän laajasti. Stake seisoo myöhemminkin (1983, 295) "rohkaisevan" evaluointimallinsa takana ja katsoo sen edelleen sopivan hyvin arvioinnin perustaksi. (Norris 1990, 42 - 53; Brodbeck 1963; Scriven 1981, Stake 1967)

Evaluaatiossa alkoi sosiologinen suuntaus saada yhä enemmän jalansijaa psykologiseen traditioon verraten. Se merkitsi arvioinnin painopisteen siirtymistä teknisistä yksityiskohdista ennemminkin kulttuurisiin kysymyksiin. Siitä on esimerkkinä englantilaisten Parlett & Hamiltonin (1977) tieteeseen 1970-luvun alussa tuoma käsite illuminatiivinen evaluointi. Robert Staken (1983, 292) responsiivinen arviointi (responsive evaluation) tarkoittaa arvioinnin vastavuoroisuutta, herkkyyttä tilanteelle. Mitä mittaamisen täsmällisyydessä menetetään "objektiiviset" testit hylättäessä, voitetaan puolestaan saadun tiedon käyttökelpoisuudessa. Useat tutkijat (mm. Guba & Lincoln 1982; Patton 1978; Simons 1987) ovat omaksuneet käsitteen ja painottaneet siinä eri puolia. Norris (1990, 42 - 43) huomauttaa, että tilanneherkkyyteen liittyy teorian ja metodologian erkaantumisen vaara.

Guba & Lincoln (1989, 8 - 11) puhuvat "neljännen polven evaluaatiosta". Heidän mukaansa ensimmäistä arviointisukupolvea voi luonnehtia mittaamisorientoituneeksi, toista deskriptio-orientoituneeksi ja kolmatta arvosteluun perustuvaksi. Neljännen polven evaluaatio perustuu neuvotteluun. Sitä luonnehtii merkitysten rakentaminen ("to make sense") ilmiöille ja tapahtumaympäristöille. Ne muotoutuvat arvojen perusteella ja ovat kiinteässä yhteydessä fyysiseen, psykologiseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen toimintaympäristöönsä. Arviointi ei myöskään ole vain kahden kauppaa, arvioitsijan ja arvioitavan, vaan siinä on edustus oikeus kaikilla niillä, joita asia koskee. Guba & Lincoln korostavat arvioitsijan velvollisuutta kunnioittaa ihmisten arvokkuutta, koskemattomuutta ja yksityisyyttä.

### 3.3 Arvot ja arviointi

Lähdettäessä arvioimaan on määriteltävä arviointikriteerit sekä valittava menetelmät tiedon hankkimiseksi. Arviointitietoa on tulkittava ja sijoitettava ympäristöön. Valinnat tehdään arvojen perusteella. On perusteltava avoimesti, miksi tietty piirre otetaan arvioitavaksi mutta toista ei. Mielenkiintoisen vertailukohdan löytää käytännön yritysjohtajuudesta. Lahti-Kotilainen (1992, 11) on selvittänyt arvojen merkitystä liike-elämän johtajuudessa ja johtajuuskoulutuksessa. Rokeachia mukaillen hän jakaa arvot kolmeen kategoriaan:

- 1) kriteerit tietyn asian pitämiseksi oikeana tai vääränä,
- 2) kriteerit tietyn asian pitämiseksi hyvänä tai huonona,
- 3) kriteerit tietyn teon pitämiseksi hyväksyttävä

Johtamisessa on kyettävä sovittamaan yhteen erilaisia arvopäämääriä. Hyvän johtajuuden yksi piirre on kyky määritellä hyvän toiminnan kriteerit ja keinot tulosten arvioimiseksi. Lahti-Kotilaisen (1993, 427) mukaan arvioinnissa yhdistyvät "sekä moraaliset että pätevyyteen liittyvät arvot ja tavoitteet, esim. oikeudenmukaisuus, kannustaminen, inhimillisen kasvun tukeminen, palautteen antaminen, kritiikinsieto, yhteenkuuluvuus, tavoitteellisuus ja tehokkuus". Kyseisiä arvoja ja tavoitteita voidaan pitää myös peruskoulutuksessa hyväksyttävänä. Hänen empiirisessä tutkimuksessaan työpaikoilla tuli esille suuret yksilöiden väliset näkemuserot, suoranainen epätietoisuus ja epävarmuus koko yrityksessä vallitsevista arvoista. Eli ei tiedetty sitä, mihin pyritään eikä sitä, miten sitä arvioidaan! (Lahti-Kotilainen 1993, 428)

Lahti-Kotilainen (1992, 12 - 13) huomauttaa myös arvojen tutkimiseen liittyvistä ongelmista esittäen mm. lausuttujen arvojen (esposed) ja varsinaisten tekojen (enacted) välisen alhaisen korrelaation. Siis kumpaa pitäisi uskoa: mitä ihmiset sanovat vai mitä he tekevät?

Käytännön työssä johtaja törmää "moraaliseen dilemmaan", kun hänen tehtäväänsä on sovittaa yhteen erilaisia, keskenään ristiriitaisia arvoja ja intressejä. Kyky selviytyä tällaisista tilanteista edellyttää johtajalta 1) kognitiivisia taitoja, 2) vuorovaikutustaitoja sekä 3) itsetuntemusta. Dilemman ratkaisu vaatii arviointitietoa toiminnan perusteista.

Hirsjärvi, Löfman ja Tahvanainen (1976, 5) pitävät arvoja valintojen kriteereinä. Ihminen haluaa toimia arvon toteutumiseksi. Arvoille on ominaista niiden ulottuminen yli yhden yksilön. Ne ovat "yhteisön pohjavireen osoittajia". On selvää, että arviointiakin ohjaavat arvot. Toiminnan onnistumista halutaan arvioida juuri tiettyjen kriteerien perusteella. Pietisti-

sen Francken (k. 1727), joka vastusti esimerkiksi lasten leikkimistä ja kannatti kaiken aikaa tapahtuvaa tietoista ohjaamista, aatteiden pohjalta toimivaa koulua arvioitiin varmasti eri kriteerein kuin esimerkiksi Rousseau'n (k. 1778) ajatuksille (luonnonmukaisuus, kokemuksista oppiminen, lapsen kehitysvaiheet) perustuvaa koulua.

Arviointiprosessin nykyistä arvoperustaa voi luonnehtia käsitteillä tasavertaisuus, oikeudenmukaisuus ja puolueettomuus. Nämä arvot toteutuvat arvioitavien itsensä tullessa kuulluksi. Ajatellaan, että yksilön itsensä tulee ottaa kantaa myös häntä koskevaan arviointiin. Arvioinnin moraalisen perustan arvoista ovat laatineet samansuuntaisia kuvauksia mm. House (1980, 189 - 191) ja Norris. Jo vuonna 1972 pidetyssä evaluaatiota käsitelleessä kongressissa, johon osallistui tutkijoita USA:sta, Englannista, Ruotsista sekä OECD:n Centre for Research and Innovation in Education'ista (nyk. CERI), lausuttiin julki neljä yhteistä arviointia koskevaa periaatetta. Niiden mukaan arvioinnin tulisi

(a) olla herkkä arvioitavien ryhmien tarpeille, (b) valaista koko monimutkaista organisaatiota, opettamis- ja oppimisprosessia, (c) relevanttia päätösten toteuttamisen kannalta ja (d) raportoida ymmärrettävällä tavalla. (Norris 1990, 47)

Periaatteet ovat vuosien myötä selkiytyneet käytännössä tietyiksi toimintaperiaatteiksi. Seuraavassa ne kuvataan englantilaisen Nigel Norrisin (1994, 7 - 10) esittämänä:

#### 1. Vastavuoroisuus, tasavertainen status.

Arvioitavien tulisi tietää, miksi ja miten arviointi suoritetaan, heillä pitäisi olla mahdollisuus auttaa siinä sekä lupa nähdä sen tulokset. Käytännössä se tarkoittaa, että evaluointi on laaja-alaista, ei yksilökohtaista, evaluoinnin mielipide-eroista neuvotellaan, arvioinnin johdossa on kaikkien intressiryhmien edustus.

#### 2. Avoimuus.

Evaluointiin osallistujien (participant review) käsityksillä on suurempi arvo kuin ulkopuolisilla tarkastelijoilla (peer review) arvioinnin luotettavuuden kannalta. Toisaalta julkisuus on tärkeää evaluoinnin kehittymisen näkökulmasta. Avoimuus merkitsee, ettei järjestetä piiloarviointia, salaista raportointia. Arvioinnin tuloksena syntyneitä ehdotuksia tulee asianosaisten voida tarkastella ja heillä pitää olla mahdollisuus kommentoida raporttien oikeudenmukaisuutta, relevanssia ja tarkkuutta.

#### 3. Pakottomuus.

Sopimukseen tulisi päästä järkiperaisella argumentoinnilla ja neuvotteluilla. Sopimuksen osapuolia ei voi pakottaa uhkaamalla heikentää työolosuhteita. Käytännössä pakottomuus tarkoittaa ihmisten vapaaehtoista osallistumista evaluointiin sekä että ketään ei suosita eikä syrjitä.

#### 4. Riippumattomuus.

Arvioinnissa on pyrittävä sekä metodologian että olosuhteiden puolesta objektiivisuuteen. Se merkitsee, että millään osapuolella ei ole etuoikeutta

arviointiaineistoon kuin myöskään arviointikohteen määrittelyyn. Millään osapuolella ei myöskään ole yksin veto-oikeutta eikä lupaa yksin hyväksyä arviointiraporttia.

#### 5. Puolueettomuus.

Millään intressiryhmällä, eikä myöskään arvioitsijalla ole oikeutta vaatia itselleen enemmän äänivaltaa eikä johtopäätöksiä saa vetää pitemmälle kuin mitä aineisto ja argumentaatio antaa myöten. Se merkitsee, ettei arviointi voi lähteä yksin jonkin intressiryhmän tarpeista käsin eikä arvioinnilla pohjusteta ennalta tiettyä päätöstä manipuloimalla aineistoa. Osapuolille tulee varata mahdollisuus raportin kriittisiin kommentointiin.

#### 6. Neuvottelemisen.

Neuvottelemalla arvioinnin osapuolet tulee informoida arvioinnin rajoihin, aineistojen käyttö- ja saantioikeuksiin, sisäiseen tiedottamiseen ja arviointiraportin julkistamiseen liittyvistä kysymyksistä. Tietojen julkistamisen yhteydessä tulee varmistua siitä, ettei kenenkään yksityisyyttä loukata.

#### 7. Luottamuksellisuus.

Arviointi lisää näkyvyyttä ja samalla yksilöiden haavoittuvuutta. Luottamuksellisuus merkitsee turvaa yksityiselle ihmiselle, kun mitään tietoja ei käytetä ilman lupaa. Yksityisten aineistojen julkista käyttöä rajoitetaan. Jos henkilö on identifioidavissa, on tämän voitava tarkistaa arviot. Aineistot on säilytettävä suojatussa paikassa.

Norris (1990, 107) huomauttaa vielä, että koska arviointi on tiukasti sidoksissa vallitsevaan kulttuuriin sekä tiede- ja koulutuspolitiikkaan, niin erilaisten evaluaatioteorioiden vienti eri ympäristöihin voi olla hedelmätöntä. Tietty teoria ei kertakaikkiaan toimi toisessa ympäristössä.

Näkökulman eräästä arvioinnin sovelluksesta tarjoaa yhteisökasvatuksessa käytettävä vertaisryhmä (Kaipio 1995, 71 - 76). Sillä tarkoitetaan yhteisön jäsenten yhdessä antamaa palautetta yksityisille jäsenille. Normit muodostuvat vertaisryhmässä ja siinä myös arvot sisäistyvät. Kyseessä on tällöin lähes reaaliaikaisesti toimiva arviointijärjestelmä, jossa arvioidaan yhteisön jäsenten toimintaa yhteisön tavoitteisiin verraten yhteisesti sovitulla menetelmällä. Eräässä mielessä siinä toteutuu ainakin osa edellä esitetyistä Norrisin arviointiprosessin periaatteista. Yksilö on sitoutunut ryhmään, hyväksynyt toiminnan perusperiaatteet ja arvot sekä on valmis vastaanottamaan palautetta käyttäytymisestään.

Toisen mielenkiintoisen esimerkin arvioinnin arvopohjan valinnasta tarjoaa Kivirauma (1995, 36), kun hän ilmaisee tutkimuksen tavoitteena olevan "antaa ääni koulun käyttäjille, oppilaille..., joiden koulunkäynti ainakin jossain vaiheessa on ajautunut törmäyskurssille virallisen koulunpidon kanssa". Hän valitsee näkökulmakseen 10 entistä erityisluokan

oppilasta, jotka tulevat kuulluksi hänen haastatteluissaan. Nämä kertoivat 10 vuotta peruskoulun päättymisen jälkeen kokemuksiaan koulunkäynnistä sekä myöhemmistä elämänvaiheistaan. He siis arvioivat koulua ja sen merkitystä oman elämänsä kannalta. Kivirauma tyypittelee ja luokittelee kertomusten pohjalta erilaisia sopeutumattoman oppilaan koulu-uria käyttäen tukena myös kasvatusneuvolan sekä koulun dokumentteja. Tutkijan tavoitteena on ollut ymmärryksen lisääminen, uusien näkökulmien avaaminen sopeutumattomuuden maailmaan menemällä kokijoiden ja tekijöiden mukana itse ilmiömaailman sisälle.

Hallintotieteen traditiosta käsin arviointia tarkasteleva Vartiainen (1994) puhuu monitahoarvioinnista (multiple constituency model, ks. luku 4.2). Sillä tarkoitetaan tietystä palveluorganisaatiosta kiinnostuneiden yksilöiden ja ryhmien arviointia kohteesta. Avainryhmät priorisoidaan ja epäilemättä arvojen perusteella valinta suoritetaan. Myös monitahoarviointi on siis selvästi arvosidonnainen lähestymistapa.

Yhteenvedona voi todeta, ettei edes saman ilmiön arvioinnille ole mahdollista kehittää "objektiivista", kaikissa ympäristöissä toimivaa yksiselitteistä mittaria. Monitahoarvioinnissa kuvastuu kaipaus objektiivisuuteen siinä mielessä, että puheenvuoro annetaan mahdollisimman monille kohteen kanssa tekemisissä oleville. Järkevää arviointia on mahdollista suorittaa vain eksplikoimalla selvästi se arvoperusta, ne kriteerit, joiden mukaan arviointia suoritetaan.

### 3.4 Koulutuksen arviointi Suomessa

OECD:n yhteydessä Pariisissa toimiva CERI on kehittänyt yli 20 vuoden ajan jäsenmaidensa koulujärjestelmien tehokkuuden arviointia varten erilaisia indikaattoreita alunperin "ohjaamaan hallituksia päätöksenteossa (Laukkanen 1995, 56). Koska kyseessä on koko koulujärjestelmä, on koottu arviointitieto melko karkeaa kunkin maan tilastoihin perustuvaa.

Suomessa koulutuksen arviointitietoa on tuottanut vuodesta 1968 lähtien Koulutuksen tutkimuslaitos (KTL, aikaisemmin Kasvatustieteiden tutkimuslaitos), jolla on ollut keskeinen merkitys suomalaista koulutuspolitiikkaa toteutettaessa tarpeellisen taustatiedon tuottajana. Arviointi on kohdistunut eri tasoille alkaen koulujärjestelmästä päättyen luokan ja oppilaan tasolle. Arvioitavana ovat olleet metodit, eri oppiaineet sisältöineen ja/tai tavoittei-

neen, oppimateriaalit, opetussuunnitelmat, koulujärjestelmän rakenne jne kaikilla asteilla. Linnakylä & Saari (1993, 1) toteavat, että "arvioinnilla on monet kasvot" riippuen siitä, mitä arvioidaan. Yksittäistä oppilasta ja luokkaa arvioidaan jokapäiväisellä oppimisen seurannalla, koulun toimintaa johdon ja opettajien yhteisesti sopimilla tavoilla. Koko koulujärjestelmää on arvioitava laajemmilla tutkimushankkeilla, jotka kohdistuvat koulujen toimintaan, menetelmiin ja oppilaiden koulusaavutuksiin. Lähtökohtana on siis laaja-alainen tarkastelu, ei vain pelkkä tavoitteiden saavuttamisarvio.

Päätöksenteon näkökulmasta Suomen koululaitosta on systemaattisesti arvioinut koulu-/opetushallitus. Laukkasen (1994, 15) mukaan vuonna 1975 yritettiin kehittää kokonaisvaltaista opetussuunnitelman toteutumisen seurantajärjestelmää sekä uudistaa oppilasarvostelua. Hanke kuitenkin kuivui kokoon. Tuloksellisuustietoa kuitenkin hankittiin - ja hankitaan - erilaisin viranomais selvityksin sekä tutkimuksen avulla. Tiedonkeruun motiivi hallinnon näkökulmasta liittyy koulutuksen suunnitteluun ja koulutuksen tulosten arviointiin. Vuosien 1995 ja 1996 aikana opetushallitukselta on ilmestynyt kaikkiaan yli 21 julkaisua koulutuksen arvioinnista. Vuoden 1996 julkaisut käsittelevät mm. peruskoulutuksen saavutettavuutta ja tasa-arvoa sekä erityisopetuksen tilaa.

Tuotettu arviointitieto on toisaalta tutkimuksen kautta tulkintaan ja ymmärtämiseen tähtäävää, toisaalta määrällistä indikaattoritietoa. Sen osuus on ollut merkittävää juuri hallinnon tarpeista lähtien. Olkinuora & Kangasniemi (1995, 35 - 37) näkevät indikaattoritiedon tarpeelliseksi "hälytysjärjestelmän näkökulmasta" käsin. Kansainvälisellä tasolla saadaan valaisua olennaisiin kansallista koulujärjestelmää koskeviin kysymyksiin, mutta ei vastauksia syihin tai ehdotuksia tilanteen korjaamiseksi. Heidän käsityksensä mukaan eri teoriasuuntaukset, painotukset sekä arvioinnin näkökulmasidonnaisuus voivat johtaa eräissä tapauksissa ristiriitaisiin jopa kielteisiin pedagogisiin johtopäätöksiin. He esittävät esimerkin summatiivisesta ja formatiivisesta arvioinnista. Viimeksi mainittu on koulujen omaa arviota toimintansa suuntaamisen perustana ja tutkijat katsovat sen palvelevan koulujen spontaania kehittymistä paremmin kuin hallinnon toteuttaman summatiivisen arvioinnin, jolla on taipumus muuttua normatiiviseksi. Tutkijat näkevät indikaattoritiedon ja toisaalta selittävän tutkimustiedon kompensatorisina, toisiaan täydentävinä.

### 3.5 Esy-opetuksen tuloksellisuuden arviointiote

Tässä tutkimuksessa lähdettiin siitä näkemyksestä, että arviointi merkitsee puheenvuoron antamista arvioitaville. Tuloksellisuutta ei tarkasteltu suoritettuina tutkintoina tai työelämään sijoittumisena. Näkökulma ei myöskään ollut pitkittäinen seurantatutkimus, jossa tarkasteltaisiin oppilaan vaiheita pitemmän aikavälin kuluessa. Tuloksellisuusarvio perustui palvelun käyttäjien käsitykseen, onko tarjottu palvelu, esy-opetus, tarpeita vastaavaa.

Tutkimuksessa lähdettiin muodostamaan kuvaa esy-opetuksesta koulun käyttäjien, oppilaiden ja heidän vanhempiensa sekä opettajien käsitysten avulla. Tuloksellisuudesta muodostuva kuva oli tutkimushetken poikkileikkaus siitä, miten asianosaiset kokevat sopeutumattomien erityisluokat peruskouluissa. Keskeisenä tuloksellisuuden kriteerinä pidettiin eri tahojen kokemuksen laatua ja sitä, vastasivatko ne toisiaan. Tämän tutkimuksen lähtökohtana pidettiin sitä, mitä ihmiset sanovat, eikä niinkään sitä, mitä he todellisuudessa tekevät. Arviointiprosessissa pyrittiin avoimuuteen ja pakottomuuteen. Tutkimuskouluille tarjottiin mahdollisuutta osallistua tai olla osallistumatta tähän tutkimukseen. Eri intressiryhmiä käsiteltiin samanarvoisina tiedon lähteinä. Tiedot analysoitiin ja ne raportoidaan siten, että kenenkään yksittäisen vastaajan tai yksittäisen koulun intimizeettiä ei rikottaisi. Kaiken kaikkiaan arvioinnissa pyrittiin toteuttamaan Norrisin (1994) esittelemiä arviointiperiaatteita.

### 3.6 Arviointi käytännössä: julkisten palvelujen tuloksellisuusarviointi

Palvelujen tuloksellisuuden arviointi on tullut julkiselle sektorille 1980-luvulla tulosjohtamisen siivellä ja siihen kuuluvana olennaisena osana (Hämäläinen 1993, 19). Tulosjohtamisen ideologia perustuu johdon ja työntekijöiden yhdessä tekemään tulossopimukseen, jossa sitoudutaan sovittuun työpanostukseen tietyn tavoitteen saavuttamiseksi. Työn onnistumisen kriteerinä pidetään tavoitteiden saavuttamista. Tulosjohtamisen perusteluna pidettiin työntekijöiden parempaa motivoitumista ja sitoutumista työhön, kun nämä saivat entistä enemmän liikkumavapautta työn järjestämisessä. Kunhan tulos vain saavutetaan,

keinoista voi työntekijä(t) itse päättää. Ideologia istui hyvin länsimaiseen käsitykseen demokra-



tiasta ja ihmisoikeuksista.

Uusi johtamisen ideologia korostaa tarkan ja yksityiskohtaisen säätelyn ja normiohjauksen soveltumattomuutta korkeakoulutetun työvoiman piirissä. Koulutus on tuonut valmiuksia ja kykyä yhä itsenäisempään päätöksentekoon ja vastuunottamiseen. Omalta osaltaan yleinen avoimuus ja päätöksenteon julkinen perustelu on luonut ilmapiiriä, jossa toimintojen julkisen kontrollin voidaan olettaa ohjaavan palvelujen järjestämistä. Tyytymättömyys purkautuu julkisesti eikä palveluorganisaatioilla ole varaa asiakkaitaan menettämättä negatiiviseen julkisuuteen. Esimerkiksi koulutuksessa normiohjausta on purettu tehokkaasti ja päätösvaltaa saatettu oppilaitoksille itselleen sekä niiden ylläpitäjille, kunnille ja kuntaliitoille (Kuorelahti & Laukkanen 1996, 1).

Tuloksellisuuden arviointi sai kuitenkin kokonaan uusia sävyjä 1990-luvulle tultaessa ja valtiovallan säästölinjan ja menoleikkausten tullessa valtiontalouden johtavaksi talouspoliittiseksi suuntaukseksi. Tuloksellisuudesta ja sen arvioinnista muodostui yhtäältä väline, jonka avulla voitiin etsiä "turhia" palveluja ja karsia ensisijaisesti juuri niitä. Toisaalta tuloksellisuuttaan osoittamalla ja itse sitä arvioimalla eri palvelujen piirissä pyritään osoittamaan kyseisen palvelun tarpeellisuus ja sen järjestämisen tehokkuus/taloudellisuus. Näin tuloksellisuudesta muodostui toimintojen supistajan suurennuslasi tehottomien kohteiden etsimistä varten ja toisaalta toiminnan jatkamisen kannattajan puolustusväline.

Tulosjohtamista alettiin soveltaa sosiaali- ja terveysministeriön hallinnonalla ennen kuin opetusministeriön toimialalla. Molemmat ovat valtion budjetissa suurimpia hallinnonaloja. Näillä hallintosektoreilla myös markkamääräiset supistukset toteutettiin (ja edelleen toteutetaan) suurimpina. Tuloksellisuusajattelun periaatteita sovelletaan nykyään yleisesti kaikilla hallinnonaloilla.

Kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuutta on selvitetty Ståhlbergin johtamassa Åbo Akademin tutkimusprojektissa "Effektivitet, förvaltning och demokrati i kommuner" vuosina 1989 - 93. Projektissa tuotettiin kaikkiaan 18 osaraporttia kunnallisen hallinnon eri sektoreilta (sosiaali-, koulu-, kaavoitus- ja kirjastotoimi). Mukana oli teoreettisia yleiskatsauksia sekä empiiriseen aineistoon perustuvia analyyssejä. Sjöblom (1990) aloittaa käsiteanalyysillä päätyen toteamaan, että kustannus- ja tuottavuusanalyysit (panos-tuotos) ovat vähemmän problemaattisia kuin tehokkuuden (tuloksellisuuden) arviointi, joka on vahvasti sidoksissa kohteen ominaislaatuun ja siihen, miten eri aloilla indikoida tuloksellisuutta. Peruskoulun tehokkuutta tarkasteli puolestaan Sandberg (1992) raportissaan *Effektiv grundskola?* Ruotsalainen Vedung (1995, 2) toteaa projektia jälkikäteen arvioidessaan, että hankkeessa ei niinkään

tutkittu tehokkuutta kuin tuottavuutta ja hän nimittäisikin projektin uudelleen: Produktivitet, förvaltning och kommuner. Kunnallistalouden tuloksellisuuden ja tehokkuuden tarkastelua jatketaan nyttemmin Sjöblomin johtamassa Kunta 2000 -projektissa. Kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden tutkimushankkeita on toteutettu myös Tampereen yliopiston kunnallistieteen laitoksella ja työelämän tutkimuskeskuksessa. Tuottavuus, tehokkuus ja taloudellisuus ovat samoin olleet eri yliopistojen kansantaloustieteen laitosten tutkimusintressinä. Eikä ole mikään sattuma, että aihe on aktiivisen tutkimuksen kohteena myös muissa Pohjoismaissa (Oulasvirta 1993).

Tuloksellisuuden arvioinnille eri hallinnonaloilla on yhteistä se, että tuloksellisuutta ei arvioida yhden ainoan muuttujajoukon tai piirteen perusteella, vaan arvioinnin taustalla on useita piirteitä kyseisestä ilmiöstä. Toinen yhteinen piirre on monitahoarvioinnille tyypillinen usean eri arvioitsijanäkökulman yhdistäminen. Tuloksellisuusarvio ei voi päättyä universaaliin lopputoteamukseen "tutkittu palvelu oli (tai ei ollut) tuloksellista", vaan arvioinnin päätelmänä esitetään useita yhteenvetoja, minkä suhteen ja kenen mielestä palvelu oli tuloksellista.

### 3.6.1 Tuottavuus, tehokkuus ja vaikuttavuus tuloksellisuutta kuvaamassa

Vedung (1995, 8) esittää yleisesti hyväksytyyn määrittelyyn, jonka mukaan tuottavuus tarkoittaa tuotosten suhdetta panoksiin. Tuottavuutta voidaan operationalisoida monella tavalla määrittämällä tuotokset ja panokset kussakin tilanteessa tarkoituksenmukaisesti. Tuottavuutta voidaan indikoida esimerkiksi kustannusten, työmäärän tai työtuntien suhteen.

Tuottavuuden rinnakkaiskäsitteenä käytetty termi sisäinen tehokkuus viittaa organisaation sisällä tapahtuvaan tarkasteluun. Silloin tuotoksia, tuloksia ei verrata tavoitteisiin vaan tuottavuus kuvaa organisaation resurssien käyttöä ja kuinka paljon tuotosta sillä on saatu aikaan. Sjöblom (1990, 54) esittää sisäisen tehokkuuden (inre effektivitet) synonyymina taloudellisuudelle.

Vaikuttavuus (effectiveness) puolestaan viittaa tavoitteisiin: mihin tähdättiin ja missä määrin tavoitteita saavutettiin. Vaikuttavuudessa tavallisesti erotellaan lyhytaikaiset ja pitkäaikaiset vaikutukset. Vaikuttavuuden arviointi on selkeästi tavoiteperustaista evaluaatiota.

Tehokkuus (efficiency) on yhteydessä yleensä kustannuksiin. Tehokkuutta ilmaistaan kustannuksina tuotettua (palvelu)yksikköä kohden.

### 3.6.2 Tuloksellisuus sosiaalitoimessa

Sosiaalihuolituksessa kiinnitettiin 80-luvun lopussa huomiota siihen, että lähivuosina kunnissa on edessä tiukan talouden aika. Palvelujärjestelmä ei laajene, vaan ennemminkin supistuu ja olemassaolevia resursseja suunnataan uudelleen. Tällöin priorisoidaan toimintoja vaikuttavuuden perusteella. Sosiaalihuolto ennakoivat tulevia aikoja käynnistämällä vaikuttavuusselvityksiä välttääkseen sen, että joku ulkopuolinen konsultti ("Mec Rastor") tulee määrittämään sosiaalihuollon toiminnan kriteeristön. Vaikka vakuuttavan näytön esittäminen vaikuttavuudesta onkin vaikeaa, niin sosiaalihuolto kuitenkin käynnisti keskustelun hallinnonalallaan vaikuttavuusprojektilla (Iivari 1989, 51-57).

Kääriäinen (1989, 25 - 29) pohdiskelee, miten vaikeaa ja haasteellista vaikuttavuuden osoittaminen sosiaalityössä on. Mahdollisina evaluointikohteina hän ehdottaa sosiaalihuolitukselle vaikuttavuustutkimuksen esitutkimusraportissaan kokonaisen palvelusektorin, yksittäisten palveluja tuottavien organisaatioiden tai tiettyjen, yksittäisten työmenetelmien vaikuttavuuden tutkimusta tai niiden yhteiskunnallisen vaikuttavuuden arviointia.

Sosiaalihuolituksessa Vuorela (1991) kehitti edelleen vaikuttavuuden arviointimalleja. Varsinaisesti sosiaalitoimen tuloksellisuuden (vaikuttavuuden) arvioinnissa hän erottaa periaatteessa kaksi lähestymistapaa. Ensimmäinen on tavoiteperustainen arviointi. Siinä painottuvat toiminnan tavoitteet ja niiden saavuttamisaste. Näkökulmana korostuu hallinnointi: hankitaan arviointitietoa päätöksenteon ja resurssien suuntaamisen pohjaksi. Toinen on kehittävä arviointi, josta käytetään myös nimityksiä case-, osakkuus- tai naturalistinen arviointi. Sen mukaan on otettava huomioon elämän monimutkaiset kausaalisuhteet sekä toiminnan vuorovaikutuksellinen luonne. Näkökulmana painottuvat käyttäjät: hankitaan arviointitietoa toiminnan laadullisen kehittämisen pohjaksi.

Kaupungit ja kunnat ovat alkaneet itse arvioida sosiaalitoimensa tuloksellisuutta keskusviraston mallien ja esimerkin ohjaamina. Ensimmäisten joukossa tällaista arviota alkoi laatia vuonna 1989 Jyväskylän kaupunki. Sitten myös muut kaupungit ja kunnat ovat alkaneet tuottaa vastaavanlaisia arvioita (esim. Keski-Uudenmaan sosiaalivirastojen tulosindikaattoriprojekti). Jyväskylän projektissa sosiaalitoimen tuloksellisuutta arvioitiin kahdella alueella: tehokkuudella ja palvelutasolla. Tehokkuus puolestaan jaettiin taloudellisuuteen ja tuottavuuteen, palvelutaso puolestaan palvelukykyyn ja vaikuttavuuteen. Selvityksessä

lähdetään siitä perusolettamuksesta, että jos tehokkuutta heikennetään niin palvelukykykin heikkenee (Syyrakki 1993, 10).

### 3.6.3 Tuloksellisuus koulutuksessa

"Onko kouluilla vaikutusta oppilaisiinsa?" kysyy Reynolds (1992, 1 - 2) ja toteaa vastauksen löytyvän helposti - ainakin lasten ja nuorten akateemisella ja sosiaalisella tasolla. Hänen mukaansa ilmapiiri Englannissa 1970-80 -luvulla oli suorastaan vihamielinen koulutuksen vaikuttavuustutkimusta kohtaan. Tämän hän katsoo johtuvan muun muassa kasvatustieteellisen tutkimuksen voimakkaasta psykologisesta suuntautumisesta, jonka mukaan yksilöiden välisiä eroja ei kannata etsiä koulujen välisistä toimintaeroista. Tätä näkemystä tuki hänen mukaansa myös deterministinen kasvatussosiologinen näkemys, että koululla on vain hyvin vähäinen vaikutus lasten kehitykseen muiden taustatekijöiden ollessa määräävämpiä. Tämä on jatkuvan tutkimuksen kohteena eri puolilla, myös Suomessa (esim. Kivinen & Rinne 1995, Määttä 1992, Kuusinen 1993). Sitä vastoin amerikkalaiset koulutuksen evaluoijat tutkivat 1980-luvulla koulujen vaikutusta oppilaisiin ja koulujen välisiä eroja, sekä etsivät tuloksellisesti toimivien koulujen tuntomerkkejä.

Koulun tuloksellisuudessa painotetaan erilaisia asioita riippuen tutkijan näkökulmasta ja lähtökohdista. Tavoiteperusteinen tuloksellisuuden arviointi on tyypillistä hallinnolle, koulutuksen "maksajalle". On luontevaa, että se haluaa tietää tavoitteiden saavuttamisasteen (mm. Opetusministeriö 1990, Vuorela 1990, 1991). Myös Vaherva & Juva (1985, 197 - 200) korostavat tavoiteperusteista vaikuttavuuden arviointia. Tällöin painotetaan tavoitteiden tai päämäärien saavuttamista tai niiden suunnassa etenemistä. Vaikuttavuudessa he erottelevat primäärit, sekundäärit ja tertiääriset vaikutukset aikaperspektiivin perusteella. Sensijaan tuloksellisuuden käsitettä he eivät käytä ollenkaan, kuten sitä ei yleensäkään vielä kasvatustieteellisissä evaluaatiotutkimuksissa tuolloin käytetty. He keskittyvät analyysissään erityisesti tuottavuuden, tehokkuuden ja vaikuttavuuden käsitteisiin. Vaherva huomauttaa, että "...ero näiden käsitteiden [vaikuttavuus ja tehokkuus] välillä on hyvin pieni ja usein on hyvinkin perusteltua käyttää näitä käsitteitä synonyymeina" (Vaherva & Juva 1985, 198). Tähän huomautukseen palataan tämän tutkimuksen empiirisessä osassa validiteetin tarkastelun yhteydessä.

Oppilaan tasolla ilmenevät koulutuksen vaikutukset muodostavat yhden tuloksellisuusarvion keskeisen kriteeristön. Tällöin tarkastellaan käyttäytymisessä koulutuksen jälkeen ilmeneviä tuloksia. Englannin kielessä käytetään käsitteitä *output* ja *outcome*. Ensin mainittu viittaa kouluikäiseen tilanteeseen: koulutukseen osallistuminen, koulusaavutukset, asenteet ja erilaisten ryhmien (etniset, sukupuoli tms) väliset erot. *Outcome* viittaa koulutuksen jälkeiseen tilanteeseen (esim. Windham & Chapman 1990, 107 - 148; Ysseldyke, Thurlow ja Bruininks 1992, 22 - 26; Scriven 1981, 108). Sillä ilmaistaan siis koulutuksen tuloksena ilmenevää oppilaan ominaisuutta. Tällaista arviota varten on käytössä lukuisia indikaattoreita eri elämänalueilta, kuten esimerkiksi elämänlaatu, tyytyväisyys, työllisyys, jatkokoulutus ja yhteiskunnallinen aktiivisuus.

Peltonen (1992) tarkastelee tuloksellisuutta taloudellisuuden, tehokkuuden ja tuottavuuden toteutumisenä. Tällöin tuloksellisuutta mitataan hyvin suuressa määrin taloudellisten kriteerien perusteella. Raivola (1992, 164) suosittaa käytettäväksi koulutuksen tuotoksesta tehokkuuden (*efficiency*) käsitettä, jos panostekijät mitataan rahassa. Ei-rahallisten tekijöiden vaikutuksia arvioitaessa puhutaan vaikuttavuudesta. Hallintotieteilijä Vartiainen (1994) on suomentanut väitöskirjansa otsikossa englanninkielisen termin "*efficiency evaluation*" tuloksellisuusarvioinniksi.

Usein tehokkuuteen liitetään tavoitteiden ohella käytettävissä olevat resurssit ja niiden tarkoituksenmukainen käyttö. Tuottavuus, tehokkuus ja taloudellisuus kohdistuvat siis panos-tuotos arviointiin: onko tuotokset saavutettu kohtuullisin kustannuksin. Hyödyn arvioinnissa tarkastellaan panosten ja tavoitteiden välistä suhdetta.

Yhteenvedon voi käytetyistä käsitteistä todeta, että termit eivät ole vakiintuneet täysin yksiselitteiseksi tiedeyhteisön hyväksymäksi käytännöksi. Vaikuttavuus, tuottavuus, tehokkuus, taloudellisuus suomenkielisessä ja *effectiveness*, *efficiency*, *outcomes*, *productivity* ja *economy* englanninkielisessä tutkimuksessa esiintyvät peruskäsitteinä ja nyttemmin 1990-luvun puolivälissä eräänlaiseksi yläkäsitteeksi ollaan tarjoamassa tuloksellisuutta. Termien muuttuvuus ja eräänlainen horjuvuuskin kuvastavat ilmiön käytännöllistä luonnetta. Käytettävät käsitteet ovat aina sopimuksenvaraisia ja sanat heijastavat omaa aikaansa. Tällä hetkellä on tultu tulosjohtamisesta tuloksellisuuden arviointiin samalla kun uudeksi iskusanaksi on nousemassa laatujohtaminen ja laadukkuus.

### 3.6.3.1 OECD:n koulutusindikaattorit

Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) perustettiin vuonna 1961 edistämään jäsenmaidensa (24 valtiota mm. kaikki Pohjoismaat, Länsi-Eurooppa, USA, Kanada, Meksiko, Japani, Australia, Uusi-Seelanti) taloudellista kehitystä ja elintasoja. Koulutuskysymyksiin ja koulujärjestelmien vertailuun on keskittynyt Pariisissa toimiva Centre for Educational Research and Innovation (CERI), jonka on toteuttanut OECD:n vuonna 1987 käynnistämää INES-projektia (Indicators of Education Systems). Westholmia siteeraten Laukkanen (1995, 59) esittää OECD:n piirissä asetetun eräitä kriteerejä koulutusjärjestelmiä kuvaaville indikaattoreille. Näitä ovat

- tiedon tärkeys eri maiden päättäjille
- tiedon pätevyys ja luotettavuus
- tiedon soveltuvuus koulutuspolitiikan päätöksiin
- vertailun kansainvälisyyden tuottama lisäarvo.

Tavoitteena on ollut siis tuottaa koulujärjestelmiä koskevan päätöksenteon taustaksi käytäntöä palvelevaa ja toisaalta vertailukelpoista kuvailevaa tilastollista tietoa. Se on luonteeltaan diagnostista ja johtopäätösten tekeminen on kunkin jäsenvaltion oma asia. Tiedonkeruu perustuu vapaaehtoisuuteen eikä se ole jäsenmaita sitovaa. Näistä lähtökohdista koottua evaluaatioaineistoa on julkaistu vuodesta 1992 Education at a Glance -raporteissa, joista viimeisin ilmestyi vuonna 1995.

