

ERITYISOPETUKSEN LAATU JYVÄSKYLÄN PERUSOPETUKSESSA
KEVÄÄLLÄ 2004

Liisa Elina Rautiainen

Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma
Kevät 2006
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto

Rautiainen, Liisa Elina. Erityisopetuksen laatu Jyväskylän perusopetuksessa keväällä 2004. Pro gradu –tutkielma. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto. Kevät 2006. 174 sivua. 6 liitettä.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkasteltiin, millaista on Jyväskylän mallin mukaisen erityisopetuksen laatu opettajien, erityisoppilaiden sekä heidän huoltajiensa näkökulmasta. Lisäksi tutkittiin, millaisia eroja eri vastaajaryhmien sekä eri koulujen vastaajien kokemusten välillä oli. Jyväskylän mallin mukaisella opetuksella tarkoitetaan pääasiassa yleisopetukseen integroitua erityisopetusta. Tutkimuksen aineisto on osa Kuorelahden, Savolaisen sekä Puron (2004a & b) laajempaa erityisopetuksen tilaa ja Jyväskylän mallin toimivuutta koskevaa tutkimusta.

Tutkimuksessa laatua mitattiin erityisopetuksen laadun osa-alueiden, rakenteen, prosessien ja tuotosten, osalta. Osa-alueet jakautuivat edelleen laatuteemoihin ja nämä vielä laatukriteereihin. Tutkitut laatuteemat olivat opetustilat ja -ryhmät, henkilöstö, toiminta-ajatus, resurssit, erityisopetuksen saatavuus, suhtautuminen integraatioon, opetus, yhteistyön toimivuus, ilmapiiri, erityisopetuksen koettu hyöty, opetustulokset, motivaatio ja osallistuminen sekä oppijan hyvinvointi. Tutkimus toteutettiin kvantitatiivisena survey-tutkimuksena. Aineisto kerättiin kyselylomakkein vuoden 2004 keväällä. Kyselylomakkeita lähetettiin kolmelle yläkoululle sekä kuudelle alakoululle. Tutkimukseen osallistui yhteensä 97 toisluokkalaista, 162 viidesluokkalaista ja 121 kahdeksaluokkalaista oppilasta; 60 toisluokkalaisten, 138 viidesluokkalaisten ja 65 kahdeksaluokkalaisten huoltajaa sekä yhteensä 152 aineen-, luokan- ja erityisopettajaa tutkimuskouluista. Lisäksi tutkimuksessa oli mukana 31 muuta kaupungin erityisopettajaa.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että erityisopetuksen laatu Jyväskylässä koettiin kohtalaisen hyväksi mutta kehitettävääkin on runsaasti. Tyytyväisimpiä oltiin tuotosten laatuun. Erityisoppilaat ja heidän huoltajansa pitivät saatua erityisopetusta oppilaan oppimisen kannalta hyödyllisenä. Integroidulla opetuksella ei uskottu juuri olevan merkitystä kaikkien oppilaiden oppimisen kannalta. Vastaajaryhmien ja eri koulujen mielipiteiden välillä oli runsaasti eroja. Aineenopettajat olivat tyytymättömiä opetuksen laatuun ja yläkoulujen laatu koettiin jonkin verran alakouluja heikommaksi. Käytetty aineisto osoittautui heikosti laadun mittaamiseen sopivaksi mutta laadun käsitteen jakaminen rakenteeseen, prosesseihin sekä tuotoksiin koettiin hyvin toimivaksi laadun käsitettä selventäväksi malliksi sen pienistä puutteista huolimatta.

Avainsanat: Erityisopetus, integraatio, inklusio, laatu, arviointi.

SISÄLLYS

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | JOHDANTO | 6 |
| 2 | LAATU ERITYISOPETUKSESSA | 8 |
| 2.1 | Erityisopetus | 8 |
| 2.1.1 | Erityisopetus Jyväskylässä - Jyväskylän malli..... | 9 |
| 2.1.2 | Integraatio ja inklusio | 11 |
| 2.2 | Mitä laatu on? Näkökulmia ja malleja laadun tarkasteluun..... | 13 |
| 2.2.1 | Laatu perusopetuksessa | 15 |
| 2.2.2 | Koulutuksen laatuteorioita ja -mittareita | 17 |
| 2.3 | Laatu tässä tutkimuksessa | 23 |
| 2.3.1 | Erityisopetuksen rakenteen laatu | 27 |
| 2.3.2 | Erityisopetuksen prosessien laatu..... | 29 |
| 2.3.3 | Erityisopetuksen tuotosten laatu | 30 |
| 3 | LAADUN ARVIOINTI | 32 |
| 3.1 | Mitä arviointi on? Käsitteitä arvioinnista. | 32 |
| 3.1.1 | Laadun arviointi koulutuksessa | 33 |
| 3.1.2 | Erityisopetus arvioinnin kohteena..... | 34 |
| 3.2 | Erityisopetuksen laadun arviointi tässä tutkimuksessa..... | 39 |
| 4 | TUTKIMUSONGELMAT | 41 |
| 5 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS..... | 42 |
| 5.1 | Otanta | 42 |
| 5.2 | Aineiston kerääminen..... | 44 |
| 5.3 | Aineiston analysointi..... | 45 |
| 5.4 | Tutkimuksen luotettavuus | 46 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 5.4.1 | Mittauksen reliabiliteetti | 47 |
| 5.4.2 | Mittauksen validiteetti | 48 |
| 5.4.3 | Tutkimuksen validiteetti | 50 |
| 6 | TULOKSET | 52 |
| 6.1 | Koulun yleinen laadukkuus | 52 |
| 6.2 | Rakenteen laatu | 53 |
| 6.2.1 | Opetustilat ja -ryhmät | 53 |
| 6.2.2 | Henkilöstö | 56 |
| 6.2.3 | Toiminta-ajatus..... | 61 |
| 6.2.4 | Resurssit | 63 |
| 6.2.5 | Erytisopetuksen ja tuen saatavuus..... | 65 |
| 6.2.6 | Suhtautuminen integraatioon | 67 |
| 6.3 | Prosessien laatu | 69 |
| 6.3.1 | Opetus | 69 |
| 6.3.2 | Yhteistyö | 72 |
| 6.3.3 | Ilmapiiri..... | 76 |
| 6.4 | Tuotosten laatu | 82 |
| 6.4.1 | Erytisopetuksen koettu hyöty..... | 82 |
| 6.4.2 | Opetustulokset | 83 |
| 6.4.3 | Motivaatio ja osallistuminen | 90 |
| 6.4.4 | Oppijan hyvinvointi | 95 |
| 6.5 | Yhteenveto | 102 |
| 6.5.1 | Rakenteen laatu | 102 |
| 6.5.2 | Prosessien laatu..... | 106 |
| 6.5.3 | Tuotosten laatu | 109 |
| 7 | POHDINTA | 112 |
| 7.1 | Tutkimusmenetelmän arviointi | 112 |
| 7.2 | Löydösten tarkastelua..... | 114 |
| 7.2.1 | Rakenteen laatu | 114 |

| | | |
|---|--|-----|
| 7.2.2 | Prosessien laatu..... | 116 |
| 7.2.3 | Tuotosten laatu | 117 |
| 7.2.4 | Erot eri luokka-asteiden oppilaiden arviointien välillä | 118 |
| 7.2.5 | Erot eri luokka-asteiden huoltajien arviointien välillä | 119 |
| 7.2.6 | Erot oppilaiden ja huoltajien välillä | 119 |
| 7.2.7 | Erot luokanopettajien, aineenopettajien ja erityisopettajien välillä | 120 |
| 7.2.8 | Erot opettajien ja oppilaiden välillä | 120 |
| 7.2.9 | Erot opettajien ja huoltajien välillä | 121 |
| 7.2.10 | Erot koulujen välillä | 122 |
| 7.3 | Johtopäätökset ja kehittämissajatukset | 123 |
| 7.4 | Jatkotutkimusehdotukset | 124 |
| LÄHTEET | | 125 |
| LIITTEET | | 137 |
| Liite 1: Toisen luokan oppilaiden kyselylomake | | 137 |
| Liite 2: Viidennen ja kahdeksannen luokan oppilaiden kyselylomake | | 139 |
| Liite 3: Huoltajien kyselylomake..... | | 143 |
| Liite 4: Opettajien kyselylomake..... | | 148 |
| Liite 5: Laatuteemojen mittaamisessa käytetyt osiot vastaajaryhmittäin | | 156 |
| Liite 6. Yhteenvetotaulukko: vastaajaryhmien keskiarvot laatuteemoittain ja -kriteereittäin | | 169 |

1 JOHDANTO

Laatu ja sen kehittäminen ovat nyt IN. Käsitettä ei pääse karkuun missään, ei edes yksityiselämässä. Käsitteenä laatu on ollut paremmin tunnettu yritys- kuin koulumaailmassa mutta viimeisen kymmenen vuoden aikana sen sija on vähitellen vahvistunut ja vakiintunut myös koulutuksessa. Jyväskylän yliopiston rehtori Aino Sallinen (31.8.2005) peräänkuulutti lukuvuoden avajaispuheessaan laatua yliopistokoulutukseen ja sitä kautta yhteiskuntaan. Peruskoulun laatu on nostettu useissa artikkeleissa esille ja tutkijat ovat innostuneet aiheesta yhä enemmän. Erityisopetuksen laatuun on alettu kiinnittää huomiota ympäri maailman (ks. esim. The Council for Exceptional Children 2000; Lunt & Norwich 1999) tutkimuksen ja kehittämisen näkökulman siirtyessä määrällisestä laadulliseen (ks. esim. Cheng 1999, 14). Opetus on jatkuvasti suurennuslasin alla ja jokaiselta koululta vaaditaan yhä näyttävämpiä tuloksia. Koulujen on pysyttävä koulutuksen kärjessä ja osoitettava erilaisilla arvioinneilla ja mittareilla tarjoavansa mitä parhainta koulutusta oppilaille. Laadun kehittäminen on haaste jokaisessa kouluyhteisössä eikä tavoite tule koskaan täysin täytetyksi.

Koulun laadukkuutta on tutkittu eniten Yhdysvalloissa, josta se alkoi 1980-luvulla levitä muualle maailmaan (Sahlberg 2004, 518). Suomalainen koulu on todettu laadukkaaksi jopa kansainvälisissä kilpailuissa. Sen tasoa pidetään yleisesti hyvänä samoin kuin koulujamme ja opettajamme (Rajaniemi 1998, 6). Uusi OECD:n tuottama PISA- tutkimus (Programme for International Student Assessment 2003) osoittaa opetuksen laadun tulosten osalta olevan Suomessa Euroopan kärkitasoa (PISA 2003).

Suomalaisia tutkimuksia opetuksen laadusta on kuitenkin vielä verrattain vähän (Sahlberg 2004, 518; Vaso 1998, 138). Erityisesti vuosiluokkien 1.-6. tutkimus on ollut vähäistä ja tutkimus on suuntautunut lähinnä oppilaiden oppisaavutuksiin (Oksanen 2003, 3). Myös erityispedagoginen tutkimus on ollut vähäistä. Erityisopetuksen laatu ei tutkimusaiheena kuitenkaan ole aivan uusi. Mobergin (1996, 127) mukaan sitä on tutkittu peräti 1960-luvulta saakka. Tutkimus ja laadun arviointi on silti kiihtynyt, mikä onkin tärkeätä otettaessa huomioon erityisoppilaiden jatkuvasti kasvava määrä. Koko Suomessa erityisoppilaiden määrä kasvoi 8 % vuonna 2004 edelliseen vuoteen verrattuna (Tilastokeskus 2005a). Erityisopetukseen kohdistetaan kovia odotuksia näiden oppilaiden kuntouttamisessa samalle tasolle ikätovereidensa kanssa. Ei ole yhdentekevää, millaista opetusta oppilaille tarjotaan. On tärkeätä, että erityisopetuksen laatua tarkkaillaan ja opetusta kehitetään jatkuvasti. Laadun jatkuva tarkkailu on perusteltua, sillä laatu ei ole pysyvä tila. Se vaatii jatkuvaa ylläpitoa.

Aivan viime vuosien aikana koulun arvioinnista on ilmestynyt useita julkaisuja, joissa määritellään laatukriteereitä perusopetukseen (ks. esim. Holopainen, Ikonen, Ojala 2002; Jaku-Sihvonen & Heinonen 2001). Valmistuneet tutkimukset erityisopetuksesta perustuvat lähinnä erilaisiin erityisopetuksen tilaa kartoittaviin selvityksiin (mm. Blom, Laukkanen, Lindström, Saresma & Virtanen 1996; Kuorelahti, Savolainen & Puro 2004a & b) ja niiden (lähinnä Blom ym. 1996) pohjalta suunniteltuihin valtakunnallisiin erityisopetuksen laatuhankeisiin. Ensimmäinen laatuhanke toteutettiin vuosina 1997-2001 ja seuraava LATU-hanke vuosina 2002-2004 (LATU-hanke 2004). Jyväskylässä LATU-hankkeeseen osallistuttiin oman JESI! -hankkeen nimellä (Tilus 2002, 53). Hankkeiden alla on ilmestynyt useita tutkimuksia mutta myös joitakin aivan erillisiä tutkimuksia erityisopetuksen laadukkuudesta ja tuloksellisuudesta on tehty (ks. taulukko 3).

Erytisopetuksen laadun tutkimisessa vähimmälle on jäänyt erityisoppilaiden näkökulmasta tehty tutkimus. Usein keskiössä ovat opettajien tai huoltajien mielipiteet, vaikka oppilaat olisivatkin kenties parhaita arvioimaan saamaansa opetusta. Tässä tutkimuksessa erityisopetuksen laatua tarkastellaan kaikkien näiden kolmen ryhmän näkökulmasta. Tutkimus perustuu Kuorelahden, Savolaisen ja Puron (2004a ja b) keväällä 2004 kerättyyn kvantitatiiviseen aineistoon, jolla tutkittiin laajemmin erityisopetuksen ja Jyväskylän mallin toimivuutta. Jyväskylän mallilla tarkoitetaan erityisoppilaiden integroitua opetusta, joka toteutetaan jokaisen oppilaan alueellisessa lähikoulussa. Suomessa integraatio on vasta lapsenkengissä eikä aiheesta vielä ole tehty perusteellista ja metodisesti pätevää tutkimusta (Moberg 2002, 42), vaikka sellaiselle olisi tarvetta. Siksi onkin tärkeätä tutkia, millaista on integroidun erityisopetuksen laatu Jyväskylässä.