Koulutusindikaattorit, joita viimeisimmässä versiossa esitetään kaikkiaan 49 kappaletta, on luokiteltu kolmeen pääryhmään (OECD 1995, Laukkanen 1995, 63 -66). Ensimmäisessä niistä kuvaillaan koulutuksen kontekstia. Nämä indikoivat maan demografista ympäristöä (väestön koulutustaso, sukupuolierot, nuorten osuus väestöstä). Toinen ryhmä koostuu taloudellisia resursseja kuvaavista mittaimista, kuten koulutuskustannusten osuus bruttokansantuotteesta, julkiset vs. yksityiset koulutusinstituutiot ja niiden rahoituslähteet, oppilaskohtaiset kustannukset, eri kouluasteiden kustannukset. Samaan ryhmään kuuluvat myös koulutusprosessia kuvaavat indikaattorit: oppilasmäärät eri kouluasteilla, henkilöstö, opetustunnit, ryhmittelyt sekä henkilöstön kuvaus (mm. palkkaus, koulutus, oppilasmäärä per opettaja, opettamiseen käytetty aika). Kolmannen ryhmän indikaattorit kuvailevat koulutuksen tuloksia oppimisen (lukutaito), tutkintojen (eri asteilta) ja työelämän (mm. työttömyys, palkkaus) kannalta.

### 3.6.3.2 Muita arviointikriteereitä

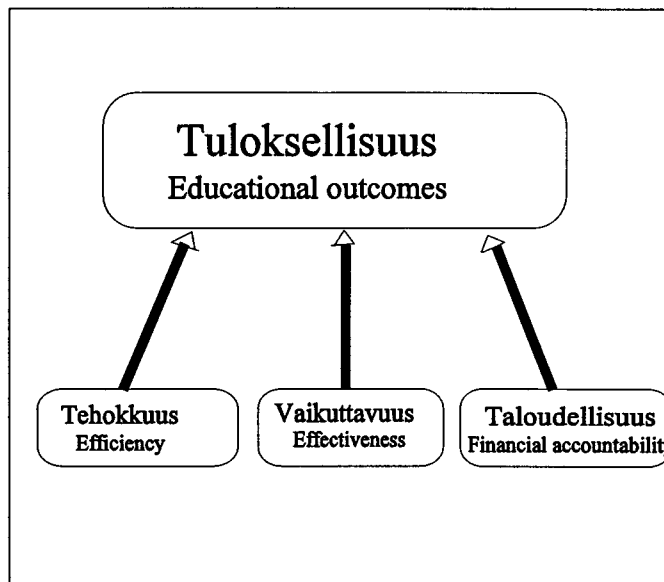
Kansainvälinen WHO-Koululaistutkimus toteutettiin 23 maassa vuosina 1993/94. Tavoitteena oli tuottaa tietoa kolmeen tarkoitukseen. Ensinnäkin sen avulla toivottiin voitavan edistää koulun terveyttä, toiseksi sitä toivottiin terveystasvatuksen kehittämistyön perustaksi. Kolmantena tavoitteena oli terveystasvatuksen tason kansainvälinen arviointi. Projekti tuotti sellaista tietoa, kuten koululaisten kokema terveys, tapaturmat, seksuaaliset kokemukset, psyykinen hyvinvointi koulussa. (Kannas 1995, 9 - 12.)

Yhtenä tärkeänä kysymyksenä koulun laadukkuutta arvioitaessa nähdään oppilaiden viihtyminen koulussa. Suomalaislapset viihtyvät kansainvälisten vertailujen mukaan melko huonosti koulussa. Kannas, Välimaa, Liinamo ja Tynjälä (1995, 133 - 137) toteavat suomalaisten koululaisten viihtymisen olevan toiseksi alhaisinta 23 maan joukossa. Kouluviihtymistä arvioitiin oppilaiden vastauksilla väitteisiin "Pidän koulunkäynnistä" ja "Koulussamme on kiva olla".

Linnakylä (1996, 70) puolestaan arvioi kouluviihtyvyyttä kuuden ulottuvuuden perusteella. Yleisellä tasolla hänen mukaansa koulun laadukkuus on oppilaan yleistä hyvinvointia ja tyytyväisyyttä positiivisten ja negatiivisten kokemusten näkökulmasta koulun tyypillisissä tilanteissa. Hänen mukaansa suomalaisten lasten kouluviihtyminen kansainvälisesti oli opettaja - oppilas suhteessa alhaisinta. Sen sijaan oppilaan usko omiin mahdollisuuksiinsa sekä hänen sosiaalinen identiteettinsä koulussa ja sosiaalinen asemansa luokassa edustivat seitsemän muun maan joukossa puolestaan kärkipäätä. (Linnakylä 1996, 80)

### 3.6.4 Opetushallituksen käyttämä tuloksellisuuskäsitteistö

Nykyinen näkemys tuloksellisuudesta kouluhallinnon piirissä Suomessa sisältää samanaikaisesti kolme komponenttia (Jakku-Sihvonen 1994, 12 - 13; Opetushallitus 1995, 15 - 16; Laukkanen 1996a, 4). Koulutus on tuloksellista silloin, kun se on sekä taloudellista, tehokasta että vaikuttavaa. Kouluhallinnon tällä hetkellä käyttämä käsitejärjestelmä näyttää kuvion muodossa seuraavalta.



KUVIO 4: Kouluhallinnossa käytettävä tuloksellisuuskäsitteistö

Seuraavaksi käydään tarkastelemaan lähemmin tuloksellisuutta lähinnä suomaista tämänhetkistä käytäntöä ajatellen. Mitä taloudellisuudella, tehokkuudella ja vaikuttavuudella tarkoitetaan ja miten niiden avulla voidaan muodostaa kokonaiskuva koulutuksen tuloksellisuudesta.

#### 3.6.4.1 Taloudellisuus

Opetushallitus (1995, 17) määrittelee koulutuksen taloudelliseksi silloin, "kun koulutusresurssit on kohdistettu koulutukselle asetettujen tavoitteiden kannalta optimaalisesti ja resurssien määrä on tarkoituksenmukainen tuotettujen koulutuspalveluiden määrän ja palvelutuotannon rakenteen ja organisoinnin kannalta." Taloudellisuutta tarkastellaan panostuotos viitekehyksessä. Sitä indikoidaan erilaisin kustannuksia ilmaisevin tunnusluvin. Taloudellisuudesta käytetään myös kustannustehokkuuden termiä.

Taloudellisuuden arvioinnille Opetushallitus (1995, 30) määrittelee neljä perustelua. Ensinnä koulutusresurssin määrää ja sen kohdentumista tulee seurata valtakunnallisesti ja alueittain sekä koulutusmuodoittain. Toiseksi opetushallitus haluaa arvioida kustannusten kehitystä, mitkä tekijät siihen vaikuttavat, millaisia muutoksia ilmenee. Kolmas motiivi on arvioida resurssien käytön tehokkuutta (=kustannustehokkuus) ja tuottavuutta. Neljäntenä



tehtävänäan opetushallitus näkee rahoitusjärjestelmän ja sen toiminnan tarkoituksenmukaisuuden arvioinnin.

Taloudellisuuden arvioinnissa korostuvat määrälliset arvoinnit. Kustannuksia seurataan suhteutettuna tuotettuihin palveluihin (mk / opetustunti), oppilasmäärään (mk / oppilas) tai tuotettuihin tutkintoihin (mk / koulutuksen läpäissee). Kustannukset yksikkökohtaisesti vertaillen eivät ole suoraan vertailukelpoisia, sillä pienten koulujen oppilaskohtaiset kustannukset ovat suurempia kuin isommissa kouluissa. Vaherva - Juva (1985, 121) toteavat Sivosta lainaten, että oppilaskohtaiset kustannukset laskevat enää hyvin vähän kun koulun koko kasvaa yli 100 oppilaan.

Koulutuksen talouden hienosyisempään analysointiin tähdätään koulutuksen taloustieteen metodeilla. Tavoitteena on kuvata matemaattisesti esimerkiksi koulutuksen tuottavuutta. Yksi keskeinen teoreettinen lähtökohta on henkisen pääoman teoria, jonka mukaan koulutuksen lisäys johtaa tuottavuuden lisääntymiseen ja se edelleen palkan lisääntymiseen (Hietala 1995, 1). Sama ajattelutapa koskee myös ihmisen terveyttä. Liikunta, ponnistelu, vaivannäkö tietyllä hetkellä tuottaa tulosta myöhemmin henkilökohtaisena terveyden tilana ja sairastamattomuutena. Tuottavuutta on se, että sairauskustannukset ovat mahdollisimman alhaisia. Heikkoutena tässä "human capital" -teoriassa pidetään sen perusoletusta, että yksilön tulot heijastavat tuottavuutta ja edelleen tämän hyvinvointia. Yhteys on pelkästään aineellinen ja pysyttävä vain rahassa mitattavissa vaikutuksissa. Toisaalta työssä käymättömän väestön merkitys tässä jää vähäiseksi, mitä se todellisuudessa ei ole. Yhä suurempi osuus väestöstä tulee olemaan poissa työmarkkinoilta eläkkeen, opiskelun tai työttömyyden takia. (Haapanen, Valtonen, Miilunpalo, Oja & Vuori 1995, 32.) Esimerkiksi Hietala (1995, 52 - 53) on tutkinut työnantajien käsityksiä siitä, kuinka paljon voidaan tuottavuutta potentiaalisesti nostaa henkilöstökoulutuksen avulla eri työntekijäryhmissä iän mukaan. Työnantajien käsityksen mukaan koulutus puree parhaiten nuorempiin sekä niihin, joilla on alhaisin koulutustaso. Nuorimmilla, alle 30-vuotiailla (suluissa vanhimmilla, yli 60-vuotiailla) tuottavuus nousi seuraavasti:

ammattityöntekijät 12,4% ( 4,7 %)

muut työntekijät 11,5 % (4,7 %)

alemmat toimihenkilöt 9,7 % (3,7 %)

ylemmät toimihenkilöt 9,2 % (4,5 %)

Kyseessä on siis työnantajan arvio siitä, paljonko henkilön tuottavuus nousee työnantajan järjestämän koulutuksen tuloksena.

Tässä tutkimuksessa ei koulutuksen taloudellisiin vaikutuksiin ole tarkoitus kuitenkaan pureutua. Taloudellisuutta kuvataan lähinnä eräillä koulukohtaisilla tunnusluvuilla ja erityisopetuksen taloudellista resurssia verrataan yleisopetukseen sekä siinä tapahtuneita muutoksia kolmen viimeksi kuluneen vuoden aikana. Yksittäisen koulun kannalta taloudellisuuden arvioinnissa painottuu sen käyttämän resurssin suuruus verrattuna muihin vastaaviin kouluihin. Ylläpitäjän kannalta vertailu tapahtuu valtakunnallisiin kustannuksiin nähden. Arviointi on luonteeltaan kustannustehokkuutta: kuinka paljon palveluja tuotetaan käytössä olevalla resurssilla. Mikä on keskimääräinen opetustunnin hinta koulussa? Mitä ovat oppilaskohtaiset kustannukset?

#### 3.6.4.2 Tehokkuus

Koulun ja opetuksen tehokkuuden tarkastelu painottuu järjestelmän tai yksittäisen koulun kunkinhetkisen tilanteen tarkasteluun, kun vaikuttavuudessa huomio kiinnittyy painotetummin koulutuksen jälkeisiin olosuhteisiin. Opetushallituksen (1995, 16) mukaan koulutus on tehokasta, "kun koulutusjärjestelmän, opetushallinnon ja opetusjärjestelyjen toimivuus, joustavuus ja ajoitus ovat mahdollisimman tarkoituksenmukaiset". Määrittely on edellisten tuloksellisuuden osa-aluejärjestelmien tapaan varsin laaja-alainen ja sitä voidaan soveltaa järjestelmän eri tasoille keskushallinnosta yksittäisen oppilaitoksen tasolle.

Toimivuus tarkoittaa edelleen Opetushallituksen (1995, 19) käsityksen mukaisesti resurssien hyvää laatua ja tehokasta käyttöä. Määrittelyyn tulee kehäselityksen tuntua toteamuksen "tehokkuus on tehokasta resurssin käyttöä" mukana. Joustavuus puolestaan tarkoittaa järjestelmän palvelukykyä, keskusviraston sanoin: oikean koulutuksen tarjoamista oikeassa paikassa oikeille ihmisille sekä joustava ja nopea reagointi muutoksiin. Tehokkuuden osa-alueita ovat Opetushallituksen (1995, 19) mukaan seuraavat:

- koulutustarjonta
- ajankohtaisuus ja reagointikyky
- opetusjärjestelyt, opetuksen laatu
- koulutuspituudet
- keskeyttäminen / läpäisy
- moninkertainen koulutus
- henkilöstö voimavarana

- tilat ja laitteet
- säädökset, sopimukset
- koulun johtamiskulttuuri

Koulutustarjonta tarkoittaa aloituspaikkojen lukumäärää. Peruskoulussa oppilaspaikkojen lukumäärää rajoittaa käytettävissä oleva resurssi. Kun peruskoulun oppilaskohtaiset kustannukset ovat laskeneet koko maassa 11 % vuosien 1991 - 1994 välisenä aikana, niin se on merkinnyt opetusryhmien koon kasvua ja kouluverkoston harvenemista (Pernu 1996, 544). Saman selvityksen mukaan 37 otannalla valitussa kunnassa erityisopetuksen tarjonta on vähentynyt enemmän kuin yleisopetuksessa oppilaskohtaisia kustannuksia tarkastellen. Tarjonnan kannalta tehokkuutta ilmentää kysynnän ja tarjonnan vastaavuus. Opetusryhmien keskimääräinen koko indikoi tarjonnan tehokkuutta. Erityisopetuksen kysyntä puolestaan riippuu sitä, kenen näkökulmasta tarkastellaan: vanhempien, oppilaiden, yleisopetuksen opettajien vai erityisopettajien. Erityisopettajilla on oma, professionalistinen näkemyksensä tarpeesta, yleisopetuksen opettajilla puolestaan omansa. Nämä kysyvät, kuinka pitkälle heidän on tasapainoitava yksilön ja toisaalta "yleisen edun" välillä. Vanhempien keskuudessa enimmäkseen vallitsee asenne, jonka mukaan heidän lapsensa ei tarvitse erityisopetusta, mutta kun lapsi sitten on siirretty erityisluokalle tai saa osa-aikaista erityisopetusta, vanhemmat ovat yleisesti tyytyväisiä lapsen tilanteeseen.

Koulutuksen ajankohtaisuus ja järjestelmän kyky reagoida muutoksiin näkyy keskiasteella kykyä reagoida oppilasmäärien muutoksiin. Näillä käsitteillä siis viitataan siihen, pystyykö järjestelmä vastaamaan kysyntään eli tarjoamaan aloituspaikkoja niille aloille, joilla kysyntää on eniten. Kysyntä puolestaan on kiinni monistakin seikoista, kuten työllisyysnäköymistä, työelämän vaatimuksista ja oppilaanohjauksesta. Oppivelvollisuuskoulussa tämänkaltainen määrällinen reagointi on keinotekoista. Oppilaita tulee vuosittain tietty määrä kouluun, joille yhteiskunta on sitoutunut järjestämään koulutusta. Erityisopetuksessa voidaan tarkastella opetuksen suuntautumista niihin kouluvuosiin, jolloin sitä eniten kysytään. Näitä kriittisiä hetkiä ovat koulun aloitus ja alkuvuodet sekä yläasteelle siirtymisen aika (ks. esim. Kuusela & Hautamäki & Jahnukainen 1996 ja Ihatsu & Ruoho & Happonen 1996). Erityisopetuksen painopisteet muuttuvat vuosiluokittain tarkastellen siten, että alkuopetuksessa korostuu puhe- ja luki-opetus väheten 6. luokkaa kohti ja yläasteella tärkeämmiksi erityisopetuksen syiksi nousevat käyttäytymishäiriöt sekä matematiikan oppimisvaikeudet ja vasta kolmantena luki-häiriö. Puheopetus vähenee murto-osaan siitä, mitä se oli ala-asteella. Vastaako tarjonta

sitten kysyntää? Tarjonnan jakautuminen kuvatulla tavalla tuntuu varsin loogiselta. Juuri koulunaloitusvaiheessa lasten puhe- ja äännehäiriöt ovat yleisimpiä, ja toisaalta vielä parhaiten korjattavissa.

Pedagogiset eli opetusjärjestelyt liittyvät erityisopetuksen näkökulmasta yhteen ajoituksen kanssa. Erityisopetus on luonteeltaan korjaavaa ja oppilasta tukevaa. Koulun kyky järjestää opetusta laadukkaasti ja monipuolisesti merkitsee ei vain yleensä ottaen tarjonnan olemassaoloa vaan myös sen olemassaoloa juuri oikealla hetkellä, silloin kun oppilas sitä eniten tarvitsee ja hän hyötyy siitä. Opetusjärjestelyjen tehokkuuden mittarina on aina oppilas: kuinka hyvin järjestetty opetus palvelee oppimista? Koulutuksen kesto taikka pikemminkin oppivelvollisuus kestää vammaisilla yksitoista vuotta, kun peruskoulu normaalisti suoritetaan yhdeksässä vuodessa. Toisaalta myös luokalle jääminen on koulutuksen keston pidentämistä, vaikka sillä voi oppilaan kokemuksena olla rangaistuksen merkitys. Luokalle jää yleensä 0,4 - 0,5 % oppilaista vuosittain. Luokalle jääneistä lähes puolet on joko 1. tai 9. luokan oppilaita. Koulun tulo on oppilaan kannalta tapahtunut liian aikaisin tai hän ei ole saavuttanut koko koulutukselle asetettavia tavoitteita yhdeksässä vuodessa.

Koulutuksen keskeyttäminen on aina tappio oppilaitokselle ja yhteiskunnalle. Se merkitsee resurssien vajaakäyttöä. Peruskoulun keskeyttäminen on periaatteessa lainvastaista ja yhteiskunnan tuleekin ryhtyä toimenpiteisiin, mikäli näin on käymässä. Kaikesta huolimatta myös peruskoulun, oppivelvollisuuden keskeyttäjiä ilmaantuu vuosittain koko joukko. Virallisen tilaston mukaan näitä (oppivelvollisuutensa laiminlyöneitä) oli lukuvuonna 1993/94 yhteensä 96 henkeä, kun lukuvuonna 1987/87 heitä oli 152 (Tilastokeskus 1995, 8). Paljon suurempi on puolestaan se joukko oppilaita, jotka muodollisesti suorittavat oppivelvollisuutensa, mutta asiallisesti esim. runsaiden poissaolojen takia tai muiden syiden vuoksi eivät ole saavuttaneet koulutukselle asetettuja tavoitteita.

Moninkertaisella koulutuksella tarkoitetaan eri oppilaitosten antamaa päällekkäistä opetusta. Tavoitteena pidetään, että oppisisältöjä ei opiskeltaisi moneen kertaan päällekkäin oppilaitoksesta toiseen siirryttäessä vaan että oppilaitokset voisivat tehostaa yhteistyötään ja koordinoita opetuksen sisältöjä. Perusopetuksen osalta tällä ei juuri ole merkitystä ja näiltä osin tehokkuuden kuvailu jääkin keskiasteelle.

Henkilöstö ja sen koulutus- ja osaamisen taso indikoivat tehokkuutta. Opettajien yhteistyökyky koulun sisällä ja toisaalta koulun ulkopuolisten kanssa luo edellytyksiä tehokkaalle opetukselle. Erityisopetuksen tehokkuuden kannalta olennaista onkin erityisopettajan kyky yhteistyöhön. Kun tehokkuutta arvioidaan oppimistulosten kautta, osa-aikaisen eri-

tyisopetuksen tehokkuutta mittaa erityisoppilaan saavuttamat taidot ja hänen menestymisensä koulussa. Onko erityisopetuksella kyetty tukemaan tämän koulumenestystä. Luokkamuotoisessa erityisopetuksessa on taattava se, että oppilas oppii siellä vähintään yhtä paljon kuin jos tämä olisi yleisopetuksessa. henkilöstön yhteistyökykyä punnitaan päivittäin tapahtuvassa toiminnassa koulun sisällä, koulun ulkopuolisten tahojen kanssa sekä luonnollisesti koteihin päin tapahtuvassa yhteistyössä.

Opetustilat ja -laitteet kuvaavat myös tehokkuutta. Hyvin toimiva teknologia palvelee oppimista, ahdistavat tilat ja puutteellinen välineistö puolestaan voivat sitä haitata. Säädökset ja sopimukset ohjaavat koulujärjestelmää ja viime kädessä yksittäisen oppilaitoksen toimintaa. Yksittäisellä koululla ei ole juurikaan mahdollisuuksia vaikuttaa niihin. Koulujen tehokkuutta ja onnistumista määrää eniten inhimillinen resurssi: miten opettajat työnsä tekevät ja millainen oppimista edistävä ilmapiiri koulussa vallitsee. Oppimistulosten ja koulun ilmaston välillä vallitsee yhteys useiden tutkijoiden mukaan (Lindh 1996, 270; Lyytinen 1989, 25 - 28), Räisänen (1995, 19) puolestaan toteaa, ettei tutkimuksessaan tukholmalaiskouluissa havainnut koulun hengellä ja oppimistuloksilla olevan yhteyttä.

### 3.6.4.3 Vaikuttavuus

Koulutusta pidetään vaikuttavana, kun "sen tuottamat valmiudet laadullisesti ja määrällisesti edistävät yksilön henkistä kasvua sekä yhteiskunnan, kulttuurin ja työelämän kehitystä" (Opetushallitus 1995, 16). Määritelmä on yleisluontoinen, pikemminkin suuntaantava, mihin seikkoihin tulisi kiinnittää huomiota. Vaikuttavuutta tulisi tarkastella sekä laadullisesti että määrällisesti.

Määritelmää tarkennetaan luettelolla vaikuttavuuden ulottuvuuksista. Sen mukaan koulutus on vaikuttavaa, jos arvioitavilla osa-alueilla on saavutettu edistystä. Vaikuttavuutta tarkastellaan edellä kuvatun näkemyksen mukaisesti seuraavilla osa-alueilla:

- koulutustarpeen ja tarjonnan vastaavuus
- oppimistuloksien saavuttaminen
- oppimaanoppimisvalmiudet
- kommunikaatiovalmiudet
- itsensä kehittämishalukkuus

Laadullisina vaikuttavuuden kriteereinä Opetushallituksen (1995, 23 - 28) luokittelussa voidaan pitää oppimaanoppimisvalmiuksia, kommunikaatiovalmiuksia sekä itsensä kehittämishalukkuutta. Ne ilmenevät yksilössä ja kuvaavat tämän koulutuksen jälkeisiä ominaisuuksia. Laadullisena kriteerinä voidaan pitää myös arviota siitä, vastaavatko oppimistulokset ja koulutukselle asetetut tavoitteet toisiaan. Osittain määrällisenä vaikuttavuuskriteerinä sen sijaan voidaan pitää koulutustarpeen sekä tutkintojen ja niille asetettujen tavoitteiden vastaavuutta. Tutkimusmenetelmien kannalta tässä käytetyillä ilmaisulla laadullinen vs. määrällinen ei ole merkitystä. Oppimaanoppimisvalmiuksia voidaan tutkia yhtä hyvin määrällisesti kuin laadullisesti tutkimusmenetelmällisessä mielessä yhtä hyvin kuin koulutustarpeen ja tarjonnan vastaavuuttakin.

Vaikuttavuuden kriteeristö on johdettavissa koulutuksen tavoitteista käsin. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet ja koulun opetussuunnitelmasta ilmenevät kasvatustavoitteet, joita vasten vaikuttavuutta on arvioitava. Opetussuunnitelman perusteissa todetaan peruskoulun tehtävänä olevan edistää oppilaiden monipuolista kehittymistä, valmistaa heitä jatko-opintoihin sekä edistää sosiaalista kasvua. Toisaalta siellä määritellään myös ainekohtaiset tavoitteet (Opetushallitus 1994). Vaikuttavuuden osa-alueet korostavat jatko-opinnoissa selviytymistä: oppimaanoppimis- ja kommunikaatiovalmiudet sekä itsensä kehittämishalukkuus. Hallinnon piirissä on tehty selvä valinta tuloksellisuuden arvioinnin yhteydessä: vaikuttavuutta arvioidaan painotetusti jatko-opintojen kannalta jättäen peruskoulun muut tehtäväalueet (monipuolinen kehittyminen ja sosiaalinen kasvu) vähemmälle painotukselle. Taustalla näkyy tavoitteena olevan nuori ihminen, joka on saavuttanut oppimistuloksia, hän haluaa kehittää itseään, pystyy kommunikoimaan suullisesti ja kirjallisesti, äidinkielellä ja vieraalla kielellä sekä selviytyy opinnoissaan. Koulutustarpeen ja tarjonnan vastaavuuden arviointi on opetushallituksen mukaan myös vaikuttavuuden arviointia. Miksi sitä ei yhtä hyvin voisi sijoittaa taloudellisuuden alueelle? Jos koulutuspaikkoja on tarjolla 50:lle opiskelijalle ja sinne hakijoita on vain 10, niin eikö se pikemminkin indikoi taloudellisuutta? Toisaalta valtakunnallisesti arvioiden voi koulutustarjonnan peittävyys koulutustarpeeseen nähden olla järjestelmän vaikuttavuutta. Tarjonta ikään kuin vaikuttaa kysynnän tyydyttymiseen.

Edellä esitetty käsitteiden arviointi heijastaa niiden vakiintumattomuutta ja toisaalta myös sopimuksenvaraisuutta. Kuten Vahervaa jo aiemmin lainaten todettiin, käsitteet "vaikuttavuus" ja "tehokkuus" ovat itse asiassa hyvin lähellä toisiaan ja usein jopa toistensa synonyymejä. Sama pätee rajankäynnissä taloudellisuuteen nähden. Yksiselitteisen teoreettisen rakenteen hahmottamista vaikeuttavat eri tutkijoiden käsitteille antamat erilaiset merkitykset.

Tällöin joudutaan päätyään siihen, että tapauskohtaisesti, tutkimuskohtaisesti, pitää määritellä se, mitä kyseisellä käsitteellä kussakin tapauksessa tarkoitetaan. Opetushallitus peruskoulua evaluoivana ja siten myös ohjaavana instituutiona on suunnannäyttäjänä myös tässä arvioinnissa. Kyse on hyvin pragmaattisesta ongelmasta, jota on teoreettisesti mahdotonta kovin yleispätevästi selittää.

Vaikuttavuuden operationalisointi sitten puolestaan kuvastaa sitä käsitystä ja niitä arvoja, jotka arvioinnin taustalla vallitsevat. On selvää, että kun käsitteet ovat hyvin yleisluontoisia ja lisäksi vielä moniselitteisiä, niin tällöin päädytään tutkimuskohtaisesti tiettyä tapausta koskeviin yleistyksiin ja selityksiin. Ennen kuin vaikuttavuudesta voidaan jotain lausua, on pitänyt tehdä jo lukuisia valintoja: ensinnäkin mitä vaikuttavuuden osa-aluetta arvioidaan, mitä ei; millaisia näkemyksiä esim. oppimaanoppimisvalmiuksista korostetaan; miten ne näkyvät käytännön tasolla eli miten sitä voidaan operationalisoida. Samantyyppisiin kysymyksiin joudutaan hakemaan vastauksia muidenkin vaikuttavuuden osa-alueiden kohdalla sekä itse tuloksellisuuden pääalueilla, tehokkuudessa ja taloudellisuudessa.

### 3.7 Monitahoarviointi palveluorganisaation tuloksellisuutta kuvaamassa

Vartiainen on suomentanut käsitteen 'multiple constituency model' monitahoarvioinniksi. Constituency tarkoittaa valitsijakuntaa, kannattajajoukkoa tai asiakaspiiriä. Malli muodostaa erään teoreettisen perustan organisaatioiden tehokkuuden arvioinnissa. Sen mukaan organisaatiota tarkastellaan eri asiakaskuntien näkökulmista, joilla jokaisella on omat odotuksensa ja mielipiteensä kyseisestä kohteesta. Asiakaskunnalla tarkoitetaan tässä yhteydessä paitsi palvelun käyttäjiä tai ostajia, myös eri tasojen työntekijöitä ja johtajia ("osakkeenomistajat" - stakeholders) eli niiden tuottajia. Erotuksena arvioinnin systeemi- tai tavoitemalleihin tässä kuunnellaan myös muiden kuin omistajien tai huippujohdon ääntä. Malli soveltuu erityisesti palveluorganisaatioiden tehokkuuden arviointiin, jolloin se määrittyy yrityksen kyvyksi vastata asiakaskunnan odotuksiin. (Tsui & Milkovich 1987, 519, 535; Tsui 1990, 459-460.)

Monitahoarviointia voi soveltaa sellaisissa organisaatioissa, jotka ovat kooltaan riittävän suuria. Se tarkoittaa, että on olemassa erilaisia intressiryhmiä, joiden parista voidaan suorittaa otanta tutkimusta varten. Kyseeseen voi tulla tällöin yksittäinen suuryritys tai tietty

valtakunnallinen palveluorganisaatio, kuten tässä tapauksessa erityisopetus. Monitahoarvioinnin eräs luonteenomaisimpia piirteitä on eri intressiryhmien käsitysten vertailu sekä odotusten faktorointi. Näin se soveltuu laajojen empiiristen aineistojen analysoinnin perustaksi. Tuloksellisuuden kriteerinä pidetään asianosaisten tyytyväisyyttä organisaation palvelukykyyn. Kriteerien määrittely on arvosidonnaista.

Monitahoarvioinnin kritiikki liittyy tiedonhankintatapaan eli laajan survey-aineiston kokoamiseen kyselylomaketutkimuksena. Saavutetaanko kyselylomakkeella olennainen tieto yrityksestä tai organisaatiosta? Tulkitaanko sitä oikein? Käytännössä ongelma syntyy myös siitä, miten eri tahot arvioivat samaa kohdetta, kun taustatiedot ja käsitteet ovat erilaisia. Toisaalta ongelmana voi olla myös eri intressiryhmien preferointi tai niiden erilainen painottaminen. On valittava, kenen ääntä kuunnellaan. Lähtökohtana pidetään sitä, että tiettyä palvelua käyttävät avainryhmät ovat kaikki samanarvoisia arvioitsijoina ja mitään ryhmää ei sinänsä preferoida. Toisen perusolettamuksen mukaan eri ryhmät pitävät organisaatiota kukin eri syistä tehokkaana tai tuloksellisena. Käytännössä on kuitenkin suoritettava valintaa ja rajattava vastaajien määrää. Vartiainen mukaan "tuloksellisuutta ei käsitellä yhden kannanoton tai arvioinnin kautta vaan monien kannanottojen ja arviolausuntojen kautta. Näistä lausunnoista jokainen tuo esiin avainryhmien erilaiset kriteerit suhteessa organisaation toimintaan." (Vartiainen 1994, 105)

Vartiainen (1994) on soveltanut Suomessa päivähoiton tuloksellisuuden tutkimuksessaan monitahoarviointia. Päivähoidon hän luokittelee palveluorganisaatioksi, sillä se pyrkii turvaamaan yksilöllisen asiakkaansa hyvinvointia (Vartiainen 1994, 56 - 59). Samoin koulua voidaan pitää tämän kriteerin perusteella palveluorganisaationa, sillä asiakassuhde - opettaja-oppilas tai opettaja-vanhemmat - on aina yksilöity. Tosin nykyään useimmat organisaatiot mielellään esiintyvät palvelun roolissa: tuotetaan turvallisuuspalveluja, harrastuspalveluja, liikepalveluja jne.

Palveluorganisaatioille (Vartiainen 1994, 61 - 63) on tyypillistä, että niiden tuotokset ovat aineettomia, abstrakteja tapahtumia. Niitä ei voi esimerkiksi varastoida mihinkään. Toinen palvelulle ominainen piirre on käyttäjän ja tuottajan vuorovaikutus. Palvelun onnistuneisuus on siis kiinni myös käyttäjän intensiteetistä. Käsitys onnistuneisuudesta - tuloksellisuudesta - voi olla siis erilainen: palvelun tuottajan mielestä tarjottu palvelu oli hyvä, käyttäjän mielestä ei.

Palvelujen tuloksellisuuden arviointi tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen nähden voi olla ristiriitaista, sillä asiakkaan tavoitteet ja yhteiskunnan asettamat tavoitteet



voivat olla ristiriitaisia. Onko tavoitteena yksilön kehittäminen vai sopeuttaminen? Toteutaanko yksilön tavoitteet vai pysytäänkö yhteiskunnan asettamissa rajoissa, esimerkiksi taloudellisissa? Toisaalta kyse on yksilöllisten ja yhteisten tavoitteiden preferenssistä. Miten voidaan tuottaa yksilöllisiä palveluja suurille joukoille? Kolmas ristiriitasteema sisältyy erilaisiin odotuksiin ja rooleihin. Millaisia tavoitteita hallinto / työntekijät / asiakkaat asettavat? Edellä hahmotellut teemat heijastuvat erilaisissa tavoitteissa yhteisön ja toisaalta yksilön kannalta. (Lipsky 1980, 41 - 48; Vartiainen 1994, 66 - 68.)

Erityisopetuksen tuloksellisuuden arvioinnissa ensimmäinen ristiriitasteema voisi kuvastua oppilaan ja kodin sekä toisaalta koulun erilaisessa tavoitteenasettelussa. Kotona voidaan koulun merkitys nähdä hyvin vähäisenä, kun taas yhteiskunnassa oppivelvollisuuden suorittaminen on lailla säädetty kansalaisvelvollisuus. Erityisoppilas, varsinkin esy-oppilas usein itse kokee koulun tavoitteineen oman elämänsä kannalta hyvin etäiseksi juuri siinä vaiheessa, kun hän koululaisena yrittää suoriutua oppivelvollisuudestaan. Asiakkaan eli oppilaan näkökulma ja tavoitteet voivat poiketa rajusti yhteiskunnan asettamista koulutuspoliittisista tavoitteista. Toisaalta kyse voi olla myös menetelmistä: millaista koulunkäyntiä ja opetusta tarjotaan ja toisaalta millaista oppilas odottaa.

Toinen ristiriitasteema kristallisoituu kysymykseen taloudellisista resursseista. Kouluissa on jouduttu resurssien säästön ja leikkausten yhteydessä preferoimaan palveluja, mitä tuotetaan ja mitä ei. Erityisopetus pienine oppilasmäärineen on juuri yksilöllistä palvelua, jonka tuottaminen paretolaisen hyvinvointinäkemys vastaisesti kuluttaa resurssia toisilta. Siis on jouduttu valitsemaan yksilöllisen ja massaopetuksen välillä. Toisaalta asia voidaan ilmaista työntekijän näkökulmasta: irtisanotaanko erityisopettaja vai yleisopetuksen opettaja? Erilaisten roolien yhteen sovittaminen koulussa voi olla ongelmallista juuri erityisopettajalle. Missä määrin hänen tulisi toimia erityisoppilaan etujen puolustajana vai tulisiko hänen kollegiaalisesti olla oppilasmääränsä edun puolella? Vai tulisiko maksajan - yhteiskunnan näkökulma olla ensisijainen. Yhteiskunta rahoittaa koulujen toiminnan, osittain myös yksityiset koulut sekä teollisuuden ylläpitämät ammatilliset koulut. Peruskoulutuksen osalta tämä on yleisin menettely kansainvälisestikin. Peruskoulua korvaavat koulut muodostavat vaihtoehdon, jota syksyllä 1994 käytti 1,2 % oppilaista (Tilastokeskus 1995, 24). Yksityisten järjestöjen rooli on tukiverkostona oleminen. Tällaisia ovat esimerkiksi erilaiset vanhempien yhdistykset, kuten esimerkiksi MBD-liitto, Kehitysvammaliitto ja CP-liitto.

Vartiainen (1994, 104 - 110) esittelee neljä monitahoarvioinnin erilaista lähestymistapaa. Ensimmäinen niistä korostaa arvioitsijoiden laaja-alaisuutta, avainryhmien riittävää

kattavuutta. Malli ei itse asiassa edes tähtää tuloksellisuuden arvioimiseen, vaan lähinnä runsaan taustatiedon keräämiseen, jolla perusteella puolestaan tulosarviota voidaan suorittaa. Toinen lähestymistapa valottaa valtaperspektiiviä. Sen mukaan korostetaan arvioinnin kriteerien olevan neuvottelujen kysymyksiä. Organisaatiossa kuitenkin niiden sana kuuluu voimakkaimmin, keillä on myös valtaa eniten. Neuvottelevuus monitahoarvioinnin lähtökohtana tulee korostaneeksi valtaapitävien merkitystä ja näin ollen preferoi selkeästi avainryhmiä. Kolmas lähestymistapa painottaa sosiaalista oikeudenmukaisuutta. Kriteerinä pidetään "vähäisintä hyödynsaajaa" ja hänen asemansa parantamistaan. Toiminta on tuloksellista, kun heikoimman avainryhmän asemaa tehokkaimmin parannetaan. Neljättä lähestymistapaa Vartiainen pitää evolutionaarisena. Sen mukaan tuloksellisesti toimivan organisaation on oltava sopeutumiskykyinen pitkällä tähtäimellä. Pääkysymys ei ole, kenen tarpeet kullakin hetkellä täytetään, vaan miten erityyppiset toiveet tulevat toteutetuksi pitemmän ajan kuluessa.

Vartiainen soveltaa monitahoarviointia päivähoiton tuloksellisuuden arvioimiseen. Ensimmäinen taho koostuu tilastovertailusta Vaasan läänin ja koko maan välillä. Tuottavuutta indikoidaan kustannusten muutoksella, päiväkotipaikan ja läsnäolopäivän hinnalla. Tehokkuutta puolestaan arvioidaan tarjonnan tasolla eli kuinka suurella osalla alle kouluikäisistä oli mahdollisuus saada päiväkotipaikka ja toisaalta käyttöasteella, mitä indikoi läsnäolopäivät suhteutettuna hoitopaikkoihin ja toimintapäiviin.

Toinen arviointitaho on henkilöstöä avainryhmänä edustava päiväkodin johtajien joukko (N = 119). Tällä professioevaluoinnilla tähdättiin lähinnä toimintaedellytysten arvioon ja Vartiainen tarkastelee tuloksellisuutta päiväkodin johtajien arvioimana tuottavuuden, tehokkuuden ja vaikuttavuuden näkökulmasta. Kullakin osa-alueella hän päätyy empiirisen aineiston perusteella arvolausekkeisiin, kuten esimerkiksi

Henkilöstöresursseilla on suuri merkitys... laatuun ja ... tuottavuuteen. (tuottavuus)

Päivähoitojärjestelmä .. erittäin hyvin kehittynyt ja vastaa perheiden tarpeita. (tehokkuus)

Päiväkoti pystyy hyvin vastaamaan sille asetettuihin kasvatustavoitteisiin. (vaikuttavuus)

Kolmas arviointitaho on asiakkaat eli perheet (N = 100). Myös vanhempien arviot hän tiivistää arvolausekkeiksi tuloksellisuuden osa-alueittain. Ne kuvastavat kaikki vanhempien olevan varsin tyytyväisiä käyttämiinsä päivähoitopalveluihin, kuten esimerkiksi ...tuottavuus...sisätilojen osalta hyvä ja ympäristön osalta tyydyttävä. (tuottavuus)

Yleinen toimivuus on hyvä... (tehokkuus)

Päivähoito on yksilöllistä ja vastaa hyvin vanhempien odotuksia. (vaikuttavuus)

Lopuksi Vartiainen (1994, 232) tiivistää eri tahojen tuloksellisuusarvioinnit

taulukkomuotoon kuvaten yhdellä arvosanalla kutakin osa-aluetta eri arviointiaineiston perusteella.