Tutkimukseen valittiin yhteensä yhdeksän koulua, joista 6 oli alakouluja ja 3 yläkouluja. Kouluista vastaajiksi valittiin kaikki erityisopetusta saavat tai sitä joskus saaneet toisen, viidennen ja kahdeksannen luokan oppilaat, heidän huoltajansa sekä koulujen opettajat. Lisäksi mukana olivat erityisopettajat kaikista kaupungin kouluista. Tutkimus tarkastelee ryhmien yksittäisten laatukokemusten lisäksi kokemuksia eri vastaajaryhmien sekä eri koulujen vastaajien välillä. Koulujen nimet on korvattu täysin fiktiivisillä nimillä koulujen yksityisyyden suojaamiseksi. Erytisopetuksen laatukäsitettä avattiin useiden asiantuntijoiden näkemysten sekä laateorioiden avulla. Tässä tutkimuksessa laatua tarkastellaan Puron (2000) mallia soveltaen kolmen eri osa-alueen, rakenteen, prosessien sekä tuotosten laadun osalta. Osa-alueet jakautuvat pienemmiksi laateemoiksi, jotka edelleen jakautuvat laatukriteereiksi. Tutkimuksen laateemat ovat opetustilat ja -ryhmät, henkilöstö, toiminta-ajatus, resurssit, erityisopetuksen saatavuus, suhtautuminen integraatioon, opetus, yhteistyön toimivuus, ilmapiiri, erityisopetuksen koettu hyöty, opetustulokset, motivaatio ja osallistuminen sekä oppijan hyvinvointi.

2 LAATU ERITYISOPETUKSESSA

Erityisopetuksen laatu on käsitteenä laaja ja varsin monipuolinen. Jotta laajan käsitteen saisi paremmin haltuun, tarvitaan avuksi erilaisia määrittelyjä ja laadun malleja. Tämä luku paneutuu tarkemmin laadun käsitteeseen, sen yleisiin määritteisiin sekä niistä johdettuihin erityisopetuksen malleihin. Ennen tarkempaa laadun tutkimista esitellään vielä, mitä tarkoitetaan erityisopetuksella ja kuinka sitä toteutetaan Jyväskylässä. Lisäksi tarkastellaan tarkemmin Jyväskylän ja koko maan nykyisiä erityisopetuksen suuntauksia; integraatiota ja inklusiota.

2.1 Erityisopetus

Erityisopetus pitää sisällään monia erilaisia opetuksen muotoja hyvin heterogeeniselle oppilasjoukolle. Lyhyesti ja ytimekkäästi erityisopetus voidaan määritellä pedagogisesti poikkeavien oppilaiden opetuksiksi; opetuksiksi, joka pyrkii huomioimaan ja vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin kasvatuksellisiin tarpeisiin (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1999, 143; Salminen 1989, 47). Erityisopetuksen päätavoite on tukea pedagogisin keinoin yksilöllistä tukea tarvitsevaa oppilasta yleisopetuksen rinnalla (Ahvenainen, Ikonen & Koro 1994, 16; 2001, 18) yleisopetusta täydentäen (Laukkanen 1996, 1).

Erityisopetuksen tehtävänä on turvata koulutuksellinen tasa-arvo ja koko ikäluokan yleissivistävä koulutus kaikille oppilaille ja poistaa oppimisen esteitä (Lindström & Laukkanen 1996, esipuhe; Opetussuunnitelman perusteet 2003-2004, 38 §; Jahnukainen 1995, 181) sekä pyrkiä kaikkien oppilaiden ammatillisten jatkokoulutusmahdollisuuksien varmistamiseen (Ahvenainen ym. 2001, 22). Erityisopetusta antaa yleensä erityisen koulutuksen saanut opettaja (Salminen 1989, 47). Sitä järjestetään oppilaille, jotka tarvitsevat lisätukea vammansa tai sairautensa tai muun erityisen syyn vuoksi (Lindström & Laukkanen 1996). Perinteisesti erityisopetusta on annettu omissa ryhmissään muusta opetuksesta erillään (Kuorelahti ym. 2004b, 5) erityisluokissa sekä erityiskouluissa (Salminen 1989, 47) mutta nykyisin erityisopetus pyritään järjestämään mahdollisimman pitkälle yleisopetuksen yhteydessä (Holopainen 2002, 6). Vuonna 2004 kaikista Suomen erityisopetukseen siirretyistä oppilaista 42 % opiskeli yleisopetuksen yhteyteen integroituna, 33 % erityisryhmissä ja 25 % erityiskoulujen erityisluokilla. Integroitu opetus on selvästi kasvanut edellisvuosista. (Tilastokeskus 2005a)

Erityisopetuksen järjestämisestä on säädetty tarkasti opetuslaissa sekä peruskoulun opetussuunnitelmassa (OPS). Opetustoimen lainsäädäntö (2004) 17 § määrää, että jokaisella oppilaalla, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, on oikeus saada erityisopetusta

muun opetuksen ohessa. Tällöin kyse on osa-aikaisesta erityisopetuksesta, jota annetaan joko samanaikaisopetuksena muun opetuksen rinnalla tai erillisessä tilassa pienryhmässä tai yksilöllisesti (OPS 2003-2004, 37 §). Osa-aikaista erityisopetusta annetaan yleensä lievien oppimisvaikeuksien, puhe- ja lukivaikeuksien sekä sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen ongelmien yhteydessä yleisopetuksessa pääsääntöisesti opiskelevalle oppilaalle (Virtanen 2002, 61; Nissinen & Tilus 2000, 12; Helsingin kaupungin opetusvirasto 2005). Lukuvuonna 2003-2004 osa-aikaista erityisopetusta sai useampi kuin joka viides peruskoulun oppilas eli 2 % enemmän kuin edellisenä vuonna (Tilastokeskus 2005a). Opetustoimen lainsäädännön (2004) 17 §:ssä todetaan myös, että jos oppilasta ei vammaan, kehitysviivästymän, sairauden, tunne-elämän häiriön tai muun vastaavan syyn vuoksi voida opettaa yleisopetuksessa tulee oppilas siirtää erityisopetukseen (myös OPS 2003-2004, 38 §). Siirtopäätöksestä huolimatta opetus pyritään usein järjestämään mahdollisimman pitkälle muun opetuksen yhteydessä, jolloin oppilas on integroituna yleisopetukseen. Tarvittaessa opetus järjestetään kuitenkin erityisluokassa. Erityisopetukseen siirretylle oppilaalle on aina laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (OPS 2003-2004, 39 §; Opetustoimen lainsäädäntö 2004, 17 §) HOJKS voidaan laatia oppilaalle tarvittaessa vain yhteen tai muutamaaan oppiaineeseen, jolloin oppilas yleensä opiskelee yleisopetukseen integroituna.

Erityisluokilla opiskelee pääasiassa vaikeasti sosiaalisesti sopeutumattomia, kielihäiriöistä kärsiviä, kehitysvammaisia, aistivammaisia sekä sairaalakoulujen oppilaita. Lisäksi mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskelevat oppilaat ovat vielä usein omissa luokissaan. Erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden oppivelvollisuutta voidaan tarvittaessa pidentää yleisestä yhdeksästä vuodesta yhteentoista oppivelvollisuusvuoteen (OPS 2003-2004, 38 §).

2.1.1 Erityisopetus Jyväskylässä - Jyväskylän malli

Jyväskylän kaupunki on ottanut käyttöönsä vuonna 1996 niin kutsutun Jyväskylän mallin kaupungin erityisopetusta varten. Mallista on laadittu virallinen asiakirja, Erityisopetussuunnitelma 2000 (Nissinen & Tilus 1999), jota pyritään päivittämään säännöllisesti. Erityisopetussuunnitelman kehittämisestä ja koordinoinnista vastaa varta vasten koottu johtoryhmä, jonka keulahahmona toimii kehittämisspäällikkö. Malli perustuu niin kutsuttuun aluemalliin, joka tarkoittaa sitä, että Jyväskylän kaupunki on jaettu pienempiin erityisopetuspalveluja tarjoaviin alueisiin, joilla pyritään varmistamaan se, että jokainen oppilas saa avun ja tuen mahdollisimman läheltä kotiaan. Kuitenkin jotkin oppilasryhmät ovat niin pieniä, että niiden opetus on koettu järkevämmäksi järjestää keskitetysti. Niinpä kehitysvammaiset (EHA1) ja autistiset oppilaat sekä laaja-alaisista oppimisen tai koulunkäynnin ongelmista kärsivät oppilaat saavat opetusta omissa erityiskouluissaan, joissa

he voivat saada välttämättömiä, tehokkaampia tukimuotoja. Erityiskoulut (5) toimivat osaamiskeskusina ja tarjoavat lähikoulujen opettajille konsultaatioapua ja oppilaille tarpeen vaatiessa erilaisia kuntoutus- ja tukipalveluja. (Jyväskylän kaupungin opetusvirasto 2005; Nissinen & Tilus 1999, 12)

Erityisopetus järjestetään Jyväskylässä monipuolisesti jokainen lapsi yksilöllisesti huomioiden. Mallin päätarkoituksena on toimia inklusion ja integraation periaatteita noudattaen eli järjestää kaikille lapsille mahdollisimman samanlaiset mahdollisuudet kykyjensä mukaiselle oppimiselle yhdessä ikätovereiden kanssa (ks. luku 2.1.2). Jyväskylän mallin mukaan suurin osa erityisoppilaista opiskelee integroituna omassa lähikoulussaan yleisopetuksessa osa-aikaisen erityisopetuksen keinoin tuettuna, tarpeen mukaan HOJKSin avulla siirrettynä erityisopetukseen. Erityisoppilas voi olla myös sijoitettuna oman koulunsa pienluokalle kuten starttiluokalle tai pienryhmään, jonka opettajana toimii erityisluokanopettaja.

Tiivistetysti Jyväskylässä kaikkien oppilaiden opetusta ohjaavat seuraavat periaatteet (Nissinen & Tilus 1999, 4-6):

1. Oppioikeuden tavoite, jolla tarkoitetaan jokaisen oppilaan mahdollisuutta suorittaa peruskoulun oppimäärä ja hankkia jatko-opintokelpoisuus.
2. Normalisaation tavoite, jonka mukaan erityisoppilaiden opetus pyritään järjestämään kiinteänä osana yleisopetusta.
3. Opetuksen tehokkuuden tavoite, jolla tarkoitetaan opetuksen tuloksellisuuden arviointia itsearviointin, opetussuunnitelman ja oppilaalle laaditun henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman pohjalta.
4. Kokonaiskuntoutuksen tavoite, jonka mukaan erityisoppilaan kuntoutusta suunnitellaan ja toteutetaan yhteistyössä oppilaan ja hänen vanhempiensa sekä eri alojen asiantuntijoiden kanssa.
5. Ennaltaehkäisyn tavoite, joka tarkoittaa oppimisen esteiden varhaista tunnistamista sekä niiden synnyn ehkäisemistä etukäteen erilaisin tukitoimin.
6. Syrjäytymisen ehkäisyn tavoite, jonka mukaan pyritään kaikin keinoin ennalta ehkäisemään oppilaan syrjäytymistä ja katkaisemaan jo mahdollisesti alkanut syrjäytymiskierre, tukemaan oppilaan itsetuntoa ja sosiaalistumista sekä ohjaamaan lasta/nuorta ottamaan vastuuta omasta elämästään ja opiskelustaan.

Jyväskylän erityisopetussuunnitelma velvoittaa opetuksen suunnitelmallisuuteen, laadukkuuteen ja tehokkuuteen. Erityisopetusta on pystyttävä säännöllisesti arvioimaan saatavuuden, riittävy-

den, kohdentumisen, paino-alueiden, vaikutusten sekä opetuksen toimivuuden näkökulmista. (Nissinen & Tilus 1999, 7)

2.1.2 Integraatio ja inklusio

Erityisopetus pyritään nykyisin mahdollisuuksien mukaan järjestämään integraation ja inklusion periaatteiden mukaisesti joka puolella maailmaa (Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson & Gallannaugh 2004, 10). Sananmukaisesti integraatio tarkoittaa kahden erillisen osan yhdistämistä siten, ettei lopputuloksena muodostuneessa uudessa kokonaisuudessa voida enää erottaa alkuperäisiä osia toisistaan (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 181). Erityiskasvatuksessa se tarkoittaa pyrkimystä huolehtia erityiskasvatuksesta yleisten kasvatuspalvelujen yhteydessä ja yrittäystä sulauttaa erityiset ja yleiset palvelut yhteen, jolloin kaikki tietyn ikäluokan oppilaat käyvät yhteistä oppivelvollisuuskoulua (Moberg 1999, 137; 2001b, 82-83). Integraatio pyrkii vähentämään sosiaalista diskriminointia erillisen erityisopetuksen ja oppilaiden leimaamisen lopettamisella (Tenhunen 1995, 263). Käytännössä Jyväskylässä tämä tarkoittaa sitä, että erityisoppilaat ovat mahdollisimman usein integroituna yleisopetuksen ryhmiin saaden erityisopetusta osa-aikaisesti tai samanaikaisesti yleisopetuksen rinnalla.

Integraatiota pidetään moraalisesti oikeana (Hautamäki ym. 2001, 177; Moberg 1999, 137), voidaanhan sen nähdä pohjautuvan ihmisoikeuksien periaatteisiin korostaessaan jokaisen yksilön oikeutta samoihin palveluihin ja opetukseen (Tenhunen 1995, 261). Niin pitkälle kuin mahdollista, myös erityisoppilaille pitäisi antaa tilaisuus toimia vuorovaikutuksessa yleisoppilaiden kanssa ja antaa heille mahdollisuus samoihin kokemuksiin, joita kuuluu oppilaiden normaaliin kehitykseen (McWilliam & Bailey 1993, 14). Tasa-arvoinen opetus edellyttää, että kaikki oppilaat voivat saada yhtä hyvää opetusta, vaikka heidän tuloksensa lopulta osoittautuisivat erilaisiksi (Lupton 2005, 589). 1980- ja 1990-luvuilla integroidusta erityisopetuksesta on saatu hyvin positiivisia tutkimustuloksia: tutkimusten mukaan integroitujen oppilaiden koulumenestys sekä sosiaalinen kehitys olivat parempia kuin vastaavien erityisluokassa opiskelevien oppilaiden (Moberg 2002, 42; UNESCO 2005, 27). Myös Dyson ym. (2004, 28, 100-101) raportoivat, että kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisella ei ole juuri vaikutusta yleisopetuksen oppilaiden akateemisiin saavutuksiin mutta sosiaalisiin taitoihin sillä voi olla positiivinen vaikutus. Erityisoppilaille Dysonin ym. (2004, 101) mukaan integroidusta opetuksesta oli hyötyä myös akateemisten taitojen oppimisessa. Tällöin voidaan olettaa, että inklusion suunta on oikea ja kaikkien yhdessä opettaminen perusteltua.

Integraatio voidaan nähdä neljästä eri näkökulmasta. Se voi olla fyysistä, toiminnallista, psykologista ja sosiaalista sekä yhteiskunnallista (Moberg 2001b, 85). Fyysinen integraa-

tio lienee yleisin tapa ymmärtää integraatio (esim. Dyson ym. 2004, 19) mutta todellista integraatiota on kouluaikana sosiaalinen integraatio ja sen jälkeen yhteiskunnallinen integraatio, jolloin yksilö on täysin osallisena yhteiskunnan toiminnassa. Fyysinen ja toiminnallinen integraatio ovat silti myös tärkeitä, sillä niiden katsotaan edistävän täydellisen integraation toteutumista. (Hautamäki ym. 2001, 182-183; Moberg 1999 136, 138; 2001b, 85) Pelkkä fyysinen integraatio ei vielä riitä toivotun tuloksen, tasa-arvon, toteutumisen näkökulmasta (Moberg 1999, 140; 2001b, 84). Moberg (2001a, 115; 2001b, 84) muistuttaakin, että integraatiossa ei saisi olla kyse pelkästään niin kutsutusta "säästöintegraatiosta", jossa erityisoppilas kyllä fyysisesti sijoitetaan samaan luokkaan yleisopetuksen oppilaiden kanssa mutta jossa hän ei saa tarvitsemiaan tukitoimia. Tällainen tilanne olisi mahdollisimman epäedullinen erityisoppilaan kannalta.

Integraatio ja inklusio ovat eri asioita, vaikka niillä samaan päämäärään, kaikkien yhteiseen kouluun, pyritäänkin. Integraatio edellyttää, että ensin on segregatiota (Hautamäki ym. 2001, 182): kuinka muuten erillisistä ryhmistä voitaisiin integroida yksi yhteinen ryhmä? Voidaan-kin puhua pois segregatiosta -näkömyksestä, desegregatiosta. Toinen integraation näkökulma, ei-segregaatio viittaa suoraan inklusion käsitteeseen. Inklusio ei tunne segregatiota; kaikki oppilaat ovat yhdessä alusta asti, jaottelua ei koskaan tehdä eikä jolloin ei ole mitään integroida. (Hautamäki ym. 2001, 181-182)

Inklusio viittaa siis kaikille yhteiseen kouluun. Se tarkoittaa opetuksen järjestämistä kaikille oppilaille sopivaksi (Murto 2001, 39) yhdistämällä vammaisten ja vammattomien oppilaiden opinto-ohjelmat sekä oppimisympäristöt määrätietoisesti (Biklen 2001, 55). Se pyrkii mahdollistamaan tasapuolisen osallistumisen opiskeluun kaikille (UNESCO 2005, 14). Inklusion ajatellaan olevan enemmän kuin pelkkää toimintaa: "Inklusio on filosofia ja toimintatapa, joka vastustaa syrjintää niin periaatteiden kuin käytännönkin tasolla (Väyrynen 2001, 15)." Se on ajattelutapa (Biklen 2001, 56). Inklusion tärkeimpinä elementteinä nähdään kaikkien yhteenkuuluvuus ilman syrjintää ja leimaamista sekä yksilöllinen opetus (Moberg 2001a, 116). Lunt ja Norwich (1999, 78) tiivistävät inklusion periaatteen kolmeen oppilaan oikeuteen: oppilaalla on a) oikeus olla osallisena koko koulun oppilasyhteisössä, b) oikeus positiiviseen arviointiin sekä kunnioitukseen sekä c) oikeus yksilölliseen oppimiseen. Käytännön tasolla inklusiivisella opetuksella tarkoitetaan pyrkimystä opettaa kaikkia oppilaita alusta alkaen yhdessä yhtenäisessä koulussa samojen opetusperiaatteiden mukaan; niin, että jokainen oppilas voi saada omien edellytystensä mukaisesti hyvää opetusta samassa koulussa (Moberg 2001a, 114,115). Oppilaita ei luokitella vaan tarkoituksena on antaa jokaiselle oppilaalle yksilöllistä, hyvää opetusta. Inklusio pyrkii opetuksen lisäksi laajempaan yhteisyyteen tarkoituksenaan ottaa kaikki oppilaat mukaan koulun kaikkiin toimintoihin (Murto 2001, 44). Inklusiivinen koulu pohjautuu ajatukseen jokaisen oppilaan

oikeudesta käydä koulua omassa lähikoulussaan eli hänen asuinpaikkaansa lähinnä olevassa koulussa, jossa muutkin saman alueen lapset opiskelevat (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 101) saaden yksilöllistä, edellytystensä mukaista opetusta (Hautamäki ym. 2001, 185). Inklusiivisesta koulusta puhuttaessa on hyvä muistaa, että sama koulu voi toisissa asioissa olla hyvinkin inklusiivinen, toisissa samalla vähemmän (Lunt & Norwich 1999, 85). Inklusio on myös nähtävä jatkuvasti kehittyvänä prosessina, joka ei koskaan pääty eikä tule valmiiksi (UNESCO 2005, 15).

Inklusioon katsotaan olevan sosiaalisesti tavoiteltavaa (McWilliam & Bailey 1993, 14). Todellisuudessa täydellinen inklusio on vasta kaukainen haave suomalaisessa koulujärjestelmässä (Hautamäki ym. 2001, 194; Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 121), vaikka se koko maassa tavoitteena onkin (Holopainen 2002, 6). Integraatiopyrkimykset sen sijaan ovat kasvussa ja onnistuneen integraation katsotaan olevan yksi erityisopetuksen laadun tekijöistä (ks. esim. UNESCO 2005, 16).

2.2 Mitä laatu on? Näkökulmia ja malleja laadun tarkasteluun.

Nyky-yhteiskunnassa laatua tai erityisesti laadunvaatimusta ei pääse karkuun. Laadukkuus ja laadunarviointi kuuluvat saumattomasti jokapäiväiseen arkielämäämme. Olemme laatumietoisia ihmisiä, jotka elävät laatumietoisessa yhteiskunnassa. Laatu on perusarvo, josta kukaan ei mielellään tingi. Haluamme syödä laadukasta ruokaa, käyttää laadukkaita vaatteita, hoitaa kehoamme laadukkailla tuotteilla ja ajaa laadukasta autoa. Haluamme tehdä työtä, jonka laadusta voimme olla ylpeitä ja kasvattaa lapsemme koulussa, joka antaa laadukasta opetusta, sekä viettää vapaa-aikamme laadukkaasti. Haluamme ja vaadimme lisää elämänlaatua ja vietämme rakkaimpiemme kanssa laatu-aikaa. Laatu on perusarvo ja paineet sen lisäämiseen alueella kuin alueella ovat valtavat. Korkea laatu on arvo sinänsä, tavoite ja päämäärä (Räisänen 1998, 10).

Laatuajattelu pohjautuu teollisuuteen. Sen ensimmäinen vaihe oli 1900-luvun alun laatukontrolli, jolla pyrittiin valvomaan tuotantoprosessien lopputuotoksia. Seuraava vaihe, laadunvarmistaminen, käynnistyi toisen maailmansodan jälkeen Japanissa. Tuolloin huomio kiinnittyi jo valmistusprosessiin. Pyrittiin ehkäisemään viallisten tuotteiden syntymistä. (Oksanen 2003, 55-57) Tästä on vähitellen siirrytty ajatukseen kokonaisvaltaisesta laadunhallinnasta.

Mutta mitä se laatu sitten on? Usein laatua ajatellessamme ajattelemme sen olevan jotakin erityisen hyvää (ks. Oakland 1993, 5; Mortimore 1992, 24). Se on jotakin, joka ylittää tavanomaiset standardit, ekseleenssiä (ks. Raivola 2002, 17). Laatu on keino erottua massasta, se on kilpailuväline ja toiminnan jatkamisen ehto (Raivola 2000, 34).

Laadulla on lukemattomia määritelmiä ja merkityksiä (Hinett & Knight 1996, 9; Idrus 1996, 34; Vaso 1998, 29) ja se voidaan ymmärtää monin tavoin (Valtiovarainministeriö

1998, 43; Huuskonen, Ilijäs & Lehtoranta 1997, 28; Koivula 2002, 16; Hirvi 1995a, 15). On selvää, että eri yhteyksissä laadulla ei voida aina tarkoittaa samaa asiaa, laatu on intressidonnaista (Saarinen & Huusko 2004, 486; Koivula 2003, 19; Raivola 2002, 17) sekä suhteellista: laatu on laatua suhteessa johonkin (Koivula 2003, 18; Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala 1998, 181; Harvey & Green 1993; Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, 12; Lillrank 2003, 19; Hirvi 1995a, 16). Laadulle esitetyt kriteerit riippuvat siitä kohteesta, jonka laadusta on kyse. Yhdessä yhteydessä laadulle ominainen piirre ei ehkä olekaan sitä toisessa. (Saarinen & Huusko 2004, 486)

Laatu on laaja, monipuolinen ja ristiriitainenkin käsite, jonka tarkka teoreettinen ja objektiivinen jäsentäminen on vaikeaa (Vaso 1998, 31; Vaso 1999, 69; Hujala ym. 1998, 181; Raivola 2000, 27; Lillrank 2003, 19) sen lukemattomien ulottuvuuksien vuoksi (Cheng & Tam 1997, 23; Sipilä 1995, 23). Laatua pidetään yleisesti yksilön subjektiivisena kokemuksena (Murto 1995, 120). Laadusta ajatellaan kuin kauneudesta, se on katsojan silmässä (Idrus 1996, 34; Oksanen 2003, 51). Se tarkoittaa jokaiselle hieman eri asioita (Harvey & Green, 1993; Vainio 1995, 196) ja jokainen antaa sille omat tunnuspiirteensä (Haverinen, Maaniittu & Mäntysaari 1995, 5). Jokainen tietää, jos laatua on tai varsinkin jos se puuttuu, mutta kukaan ei oikein osaa määrittellä sitä tarkemmin (Ylitalo 1998 Valtosen 1998, 12 mukaan). Puro (2000, 19) toteaaakin, että laadulle voidaan löytää yhtä monta määritelmää kuin on määrittelijöitä.

Eri kulttuureilla on vaikutuksensa laadun määrittelyyn samankin tuotteen tai palvelun kohdalla (ks. esim. Vainio 1995, 197; Hujala, Parrila, Lindberg, Nivala, Tauriainen & Vartiainen 1999, 56). Harvey & Green (1993) muistuttavatkin, että laadun määritelmät heijastavat jossain määrin eri yksilöiden ja yhteisöjen käsityksiä. On huomattava, että kulttuuriemme erilaisista arvostuksista johtuen esimerkiksi koulutuksen laadusta saatetaan olla hyvin eri mieltä meillä Pohjoismaissa kuin vaikkapa Afrikan köyhimmissä maissa.

Arvoja pidetään laadunmäärittelyn ytimenä, sillä laadun määrittelemisen arvopaasti on mahdotonta (Räisänen 1995, 17; Hujala ym. 1999, 56). Laadussa on aina kyse ihmisten arvoista ja arvostuksista. Tämä johtaakin laadun määritelmien muuttumiseen ihmisten uusien kokemusten ja sitä kautta tapahtuvien arvomuutosten myötä (Valtiovarainministeriö 1998, 45).

Virtanen (1998, 42) pitää taloudellisuutta ja resurssien kohdistamista laadun ytimenä. Suomen standardisoimisliiton SFS-ISO 8402 EHD-standardin mukaan laatu on kokonaisuus, joka muodostuu niistä ominaisuuksista, "joihin perustuu toiminnon tai prosessin, tuotteen, organisaation, järjestelmän tai henkilön tai minkä tahansa edellisten yhdistelmän kyky täyttää sille asetetut vaatimukset ja siihen kohdistuvat odotukset" (Huuskonen ym. 1997, 28). Huuskonen (1997, 69) toteaa tyhjentävästi, että tuotteen laatu on niiden ominaisuuksien joukko, jota siltä

tietyllä hetkellä vaaditaan (ks. myös Valtiovarainministeriö 1998, 43-44; Seppälä & Sytelä 1998, 21) eli tavoitteiden tason saavuttamista (Mäntysaari 1995, 69). Vason (1998, 29; 2000, 14) mielestä laatu tarkoittaa ominaisuutta, sitä millainen jokin on ja Räisänen (1995, 11) toteaa laadun kriteeriksi usein riittävän optimaalisuuden. Nykysuomen sanakirjassa laatu ymmärretään ”ominaisuuksiksi, jotka tekevät jonkun siksi, mikä se on tai jotka olennaisesti kuuluvat johonkin”. (Vaso 2000, 14) Laatu voidaan nähdä myös vastineena rahalle (Nagel & Kvernbekk 1997, 101).

Nykyisin laatu määritellään useimmiten asiakaskeskeisestä näkökulmasta, asiakaslähtöisyyttä painottaen (Valtiovarainministeriö 1998, 42). Laadulla tarkoitetaan asiakkaan tarpeiden tyydyttämistä (Oakland 1993, 5; Nagel & Kvernbekk 1997, 101; Oksanen 2003, 39). Laadun klassisena pidetty määritelmä kuuluu: laatu on organisaation kykyä täyttää ja jopa ylittää asiakkaan sille asettamat odotukset, tarpeet ja vaatimukset (Ylitalo 1998 Valtosen 1998, 12 mukaan; Huuskonen ym. 1997, 3; Silén 1998, 13). Asiakas omalla toiminnallaan ja valinnoillaan määrittää laatua, joten laatu voidaan ymmärtää tyytyväisenä asiakkaana (Opetustoimen laadun arviointiperusteet 1998, 7; Lillrank 2003, 13).

Kuten lukuisista yllämainituista laadun määrittelyistä voimme päätellä, laadulle ei ole yhtä ainoaa oikeaa määritelmää (Harvey & Green 1993; Vainio 1995, 197) eikä sellaista uusissa laatu tutkimuksissa enää yritetä esittää (Hujala ym. 1998, 181; Tauriainen 2000, 9); sellaisen etsimistä ei pidetä tarkoituksenmukaisena (Ylitalo 1998 Valtosen 1998, 12 mukaan). Onhan laatu dynaaminen käsite, joka elää ja muuttuu uusien yhteiskunnallisten ja tutkimuksissa todettujen näkökulmien mukaan ja jonka ylläpito vaatii töitä (Knubb-Manninen 2003, 12; Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, 12; Opetustoimen laadun arviointiperusteet 1998, 6). Laadun muuttuva olemus luo tarpeen jatkuvalla kehittämiselle. Laadun parantaminen on keskeistä niin yrityksissä kuin kouluissakin. Laadun parantaminen ei tapahdu hetkessä vaan se on pitkä ja jatkuva prosessi. Tärkeätä on kehittää laatua mukautumalla asiakkaan toiveisiin. (Vainio 1995, 194) Kaikkien on sitouduttava laadun kehittämiseen prosessin onnistumiseksi (Vainio 1995, 197).