TAULUKKO 2: Päiväkotien tuloksellisuus erillisprosesseittain.

	Perhe-evaluointi	Professioeval.	Tilastoevaluointi
Tuottavuus	hyvä	tyytyttävä	tyytyttävä
Tehokkuus	hyvä	tyytyttävä	erittäin hyvä
Vaikuttavuus	hyvä	hyvä	-

Yhteenvedon, samoin kuin itse empiirisen aineiston perusteellakin muodostuu kuva, että vanhemmat - asiakkaat - ovat käyttämäänsä palveluun tyytyväisiä ja antavat paremman arvion kuin mitä alan ammattihenkilöstö. On kuitenkin huomattava, että arviointikohteet eivät kuitenkaan ole täsmälleen samoja eri ryhmien välillä. Vanhempien arvioima tuottavuus, samoin kuin tehokkuus ja vaikuttavuus operationalistettiin tutkimuksessa eri tavoin vanhempien ja päiväkotien johtajien arvioitavaksi. Tuloksellisuuden arviointi monitahoarviona edellyttää tulkinassa paluuta arvioinnin lähtökohtiin sen sijaan, että yhteenvetotaulukosta vedettäisiin tulkitsevia johtopäätöksiä. Arviointikriteerit tulkinassa koko ajan huomioiden voidaan tehdä yleistäviä johtopäätöksiä. Vasta silloin tiivistetyt arvolauseet ja taulukkomuotoinen esitys saavat merkityksensä.

### 3.8 Yhteenvedo tuloksellisuuden arvioinnista

Palvelujen tuloksellisuuden arviointia voidaan lähestyä arvioimalla suoritteita tai lopputulosta. Toisaalta tuloksellisuutta tarkastellaan palvelun käyttäjien kokemusten kautta. Tällöin heidän käsityksensä palvelusta toimii tuloksellisuuden kriteerinä, vastasiko se odotuksia, täytyivätkö tarpeet.

Tuloksellisuus avautuu erilaisena eri tahoille. Sen vuoksi on viisainta kuunnella avainryhmiä ja vertailla niiden näkemyksiä. Ovatko palvelun tuottajat ja niiden käyttäjät samaa mieltä laadusta?

Koulutuksen alueella tarvitaan kansainvälistä vertailutietoa. Se toimii hälytysjärjestelmänä herättäen viranomaisia systeemin kehittämiseen ajan vaatimusten mukaisesti. Kansallisella seurannalla puolestaan hankitaan tietoa toimivien sovellusten löytämiseksi. Tällöin tehokkuus, vaikuttavuus ja taloudellisuus toimivat arviointikehikkona, jonka mukaan tuloksellisuutta jäsennetään kohteen mukaisesti tarkoituksenmukaisella tavalla.

## 4. ESY-OPETUKSEN TULOKSELLISUUDEN ARVIOINTI

### 4.1 Aikaisempia tutkimuksia esy-opetuksen tuloksellisuudesta

Strömmer & Jahnukainen (1996) esittelevät tutkimuksia, jotka ovat kohdistuneet erityisopetuspalveluihin. Tyypillistä oppilasnäkökulmaa edustavat Kivirauma (1995), Jahnukainen (1994) ja Perälampi & Sannikka (1989), joissa puheenvuoro annetaan entisille erityisluokkalaisille 2 - 10 vuoden kuluttua koulutuksen päättymisestä. Perälampi & Sannikka ovat koonneet sekä haastattelu- että asiakirja-aineistoa myöhemmistä elämänvaiheista, kuten työssäkäynti ja -viihtyvyys, tulotaso, elämänhallinta, rangaistukset ja perhetilanne. Kivirauma ja Jahnukainen antavat entisten esy-oppilaiden puhua enemmänkin koulusta.

Koulutuksen tuloksellisuutta on tarkasteltu myös oppilasvirtoina: mihin erityisoppilas siirtyy peruskoulun jälkeen. Jahnukaisen (1996, 243) ja Kuorelahden (1993, 59 - 60) mukaan 25 - 31 % esy-oppilaista jättää pyrkimättä koulutukseen. Ammatillisen koulutuksen aloitti 42 % esy-oppilaista ja koulutuksen ulkopuolelle jäi 58 %, joka on moninkertainen koko ikäluokan vastaavaan osuuteen verrattuna. Koulutuksen ulkopuolelle jäi vuonna 1989 vain 11 % muista peruskoulun oppilaista (Kuorelahti 1993, 33). Jahnukaisen (1996, 243) meta-analyysin mukaan keskeyttäminen uhkaa esyläisiä muita useammin ammatillisessa koulutuksessa: aloittaneista vain noin puolet valmistuu.

Opetushallituksen esittelemää tuloksellisuuden mallia ovat soveltaneet yksittäisen kunnan erityisopetuksen analyysiin Rahko (1995) ja Torppa (1995). Molemmassa tutkielmassa on aihetta lähestytty oppilaan, huoltajien ja opettajien näkökulmista. Viimeksi mainitussa kyselylomaketutkimuksessa vastaajia on yli 250, joten varovaisiin vastaajaryhmien välisiin vertailuihinkin päästään. Molemmassa selvityksissä ilmenee vanhempien tyytyväisyys erityisopetukseen.

## 4.2 Tuloksellisuuden arviointimalli

Lähestymistapoja voidaan luokitella monellakin tapaa riippuen arviointimenetelmästä, tiedon käyttötärpeestä, arvioinnin suorittajasta, kohteesta jne. Sunesson (1995, 16 - 17) erittelee arvioinnille neljä motiivia tai funktiota. *Välineellinen* tehtävä merkitsee, että arvioinnilla pyritään muuttamaan/säilyttämään suoraan käytäntöjä. Jos havaitaan, että tietty palvelu ei toimi, asialle on silloin tehtävä jotain. Toinen tehtävä on *uusien näkökulmien löytäminen*. Arvioinnin tuloksena voi löytyä käytännöllisiin ongelmiin uudenlaisia lähestymistapoja. Kolmas on *poliittinen* tai *vallankäyttöön* liittyvä funktio. Arviointitietoa voi käyttää vallan välineenä ("tieto on valtaa"). Arviointia voidaan neljänneksi käyttää *taktisena* välineenä esim. asenteiden muuttamiseen. Tutkimustuloksia voidaan tietoisesti ja taktisesti käyttää tässä tarkoituksessa valitsemalla otollisen ajankohdan arviointitiedon esittämiselle.

Tämä tutkimus kohdistuu sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuuden arviointiin. Motiivina korostuu välineellinen tehtävä. Tarkoituksena on arvioida toimivuutta tuloksellisuuden viitekehyksestä käsin. Toisaalta tutkimuksella halutaan avata uusia näkökulmia esy-opetukseen yhdistämällä eri arvioitsijaryhmiä. Arvioitsijoina toimivat monitahoarvioinnin periaatteen mukaisesti kaikki asianosaiset ryhmät. Tässä tutkimuksessa esy-luokkien oppilaat ja heidän vanhempansa, tutkittavien koulujen yleisopetuksen opettajat, rehtorit sekä erityisluokanopettajat arvioivat esy-opetuksen tuloksellisuutta. Tarkastelun ulkopuolelle jäävät esy-luokkia sisältävien koulujen yleisopetuksen oppilaat ja heidän vanhempansa, samoin koulutyöntekijät kuten siivoojat, vahtimestarit ja talonmiehet. Ei siksi, että näillä ei olisi merkitystä tai niillä ei uskottaisi olevaan mitään sanottavaa tai että he olisivat liian etäällä erityisopetuksesta. Kun arvioitsijaryhmiä joudutaan preferoimaan, ensi sijalle nousevat ne ryhmät, jotka ovat säännöllisessä ja päivittäisessä kontaktissa itse ilmiöön. Valittujen ryhmien merkitys esy-opetuksen kannalta on suurin. Esy-oppilaat ja heidän vanhempansa ovat ensinnäkin itse palvelun käyttäjiä (kuluttajia). Rehtorien merkitys esy-luokan kannalta on ratkaiseva: ilman hänen myötävaikutustaan ja yhteistyötään koko luokan sijainti koulussa asettuisi kyseenalaiseksi. Yleisopetuksen opettajien mielipide puolestaan vaikuttaa esy-luokan rooliin ja sen hyväksymiseen koulu yhteisössä. Erityisluokanopettajat puolestaan itse ovat asianosaisia mitä suurimmassa määrin. Näkökulman rajauksessa on kyse käytännöllisistä seikoista. Tutkittavien joukko olisi kasvanut moninkertaiseksi ja se olisi tuonut mukanaan käytännön ongelmia tämän tutkimuksen toteuttamiseksi. Toisaalta näin

hankitun (kyselylomakkeella) tiedon merkitys olisi saattanut jäädä epäluotettavaksi sen vuoksi, että tutkittavilla ei välttämättä olisi ollut omia kokemuksia tai havaintoja tiedustelluista piirteistä. Tämä tuli esille jo yleisopettajien ja vanhempien kyselylomakkeissa olleista kommentteista, joissa valitettiin omakohtaisen tiedon tai kokemuksen vähäisyyttä.

Kyselylomakkeiden laatimista on ohjannut tieto, että tarvitaan kahdenlaista tuloksellisuuden arviointitietoa: toisaalta opetuksen ulkopuolista tarkastelua, toisaalta koulun sisäistä, kehittämiseen tähtäävää arviota. Jo aiemmin mainittu Vuorela (1991) esittää sosiaali-huollon vaikuttavuuden arvioinnissa ulkoisen ja sisäisen tarkastelun yhdistämistä kuuden periaatteen pohjalta (taulukko 3). Monessa suhteessa periaatteet soveltuvat myös erityisopetuksen tarkastelun lähtökohdiksi.

TAULUKKO 3: Tuloksellisuuden arvioinnin periaatteet sosiaalihuollossa ja niiden sovellus erityisopetukseen

Tulosarviointi sosiaalihuollossa	Sovellus erityisopetukseen
1. Arvioinnin kriteereitä ei tule valita yksinomaan tavoitteiden perusteella, vaan on otettava huomioon reaaliset olosuhteet.	Arvioinnissa on otettava huomioon kunnan koululaitoksen tila kokonaisvaltaisesti: oppilasmäärät, erityisopettajien määrä jne
2. On otettava huomioon eri osapuolten näkökannat.	Vanhempien, oppilaiden ja opettajien näkökannat on otettava huomioon.
3. Arvioinnin kohteena on useita muuttujia, näkökulmia ja tasoja.	Oppilaan/ luokan/ koulun/ kunnan tasolla arviointikohteet vaihtelevat.
4. Arvioinnissa tulisi ottaa huomioon toiminnan erilaiset sovellutukset ja niiden tulkinta.	Erityisopetuksessa tavoitteet eri osa-alueilla vaihtelevat mm. sen mukaan, miten ympäristö suhtautuu integraatioon.

(jatkuu)

TAULUKKO 3. (jatkuu)

Tulosarviointi sosiaalihuollossa	Sovellus erityisopetukseen
5. Tavoiteperustainen arviointi tarvitsee tuekseen tarkempaa tapausarviointia.	Opetuksen tuloksellisuus ilmenee viime kädessä oppilaan tasolla.
6. Arvioinnin tulee sisältää johtopäätöksiä, argumentointia, ei pelkästään mitauksia.	Arvioinnin tulee tähdätä aina erityisopetuksen sisällölliseen kehittämiseen.

#### 4.3 Tarkastelunäkökulmat

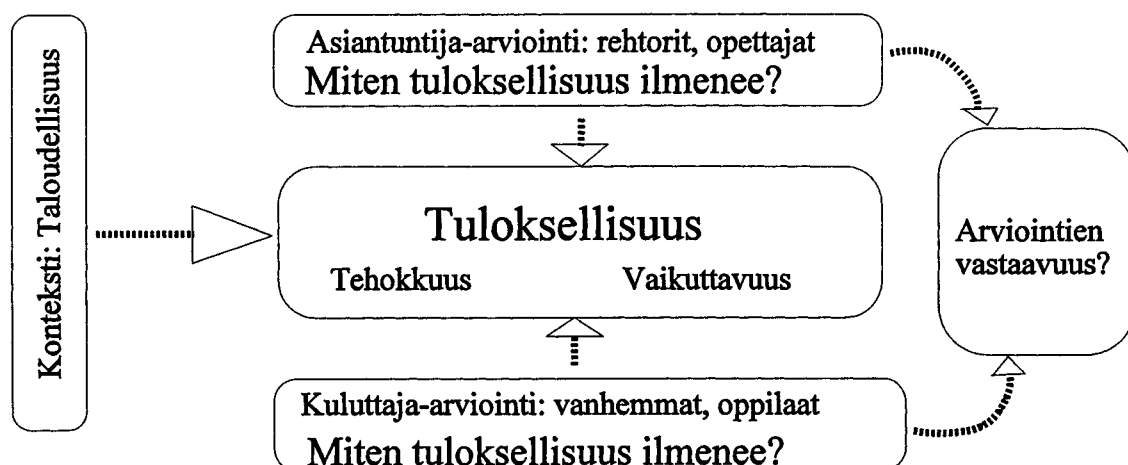
Ajallisesti tarkastelunäkökulma rajataan samoin ainoastaan peruskoulu-aikaa koskevaksi. Näinollen ulkopuolelle jätetään myös keskiasteen oppilaitokset ja siellä muodostettava arvio esy-opetuksen vaikutuksista. Ulkopuolelle jätetään myös kouluajan jälkeinen, työelämän näkökulma. Näitä sivutaan vain opettajien ja huoltajien käsityksissä. Tavoitteena on muodostaa poikkileikkauksenomaisesti kuvaa tehokkuudesta / vaikuttavuudesta ja edelleen tuloksellisuudesta.

Tarkastelunäkökulmien rajaamisen perustelut ovat siis käytännöllisiä. Kun tällä tutkimuksella tähdätään toisaalta käytäntöjen kehittämiseen, niin tapahtumien ytimessä olevat ihmiset ovat pätevimpiä arvioimaan omaa todellisuuttaan.

Arviointimalli rakentuu OECD:n indikaattoriluokituksen mukaisesti siten, että tarkasteltavana on kolmeen eri luokkaan kuuluvia ilmiöitä:

1. konteksti: koulutuksen taustatekijät, taloudellisuutta ilmentävät indikaattorit
2. koulutusprosessi: henkilöstön kuvaus, tehokkuustekijät
3. koulutuksen tulokset: käsitykset erityisopetuksen vaikuttavuudesta.





KUVIO 5: Tutkimuksen näkökulmat ja tutkimusasetelma

Koulutuksen tehokkuutta kuvataan tässä tutkimuksessa aiemmin esiteltyjen yleisten mallien pohjalta pääasiassa Opetushallituksen käsityksiä soveltaen ensinnä oppilaitse ja tämän käyttäytymiseen liitettävissä olevin käsittein kuten kouluviihtyvyys, oppimiskokemukset, yksilölliset opetusjärjestelyt, opiskelutaidot sekä käyttäytymisessä havaitut muutokset.

Tehokkuuskäsityksiä kuvastavat myös asianosaisten mielipiteet siitä, onko palvelua (= erityisluokkasijoitusta) tarjottu juuri silloin, kun sitä on eniten koettu tarvittavan. Tällöin on vastaajilta tiedusteltu kokemusta erityisluokkasiirron tarpeellisuudesta sekä käsitystä siirtoajankohdan sopivuudesta. Tehokkuutta kuvastavat myös käsitykset yhteistyön laadusta ja määrystä esy-opetuksen ja yleisopetuksen välillä sekä muiden viranomaistahojen kanssa. Esy-luokan tehokkuutta kuvastaa käsitys sen roolista kokonaisuudessaan kouluyhteisössä: helpottaako se koko koulun tilannetta vai tuoko se mukanaan lisää ja hallitsemattomia ongelmia.

Esy-luokan vaikuttavuutta kuvaavat tässä tutkimuksessa tutkittavien käsitykset siitä, miten he henkilökohtaisesti arvioivat luokamuotoisen sopeutumattomien erityisopetuksen vaikuttavan oppilaan kehitykseen eräillä alueilla kuten kokonaiskehitys, tiedollinen ja

tunne-elämän kehitys, sopeutuminen sekä arvioitu myöhempi sijoittuminen jatko-opinnoissa ja työelämässä. Koulun arviota tiedustellaan opettajilta ja rehtoreilta esy-luokan vaikuttavuudesta koko koulun toiminnan kannalta.

Taloudellisuutta kuvataan erityisopetuksen palkkauskustannuksilla sekä tuntikehyksen määrällä ja sen muutoksilla viime vuosina. Taulukossa kuvataan, mitä tehokkuuden, vaikuttavuuden ja taloudellisuuden osa-alueita on tutkimuksessa tiedusteltu kultakin vastaajaryhmältä.

Osa muuttujista on sellaisia, joita on tiedusteltu kaikilta vastaajaryhmiltä, osa taas sellaisia, jotka kohdistuvat vain koulun sisäiseen arviointiin. Yksi näkökulma kuvaa aikuisten (= opettajien ja huoltajien) ja toisaalta lasten/nuorten näkemyksiä.

TAULUKKO 4: Eri arvioitsijaryhmiltä tiedustellut tuloksellisuuden osa-alueet

TULOKSELLISUUDEN OSA-ALUE		ARVIOITSIJARYHMÄT				
TEHOKKUUS:	(Muuttujat)	Rehtorit	Yleisopet. opettajat	Esy- opettajat	Huolta- jat	Oppilaat
<b>AJOITUS:</b>	Siirron ajankohta	58	40	24, 28	3, 9	
	Kokemus esy-siirron tarpeellisuudesta		(10)		6-9, 11	10, 14
<b>KOULUVIIHTYVYYS:</b>	Kouluviihtyvyys ja pinnaaminen	(26), 57	(15)		(20)	20, 33-46
<b>MUUTOKSET</b>	Kokemus oppimisesta	25, 26	14, 15		19, 20	21 - 31
<b>KOULUNKÄYNNISSÄ:</b>	Yksilölliset opetusjärjestelyt	29, 43	18	33, 35	23	32
	Opiskelutaidot	28	17		22	
	Käyttötymisessä havaitut muutokset	27	16		16, 21	
<b>YHTEISTYÖ:</b>	Esy-opetuksen yhteistyö	40, 41	11-13,29-33, 39	21-22,29-32,35-50	32-34	7, 8
	Esy-luokan rooli koulu yhteisössä	52-56	37, 38			
<b>VAIKUTTAUVUUS:</b>	osioita yhteensä:	14	17	26	15	31
<b>OPPILAAN</b>	Kokonaiskehitys	30	19		24	
<b>KEHITYKSEEN:</b>	Tiedollinen kehitys	31	20		25	
	Tunne-elämän kehitys	32	21		26	
	Sopeutuminen	33	22		27	
<b>KOULUN TOIMINTAAN:</b>	Koko koulun toiminta	36	25			
<b>MYÖHEMPIIN</b>	Jatko-opinnot	34	23		28	19
<b>VAIHEISIIN:</b>	Työelämä	33	24		29	
<b>TALOUDELLISUUS:</b>	osioita yhteensä:	7	7		7	1
	Oppilaskohtaiset kustannukset verrattuna muihin	18				
	Erityisopetuksen tuntikehys 1992 - 94	8				
	Oppilaspaikkojen riittävyys	48	34			

## 5. TUTKIMUSONGELMAT

Tuloksellisuutta selvitetään seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

1. Millaiseksi arvioivat esy-luokkien tehokkuuden esy-oppilaat, heidän huoltajansa, rehtorit ja opettajat?

1.1 Millaisena koetaan erityisluokkasiirron ajankohdan sopivuus ja tarpeellisuus yleensä?

1.2 Millainen on esy-oppilaiden kouluviihtyvyys?

1.3 Millaisia muutoksia koulunkäynnissä ilmenee entiseen verrattuna?

1.4 Millaista on esy-opetuksen yhteistyö?

1.5 Miten opettajien ja vanhempien tehokkuusarvioinnit vastaavat toisiaan?

2. Millaiseksi arvioivat esy-luokkien vaikuttavuuden rehtorit, opettajat sekä esy-oppilaiden huoltajat?

2.1 Millaiseksi arvioidaan esy-luokan vaikuttavuus kokonaiskehityksen, tiedollisen ja tunne-elämän kehityksen sekä sopeutumisen, jatko-opintojen ja työelämään sijoittumisen kannalta?

2.2 Millaiseksi arvioivat rehtorit ja opettajat esy-luokan vaikuttavuuden koko koulun toiminnan kannalta?

3. Millaiseksi arvioivat esy-luokkien taloudellisuuden rehtorit ja opettajat?

3.1 Millaiseksi rehtorit arvioivat esy-luokkien oppilaskohtaiset kustannukset muihin verrattuna?

3.2 Miten esy-opetuksen tuntikehys on muuttunut vuosien 1992 - 94 aikana?

3.2 Millaiseksi arvioivat rehtorit ja opettajat esy-opetuksen oppilaspaikkojen riittävyyden?

## 6. TUTKIMUSMENETELMÄ

### 6.1 Tutkimuksessa käytetyt analyysimenetelmät

Tutkimustehtäväksi asetettiin esy-opetuksen tehokkuuden ja vaikuttavuuden arviointi monitahoarviointina sekä eri ryhmien käsitysten vertaaminen toisiinsa. Vertailua suoritettiin kuvailemalla jakaumia frekvensseinä tai prosentiosuuksina. Prosenttilukujen väliset merkitsevyyserot testattiin useimmissa tapauksissa jakamalla lukujen ero erotuksen keskivirheellä (Karma & Komulainen, 70). Tiedonhankintamenetelmänä käytettiin kyselylomaketta. Tuloksellisuus jaettiin osa-alueisiin ja ne puolestaan operationalisoitiin väitelauseiksi. Lisäksi tutkittaville esitettiin muutamia avoimia kysymyksiä. Koska vastaajina oli opettajia, vanhempia ja lapsia, niin kyselylomakkeen osioiden muotoilu kaikille mahdollisimman samansisältöisessä muodossa asetti suuria vaatimuksia. Kaikkia ryhmiä koskevia täysin samanlaisia osioita olikin vain muutama lopullisissa kyselylomakkeissa. Muuten lomake oli rakenteeltaan kaikille vastaajaryhmille samanlainen. Tulosten analyysissä käytettiin ongelmittain seuraavia menetelmiä.

TAULUKKO 5: Tutkimuksessa käytetyt analyysimenetelmät ongelmittain

Tutkimusongelma	Analyysimenetelmät	Tarkoitus
1.1	jakaumat	kuvailu
1.2	jakaumat, faktorianalyysi	kuvailu
1.3	jakaumat, t-testi	vertailu
1.4	jakaumat, keskiarvojen erot	kuvailu, vertailu
1.5	t-testi	vertailu
2.1	jakaumat, varianssianalyysi,	vertailu
2.2	jakaumat, varianssianalyysi	kuvailu, vertailu
3.1	jakaumat	kuvailu
3.2	jakaumat	kuvailu

3.3 jakaumat kuvailu  
6.2 Muuttajat ja niiden mittaaminen

Mittari rakennettiin aikaisempien tutkimusten pohjalta. Osa osioista laadittiin tätä tutkimusta varten. Mittarin toimivuutta testattiin esittämällä se muutamille opettajille ja oppilaille sekä yhdelle huoltajalle, rehtorille ja erityisluokanopettajalle. Heidän kommenttiansa perusteella mittaria muokattiin lähinnä kieliasultaan.

Tutkimuksessa selvitettiin tuloksellisuuskäsityksiä, jotka perustuivat vastaajan omiin, henkilökohtaisiin erityisopetuskokemuksiin (omassa perheessä tai omassa koulussa). Erityisopetuskokemuksilla tarkoitetaan kunkin vastaajaryhmän kohdalla sellaisia seikkoja, jotka yksityinen vastaaja on kokenut tai havainnut todella omakohtaisesti tai lapsensa / oppilaan kohdalla tapahtuneen.

Opettajien, rehtorien ja huoltajien tehokkuuskäsityksiä kuvaavia muuttujia oli tutkimuksessa yhdeksän kappaletta, joita mitattiin 13 - 26:lla mittarin osiolla. Ne konstruointiin tätä tutkimusta varten tehokkuuden viitekehystä käsin. Esimerkiksi siirtoajankohtaa koskeva muuttuja esitettiin rehtoreille ja yleisopetuksen opettajille esitettiin väitteen ("Siirto erityisluokkaan tapahtuu yleensä oppilaan kannalta sopivaan aikaan") muodossa, johon piti reagoida viisiportaisella asteikolla täysin samaa mieltä - täysin eri mieltä. Esy-opettajia puolestaan pyydettiin ilmoittamaan niiden oppilaiden lukumäärät, joiden kannalta siirto on tapahtunut sopivassa tai liian myöhäisessä vaiheessa tai siirto on ollut turha. Tehokkuuskäsitykset muuten yleisopetuksen opettajilla ja esy-opettajilla painottuivat yhteistyön alueelle.

Huoltajilla tehokkuusarviointi painottui esy-siirron ajoituksen ja tarpeellisuuden arviointiin. Heiltä tiedusteltiin erityisluokalle siirtymiseen liittyviä seikkoja (luokkataso, ajankohta, erityisluokalla oloaika, kuka ehdotti siirtoa, pystyikö mielestään vaikuttamaan siirtopäätökseen, miksi ehkä epäröi, oliko siirtoajankohta vastaajan mielestä oikea, koettiinko siirto vastaamishetkellä tarpeelliseksi). Tehokkuutta kuvasivat myös toteutunut yhteistyö esy-opettajan kanssa (henkilökohtaisten tapaamisten määrä, yhteydenpitotapa), lapsessa havaitut muutokset erityisluokkaan siirtymisen jälkeen (hyvät ja huonot muutokset tai ei mitään muutoksia) sekä leimautuminen (onko lapsella häirikköoppilaan leima, leimautuiko lapsi häirikköoppilaaksi ennen vain jälkeen erityisluokalle siirtymistä).

Oppilaiden tehokkuuskäsityksiä mitattiin 31 osiolla. Ne painottuivat koettuihin muutoksiin koulunkäynnissä erityisluokalle siirtymisen jälkeen. Toinen keskeinen tehokkuu-

den osa-alue oli kouluviihtyvyys. Oppilaat saivat vastattavakseen kouluviihtyvyydestä 14 väittämää, jotka muokattiin kansainvälisen lukutaitokokeen kansallisesta osasta tähän tutkimukseen soveltuvaksi. Yleisopetuksen oppilaille väitteet oli esitetty muodossa "Koulu on paikka, missä...", tässä tutkimuksessa johdantolause kuului "Erityisluokka on..." (Linnakylä 1996, Linnakylä & Brunell & Kankaanranta 1996). Sen lisäksi he vastasivat väitteisiin häiriköksi leimautumisesta ja esy-siirron hyödyllisyyden kokemisesta sekä kysymyksiin kiusaamisesta ja peruskoulun jälkeisistä suunnitelmista.

Vaikuttavuusmuuttujia oli mittarissa yhteensä seitsemän kappaletta. Niitä arvioivat huoltajat, rehtorit ja yleisopetuksen opettajat. Siltä osin mittari perustui Mobergin (1984) tutkimukseen erityisopetuksen hyödyllisyydestä oppilaan kehityksen ja myöhemmän sijoittumisen kannalta integraation näkökulmasta. Tämän lisäksi opettajat ja rehtorit arvioivat esy-luokan vaikuttavuutta koko koulun toiminnan kannalta.

Taloudellisuusmuuttujia oli kolme kappaletta. Rehtorit arvioivat taloudellisuutta vertailemalla oppilaskohtaisia koulukustannuksia yleisopetukseen. Lisäksi he ilmoittivat koulunsa erityisopetuksen tuntikehyksen vuosilta 1992 - 94. Määrällisen tarpeen tyydyttämistä kuvasi opettajien ja rehtorien käsitys oppilaspaiikkojen riittävydestä.

Lisäksi koottiin vastaajan taustatietoja kuten ikä, sukupuoli, koulutus, opettajakokemus yleis- ja erityisopetuksessa, huoltajien perhesuhde, ammatti ja työsuhde.

## 6.3 Mittarin luotettavuus

### 6.3.1 Validiteetti

Validiteetti kuvaa mittarin kohdistumista juuri siihen, mitä todella aiotaan mitata. *Sisällön validiteetin* arviointi perustuu harkintaan. Käyttämällä useiden eri henkilöiden päättelyä voidaan osioiden pätevyyttä arvioida luotettavammin. (Kerlinger 1986, 418.)

Tässä tutkimuksessa sovellettiin tuloksellisuuden käsitteen opetushallituksen (1995) operationalisoimaa mallia. Tuloksellisuuden eri osa-alueet on esitelty jo aiemmin tässä tutkimuksessa. Mittarissa ne konkretisoitiin väitelauseiksi ja avoimiksi kysymyksiksi. Sisällön validiteetin arviointi jää päättelyn varaan, missä määrin tutkitut ilmiöt kuvaavat tuloksellisuut-

ta ja sen osa-alueita. Itse käsitteen teoreettinen ongelmallisuus moniselitteisyytensä takia on jo aiemmin tullut ilmi. Sisällön validiteettia pyrittiin lisäämään tässä tutkimuksessa turvautumalla mittarin laatimisvaiheessa useiden arvioitsijoiden päättelyyn.

Esimerkkinä sisällön validiteetin ongelmasta esitetään mittarin se osio, jolla mitattiin koulunkäynnin yksilöllisyyttä esy-luokalle siirtymisen jälkeen yleisopetukseen verrattuna. Muutosarvio esitettiin väitteen muodossa, johon vastaaja reagoi 5-portaisella Likert-asteikolla (esim. vanhemmat: liite 3, osio 23). Väitettä ei esitetty kirjaimellisesti samansisältöisinä, vaan sitä muokattiin eri vastaajaryhmille seuraavasti:

Opettajat, rehtorit: Erityisluokassa opetetaan yksilöllisen opetussuunnitelman mukaan.  
 Vanhemmat: Erityisluokassa opetus järjestetään lapsen ehdoilla.  
 Oppilaat: Erityisluokassa minua opetetaan henkilökohtaisesti.

Oppilaan kokema "henkilökohtainen opettaminen" ei välttämättä ilmaise sitä, onko hänelle laadittu "yksilöllinen opetussuunnitelma" tai "järjestetäänkö opetus lapsen ehdoilla". Opetuksen yksilöllisyyttä koskevaa väitettä tarkasteltiin tässä vain suuntaantavasti, sillä sisällöllisesti annetut vaihtoehdot eivät kaikki tarkoittaneet samaa asiaa. Ne kaikki kyllä tietyllä tavalla liittyvät yhteen ja kuvaavat yhtä näkökulmaa opetuksen yksilöllisyyteen, mutta samaa asiaa ne eivät mitanneet siinä mielessä, kuin hyvältä mittauksen sisällön validiteetiltä olisi lupa odottaa. Ryhmien välistä luotettavaa vertailua ei siis näiden osioiden perusteella voinut tehdä.

Yleisopetuksen opettajien ja vanhempien tehokkuus- ja vaikuttavuusarvioiden faktorirakenteen avulla tarkasteltiin mittarin *rakenteellista validiteettia* (construct validity). Kerlingerin mukaan (1986, 427) faktorit kuvaavat ulottuvuuksia, joihin muuttujat ryhmittyvät. Faktorit kuvaavat tällöin tutkittavan ilmiön rakennetta ja teoreettista mallia voidaan empiirisesti testata. Tässä tapauksessa tarkasteltiin sitä, ryhmittyvätkö ostot tuloksellisuuden osa-alueittain siten, kuin oletettiin.

Faktoroinnissa käytettiin pääakselimenetelmää. Myös pääkomponentti-menelmä tuotti samansuuntaisen tuloksen, mutta koska sitä ei ole mielekästä rotatoida, valittiin pääakselimenelmä rotaation mukanaan tuoman tulkinnan selvyuden vuoksi. Faktoreiden määräksi rajattiin kolme, sillä useammat faktorit eivät enää tuoneet lisää selkeyttä tulkintaan. Usein faktoroinnin rajaksi asetetaan ominaisarvo yksi, mutta tässä tapauksessa sitä ei sovellettu. Kolmas faktori muodosti nimittäin vielä oman selkeän ulottuvuutensa, vaikka sen ominaisarvo olikin alle yksi. Toisaalta myös faktorien seli-



työsuudet muuttujien yhteisestä varianssista jäivät jo kolmannelta faktorista alkaen alhaisiksi. Taulukossa 6 esitetään korkeimmat lataukset kolmen faktorin ratkaisussa.

TAULUKKO 6: Vanhempien ja huoltajien Varimax-rotatoidut faktorilataukset

	HUOLTAJAT				OPETTAJAT			
	FI	FII	FIII	h <sup>2</sup>	FI	FII	FIII	h <sup>2</sup>
<b>1. Tehokkuus</b>								
Erityisluokassa...								
oppii paremmin	55			50	54			39
motivaatio paranee		48		33	68			51
käyttäytyminen paranee	54			54	61			45
hyvät opiskelutaidot.	67			61	68			50
yksilöllisyys		53		42	42			28
<b>2. Vaikuttavuus</b>								
kokonaiskehitykseen	67			71	66			53
tiedollisen kehitykseen	67			64	53			44
tunne-elämän kehitykseen	58			65	65			48
sopeutumiseen	60			54	59			37
jatko-opintoihin	81			71	70			49
työelämään sijoittumiseen	78			67	66			45
koko koulun kannalta (o)							72	64
toisten oppilaiden kannalta (o)							67	48
<b>3. Erityisluokanopettaja(n)...</b>								
sovittelee konflikteja (o)						48		31
on asiantuntija		63		66	54			37
yhteistyö huoltajan kanssa (v)			84	75				
viranomaisyhteistyö			51	31	61			46
helppo keskustella			68	64	76			63
hyväksyy epäviralliset siirrot (o)					52			27
tukee toisia opettajia (o)					79			65
tarjoaa oppilaitaan yleisopetukseen (o)					26			07
oppilaiden puolestapuhuja (v)		58		59				
Ominaisarvo	7.55	1.16	.55		6.24	1.65	.86	
Selitysosuus yhteisestä varianssista	47.2%	7.2%	3.5%	57.9%	31.2%	8.2%	4.3%	43.7%

(o/v - väite on esitetty vain opettajille tai vanhemmille)

### 6.3.1.1 Opettajat

Faktorille I latautuivat kaikki mittarin vaikuttavuusosiot sekä tehokkuudesta koulunkäynnin muutoksia kuvaavat ostot. Sille annetaan nimi *yleinen esy-luokan tehokkuus ja vaikuttavuus*. Faktori selitti lähes kolmanneksen muuttujien kokonaisvarienssista.

Käytetty mittari ei siis empiirisesti erotellut tehokkuutta ja vaikuttavuutta toisistaan, vaan ne ilmenivät yhtenä ja samana kokonaisuutena vastauksissa.

Faktorille II puolestaan latautuivat kaikki esy-opettajaa ja hänen yhteistyötään kuvailevat muuttujat. Sille annetaan nimi *esy-opettaja työyhteisössä*. Muuttujat kuvailivat opettajien käsityksiä esy-opettajan yhteistyöstä koulun sisällä ja ulkopuolella sekä hänen rooliaan lasten ja nuorten käyttäytymisen asiantuntijana. Muuttujajoukosta erottuivat 'tarjoaa oppilaitaan yleisopetukseen' (muuttuja 33) ja 'esy-opettaja vastaanottaa tilapäisesti yleisopetuksen oppilaita ilman virallista siirtoa' (muuttuja 31, liite 2) alhaisilla painokertoimillaan ja kommunaliteeteillaan. Verrattuna muihin yhteistyön muotoihin oppilaiden yhteinen sijoittelu koulussa ei opettajien käsityksissä painottunut esy-opettajan toimenkuvaan.

Faktori III saa nimekseen *esy-luokan vaikutus toisten kannalta*. Sille latautuu vain kaksi muuttujaa: erityisluokan vaikutus on hyödyllinen koko koulun toiminnan kannalta (muuttuja 25) ja yleisopetuksen oppilaiden kehityksen kannalta (muuttuja 26, liite 2). Faktori selitti enää runsaat 4 % muuttujien yhteisestä varianssista.

Tuloksellisuudessa erottui kaksi pääsuuntaa. Ensimmäinen oli tehokkuus ja vaikuttavuus yhdessä ja toinen erityisluokanopettajan yhteistyöhakuisuus työyhteisössä. Kolmas faktorikin voitiin vielä erottaa omana järkevänä kokonaisuutenaan, vaikkakin se sisällöltään olikin luokiteltavissa vaikuttavuuden osa-alueelle. Kolmen faktorin mallissa tyydyttiin 43.7 %:n selitysosuuteen muuttujien yhteisestä varianssista, mitä on pidettävä vielä tyydyttävänä tämänkaltaisessa aineistossa (Sänkiaho 1974, 15 - 18).

### 6.3.1.2 Vanhemmat

Myös vanhemmilla faktori I selitti suurimman osan muuttujien yhteisestä varianssista. Kaikki vaikuttavuusosiot ja 3 tehokkuusosiota sisältyivät tähän ulottuvuuteen. Faktori I voidaan nimetä analogisesti opettajien kanssa *yleiseksi esy-luokan tehokkuudeksi ja vaikuttavuudeksi*. Käytetty mittari ei siis myöskään vanhemmilla erotellut empiirisesti erikseen tehokkuutta ja vaikuttavuutta, vaan ne ilmenivät samantyyppisenä kokonaisuutena vastaajien mielestä.

Toinen ulottuvuus eli faktori II liitti esy-opettajan ja oppilaan yhteen vanhempien

käsityksissä. Korkeimmin latautuivat muuttajat 'esy-opettaja on oppilaiden käyttäytymisen asiantuntija' ja 'oppilaiden oikeuksien puolestapuhuja' sekä ostot motivaation paranemisesta ja opetuksen yksilöllisyydestä. Ulottuvuudelle annetaan nimi *esy-opettaja oppilaan asiantuntijana*.

Faktori III liittyi esy-opettajan yhteistyöhön vanhempien ja viranomaisten kanssa. Ulottuvuutta kuvaa nimi *esy-opettaja yhteistyökumppanina*. Yhteistyön ulottuvuus oli analoginen opettajien vastaavan faktorin kanssa.