2.2.1 Laatu perusopetuksessa

Laatu kuuluu nykyisin olennaisena, jopa itsestään selvänä, osana keskusteluun opetuksesta. Kiinnostus laatua kohtaan on kasvanut valtaisesti viimeisen kymmenen vuoden aikana. Mitä siis tarkoitetaan koulutuksen ja opetuksen laadulla, millaisista näkökulmista sitä voi tarkastella? Useat tutkijat ovat yrittäneet selvittää laadun käsitettä koulutuksen yhteydessä mutta käsite on todettu varsin hankalaksi. Sitä pidetään moniulotteisena ja vaikeasti mielletävänä. (Vaso 2002, 37; 1999, 69; Nagel & Kvernbekk 1997, 109) Koivula (2002, 18) toteaa napakasti, että laadun käsitteen liittäminen opetuksen, oppimisen ja kasvatuksen käsitteisiin tuntuu olevan erityisen pulmallista,

sillä monet laadun määritelmät ovat peräisin tekniikan, tuotannon ja yritysmaailman piiristä. Laatu yritysmaailmassa ja koulumaailmassa ei voi tarkoittaa aivan samaa (esim. Helakorpi 1995, 132). Opetusta tai oppimista ei voida jäsenellä yhtä selvästi, näille prosesseille ei voida nähdä tarkkarajaisia alkua tai loppua, kuten useille teknisille tuotantoprosesseille. (Koivula 2002, 18) Yksikään oppilas ei "valmiina" ole täysin samanlainen kuin toinen, mikä tekee opetuksen laadun arvioinnista haasteellisempää. Opetuksen laatu tarvitsee omat mittarinsa ja kriteerinsä. Opetuksen kohdalla laadusta käytetään myös termejä tuloksellisuus ja vaikuttavuus tai hyvyys. (Koivula 2003, 19; myös Rautjärvi 1995, 156)

Sahlberg (2004, 519) toteaa, että käsite hyvä koulu saa koko ajan uusia ja syvempiä merkityksiä. Enää ei katsota niinkään koulun absoluuttisia koulusaavutuksia vaan oppilaiden suhteellista edistymistä. Oppimistuloksia verrataan oppilaiden lähtötasoon ja tarkastellaan tätä suhteellista muutosta, jonka koulu on saanut aikaiseksi. Opetuksen laadukkuutta on alettu tutkia asiakkaan eli oppilaan näkökulmasta keskittyen yksilöiden henkilökohtaisiin kokemuksiin (Jahnukainen 1995, 181). Nagel & Kvernbekk (1997, 101-102) näkevät koulutuksen asiakkaina myös huoltajat. Asiakstermin sopivuutta koulutukseen, varsinkin oppivelvollisuuskoulutukseen on myös kyseenalaistettu (Vaso 1999, 71): asiakkuus perustuu vapaaehtoisuuteen, ei veloitteeseen. Tällä hetkellä termiä kuitenkin käytetään yleisesti.

Opetuksen laatuvaatimukset perustuvat lainsäädäntöön ja niistä johdettuihin normeihin. Lain tarkoituksena on turvata koulutuksellinen tasa-arvo kaikille oppilaille. (Holopainen, Ikonen, Juvonen, Pilbacka-Rönkä & Virtanen 2002, 205) Opetusta pidetään laadukkaana silloin, kun se saa aikaiseksi tavoitteissa määritellyä oppimista eli koulutus on vaikuttavaa (Hämäläinen 1998, 30; Sarjala 2002, 11). Vaikuttava erityisopetus tyydyttää oppilaiden ja opetusryhmien tarpeet (Ihatsu & Ruoho 2002, 100-101; Ihatsu, Happonen & Hälvä 2002, 25). Laadukas opetus "auttaa opiskelijaa oppimaan asian nopeammin, helpommin ja syvällisemmin, kuin se omin päin opiskellen olisi mahdollista (Karjalainen & Sippola 1998, 69)." Opetuksen laadussa olennaista on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus (Nagel & Kvernbekk 1997, 103). Virtanen (2002, 65) katsoo laadukkaana opetuksen koostuvan opetuksen eriyttämisestä, yksilöllistamisestä, tukipalvelujen riittävydestä sekä oikeasta kohdentamisesta. Huusko ja Saarinen (2003, 40) määrittelevät opetuksen suunnittelun, toteutuksen sekä kehittämisen opetuksen laadun tärkeimmiksi tekijöiksi. Patrikaisen (2002, 150) mukaan laadukas opetus tukee oppilaan kasvua ja kehitystä ihmisenä sekä huolehtii oppilaan oppimisesta ja osaamisesta. Se antaa oppilaalle elämässä tarvittavia valmiuksia, niin tulevaa koulutusta, työelämää kuin kokonaisvaltaista hyvää elämää varten. Peruskoulun opetus suunnitelman mukaan (1994, 14) koulun pitäisi opettaa myös elämisen taitoja sekä keinoja pitää huolta itsestä ja muista sekä ympäristöstä. Hirvi (1995b, 58) kiteyttää laaduk-

kaan koulun tärkeimmiksi ominaisuuksiksi avarakatseisuuden ja kiinnostuksen uusista ajatuksista. Hänen mukaansa hyvä koulu pystyy joustavasti reagoimaan uusiin haasteisiin. UNESCO (2005, 16) määrittelee laadukkaan koulun sellaiseksi, joka hyväksyy kaikki oppilaat ja pitää oppilaiden erilaisuutta ja opetuksen joustavuutta olennaisina tekijöinä oppilaiden persoonallisuuden kehitykselle. Laadukas opetus on UNESCON mukaan inklusiivista opetusta.

2.2.2 Koulutuksen laatuteorioita ja -mittareita

Koulutuksen laatua on tutkittu ja määritelty useita malleja hyödyntämällä (Puro 2000, 16). Seuraavassa esitellään lyhyesti muutamia laatuteorioita ja laadunmittareita.

ISO-9000 laatujärjestelmästandardi. Laadun määrittelyyn luoduista laatujärjestelmistä ISO 9000 (International Organisation for Standardisation) lienee tunnetuin. Se sisältää yleispäteviä kirjallisia ohjeita, standardeja, joilla ohjataan eri organisaatioiden laatua. Sen tehtävänä on "kirjatuin sopimuksin saada aikaan sääntöjä, periaatteita ja määritelmiä, jotka takaavat, että materiaalit, tuotteet, prosessit ja palvelut vastaavat tarkoitustaan ja ovat sopivia aiottuun käyttöön". (Raivola 2000, 121) Periaatteena on kokonaisvaltainen laadunhallinta. Koulutuksen laatua määrittää ISO-9004-2 standardi. (Vainio 1995, 198-199) Yritykset, jotka käyttävät ISO-9000 laatustandardeja saavat laatusertifikaatin, joka viestii muille hyvästä laadunhallinnasta yrityksessä. ISO-standardeja noudatetaan laadun valvontatyössä ympäri maailmaa. Standardeja valvotaan ja kehitetään säännöllisesti tarpeita vastaaviksi (Raivola 2000, 127).

TQM Total Quality Management ja TQE Total Quality Education. TQM on alun perin yritysten laadun valvontaan ja kokonaisvaltaiseen laadunparannukseen kehitetty laatujohtamisen malli (ks. Oakland 1993, 22-23). Tarkoituksena on kokonaisvaltainen laadun hallinta siten, että kaikki laatuun vaikuttavat näkökulmat huomioidaan ja organisaation jokainen jäsen sitoutuu tekemään töitä organisaation kehittämiseksi ja laadun saavuttamiseksi (ks. Cheng & Tam 1997, 30). Mallia on sovellettu myös opetukseen, jolloin on syntynyt Total Quality Education (TQE)-käsite. TQE pyrkii tekemään koulun laadusta kokonaisvaltaista ja innostamaan jokaisen yksilön mukaan jatkuvaan laadun kehittämiseen. (Vaso 2002, 40)

Panos-tuotos-malli. Panos-tuotos-mallissa on lyhyesti kyse siitä, että oikeilla panoksilla pyritään saamaan oikeita tuloksia eli laadukas lopputulos. Pyritään löytämään kustannusten ja tuotosten optimisuhde (Huuskonen ym. 1997, 21). Laadukas opetus toteutuu silloin, kun opetukselle asetetut tavoitteet saavutetaan: panoksia on käytetty riittävästi. Oppimisprosessin laatu on sitä parempaa, mitä enemmän valmistuva oppilas on koulusta saanut (Räisänen 1995, 17).

Harveyn ja Greenin viisi kohtaa koulutuksen laadusta. Harvey & Green (1993) ovat pyrkineet jäsentämään koulutuksen, erityisesti korkeakoulujen, laatua viidestä eri näkökulmasta. Laatu mielletään erinomaisuudeksi, tasalaatuisuudeksi, tarkoituksenmukaisuudeksi, vastineeksi rahalle ja transformaatioksi.

- Laatu erinomaisuutena. Harvey ja Green (1993) esittävät, että laatu on jotakin erityistä tai jotakin oikein poikkeuksellisen hyvää tai hienoa. Vason (2000, 20) mukaan poikkeukselliseen, erinomaiseen laatuun luotetaan intuitiivisesti ja sen mittaaminen on vaikeaa. Esimerkiksi jotakin koulua voidaan pitää muita erinomaisempina (ks. Vainio 1995, 196).
- Laatu tasalaatuisuutena ja virheettömyytenä. Tasainen laatu tarkoittaa sitä, että virheitä ei yksinkertaisesti ole ja asiat tehdään oikein heti ensimmäisellä kerralla. Opetus on heti toimivaa ja tehokasta.
- Laatu tarkoituksenmukaisuutena. Tämän näkökulman mukaan tuote tai palvelu on sitä laadukkaampaa, mitä paremmin se sopii tarkoitukseensa ja asiakkaiden sille asettamiin vaatimuksiin. Laadun mittarina toimivat siis asiakkaiden vaatimukset. Tarkoituksen mukainen opetus antaa oppilaalle sitä mitä hän tarvitsee oppilaan omien edellytysten mukaisella tavalla.
- Laatu vastineena rahalle. Opetuksen laatu on suhteessa sijoitettuun rahaan siten, että rahalle saadaan vastinetta – laadukasta opetusta. Laatua tarkastellaan siis panos-tuotosnäkökulmasta. Kustannus-hyöty-suhde on oikea. Mahdollisimman pienin resurssein saadaan mahdollisimman hyvä opetus.
- Laatu transformaationa, muutoksena. Laatua voidaan tarkastella muutoksen aikaansaajan näkökulmasta, puhutaan laadullisesta muutoksesta, muutoksesta parempaan. Muutos voi tapahtua oppilaitoksessa itsessään oppilaitoksen kehittyessä tai yksittäisessä oppilaassa oppimisena (Vaso 1998, 37; 2000, 20).

Hyvän koulun 11 ominaispiirrettä. Sahlberg (2004, 522) tarkastelee hyvää koulua ja koulun laatua yhdysvaltalaisen Stollin & Finkin (1996), Sammonsin (1999) sekä Reynoldsin & Teddlien (2000) tutkimusten pohjalta kokoamiensa 11 hyvän koulun ominaispiirteiden näkökulmasta. Piirteet on esitelty taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Hyvin menestyvän koulun ominaisuudet Sahlbergin (2004, 522) mukaan

| Tunnuspiirre | Luonnehdinta |
|---|---|
| 1. Ammattimainen johtajuus | Tarkoituksenmukainen ja selkeä Osallistuva lähestymistapa Huippujohtaja |
| 2. Yhteiset visiot ja päämäärät | Yhteneväinen toiminnan tarkoitus Toimintatapojen yhdenmukaisuus Kollegiaalisuus ja yhteistoiminta |
| 3. Oppimista tukeva ympäristö | Hyvä järjestys ja ilmapiiri Viihtyisät työskentelyolosuhteet |
| 4. Keskittyminen opettamiseen ja oppimiseen | Oppimiselle tarkoitettun ajan optimointi Akateemisuuden painottaminen Saavutusten korostaminen |
| 5. Korkeat odotukset | Korkeat odotukset Odotuksista puhuminen Älyllisten haasteiden asettaminen |
| 6. Myönteinen vahvistaminen | Selkeä ja reilu kuri Palaute |
| 7. Edistymisen seuraaminen | Oppilaiden kehityksen seuraaminen Koulun tuloksellisuuden arvioiminen |
| 8. Oppilaan oikeudet ja vastuu | Oppilaiden itsetunnon kohottaminen Vastuualueiden osoittaminen Työn ja toiminnan kontrolloiminen |
| 9. Tarkoituksenmukainen opetus | Tehokkaat opetusjärjestelyt Tavoitteiden selkeys Jäsennetyt oppitunnit Joustavat käytännöt |
| 10. Oppiva organisaatio | Koulukohtainen henkilöstön kehittäminen |
| 11. Kodin ja koulun yhteistyö | Vanhempien osallistuminen |

(ks. myös Räsänen 2004, 61; Lupton 2005, 593-594; Hopkins 1992, 184-185.)

Näitä taulukossa mainittuja yhtätoista koulun hyvyyden ominaisuutta ei voida pitää absoluuttisina totuuksina ja hyvän koulun ainoina tekijöinä. Taulukosta puuttuvat esimerkiksi Suomessa tärkeik-

si katsotut opetussuunnitelman kehittäminen ja oppilasarvioinnin vahvistaminen. (Sahlberg 2004, 522-523) Tutkimustiedon pohjalta rakennettuja vastaavia hyvän suomalaisen koulun piirteitä ei vielä ole (Sahlberg 2004, 528). Lisäksi Sahlberg muistuttaa, että taulukon ominaisuudet liittyvät vain tiedollisten tulosten hyvyyteen. Kaikki tekijät, jotka johtaisivat sosiaalisesti ja emotionaalisesti hyviin tuloksiin on tästä taulukosta jätetty pois. On myös huomioitava, että nämä piirteet on todettu ilmenevän tietyillä kulttuurialueilla sijaitsevilla hyvissä kouluissa eikä ominaisuuksia siten voida pitää maailmanlaajuisina. Viimeinen mutta sitäkin olennaisempi huomautus koskee erityisoppilaita, joita taulukossa 1 mainitut tehokkuuden piirteet omaava koulu ei kenties palvele. Sama koulu ei ehkä olekaan hyvä kaikille oppilaille. (Sahlberg 2004, 522) Näistä yhdestätoista hyvän koulun ominaisuudesta voidaan kuitenkin löytää hyvä pohja koulun laadun tutkimukselle ja niitä on tarkasteltu myös tässä tutkimuksessa.

Koulutuksen laadun peruselementit. Sarala & Sarala (1996, 97-98) ovat soveltaneet Lillrankin (1995) nimeämää kolmea laadun peruselementtiä kouluun. Näiden elementtien laadusta huolehtimalla taattaisiin koulun laatu. Lillrankin mukaan laadun peruselementit ovat yhdenmukaisuus, asiakastyytyväisyys ja suorituskyyky. Koulutuksen yhteydessä Sarala & Sarala katsovat, että

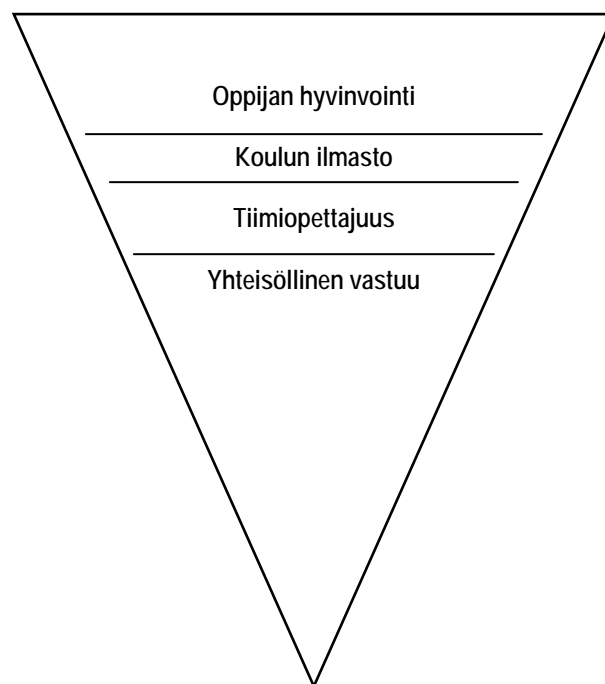
- yhdenmukaisuudella tarkoitetaan sitä, että samat oppimistulokset pystytään saavuttamaan riippumatta opettajasta tai koulutuspalvelun organisoijasta. Yhdenmukaisuus takaa kaikille saman perussivistyksen.
- asiakastyytyväisyys tarkoittaa niin oppilaan kuin tulevien työnantajienkin tyytyväisyyttä oppilaan saamaan opetukseen.
- suorituskyyky tarkoittaa opetuksen vaikuttavuutta ja sitä kuinka tehokkaasti oppilas on oppinut suhteessa käytettyyn aikaan ja kustannuksiin.