Kolmen faktorin rakenne selitti yhteensä 57.9 % muuttujien yhteisestä varianssista. Kuten opettajilla niin myös vanhemmilla mittari erotteli kaksi pääulottuvuutta. Toinen oli tehokkuuden ja vaikuttavuuden ulottuvuus, toinen esy-opettajan toimintaa koskeva ulottuvuus.

### 6.3.2 Tutkimuksen reliabiliteetti

Käytettyjen mittarien luotettavuutta arvioitiin laskemalla Cronbachin alfa-kertoimet. Ne kuvaavat testin sisäistä pysyvyyttä eli osioiden homogeenisuutta. (Kerlinger 1986, 413.) Tehokkuuden (= muutokset koulunkäynnissä ja yhteistyö) ja vaikuttavuuden osa-alueiden reliabiliteetti arvioitiin opettajien, rehtorien ja vanhempien kohdalta. Oppilaiden osalta alfa-kerroin laskettiin kouluviihtyvyyttä ja koulunkäynnissä koettuja muutoksia käsitteleville osioille.

#### 6.3.2.1 Opettajat, rehtorit ja vanhemmat

Reliabiliteettia kuvaava alfa-kerroin laskettiin kyselylomakkeen vaikuttavuus- ja tehokkuuskäsityksiä mittaaville väittämille. Taulukossa 7 esitetään arvioitsijaryhmittäin ja osioittain reliabiliteettikertoimet.

TAULUKKO 7: Arvioitsijaryhmien mittarin reliabiliteetti osa-alueittain

	Vaikuttavuus		Tehokkuus	
	osiot <sup>a</sup>	$\alpha$	osiot <sup>a</sup>	$\alpha$
Opettajat (360)	19 - 24	.83	14 - 18, 29 - 33	.78
Rehtorit (55)	30 - 35	.77	25 - 29, 40 - 42,45	.78
Vanhemmat (309)	24 - 29	.91	19 - 23, 30 - 34	.87

<sup>a</sup>arvioitsijaryhmän kyselylomakkeen osioiden numerot (liitteet 1 - 3)

Alfa-kertoimet vaihtelivat .77 ja .91 välillä. Erätuuli & Leino & Yli-Luoman (1994, 104) mukaan kyselytutkimusten reliabiliteettiin voidaan olla tyytyväisiä, jos se ylittää arvon .80. Alle .50 jäävä reliabiliteetti antaa jo aihetta huoleen tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Käytetty mittari osoittautui sisäiseltä konsistenssiltaan riittävän luotettavaksi, ja sen perusteella saatiin johdonmukaista tietoa analyysin perustaksi.

### 6.3.2.2 Oppilaat

Kouluviihtyvyydsmittari on lyhennetty versio Linnakylän (1996) käyttämästä mittarista. Alkuperäisistä 29 osiosta poimittiin tätä tutkimusta varten 14 muuttujaa, jotta oppilaslomakkeesta ei tulisi liian pitkää ja työlästä vastattavaksi. Linnakylä erotti viihtyvyydessä kuusi ulottuvuutta teoriaan perustuen ja mittarin empiirinen faktorirakenne verifioi mallin. Taulukossa 8 esitetään korkeimmat lataukset kultakin faktorilta. Analyysiin otettiin mukaan vain yläasteen 220 oppilasta.

TAULUKKO 8: Erityisoppilaiden kouluviihtyvyyden faktorirakenne (N = 220).

Erityisluokka on paikka, missä...	teoreett. luokitus	Empiirinen faktorirakenne						h <sup>2</sup>
		FI (T)	FII (G+I)	FIII (S)	FIV (A)	FV (N)	FVI	
viihdyn todella hyvin	(G)		60					51
saan ansaitsemiani arvosanoja	(T)	37						36
opettajat kannustavat minua	(T)	58						56
opettajat ovat oikeudenmukaisia	(T)	78						66
opettajat kuuntelevat minua	(T)	57						47
toiset luottavat minuun	(S)			58				53
tunnen olevani tärkeä	(S)						70	66
toiset kunnioittavat minua	(S)			81				75
opin tulemaan toimeen toisten kanssa(I)			55					42
tiedän, että menestyn, jos yritän	(A)				64			56
tiedän, mitä osaan tehdä hyvin	(A)				46			30
välillä hermostun	(N)					56		34
olen levoton	(N)					59		37
tunnen itseni masentuneeksi	(N)		-45					34
Ominaisarvo		3,84	0,89	0,78	0,65	0,36	0,33	
Selitysosuus yhteisestä varianssista		27,4%	6,3%	5,6%	4,6%	2,5%	2,3%	48,8%

G = yleinen kouluviihtyvyys, T = opettaja-oppilas -suhde, S = status luokassa,

I = identiteetti luokassa, A = koulumenestys ja mahdollisuudet, N = negatiiviset tunteet.

Korkeimmat lataukset voitiin ryhmitellä samoilla ulottuvuuksilla myös tässä aineistossa, vaikka alkuperäisestä mittarista jätettiin osioista puolet pois. Muuttujien erilainen määrä kullakin ulottuvuudella vaikutti kuitenkin siihen, että kaikki ulottuvuudet eivät tulleet täysin "puhtaina" esiin (esim. FII ja FVI) ja yksittäiset muuttujat saivat korkeita latauksia teoreettisesti katsoen "väärillä" paikoilla. Faktorirakenne selitti muuttujien yhteisestä varianssista 48,8 %. Koko mittarin reliabiliteettia ilmaiseva Cronbachin alfa-kerroin oli .69, Linnakylän (1996, 74) tutkimuksessa .87. Osa-alueittain alfa-kerroin vaihteli seuraavasti (suluissa Linnakylän reliabiliteettikertoimet vertailuna):

opettaja-oppilas -suhde	.76	(.83)
status luokassa	.74	(.78)
koulumenestys ja mahdollisuudet	.51	(.67)
negatiiviset tunteet	.42	(.60)

Reliabiliteetikertoimet jäivät systemaattisesti alhaisemmiksi, mutta suuruusjärjestys oli sama molemmissa tutkimuksissa. Ero johtui yhtäältä pienemmästä vastaaja- ja muuttujamäärästä. Toisaalta mittaukset eivät olleet identtisiä koejärjestelyiltään eivätkä koehenkilöstöltään. Tässä tutkimuksessa vastaaja reagoi viisiportaisella asteikolla, kun Linnakylän tutkimuksessa käytettiin neljää vaihtoehtoa.

Reliabiliteettitarkastelussa on huomioitava myös se, että Linnakylän tutkimuksessa viihtyvyyttä peilattiin koko kouluun ("Koulu on paikka, missä...") verraten. Käsillä olevassa tutkimuksessa vertailukohtana oli puolestaan konkreettinen, oma luokka ("Erytysluokka on paikka, missä..."). Oppilaille koulu käsitteenä edustaa abstraktia kokonaisuutta tai paikkaa, johon on joka aamu tultava. Puhuminen konkreettisemmasta ympäristöstä, luokasta liitti selkeämmin mukaan myös muita ulottuvuuksia, kuten tietyt luokkatoverit.

#### 6.4 Tutkimuksen suorittaminen

Tutkimuskohteena olivat sellaiset suomenkieliset peruskoulut, joiden yhteydessä toimii sopeutumattomien erityisluokka. Opetushallituksen osoiterekisterissä oli tällaisia kouluja kaikkiaan 245 (147 yläastetta ja 98 ala-astetta). Esyn opetussuunnitelmaa noudattavia perusopetusryhmiä suomenkielisissä kouluissa oli kaikkiaan 324 (Virtanen & Ratilainen 1996, 58). Kun eräillä kouluilla toimi useampia esy-luokkia, niin rekisteriä voi pitää kattavana, joskaan ei täydellisenä, sillä siitä puuttuivat yleisopetuksen kouluihin hajautetut erityiskoulun luokat. Tällaisia luokkia oli ainakin Jyväskylässä, Joensuussa ja Turussa. Tutkittavaksi arvottiin 100 koulun otos (41 %). Helmikuussa 1995 lähetettiin näiden koulujen (59 yläastetta ja 41 ala-astetta) rehtoreille ja erityisluokanopettajille kirje (liite 13), jossa koululle tarjottiin mahdollisuutta osallistua esy-opetuksen tuloksellisuuden arvioinnin tutkimushankkeeseen.

Erityiskoulut jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle. Näin meneteltiin siitä syystä, että niiden miljöö ja toimintaympäristö poikkeavat kohteena olevista kouluista, jolloin niistä puuttuu yleisopetuksen näkökulma siinä mielessä, kuin se tässä tutkimusasetelmassa nähtiin yhtenä subjektina. Esy-luokkalaisista 17,5 % opiskeli erityiskouluissa (Virtanen & Ratilainen 1996, 58), joten tutkimus kohdistui runsaaseen 80 %:iin maamme esy-oppilaista.

#### 6.4.1 Otanta

Otoskoko jaettiin alueittain siten, että läänikohtainen otos edustaa sen osuutta perusjoukossa. Pääkaupunkiseutu (= Helsinki, Vantaa, Espoo) muodostaa oman alueensa, muilta osin pitäydytään läänijaossa. Otosta tehtäessä pidettiin vielä huoli siitä, että kaupunkien ja maaseutukuntien edustus on tasavertainen. Esimerkiksi Oulun läänin kohdalla jouduttiin tiukasta otannasta poikkeamaan sen vuoksi, että aakkosjärjestyksen perusteella sieltä olisi tullut vain kaupunkikouluja, joten tiukasta pitäytymisestä sattumaan ja aakkosjärjestykseen jouduttiin tinkimään. Otosta poimittaessa turvaututtiin siis harkintaan näiltä osin. Tällöin lähestytään tilannetta, jolloin otoksen sijasta olisikin puhuttava näytteestä. Sellainen on Heleniuksen (1989, 265) mukaan harkinnanvaraisesti valittu systemaattisesti omaleimainen osajoukko perusjoukosta. Harkinnalla ei tässä pyritty poimimaan mitenkään systemaattisesti omaleimaista osajoukkoa. Toisaalta myös kellä tahansa perusjoukosta oli yhtä suuri mahdollisuus tulla valituksi mukaan tutkimukseen, joten tässä tutkimuksessa havaintoaineiston hankkimisesta käytetään otannan ja otoksen käsitteitä.

Taulukossa 9 esitetään perusjoukon, otoksen ja tutkimuskoulujen lukumäärät lääneittäin.

TAULUKKO 9: Tutkimuskoulujen määrät lääneittäin

Koulujen määrä	Pää <sup>a</sup>	Uus	Tur	Häm	Kym	Mik	Poh	Kuo	Kes	Vaa	Oul	Lap
n = 245	45	36	35	39	30	7	5	10	6	13	12	7
otos N = 100	18	14	15	15	12	5	2	4	3	5	5	2
lopullinen otoskoko = 61	8	10	11	8	7	4	1	3	2	4	3	0

<sup>a</sup> Pää = Helsinki, Espoo, Vantaa

Tutkimus suoritettiin kaikkiaan 61 koululla (35 yläastetta ja 26 ala-astetta), joten alkuperäisestä otoksesta jäi pois 39 koulua. Päätöksen tutkimukseen osallistumisesta tekivät rehtori ja erityisluokanopettaja. Poisjättäytymisen syyn ilmoitti kolmetoista koulua. Tällaisin syinä mainittiin yleiset kiireet ja työpaineet, esy-luokan opettajan epäpätevyys tai että esy-luokka ei enää sijaitse koulun yhteydessä. Loput vastaamatta jättäneistä eivät selittäneet osallistumattomuuden syitä. Tutkimuskato oli suurinta pääkaupunkiseudulla ja Hämeen läänissä.

#### 6.4.2 Kyselyyn vastaaminen

Kyselyyn vastattiin vuoden 1995 huhtikuun puolessa välissä (vkot 15 ja 16). Vastaajaryhmiä oli viisi: esy-oppilaat, heidän huoltajansa, rehtorit, yleisopetuksen opettajat sekä erityisluokanopettajat. Tutkimuksen käytännön suorittamisesta koululla huolehti erityisluokanopettaja, joka jakoi tutkimusmateriaalin ja palautti suljetuissa kuorissa saadut vastaukset yhtenä lähetyksenä tutkijalle. Tutkijan ohjeen mukaan huoltajan kyselylomake tuli lähettää koululta postitse kotiin, jotta se menee varmasti perille. Huoltajan piti palauttaa vastaus oppilaan mukana kouluun. Eräillä kouluilla materiaali on kuitenkin lähetetty oppilaan mukana kotiin, ja huoltaja on palauttanut kyselylomakkeen postitse suoraan yliopistolle. Tällöin on menetetty tieto siitä, minkä koulun oppilaan huoltajasta on kyse. Tällaisia palautuksia tuli 25 huoltajalta (7,6 %). Yleisopettajista 6 palautti vastauslomakkeensa suoraan tutkijalle.

Taulukossa 10 esitetään kyselyyn vastanneiden lukumäärät vastaajaryhmittäin sekä vastanneiden osuus kustakin ryhmästä.



TAULUKKO 10: Kyselyyn vastanneet vastaajaryhmittäin sekä vastausprosentit

Vastaajaryhmä	tutkittavien	vastanneita kaikkiaan		vastanneiden	
	määrä	n	ala-aste	yläaste	%-osuus
huoltajat	470	312	53 %	47 %	66 %
esy-oppilaat	470	418	43 %	57 %	89 %
rehtorit	61	56	41 %	59 %	92 %
opettajat	500 <sup>a</sup>	372	31 %	69 %	74 %
esy-opettajat	69	62	44 %	56 %	90 %
yhteensä	1570	1193			

<sup>a</sup> Tutkittavilla kouluilla oli opettajia kaikkiaan noin 1500, joista tutkittaviksi arvottiin kolmannes.

Palautusmääriä voi pitää kohtuullisen hyvinä. Myös huoltajien palautusprosenttiin voi olla tyytyväinen. Vastausmotivaatio on ollut hyvä. Oppilaille puolestaan vastaaminen oppitunnilla tällaiseen kyselyyn oli osa "normaalia" koulutyötä ja heidän vastauskatonsa johtui pääasiassa poissaoloista. Vain harva heistä oli kieltäytynyt osallistumasta tutkimukseen. Opettajista arvottiin koululla vastaajiksi joka kolmas. Kaikkiaan 8 koulusta puuttui tieto opettajien määrästä ja sen takia kokonaismäärä on arvioitu keskiarvojen perusteella. Vastanneiden prosenttiosuus opettajien kohdalla (74 %) perustui näin ollen arvioon.

## 6.5 Vastaajat

Aluksi kuvaillaan vastaajaryhmiä. Tämä on perusteltua monitahoarvioinnin näkökulmasta ja sillä on merkitystä myös arvioinnin luotettavuuden kannalta. Arvioitsijan asema ja suhde arvioinnin kohteeseen vaikuttavat käsityksiin esy-opetuksen tehokkuudesta.

### 6.5.1 Huoltajat

Vastaajista (n = 312) oli 78 % äitejä ja 15 % isiä. Loput olivat sukulaisia, yleensä isovanhempia tai laitoksen työntekijöitä. Kahdeksassa perheessä vanhemmat täyttivät vastauslomakkeen yhdessä. Vastaajien keski-ikä oli 39,5 vuotta (vaihteluväli 25 - 66, mediaani 38). Vastaajista 59 % eli avio/avoliitossa ja perheen keskimääräinen koko oli 4,34. Yksinhuoltajia oli 40 % ja heidän perheidensä keskimääräinen koko oli 2,94. Tyypillinen perheen lapsimäärä oli aineistossa siis huoltaja(t) + 2 lasta.

Yksinhuoltajien osuus tässä aineistossa oli huomattavan suuri. Suomen kaikista lapsiperheistä 15 % on yksinhuoltajaperheitä (Sosiaali- ja terveysministeriö 1995, 7). Isän puuttuminen perheestä nousee selvänä esiin tässä kyselyssä: isä puuttui esy-oppilaiden perheistä lähes kolme kertaa useammin kuin muista lapsiperheistä. Perhemuodon yksinhuoltajuudella sinänsä ei toki selitetä lapsen sopeutumattomuutta, mutta sen yleisyys nostaa kysymyksiä ilmiöiden yhteenkuulumisesta.

#### 6.5.1.1 Huoltajien koulutus

Väestön koulutustaso on yhteydessä asuinpaikkaan ja ikään. Nuoremmat ja kaupunkimaisissa taajamissa asuvat ovat koulutetumpia kuin iäkkäämmät ja maaseudulla asuvat. Taulukossa 11 tarkastellaan koulutustasoa ja vertailun vuoksi esitetään vastaavat tiedot yli 15-vuotiaan väestön osalta (Tilastokeskus 1995, 9). Hankittu ylin koulutuksen taso jaetaan kolmeen luokkaan: perusaste (perus- tai kansakoulu), keskiaste (ammattikoulu, lukio tai opisto) ja korkea-aste (korkeakoulu).

TAULUKKO 11: Huoltajien koulutustaso vertailtuna koko väestöön eri ikäryhmissä ja erojen vertailu

Huoltajat	perusaste (%)		keskiaste (%)		korkea-aste (%)		yhteensä (%)	
	väestö	huoltajat	väestö	huoltajat	väestö	huoltajat	väestö	huoltajat
Ikäryhmä 30 - 34 (n = 51)	24,7	37,3*	66,3	56,8	9,0	5,9	100,0	100,0
Ikäryhmä 35 - 39 (n = 95)	29,0	41,9**	61,9	51,6	9,1	6,5	100,0	100,0
Ikäryhmä 40 - 44 (n = 54)	36,1	35,2	55,3	62,9	8,6	1,9	100,0	100,0

Merkitsevyysero väestön ja huoltajien välillä: \*  $p < .05$  \*\*  $p < .01$

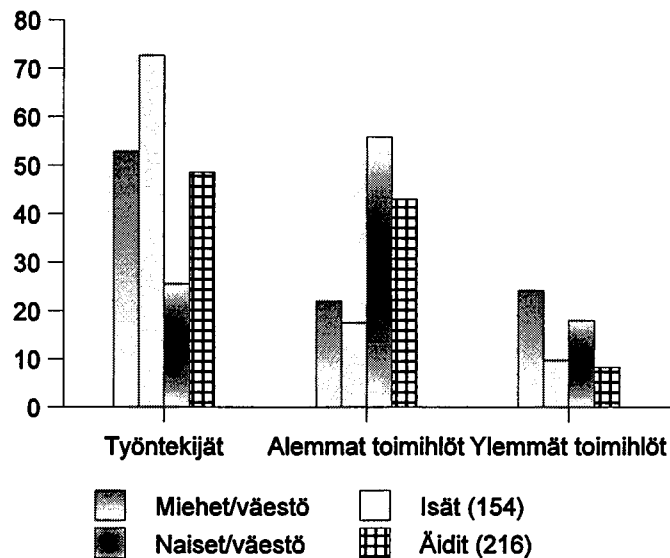
Huoltajilla oli suoritettuna vain perus- tai kansakoulun oppimäärä merkittävästi useammin kuin koko samanikäisen väestön keskuudessa yleensä. Kun nuoremmissa ikäryhmissä vain peruskoulutuksen saaneiden osuus pienenee, niin tässä tutkimuksessa havaittiin 30 - 40-vuotiailla huoltajilla lyhyen kouluttautumisen olevan selvästi yleisempää kuin vastaavanikäisen muun väestön keskuudessa. Sukupuolet eivät eronneet toisistaan tässä suhteessa. Tässä yhteydessä on perusteltua puhua koulutuksen periytyvyydestä: vähän kouluttautuneiden vanhempien lapset kouluttautuvat vähän (vrt Kivinen & Rinne 1995).

#### 6.5.1.2 Huoltajan sosioekonominen asema

Sosioekonomisen aseman luokittelu tehtiin Tilastokeskuksen (1989) mukaisesti. Luokittelu perustuu ammattinimikkeeseen ja suoritettuun koulutukseen. Lisäksi tarvitaan tieto työllisyystilanteesta, onko henkilö työssä vai työtön. Mikäli työttömyyttä oli kestänyt alle puoli vuotta, sosioekonomisen aseman luokittelu perustui aiempaan ammattiin. Pitempiaikaisen työttömyyden takia sosioekonomista asemaa ei määritelty, vaan vastaaja sijoittui työttömien luokkaan.

Kuviossa 6 tarkastellaan palkansaajia (ylemmät ja alemmat toimihenkilöt sekä työntekijät), toisaalta tutkimusaineistossa ja toisaalta koko väestön keskuudessa vuonna 1994. Palkansaajia oli kaikista työllisistä 84,6 %, loput olivat pääasiassa yrittäjiä ja työnantajia. Työttömyysaste oli tutkituilla korkeampi (14,5 %) kuin muilla (11,9 %) tutkimusajankohtana keväällä 1995. Tarkastelussa esitetään palkansaajat molempien

sukupuolten osalta erikseen. Joka toisesta kyselylomakkeesta puuttui isän tai miespuolisen huoltajan ammatti. Äidin tai naispuolisen huoltajan ammatti puolestaan puuttui 18 %:ssa vastauslomakkeista. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointiin vaikuttaa arvioitsijan sosiaalinen tausta ja tämän omat odotukset koulun suhteen, joten huoltajien sosioekonominen tausta esitellään tässä taustatietona.



KUVIO 6: Toimihenkilöiden ja työntekijöiden osuudet palkansaajista sukupuolittain

Tutkimuksen tulos tukee aikaisempia havaintoja (Kivirauma 1989, Tomlinson 1986). Sopeutumattomat oppilaat tulevat työläistäustaisista kodeista.

Ammattiaseman mukaan tarkastellen teollinen, koneenhoito-, kaivos- ja rakennustyö painottui tutkittavilla miespuolisilla huoltajilla. Yli puolet heistä (55,6 %, n = 154) työskenteli mainitulla ammattialalla, kun kyseiseen ryhmään kuului vuonna 1994 kaikista miehistä 32,4 %. Äideistä puolestaan palvelutyön osuus oli kaksinkertainen kaikkiin naisiin verraten: aineiston naisista 29,3 % teki palvelutyötä, kun koko maan naisista heidän osuutensa on 15,0 %. (Tilastokeskus 1995, 94)

### 6.5.2 Oppilaat

Kyselylomakkeen palautti kaikkiaan 418 oppilasta. Näistä hylättiin kolme: yksi yläasteen oppilas (piirrelytetyt kuvat eikä tarkoitettuista vastauksista saanut selvää) ja kaksi kolmasluokkalaista (vastauksista ei saanut selvää ja toinen oli täyttänyt vain vastaajatiedot). Oppilaiden kyselylomake oli tarkoitettu sekä ala- että yläasteen kaikille esy-oppilaille. Lopullisessa tarkastelussa päätettiin kuitenkin jättää 1. - 2.-luokan oppilaat (24) analyysin ulkopuolelle. Näin meneteltiin sen vuoksi, että pienimpien oppilaiden vastaaminen kyselylomakkeeseen oli opettajien ilmoitusten mukaan epävalidia. He eivät välttämättä ymmärtäneet kysymyksiä tai väitteitä, vaikka ne luettiin ja niihin vastattiin opettajan kanssa yhdessä. Tutkimuksen lopulliseksi oppilasmääräksi jää siis 391, kun em. 27 oppilasta jätetään tarkastelun ulkopuolelle. Luokittain he jakaantuvat seuraavasti.

TAULUKKO 11: Esy-oppilaat luokittain vastaamis- ja siirtohetkellä (% esy-oppilaista)

Luokkataso	1.	2.	3.	4.	5.	6.	ala-aste	7.	8.	9.
Vastaushetkellä	1,7	4,1	7,5	10,4	11,7	8,7	44,1	12,1	16,0	27,8
Siirtohetkellä	10,4	10,4	10,1	9,0	6,2	7,3	53,4	15,2	21,1	10,4

Aineistossa oli ala-asteen oppilaita 44,1 %. Tyttöjä on 10,7 % ja heistä puolestaan 20 % oli ala-asteella. Erityisopetukseen siirtyminen oli yli puolella (53,4 %) tapahtunut jo ala-asteen luokilla. Mobergin tutkimuksessa tutkittiin erityisluokalle tehdyt siirrot kahtena vuotena neljässä läänissä. Niistä 58 % tehtiin yläasteella (Moberg 1985, 16). Edelleen hänen mukaansa alkuopetusluokilla tapahtuneiden siirtojen osuus oli 5 - 6 % kaikista. Tässä tutkimuksessa yli 20 % oppilaista siirtyi erityisopetukseen 1. - 2.-luokalla. Erilaiset luvut kuvaavat sitä, että erityisoppilaat viipyvät pitkään erityisluokissa.

Kun tutkittiin lähemmin yläasteen oppilaiden siirtoajankohtaa, niin yhdeksäsluokkaisista ei kukaan ollut siirtynyt esylle alkuopetuksessa. Seitsemäs- ja kahdeksaluokkaisista yläasteen esyläisistä 15 oppilasta (7 %) oli siirtynyt jo ensimmäisellä tai toisella luokalla erityisluokkaan. Sellaiset erityisoppilaat, jotka olisivat koko koulu-uransa erityis-

luokassa yleisopetuksen koulun yhteydessä, näyttäisivät siis olevan todella harvinaisia.

### 6.5.3 Rehtorit ja yleisopetuksen opettajat

Rehtoreilta tuli kaikkiaan 56 palautusta. Heistä kolmannes oli naisia. Tutkimuksen rehtorit olivat keski-ikänsä ja koulukokemukseltaan muuta opettajakuntaa iäkkäämpiä ja kokeneempia. Tavallisin tutkinto heillä oli FK/KK tai luokanopettaja. Rehtorin virkakelpoisuuteen kuuluu opettajantutkinto sekä kouluhallinnon opintoja. Yhdellä tutkimuskoululla rehtori oli vaihtunut kuukautta ennen kyselyä ja vastaaja hoiti virkaa väliaikaisena.

Yleisopetuksen opettajia kyselyyn vastasi kaikkiaan 372 henkeä, joista naisia 71,5 %. Kaikista peruskoulun opettajista naisten osuus vuonna 1991 oli 65,9 % (Tilastokeskus 1993, 134). Opettajakunnan naisenemmistö on lisääntynyt 1980-luvulla lähes 5 prosenttiyksikköä. Tutkimusaineistossa naisten osuus oli lievästi yliedustettuna. Jos oletetaan naisenemmistön jatkaneen kasvua, niin havaittu naisten osuus on lähempänä todellista, tämän hetkistä osuutta kuin vuoden 1991 tilasto antaisi ymmärtää. Vuonna 1991 opettajakunnasta oli iältään yli 50-vuotiaita kolmannes, tämän aineiston opettajista sen ikäisiä oli vain 27,5 %. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat siis iältään hieman nuorempia kuin peruskoulun opettajat yleensä.

TAULUKKO 12: Kyselyyn vastanneet opettajat, rehtorit ja erityisluokanopettajat

	opettajat (369)	rehtorit (56)	esy-opettajat (62)
Naisten osuus (%)	71,5 %	32,1 %	30,6 %
Keski-ikä	43,0 v	47,1 v	42,4 v
Opettajakokemus, (v)	16,2 v	21,5 v	16,9 v
Rehtori-/erit.op.kokemusta (v)	-	9,2 v	13,0 v
Pätevien osuus (%)	92,3 %	100,0	71 %

#### 6.5.4 Erityisluokanopettajat

Kyselyyn vastasi kaikkiaan 62 erityisluokanopettajaa. Kolmelta koululta ei erityisluokanopettaja palauttanut vastauslomaketta, sen sijaan yhdeltä ala-asteen koululta kaikki 4 esy-opettajaa osallistuivat tutkimukseen. Iältään ja opettajakokemukseltaan joukko ei poikennut muusta opettajakunnasta. Jyrkästi poikkeava oli kuitenkin sukupuolijakauma, sillä peräti 71 % esy-opettajista oli miehiä. Kun luokat olivat poikavaltaisia, niin esy-pojilla oli siis yleensä miesopettaja. Erityisopettajankoulutus (erityisluokan- tai erityisopettajan) oli 91 %:lla. Rehtorien mukaan epäpätevänä vailla erityisopettajan muodollista kelpoisuutta (pätevä/epäpätevä) toimi 129 erityisopettajasta 26 % (luokkamuotoisessa ja luokattomassa). Näiden osuus on pysynyt ennallaan vuodesta 1991/92 lähtien.

Vaikka yli neljännekseltä erityisluokanopettajista puuttui säädösten edellyttämä kelpoisuus hoitamaansa virkaan, valtaosalla heistä kuitenkin oli opettajankoulutus takanaan. Havaintoa ei kuitenkaan voida yleistää koskemaan koko perusjoukkoa, sillä otoskouluilta ilmoitettiin poisjättäytymisen yhtenä syynä esy-opettajan epäpätevyys tai "tilapäisyys". Tähän tutkimukseen valikoitui mahdollisesti keskimääräistä koulutetumpaa esy-opettajakuntaa.

Tavallisin esy-opettajien lukumäärä koululla oli yksi. Tällaisia oli 3/4 kouluista. Neljällä koululla esy-opettaja toimi koulunsa ainoana erityisopettajana. Esy-opettajaa eivät koulun muut oppilaat yleensä tavanneet, sillä vain joka neljännellä esy-opettajalla oli tunteja yleisopetuksen luokissa. Sen sijaan yleisopetuksen opettaja esy-luokassa oli varsin yleinen käytäntö. 80 % luokista toimi siten, että koulun muillakin opettajilla on vähintään 1 tunti opetettavana esyssä.

Opettajien palkkaus on suoranaudessa yhteydessä opetettavaan tuntimäärään. Erityisluokanopettajista yli puolella oli korkeintaan 26 viikkotuntia, suurin ilmoitettu viikkotuntimäärä oli 34. Erityisluokanopettajan viikottainen opetusvelvollisuus on 21 tuntia, joten varsinainen opetusvelvollisuus tuli ylitettyä yli 50 %:lla.

## 7. TULOKSET

### 7.1 Siirtyminen erityisluokkaan ja siirron tarpeellisuuden kokeminen

Tutkimuksen ensimmäinen pääongelma käsittelee esy-luokkien tehokkuutta. Vanhempien, opettajien, rehtorien ja esy-opettajien arviointi siirtoajankohdan sopivuudesta kuvaa ajoituksen oikeaan osumista.

Siirtyminen erityisluokalle tapahtui useimmiten oikeaan aikaan. Huoltajat ja esy-opettajat arvioivat 2/3 siirroista tapahtuneen sopivana ajankohtana. Vanhemmista lähes viidennes (18 %) piti siirtoa lapsen kohdalla liian myöhään tapahtuneena, esy-opettajien mielestä vieläkin suurempi osa (28 %) lapsista siirrettiin liian myöhään. Vanhempien mielestä koulu ylireagoi siirtämällä oppilaan erityisluokalle liian varhain yläasteella 7 %:ssa ja ala-asteella 17 %:ssa tapauksista. Esy-opettajien mukaan 5 % esyläisistä siirrettiin turhaan. Yleisopetuksen opettajat siirtäisivät oppilaan esy-luokkaan aikaisemmin kuin lasten vanhemmat ja esy-opettajat. Heistä nimittäin vain neljännes piti siirtoja oikea-aikaisina ja puolet katsoi siirtymisen tapahtuvan joko liian myöhään tai joissakin tapauksissa liian varhain.

Takaisinsiirtoja tapahtui kuluvana lukuvuonna (1994/95) rehtorien ilmoituksen mukaan 37, mikä on noin 7 - 8 % tutkittavien erityisluokkalaisten määrästä. Rehtoreista yli puolet oli eri mieltä väitteestä "Siirto erityisluokkaan tapahtuu sopivaan aikaan". Heidän kommenttiansa mukaan siirto yleensä tehtiin liian myöhään.

Oppilailta ja heidän vanhemmiltaan tiedusteltiin heidän käsitystään ylipäänsä esy-luokalle siirtymisen hyödyllisyydestä. Arvio piti tällöin sisällään esy-kokemuksen vertailun aikaisempaan tilanteeseen yleisopetuksen luokassa. Jos siirtymistä pidettiin virheratkaisuna, esy-luokkaa ei silloin koettu vastauksena oppilaan tarpeisiin. Tällöin myös tuloksellisuusarviointi oli pessimistisempää.

Siirron tarpeellisenä pitäminen jälkikäteen painottui yläasteelle. Taulukossa 13 esitetään koulumuodoittain eri tavoin siirtoratkaisua arvioineiden osuudet prosentteina.



TAULUKKO 13: Erityisluokalle siirron tarpeellisuus vanhempien ja oppilaiden kokemana (%) ja kouluasteiden väliset erot

Siirtyminen erityisluokalle...	Oppilaat		Merkits. ero	Vanhemmat		Merkits. ero
	Ala-aste (155)	Yläaste (227)		Ala-aste (141)	Yläaste (153)	
oli hyvä ratkaisu	61	88	***	77	85	n.s.
ei ehkä ollut hyvä	21	8	***	14	14	n.s.
oli virheratkaisu	18	4	***	9	1	**
yhteensä	100	100		100	100	

\*\*\* p < .001 \*\* p < .01 n.s. = ei merkitsevä

Esy-luokalle siirtymistä kaduttiin useammin ala-asteella kuin yläasteella. Lähes viidennes ala-asteen esy-oppilaista piti siirtymistään erityisluokalle jälkikäteen arvioiden virheratkaisuna. Keskimäärin siis jokaisessa ala-asteen esy-luokassa oli yksi oppilas, joka koki opiskelunsa erityisluokassa virheratkaisuna. Yläasteella katujia löytyi erittäin harvoin, heidän osuutensa oli alle 4 %. Ala-asteen oppilaiden vanhemmat arvioivat lapsiaan useammin siirtoratkaisun olleen hyväksi. Tiedonkeräämisen tapa (nimetön vastaaminen) ei mahdollistanut lapsen ja vanhemman käsityksen suoraa vertailua toisiinsa, missä määrin käsitykset konkreeteissa tapauksissa vastasivat toisiaan.

Leimautumista erityisoppilaaksi pidetään ongelmana yksilön kannalta erityispedagogiikassa. Käytännön koulutyössä se voi olla kasvua ja kehitystä haittaava tekijä. Vanhemmilta tiedusteltiin heidän kokemuksiaan lapsen mahdollisesta leimautumisesta häiriköksi esy-luokalle siirtymisen yhteydessä.

TAULUKKO 14: Vanhempien arviointi lastensa leimautumisesta häirikköoppilaiksi ja kouluasteiden välinen ero

Häiriköksi leimautuminen	Yläaste (148)	Ala-aste (139)	Merkitse- vyysero
Ei ole häirikön leimaa	59 %	46 %	*
Leimautui siirryttyään esy-luokalle	3 %	16 %	***
Oli leimautunut jo ennen esy-luokalle siirtymistä	38 %	38 %	n.s.
Yhteensä	100 %	100 %	

\*  $p < .05$     \*\*\*  $p < .001$     n.s. = ei merkitsevä

Ala-asteen vanhemmat katsoivat lapsensa leimautuneen häiriköksi useammin kuin yläasteella. Reilu kolmannes molemmissa ryhmissä katsoi lapsensa leimautuneen häiriköksi jo ennen siirtymistä esy-luokkaan. Vanhempien vastauksista voisi päätellä, että siirtyminen ala-asteella erityisluokalle oli jollakin tavalla “näkyvämpää” kuin yläasteella: lapsen siirtyminen erityisluokkaan huomattiin ja sopeutumattomien erityisluokan nimikkeen alkuosa siirtyi oppilaan kannettavaksi.

## 7.2 Kouluviihtyvyys

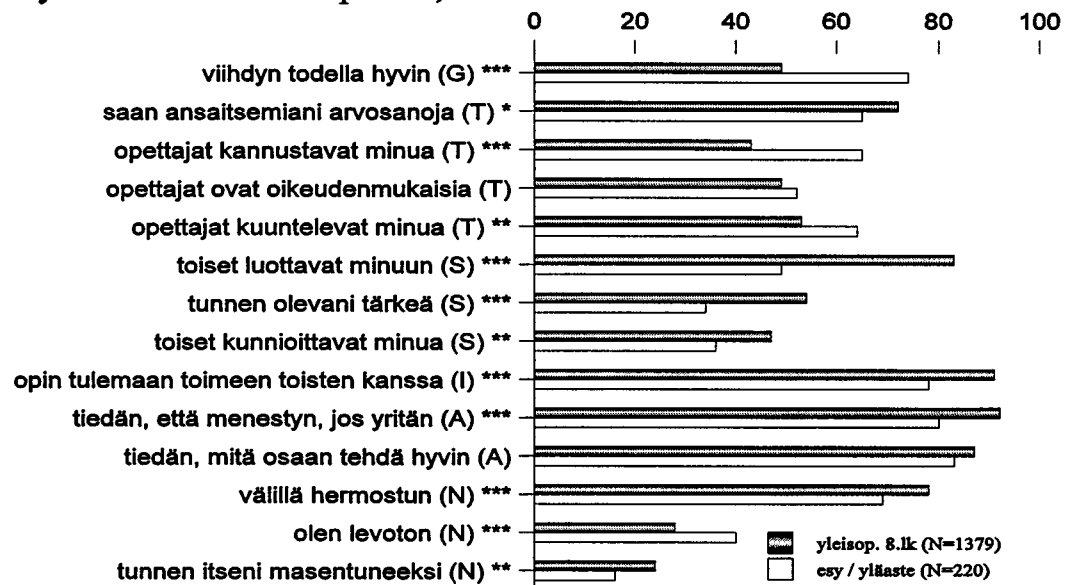
### 7.2.1 Kouluviihtyvyys oppilaiden kokemana

Kouluviihtyvyyttä tutkittiin Linnakylän (1996 ja 1993) kouluviihtyvyyksmittarilla. Ala- ja yläasteen oppilaiden vastausten keskiarvot eivät eroa useimmissa muuttujissa tilastollisella varmuudella toisistaan. Tilastollisesti lähes merkitsevän ( $p < .05$ ) tasoinen keskiarvojen ero ilmeni kahdessa muuttujassa (“Välillä hermostun” ja “Tunnen itseni masentuneeksi”, liite 8) ja yhdessä muuttujassa (“Viihdyn todella hyvin”) ero on tilastollisesti merkitsevä ( $p < .01$ ). Erot testattiin ei-parametrisellä Kruskal-Wallis testillä t-testin sijaan, sillä ryhmien varianssit eivät olleet homogeenisia. Yläasteen oppilaat viihtyivät esy-

luokassa paremmin kuin ala-asteen oppilaat, joilla liittyi koulunkäyntiin myös negatiivisia tunteita enemmän.