Opetuksen laadun elementit. Helakorpi (1995, 133-134) kuvaa opetuksen laatua soveltaen tuotteen ja palvelun laatua edelleen opetuksen laadun elementeiksi. Tuotteen laadun nähdään muodostuvan suunnittelusta, valmistuksesta sekä asiakaspalvelusta. Koulumaailmassa nämä osa-alueet ovat opetuksen suunnittelu, opetus ja oppimisilmasto. Oheisesta kuvioista 1 käy ilmi näiden osa-alueiden sisältämät käytännönläheisemmät laadun tekijät. Elementit ovat opetuksen laadulle olennaisina, mutta malli jättää kokonaan huomiotta oppimistulokset, joita kuitenkin voitaneen pitää yhtenä tärkeänä laadun mittarina.



KUVIO 1. Helakorven (1995) Opetuksen laadun elementit

Erityisopetuksen kokonaislaadun osatekijät. Hyytiäinen (1999, 66, 68) hahmottelee pro gradu-tutkielmansa tulosten pohjalta erityisopetuksen laatua neljän perustekijän avulla: laatua edistävät yhteisöllinen vastuu, tiimiopettajuus, koulunilmasto sekä oppijan hyvinvointi (ks. kuvio 2). Tulokset on koottu opettajien ja koulunjohtajan mielipiteistä. Mallin perustana on ajatus oppilaasta tärkeimpänä asiakkaana kaiken muun koulun toiminnan rakentuuessa oppilasta tukemaan. Jokainen laadun tekijä jakautuu edelleen pienempiin osa-alueisiin.



KUVIO 2. Hyytiäisen (1999) Erityisopetuksen kokonaislaadun osatekijät

Erityisopetuksen laadun osoittimet: ELO-asteikko. Saloviita, Hernesaho, Hilmola-Rytioja, Kaakkurinniemi, Rydman, Siikala ja Tenhunen (1993) tutkivat erityisopetuksen laatua tarkastelemalla erityisopettajien ja vammaisten oppilaiden vanhempien mielipiteitä erityisopetuksen käytänteiden tärkeydestä. Tutkimus toteutettiin yhdysvaltalaisen Program Quality Indicators -arviointiasteikon (PQI-asteikko) pohjalta. Saloviita (1998) julkaisi asteikon uudelleen suomalaiseen koulumaailmaan sopivampana erityisopetuksen laadun osoittimet -asteikkona, ELO-asteikkona. Asteikko sisältää 119 erityisopetuksen käytäntöä koskevaa osiota. Osiot on ryhmitelty kuuteen eri osa-alueeseen. Osa-alueet ovat:

- toiminta-ajatus
- opetuksen suunnittelu ja oppimisen mahdollisuudet
- systemaattinen opetus ja suoritusten arvioiminen
- yksilöity opetussuunnitelma ja vanhempien osallistuminen
- henkilökunnan koulutus ja työntekijöiden yhteistyö
- tilat ja voimavarat.

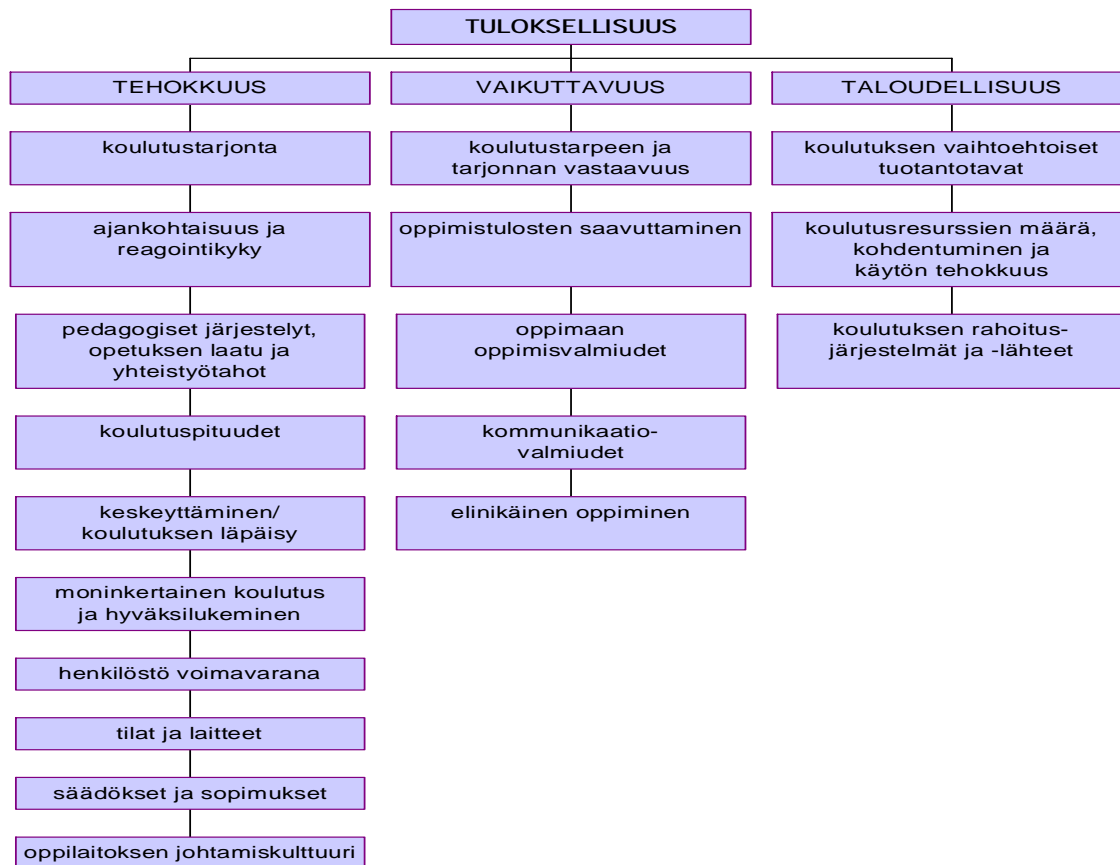
Asteikko on tarkoitettu erityisesti vaikeasti vammaisten erityisopetuksen laadun ja tavoitteiden toteutumisen arviointiin. Saloviidan ym. (1993) tutkimuksessa todettiin, että lähes kaikkia laadun osioita pidettiin tärkeinä erityisopetuksen kannalta.

Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Opetushallitus perusti vuonna 1994 ARMI-projektin, opetustoimen tuloksellisuuden arvioinnin metodisen kehittämisen projektin, jonka tehtävänä oli kehittää opetustoimen arviointistrategia ja arviointikriteeristö. (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, 7) Tässä yhteydessä kehitettiin koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli.

Malli tarkastelee laatua tuloksellisuuden näkökulmasta. *Tuloksellisuus* on yläkäsite, joka sisältää *vaikuttavuuden*, *tehokkuuden* ja *taloudellisuuden* ulottuvuudet. "Tuloksellista koulutusta on silloin, kun kansallisella ja kansainvälisellä tasolla koulutusjärjestelmän kullekin organisaatiomuodolle, oppilaitokselle ja yksilön oppimistoiminnalle asetetut tavoitteet on saavutettu" (Jakku-Sihvonen 1994, 12; 1993, 25).

Tehokas opetus on joustavaa, toimivaa ja oikein ajoitettua niin koulutusjärjestelmän, opetushallinnon kuin itse opetusjärjestelyjenkin osalta. Opetus on tarkoituksenmukaista ja laadukasta. *Vaikuttavan* opetuksen katsotaan lisäävän oppilaan henkisen kasvun edellytyksiä ja antavan lisää valmiuksia toimia yhteiskunnassa ja työelämässä tuottavasti. Erityisopetus on vaikuttavaa silloin, kun se pystyy tyydyttämään erilaisten oppilaiden pedagogiset ja sosiaaliset tarpeet (Ihatsu & Ruoho 2002, 100-101; Ihatsu, Happonen & Hälvä 2002, 25). *Taloudellista* opetus on puolestaan silloin, kun resursseja on kohdistettu sopivissa määrin oikeaan kohteeseen ja niillä

voidaan saavuttaa paras mahdollinen oppimistulos. Resurssit ja tavoitteet ovat sopivassa suhteessa toisiinsa nähden ja koulutuspalveluja pystytään tarjoamaan riittävästi. (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, 20-21) Yksinkertaistaen voidaan ajatella, että tehokkuudella tarkoitetaan itse opetusta, vaikuttavuudella oppilaan oppimista ja taloudellisuudella käytettyjä rahoitettuja varoja. (Koulutuksen tuloksellisuuden... 1998, 26) Kun nämä kaikki toimivat parhaimmalla mahdollisella tavalla suhteessa toisiinsa, voidaan opetusta pitää tuloksellisena. Nykyisin peruskoulun laatua tarkastellessa keskitytään kuitenkin pääasiassa vain tehokkuuden ja vaikuttavuuden tarkasteluun taloudellisuuden jäädessä taka-alalle (Kuorelahti 2000, 55). Seuraavassa kuviossa 3 jäsennetään tarkemmin ulottuvuuksien sisältöjä. Jokaisen ulottuvuuden sisältä löytyy konkreettisia arvioinnin kohteita.

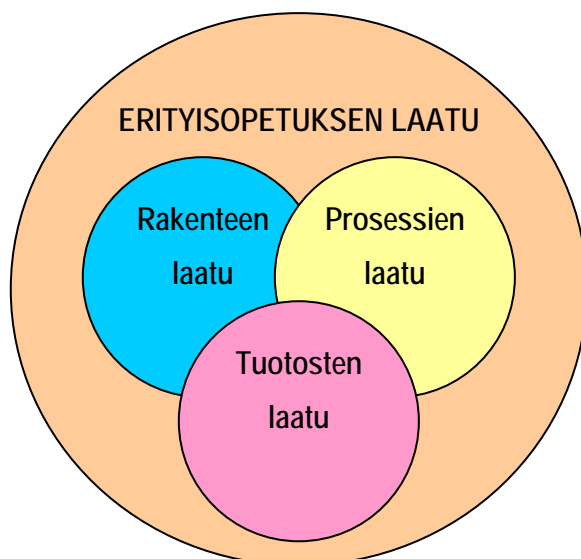


KUVIO 3. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, 27)

2.3 Laatu tässä tutkimuksessa

Edellä on esitetty useita opetuksen ja koulutuksen laadun määrittelyyn soveltuvia malleja. Näistä malleista voidaan löytää yhtäläisyyksiä myös tässä tutkimuksessa käytettyyn laadun mittaamiseen

malliin. Tutkimuksessa laatua arvioidaan laatuorientoituneesta näkökulmasta, jolloin keskitytään laadun osa-alueiden, rakenteiden, prosessien ja tuotosten, laatuun (ks. Räisänen & Vainio 1996, 61; Räisänen 1995, 11; myös Dahlberg, Moss & Pence 2001, 97). Lisäksi tässä tutkimuksessa opetuksen laadukkuus on sidottu inklusion käsitteeseen siten, että opetus on katsottu sitä laadukkaammaksi, mitä paremmin se vastaa inklusiivisen Jyväskylän mallin periaatteita. Tutkimuksessa käytetään Puron (2000) erityisopetuksen laadun osa-alueiden tarkastelua varten kehittämää mallia (ks. kuvio 4). Laadun nähdään olevan kokonaisuus, joka rakentuu opetuksen eri osa-alueiden ympärille – ollakseen laadukasta opetuksen on oltava hyvää jokaisella osa-alueella (ks. esim. Räisänen 1995, 17). Kuitenkin, kuten Puro (2000, 77) itse omien tutkimustulostensa pohjalta toteaa, erityisopetuksen laatu on viime kädessä yksidimensionaalinen ilmiö, jonka sisällä kaikki liittyy kaikkeen, vaikka laadulla lukuisia ulottuvuuksia sinänsä voidaankin nähdä. Laadun osa-alueita ei voida todellisuudessa rajata tarkkarajaisesti. Tässä tutkimuksessa Puron jaottelua on kriittistä huolimatta päätetty käyttää, sillä laajan erityisopetuksen laadun käsitteen jaotteluun käsitteellisesti pienempiin osiin helpottaa ison kokonaisuuden tarkastelua. Jaottelu ymmärretäänkin tässä enemmän käsitteellisenä tukena kuin erityisopetuksen laadun todellisenä luontena. Kokonaislaadun mallin lisäksi tutkimuksessa on nähtävissä yhtäläisyyksiä muihin luvussa 2.2.2 esitettyihin laatumalleihin (esim. Sahlberg 2004, Harvey & Green 1993, Helakorpi 1995, Hyytiäinen 1999, Saloviita ym. 1993, Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998).



KUVIO 4. Erityisopetuksen kokonaislaatu (Puroa 2000 mukaillen)

Erityisopetuksen laadukkuuden arvioinnissa korostuu oppilaan ja huoltajan tyytyväisyys opetukseen (Ihatsu, Happonen & Hälvä 2002, 26). Niinpä tässäkin tutkimuksessa erityisopetuksen laa-

dukkuutta kartoitetaan nimenomaan erityisoppilaiden sekä heidän huoltajiensa kokemusten pohjalta. Lisäksi tärkeän ja olennaisen arvionsa erityisopetuksen laadusta antavat koulujen opettajat.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltavat laadun osa-alueet jakautuvat edelleen useampaan laatuteemaan ja näistä jokainen vielä pienempiin laadun kriteereihin, joiden avulla laatua on tutkittu. Puro (2000, 17-18) katsoo rakenteen koostuvan opetustiloista, -välineistä ja -materiaaleista, sekä henkilöstöstä ja toiminta-ajatuksista. Opetuksen prosesseihin kuuluvat itse opetus, yhteistyö sekä ilmapiiri ja tuotoksiin asetettujen kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttaminen sekä kouluviihtyvyys ja osallistuminen. Puron mallia on hiottu tähän tutkimukseen sopivammaksi ottamalla osa-alueiden sisällä huomioon useampia laatuteemoja kuin alkuperäisessä mallissa. Rakenteen laadusta on jätetty pois opetusmateriaalien ja opetusvälineiden tarkastelu, sillä nämä oli jätetty huomiotta kerätyssä aineistossa. Lisäksi pois jää tuloksiin kuuluva kouluviihtyvyys, sillä samasta aineistosta on tehty kokonaisvaltaisemmin viihtyvyyttä tarkasteleva Pro gradu työ (ks. Laak 2005). Tässä tutkimuksessa käytetyt laadun osa-alueet, laatuteemat sekä laatukriteerit on esitetty tiivistetysti taulukossa 2. Osa-alueiden tarkastelun lisäksi tässä tutkimuksessa laatua arvioidaan myös huoltajien yleisellä kokemuksella lapsensa koulun laadukkuudesta opettajien arvioimana.