Yläasteen esy-oppilaiden kouluviihtyvyyttä vertailtiin yleisopetuksen 8.-luokkalaisiin Linnakylän (1996) aineistossa. Kouluviihtyvyys koostui kuudesta faktorista, jotka olivat yleinen kouluviihtyminen, opettajan ja oppilaan väliset suhteet, asema sekä oppilaan identiteetti luokassa, koulumenestys ja tunne menestymisen mahdollisuuksista sekä negatiiviset tunteet. Kuviossa 7 esitetään kouluviihtyvyyttä kuvaavista väitteistä samaa mieltä olleiden prosenttiosuudet. Prosenttilukuja verrattiin Linnakylän aineistoon ja niiden välisen eron merkitsevyys testattiin (Karma & Komulainen 1984, 70).

#### Erityisluokka / koulu on paikka, missä...



Yleisoppilaiden ja erityisoppilaiden välinen merkitsevyysero: \* $p < .05$  \*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

G = yleinen kouluviihtyvyys, T = opettaja-oppilas -suhde, S = status luokassa,

I = identiteetti luokassa, A = koulumenestys ja mahdollisuudet, N = negatiiviset tunteet.

Kuvio 7: Yläasteen esy-oppilaiden ja yleisopetuksen 8.-luokkalaisten viihtyminen koulussa

Esy-oppilaat viihtyivät paremmin (yleinen kouluviihtyvyys) erityisluokissaan kuin yleisopetuksen oppilaat peruskoulussa. Samoin esy-oppilaat katsoivat opettajiensa olevan kannustavia ja kuuntelevaisia useammin kuin ikätoverinsa yleisopetuksessa. Sen sijaan status luokassa koettiin yleensä negatiivisempänä kuin muualla peruskoulun 8.

luokissa. Esy-oppilaalla näyttäisi olevan sellainen kokemus luokkatovereistaan, että nämä eivät luota häneen eivätkä kunnioita häntä eikä hän tunne olevansa tärkeä. Tiivistäen voi todeta, että esy-oppilaat luottivat opettajaansa, mutta suhde luokkatovereihin ontui.

Suunnitelmat palata takaisin yleisopetukseen voivat osittain olla yhteydessä viihtyvyyteen erityisluokassa. Paluuhalukkuuden ei kuitenkaan sellaisenaan voi katsoa ilmaisevan viihtymättömyyttä, vaan se kuvastaa myös erityisopetuksen kuntouttavaa strategiaa: erityisluokassa ollaan niin kauan kuin on tarpeen ja palataan heti kun se on mahdollista. Haluttomuus palata takaisin yleisopetukseen kuvasti yläasteen oppilaiden kotiutumista erityisluokkaan. Heistä 86 % ei halunnut enää palata yleisopetukseen, alasteen oppilasta puolestaan yhtä suuri osa halusi palata takaisin.

### 7.2.2 Kouluviihtyvyys vanhempien ja opettajien arvioimana

Vanhemmat tarkastelivat lastensa tavoin kouluviihtyvyyttä. Ala-asteen huoltajista 56 % ja yläasteen vanhemmista 84 % oli sitä mieltä, että lapsi käy koulua mieluummin erityisluokassa kuin normaaliluokassa. Lastensa tavoin ala-asteen oppilaiden vanhemmat suhtautuivat kouluviihtyvyyteen erityisluokassa pidättyvämmiin. Neljännes oli jopa sitä mieltä, että lapsi kävi koulua mieluummin yleisopetuksessa. Yläasteen oppilaiden vanhemmat olivat yksimielisempiä lastensa kouluhaluista esy-luokassa, vain 5 % oli sillä kannalla, että koulunkäynti oli mieluisampaa normaaliluokassa.

Vanhemmat näkivät myös opettaja-oppilas -suhteen myönteisenä esy-luokassa. Tämän voi päätellä siitä, että 3/4 vanhemmista piti esy-opettajaa oppilaiden oikeuksien puolestapuhujana.

Opettajat näkevät oppilaan koulumotivaation yleensä paranevan erityisluokalla. Myös heidän kohdallaan koulumuodolla on yhteys arvioon: yläasteella nähdään parantunut koulumotivaatio useammin kuin ala-asteella (76 % / 66 %). Kaikki rehtorit olivat yksimielisiä koulumotivaation parantumisesta erityisluokissa normaaliluokkiin verrattuna.

Yhteenvetona voi todeta, että esy-luokat lisäävät kouluviihtyvyyttä yläasteella. Esy-luokissa oppilaan ja opettajan väliset suhteet ovat myönteisemmät ja kannustavammat, mutta oppilaan sosiaalinen status luokkatoverien keskuudessa heikompi kuin yleisopetuksessa. Yläasteen esy-oppilaat viihtyvät ala-asteen oppilaita paremmin eivätkä he

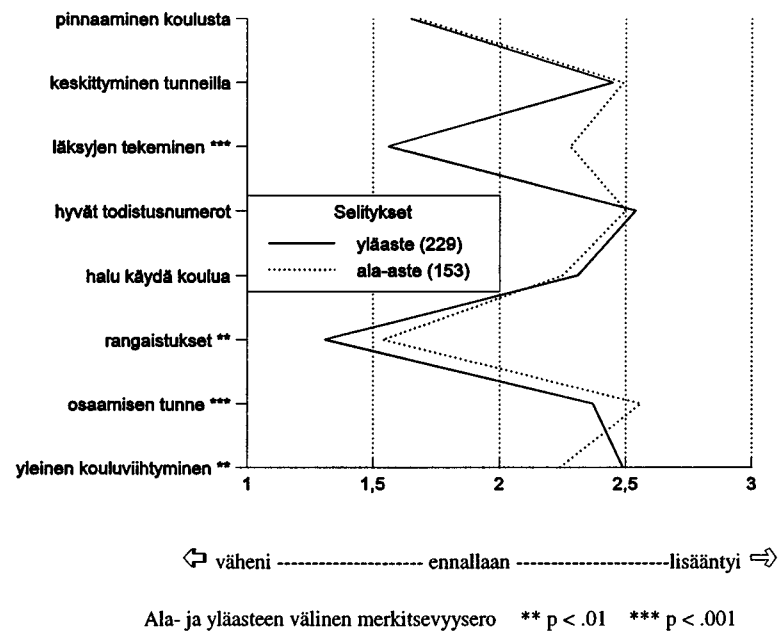
halua enää palata takaisin yleisopetukseen. Vanhempien, opettajien ja rehtorien käsitykset lasten kouluviihtyvyydestä ovat samansuuntaiset kuin lasten.

### 7.3 Koulunkäynnin ja käyttäytymisen muutokset

Erityisluokalle siirtyminen muuttaa jossain määrin lapsen koulunkäyntiä. Osa muutoksista on yksilön kannalta positiivisia, osa negatiivisia. Jos muutos koetaan positiivisena ja aikaisempaan tilanteeseen helpotusta tuovana, erityisluokan voi katsoa tällöin toimivan tehokkaasti. Huonoista muutoksista esimerkkinä on negatiivinen leimautuminen, joka vaikuttaa kielteisellä tavalla lapsen / nuoren elämään ja suoriutumiseen koulutuksessa. Seuraavassa muutoksia tarkastellaan eri arvioitsijaryhmien kokemana, ja niitä vertaillaan toisiinsa.

#### 7.3.1 Koulunkäynnin muuttuminen oppilaan kokemana

Oppilaan kokemia muutoksia koulunkäynnissään tiedusteltiin yhdeksällä väitteellä (liite 4, osiot 20 - 28). Oppilasta pyydettiin vertaamaan esy-luokan tilannettaan entiseen luokkaansa ja vastaamaan rastilla, lisääntykö (3), pysyikö ennallaan (2) vai vähenikö (1) mainittu koulunkäyntiä kuvaava piirre oppilasarviointien keskiarvona koulumuodoittain. Kyselylomakkeen muuttujat "osaamisen tunne lukuaineissa" ja "osaamisen tunne taitoaineissa" yhdistettiin uudeksi summamuuttujaksi "osaamisen tunne". Kuviossa 8 esitetään muuttujien keskiarvot kouluasteittain. Erot testattiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä (liite 9).



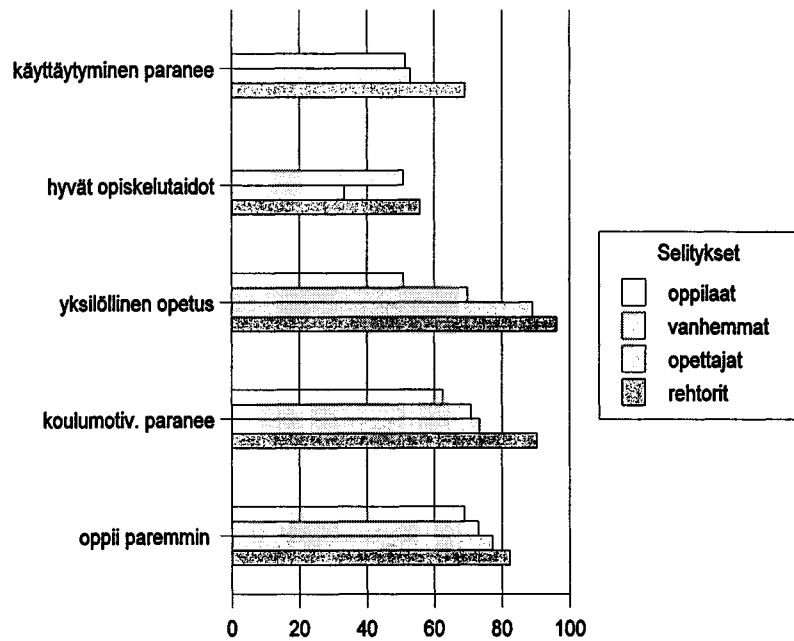
KUVIO 8: Oppilaan ilmoittamat muutokset koulunkäynnissä erityisluokalle siirryttyään.

Kokonaisuudessaan oppilas koki muutokset positiivisina. Osaamisen tunne, keskittyminen oppitunneilla ja halu käydä koulua lisääntyivät. Erilaiset rangaistukset olivat puolestaan vähentyneet samoin kuin yläasteella kotiläksyt, jotka puolestaan ala-asteen oppilaiden mielestä olivat lisääntyneet aikaisempaan verrattuna.

Ala- ja yläasteen oppilaiden ilmoittamista muutoksista ja niiden välisistä eroista voi päätellä, että ala-asteella koulusta on tullut "koulumaisempi" esylle siirtymisen jälkeen. Läksyt ovat siellä lisääntyneet, samoin osaamisen tunne. Yläasteen oppilaat ovat löytäneet koulun, jossa he viihtyvät paremmin kuin aikaisemmin ja jossa heitä ei enää "kiusata" läksyillä eikä rangaistuksilla.

### 7.3.2 Koulunkäynnin muutokset vanhempien, opettajien ja rehtorien arvioimana

Kuviossa 9 esitetään koulunkäynnin muutosväitteistä täysin samaa / samaa mieltä olleiden osuudet vastaajista kussakin ryhmässä (keskiarvot ja hajonnat liitteessä 10). Kolmen väitteen osalta esitetään myös oppilaiden osuudet.



KUVIO 9: Vanhempien, opettajien ja rehtorien käsitykset koulunkäynnin muutoksista esy-opetuksessa aikaisempaan verraten

Kuviossa kiinnittyy huomio ensimmäiseksi sen porrasmaisuuteen. Mitä kauempana arvioitsija oli arvioitavista, sitä positiivisempaa muutokset nähtiin. Tilannetta voi tulkita siten, että kultakin koululta oli arvioitsijana luonnollisesti vain yksi rehtori. Se merkitsi, että koulukohtaista hajontaa ei syntynyt. Toisaalta rehtori tarkasteli koulunsa esy-opetusta koko koulun näkökulmasta. Entisistä yleisopetuksen “ongelmaoppilaista”, joilla oli rangaistuksia ja jotka puhuttivat kouluyhteisöä, oli tullut paremmin sopeutuvia. Tilanne näyttäytyi silloin tuloksellisena ja arviointi on positiivista. Heidän näkökulmastaan erityisluokassa huolehdittiin koulun vaikeimmista oppilaista, ja he olivat valmiita tukemaan esy-opettajaa ja luottivat siihen, että asiat olivat hyvin luokassa.

Opettajat olivat kriittisimpiä opiskelutaitojen suhteen. Vain kolmannes heistä uskoi esy-luokan paremuuteen tässä suhteessa. Ero rehtoreihin ja vanhempiin oli selvä. Saattaa olla, että opettajien käsityksissä näkyi epäily erilaisia työtapoja kohtaan, kuten esimerkiksi yläasteella läksyjen puuttuminen. Koulumotivaation ja käyttäytymisen paraneemisesta vanhemmat ja opettajat olivat suunnilleen yhtä yksimielisiä. Opetuksen yksilöllisyyteen liittyviä validiteettiongelmia käsiteltiin jo aiemmin.

Oppilaat itse suhtautuivat kriittisimmin, kun vertailtiin käsityksiä koulunkäynnin muutoksista. Eron havaitsee luotettavimmin osioiden “opin paremmin” ja “koulumotivaatio paranee” kohdalla, jotka muotoiluiltaan olivat samankaltaisimmat eri ryhmille. Eroa voi selittää se, että oppilas arvioi omakohtaista kokemustaan, kun muut ryhmät muodostavat arvionsa välillisesti lapsen / oppilaan perusteella.

Huoltajille esitettiin kysymys: "Mitä muutoksia olet havainnut lapsessa erityisluokkasiirron jälkeen?" Avointa vastaustilaa annettiin hyvälle ja huonoille muutoksille sekä rastitettavaksi ruutu sen merkiksi, ettei ole havainnut mitään muutoksia. Vastaukset luokiteltiin ja niiden prosenttijakauma esitetään taulukossa 15.

TAULUKKO 15: Huoltajien havaitsemat muutokset lapsessaan erityisluokkasiirron jälkeen

Kouluaste	Ei muutoksia	Vain hyviä	Vain huonoja	Sekä että	Yht.
Ala-aste (131)	14,5 %	41,2 %	11,5 %**	32,8 %	100 %
Yläaste (134)	18,7 %	47,0 %	1,5 %	32,8 %	100 %

Ala- ja yläasteen välinen merkitsevyysero \*\*  $p < .01$

Vanhempien vastauksista voi päätellä, että he olivat nähneet siirron jälkeen yleensä hyviä muutoksia lapsessaan ja pitivät esy-opetusta tehokkaana näiltä osin. Toiseksi suosituin tapa oli ilmoittaa sekä hyviä että huonoja muutoksia. Ala-asteen esy-oppilaiden vanhemmat olivat havainneet yläasteen vanhempia useammin muutoksia tapahtuneen huonoon suuntaan ( $p < .01$ ), muuten vastausten jakaumat eivät poikkea tilastollisesti toisistaan. Jo aiemmin on tullut esille trendi, että ala-asteella tapahtunut siirto esy-opetukseen herättää vanhemmissa ristiriitaisia tunteita ja vastustusta useammin kuin yläasteella.

Vanhempien kirjoittamat muutokset lomakkeen avoimeen kysymykseen esitetään liitteessä 7, johon on kirjattu kaikki erilaiset mainitut havainnot. Moni niistä on mainittu useaankin kertaan, mutta luettelossa ne esitetään vain kertaalleen. Maininnat voidaan



sisältönsä puolesta luokitella neljään ryhmään: koulunkäyntiin, opiskeluun ja käyttäytymiseen liittyvät piirteet sekä suhde aikuisiin ja ikätovereihin. Useimmin mainittiin koulunkäyntiin liittyvät muutokset. Huoltajat pitivät hyvänä sitä, että koulunkäynti oli muuttunut helpommaksi, "normalisoitunut". Lapsen kouluun lähtö ei enää tuottanut sellaisia ongelmia kuin aikaisemmin. Koulumenestys oli kääntynyt paremmaksi, lapsesta oli tullut positiivisempi, ja hän piti opettajastaan.

Kaikki muutokset eivät olleet kuitenkaan hyviä. Kouluasiat olivat saattaneet eräissä tapauksissa kääntyäkin huonommaksi: luokka oli metelöivä, kiusaamista esiintyi. Eniten huolta kannettiin lapsen oppimisesta, varsinkin yläasteella: opiskellaankohan siellä tarpeeksi, kun ei ole läksyjäkään? Käyttäytymispiirteissäkin nähtiin myös negatiivisia muutoksia: lapsessa oli ilmaantunut rauhattomuutta, uhmakkuutta ja levottomuutta erityisluokalla.

Noin kymmenesosa vanhemmista oli innostunut kuvailemaan enemmänkin kokemuksia vanhempana erityisluokasta tässä kohdassa (havaitut muutokset lapsessa). Parissa tapauksessa oli liitteeksi laitettu lääkärin ja psykologin lausuntoja sekä viranomaispäätöksiä. Niissä kuvailtiin usein juuri siirtovaiheeseen liittyviä seikkoja ja useimmiten sellaisia, joissa siirtopäätös oli ollut hankala ja huoltaja oli kokenut oikeuksiaan loukatun. Kuitenkin yhtä usein olivat vanhemmat tuoneet esiin myös myönteisiä kokemuksiaan ja helpottuneisuuttaan siitä, että lapsen asiat ovat nyt hyvällä tolalla. Osa näistä kuvauksista esitetään liitteessä 6.

Yhteenvedona voi todeta, että esy-luokkaan siirryttyään oppilaan koulumotivaatio oli parantunut ja hän koki oppivansa siellä paremmin kuin yleisopetuksessa. Vanhempien ja opettajien havainnot olivat samansuuntaiset kuin lapsilla. Oppilaan koulumenestys oli parantunut ja ala-asteella kotiläksyjen teko lisääntynyt.

#### 7.4 Esy-opetuksen yhteistyö

Erityisopetuksen tuloksellisuutta voidaan tarkastella yhteistyön toteutumisenä sekä koulun sisäisestä että kodin näkökulmasta. Koetaanko koulun luokkamuotoinen erityisopetus läheiseksi? Kokeeko yksittäinen opettaja saavansa tukea erityisluokanopettajalta? Millaista on kodin ja koulun yhteistyö?

**Opettajista** 65 % ilmoitti saaneensa omaan työhönsä tukea esy-opettajalta. Heistä 3/4 tunsivat pystyvänsä antamaan riittävästi tukea opettajatovereilleen. Lopulla neljänneksellä, joka koki, ettei pysty riittävästi tukemaan kollegoitaan, oli tässä suhteessa omaa riittämättömyyden tunnetta päätellen siitä, että he kuitenkin ilmoittivat olevansa kiinteässä kontaktissa toisten kanssa sekä saavansa itse tukea muilta opettajilta riittävästi.

Yhteistyö esy-opettajan kanssa oli ala-asteella tiiviimpää kuin yläasteella: joka toinen ala-asteen luokanopettajista oli yhteistyökontaktissa erityisopettajan kanssa vähintään kerran viikossa ja vain neljännes ei käytännössä harrastanut yhteistyötä. Yläasteella luvut olivat toisin päin: neljännes harjoitti viikottain ja puolet ei harjoittanut lainkaan yhteistyötä esy-opettajan kanssa. Yhteistyön aiheet keskittyivät oppilaskysymyksiin: joko yleisopetuksen tietyt oppilaat tai erityisoppilaiden käyttäytymistä piti 45 % opettajista yhteisten keskustelujen aiheena. Työrauhaongelmat ilmoitti yhteistyön aiheeksi vain 19 % opettajista. Samaa luokkaa olivat määrältään myös yhteinen opetuksen suunnittelu ja erityisopetussiirot. Yleisemmät ongelmat luokassa eivät siis kovin usein nousseet opettajien välisen keskustelun teemaksi, ongelmat konkretisoituivat tiettyihin oppilaisiin.

Esy-opettajien arvio tuki opettajien arviota: myös heidän vastauksistaan kävi ilmi, että yhteistyöhalukkuus oli selvästi yleisempää ala-asteella kuin yläasteella: ala-asteen esy-opettajista 2/3 arvioi ylivoimaisen enemmistön haluavan oppilaita koskevia konsultatiivisia keskusteluja kun vastaavasti yläasteen esy-opettajista vain 41 % arvioi työyhteisöään samoin. Sama suhde ilmeni loogisesti myös tällaisten keskustelujen määrässä kouluasteiden välillä. Erityisopettajat arvioivat kuitenkin yhtä kollegiaalisesti opettajainhuoneita tuenantajina: yhtä suuri osuus (70 %) sekä ylä- että ala-asteen esy-opettajista katsoi saaneensa riittävästi tukea työhönsä muilta opettajilta.

**Vanhemmista** 4/5 ilmoitti vierailleensa lapsensa koulussa kuluvana lukuvuonna. Noin kymmenesosa ei ollut tavannut kertaakaan lapsen opettajaa ja suunnilleen yhtä suuri joukko ilmoitti tavanneensa opettajan vähintään kerran kuukaudessa. Tavallisimmin opettaja ja huoltaja olivat kohdanneet 2-3 kertaa eli kerran lukukaudessa. Kotikäyntejä esy-opettajat olivat tehneet melko harvoin: vain 17,5 % huoltajista ilmoitti opettajan käyneen kotona keskustelemassa kouluasioista kuluvana lukuvuonna. Kotikäyntejä oli harrastanut 12 yläasteen ja 15 ala-asteen opettajaa. Vanhempien vastauksista voitiin päätellä, että 5 esy-opettajan toimintastrategiaan kuuluu vieraila kaikkien oppilaiden kotona.

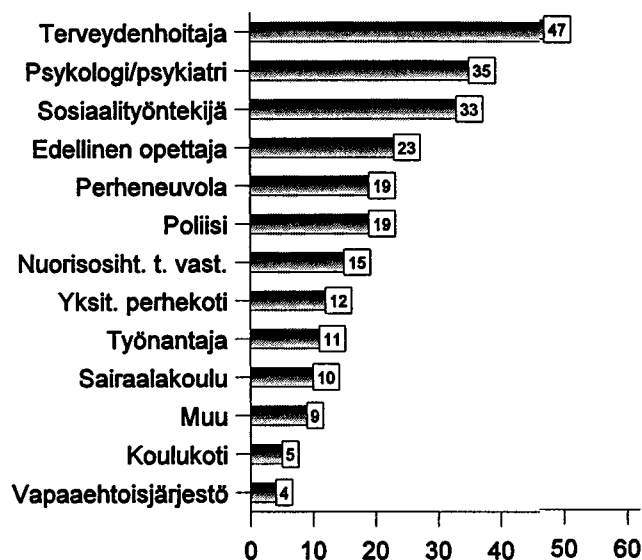
Esy-opettajan ja huoltajan välistä yhteistyötä ei pitänyt erityisen kiinteänä 17 % joukko vanhemmista, jotka myös kokivat jääneensä liian vähälle informaatiolle

siirtovaiheessa sekä katsoivat muita useammin siirron toteutuneen lapsen kannalta liian myöhäisessä vaiheessa. Vähäinen yhteistyö kodin kanssa oli yleisempää yläasteella kuin ala-asteella.

**Rehtoreista** vain yksi ilmaisi erimielisyytensä väitteestä "Esy-opettaja toimii kiinteässä yhteistyössä huoltajien kanssa". He samoin kuin opettajatkin näkivät erityisopettajan hakeutuvan yhteistyöhön myös muiden viranomaisten (sosiaalitoimi, terveydenhuolto tms) kanssa.

**Koulun ulkopuolisen** yhteistyön määrää tiedusteltiin kaikilta vastaajaryhmiltä. Esy-opettajan viranomaisyhteistyötä katsoi tapahtuvaksi vanhemmista vain vähän yli puolet (54 %), opettajista puolestaan valtaosa (91 %). Vanhemmat olivat vastanneet kysymykseen oman lapsensa osalta. Kysytyyn yhteistyöhön ei luonnollisesti ole ollut aihetta kaikkien oppilaiden kohdalla, mikä selittää opettajien ja vanhempien arvioiden erilaisuutta.

Esy-opettajaa pyydettiin arvioimaan eri tahojen kanssa tapahtuvan yhteistyön vaikuttavuutta oppilaan kannalta. Kuviossa 10 esitetään esy-opettajien maininnat frekvensseinä niistä yhteistyökumppaneista, joilla on ollut positiivista vaikutusta oppilaan kannalta vähintään "jonkin verran", kun asteikko vaihtelee välillä 1 - 5 (ei lainkaan, vähän, jonkin verran, melko paljon ja hyvin paljon).



KUVIO 10: Esy-opettajien mainitsemat oppilaan kannalta vaikuttavimmat yhteistyökumppanit (N = 62)

Yhteistyökumppaneista nousivat ensimmäiseksi terveydenhoitajat. Sen voi katsoa johtuvan ensinnäkin siitä, että esy-oppilaat käyttävät paljon kouluterveydenhuollon palveluja. He ovat löytäneet kuuntelijan, joka lohduttaa niin ruumiillisissa kuin henkisisissäkin kolhuissa. Yhteistyökumppanina kouluterveydenhoitajat nousivat kärkisijalle toisaalta myös sen vuoksi, että oppilaiden psykosomaattiset oireet näyttävät melko yleisiltä. Tällöin poissaolojen syitä selvitellessä luonnollinen yhteistyökumppani on terveydenhuollon edustaja. Terveydenhoitajan laastari lievittää tehokkaasti ruumista ja sielua pitäen toisinaan oppilaan koulussa luvattoman poistumisen sijaan.

Toisena merkittävänä yhteistyökumppanina olivat psykologit ja sosiaalityöntekijät. Usein siirtoprosessissa alkanutta psykoterapiaa pyrittiin ylläpitämään myös erityisluokalla. Psykologin merkitys esy-opettajan konsulttina ilmeni eräistä vastauksista. Sosiaalityöntekijän roolin perheen erityiskysymysten asiantuntijana vaikeimmissa tapauksissa kokivat esy-opettajat hyvin tärkeäksi. Vastauksissaan he toivat esille yhteistyön hyödyistä, että aikuisten verkostoituminen rauhoittaa lasta ja motivoi hänen koulunkäyntiään. Yhteistyö voi vaikuttaa lapsen harrastuksiin ja perheen tukemiseen.

Yhteydenpidon kollegoihinsa esy-opettajat pitivät paria poikkeusta lukuun ottamatta hyvin tärkeäksi oman jaksamisensa kannalta. Toiselta esy-opettajalta saatua henkistä tukea arvostettiin ammatilliselta kannalta uusien virikkeiden ja kannustamisen takia. Toisaalta myös sen henkilökohtainen merkitys tuli ilmi vastauksista.

## 7.5 Opettajien ja vanhempien tehokkuusarviointien vastaavuus

Yksi tärkeä näkökulma monitahoarvioinnissa on arviointien yhteneväisyys. Voihan olla, että koulun henkilökunta arvioi toiminnan tulokselliseksi, mutta vanhemmat eivät. Herää kysymys, kumpaa uskoa. Tuloksellisuuden yhtenä kriteerinä voi pitää arviointien yhdenmukaisuutta: näyttääkö toiminta tulokselliselta tärkeimpien avainryhmien mielestä. Avautuuko tuloksellisuus eri osapuolille samanlaisena?

Eri ryhmien käsityksien yhdenmukaisuutta tai erilaisuutta arvioitiin vertailemalla keskiarvoja. Vertailu suoritettiin viiden tehokkuusmuuttujan perusteella ("Erityisluokassa oppii paremmin, motivaatio paranee, käyttäytyminen paranee, opitaan hyvät opiskelutaidot ja opetus on yksilöllistä"). Kyseiset muuttujat valittiin sen takia, että ne oli esitetty molem-

mille vastaajaryhmille mahdollisimman samansisältöisinä. Muuttujille laskettiin vanhempien ja opettajien keskiarvo. T-testin perusteella voitiin todeta, että vanhempien ja opettajien arvioinnit eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi yhtä muuttujaa lukuun ottamatta. Vanhempien vastausten hajonta oli hieman suurempi. Taulukossa 16 esitetään opettajien ja vanhempien tehokkuusarviointien keskiarvot ja niiden erojen merkitsevyystaso t-testillä arvioituna.

TAULUKKO 16: Opettajien ja vanhempien tehokkuusarviointit

Erityisluokassa ...	Vanhemmat (N=313)		Opettajat (N=368)		Ryhmiä väliset erot		
	M	SD	M	SD	t-arvo	p	merkitsevyys
oppii paremmin kuin norm.lk:ssa	2.04	1.29	1.93	.94	1.11	.267	n.s.
käy koulua mieluummin / mot. paran.	2.01	1.28	2.06	.88	.64	.523	n.s.
lapsen käyttäytyminen paranee	2.55	1.31	2.51	1.02	.43	.666	n.s.
lapsi oppii hyvät opiskelutaidot	2.72	1.46	2.83	.89	1.09	.277	n.s.
opetus järjestetään lapsen ehdoilla/ yksilöllisen ops:n mukaan	2.13	1.3	1.62	.75	6.19	.000	***

5= täysin eri mieltä ... 1 = täysin samaa mieltä

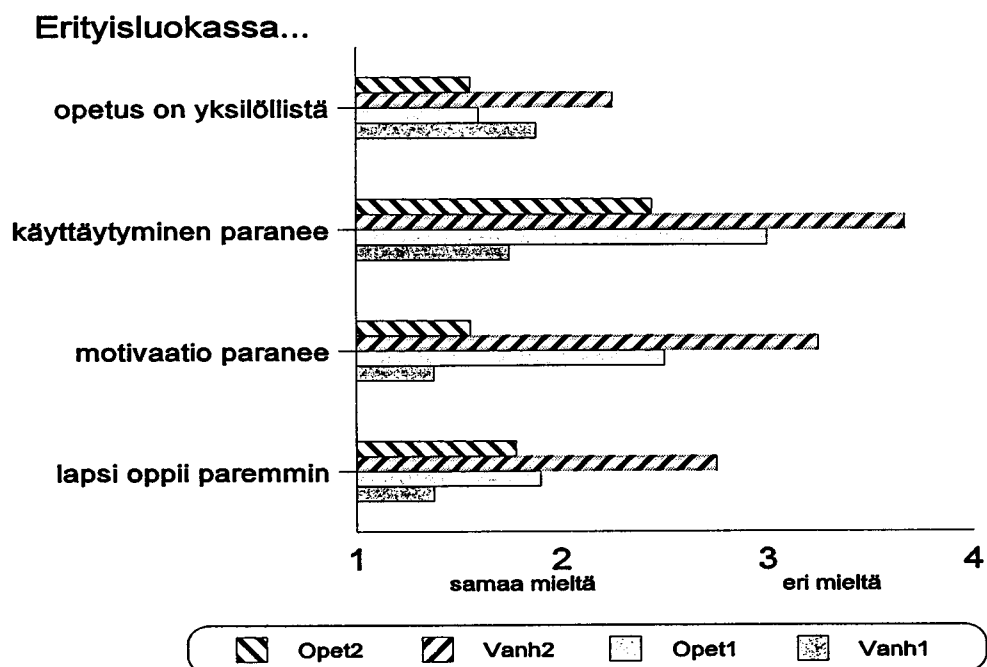
n.s. = ei merkitsevää \*\*\*: p < .001

Tilastollisesti merkitsevä keskiarvojen ero ryhmien välillä esiintyi muuttujassa, joka käsitteli opetuksen yksilöllisyyttä. Vanhemmille se esitettiin muodossa “opetus järjestetään lapsen ehdoilla” ja opettajille “opetetaan yksilöllisen opetussuunnitelman mukaan”. Vanhemmat olivat useammin eri mieltä opetuksen yksilöllisyydestä kuin opettajat. Väitteen erilainen esitysmuoto osaltaan selittää eroa ja rajoittaa tulkintaa, sillä ne olivat sisällöltään hieman erilaisia. Tuloksen perusteella nousee kuitenkin kysymys, toteutetaanko erityisopetuksessa yksilöllisyyden periaatetta siinä määrin kuin opettajat uskovat. Opettajat näkivät yksilöllisyyden tärkeimpänä tehokkuustekijänä, kun vanhemmat puolestaan asettivat sen vasta kolmanneksi motivaation ja oppimisen paranemisen jälkeen.

Vanhempien ja opettajien käsityksien koulukohtaisella vertailulla pyrittiin

hakemaan kouluja, joissa arvioinnit olisivat mahdollisimman samansuuntaisia tai ne poikkeaisivat toisistaan merkittävästi. Tällaisessa vertailussa vastaajamäärät pienenevät niin alhaisiksi, että ryhmien välisiä tilastollisesti merkitseviä eroja löytyi vain muutamalla koululla. Erot olivat suuntaa-antavia. Niiden perusteella voisikin koulujen toimintaa tutkia lähemmin ja pyrkiä etsimään vastausta kysymykseen, miksi arvioinnit poikkeavat toisistaan. Tällainen työ olisi yksittäisen koulun pedagogista kehittämistä.

Erialaisten arviointien kouluja ilmeni sekä ylä- että ala-asteella. Samoin vastaajaryhmien arviointien suunnat vaihtelivat. Oli kouluja, joissa vanhemmat arvelivat tehokkuuden paremmaksi kuin opettajat ja puolestaan päinvastoin. Kuviossa 11 esitetään esimerkkinä kaksi koulua, joissa vanhemmat ja opettajat olivat arvioineet tehokkuutta eri tavoin.



KUVIO 11: Kahden koulun vanhempien ja opettajien erilaiset tehokkuusarviointit

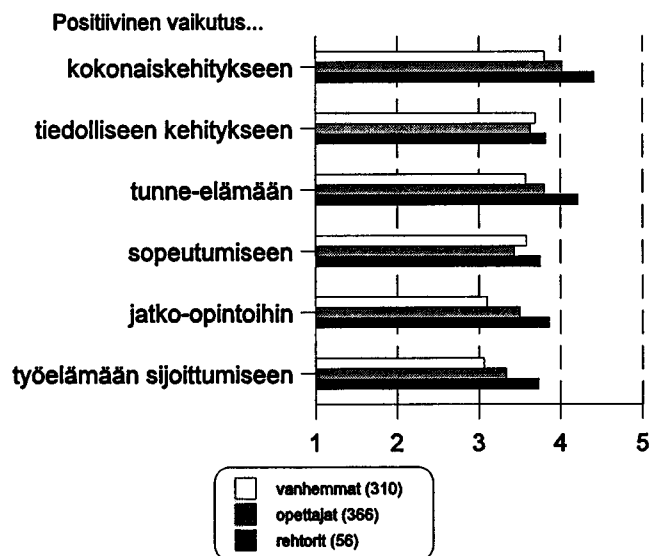
Koululla 1 (opet1 ja vanh1) vanhemmat ovat arvioineet tehokkuuden positiivisemmin kuin opettajat. Koululla 2 tilanne on ollut päinvastoin. Siellä vanhemmat ovat olleet sitä mieltä, että esimerkiksi lapsen käyttäytyminen ei parane esy-luokalla eikä koulumotivaatio ole hyvä. Opettajat puolestaan ovat olleet päinvastaista mieltä. Tämänkal-

tainen tarkastelu voisi antaa virikkeitä koulun oman toiminnan kehittämiseksi myös yleisopetuksen näkökulmasta.

Jos huoltaja koki saaneensa tietoa liian vähän tai hän epäroi siirron tarpeellisuutta yleensä, niin esy-luokan tehokkuus asetettiin kyseenalaiseksi. Kun verrattiin siirtoprosessiin tyytyväisiä ja tyytymättömiä toisiinsa, tehokkuusarviot poikkesivat toisistaan erittäin merkitsevällä tasolla t-testillä arvioiden.

### 7.6 Esy-luokkien vaikuttavuus oppilaan kehitykseen ja myöhempään sijoittumiseen

Esy-luokan vaikuttavuutta arvioitiin tiedustelemalla vastaajien käsityksiä, miltä kannalta he katsoivat erityisluokan vaikutuksen hyödylliseksi. Vaikuttavuusarvio perustuu siis vastaajan käsitykseen, johon vaikuttaa omakohtainen kokemus oman lapsen tai oman koulun esy-luokasta. Asteikon viitonen merkitsee väitteestä samaa mieltä olemista, yksiköinen erimielisyyttä. Kuviossa 12 esitetään vastausten keskiarvot vastaajaryhmittäin.



KUVIO 12: Käsitykset erityisluokan vaikutuksesta kehitykseen ja myöhempään sijoittumiseen

Kaikki vastaajaryhmät arvioivat vaikutuksen positiivisimmaksi lapsen kokonaiskehityksen ja vähiten hyödylliseksi myöhemmän työelämään sijoittumisen kannalta. Kuvioista on edelleen selvästi havaittavissa, että vanhempien käsitys esy-luokan vaikutuksen hyödyllisyydestä oli kriittisin varsinkin lapsen myöhempien vaiheiden kannalta. Vanhemmilla itsellään oli keskimääräistä vähemmän koulutusta, joten usko koulutuksen hyödyllisyyteen omien kokemusten perusteella saattoi yleensäkin olla alhainen. Toisaalta vanhemmilla voi olla opettajia realistisempi käsitys massatyöttömyyden hetkellä lapsensa työelämään sijoittumismahdollisuuksiin. Jahnukaisen (1996) mukaan juuri esy-oppilaiden sijoittuminen työmarkkinoille on ollut hyvin vaikeaa.

Rehtorit luottivat eniten esy-luokan positiiviseen vaikutukseen lapsen ja nuoren elämässä. Rehtoreiden ja vanhempien keskiarvojen ero oli noin puoli yksikköä ja erot olivat tilastollisesti erittäin merkitseviä t-testillä arvioituina. Opettajat puolestaan olivat vanhempia kriittisempiä esy-luokan positiivisesta vaikutuksesta sopeutumiseen ja tiedolliseen kehitykseen. Koulunkäynnin säännöllistymisen myötä vanhemmat uskoivat lapsen sopeutuvan ja oppivan koulussa. Yleisopetuksen opettajat puolestaan olivat havainneet koulussa esy-oppilaat yhä käyttäytymiseltään poikkeavina, joten käsitys heidän sopeutumisestaan oli epäilevämpi.

Moberg (1984) tutki opettajien (N = 743) käsityksiä erityisoppilaiden integraation hyödyllisyydestä. Vastaajat vertailivat opetuksen hyödyllisyyttä erillisissä ryhmissä (erityisluokissa) ja yhteisissä opetusryhmissä (integroituina). Opettajat tulivat peruskoulusta ja lukioista. Tutkimuksesta ei selviä, oliko vastaajan omalla koululla esy-luokkaa vai ei. Voidaan kuitenkin olettaa, että valtaosalla heistä ei ollut kokemusta omalla koululla toimivasta esy-luokasta. Taulukossa 17 vertaillaan Mobergin tuloksia sopeutumattomien osalta käsillä olevaan aineistoon. Taulukossa esitetään niiden vastaajien prosenttiosuus, jotka yhtyivät väitteeseen.



TAULUKKO 17: Opettajien käsitys erityisluokan hyödyllisyydestä eri ajankohtina ja niiden vertailu

Erytisluokan vaikutus on hyödyllinen...	1984 (N = 743)	1996 (N = 366)	Eron merkitsevyys
oppilaan kokonaiskehityksen kannalta	56 %	77 %	***
oppilaan tiedollisen kehityksen kannalta	65 %	60 %	
oppilaan myöhemmän sijoittumisen kannalta	26 %	40 %	***
muiden oppilaiden kehityksen kannalta	73 %	78 %	

Eron merkitsevyys \*\*\* p < .001

Tämän tutkimuksen opettajilla oli kokemusta omassa koulussa toimivasta esy-luokasta. Opettajien käsitys esy-opetuksen positiivisesta vaikutuksesta oppilaan kokonaiskehitykseen ja myöhempään sijoittumiseen yhteiskunnassa ja työelämässä näyttäisi siis vain vahvistuvan omakohtaisten havaintojen myötä.