TAULUKKO 2. Tässä tutkimuksessa tarkastellut laadun osa-alueet, laatuteemat sekä laatukriteerit

| LAADUN OSA-ALUE | LAATUTEEMA | LAATUKRITEERI |
|--|------------------------|--|
| RAKENNE | Opetustilat ja -ryhmät | riittävyys |
| | | miellyttävyys |
| | | esteettömyys |
| | | opetusryhmien koko |
| | Henkilöstö | ammattitaito ja kyky tunnistaa oppimisen vaikeudet |
| | | opettajan kokemus oman ammattitaidon riittävydestä |
| | | opettajan koulutuksen merkitys erityisopetuksessa |
| | Toiminta-ajatus | johtajan toiminta |
| | | johtoryhmän ja kunnan toiminta |
| erityisopetuksen arviointi ja kehittäminen | | |

| LAADUN OSA-ALUE | LAATUTEEMA | LAATUKRITEERI | |
|------------------------------------|-----------------------------|---|---|
| | | toimintaperiaatteiden selkeys | |
| | | paneutuminen Jyväskylän mallin toteuttamiseen | |
| | | Jyväskylän mallin yhdenmukaisuus koulun arvopohjan kanssa | |
| | Resurssit | | erityisopetuksen toimintaedellytysten riittävyys ja kohdentuminen |
| | | | henkilöstön riittävyys |
| | | | henkilöstön täydennyskoulutus |
| | | | oppilashuolto |
| | Erityisopetuksen saatavuus | | saatavuus |
| | | | kohdentuminen |
| | | | erityisopetussiirtojen riittävyys |
| | Suhtautuminen integraatioon | | integraatiomyönteisyys |
| | | | opettajan valmius ottaa luokkaansa erityisoppilas |
| | | | kaikkien yhdessä opettamisen vaikutus oppimiseen |
| | PROSESSIT | Opetus | integroidun opetuksen hyvyys |
| | | | perustietojen omaksuminen |
| HOJKSin käyttö ja toimivuus | | | |
| tukipalvelujen käyttö ja toimivuus | | | |
| Yhteistyön toimivuus | | | kodin ja koulun välinen yhteistyö |
| | | | vanhempien huomiointi |
| | | | koulun sisäinen yhteistyö |
| | | | koulujen välinen yhteistyö ja muut yhteistyötahot |
| Ilmapiiri | | | myönteisyys |
| | | | oppimisilmasto |

| LAADUN OSA-ALUE | LAATUTEEMA | LAATUKRITEERI |
|-----------------|-------------------------------|--|
| | | työrauha |
| | | turvallisuus |
| | | syrijintä |
| | | leimautuminen |
| TUOTOKSET | Erityisopetuksen koettu hyöty | yleinen arvio saadusta hyödyttä |
| | Opetustulokset | koulumenestys |
| | | vuorovaikutustaitojen kehitys |
| | | erilaisuuden hyväksyminen |
| | | minäkäsityksen kehittyminen |
| | | itsetunnon kehitys |
| | | integraation merkitys erityisoppilaan itsetunnolle |
| | Motivaatio ja osallistuminen | oppilaiden opiskelumotivaatio |
| | | koulumyönteisyys |
| | | osallistuminen |
| | Oppijan hyvinvointi | opettajien oikeudenmukaisuus |
| | | Arvosanojen oikeudenmukaisuus |
| | | kannustus |
| | | kuulluksi tuleminen |
| | | arvostus |

Seuraavassa esitellään tämän tutkimuksen aineistosta esiin nousseet ja tutkimuksessa käytetyt laadun osa-alueet ja niiden sisältämät laatuteemat tarkemmin.

2.3.1 Erityisopetuksen rakenteen laatu

Rakenteella tarkoitetaan sitä toimintaympäristöä, jossa oppiminen ja opetus tapahtuvat. Se sisältää niin materiaaliset kuin inhimillisetkin resurssit sekä oppilaitoksen toiminnallisen rakenteen (Räisänen 1995, 11-12; Dahlberg ym. 2001, 97). Jakku-Sihvonen ja Heinonen (2001, 69) katsovat erityisesti opetustilojen ja koulun toiminta-ajatuksen arvioinnin tärkeiksi laadun arvioinnissa. Tässä tutkimuksessa myös erityisopetuksen saatavuuden ja suhtautumisen integraatioon katsot-

tiin olevan tärkeitä rakenteen laadun tekijöitä, sillä ne muodostavat tärkeän pohjan integroidulle opetukselle.

Opetustilat ja -ryhmät. Opetustilojen toimivuus sekä miellyttävyys vaikuttavat merkittävästi opetukseen. Hämäläinen & Jakku-Sihvonen (2000, 5) nimeävät opetusympäristön yhdeksi keskeiseksi tekijäksi opetuksen laadun kannalta. Oppilaat viettävät runsaasti aikaa koulussa, joten koulun esteettisyys ja viihtyisyys ovat tärkeitä (Hämäläinen & Jakku-Sihvonen 2000, 11). Perusopetussuunnitelman (OPS 2003, 7 §) mukaan opetustilojen on oltava turvallisia, viihtyisiä ja oppilaan terveyttä tukevia. Opetusryhmien koolla on myös suuri vaikutus yksittäisen oppilaan oppimiseen (ks. esim. Dahlberg ym. 2001, 97).

Henkilöstö. Opetuksen laatua pohdittaessa huomio kiinnittyy ensimmäisenä opettajiin, niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Opetushenkilöstön pätevyys on tärkein yksittäinen laadukkaan erityisopetuksen tekijä (Hämäläinen & Jakku-Sihvonen 2000, 5; The Council for Exceptional Children 2000, 58; Lupton 2005, 596). Opetuksen laadun katsotaan olevan riippuvaisista ennen kaikkea opettajien koulutuksesta ja ammatillisesta kehityksestä (Cheng 1999, 18).

Toiminta-ajatus. Toiminta-ajatus sisältää koulun toimintaperiaatteet ja ohjeet (kuten tässä tapauksessa Jyväskylän malli) tavoitteiden saavuttamiseksi, sekä koulun johdon. Hämäläinen & Jakku-Sihvonen (2000, 5) listaavat koulutuksen ohjausjärjestelmän toimivuuden yhdeksi laadukkaan opetuksen tekijäksi (ks. myös Cheng 1999, 18). Hyvä johtajuus onkin nähty tyypillisenä piirteenä niissä kouluissa, joiden on todettu pystyvän tarjoamaan toisia kouluja parempaa opetusta (Sahlberg 2004, 527; Opetustoimen laadun arviointiperusteet 1998, 7). Rehtoreiden katsotaan olevan suuressa roolissa koulun työkuultuurin ja ilmapiirin luomisessa: aktiivinen johto innostaa koko henkilöstön laadukkaan opetuksen toteutukseen (Hämäläinen & Jakku-Sihvonen 2000, 11; Opetustoimen laadun arviointiperusteet 1998, 7). Myös koulun yhteisiä arvoja ja visioita voidaan pitää laadun kannalta tärkeinä.

Resurssit. Riittävät taloudelliset resurssit ovat opetuksen olennainen lähtökohta (Hämäläinen & Jakku-Sihvonen 2000, 5). Erityisopetus ei voi olla laadukasta, mikäli kouluissa on puutetta niin materiaaleista kuin pätevistä opettajistakin (The Council for Exceptional Children 2000, 61). Huuskonen ym. (1997, 71) toteaa henkilöstön olevan resursseista tärkein. Tärkeätä on huolehtia myös henkilöstön jatkuvasta ammatillisesta täydennyskoulutuksesta (Valtiovarainministeriö 1998, 15).

Erityisopetuksen saatavuus. Erityisopetuksen saatavuus sekä kohdentuminen ovat kaksi Jyväskylän erityisopetussuunnitelmassakin mainituista opetuksen laadun tarkastelun kohteista (Nissinen & Tilus 2000, 7). Oppilaan ja hänen huoltajansa näkökulmasta opetuksen ja tuen helppo saatavuus ovat olennaisia laadun tekijöitä (Oksanen 2004, 21).

Suhtautuminen integraatioon. Tämä laatu teema sopisi mihin tahansa laadun osa-alueeseen: se on niin rakennetta, prosesseja kuin tuotoksiakin tarkastelunäkökulmasta riippuen. Tässä tutkimuksessa integraatio nähtiin ennen kaikkea rakenteeseen kuuluvaksi, sillä integraatioasenteella on merkitystä muun opetuksen rakentumiselle. Integraatio on ennen kaikkea ideologia, jonka pohjalta toimintaa suunnitellaan. Sitoutuminen integraatioon ja inklusiivisen koulun ideaan on sen onnistumisen pohjalla (Naukkarinen & Ladonlahti 2001, 113). Tutkimukset ovat osoittaneet onnistuneen integraation olevan yksi erityisopetuksen laatutekijöistä ja Mobergin (1999, 136) mukaan se on tavoiteltava tila, niin opetuksessa kuin yhteiskunnassa.

2.3.2 Erityisopetuksen prosessien laatu

Prosesseissa on kyse kaikista niistä tapahtumista, joita koulussa tapahtuu, erityisesti vuorovaikutuksen eri muodoista (Dahlberg ym. 2001, 97) kuten opetuksesta, yhteistyöstä ja ilmapiiristä, jotka kaikki ovat laadulle tärkeitä elementtejä (ks. Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 69). Räisänen (1995, 12) näkee prosessien lähtökohtana asiakkaiden muuttuvat tarpeet: prosessien on kyettävä muuttumaan asiakkaiden, tässä tapauksessa erityisoppilaiden, tarpeita vastaaviksi.

Opetus. Opetus on luonnollisesti yksi hyvän koulun tekijöistä (ks. esim. Sahlberg 2004, 527). Opetus on oppilaan ja opettajan vuorovaikutusta (Nagel & Kvernbekk 1997, 103), jonka tuloksena on oppilaan tietojen ja taitojen lisääntyminen sekä oppilaan omien ajattelutaitojen kehittyminen. Laadukkaan opetuksen katsotaan olevan optimaalisten oppimismahdollisuuksien luomista sekä oppilaan oppimishalun herättämistä pedagogisin keinoin (OPS 1994, 10). Hyvä opetus tukee oppilaan aloitekykyä ja itseluottamusta (OPS 2003, 38 §). Erityisopetuksen tärkeimpinä ominaisuuksina pidetään mm. opetuksen yksilöllisyyttä (Hyytiäinen 1999, 63) sekä tukimuotojen joustavuutta (Virtanen 2002, 65). Yksilöllisen opetuksen ja opettajan oppilaalle antaman ajan ja huomion on katsottu helpottavan oppilaan oppimista (Jahnukainen 1995, 181).

Yhteistyö. Lupton (2005, 600) katsoo yhteistyön olevan tärkeä hyvän koulun tekijä. Kodin ja koulun yhteistyö mainitaan myös edellä esitellyissä hyvän koulun 11 ominaisuudessa (s.18). Erityisesti erityisopetuksessa niin kodin ja koulun välinen kuin moniammatillinen yhteistyö ovat oppilaan monipuolisen kuntoutuksen edellytyksiä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa painotetaan koulun ja kodin yhteistä kasvatusvastuuta, joka toteutuu koulun ja kodin yhteistyössä. Huoltajilla tulee olla mahdollisuus osallistua lastensa koulunkäyntiin. Yhteistyöllä edistetään lasten ja nuorten oppimisedellytyksiä sekä turvallisuutta ja hyvinvointia koulussa. (OPS 2003, 30)

Ilmapiiri. Koulun ilmapiiri vaikuttaa jokaisen oppilaan ja opettajan mielialaan ja sitä kautta suoraan oppimiseen ja opettamiseen. Ilmapiiri on tila, jonka koulun väki havaitsee ja joka

vaikuttaa kaikkien käyttäytymiseen (ks. Nikkanen & Lyytinen 1996, 80). Positiivinen ilmapiiri luo kasvulle edellytyksiä ja tukee oppilaan terveen itsetunnon kehittymistä.

2.3.3 Erityisopetuksen tuotosten laatu

Tuotoksilla eli tuloksilla tarkoitetaan saavutettuja oppimistuloksia (Dahlberg ym. 2001, 97-98) sekä oppilaan tyytyväisyyttä saamaansa opetukseen (Räisänen 1995, 12). Perinteisesti koulun laatua on mitattu nimenomaan oppimistulosten näkökulmasta mutta nykyisin niiden katsotaan olevan vain yksi laadun arvioinnin kohde muiden osa-alueiden rinnalla. Tässä tuotoksina tarkastellaan erityisopetuksen koettua hyödyllisyyttä, opetustuloksia, motivaatiota ja osallistumista sekä oppijan hyvinvointia, joita on pidetty tärkeinä laadun arvioinnin kohteina (ks. Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 68).

Erityisopetuksen koettu hyödyllisyys. Asiakkuuden näkökulmasta katsottuna koulun laatua on oppilaiden ja huoltajien sille asettamien vaatimusten täyttäminen. Oppilaiden ja huoltajien tyytyväisyys ovat laadun kannalta tärkeimmät mittarit (Räisänen & Vainio 1996, 62). Jotta erityisopetus on hyvää ja perusteltua, sen on annettava oppilaalle jotain sellaista, mitä yleisopetus ei pysty tarjoamaan.

Opetustulokset. Varsinaiset opetus- ja kasvatustulokset kertovat osaltaan, kuinka hyvin opetus ja kasvatusta vastaavat oppilaiden tarpeisiin ja kuinka hyvin opetuksen tavoitteet ovat toteutuneet. Koulun keskeinen tavoite on tuki oppilaan yleissivistyksen lisääminen ja perustaitojen opettaminen, mutta tärkeitä on myös oppilaan itsetunnon ja minäkäsityksen sekä sosiaalisten vuorovaikutustaitojen tukeminen. Nykyisin tärkeänä pidetään myös oppilaan jatko-opiskelumahdollisuuksien sekä oppimaan oppimisen taitojen kehittämistä. (OPS 1994, 11-12)

Motivaatio ja osallistuminen. Opetuksen tuotoksena voidaan nähdä myös oppilaiden koulumotivaatio ja koulun toimintaan osallistuminen. Koulun tehtävä on motivoida oppilasta opiskeluun ja saada oppilas osallistuman kaikkeen koulun toimintaan ja saamaan uusia elämyksiä. Erityisesti erityisoppilaiden osallistaminen muun koulun toimintaan on tärkeä koulun haaste. Opinnoissa menestyminen edellyttää, että oppilas jaksaa ottaa vastuuta omasta opiskelustaan (OPS 1994, 12).

Oppijan hyvinvointi. Viimeisimpänä muttei suinkaan vähäisimpänä laatuteemana on oppijan hyvinvointi. Tiedollisen annin lisäksi oppilaan fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen hyvinvointi koulussa on olennainen laadun tekijä (ks. OPS 1994, 14). Hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä ovat mm. oppilaan hyväksyminen ja arvostaminen koulu yhteisössä, jotka suoraan vaikuttavat oppilaan viihtyvyyteen. Henkinen hyvinvointi lisää oppilaan jaksamista ja halua opiskella. Se lisää myös oppilaan valmiuksia selvitä myöhemmin elämässään. Oppilaan hyvinvoinnin huomi-

oon ottamisessa pätee hyvin vanha sananlasku "ei koulua vaan elämää varten". Lapsen hyvinvointi niin kotona kuin koulussa on lähtökohta oppilaan myöhemmälle menestyksellä elämänsä elämälle.

3 LAADUN ARVIOINTI

Laadun käsite liittyy läheisesti arvioinnin käsitteeseen - jonkin laadukkaaksi toteaminen edellyttää aina arviointia (Lillrank 2003, 24). Saarisen ja Huuskon (2004, 488) määritelmän mukaan laatua olisikin vain se, mitä pystytään mittamaan ja arvioimaan. Jatkuva laadun arviointi on avain tehokkaaseen laadunvarmistukseen. Se antaa myös mahdollisuuden kansainväliseen vertailuun. (Huuskonen ym. 1997, 19) Niinpä tässä yhteydessä onkin syytä perehtyä hieman myös arvioinnin olemukseen, ensin yleisemmin ja sen jälkeen koulutuksen ja erityisopetuksen laadun yhteydessä. Lopuksi esitellään arvioinnin toteutumista tässä tutkimuksessa.

3.1 Mitä arviointi on? Käsitteitä arvioinnista.

Kuten laatu, myös arviointi on laaja käsite, jolle ei yksiselitteistä määritelmää ole olemassa. Se on hyvin käytännönläheistä ja ympäristösidonnaista. Lyhyesti sanottuna arvioinnissa on kyse tavoitteiden ja saavutusten vertailusta (Raivola 2000, 66; Norris 1995, 33) tai jonkin asian arvon ja piirteiden määrittelystä (Fink 1995, 2, 18). Arvioinnista on todettu, että se on aina arvottavaa (Huuskonen 1997, 15, 24; Heinonen 2001, 21), antaahan se arvioinnin kohteelle tietyn statuksen (ks. Raivola 2000, 66). Se on myös soveltavaa ja sen tuloksia pyritään hyödyntämään välittömästi (Huuskonen ym. 1997, 15). Hopkins (1992, 3, 12) toteaa, että arvioinnin on aina oltava yhteydessä kehitykseen. Arvioinnin johtopäätösten tulisi johtaa jatkotoimenpiteisiin (Seppälä & Sytelä 1998, 21; Opetustoimen laadun arviointiperusteet 1998, 8). Arviointi voidaankin ymmärtää päätöksenteon välineeksi (Raivola 2004, 9; Huuskonen ym. 1997, 15; Räisänen & Vainio 1996, 11; Vainio 1995, 195): sillä hankitaan informaatiota tulevan toiminnan ohjaamiseksi (Raivola 2004, 9; Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 64). Arviointi on yleensä jatkuvaa ja toistuvaa ja sillä pyritään systemaattiseen analyysiin arvioinnin kohteesta (Räisänen & Vainio 1996, 11). Laadunarvioinnissa ei kuitenkaan enää riitä pelkkä tuloksen laadun arviointi vaan laatua pyritään arvioimaan jo valmistusvaiheessa ja päättelemään, millaista on se laadukas toiminta, joka johtaa laadukkaaseen lopputulokseen (Tauriainen 2000, 13). Laadun arvioinnin sijaan nykyisin puhutaankin usein myös tuotantovaiheen aikana tapahtuvasta laadunvarmistuksesta (Henry, Lingrad, Rizvi, Taylor 2001, 76-77).

Arviointi voi olla normiperusteista, kriteeriperusteista tai se voi olla tulkinnallinen toiminnan analyysi. Normiperusteinen arviointi vertaa arvioitavan kohteen tuloksia viite- tai vertaisryhmien tuloksiin. (Räisänen & Vainio 1996, 71) Toiset ihmiset ja ryhmät luovat verrattavia normeja. Kriteeriperusteinen arviointi pohjautuu puolestaan tavoitteista ja standardeista laadittui-

hin kriteereihin. Tulkinallisessa analyysissä on kyse yksittäisestä tila-arvioinnista, jossa ei käytetä tiettyä vertailupohjaa. Tarkoituksena on lisätä arvioitavan yhteisön tietoisuutta omasta toiminnastaan. (Räisänen & Vainio 1996, 71-72) Lisäksi arviointi voi olla sekä sisäistä, itsearviointia, että ulkoista, ulkopuolisen organisaation tuottamaa (Opetustoimen laadun arviointiperusteet 1998, 8). Hyvään lopputulokseen päästään käyttämällä molempia arviointitapoja yhtä aikaa (Räisänen 1995, 21). Arviointi kohdistuu yleensä jo tapahtuneisiin asioihin eli sen yleisnäkökulma on retrospektiivinen (Oksanen 2003, 16). Siihen vaikuttaa aina myös näkökulma, josta se on toteutettu, kuten yksilön, yhteisön tai yhteiskunnan näkökulma (Räisänen 1994, 22).

Raivola (2000, 23) toteaa laadun suoran mittaamisen olevan mahdotonta. Niinpä mittaamista varten tarvitaan erilliset kriteerit (ks. Fink 1995, 18-19). Kriteerien valinta on osa arviointia (Seppälä & Sytelä 1998, 21; Opetustoimen laadun arviointiperusteet 1998, 8) sillä arviointi on tietyn asian vertaamista tiettyihin asian kannalta merkityksellisiin kriteereihin ja näiden vastavuuden tarkastelua (Huuskonen ym. 1997, 15; Opetustoimen laadun arviointiperusteet 1998, 8). Tässä piileekin laadun määritelmien takana olevien kriteereiden tarkan rajaamisen tärkeys. Ilman niitä määrittely käy mahdottomaksi: kriteereistä on yksinkertaisesti sovittava ja sovellettava, sillä täysin oikeaa tapaa mitata näitä yksiköitä ei ole olemassa. Kriteerit ovat konkreettisia lauseita (Holopainen, Ikonen, Juvonen, Pilbacka-Rönkä & Virtanen 2002, 207; Hujala ym. 1999, 62), jotka ohjaavat arviointitoimintaa käytännössä. Kriteerit sovitaan yhteisesti, ja niillä pyritään erottamaan hyvät akanoista; hyvä laatu huonosta. Kriteerit määrittelevät ne asiat ja ominaisuudet, joiden suhteen tavoitteita asetetaan. (Ihatsu, Happonen & Hälvä 2002, 24) Kriteereitä ovat esimerkiksi toiminnalle asetetut tavoitteet, standardit, normit, asiakkaiden tarpeet sekä toiminnan taloudellisuus eli kustannus-hyöty-suhde (Huuskonen ym. 1997, 24).

3.1.1 Laadun arviointi koulutuksessa

Opetustoimen lainsäädäntö (21 §, 2. mom.) määrää koulut arvioimaan omaa toimintaansa sekä osallistumaan koulun ulkopuoliseen arviointiin. Opetuksen kehittämisessä koulun laadun arviointi on keskeinen väline (Patrikainen 2002, 148). Arvioinnin tehtävä on turvata opetuslaissa säädettyjen asioiden toteutumista, kehittää opetusta ja ylipäänsä parantaa oppimisen edellytyksiä ja koulutuksen laatua (Sarjala 2002, 9; Oksanen 2003, 18; Räisänen & Vainio 1996, 11; Hinett & Knight 1996, 3). Tärkeimpinä arvioinnin kohteina pidetään usein koulun johtoa, opettajien työtä sekä oppimisen laatua (Patrikainen 2002, 148). Koulumaailmassakaan ei riitä pelkkien saavutettujen tulosten tarkastelu; on kyettävä arvioimaan nimenomaan opetusprosessien laatua, jotta päästäisiin mahdollisimman hyviin tuloksiin. Opetuksessa arvioinnin on aina johdettava johonkin seuraukseen (Sarjala 2002, 12; Hopkins 1992, 3, 12).

OECD:n merkitys kansainvälisessä koulutuksen arvioinnissa sekä käsitteiden ja menetelmien kehittämisessä on kasvanut viimeisten vuosien aikana. OECD:n keskeisin tavoite on tuottaa objektiivista arviointitietoa koulutuksesta jäsenmailleen ja vertailla eri maiden koulujärjestelmiä. Tavoitteena on parantaa jäsenmaiden koulujen laatua, tehokkuutta sekä tasa-arvoa. OECD:n arviointeihinkin on silti suhtauduttava kriittisesti: tutkimusten johtopäätökset perustuvat ainoastaan määrällisiin mittaustuloksiin eivätkä paneudu yksittäisten maiden erityisiin koulutuksellisiin piirteisiin ja kulttuurien erilaisuuteen. Näin ollen kaikki maat eivät ole suoraan määrällisesti verrattavissa. (Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli 1998, 17)

Koulutuksen laadun arvioinnin noustessa yhä keskeisemmäksi, opetusministeriö perusti Koulutuksen arviointineuvoston vuodesta 2003 alkaen neljäksi seuraavaksi vuodeksi. Neuvoston asioiden valmisteluista ja toimenpanosta huolehtii Jyväskylän yliopiston erillislaitos, Koulutuksen arviointisihteeristö. Neuvoston tehtävänä on yhdessä opetusministeriön kanssa huolehtia koulutuksen arvioinnista ja kehittämisestä. Se huolehtii koulutuksen arvioinnista koko koulujärjestelmämme osalta, lapsista aikuisiin. (Koulutuksen arvioinnin uusi suunta 2004, 3) Koulutuksen arviointineuvoston arviointisuunnitelman vuosille 2004-2007 tarkoituksena on kehittää pitkäaikaista arviointitoimintaa. Arviointijärjestelmää kehitetään riippumattomuuden, osuvuuden, tehokkuuden, taloudellisuuden sekä arvioinnin vaikuttavuuden näkökulmista. (Koulutuksen arvioinnin... 2004, 4) Tärkeimpinä päämäärinä neuvostolla on laadukas koulutus, yksilöllinen oppiminen sekä muutoskehityksen hallinta (Koulutuksen arvioinnin... 2004, 35).

Saarisen ja Huuskon (2004, 489-490) artikkelissa kerrotaan lyhyesti koulutuksen arviointineuvoston asettamista laatukriteereistä koulutukselle. Koulutuksen arviointineuvosto esitti vuosina 2001-2003 laadun arviointiperusteiksi viisi pääluokkaa, joiden alla laatua arvioitiin. Nämä luokat olivat 1) koulutuksen suunnittelu, 2) tavoitteet ja sisältö, 3) koulutuksen toteutus, 4) koulutuksen arviointi ja kehittäminen, sekä 5) koulutuksen tulevaisuudennäkymät ja kehittämissuunnitelmat. Neuvoston näkemyksen mukaan tärkeintä laadulle olivat tavoitteiden asettelu ja koulutuksen kehittäminen. Vuosille 2004-2005 asetetut kriteerit puolestaan keskittyvät koulutuksen tehtäviin, tavoitteisiin ja sisältöihin, koulutuksen toteutukseen sekä koulutuksen arviointiin. Tärkeätä koulutuksen laadun tarkastelussa on siis tavoitteiden, toteutuksen sekä arvioinnin huomiointi.

3.1.2 Erityisopetus arvioinnin kohteena

Laadun arviointi ja sen myötä laadun kehittäminen nousi keskeiseksi koulutuksen arvioinnin kohteeksi 1990-luvun lopulla (Kuorelahti 2000, 52). Erityisopetuksen laadun tutkimus Suomessa onkin kiihtynyt lamavuosien jälkeen. Erityisopetuksen arvioinnissa mitataan opetuksen kykyä vastata oppilaiden tarpeisiin (Kuorelahti 1995, 65). Arvioinnissa painottuvat pääasiassa samat

alueet kuin yleisopetuksen arvioinnissa pienin yksilöllisin poikkeuksin. Tärkeänä on pidetty mm. erityisoppilaiden omien koulukokemusten ja minäkäsityksen kehityksen huomiointia arvioinnissa. (Ihatsu & Ruoho 2002, 100-101; Ihatsu, Happonen & Hälvä 2002, 25) Tärkeätä on arvioida myös asetettuja tavoitteita sekä kaikkia niiden toteuttamisen vaiheita ja osa-alueita. Seuraavassa taulukossa 3 on esitelty joitakin erityisopetuksesta tehtyjä arviointitutkimuksia viimeisen kymmenen vuoden ajalta.