#### 7.6.1 Rehtorien ja opettajien arvio esy-luokan vaikuttavuudesta koko koulun toiminnan kannalta

Valtaosa rehtoreista (93 %) ja opettajista (87%) piti erityisluokan vaikutusta hyödyllisenä koko koulun toiminnan kannalta. Samoin 4/5 heistä piti koulunsa esy-luokkaa hyödyllisenä toisten oppilaiden kannalta. Vaikka esy-luokka oppilaineen saattoikin joskus tuottaa ongelmia kouluyhteisössä, se koettiin siellä kuitenkin hyödyllisenä ja sen vaikutus nähtiin positiivisena myös muiden oppilaiden kannalta.

Mitä vastaajat ovat tarkoittaneet hyödyllisyydellä koko koulun tai toisten oppilaiden kannalta? Rehtoreista ja opettajista 2/3 havaitsi esy-oppilaiden viihtyvän omassa

oloissaan välitunneilla. Erityisluokan oppilaat muodostivat keskenään oman joukon, joka erottui selvästi erilleen yleisoppilaista. Rehtoreista 2/3 katsoi, että esy-luokkalaiset noudattavat koulun tapoja. Välituntien aikana vastaajista noin 40 % katsoi esy-oppilaiden tuottavan ongelmia. Ongelmat ilmenevät kiusaamisena ja sääntöjen rikkomisena, kuten tupakointina koulun alueella. Rehtoreista puolet ilmoitti, että esy-luokkaan voidaan sijoittaa tilapäissiirroilla muitakin oppilaita, mikä myös selittää esy-luokan hyödyllisyyttä koko koulun kannalta. Toisaalta viidennes opettajista katsoi erityisluokan häiritsevän joskus koulunpitoa oppituntien aikana. Sen perusteella voi olettaa, että sopeutumattomat oppilaat antavat kuulua itsestään ajoittain luokkansa ulkopuolellekin.

Tuloksista voisi päätellä, että yleisopetuksen näkökulmasta esy-luokan tuloksellisuutta on myös sopeutumattomimpien oppilaiden poistuminen isoista opetusryhmistä. Ongelmana ei pidetä esy-oppilaiden ryhmäytymistä omaksi joukokseen. Esy-luokan mukanaan tuomia mahdollisia ongelmia ei koettu ainakaan niin suurina, että erityisluokkaa olisi pidetty haitallisena tai vaivalloisena muun kouluyhteisön kannalta.

### 7.7 Esy-luokan oppilaskohtaiset kustannukset

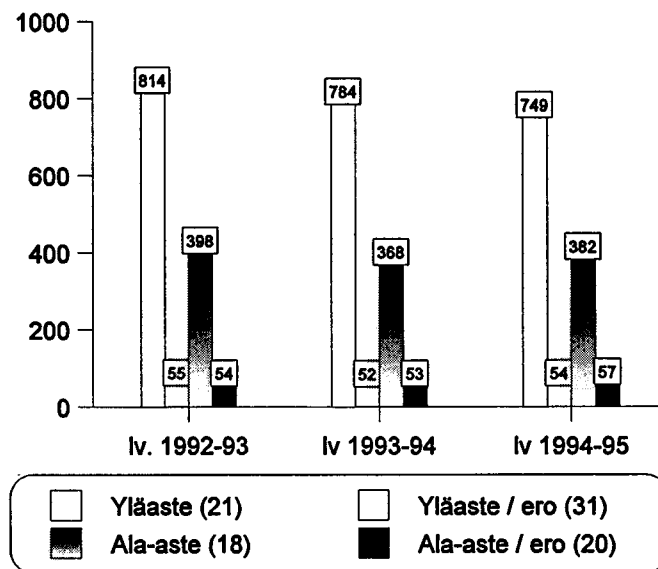
Rehtorien mukaan erityisluokkien palkkauskustannukset tutkimuskouluilla vuonna 1994 olivat oppilasta kohden ala-asteella keskimäärin 27 189 mk ja yläasteella 28878 mk vuodessa. Oppilaskohtaiset palkkauskustannukset yleisopetuksessa olivat vähemmän kuin puolet edellisistä, ala-asteella 9 155 mk ja yläasteella 13 877 mk vuodessa. Esy-opetuksen palkkaus koko koulun opetuksen palkkauksesta oli keskimäärin 5,83 %. Oppilasta kohden esy-luokan palkkausmenot olivat suuruusluokaltaan samat kuin yleensä peruskoulun luokkamuotoisen erityisopetuksen opetuskustannukset (Pernu 1996, 551).

Rehtoreita pyydettiin lisäksi vertailemaan esy-oppilaan kustannuksia koulutarvikkeiden (vihot, kynät, viivoittimet yms), oppikirjojen, työaineiden ja koulumatkojen osalta yleisopetuksen oppilaskohtaisiin kustannuksiin. Vertailuasteikko oli "pienemmät, yhtä suuret tai suuremmat". Kustannukset ilmoitettiin yhtä suuriksi yleisopetuksen kanssa koulutarvikkeiden, oppikirjojen ja työaineiden osalta. Sen sijaan koulumatkat ilmoitti 61 % rehtoreista suuremmiksi kuin yleisopetuksessa. Siitä voi päätellä, että esy-luokille yleensä tulee muitakin kuin vain oman koulupiirin oppilaita. Esy-oppilas ja hänen huoltajansa

joutuvat valintatilanteeseen, jossa oppilaan on valittava joku muu kuin lähin koulu. Huoltajista 53 % ilmoittikin, että esy-luokalle tullessaan oppilaan piti vaihtaa samalla koulua.

### 7.8 Erityisopetuksen tuntikehys ja sen muutos vuosina 1992 - 94

Erityisluokan palkkakustannukset olivat tutkimuskouluilla rehtorien mukaan 5,83 % koko koulun palkkauskustannuksista vuonna 1994. Tutkimusajankohtana koulutuksen määrärahoja on yleisesti vähennetty ja se näkyi koulukohtaisen tuntikehysten pienemisenä. Vuosina 1992 - 1995 koulun käytössä ollut opetusresurssi pienentyi vuosittain rehtorien arvioimana yläasteilla noin 8 % ja ala-asteilla noin 4 %. Erityisopetuksen resurssi pieneni yläasteen kouluilla 2 %. Ala-asteilla keskimääräinen erityisopetuksen tuntikehys lisääntyi yli 5 %. Kuviossa 13 esitetään rehtorien arviot erityisopetuksen ja yleisopetuksen resursseista koulumuodoittain lukuvuosina 1992/93 - 1994/95.



KUVIO 13: Keskimääräinen koulukohtainen tuntikehys

Yläasteen keskimääräinen tuntikehys oli kaksinkertainen ala-asteeseen verrattu-

na. Tämä johtuu yhtäältä suuremmista oppilasmääristä. Tutkimuskoulujen yläasteilla oli keskimäärin 453 oppilasta ja ala-asteilla 321. Toisaalta yläasteen keskimääräinen ryhmäkokoo oli pienempi kuin ala-asteella. Tärkein havainto on kuitenkin tässä tapauksessa se, että erityisopetuksen käytössä oleva resurssi lisääntyi ala-asteella ja yläasteellakin pysyi lähes ennallaan.

Aineiston perusteella voidaan päätellä, että niissä kouluissa, joissa oli luokkamutoista erityisopetusta, on tuntikehysresurssilla arvioiden onnistuttu säilyttämään annettavan opetuksen määrä ennallaan. Happonen, Ihatsu ja Ruoho (1994, 73) havaitsivat erityisopetuksen resurssin vähentyneen vuosien 1991 - 93 aikana siten, että virkoja oli vähentynyt 7,5 % heidän kyselyaineistossaan (n = 112). Vähentyminen oli kohdistunut nimenomaan luokattomaan (osa-aikaiseen) erityisopetukseen, mutta luokkamutoinen erityisopetus oli säilyttänyt asemansa. Tämän aineiston 50 koulussa erityisopetuksen yhteinen tuntikehys oli siis pikemminkin hienokseltaan lisääntynyt yleisopetuksen resurssin pienentyessä. Näyttäisi siltä, että luokkamutoisen erityisopetuksen rinnalla myös luokaton erityisopetus oli säilyttänyt asemansa.

### 7.9 Esy-luokan oppilaspaikkojen riittävyys

Opettajilta ja rehtoreilta tiedusteltiin heidän käsitystään koulunsa erityisluokan paikkojen riittävydestä. Rehtoreista 2/3 oli tyytyväisiä nykyiseen tilanteeseen ja kolmannes olisi halunnut lisää esy-paikkoja koululle. Opettajisto arvioi tarvetta olevan enempäänkin. Melkein puolet opettajista katsoi, että nykyiset oppilaspaikat eivät ole riittäviä, vaan niitä tarvittaisiin lisää.

Määrällinen tarve vaihtelee myös tarjonnan mukaan. Mitä enemmän oppilaspaikkoja on, sitä enemmän oppilaita myös siirretään. Tutkimuskouluilla, joissa resurssimuutokset eivät olleet niin suuria kuin yleensä, oltiin tyytyväisiä määrälliseen tarjontaan. On tosin huomattava, että esy-oppilaspaikkojen vähentyminen on ollut melko voimakasta ja tässä tutkimuksen ulkopuolelle ja juuri niiden koulujen ääni, joista esy-opetus on lakkautettu tai siirretty muualle.

## 8. YHTEENVETO ESY-OPETUKSEN TULOKSELLISUUDESTA

Tuloksellisuuden tarkastelu asianosaisten käsitysten kautta avaa yhden näkökulman. Tuloksellisuus itsessään on monimutkainen tarkastelutapa, joka nimikkeenä saattaa luvata enemmän kuin antaa. Tässä tutkimuksessa tuloksellisuutta tulkittiin pääasiassa tehokkuuden ja vaikuttavuuden kautta. Samalla annettiin ääni niille, joita asia läheisimmin koskee eli esy-oppilaille, heidän vanhemmilleen, opettajilleen ja koulujen rehtoreille.

Tehokkuutta selvitettiin erityisluokkasiirron ajoituksen ja tarpeellisuuden, kouluviihtyvyyden, koulunkäynnissä koettujen muutosten ja yhteistyön näkökulmista.

Opettajat ja rehtorit olisivat halunneet siirtoa aikaisemmin kuin vanhemmat ja esy-opettajat. Vanhemmista 2/3 oli tyytyväisiä siirtoajankohtaan. Kodin näkökulmasta koulu reagoi suunnilleen oikea-aikaisesti. Liian varhaista siirtoa eli koulun ylireagointia ilmeni varsinkin ala-asteen vanhempien mielestä. Heistä lähes viidennes arvioi siirron tapahtuneen liian varhaisessa vaiheessa. Ajoituksen näkökulmasta kodit olivat siis enimmäkseen tyytyväisiä ja koulun avainryhmät kriittisempiä.

Erityisluokkasiirron tarpeellisuus vanhempien ja oppilaiden kokemana jälkikäteen näytti, että molemmat olivat tyytyväisiä aikanaan tehtyyn ratkaisuun. Ala-asteen oppilaista ja vanhemmista kuitenkin merkittävä osa epäröi tai suorastaan katui siirtymistä. Vanhempien kohdalla tämä näkyi siten, että siirtoa epäröivät tai katuivat kokivat esy-luokan tehokkuuden ja vaikuttavuuden melko kielteisesti. Sama trendi ilmeni myös leimautumiskokemuksessa. Ala-asteen vanhempien mielestä siirtyminen vaikutti leimaavasti lapseen, yläasteen vanhempien mielestä siirrolla ei tässä suhteessa ollut juurikaan merkitystä.

Kouluviihtyvyys tehokkuuden osa-alueena kuvasi merkittävästi juuri oppilaan näkökulmaa. Merkittävänä tuloksena voi pitää sitä havaintoa, että esy-oppilaat itse ilmoittavat viihtyvänsä eräin osin jopa paremmin kuin yleisopetuksen ikätoverinsa koulussa. Esy-oppilaat kuvaavat suhteen opettajaansa olevan toimiva ja luottamuksellinen. Myös vanhemmat ja opettajat ilmoittivat havainneensa kouluviihtyvyyden lisääntyneen esy-luokalle siirron jälkeen.

Koulunkäynnissä ilmenevistä muutoksista koulumotivaation parantumisen lisäksi vastaajat ilmoittivat paremmat oppimistulokset ja yksilöllisyyden. Puolet vanhemmista ja opettajista havaitsi käyttäytymisen parantuvan. Positiivisiin muutoksiin uskoivat eniten

rehtorit, kriittisimpiä olivat vanhemmat ja heistä varsinkin ala-asteen vanhemmat. Enin osa kaikista vanhemmista kuvaili kuitenkin havaitsemiaan positiivisia muutoksia lapsessaan esylle siirtymisen jälkeen.

Yhteistyö tehokkuuden osa-alueena antoi melko toimivan kuvan erityisluokasta. Vanhemmista 4/5 ilmoitti yhteydenpidon kouluun olevan tiivistä. Opettajista 2/3 ilmoitti saaneensa tukea työhön koulunsa erityisluokanopettajalta. Ala-asteella yhteistyö oli tiiviimpää kuin yläasteella. Esy-opettajien tärkeimpiä yhteistyökumppaneita oppilaan kannalta olivat terveydenhoitajat.

Vaikuttavuutta puolestaan tarkasteltiin vastaajien käsityksillä esy-opetuksen vaikutuksesta oppilaan kehitykseen ja myöhempiin elämänvaiheisiin sekä koko koulun toimintaan. Positiivisimmaksi vaikutus arvioitiin lapsen kokonaiskehityksen kannalta. Kaikki vastaajaryhmät pitivät sitä merkittävimpanä esy-luokan vaikutusalueena annetuista vaihtoehdoista. Vaikutus tunne-elämän ja tiedollisen kehityksen kannalta oli arvioiden mukaan enimmäkseen positiivista. Epäröivimpiä vastaajat olivat siitä, onko esy-luokalla positiivista vaikutusta oppilaan myöhempiin elämänvaiheisiin. Vanhemmat olivat kaikkein pessimistisimpiä esy-luokan hyödyllisyydestä myöhemmän työelämään sijoittumisen kannalta. Arvioitsijaryhmistä olivat jälleen rehtorit luottavaisimpia esy-luokan hyödyllisyyteen ja vanhemmat kriittisimpiä. Muun koulun toiminnan kannalta esy-luokkaa pidettiin mahdollisista ongelmista huolimatta tärkeänä, ja sillä arvioitiin olevan myönteistä vaikutusta koko koulun toimintaan.

## 9. TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA

### 9.1 Lähestymistavan arviointia

#### 9.1.1 Tuloksellisuus arviointivälineenä

Tuloksellisuus sisältää ristiriitaisia elementtejä. Toisaalta sillä pyritään kuvaamaan koko järjestelmän toimivuutta, toisaalta se tarjoaa keinon vain yhden oppilaitoksen tilanteen kuvaamiseen. Perusristiriita on siinä, miten löytää mittaväline, joka oikeudenmukaisella tavalla sopisi kuvaamaan erilaisia kouluja.

Opetushallitus on ratkaissut ongelman siten, että tuloksellisuuden kehikosta on rakennettu riittävän väljä, arvioinnin periaatteita sisältävä malli. Sen pohjalta voidaan rakentaa erilaisia käytännön sovellutuksia käyttäen samoja käsitteitä. Vaikeudet tulevat samalla mukana: käsitteet saavat erilaisia sisältöjä, merkityksiä ja painotuksia. Eli kun puhutaan tuloksellisuudesta, joudutaan joka tapauksessa aina määrittelemään, mitä sillä kussakin konkreettisessa tapauksessa tarkoitetaan.

Tehokkuus ja vaikuttavuus ovat samaa piirrettä kuvaavia käsitteitä, ainakin ihmisten käsityksissä. Ajatellaan, että jos koulutus on vaikuttavaa, sen täytyy olla myös tehokasta. Tällainen ajattelutapa tuli selvästi esiin tässäkin tutkimuksessa. Tuloksellisuuden käyttökelpoisuutta heikentää käsitteellinen tulkinnanvaraisuus. Pyrkimys kuvata laajaa ja moniselitteistä kohdetta muutaman pääkäsitteen avulla johtaa vääjäämättä niin yleisiin tulkintoihin, että itse kuvauksen tavoite, pelkistäminen ei enää onnistu.

Tuloksellisuuden käsitettä on seurannut laadukkuus. Laadun arviointi onkin tulossa koulutukseen. Siinä painottuu asiakkaiden eli käyttäjien tyytyväisyys palveluun ja sen vastaaminen tarpeisiin. Kokonaisvaltaisen laatuajattelun (total quality education) mukaan laatu määrittyy asiakkaan, kuluttajan tarpeiden perusteella, ja toisaalta tuotteen, palvelun laatu määrittää tuon arvoa, sen merkitystä (Audette & Algozzine 1992, 8 - 18).

Tuloksellisuuden arvioinnissa voi katsoa Opetusministeriön periaatteiden vuodelta 1990 toteutuneen. Sen mukaan arvioinniksi eivät riitä pelkistetyn yksilölliset tai jonkun ryhmän

mielipiteet. Tutkimuksen mielestä arviointia on 1) tutkimusanalyysi, 2) tutkimuksen ja koulutuksen välisen vuorovaikutuksen erittely ja 3) koulutuksen sisäisen toiminnan selvittäminen. (Opetusministeriö 1990.) Tuloksellisuuden arvioinnissa on tähdätty kaikkiin näihin periaatteisiin samanaikaisesti.

### 9.1.2 Tutkimusmenetelmän arviointia

Tämä tutkimus edustaa kvantitatiivista survey-tutkimusta, jossa hankittiin yleistettävissä olevaa tietoa peruskouluun sijoitettujen esy-luokkien toiminnasta käyttäjien arvioimana. Evaluaatioon sovellettiin monitahoarvioinnin periaatteita.

Tutkimusmenetelmät voidaan luokitella kahteen peruskategoriaan, kvantitatiivisiin ja kvalitatiivisiin. Kumpikin perustuu omiin filosofisiin peruslähtökohtiinsa. Borg ja Gallin (1989, 379 - 381) mukaan näiden kahden menetelmän toisen ääripään mukaan ne ovat yhteen sovittamattomia ja suorassa konfliktissa keskenään. Toisen mukaan taas monissa tapauksissa molempien lähestymistapojen kombinaatio voi tuottaa parhainta tulosta tutkimuksen ongelman asettelusta riippuen. Valittu tutkimustapa on yhteydessä tutkimusongelmiin, siihen mitä halutaan tutkia.

Yhteiskunta- ja käyttäytymistieteissä survey-tutkimus juontaa juurensa sosiologiaan. Se soveltuu myös hyvin monentyyppisten koulutuksen ongelmien selvittämiseen sekä paikallisesti että kansallisesti ja kansainvälisesti. Etuna edustavissa ja huolellisesti toteutetuissa kyselylomaketutkimuksissa on niiden yleistettävyys. Havainnot voidaan yleistää koskemaan koko perusjoukkoa, mikäli otos sen mahdollistaa. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan varmistaa esimerkiksi replikoimalla se toisessa ympäristössä uusilla koehenkilöillä. Kyselylomakkeella saadaan koottua huomattavan laaja tutkimusaineisto suhteellisen luotettavasti sekä kustannuksiltaan vielä kohtuullisesti.

Perusjoukon muodostivat sellaiset suomenkieliset peruskoulut, joiden yhteydessä sijaitsee sopeutumattomien erityisluokka. Tutkimuskoulut (N = 61) edustivat neljännessä koko perusjoukosta. Otoksen kato oli 40 %, mitä on pidettävä melko korkeana. Tutkimuksen ulkopuolelle jättäytyneet koulut olivat valikoituneet siten, että erityisluokanopettajan epäpätevyys, sijaisuus tai väliaikaisuus ilmoitettiin useassa tapauksessa poisjättäytymisen syyksi. Tällöin on aihetta epäillä, että tutkimukseen valikoituneet koulut eivät näiltä osin



edustaisi perusjoukkoa.

Päätöksen tutkimukseen mukaan lähtemisestä tai poisjättäytymisestä tekivät rehtori ja/tai erityisluokanopettaja. Saattaa olla, että tällöin rehtorin kielteinen asennoituminen esy-opetukseen on vaikuttanut päätökseen, joskaan tällaisesta ei ole tullut mitään tietoa. Tutkimuskoulujen rehtorien käsitys esy-opetuksesta on hyvin positiivinen, yhtään hyvin kielteistä kannanottoa ei ilmaantunut.

Tutkimustulosten yleistäminen perusjoukkoon on siis tehtävä edellä esitetyt varaukset huomioonottaen tutkimuskoulujen mahdollisen systemaattisen valikoitumisen.

Käytettyjen mittarien reliabiliteettien voi katsoa olevan vähintäänkin tyydyttäviä alfa-kertoimilla arvioituna. Mittarien laadinta oli siis näiltä osin onnistunut.

Validiteetti puolestaan on tässä lähestymistavassa siinä mielessä ongelmallisempi, että käytetty teoreettinen tuloksellisuuden viitekehys ei jäsennellyt vastaajien käsityksiä vaikuttavuuden ja tehokkuuden ulottuvuuksille. Tehokkuus ja vaikuttavuus olivat siis tässä tutkimuksessa päällekkäisiä ulottuvuuksia. Jo aiemmin viitattiin Vahervan (Vaherva & Juva 1985, 198) huomautukseen siitä, että tehokkuutta ja vaikuttavuutta voisi tarkastella toistensa synonyymeinä. Tämän tutkimuksen näkökulmasta tilanne oli varsin ymmärrettävä, etenkin kun tarkastelun kohteena olivat ihmisten käsitykset eikä vaikuttavuutta arvioida esimerkiksi oppimistasoa mittaavilla testeillä. Loogista on ajatella, että koulutuksen pitääkin olla tehokasta, jotta sillä olisi vaikutusta. Eli tämän tutkimuksen viitekehysten mukaan käsitykset ajoituksesta, kouluviihtyvyydestä, koulunkäynnin muutoksista ja yhteistyöstä ovat yhteydessä käsityksiin vaikuttavuudesta oppilaan kehitykseen, koulun toimintaan ja myöhempisiin vaiheisiin.

Tuloksellisuuden tarkoittamassa mielessä tehokkuus ja vaikuttavuus seuraavat ajallisesti toisiaan. Vaikuttavuus on tehokkaan koulutuksen seurausta. Tällaisen yhteyden osoittaminen edellyttäisi pitkittäistutkimusta ja koulun jälkeistä seuranta. Silloinkin kausaaliyhteyden osoittaminen on ongelmallista.

Vaikka rakenteellinen validiteetti ei täysin vastannutkaan teoreettista mallia, niin tuloksellisuuden osa-alueet toimivat kuitenkin tarkastelua jäsentävänä käytännöllisenä mallina.

## 9.2 Tärkeimmät tutkimustulokset

Esy-oppilaiden ja heidän vanhempien käsityksistä on pääteltävissä ala- ja yläasteen välinen selkeä ero. Yläasteen oppilaat ja vanhemmat olivat kypsyneet erityisluokkasiirtoon vaikeiden kouluvuosien myötä. Vanhemmat ja lapset kokivat siirtymisen esyluokkaan tilannetta helpottavana: lapsi viihtyi paremmin koulussa, koki oppivansa, vanhemmat olivat saaneet toimivan yhteyden kouluun ja opettajaan. Oppilaat luottivat opettajaansa. Ala-asteella siirto koettiin ennemminkin tilapäisenä ja huomattava osa oppilaista suunnitteli paluuta takaisin yleisopetukseen. Kuitenkin takaisinsiirtoja tapahtuu edelleen melko harvoin (Moberg 1985, Seppovaara 1996). Ala-asteen esy-oppilaista ja heidän vanhemmistaankin lähes viidennes katui tai oli epävarma esy-siirron hyödyllisyydestä.

Esy-opettajasta oli Virtanen ja Ratilaisen (1996, 64) mukaan epäpäteviä 24 %. Tässä tutkimuksessa havaittiin, että vaikka muodollinen pätevyys puuttui 30 %:lta tutkimuksen esy-opettajista, niin 95 %:lla oli takanaan kuitenkin opettajankoulutus. Siis esy-opettajan epäpätevyys ei käytännössä kuitenkaan niin usein merkitse pedagogista epäpätevyyttä, vaikka viranhoidon muodollinen kelpoisuus jäisikin täyttymättä. Käytännössä opettajan persoonallinen soveltuvuus ratkaisee luokan toiminnan tuloksellisuuden.

Yläasteen esy-oppilaiden yleinen kouluviihtyminen ja luottamus opettajaan oli parempi kuin yleisopetuksen oppilailla. Se kertoo merkittävästä muutoksesta oppilaissa, jotka olivat aikaisemmin olleet erittäin koulukielteisiä. Esy-opettajat saavat oppilailtaan hyvän arvostelun. Oppilaan yksilöllinen kohtaaminen tämän lähtökohdista käsin on lisännyt kouluun sopeutumista toimivamman oppilas-opettaja -suhteen kautta.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö esy-luokassa oli vanhempien arvion mukaan hyvin toimiva. Vain harvoissa poikkeustapauksissa kontaktia ei ollut syntynyt. Yhteistyö oli säännöllistä. Esy-opettajista puolet kävi oppilaan kotona vierailmassa, joka kymmenes kävi kaikkien oppilaidensa kotona. Oppilaan luottamus opettajaan kasvaa, jos vanhemmilla on toimiva yhteys lapsensa opettajaan.

Koulun sisällä tapahtuvassa yhteistyössä esy-opettajat olivat aktiivisia. Kaksi kolmesta opettajasta ilmoitti saaneensa tukea koulunsa esy-opettajalta. Koulun ulkopuolisista esy-opettajien yhteistyötahoista tärkeimmiksi nousivat psykologit. Heidän edelleen menivät vielä kouluterveydenhoitajat, jotka olivat esy-oppilaan kannalta tärkeimpiä

erityisluokanopettajan yhteistyökumppaneita.

Vanhemmat, rehtorit ja opettajat uskoivat esy-luokan vaikutuksen olevan hyödyllisintä oppilaan kokonaiskehityksen kannalta. Pitempiaikaiseen vaikutukseen myöhemmässä elämässä ei juurikaan otettu kantaa, vanhempien käsitys vaikutuksen hyödyllisyydestä työelämässä oli kaikkein pidättyväisin.

### 9.3 Johtopäätöksiä

Tässä tutkimuksessa sovellettiin tuloksellisuutta erityisopetuksen toiminnan arviointiin. Tuloksellisuuden kehikko tarjoaa aineksia arviointimenettelyjen kehittämiseen. Arviointia tarvitsevat yksittäiset koulut yhtä hyvin kuin koko koulutusjärjestelmä. Yksittäisiä kouluja tulisikin rohkaista käyttämään monipuolista arviointia siten, että prosessiin otettaisiin mukaan kaikki avainryhmät. Tämä tutkimus osoitti, että koulun toimintaa pystyivät arvioimaan yhtä hyvin oppilaat, heidän vanhempansa kuin myös opettajat. Arviointi merkitsee myös arvojen pohtimista. Näkökulmien valinta on aina tavalla tai toisella perusteltava.

Siirto esy-luokalle tulisi tehdä erittäin huolellisen harkinnan jälkeen ja vanhempien tulisi olla samaa mieltä siirron tarpeellisuudesta. Tulokset osoittivat, että jos siirto oli tehty vanhemmat ohittaen ilman heidän vaikutustaan, niin heidän käsityksensä esy-opetuksen tuloksellisuudesta oli hyvin kriittinen, jopa kielteinen. Tällaisessa tilanteessa lapsi ei käytännössä hyödy erityisopetuksesta, kun kodin ja koulun välille ei muodostu luottamuksellista suhdetta. Esy-opettajan olisikin siis hyvä osallistua siirtoprosessiin varhaisessa vaiheessa. Ajoitus on oikea silloin, kun kodin ääni tulee kuulluksi ja ymmärretyksi. Tässä suhteessa erityisopetuksessa tulisi kehittää konsultatiivista otetta sekä koulun sisällä, oppilashuollossa että koulun ulkopuolella, lähinnä kotien suuntaan. Vaikka erityisopettajat osallistuivat usein siirtoprosessiin, niin aina siirrossa vanhempien ääni ei tullut riittävästi ymmärretyksi. Tärkeä jatkotutkimuksen aihe olisikin juuri siirtoprosessiin perehtyminen. Kodin ja koulun tulisi ymmärtää toistensa näkökulmat. Tässä työssä erityisopetuksella voisi olla vielä paljonkin tehtävää.

Erityisopetuksen toimintastrategiaan kuuluu varhaiskuntoutus ja ennaltaehkäisevyys. Sama koskee myös sopeutumattomuutta. Oppilaan tulisi saada yksilöllistä

opetusta ennen kuin ongelmakäyttäytyminen on leimannut lapsen ja koulussa menestymisen vaarantunut. Kun ala-asteen esy-oppilaat suunnittelevat paluuta takaisin yleisopetukseen, niin miksi se sitten onnistuu kuitenkin vain harvoille? Ovatko opettajat ja oppilaat asettaneet epärealistisia tavoitteita, joilla ei ole toteutumismahdollisuuksia?

Esy-oppilaiden lukumäärässä tapahtunut huomattava vähentyminen panee kysymään, missä sopeutumattomat oppilaat oikein ovat? Onko kouluissa sittenkin säästötoimia kohdistettu erityisopetukseen ja juuri sopeutumattomien opetukseen? Sopeutumattomien erityisluokkajärjestelmä näyttäisi toimivan vähintäänkin kohtuullisen hyvin asianosaisarvioiden mukaan. Miksi purkaa toimiva järjestelmä?

Tämä tutkimus antoi melko valoisan kuvan koulujen erityisopetuksen resurssista. Kuva voisi olla toisenlainen, jos tutkittavaksi otettaisiin niitä kouluja, joissa esy-opetusta on vähennetty tai kokonaan lakkautettu. Jatkossa pitäisikin tutkia juuri niitä kouluja, joissa tämänkaltaisia supistuksia on toteutettu. Tällöin voitaisiin muodostaa vertailuun perustuvaa kuvaa tuloksellisuudesta, miten kouluissa koetaan sopeutumattomien erityisluokan poistuminen vaihtoehtojen joukosta. Koulutukseen käytettyyn resurssiin kohdistuu edelleen supistamispainetta ja tällöin myös erityisopetuksen asemaa joudutaan selvittämään. Tutkimuksen avulla tulisikin sitä yhä suorittaa erityisopetuksen tila -hankkeen jälkeen.

Eräissä tapauksissa esy-luokan tilalle on perustettu pienluokkia tai -ryhmiä, joissa oppilasta ei välttämättä siirretäkään virallisesti erityisopetukseen. Tällaisten opetusryhmien toiminnan osalta olisi tähdellistä selvittää, missä määrin ne vastaavat sopeutumattomien oppilaiden ja heidän huoltajiensa sekä kouluyhteisön tarpeisiin sekä henkilöstöltään että pedagogikaltaan.

Esy-luokista annettiin yleensä ottaen positiivinen arvio. Koulutyön ja kasvatuksen, varsinkin erityisopetuksen hedelmät kypsyvät vasta vuosien kuluttua, jolloin niitä arvioidaan taas uudella tavalla.

## LÄHTEET

- Alkin, M.C. 1991. Evaluation Theory Development: II. In M.W. McLaughlin & D.C. Phillips (eds) Evaluation and Education: at quarter Century. Ninetieth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: The University of Chicago Press, 91 - 112.
- Borg, W.R. & Gall, M.D. 1989. Educational research. An Introduction, Fifth Edition. New York & London: Longman.
- Brodbeck, M. 1963. Logic and scientific method in research on teaching. In N.L.Gage (ed.) Handbook of Research on Teaching. Chicago: Rand McNally, 44 - 93.
- Ekman, E.A. (toim.) 1899. Suomen kielen keräilyosanasto. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seuran kirjapaino-osaakeyhtiö.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1982. Effective Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1989. Fourth Generation Evaluation. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Haapanen, N. & Valtonen, H. & Miilunpalo, S. & Oja, P. & Vuori, I. 1995. Liikunnan taloudellinen arviointi. Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti. Journal of social medicine 32 (1), 29 - 36.
- Happonen, H. & Ihatsu, M. & Ruoho, K. 1994. Integrering som nödlösning - lyckas det? Nordisk Tidsskrift for Spesialpedagogikk 2, 71 - 75.
- Hietala, K. 1995. Koulutuksen tuottavuus. Koulutukseen vai eläkkeelle? Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan linjan julkaisusarja 23. Helsinki: Opetusministeriö.
- Hirsjärvi, S. & Löfman, R. & Tahvanainen, I. 1976. Arvot ja aatteet kasvatuksessa ja eräillä kulttuurin pääaloilla. Kasvatustieteen laitos. Research reports N:o 51/1976.

Jyväskylän yliopisto.

House, E.R. 1980. Evaluating with validity. Beverly Hills: Sage.

Hämäläinen, K. 1993. Arvioinnista kehittämiseen. Teoksessa K.Hämäläinen & R.Laukkanen & A.Mikkola (toim.) Koulun tuloksellisuuden arviointi. Helsinki: VAPK-kustannus, 19 - 22.

Ihatsu, M. & Ruoho, K. & Happonen, H. 1996. Osa-aikaisen erityisopetuksen tila ja muutos. Teoksessa H.Blom & R.Laukkanen & A.Lindström & U.Saresma & P.Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus, 208 - 229.

Iivari, J. 1989. Vaikuttavuustutkimuksen - erityisesti intervention - menetelmästä sosiaalihuollossa. Teoksessa J. Kääriäinen & J. Iivari. Sosiaalihuolto maailmanparantajana? Vaikuttavuustutkimuksen ongelmasta sosiaalihuollossa. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 2/1989. Helsinki. 51- 78

Jahnukainen, M. 1994. Kokemuksia ESY-opetuksesta. Entisten hyvinkääläisten ESY-oppilaiden arvioita ja kokemuksia saamastaan erityisluokkaopetuksesta. Erityispedagogiikan laudaturtutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.

Jahnukainen, M.1996. Mukautetun ja sopeutumattomien erityisopetuksen jatkokoulutusvirrat. Teoksessa H.Blom & R.Laukkanen & A.Lindström & U.Saresma & P.Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus, 239 - 249.

Jakku-Sihvonen, R. 1994. Tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohtia opetustoimessa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Opetushallitus, Arviointi ja seuranta 2/1994, 8 - 21.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981. Standards for evaluations

of Educational Programs, projects, and materials. New York: McGraw-Hill Book Company.

Kaipio, K. 1995. Yhteisöllisyys kasvatuksessa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 114. Jyväskylän yliopisto.

Kannas, L. 1995. Johdanto: Kohti terveyttä edistävämpää koulua. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Opetushallitus, 9 - 14.

Kannas, L. & Välimaa, R. & Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. Helsinki: Opetushallitus, 131 - 149.

Karma, K. & Komulainen, E. 1984. Käyttäytymistieteiden tilastomenetelmien jatkokurssi. Gaudeamus. Helsinki.

Kerlinger, F. N. 1986. Foundations of Behavioral Research (3rd ed.). Holt, Rinehart and Winston. New York.

Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. Tilastokeskus. Koulutus 1995:4. Helsinki.

Kivirauma, J. 1995. Koulun varjossa. Entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan. Research reports 53. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto.

Kuorelahti, M. 1988. Asennoituminen peruskoulun yläasteelle sijoitettuja sopeutumattomien erityisluokkia ja niiden oppilaita kohtaan Keski-Suomen läänissä. Erityispedagogiikan pro gradu. Jyväskylän yliopisto.

Kuorelahti, M & Laukkanen, R. 1996. Peruskoulun esy-luokkien toiminnan evaluointi

esimerkkinä opetushallinnon evaluaatiomallista. Artikkelit hyväksytyt *Nordisk Tidskrift for Specialpedagogikk* -lehden joulukuun numeroon

Kuorelahti M-L. 1993. Peruskoulun erityisluokalta jatkokoulutukseen. Erityispedagogiikan laudaturtutkielma. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto.

Kuusela, J. & Hautamäki, J. & Jahnukainen, M. 1996. Mitä, milloin ja kenelle? Erityisopetuksen virrat ja oppilaat. Teoksessa H.Blom & R.Laukkanen & A.Lindström & U.Saresma & P.Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus, 137 - 174.

Kuusinen, J. 1992. Hyvät, huonot ja keskinkertaiset. *Kasvatus* 23 (1), 47 - 56.

Kääriäinen, J. 1989. Evaluaatiotutkimuksen perinteestä ja suomalaisen sosiaalihuollon vaikuttavuuden arviointimahdollisuuksista. Sosiaalihuollon vaikuttavuutta koskevan tutkimusprojektin esitutkimusrapotti. Teoksessa J. Kääriäinen & J. Iivari. Sosiaalihuolto maailmanparantajana? Vaikuttavuustutkimuksen ongelmasta sosiaalihuollossa. Sosiaalihuollon julkaisu 2/1989. Helsinki. 1 - 49

Laakso, K. 1992. Kouluvaikeuksien ennustaminen: käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheessa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 89. Jyväskylän yliopisto.

Lahti-Kotilainen, L. 1992. Values as Critical Factors in Management Training. *Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 356*. University of Tampere.

Lahti-Kotilainen, L. 1993. Values as Critical Factors in Management Training. *Kasvatus* 24 (4), 427 - 431.

Laukkanen, R. 1994. Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin keskeiset kysymykset ja trendit. *Lisensiaattitutkielma*. Kasvatustieteen laitos. Jyväskylän yliopisto.

Laukkanen, R. 1995. Koulutusindikaattorien kehittämisen kansainvälisiä lähtökohtia.



- Teoksessa R. Laukkanen (toim.) Koulutusjärjestelmän arviointia. Helsinki: Opetusministeriö, opetushallitus, 55 - 74.
- Laukkanen, R. 1996a. Johdanto erityisopetuksen tilan arviointiin. Teoksessa H.Blom & R.Laukkanen & A.Lindström & U.Saresma & P.Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus, 1 - 4.
- Lindh, R. 1996. Koulun ilmaston ja erityisoppilaiden yhteys. Teoksessa H.Blom & R.Laukkanen & A.Lindström & U.Saresma & P.Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus, 269 - 279.
- Linnakylä, P. & Saari, H. 1993. Miten peruskoulua arvioitiin? Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1 - 4.
- Linnakylä, P. 1996. Quality of School Life in the Finnish Comprehensive School: a comparative view. *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol 40 (1), 69 - 85.
- Lipsky, M. 1980. *Street-level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services.* New York: Russel Sage Foundation.
- Lyytinen, H. K. 1989. Tuloksellisesti toimivan koulun ominaisuudet prosessiarvioinnin tukena. Teoksessa H.K. Lyytinen & H. Jokinen & S. Rask (toim.) Koulun työkäytäntöjen arviointi. Helsinki: Kouluhallitus, 19 - 31.
- Madaus, G.F. & Stufflebeam, D.L. & Scriven, M.S. 1983. *Program Evaluation: A Historical Overview.* In G.F.Madaus & M.S.Scriven & D.L.Stufflebeam (eds) *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation.* Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, 3 - 22.
- Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin.

Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 17.

Moberg, S. 1985. Erityisluokalle ja takaisin. Nro 2, 1985. Helsinki: Kouluhallitus.

Määttä, P. 1992. Korkeakoulutukseen osallistumisen erot: kasvussa vai kaventumassa?  
Kasvatus 23 (2), 111 - 121.

Norris, N. 1990. Understanding educational evaluation. London: Kogan Page Ltd.

Norris, N. 1994. Evaluation of Educational Programmes. Paper presented to a symposium  
on educational evaluation, University of Jyväskylä.

Olkinuora, E. & Kangasniemi, E. 1995. Mitä vertailut kertovat koulun toiminnasta?  
Teoksessa R. Laukkanen (toim.) Koulutusjärjestelmän arviointia. Helsinki:  
Opetusministeriö, opetushallitus, 33 - 52.

Opetushallitus 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki:  
Painatuskeskus.

Opetushallitus 1995. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 9/95.  
Helsinki: Yliopistopaino.

Opetusministeriö, 1990. Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnista. Opetusministeriön  
työryhmien raportteja no 23:1990. Helsinki: Opetusministeriö.

Oulasvirta, R. (toim.) 1993. Produktivitet och effektivitet inom kommunal verksamhet.  
Rapport om forskarseminariet vid Tammerfors universitet. Tammerfors universi-  
tet. Kommunalvetenskapliga institutionen. Publikationsserie 3/1993.

Peltonen, M. 1992. Koulutuksen tuloksellisuus. Aavasaksa-sarja. Helsinki

Pernu, M-L. 1996. Kustannuskehitys ja erityisopetus. Teoksessa H.Blom &  
R.Laukkanen & A.Lindström & U.Saresma & P.Virtanen (toim.) Erityisopetuk-

sen tila. Helsinki: Opetushallitus, 541 - 584.

Rahko, M. 1995. Erityisopetuksen tuloksellisuus. Viitasaaren kunnan mukautetun opetuksen ja ala-asteen laaja-alaisen erityisopetuksen vaikuttavuuden tarkastelua. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto.

Raivola, R. 1992. Koulutuksen vaikuttavuuden problematiikasta. Teoksessa L.Lehtisalo (toim.) Vaikuttaako koulutus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Reinert, H.R. & Huang, A. 1987. Children in Conflict. Educational Strategies for the Emotionally Disturbed and Behaviorally Disordered. Columbus: Merrill Publishing Company.

Runsas, R. 1991. Erityisopetus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Teoksessa R.Runsas (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun Keskusliitto, julkaisu n:o 87. Helsinki: Gummerus. 45 - 104.

Räisänen, L. 1995. Skolans pedagogiska och sociala klimat. Kommunal Ekonomi Nr 1, 1995.

SA 101 / 21. Laki oppivelvollisuudesta 15.4.1921.

SA 183 / 21. Asetus 15. päivänä huhtikuuta annetun oppivelvollisuuslain täytäntöönpanosta. 1.7.1921

SA 321 / 58. Kansakouluasetus. 23.7.1958.

SA 443 / 70. Peruskouluasetus. 26.6.1970.

SA 476 / 83. Peruskoululaki. 27.5.1983.

SA 718 / 84. Peruskouluasetus. 12.10.1984.

SA 171 / 91. Laki peruskoululain muuttamisesta. 25.1.1991

Sandberg, S. Effektiv grundskola? Servicetillfredsställelse, serviceproduktion och produktivitet i 36 kommuner. Forskningsprojektet "Effektivitet, förvaltning och demokrati i kommuner". Rapport 12. Turku: Åbo Akademi.

- Seppovaara-Jousi, R. 1996. Kerran tarkkislainen - aina tarkkislainen? Espoon ESY-opetus v. 1977 - 1994 ja survival-analyysillä eritelty ESY-oppilaan koulu-ura. Erityispedagogiikan lisensiaatintutkimus. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Scriven, M. 1981. Evaluation Thesaurus. Third edition. Inverness: Edgepress.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Sjöblom, S. 1990. Produktivitet och effektivitet i offentlig sektor - perspektiv och problem. Forskningsprojektet "Effektivitet, förvaltning och demokrati i kommuner". Rapport 3. Turku: Åbo Akademi.
- Stake, R.E. 1967. The Countenance of Educational Evaluation. Teachers College Record, 68, 523 - 540.
- Stake, R.E. 1983. Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation. In G.F.Madaus & M.S.Scriven & D.L.Stufflebeam (eds) Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, 287 - 310.
- Strömmer, K. & Jahnukainen, M. 1996. Katsaus erityisopetuspalveluihin tutkielmatiedon valossa. Teoksessa H.Blom & R.Laukkanen & A.Lindström & U.Saresma & P.Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus, 334 - 351.
- Stufflebeam, D.L. 1991. Professional Standards and Ethics for Evaluators. In M.W. McLaughlin & D.C. Phillips (eds) Evaluation and Education: at quarter Century. Ninetieth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: The University of Chicago Press, 249 - 282.
- Sunesson, S. 1995. Föreläsning vid FORSA-symposiet 1995. Teoksessa H. Jönson (red.)

Utvärdering och kvalitetssäkring i socialt arbete - Rapport från FORSA-symposiet 14 - 16 september 1995. Meddelanden från socialhögskolan. Lunds universitet.

Suomen kielen perussanakirja 1990. Ensimmäinen osa A - K. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

Suomen sanojen alkuperä 1992. Etymologinen sanakirja 1. A - K. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Helsinki.

Syyrakki, L. (toim.) Tuloksellisuuden arviointi sosiaalitoimessa. Sosiaalikeskuksen julkaisusarja 3/1993. Jyväskylä: Jyväskylän kaupunki.

Sänkiaho, R. 1974. Temput ja kuinka ne tehdään. Monimuuttujamenetelmät kansan palvelijoina. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 220/1974. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Tilastokeskus 1981. Erityisopetusta saaneet oppilaat lukuvuonna 1979/80. Koulutus ja tutkimus 1981: 7. Helsinki: Tilastokeskus.

Tilastokeskus 1985. Erityisopetus lukuvuonna 1983/84. Koulutus ja tutkimus 1985: 4. Helsinki: Tilastokeskus.

Tilastokeskus 1989a. Erityisopetus lukuvuonna 1987/88. Koulutus ja tutkimus 1989: 16. Helsinki: Tilastokeskus.

Tilastokeskus 1989b. Sosioekonomisen aseman luokitus. Classification of Socio-economic Groups. Käsikirjoja 17. Helsinki: Tilastokeskus.

Tilastokeskus 1991. Peruskoulut kunnittain syyslukukaudella 1991. Koulutus ja tutkimus 1991: 13. Helsinki: Tilastokeskus.

Tilastokeskus 1995. Yleissivistävät oppilaitokset 1994. Koulutus 1995:6. Helsinki:

Tilastokeskus.

Tilastokeskus 1996. Oppilaitosluokitus ja -luettelo 1995. Oppilaitostyyppiluokitus  
31.12.1995. Koulutus 1996: 3. Helsinki: Tilastokeskus.

Tomlinson, S. 1982. A Sociology of Special Education. London: Routledge & Kegan Paul.

Torppa, K. 1995. Kunnan osa-aikaisen erityisopetuksen tuloksellisuuden arviointi.  
Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän  
yliopisto.

Tsui, A.S. & Milkovich, G.T. 1987. Personnel department activities: constituency  
perspectives and preferences. Personnel Psychology 40, 519 - 537.

Tsui, A.S. 1990. A Multiple-Constituency Model of Effectiveness: An Empirical  
Examination at the Human Resource Subunit level. Administrative Science  
Quarterly 35 (3), 458 - 483.

Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki:  
Gaudeamus. Erityisluokkien synty

Vaherva, T. & Juva, S. 1985. Koulutuksen talous. Helsinki: Tammi.

Vartiainen, P. 1994. Palveluorganisaatioiden tuloksellisuusarviointi, teoriat ja käytäntö.  
Päivähoitoon, erityisesti päiväkoteihin kohdistuva monitahoarviointi. Acta  
Wasaensia No 40. Hallintotiede 2. Vaasan yliopisto. Vaasa.

Windham, D.M. & Chapman, D.W. 1990. The evaluation of educational efficiency:  
constraints, issues and policies. Advances in educational productivity. H.J. Wal-  
berg (ed.). Vol 1. Greenwich CT: Jai Press inc.

Vuorela, T. 1990. Toiminnan arvioinnin tutkimusotteiden kehitys. Helsinki:  
Painatuskeskus OY.

- Vuorela, T. 1991. Sosiaalihuollon vaikuttavuuden arvioinnin mallit. Sosiaali- ja terveyshallituksen tutkimuksia 6/1991. Helsinki: Sosiaali- ja terveyshallitus.
- Ysseldyke, J.E. & Thurlow, M.L. & Bruininks, R.H. 1992. Expected educational outcomes for students with disabilities. Remedial and Special Education (RASE) 13 (6), 19 - 30.
- Vedung, E. 1991. Utvärdering i politik och förvaltning.. Lund: Studentlitteratur.

Tilastot:

SVT X: 60. Kansanopetustilasto. Kansakoululaitos lukuvuonna 1928-29. Helsinki

SVT X: 93. Kansanopetus 1970/71. Helsinki 1972

SVT X: 96. Yleissivistävät oppilaitokset. Lukumäärä 1973/74. Helsinki 1977.

Tilastotiedotus. Peruskoulut syyslukukaudella 1976 - 1983. Koulutus-sarjan julkaisut numero 76:15, 78:3, 79:1, 80:3, 81:2, 82:11, 83:2, 84:5, 85:7. Helsinki: Tilastokeskus

## LIITTEET 1 - 12

- Liite 1 Rehtorin kyselylomake
- Liite 2 Opettajan kyselylomake
- Liite 3 Vanhempien kyselylomake
- Liite 4 Esy-oppilaan kyselylomake
- Liite 5 Esy-opettajan kyselylomake
- Liite 6 Vanhempien kuvauksia havaitsemistaan muutoksista lapsessaan erityisluokalle siirtymisen jälkeen
- Liite 7 Vanhempien merkintöjä hyvistä ja huonoista muutoksista lapsessaan
- Liite 8 Oppilaiden kouluviihtyvyyssosioiden keskiarvot
- Liite 9 Oppilaiden kokemat muutokset erityisluokalle siirtymisen jälkeen
- Liite 10 Vanhempien, opettajien ja rehtorien havaitsemat koulunkäynnin muutosta kuvaavien muuttujien keskiarvot ja hajonnat
- Liite 11 Tutkimuskoulut ja vastaajien määrät kouluittain
- Liite 12 Saatekirje rehtorille / esy-opettajalle



**Liite 1**  
**Jyväskylän yliopisto**  
**Erityispedagogiikan laitos**  
**Matti Kuorelahti**

*Arvoisa rehtori/johtaja!*

Kiitän lupauksestanne lähteä mukaan erityisopetuksen tuloksellisuuden tutkimukseen. Ohessa seuraa kyselylomake, jonka pyydän ystävällisesti täyttämään. Rastita haluamasi vaihtoehto ja vastaa omin sanoin viivalle. Palauta *suljetussa kuoressa* esy-opettajalle.

Tervehtien

**TAUSTATIETOA**

**VASTAAJA**

- 1** Koulu: \_\_\_\_\_  ala-aste  yläaste **2** Kaup./kunta: \_\_\_\_\_  
**3** Sukupuoli:  mies  nainen **4** ikä: \_\_ vuotta.  
**5** Koulutus  
 luokanopettaja  aineenopettaja (aine: \_\_\_\_\_)  HuK/LuK (aine \_\_\_\_\_)  
 FK, KK, lis (aine: \_\_\_\_\_)  muu, mikä \_\_\_\_\_  
**6** Kokemus koulutyöstä \_\_ vuotta, josta rehtorina \_\_ vuotta

**KOULU**

- 7** Koulun käytettävissä oleva tuntikehys (merkitse sulkeisiin säästöprosentti, siis laskennallisen ja käytettävissä olevan kehyyksen erotus prosentteina):  
lv 92/93: \_\_\_\_\_ h ( %) 93/94: \_\_\_\_\_ h ( %) 94/95: \_\_\_\_\_ h ( %)
- 8** Erityisopetuksen tuntikehys: 92/93: \_\_\_\_\_ h, 93/94: \_\_\_\_\_ h 94/95: \_\_\_\_\_ h
- 9** Montako erityisluokkaa koulussa on? \_\_ **10** Milloin esy-luokka tuli kouluun? \_\_
- 11** Koulun oppilasmäärä lukuvuonna 94/95: \_\_\_\_\_ oppilasta
- 12** Erityisluokan/luokkien oppilasmäärä 94/95: \_\_\_\_\_ oppilasta.
- 13** Oppilaita siirrettiin esy-luokasta takaisin yleisopetukseen (lukumäärä):  
lv 92/93: \_\_\_ opp 93/94: \_\_\_ opp 94/95: \_\_\_ opp
- 14** Opettajien lukumäärä: \_\_ päätoimista opettajaa, sivutoimisia tuntiopettajia: \_\_\_\_\_
- 15** Erityisopettajien lukumäärä: esy: \_\_ osa-aik.(puluki): \_\_ muu: \_\_
- 16** Erityisopettajien muodollinen kelpoisuus (pätevät/epäpätevät): \_\_ / \_\_

TALOUS
--------

Seuraavat tiedot lienevät parhaiten saatavissa taloustoimistosta:

**17** Mitkä olivat...

Koko koulun palkkauskustannukset vuonna 1994?	
Erityisluokan palkkakustannukset vuonna 1994?	

**18** Vertaile koulusi erityisluokan ja muiden luokkien **oppilaskohtaisia** kustannuksia:

> = erityisluokan kustannukset ovat suuremmat kuin yleisopetuksen

= = - " - yhtä suuret - " -

< = - " - pienemmät (merk. rasti)

	>	=	<
koulutarvikkeet			
oppikirjat			
työaineet			
koulumatkat			

**19** Tekevätkö oppilaat ilkivaltaa koulukiinteistössä?

ei lainkaan       vähän       jonkun verran       paljon

**20** Jos ilkivallan tekijä saadaan selville, niin laskutetaanko häntä (huoltajaa) aiheutetuista vahingoista? \_\_ Kyllä \_\_ Ei

**21** Kuinka paljon v. 1994 tällaisia laskutettiin koulussasi? \_\_\_\_\_ mk

**22** Ilkivallan määrä on tänä lukuvuonna  vähentynyt  pysynyt ennallaan  lisääntynyt viime lukuvuoteen verrattuna.

**23** Esy-luokkalaiset tekevät ilkivaltaa arviolta  yhtä paljon  vähemmän  enemmän kuin muut koulumme oppilaat

**24** Miten Sinä kuvailisit erityisluokan tehokkuutta?

---



---

Merkitse rasti kunkin väitteen kohdalle mielipiteesi mukaisesti. Ajattele vastatessasi *oman koulusi esy-luokkaa ja sen oppilaita*.

Täysin  
samaa  
mieltä

Melkein  
samaa  
mieltä

Vaikea  
sanoa

Melkein eri  
mieltä

Täysin eri  
mieltä

Erityisluokassa...

- |  | Täysin samaa mieltä      |                          |                          |                          | Täysin eri mieltä        |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>25</b> erityisoppilas oppii paremmin kuin normaaliluokassa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>26</b> oppilaan koulumotivaatio paranee.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>27</b> lapsen käyttäytyminen paranee.                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>28</b> lapsi oppii hyvät opiskelutaidot.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>29</b> opetetaan yksilöllisen opetus suunnitelman mukaan.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Erityisluokan vaikutus on hyödyllinen...

- |   | Täysin samaa mieltä      |                          |                          |                          | Täysin eri mieltä        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>30</b> lapsen kokonaiskehityksen kannalta.             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>31</b> lapsen tiedollisen kehityksen kannalta.         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>32</b> lapsen tunne-elämän kehityksen kannalta.        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>33</b> toisten kanssa elämään sopeutumisen kannalta.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>34</b> nuoren jatko-opintoihin sijoittumisen kannalta. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>35</b> myöhemmän työelämään sijoittumisen kannalta.    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>36</b> koko koulun toiminnan kannalta.                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>37</b> yleisopetuksen oppilaiden kehityksen kannalta.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Erityisluokanopettaja...

- |  | Täysin samaa mieltä      |                          |                          |                          | Täysin eri mieltä        |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>38</b> on oppilaiden oikeuksien puolestapuhuja.         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>39</b> on oppilaiden käyttäytymisen asiantuntija.       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>40</b> toimii kiinteässä yhteistyössä huoltajan kanssa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- 41** toimii yhteistyössä toisten viranomaisten (sosiaalitoimi, terveydenhuolto tms.) kanssa. Täysin samaa mieltä      Täysin eri mieltä
- 42** on sellainen ihminen, jonka kanssa on helppoa keskustella lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista.
- 43** laatii oppilailleen yksilöllisiä opetussuunnitelmia.
- 44** on tasapainottava tekijä opettajien ja oppilaiden välillä.
- 45** tukee toisten opettajien työtä.
- 46** toimii aktiivisesti oppilashuoltoryhmässä.
- 47** osallistuu oppilaan erityisluokkasiirtoon jo siirtoprosessin alkuvaiheissa.

Arvioi vielä lopuksi *erityisluokan toimintaa*.

- 48** Erityisluokan oppilaspaikkoja on tarpeeksi koulussani. Täysin samaa mieltä      Täysin eri mieltä
- 49** Erityisluokka häiritsee kohtuuttomasti koko kouluyhteisöä.
- 50** Koulumme esy-oppilaat ryhmäytyvät omaksi joukokseen selvästi erilleen toisista esim. välitunneilla.
- 51** Erityisluokan käytössä on opetukseen hyvin soveltuva tila.
- 52** Erityisluokka noudattaa kouluyhteisön tapoja.
- 53** Erityisluokka tuottaa ongelmia välituntien aikana.
- 54** Erityisluokka tuottaa ongelmia oppituntien aikana.
- 55** Erityisluokalla on koulun ulkopuolella tapahtuvaa opetusta selvästi muita luokkia enemmän.
- 56** Erityisluokassa opiskelee ilman virallista siirtopäätöstä tilapäisesti koulumme muitakin oppilaita.
- 57** Erityisluokalla pinnataan muita luokkia enemmän.
- 58** Siirto erityisluokkaan tapahtuu yleensä oppilaan kannalta sopivaan aikaan.

Suuret kiitokset vaivannäöstäsi! Seuraavassa (ja viimeisessä!) kirjeessä kerron koulullenne tämän tutkimuksen tuloksista. Hyvää kevättä!

**Liite 2****Jyväskylän yliopisto****Erityispedagogiikan laitos****Matti Kuorelahti***Hyvä opettaja!*

Koulussasi toimii sopeutumattomien erityisluokka (esy). Tämä tutkimus liittyy *erityisopetuksen tuloksellisuuteen*. Sen arvioimiseksi opettajien käsitykset ovat ensiarvoisen tärkeitä. Sinun koulultasi on arvottu joka kolmas opettaja mukaan tähän tutkimukseen.

Pyydän Sinua ystävällisesti täyttämään lomakkeen ja palauttamaan sen mahdollisimman pian suljetussa kuoressa koulultasi ilmoitettuun paikkaan. Vastauksesi käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Rastita haluamasi vaihtoehto ja vastaa omin sanoin viivalle.

<b>TAUSTATIETOA</b>
---------------------

**VASTAAJA**

- 1** Sukupuoli:  mies  nainen      **2** ikä: \_\_ vuotta.
- 3** Koulutus:  
 luokanopettaja  aineenopettaja (aine:\_\_\_\_)  HuK/LuK  FK/KK  muu\_\_
- 4** Virkasuhde:  
 vakinainen  väliaikainen  sijainen  tuntiopettaja
- 5** Opettajakelpoisuus:  pätevä  epäpätevä
- 6** Kokemus koulutyöstä \_\_ vuotta.
- 7** Kokemus esy-opetuksesta:  
 Opetustunteja esy-luokassa (nyt tai aiemmin). Montako vkh?\_\_  
 Ei lainkaan opetuskokemusta esy-luokassa.  
 Joskus sijaisena.
- 8** Kokemus on (oli)  neutraali  positiivinen  negatiivinen
- 9** Mitkä seikat painavat eniten oppilaan siirtymisessä esy-luokkaan?  
 Numeroi 1 = tärkein, 2 = toiseksi tärkein jne. - = seikalla ei ole merkitystä.
- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> oppilaan käyttäytymiseen liittyvät seikat | <input type="checkbox"/> opettajan työturvallisuusseikat |
| <input type="checkbox"/> toisten työrauhan turvaaminen             | <input type="checkbox"/> toisten oppilaiden turvallisuus |
| <input type="checkbox"/> oppilaan koulumenestys                    | <input type="checkbox"/> huoltajan mielipide             |
| <input type="checkbox"/> asiantuntijan (esim. psykologi) mielipide | <input type="checkbox"/> opettajiston yleinen mielipide  |
| <input type="checkbox"/> muu syy _____                             | <input type="checkbox"/> oppilaan mielipide              |
- 10**  Viiden viime vuoden aikana luokastani (opetusryhmästäni) on siirretty oppilas esy-luokkaan \_\_ kertaa.

**11** Oletko saanut tukea koulusi esy-opettajalta *omaan työhösi*? kyllä en

**12** Kuinka usein olet tekemisissä esy-opettajan kanssa *ammattillisissa asioissa*?

päivittäin viikottain pari kertaa kuukaudessa harvemmin en koskaan

**13** Millaisia asioita yhteistyönne koskee?

tietyt oppilaat  yhteinen opetuksen suunnittelu  erityisluokkasiirto

työrauhaongelmat  yhteiset oppilaat  erityisluokan oppilaiden käytös

Merkitse rasti kunkin väitteen kohdalle mielipiteesi mukaisesti. Ajattele vastatessasi *oman koulusi esy-luokkaa/luokkia ja sen/niiden oppilaita*.

Täysin  
samaa  
mieltä

Melkein  
samaa  
mieltä

Vaikea  
sanoa

Melkein eri  
mieltä

Täysin eri  
mieltä

Erityisluokassa...

**14** erityisoppilas oppii paremmin kuin normaaliluokassa.

Täysin samaa mieltä

Täysin eri mieltä

**15** oppilaan koulumotivaatio paranee.

**16** oppilaan käyttäytyminen paranee.

**17** oppilas omaksuu hyvät opiskelutaidot.

**18** opetetaan yksilöllisen opetussuunnitelman mukaan.

Erityisluokan vaikutus on hyödyllinen...

**19** lapsen kokonaiskehityksen kannalta.

Täysin samaa mieltä

Täysin eri mieltä

**20** lapsen tiedollisen kehityksen kannalta.

**21** lapsen tunne-elämän kehityksen kannalta.

**22** toisten kanssa elämään sopeutumisen kannalta.

**23** nuoren jatko-opintoihin sijoittumisen kannalta.

**24** myöhemmän työelämään sijoittumisen kannalta.

**25** koko koulun toiminnan kannalta.

**26** yleisopetuksen oppilaiden kehityksen kannalta.

Erityisluokanopettaja(n)...

- |   | Täysin samaa mieltä      |                          |                          |                          |                          | Täysin eri mieltä |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------|
| <b>27</b> sovittelee oppilaan ja opettajan välisiä konflikteja.                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                   |
| <b>28</b> on oppilaiden käyttäytymisen asiantuntija.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                   |
| <b>29</b> toimii yhteistyössä toisten viranomaisten (sosiaalitoimi, terveydenhuolto tms.) kanssa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                   |
| <b>30</b> kanssa on helppo keskustella oppilaiden käytösongelmista.                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                   |
| <b>31</b> ottaa tarvittaessa ongelmaoppilaita luokkaansa tilapäisesti ilman virallista siirtoa.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                   |
| <b>32</b> tukee toisten opettajien työtä.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                   |
| <b>33</b> tarjoaa oppilaitaan omaan luokkaani/opetusryhmään.                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                   |

Arvioi vielä lopuksi *erityisluokan toimintaa*.

- |   | Täysin samaa mieltä      |                          |                          |                          |                          | Täysin eri mieltä |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------|
| <b>34</b> Erityisluokan oppilaspaikkoja on tarpeeksi koulussamme.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                   |
| <b>35</b> Esy-luokan oppilaita on sijoitettuna omaan ryhmääni.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                   |
| <b>36</b> Koulumme esy-oppilaat ryhmäytyvät omaksi joukokseen selvästi erilleen toisista esim. välitunneilla. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                   |
| <b>37</b> Esy-oppilaat eivät erityisemmin kiusaa muita välitunneilla.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                   |
| <b>38</b> Esy-luokka häiritsee muita luokkia oppituntien aikana.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                   |
| <b>39</b> Esy-luokka toimii omissa oloissaan ilman säännöllistä yhteistyötä muun opetuksen kanssa.            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                   |
| <b>40</b> Siirto erityisluokkaan tapahtuu yleensä oppilaan kannalta sopivaan aikaan.                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                   |

Suuret kiitokset vaivannäöstäsi! Hyvää kevättä!

## Liite 3

**Jyväskylän yliopisto**  
**Erityispedagogiikan laitos**  
**Matti Kuorelahti**

Arvoisa huoltaja!

Koulunkäynti ei ole aina yhtä helppoa kaikille lapsille. Heitä varten on erityisluokkia. Sellaisesta on teidänkin perheessänne kokemusta. Tämän kyselyn tarkoituksena on parantaa erityisoppilaiden mahdollisuuksia. Sinun mielipiteesi on hyvin tärkeä.

Vastattuasi sulje lomake kuoreen ja palauta se jo huomenna opettajalle *lapsesi mukana*. Hän palauttaa sen tutkijalle. Kuoria *ei avata koululla*, joten vastauksesi tulee vain tutkijan tietoon. Rastita sopivin vaihtoehto ja vastaa omin sanoin viivalle.

Arvokkaasta avustasi kiittäen

<b>ERITYISLUOKALLE SIIRTYMINEN</b>
------------------------------------

1 Lapsi on tyttö poika. Luokka? \_      2 Luokallejänti ei / on, mille? \_

3 Mille luokalle lapsi tuli erityisluokkaan?\_      4 Minä vuonna? \_\_\_\_\_

5 Kuka *ensimmäisenä* ehdotti lapsesi siirtymistä erityisluokalle?

- |  |  |  |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> luokanvalvoja   | <input type="checkbox"/> oppilaanohjaaja (opo) | <input type="checkbox"/> rehtori             |
| <input type="checkbox"/> erityisopettaja | <input type="checkbox"/> muu opettaja          | <input type="checkbox"/> koti (isä tai äiti) |
| <input type="checkbox"/> oppilas itse    | <input type="checkbox"/> joku muu, kuka?       |  |

6 Pystyitkö itse mielestäsi vaikuttamaan siirtopäätökseen?

- kyllä, täysin     kyllä, ainakin osittain     en kovinkaan paljoa     en yhtään

7 Numeroi 3 tärkeintä syytä, miksi ehkä epäröit lapsen siirtymistä erityisluokalle?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> huonot vaikutteet kavereilta | <input type="checkbox"/> jatko-opintomahdollisuudet huononevat |
| <input type="checkbox"/> sukulaiset/tutut paheksuvat  | <input type="checkbox"/> erityisluokka leimaa                  |
| <input type="checkbox"/> siellä ei opita juuri mitään | <input type="checkbox"/> vaikeudet vain pahenevat              |
| <input type="checkbox"/> luokalla on huono maine      | <input type="checkbox"/> lastani kiusataan siellä              |
| <input type="checkbox"/> muu syy _____                |  |

8 Saitko siirtovaiheessa tietoa erityisluokasta riittävästi vai liian vähän?

9 Pitikö lapsen vaihtaa koulua erityisluokalle siirtyessä? kyllä ei

10 Siirtyminen erityisluokkaan tapahtui lapseni kannalta

- sopivaan aikaan     liian varhaisessa vaiheessa     liian myöhäisessä vaiheessa.

11 Mitä nyt ajattelet?

- Siirto oli tarpeellinen lapseni kehityksen kannalta.  
 Siirtoa ei ehkä olisi pitänyt tehdä.  
 Siirtoa ei olisi pitänyt missään tapauksessa tehdä.



LAPSI ERITYISLUOKASSA
-----------------------

Seuraavat 3 kysymystä koskevat tätä lukuvuotta 1994-95:

- 12** Oletko käynyt lapsen koululla? kyllä en  
**13** Monestiko olet *henkilökohtaisesti tavannut* opettajan? \_\_ kertaa.  
**14** Opettaja on  / ei ole  käynyt kotona keskustelemassa kouluasioista.

-----  
**15** Millä tavalla pidät opettajaan yhteyttä?

- |                                  | usein                    | joskus                   | harvoin                  | ei koskaan               |
|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| * puhelin                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| * kirjelappunen                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| * henkilökohtainen tapaaminen    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| * suullinen viesti lapsen mukana | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| * jonkun välityksellä, kenen?    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**16** Mitä muutoksia olet havainnut lapsessa erityisluokkaan siirtymisen jälkeen?

+ (hyvät)

- (huonot)

-----  
 -----  
 -----  
 -----  
 En ole havainnut mitään muutoksia.

**17** Vapaa-aikana lapsi on luokkatoveriensä kanssa paljon vähän ei yhtään.

**18** Mitä Sinä ajattelet ns. *häirikkö-oppilaan* leimasta?

- Lapsellani ei ole häirikön leimaa.  
 Erityisluokalle menon jälkeen lapseni leimautui selvästi häiriköksi.  
 Lapseni oli leimautunut häiriköksi jo ennen erityisluokalle menoa.

Merkitse rasti kunkin väitteen kohdalle mielipiteesi mukaisesti. Ajattele vastatessasi *omaa lastasi ja hänen koulunkäyntiään*

Täysin  
samaa  
mieltä

Melkein  
samaa  
mieltä

Vaikea  
sanoa

Melkein eri  
mieltä

Täysin eri  
mieltä

Erityisluokassa...

- |  | Täysin samaa mieltä      |                          |                          |                          | Täysin eri mieltä        |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>19</b> oppii paremmin kuin normaaliluokassa.              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>20</b> lapsi käy koulua mieluummin kuin normaaliluokassa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>21</b> lapsen käyttäytyminen paranee.                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>22</b> lapsi oppii hyvät opiskelutaidot.                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>23</b> opetus järjestetään lapsen ehdoilla.               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Erityisluokan vaikutus on hyödyllinen...

- |   | Täysin samaa mieltä      |                          |                          |                          | Täysin eri mieltä        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>24</b> lapsen kokonaiskehityksen kannalta.             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>25</b> lapsen tiedollisen kehityksen kannalta.         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>26</b> lapsen tunne-elämän kehityksen kannalta.        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>27</b> toisten kanssa elämään sopeutumisen kannalta.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>28</b> nuoren jatko-opintoihin sijoittumisen kannalta. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>29</b> myöhemmän työelämään sijoittumisen kannalta.    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Erityisluokanopettaja...

- |   | Täysin samaa mieltä      |                          |                          |                          | Täysin eri mieltä        |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <b>30</b> on oppilaiden oikeuksien puolestapuhuja.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>31</b> on oppilaiden käyttäytymisen asiantuntija.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>32</b> toimii kiinteässä yhteistyössä huoltajan kanssa.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>33</b> toimii yhteistyössä toisten viranomaisten (sosiaalitoimi, terveydenhuolto tms.) kanssa.               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <b>34</b> on sellainen ihminen, jonka kanssa on helppoa keskustella lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

VASTAAJAN TAUSTATIETOJA
-------------------------

**35** Vastaaja:

isä  äiti  sukulainen, mikä? \_\_\_\_\_  muu, mikä? \_\_\_\_\_

**36** Vastaajan ikä: \_\_ vuotta.

**37** Perhesuhteet:  avio-/avoliitto  yksinhuoltaja

**38** Perheessä asuu yhteensä \_\_ henkeä.

**39** Koulutus:

perus-/kansakoulu  ammattikoulu  lukio  opisto  korkeakoulu

**40** Ammatti: isä: \_\_\_\_\_ äiti: \_\_\_\_\_

**41** Työsuhte tällä hetkellä (merkitse rasti sekä isän että äidin osalta):

Isä (tai perheen miesp. huoltaja)	Äiti (tai perheen naisp. huoltaja)
-----------------------------------	------------------------------------

\_\_ työssä

\_\_ työssä

\_\_ työtön (Kuinka kauan? \_\_)

\_\_ työtön (Kuinka kauan? \_\_)

\_\_ eläkkeellä

\_\_ eläkkeellä

Kiitokset vaivannäöstäsi!

## Liite 4

*Hyvä koululainen!*

Tällä tunnilla saat täytettäväksi kyselyn. Siinä kysytään *Sinun käsityksiäsi* erityisopetuksesta. Jos et ymmärrä jotakin kohtaa, kysy opettajalta. Tällä kyselyllä ei ole mitään tekemistä Sinun kouluarvostelusi kanssa.

## VASTAAJA

- 1 Koulu: \_\_\_\_\_ 2 Vuosiluokka: \_\_ 3  tyttö  poika  
 4 Syntymäaika: \_\_\_\_\_ 5 Mille luokalle tulit erityisluokkaan? \_\_\_\_
- 6 Haluatko siirtyä vielä peruskouluajanasi takaisin yleisopetukseen?  kyllä  en  
 7 Käytkö joillakin oppitunneilla yleisopetuksen ryhmissä?  en  
 kyllä -> 8 Kuinka monella tunnilla? \_\_ Missä aineissa? \_\_\_\_\_  
 9 Jouduitko vaihtamaan koulua erityisluokalle siirtyessäsi?  kyllä  en

## KUN SIIRRYIT ESY-LUOKALLE...

10 Miksi tulit erityisluokkaan? (Merkitse: 1 = tärkein syy, 2 = toiseksi tärkein jne.)  
 Siirryin erityisluokkaan, koska...

- en tullut toimeen opettajan kanssa  häiritsin tunneilla toisia.  
 en pärjännyt koulussa.  pinnailin koulusta.  
 oli keskittymisvaikeuksia.  kiusasin muita oppilaita.

11 Kuka *ensimmäisenä* ehdotti Sinulle siirtymistä erityisluokkaan?

- rehtori  luokanvalvoja/opett.  opo  psykologi  
 erityisopettaja  kuraattori  isä/äiti  Sinä itse

12 Kysyikö kukaan Sinulta, *haluatko* mennä esy-luokkaan?  kyllä  ei

13 Mitä asioita pelkäsit esy-luokkaan siirtyessäsi? (Numeroi järjestyksessä 3 tärkeintä)

- Minua kiusataan siellä.  Kaverit/sukulaiset paheksuvat.  
 Minä leimaannun häiriintyneeksi.  Siellä on kova kuri.  
 Vaikeuteni vain pahenevat.  En pääse ammattikouluun.  
 ESY-luokalla on huono maine.  Siellä ei opi mitään.  
 Muu, mikä? \_\_\_\_\_

KOULUNKÄYNTI ESY-LUOKASSA
---------------------------

**14** Mitä Sinä NYT ajattelet esy-luokkaan siirtymisestä? (Pane yksi rasti)

- Minun kannaltani oli hyvä ratkaisu tulla esy-luokkaan.  
 Ei *ehkä* kuitenkaan olisi kannattanut tulla esy-luokkaan.  
 Ei olisi *missään tapauksessa* kannattanut tulla esy-luokkaan.

**15** Mitä Sinä ajattelet *häirikkö-oppilaan* leimasta? (Pane yksi rasti)

- Minä en ole leimautunut häiriköksi.  
 Leimauduin häiriköksi senjälkeen, kun siirryin esy-luokalle.  
 Olin jo entisessä (normaali-)luokassani leimautunut häiriköksi.

**16** Oletko tänä kouluvuonna kiusannut koulussa jollakin tavoin toisia?  kyllä  en

**17** Entä onko Sinua itseäsi tänä kouluvuonna kiusattu koulussa?  kyllä  ei

**18** Kenen kanssa vietät yleensä välitunnit?

- enimmäkseen esyläisten kanssa  enimmäkseen muiden oppilaiden kanssa  
 sekä esyläisten että muiden kanssa

Vain yläasteen oppilaat vastaavat seuraaviin:

**19** Mitä aiot tehdä peruskoulun jälkeen?

- mennä ammattikouluun  jäädä kotiin  
 mennä lukioon  jotain muuta, mitä? \_\_\_\_\_  
 mennä suoraan töihin



## MIKÄ MUUTTUI, KUN TULIT ESY-LUOKKAAN?

Merkitse rasti oikeaan ruutuun sen mukaan, *lisääntykö(+)*, *pysyikö ennallaan(0)* vai *vähentykö(-)* jokin luetelluista asioista Sinun koulunkäynnissäsi.

<b>+</b>	<b>0</b>	<b>-</b>
Lisääntyi	Pysyi ennallaan	Väheni

Verrattuna tilanteeseeni entisessä luokassani,  
minun kohdallani esy-luokassa... **+**                      **0**                      **-**

	lisääntyi	pysyi ennallaan	väheni
<b>20</b> pinnaaminen koulusta.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>21</b> oppitunnilla asiaan keskittyminen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>22</b> läksyjen tekeminen kotona.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>23</b> hyvät numerot todistuksessa.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>24</b> halu käydä koulua .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>25</b> jälki-istunnot ja muut rangaistukset.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>26</b> osaamisen tunne lukuaineissa (AI, MA, EN)..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>27</b> osaamisen tunne taitoaineissa (TN, TS, KO, LI)...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>28</b> yleinen viihtyminen koulussa.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Merkitse rasti ruutuun kunkin väitteen kohdalle mielipiteesi mukaisesti.

Ruudut tarkoittavat seuraavaa:

Täysin samaa mieltä	Melkein samaa mieltä	Melkein eri mieltä	Täysin eri mieltä
---------------------------	----------------------------	-----------------------	----------------------

1. Erityisluokassa...

		Täysin samaa mieltä		Täysin eri mieltä	
<b>29</b>	opin paremmin kuin normaaliluokassa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>30</b>	käyn koulua mieluummin kuin normaaliluokassa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>31</b>	on rauhallinen ympäristö oppimisen kannalta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>32</b>	minua opetetaan henkilökohtaisesti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Seuraavaksi esitetään väitteitä, **millainen paikka koulu** on tai mitä siellä tapahtuu. Rastita tunteistesi mukaan kuten edelläkin.

2. Koulu on paikka, missä..

		Täysin samaa mieltä		Täysin eri mieltä	
33	tunnen olevani tärkeä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	opettajat kannustavat minua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	opin tulemaan toimeen toisten kanssa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	opettajat ovat oikeudenmukaisia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	toiset luottavat minuun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	viihdyn todella hyvin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	toiset kunnioittavat minua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	opettajat kuuntelevat minua.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	tunnen itseni masentuneeksi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	tiedän, että menestyn, jos yritän.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	välillä hermostun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	olen levoton.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	saan ansaitsemiani arvosanoja.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	tiedän, mitä osaan tehdä hyvin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kiitokset vastauksistasi!

Hyvää kevättä!



Liite 5  
**Jyväskylän yliopisto**  
**Erityispedagogiikan laitos**  
**Matti Kuorelahti**

*Hyvä esy-opettaja!*

Kiitän Sinua aktiivisuudesta lähteä mukaan erityisopetuksen tuloksellisuustutkimukseen. Pyydän Sinua nyt vastaamaan allaolevaan laajahkoon kyselylomakkeeseen mahdollisimman huolellisesti. Antamasi tiedot käsitellään ehdottoman luottamuksellisina. Vastatessasi voit tarvittaessa käyttää käänttöpuolta. Seuraavassa kirjeessäni ensi syksynä kerron koululenne tämän tutkimuksen tuloksista.

terveisin

**VASTAAJA**

**1** Koulu: \_\_\_\_\_ **2** Sijaintikunta: \_\_\_\_\_

**3** Sukupuoli: \_\_\_ mies \_\_\_ nainen

**4** Ikä \_\_\_ vuotta.

**5** Koulutus:

\_\_\_ erityisluokanopettaja (emu-esy)

\_\_\_ erityisopettaja (eo)

\_\_\_ peruskoulun luokanopettaja

\_\_\_ KK (erit.opettajan koulutusohjelma)

\_\_\_ KK (luokanopettajan ko)

\_\_\_ aineenopettaja, minkä? \_\_\_\_\_

\_\_\_ FK (aineet: \_\_\_\_\_)

\_\_\_ HuK (aineet: \_\_\_\_\_)

\_\_\_ muu, mikä? \_\_\_\_\_

**6** Virkasuhde

1. \_\_\_ vakinainen 2. \_\_\_ väliaikainen 3. \_\_\_ tuntiopettaja 4. \_\_\_ sijainen

**7** Erityisopettajan tutkinnon suorituspaikka ja -aika:

1 \_\_\_ Helsinki, 2 \_\_\_ Joensuu, 3 \_\_\_ Jyväskylä, 4 \_\_\_ Vaasa **8** vuonna \_\_\_\_\_.

**9** Opettajakokemusta yhteensä \_\_\_ vuotta, josta

**10** pääasiassa erityisopetuksessa \_\_\_ vuotta.

**11** Viikkotuntimäärä lv 1994/95 on \_\_\_ tuntia. Viime lukuvuoteen verrattuna se on

**12** \_\_\_ pysynyt samana; \_\_\_ lisääntynyt \_\_\_ tuntia; \_\_\_ vähentynyt \_\_\_ tuntia.

**13** Opetatko myös yleisopetuksessa.

\_\_\_ En; \_\_\_ Kyllä, \_\_\_ tuntia viikossa, opetetttavat aineet: \_\_\_\_\_



ESY-LUOKKA
------------

**14** Esy-luokka sijaitsee  
 \_\_ yleisopetuksen yhteydessä (\_\_ala-/\_yläaste) \_\_muualla, missä \_\_\_\_\_

**15** Esy-luokkasi on  yhdysluokka, luokat \_\_\_\_\_  vuosiluokka, luokka \_\_\_\_\_

**16** Oppilasmäärät vuosiluokittain ja sukupuolittain:

Vuosiluokka:				
tyttöjä:				
poikia:				
YHTEENSÄ:				

**17** Koulussa on esy-luokan lisäksi \_\_ kpl erityisluokkia, mitä? \_\_\_\_\_

**18** Luokkahuoneen lattiapinta-ala on noin \_\_\_\_\_m<sup>2</sup>

**19** Luokka sijaitsee koulussa

\_\_ toisten luokkien rinnalla, yhtenä muiden joukossa

\_\_ samassa rakennuksessa, mutta erillään muista luokista

\_\_ täysin erillään toisista (esim. oma sisäänkäynti, siipirakennuksessa, "oma reviiiri")

**20** Mitä aineita ja montako tuntia esy-luokkaa opettaa joku muu kuin Sinä itse?  
 (esim EN/2) \_\_\_\_\_

**21** Millaisia hyviä ja huonoja kokemuksia teillä on tällaisesta opettajavaihdosta?

+

-

---



---



---



---



---



---



---



---

**22** Oletko tyytyväinen luokan fyysiseen sijaintiin ja sen varustukseen?  
 Missä suhteessa olet mahdollisesti tyytymätön?

---



---



---

OPPILAAN SIIRTYMINEN ESYLUOKKAAN
----------------------------------

- 23** Arvioi oppilaittesi siirtoajankohdan osuvuutta. Merkitse viivalle lukumäärä.  
Mielestäni nykyisistä oppilaistani  
 \_\_\_ siirrettiin esyn liian myöhäisessä vaiheessa.  
 \_\_\_ siirrettiin esyn ihan sopivassa vaiheessa.  
 \_\_\_ siirrettiin esyn turhaan.
- 24** Nykyisistä oppilaistani palaa tänä vuonna yleisopetukseen ehkä \_\_\_\_ henkeä.
- 25** Kuka tekee virallisen siirtopäätöksen koulusi osalta?  
rehtori/johtaja ktj/siv.t.johtaja lautakunta muu,kuka?\_\_\_\_\_
- 26** Missä vaiheessa oppilas tulee luokkaasi?  
Heti kun virallinen siirtopäätös on tehty  
Kun asiasta on sovittu vanhempien kanssa, vaikka päätöstä ei ole vielä tehty.  
Muussa vaiheessa, milloin? \_\_\_\_\_
- 27** Kuinka moni nykyisistä oppilaistasi on tullut esyn lukukauden keskellä? \_\_\_\_
- 28** Otatko luokkaasi oppilaita *tilapäisesti* joiltakin tunneilta tai tietyksi ajaksi?  
 en  kyllä (Kuinka monta tällaista on ollut tänä kouluvuonna?\_\_\_\_)
- 29** Millaisia hyviä ja huonoja kokemuksia Sinulla on tällaisista tilapäissijoitteluista?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- 30** Millä tavalla osallistut oppilaan siirtoprosessiin?  
 Keskustelen työntekijöiden (opettaja, kuraattori, psykologi) kanssa.  
 Kontakti vanhempien kanssa.  
 Keskustelen työntekijöiden kanssa JA kontakti vanhempiin.  
 En osallistu siirtoprosessiin ennen oppilaan tuloa luokkaani.
- 31** Kuinka moni oppilaistasi käy yleisopetuksen tunneilla? \_\_\_\_
- 32** . Millaisia edellytyksiä mielestäsi tarvitaan, jotta oppilaan em. sijoittaminen olisi onnistunutta?  
 \_\_\_\_\_

ESY-OPPILAS KOULU-URALLAAN...
-------------------------------

**33** Laaditko oppilaillesi kirjalliset henkilökohtaiset opetussuunnitelmat (eli yksilöllinen ops tai YKO/IEP) kyllä en

**34** Miten seuraavat väittämät vastaavat luokkasi työskentelytapaa? Asteikko:

1 = ei lainkaan, 2 = vähän, 3 = jonkin verran, 4 = melko paljon, 5 = hyvin paljon

eilainkaan vähän jonkinverran melkopaljon hyvpaljon

Opetan yhdessä koko luokkaa kerrallaan ja kaikki etenevät suurin piirtein samassa tahdissa.

1    2    3    4    5

Jokainen oppilas työskentelee itsenäisesti ja etenee omassa tahdissaan.

1    2    3    4    5

Oppilaat työskentelevät päivittäin ryhmissä.

1    2    3    4    5

Oppilaat asettavat oppimistavoitteita, urakoita.

1    2    3    4    5

Etenemme useimmissa oppiaineissa samassa tahdissa yleisopetuksen luokkien kanssa.

1    2    3    4    5

**35** Millä tavalla *käytännössä* opetuksen yksilöllisyys luokassasi toteutuu?

---



---



---

**36** Mitä informaatiota siirtyy oppilaastasi tavallisesti tämän seuraavalle opettajalle?

- oppilaskortti
- oppilaskortti + aikaisemmat lausunnot
- edelliset + oma suullinen kuvaukseni oppilaasta
- edelliset + oma kirjallinen kuvaukseni oppilaasta

5. Millä tavoin ja kuinka kauan mahdollisesti seuraat oppilaan myöhempiä kouluvaiheita (esim. ammattikoulussa)? \_\_\_\_\_

---



---

YHTEISTYÖ KOULUN SISÄLLÄ
--------------------------

- 37** Koulussani toimii ei toimi oppilashuoltotyöryhmä.
- 38** Se kokoontuu  
 kerran viikossa  joka toinen viikko  kerran kuukaudessa  
 kerran lukukaudessa  tarpeen vaatiessa.
- 39** Ryhmän toimintaan osallistuu säännöllisesti  
 rehtori/johtaja  apulaisjohtaja  opinto-ohjaaja  
 koulukuraattori  terveydenhoitaja  erityisopettaja  psykologi  
 aineenopettaja  joku muu, kuka/ketkä? \_\_\_\_\_
- 40** Kuinka usein siinä käsitellään esy-luokan oppilaiden asioita?  
lähes joka kerta  noin joka toinen kerta  harvemmin  ei juuri koskaan
- 41** Toisten opettajien kanssa teen yhteistyötä  
 päivittäin  pari kertaa /vko  pari kertaa /kk  en juuri koskaan
- 42** Yhteistyötä tapahtuu seuraavien asioiden yhteydessä:  
 Opetuksen suunnittelua (mitkä aineet \_\_\_\_\_)  
 Oppilaideni käyttäytymiseen liittyvät seikat  
 Muun luokan oppilaiden käyttäytymiseen liittyvät seikat  
 Yleiset kouluun liittyvät kasvatukselliset kysymykset  
 Valvonnat  
 Joku muu, mikä? \_\_\_\_\_
- 43** Kouluni muista opettajista noin \_\_\_% haluaa ja \_\_\_% ei halua keskustella kanssani omista "vaikeista" oppilaistaan.
- 44** Tällaisia konsultatiivisia keskusteluja tapahtuu  
 päivittäin  pari-kolme kertaa/vko  pari-kolme kertaa/kk  harvemmin
- 45** Tunnen, että \_\_\_pystyn / \_\_\_en pysty riittävästi antamaan tukea opettajatovereilleni.
- 46** \_ Tunnen / \_\_\_ en tunne saavani riittävästi tukea muilta opettajilta omaan työhöni.
- 47** Aseta seuraavat ryhmät järjestykseen sen mukaan, miten koet saavasi tukea heiltä koulussasi. (1 = tukee eniten, 2 = tukee toiseksi eniten jne. Jos joku luetelluista puuttuu koulustasi, merkitse eteen -)  

___ erityisopettaja	___ rehtori
___ opo	___ kuraattori
___ toiset opettajat	___ keittiöhenkilökunta
___ siivoojat	___ muu, kuka? _____

**YHTEISTYÖ KOULUN ULKOPUOLELLA (muut kuin vanhemmat)**

**48** Arvioi oppilaittesi kannalta yhteistyön vaikuttavuutta asteikolla 1-5 oman kokemuksesi perusteella. Merkitse - niiden kohdalle, joiden kanssa et ole ollut tekemisissä kouluasioissa.

Ajattele tämän lukuvuoden tilannetta vastatessasi. Vaihtoehdot ovat:

1 = ei lainkaan, 2 = vähän, 3 = jonkin verran, 4 = melko paljon, 5 = hyvin paljon

Oppilaan kannalta yhteistyöllä on ollut positiivista vaikutusta...

	ei lainkaan	vähän	jonkin verran	melko paljon	hyvin paljon
Perheneuvolan työntekijä	1	2	3	4	5
Sosiaalityöntekijä	1	2	3	4	5
Poliisi	1	2	3	4	5
Nuorisosihteeri tai vastaava	1	2	3	4	5
Terveystenhoitaja	1	2	3	4	5
Sairaalakoulun henkilökunta	1	2	3	4	5
Yksityisen perhekodin työntekijä	1	2	3	4	5
(Nuoriso)psykiatri/-psykologi	1	2	3	4	5
Koulukodin henkilökunta	1	2	3	4	5
Edellinen opettaja	1	2	3	4	5
Työnantaja	1	2	3	4	5
Vapaaehtoisjärjestö, mikä? _____	1	2	3	4	5
Joku muu, kuka? _____	1	2	3	4	5

**49** Kuinka usein olet tekemisissä jonkun koulun ulkopuolisen yhteistyökumppanin kanssa?

1. 4-5 krt/vko 2. 1-2 krt/vko 3. 2-3 krt/kk 4. kerran/kk 5. harvemmin

**50** Miten yhteistyön vaikutus ilmenee oppilaan tasolla?

---



---



---

**51** Millaisena työsi kannalta koet yhteydenpidon kolleegaasi, toiseen esy-opettajaan?

---



---

<b>KUN KOULUNKÄYNTI TAKELTELEE POIKKEUKSELLISEN PAHASTI...</b>
--

Joskus oppilas kieltäytyy käytännössä tulemasta kouluun, syystä tai toisesta. Hän on lähes totaalisesti poissa (yli puolet koulujasta) ja käy vain silloin tällöin koululla. Voitaisiin oikeastaan puhua koulunkäynnin keskeyttämisestä. Oppivelvollisuus jää mahdollisesti suorittamatta. Vastaa seuraaviin kysymyksiin oppilaskohtaisesti näistä tapauksista oman koulusi osalta tältä lukuvuodelta (1993/94). Tarvittaessa voit kopioida lisää tätä sivua. Oppilas voi olla erityisluokkalainen tai yleisopetuksen oppilas.

1. Koulussamme on ollut tällaisia tapauksia tänä lukuvuonna \_\_\_ kappaletta.

2. Oppilaan ikä keskeyttämishetkellä \_\_\_ v. Sukupuoli \_\_\_ tyttö \_\_\_ poika.

3. Miltä luokalta oppilas keskeytti? \_\_\_  erityisluokalta  yleisopetuksesta

4. Kuinka paljon hänellä on tänä lukuvuonna poissaoloja? \_\_\_

5. Mikä oli joulutodistuksen keskiarvo? \_\_\_

6. Mitkä syyt käsityksesi mukaan vaikuttavat hänen runsaisiin poissaoloihinsa?

---



---



---

\* Mitä hän puuhailee koulunkäynnin sijaan?

---



---



---

\* Miten häntä on yritetty saada kouluun?

---



---



---

\* Harjoitetaanko ja jos, niin millaista yhteistyötä muiden viranomaisten kanssa?

---



---



---

\* Miten vanhemmat suhtautuvat tilanteeseen?

---



---



---

\* Onko häntä yritetty saada menemään hoitoon tai esim. koulukotiin?

---



---



---

\* Mitä arvelet tämän oppilaan kohdalla tapahtuvan lukuvuoden lopussa?

Liite 6: Vanhempien kuvauksia havaitsemistaan muutoksista lapsessaan erityisluokalle siirtymisen jälkeen.

(Kuvaus siirretty sellaisenaan mahdollisine kirjoitusvirheineen ym. merkintöineen; lisäksi ilmoitetaan lapsen kouluaste ja lasten lukumäärä perheessä)

"Erityisluokka ei tuota sitä tulosta, jos luokassa on esim 1,3,4, ja 6.luokka samassa. Pienemmät ottaa mallia isoista ja yrittävät esittää kovempaa roolia etteivät olisi kiusattuina".

Ala-aste / isä, 1 lapsi

"Poika rauhoittui. Oppiminen on mielekkäämpää ja helpompaa. Luokan ilmapiiri on kiva. Suosittelen lämpimästi monelle muullekin pienryhmään siirtymistä."

Ala-aste / äiti, 3 lasta

" Eniten painavat jatkoasiat eli meillä on vuosi jäljellä tätä koulua ja opettajan yhteistyötä. Mitä sitten yleensä alkaa taas sama paloittelu, kun kukaan ei tiedä eikä näistä tarvitse kantaa vastuuta muuta kuin saadaa vain johonkin ylimääräiseen ryhmään hännän huipuksi."

Ala-aste / äiti, 2 lasta

"Lapsellamme oli psyykkisiä ongelmia, jonka vuoksi hän käyttäytyi koulussa kuin "häirikkö". Psyk. osastonhoidon (n. 9 kk) jälkeen hän meni takaisin omaan kouluunsa. Mutta kuinka kävikään, häntä alettii pitää "erilaisena", syrjimistä ja syyllistämistä tapahtui sekä oppilaiden että erityisesti opettajien osalta. Asuimme silloin pienemmällä paikkakunnalla, jossa ei ollut erityisluokkia, ainoastaan erityisopettaja, joka piti eri luokkien oppilaita yhdessä pois häiritsemästä muita. Lapsemme otti jälleen saman roolin koulussa kuin ennen osastohoitoa, seurauksena varoituksia, uhkauksia kotiin ja lopulta koulusta erottaminen. Siinä vaiheessa en enää keksinyt muuta vaihtoehtoa kuin paikkakunnan vaihto. Täällä X:n kaupungissa soitin koulutoimistoon, kerroin tilanteen ja esitin itse lapsen siirtämistä erityisluokkaan. Psyk. ja sosiaalitoimen viranhaltijoilla ei ollut esittäviä vaihtoehtoja kuin koulukoti. Lapsemme on käynyt 2 vuotta erityisluokkaa ja on selviytynyt hyvin, keskiarvokin on yli 8. Hän on hakenut ammattikouluun ja suunnittelee tulevaisuuttaan. Tässä järjestelmässä on pahasti vikaa, kun ongelmat kasautuvat ei löydy paikkaa jossa apua olisi. Yhteistyötä ei ole kuin paperilla, sen olen kokenut karvaasti. Jokainen instanssi ajaa vain omaa suppeaa näkemystään, kokonaisuus ei ole tiedossa eikä suunnitelmallisuutta nimeksikään. Olen kuitenkin ylpeä tästä sinnikkydestäni, sillä voitin."

Yläaste / äiti, 3 lasta

"Kuka päättää kuka joutuu. Itse ei voi vaikuttaa tilanteeseen. Kun on pantu, niin perheneuvola on patistamassa pois. On se niin väärä kun vain voi olla. Ei mikään niille ole hyvää. T. ei ole häirikkö erittäin hyväoppinen Englannista aina 9 kokeista (nyt on mennyt kaikki ilman kokeita kokeet tarkkailuluokalle myös); Enemmän oppilaita ainakin 16 vähintään, ei seuloita liikaa. Opettajan kakaroita rehtoreiden mukuloita myös samaan luokkaan ei päästetä pois ennen kuin koulu on ohi. Aivan pilalla koko systeemi, Annetaan sellaisen päättää ja ratkaista, joka on tyttöjen käsityö opettaja on Rehtorin p.p. nuolia joka ei yhtään tuntia ole T:lle pitänyt: soittaa kotia ½ tunnin puhelua Herrojen kakarat ei mene tarkkailuun. Perheneuvola ei saa myös sekaantua koulukäyntiin kuin ei voi muuta kuin sotkea?.."

Yläaste / Isä, 1 lapsi

"Itselläni on hyvin negatiivinen käsitys erityisluokasta "tarkkis". Itselleni on syntynyt kuva, että luokka on paikka, jonne tavalliseen luokkaan sopeutumattomat kaverit on potkaistu pois jaloista. Opetus on sivuseikka, tikanheitto päivän suurin ponnistus. Kukaan ei valvo mitään siellä puuhataan, rehtoria lainatakseni "tärkeintä on että tulee kouluun", oppimisella ei ole niin väliä. Tämäkö antaa oppilaille pohjan elämää varten, ihmettelenpä vaan."

Yläaste / äiti, 2 lasta.

"T:n siirto tarkkailuluokalle ei meidän mielestä ollut hyvä ratkaisu. Muuta vaihtoehtoa ei annettu, väli T:n ja silloisen luokanopettajan välillä kiristyi niin, että oli pakko lähteä 6-luokan keväällä tarkkailuluokalle toiseen kouluun, 1 kk oli enää koulua. Tämä jotenkin lamaannutti T:n, että opiskelu ei enää ole kiinnostanut. T. sai tukea 5. luokalla lukihäiriöön, mutta ei enää 6-luokalla. Tämä oli varmasti yksi syy vaikeuksiin."

Yläaste / äiti, 2 lasta.

"Poikaa ei olisi otettu kouluun ollenkaan, koska esikoulun yksi opettaja oli sitä mieltä, että hän ei ole koulukypsä. En antanut periksi. Sanoin ettei hänen päässään ole mitään vikaa ja hän on oppivelvollisuusiässä ja teidän velvollisuus on järjestää hänelle opetus. Koulupsykologi antoi myös toveruuttaan lausunnon koulukypsyydestä, ja oli asiasta täysin varma, vaikka ei ollut koskaan lasta nähnyt. Kun en antanut vielä periksi, niin he suutuksissa järjestivät hänelle paikan K:n kouluun (matka 50 km mutkin), jonne jouduin hänet itse kuljettamaan, koska Y:n kaupungilla ei ollut kuljetukseen rahaa. K:n koululla oli onneksi tervejärkiset opettajat, jotka ehdottivat siirtoa joululta erityisluokalle ja sanoivat siellä olevan hyvä opettaja. Minulle ei aikaisemmin ollut kukaan puhunut



mitään tällaisesta mahdollisuudesta. Erityisluokkaan oli matkaa kotoamme 400 m. Olen oikein tyytyväinen, että poikani on saanut olla pienemmässä luokassa, vaikka olisi hän normaaliluokassakin pärjännyt, jos opettaja olisi ollut järkevä. Poika ei ole muuten poikkeava kuin, että hän on hieman vilkkaampi kuin nynnyt. Ehdotankin, että myös opettajille järjestettäisiin testejä kypsyystestistä. Huolimatta tästä kirjeestä olen alkutappeluja lukuun ottamatta ollu opetusjärjestelyihin tyytyväinen."

Ala-aste / isä, 2 lasta.

"Erityisluokan sijainti samassa koulussa muiden oppilaiden kanssa, sekä yhteen toimiminen hälventää leimautumista. Opettajilla hyvä keskinäinen yhteistyö luokkien välillä. Tarvitaan enemmän oikeata julkista tietoa uudesta mahdollisuudesta auttaa lasta jo mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Vanhemmille on aina kynnys hyväksyä lapsella erityisopetuksen tarve. Asiallinen, oikea tieto poistaa epäluuloja. Opettaja N.N, oikea tyyppi vetämään erityisluokkaa. Hänen ensitapaamisensa karisti entiset tarkkisuudet, jotka meille oli muodostuneet vanhimman pojan kavereiden joutuessa tarkkisuudelle. Heistä kolme on nyt vankilakundeja. Lapsemme ollut "normaalilla" luokalla syyskauden puolesta välistä saakka. Pärjännyt tyydyttävästi. Seuranta jatkuu tosin edelleen, jos tarvetta ilmentyy, pääsee takaisin esylle."

Ala-aste / äiti, 2 lasta.

Liite 7: Vanhempien merkintöjä lapsessa havaituista muutoksista erityisluokalle siirtymisen jälkeen.

## Hyvät

### Koulunkäynti:

- koulunkäynti normalisoitui
- kiusaaminen loppui
- tenttimisopiskelu tuottanut tuloksia
- ei stressiä silmätikkuna olosta
- kouluun meno ei vaikeaa, koska hyväksytään

## Huonot

- pitkä koulumatka
- ei opi uutta, opettaja ei ole kiinnostunut opettamaan
- väsynyt meteliin ja kiusaamiseen
- häiriköinti koulussa

### Opiskelu:

- huolehtii läksyistä
- oppii lukemaan & kirjoittamaan
- ei tarvitse koko iltaa tehdä läksyjä
- opiskelumotivaatio parantunut
- oppiminen parantunut
- koulumenestys vastaa kykyjä
- ei turhia poissaoloja
- numerot parantuneet
- opiskelevat liian vähän
- "laiskistunut"
- oppimistaso heikompi
- pelko siitä, että jää jälkeen
- ei opi huolehtimaan tavaroistaan, pääsee helpolla

**Käyttäytyminen:**

- pitkäjänteisyys ja itsensä hillintä lisääntynyt
- rauhoittuminen
- jaksaa keskittyä paremmin
- lapsi itse haluaa olla siellä
- parempi käytös
- sopeutuminen
- erilaisuuden hyväksyminen
- keskittymiskyky parantunut
- harrastukset
- itsetunto noussut
- tavat parantuneet
- positiivisempi ajattelu, vapautunut
- omanarvontunto noussut
- vastuuntunto parantunut
- huomaa, että häntä kuunnellaan
- juttelee enemmän
- ahdistuneisuus vähentynyt
- luottamus ja itsensä arvostaminen
- porukassa ei tajua tekevänsä väärin
- koviksen rooli, tarve näyttää, mitä uskaltaa
- rauhattomuus,
- ruma kielenkäyttö (aa) , raaistunut, kovempi
- ahdistunut, kun ei pääse takaisin normlk
- levottomuus
- huonot käytöstavat
- rasismi lisääntynyt
- tupakoi
- yövalvomiset lisääntyneet
- lktoverit eivät ole hyvää seuraa koulun jälkeen
- uhmakkuus lisääntynyt
- aggressiivisuus pahempi, pinna tiukalla
- kokee itsensä "erilaiseksi", huonommaksi?
- kaverit moittivat
- kaikki yrittäminen loppui

**Suhde toisiin ihmisiin:**

- arvostaa opettajia
- pitää opettajasta
- tulee hyvin toimeen muiden kanssa
- ei riitoja toisten kanssa
- sosiaal. käyttäytyminen parantunut
- ulkopuolisten leimaaminen
- ei tyttöystävää
- pelkää vanhempia oppilaita luokassa
- kiusataan
- menetti entiset kaverit,
- vähän kavereita
- ei halua kouluun, uusi esy huonompi k
- eristäytyneisyys muista oppilaista

Liite 8: Kouluviihtyvyyssosioiden keskiarvot ja niiden erot kouluasteittain.(Kruskall-Wallis)

(1= täysin samaa mieltä ... 5 = täysin eri mieltä)

Erityisluokka on paikka, missä...	ALA-ASTE		YLÄASTE		X <sup>2</sup>	P	Merkitsevyys- ero
	M	SD	M	SD			
viihdyn todella hyvin	2.5	1.5	2.0	1.2	8.807	.003	**
saan ansaitsemiani arvosanoja	2.1	1.3	2.1	1.3	.521	.471	n.s.
opettajat kannustavat minua	2.4	1.4	2.2	1.2	1.279	.258	n.s.
opettajat ovat oikeudenmukaisia	2.4	1.5	2.7	1.4	3.302	.069	n.s.
opettajat kuuntelevat minua	2.4	1.5	2.3	1.3	.029	.865	n.s.
toiset luottavat minuun	2.6	1.3	2.5	1.1	.286	.593	n.s.
tunnen olevani tärkeä	3.0	1.4	2.9	1.2	.499	.480	n.s.
toiset kunnioittavat minua	3.1	1.3	2.9	1.1	3.620	.057	n.s.
opin tulemaan toimeen toisten kanssa	2.1	1.3	2.0	1.1	.056	.812	n.s.
tiedän, että menestyn, jos yritän	1.6	1.1	1.7	1.1	.941	.332	n.s.
tiedän, mitä osaan tehdä hyvin	1.7	1.1	1.6	0.9	.071	.790	n.s.
välillä hermostun	1.9	1.2	2.1	1.2	4.108	.043	*
olen levoton	2.9	1.4	2.9	1.3	.106	.745	n.s.
tunnen itseni masentuneeksi	3.5	1.5	3.9	1.3	5.223	.022	*

n.s. = ei merkitsevää\* : p < .05 \*\* : p < .01 \*\*\*: p < .001

Liite 9: Oppilaiden kokemat muutokset erityisluokalle siirtymisen jälkeen ja niiden erot kouluasteittain (Kruskall-Wallis)

1 = väheni, 2 = pysyi ennallaan, 3 = lisääntyi

Verrattuna tilanteeseeni ent. luokassa, minun kohdallani esy-luokassa...	ALA-ASTE		YLÄASTE		X <sup>2</sup>	P	Merkitsevyys- ero
	M	SD	M	SD			
pinnaaminen koulusta	1.68	.63	1.65	.80	1.107	.293	n.s.
oppitunnilla asiaan keskittyminen	2.49	.65	2.45	.69	.102	.749	n.s.
läksyjen tekeminen kotona	2.28	.74	1.56	.65	66.957	.000	***
hyvät numerot todistuksessa	2.50	.66	2.54	.64	.293	.589	n.s.
halu käydä koulua	2.25	.76	2.31	.73	.518	.472	n.s.
jälki-istunnot ja muut rangaistukset	1.54	.72	1.31	.63	7.907	.005	**
osaamisen tunne	2.56	.48	2.37	.54	10.830	.001	***
yleinen viihtyminen koulussa	2.24	.74	2.49	.65	9.184	.002	**

n.s. = ei merkitsevä\* : p < .05 \*\* : p < .01 \*\*\* : p < .001

Liite 10: Vanhempien, opettajien ja rehtorien havaitsemat koulunkäynnin muutosta kuvaavien muuttujien keskiarvot ja hajonnat

1= täysin eri mieltä ... 5 = täysin samaa mieltä

Erityisluokassa ...	Vanhemmat 302		Opettajat 346		Rehtorit 54		Eron merkitsevyys
	M	SD	M	SD	M	SD	
oppii paremmin kuin norm.lk:ssa	4.02	1.16	4.07	.94	4.22	.92	n.s.
käy koulua mieluummin / mot. paran.	3.97	1.29	3.92	.88	4.29	.68	**
lapsen käyttäytyminen paranee	3.47	1.21	3.48	1.06	3.91	.88	**
lapsi oppii hyvät opiskelutaidot	3.39	1.26	3.21	.89	3.57	.93	**
opetus järjestetään lapsen ehdoin/ yksilöllisen ops:n mukaan	3.91	1.17	4.37	.76	4.37	.68	**

Suurimman ja pienimmän keskiarvon vertailu: n.s. = ei merkitsevä, \*\*:  $p < .01$

## Liite 11: Tutkimuskoulut

Koulu (ala-aste)	esy-op.	reht.	opett.	huolt.	opp.	yht.
Havukallion koulu (36)	1	1	7	5	7	21
Myllypuron a-a (37)	1	1	7 (23%)	5	8	22
Vartiokylän a-a (38)	1	1	5	2	7	16
Maunulan a-a (39)	1	-	-	-	-	1
Hyökkälän koulu (40)	1	1	4 (40%)	7	6	19
Keskuskoulun a-a (41)	1	1	9	7	8	26
Kinnarin a-a (42)	1	1	9 (64%)	9	9	29
Maaniitun koulu (43)	1	1	5 (36)	4	4	15
Paavolan a-a (44)	4	1	3	23	19	50
Karin a-a (45)	1	1	1	7	7	17
Vanhankylän koulu (46)	1	1	7 (35%)	7	5	21
Anjalan a-a (47)	1	1	1 (25%)	9	9	21
Muistolan a-a (48)	1	1	4 (27%)	5	5	16
Kirkonkylän a-a (49)	1	1	7	4	4	17
Nahkialan a-a (50)	1	1	- (0%)	-	5	7
Tuomelan a-a (51)	1	1	3	7	7	19
Kaunisnurmen a-a (52)	1	1	3	5	4	14
Pilkanmaan a-a (53)	1	1	1 (10%)	-	4	7
Tyysterniemen a-a (54)	1	1	4 (36%)	-	7	13
Keskuskoulun a-a (55)	1	1	4 (16%)	5	5	16
Kellarpellon a-a (56)	1	1	4	9	7	22
Keskuskoulun a-a (57)	1	1	5 (36%)	4	4	15
Ylämyllyn a-a (58)	1	-	4 (44%)	5	5	15
Snellmanin a-a (59)	1	1	3 (33%)	9	7	21
Keskuskoulun a-a (60)	1	1	10 (28%)	3	7	22
Koivuhaan a-a (61)	1	1	4 (25%)	4	3	13
Koulu tunnistamaton	-	-	6	25	-	31
<b>yhteensä</b>	<b>29</b>	<b>24</b>	<b>120</b>	<b>170</b>	<b>163</b>	<b>506</b>

Koulu (yläaste)	esyop.	reht.	opett.	huolt.	opp.	yht.
Jakomäen yläasteen koulu (01)	1	1	9 (35%)	4	9	24
Korson yläaste (02)	1	1	10 (36%)	7	9	28
Peltolan koulu (03)	1	1	5 (8%)	-	4	11
Porolahden yläaste (04)	-	1	6 (18%)	2	9	18
Hyrylän yläaste (05)	1	1	5 (13%)	2	7	16
Kirkkoharjun koulu (06)	1	1	10 (20%)	7	8	27
Linnajoen yläaste (07)	1	1	10 (24%)	7	9	28
Anttilan yläaste (08)	1	1	7 (23%)	1	6	16
Klaukkalan yläaste (09)	1	1	4 (8%)	-	-	6
Harjavallan yläaste (10)	1	1	10 (33%)	5	5	22
Kankaanpään yläaste (11)	1	1	9 (21%)	1	9	21
Meri-Porin yläaste (12)	1	1	10 (34%)	6	6	24
Sylvään yläaste (13)	1	1	9 (20%)	3	3	17
Uotilanrinteen yläaste (14)	1	1	10 (24%)	7	7	26
Loimaan yläaste (15)	1	1	- (0%)	2	6	10
Ulvilan-Kullaan yläaste (16)	1	1	7 (13%)	4	9	22
Moision yläaste (17)	1	1	16 (25%)	2	7	27
Nokianvirran yläaste (18)	1	1	7 (16%)	7	8	24
Pirkkalan yläaste (19)	1	1	9 (18%)	3	5	19
Pyynikin yläaste (20)	1	1	10 (24%)	2	9	23
Hatanpään yläaste (21)	1	-	- (0%)	-	4	5
Lauritsalan yläaste (22)	1	1	8 (21%)	6	8	24
Sammonlahden yläaste (23)	1	1	7 (16%)	2	5	16
Vehkalahden yläaste (24)	1	1	7 (17%)	9	9	27
Mikkelin lyseon yläaste (25)	1	1	7 (23%)	6	6	21
Talvisalon yläaste (26)	1	-	5	2	4	12
Jynkänlahden yläaste (27)	1	1	6 (17%)	9	9	26
Könönpellon yläaste (28)	1	1	2 (8%)	6	7	17
Palokan yläaste (29)	1	1	8 (17%)	1	6	17
Lyseon yläaste (30)	1	1	7 (15%)	5	6	20
Kiviniityn yläaste (31)	1	-	8	6	8	23
Hakalahden yläaste (32)	1	1	10 (24%)	8	9	29
Kuhmon yläaste (33)	1	1	4	3	4	13
Nilon yläaste (34)	1	1	10 (23%)	7	8	27
Karjasillan yläaste (35)	-	1	-	-	-	1
<b>Yhteensä</b>	<b>33</b>	<b>32</b>	<b>252</b>	<b>142</b>	<b>228</b>	<b>687</b>



Liite 12: Saatekirje tutkimuskouluille

Jyväskylän yliopisto

Erityispedagogiikan laitos

Matti Kuorelahti

## ARVOISA REHTORI JA ERITYISLUOKANOPETTAJA!

Koulussanne toimii sopeutumattomien erityisluokka (esy). Tällaisia ala- ja yläasteen kouluja on maassamme runsaat 250. Erityisopetus muun koulutuksen mukana on joutunut kohtaamaan kouluamme ravistelleen resurssien supistuksen. Yhä enenevässä määrin kysytään opetuksen tuloksellisuuden perään: millaista tulosta vähennetyillä resursseilla saadaan aikaan?

Yliopistojen erityispedagogiikan laitokset ovat ottaneet tehtäväkseen selvittää erityisopetuksen tuloksellisuutta. Nykyaikainen arviointi ei ole datan keräämistä hallintoa varten. Ensisijaisesti arvioinnilla pyritään **kehittämään opetuskäytäntöjä**. Se merkitsee arvioitavan omaa osallistumista tasavertaisena kumppanina arvioitsijan kanssa.

### ESY-OPETUKSEN TULOKSELLISUUS

Tämän kirjeen tarkoituksena on tarjota teille mahdollisuutta osallistua esy-opetuksen kehittämiseen tuloksellisuuden arvioinnin näkökulmasta. Tutkimushanke lähestyy tuloksellisuutta asianosaisten käsitysten kautta. Haluan selvittää, miten esy-opetuksen tuloksellisuus ilmenee niissä kouluyhteisöissä, joissa toimii esy-luokka. Käsityksiä arvioidaan kyselylomakkeella, jotka on tarkoitus esittää **esy-opettajalle, rehtorille, n. kolmannekselle koulunne yleisopetuksen opettajista sekä esy-oppilaille ja heidän vanhemmilleen**. Lomake sisältää sekä yhteisiä että erillisiä osioita kullekin ryhmälle.

Tutkimuksen käytännön suorittamisesta koituu jonkin verran ylimääräistä työtä. Toivoisin,

että koulunne erityisluokanopettaja ryhtyisi tutkimuksen "asiamieheksi". Käytännössä se merkitsee tutkimuslomakkeisiin vastaamisesta huolehtimista. Opettajistosta **arvotaan** joka kolmas vastaajaksi, huolehditaan esy-oppilaiden vastaamisesta sekä lähetetään postitse vanhemmille lomake täytettäväksi. Vastaukset kootaan ohjeen mukaan ja palautetaan Jyväskylän yliopistoon suljettuina.

Toivon, että koulullanne suhtauduttaisiin myönteisesti tähän esy-opetuksen kannalta merkittävään Opetushallituksen tukemaan tutkimushankkeeseen. Ilman käytännön työstä saatavaa tietoa tutkimus olisi mahdotonta. Sen vuoksi rohkenenkin uskoa, että koulunne olisi tarvittaessa valmis lähtemään mukaan tähän hankkeeseen. Kaikista kyseeseen tulevista kouluista arvomme noin 70-80 tutkimuskoulua, joille lähetämme tutkimusaineiston. Jos koulunne ei syystä tai toisesta voisi osallistua tähän hankkeeseen, niin pyydämme ilmoittamaan siitä 2 viikon kuluessa yo. osoitteeseen. Tällöin emme lähetä turhaan teille tutkimusaineistoa.

## **TUTKIMUKSEN RAPORTOINTI**

Tämä tutkimus tullaan raportoimaan loppusyksyllä 1996 osana OpH:n selvitystä koko erityisopetuksen tuloksellisuudesta. Tutkittavat koulut tulevat saamaan käyttöönsä tarkempia tietoja tästä hankkeesta.

## **LISÄTIETOJA**

Tarkempia lisätietoja saa tutkijalta, KK erityisluokanopettaja (esy) Matti Kuorelahdelta  
p: 942 - 7492 317 (t) 744 103 (k)  
(internet) s-posti: makaku@tukki.jyu.fi.