TAULUKKO 3. Erityisopetuksen arviointitutkimuksia

| Vuosi ja tekijä | Työn nimi | Tutkimusseloste | Päätuloksia |
|--|---|--|---|
| 1995 Markku Rahko | Erityisopetuksen tuloksellisuus. Viitasaaren kunnan mukautetun opetuksen ja ala-asteen laaja-alaisen erityisopetuksen vaikuttavuuden tarkastelua. | Rahko tarkasteli vanhempien arvioita erityisopetuksen tuloksellisuudesta Viitasaarella. | Mukautetun opetuksen osalta vanhemmat olivat tyytyväisiä rauhalliseen opetustahtiin ja oppilaan mahdollisuuteen edetä omien kykyjensä mukaisesti. Rauhallista opetustahtiä kiiteltiin myös laaja-alaisessa opetuksessa. Lisäksi oltiin tyytyväisiä lapsen yksilölliseen huomiointiin. |
| 1995 Kari Torppa | Kunnan osa-aikaisen erityisopetuksen tuloksellisuuden arviointi. | Tutkimus kohdistui Lapuan kaupungin osa-aikaisen erityisopetuksen tuloksellisuuteen. Tuloksellisuutta arvioivat opettajat, oppilaat sekä huoltajat. | Erityisopetusta pidettiin vaikuttavana ja tehokkaana ja tutkimus puolusti osa-aikaisen opetuksen paikkaa opetuksessa. Erityisen tyytyväisiä oltiin opetuksen yksilöllisyyteen, rauhallisuuteen, joustavuuteen, kohdentumiseen sekä opettajien saamaan tukeen. |
| 1996 Heikki Blom | Peruskoulusäännösten toimivuus ja tarkoituksenmukaisuus. | Blom tutki peruskoulusäännösten toimivuutta erityisopettajien, erityisluokanopettajien sekä huoltajien näkökulmista. | Opettajien ammattitaitoon oltiin tyytyväisiä mutta oppilaiden mahdollisuuden saada yksilöllistä opetusta katsottiin huonontuneen. Silti koulutuspalveluja pidettiin tasa-arvoisina. Osaa säännöksistä pidettiin vanhanaikaisina ja toimimattomina. |
| 1996 Pirkko Virtanen & Ritva Jakku-Sihvonen | Erityisopetuksen tila opettajien ilmaisemana. | Tutkimuksessa tarkasteltiin erityiskoulujen ja erityisopetusta antavien yleisopetuksen koulujen näkemyksiä useista tuloksellisuuden osa-alueista: koulutustarjonnasta, koulutuksen ajankohtaisuudesta, | Erityisopetuspaikkojen määrään oltiin melko tyytyväisiä, resurssien vähentämiseen sen sijaan tyytymättömiä. Kodin ja koulun yhteistyö oli tehokkaampaa erityiskouluissa ja -luokissa kuin yleisopetuksessa. Opetustilat koettiin keskimertaisesti, tilojen toimivuus oli heik- |

| Vuosi ja tekijä | Työn nimi | Tutkimusseloste | Päätuloksia |
|-----------------------------------|--|--|--|
| | | <p>reagointikyvystä, koulun keskeyttämisestä ja läpäisystä, koulutuspituuksista, pedagogisista järjestelyistä, henkilöstön riittävydestä, tiloista ja varusteista, integraatioon suhtautumisesta ym. Tutkimukseen osallistui 62 suomalaista koulua.</p> | <p>koa. Suhtautuminen integraatioon oli usealla koululla myönteisempää kuin ennen mutta myös kielteisempää suhtautumista ilmeni.</p> |
| <p>1997 Terhi Ojala</p> | <p>”Pakko pullaa vai mansikkakakakua” Vanhemmat ja mukautettu erityisopetus.</p> | <p>Tutkimuksessa haastateltiin neljän EMU-oppilaan vanhempia ja selviteltiin, kuinka tyytyväisiä he ovat lapsensa saamaan erityisopetukseen.</p> | <p>Vanhempien mielipiteet yhteistyöstä opettajien kanssa vaihtelivat tyytyväisestä täysin tyytymättömään. Kahdenkeskiset keskustelut koettiin myönteisimpinä, asiantuntijoiden asenne lapsiin sekä luokittelu kielteisimpänä. Vanhemmat olivat sitä tyytyväisempiä lapsensa koulunkäyntiin, mitä vähemmän aikaa oppilas oli EMU-luokassa ollut. Erot mielipiteissä vaihtelivat edistymisestä taantumiseen. Vanhemmat kannattivat integraatiota jos lapsi oli aloittanut yleisopetuksessa; erityisluokalla aloittaneiden oppilaiden vanhemmat puolestaan olivat integrointia vastaan.</p> |
| <p>1999 Antero Hyytiäinen</p> | <p>Erityisopetuksen laatu opettajien kokemana.</p> | <p>Tutkimus tarkasteli opettajien käsityksiä erityisopetuksen laadusta ja kartoitti laatuun vaikuttavia tekijöitä. Laatuja tarkasteltiin koko koulun, yleisopetuksen sekä erityisopetuksen näkökulmasta. Tutkimuskohteena oli yksi luokkien 1-6 koulu.</p> | <p>Keskeisiksi laatutekijöiksi koko koulun näkökulmasta nousivat tarkoituksenmukaisuus ja suunnitelmallisuus. Myös hyvä ilmapiiri ja yhteisöllisyys koettiin tärkeinä. Tärkeätä oli myös tavoitteiden saavuttaminen, oppilaan innostuneisuus ja opetuksen yksilöllisyys. Lisäksi tutkimuksessa todettiin, että yhteisöllisyys oli avain laadun rakentamiseen.</p> |
| <p>2000 Erika Puro</p> | <p>Erityisopetuksen laatu opettajien ja vanhempien arvioimana.</p> | <p>Puron tutkimuksessa tutkittiin EHA 1-, EMU- ja ESY-oppilaiden opettajien ja vanhempien näkemyksiä opetuksen laatuteemojen koetusta tärkeistä</p> | <p>Opettajat ja vanhemmat kokivat lähes kaikki esitetyt laatuteemat tärkeiksi erityisopetukselle. Erityisopetuksen laatuun kouluissa oltiin melko tyytyväisiä mutta toivotulle tasolle laatu ei</p> |

| Vuosi tekijä | ja Työn nimi | Tutkimusseloste | Päätuloksia |
|---|--|---|---|
| | | <p>keydestä sekä laadun koke- muksista erityisopetuksessa. Laatua tarkasteltiin raken- teen, prosessien sekä tuotos- ten osalta. Kysely tehtiin ympäri Suomen lähetetyin kyselyin.</p> | <p>yltänyt. Vanhemmat olivat opettajia tyytyväisempiä opetukseen. Ala-asteen vanhemmat olivat yläasteen vanhempia tyytyväisempiä, samoin EHA1- oppilaiden vanhemmat olivat muita tyytyväisempiä.</p> |
| 2000 Matti Kuo- relahti | Sopeutumattomien luok- kamuotoisen erityisopetuk- sen tuloksellisuus. | <p>Väitöskirjatutkimus selvitti ESY-oppilaiden koulukoke- muksia. Tutkimuksessa etsit- tiin suotuisia edellytyksiä erityisoppilaiden koulunkäyn- nin onnistumiseen erillisessä luokkamuotoisessa erityis- opetuksessa. Tutkimus tar- kasteli 34 ESY-oppilaan kokemuksia ympäri Suomen. Pääosa oppilaista opiskeli 7.- 9. luokilla, osa opiskeli erityis- luokassa ja osa yleisopetuk- sen puolella.</p> | <p>Huomattava osa ESY-oppilaista koki hyötyneensä erityisopetuksesta. Osa olisi pärjännyt myös muiden tukitoimien voimin. Koulunkäynnin tuloksellisuutta lisäsi hyvä vuorovaikutus oppilaan ja opettajan välillä sekä muut positiiviset kokemukset koulussa.</p> |
| 2001 Johanna Lepoaho & Hanna Valtonen | "Eväitä erilaisten oppijoiden kohtaamista varten" Erityis- opetuksen laadullisen kehittämisen hanke yhdellä peruskoulun yläasteella. | <p>Tutkijat tarkastelivat erityis- opetuksen laadullisen kehiti- tämishankkeen toteutumista yhdellä jväskyläläisellä yläasteella. Tutkimuksessa haastateltiin koulun opettajia sekä havainnoitiin koulun arkipäivää ja analysoitiin dokumenteja.</p> | <p>Kehittämishankkeen periaatteet olivat yleistyneet hyvin koulun käytäntöihin ja hankkeen erilaiset koulutukset oli koettu hyödyllisiksi erilaisten oppilaiden tarpei- siin vastattaessa. Hankkeen myötä yhteistyö erityisopetuksen ja yleisope- tuksen välillä on tehostunut ja erityis- opetuksen tila parantunut.</p> |
| 2001 Sanna Hassinen | "Erityisopetus on osa mei- dän koulun arkipäivää." Tutkimus yhden koulun erityisopetuksen laadullisen kehittämishankkeen alku- vaiheista. | <p>Tutkimuksessa selvitettiin yhden jväskyläläisen koulun osalta erityisopetuksen laa- dullisen kehittämishankkeen (JES!) toteutumista. Erityisinä tavoitteina koulussa oli HOJKSin ja integraation kehittäminen sekä matemati-</p> | <p>Erityisopetuksen kehittämismalli on hyväksytty koulussa hyvin ja laadun kehittämisen arvioitiin jäävän pysyväksi toimintatavaksi. Tavoitteena olleisiin osa-alueisiin oli saatu parannusta kehit- tämismallin avulla.</p> |

| Vuosi ja tekijä | Työn nimi | Tutkimusseloste | Päätuloksia |
|---|--|---|--|
| | | <p>kan oppimisvaikeuksien voittaminen ja sosiaalisten taitojen kehittäminen. Arvioitsijoina toimivat koulun opettajat sekä koululla observoinut tutkija.</p> | |
| 2002 Anja Hanhela | <p>EHA- ja EMU-opetuksen laatu vanhempien ja opettajien arvioimana. Pro gradu.</p> | <p>Tutkimus keskittyi kahden erityiskoulun laadun arviointiin vanhempien näkökulmasta. Laatua tarkasteltiin rakenteen, prosessien ja tuotosten osalta. Tarkastelussa olivat yleiset laatukäsitykset sekä kokemukset oman koulun laadusta.</p> | <p>Vanhemmat ja huoltajat kokivat laadun hyvin yksimielisesti: kaikkia tutkimuksessa esitettyjä laatukriteerejä pidettiin tärkeinä. Omaan kouluun oltiin myös melko tyytyväisiä, huoltajien ollessa hieman opettajia tyytyväisempiä.</p> |
| 2002 Satu Kouvumäki | <p>Lukiopetuksen laatu. Eri-tyisopettajat, luokanopettajat, huoltajat ja oppilaat lukiopetuksen laadun arvioijina.</p> | <p>Tutkimuksessa tarkasteltiin erityisopetuksen laatua lukio-opetuksen osalta ympäri Suomea. Huomio keskittyi vastaajien odotuksiin sekä kokemuksiin lukiopetuksesta.</p> | <p>Lukiopetuksesta odotetaan paljon, vanhempien odotusten ollessa korkeimmalla. Vanhemmat kokivat lukiopetuksen kaikista myönteisimmän, erityisopettajat puolestaan suhtautuivat lukiopetuksen laadukkuuteen kriittisimmän. Oppilaat pitivät lukiopetusta pääosin hyvänä vaikka eriäviäkin mielipiteitä ilmeni. Opettajat kokivat resurssit hyvin riittäväksi.</p> |
| 2004 Joel Kivirauma, Risto Rinne & Kirsi Klemelä (toim.) | <p>Turun erityisopetuksen tutkimushanke: Turun erityisopetuksen tila.</p> | <p>Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää turkulaisen erityisopetuksen tilaa sekä kehitystarpeita opettajien, oppilaiden (3.lk, 5.lk, 8.lk), heidän huoltajiensa sekä koulunkäyntiavustajien näkökulmasta. Tutkimukseen valittiin viisi (5) suurinta erityiskoulua, kaupungin osa-aikainen erityisopetus sekä pienryhmäopetus.</p> | <p>Tutkimuksessa todettiin, että erityisopetus koettiin positiivisena ja oppilaan koulunkäyntiä edistävänä tekijänä. Vanhemmat oppilaat suhtautuivat jonkin verran nuorempia kielteisemmin erityisopetukseen. Erityisoppilaat viihtyivät koulussa yleisopetuksen oppilaita paremmin. Tästä huolimatta todettiin oppilaiden usein tulevan kiusatuksi. Tutkimus osoitti erityisopetukseen osallistuvan enemmän poikia kuin tyttöjä ja oppilaiden tulevan yleensä alemmista sosiaaliryhmistä. Opettajat</p> |

| Vuosi ja tekijä | Työn nimi | Tutkimusseloste | Päätuloksia |
|---|--|---|--|
| | | | kokivat työnsä rasittavana ja haasteellisenä oppilaiden monipuolisten ongelmien vuoksi. |
| 2004 Matti Kuo- relahti, Pirjo Savo- lainen & Erika Puro | Erityistä tukea ja erityisopetuksen tarvitsevien peruskoululaisten opetuksen toimivuus Jyväskylässä. | Tutkimus selvitti erityisopetuksen toimivuutta Jyväskylässä. Arvioijina olivat 9 koulun opettajat, oppilaat, huoltajat, koulunkäyntiavustajat sekä rehtorit. Erityisesti tarkasteltiin integraation toteutumista, koulun yleistä toimintaa, Jyväskylän mallin toteutumista ja oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Tarkastelussa oli niin ala- kuin yläkoulujakin. | Tutkimuksessa todettiin, että integraatioon suhtauduttiin hieman aikaisempaa myönteisemmin. Vanhemmat olivat huolissaan lastensa opetuksen tasosta kun luokassa on erityisoppilas mutta sosiaalisten taitojen kehittymiseen oltiin tyytyväisiä. Erityisopetuspalveluja pidettiin toimivina. Jyväskylän mallista kaivattiin lisää tiedottamista ja resurssit koettiin puutteellisina. Vanhemmat ja oppilaat olivat tyytyväisiä opetuksen laatuun ja koulussa viihdyttiin erilaisten oppilaiden kanssa. Erityisoppilaat suhtautuivat itseensä muita oppilaita kielteisemmin. |
| 2005 Liisa Tella | Erityisopetuksen laatu oppilaan näkökulmasta. | Tutkimuksessa selvitettiin yläasteikäisten EMU- ja ESY-oppilaiden kokemuksia erityisopetuksen laadusta ja käsityksiä hyvästä opetuksesta. Lisäksi tutkimus tarkasteli oppilaiden ehdottamia kehitystarpeita. Oppilaat oli valittu viidestä LATU-hankkeeseen kuuluvasta kunnasta. | Oppilaat pitivät erityisopetuksen laadun kannalta tärkeimpänä opettajan ammattitaitoa ja persoonaa. Tärkeää oli myös yksilöllinen opetus sekä työrauha luokassa. Oppilaat olivat tyytyväisiä saamaansa opetukseen mutta kaipaivat kehitystä työrauhaan ja helpotusta koulun kuormittavuuteen. |

3.2 Erityisopetuksen laadun arviointi tässä tutkimuksessa

Tässä tutkimuksessa arviointi on sekä ulkoista että sisäistä. Ulkoisella arvioinnilla tarkoitetaan Räisäsen & Vainion (1996, 27) mukaan arviointia, jota oppilaitos itse ei tilaa vaan arvioinnin tarve on määritelty ylempää. Ulkoisen arvioinnin tarkoituksena on tuottaa tietoa kunnallisia, alueellisia, valtakunnallisia tai poliittisia päättäjiä sekä opetushallitusta varten koulutuksen kehittämiseksi. Vaikka tämä tutkimus ei suoraan ole minkään tahon tilaama, sen aineiston on tilannut Jyväskylän kaupunki laajempaa erityisopetuksen tilan kartoitusta varten.

Tässä tutkimuksessa erityisopetuksen laadukkuutta arvioidaan opettajien (luokanopettajat LO, aineenopettajat AO, erityisopettajat EO), erityisoppilaiden (2.lk, 5.lk ja 8.lk) sekä heidän huoltajiensa näkökulmista yksittäisissä Jyväskylässä sijaitsevilla kouluilla. Laadua arvioidaan jokaisen vastaajan subjektiivisilla laatuksilyksillä, jolloin arvioinnin voidaan ajatella olevan sisäistä. Sisäisellä arvioinnilla tarkoitetaan koulun henkilökunnan sekä oppilaiden ja tässä tapauksessa myös huoltajien itsearviointia (ks. esim. Jakku-Sihvonen & Heinonen 2001, 67). Pyrkimyksenä on selvittää, millaista erityisopetuksen laatu on ollut keväällä 2004 ja näin arvioida mahdollisia kehitystarpeita. Eri tahojen (ulkoinen ja sisäinen arviointi) antamien arvioiden perusteella erityisopetuksen laadusta koetetaan saada mahdollisimman kattava kuva.

Laadun arviointi edellyttää laadun jakamista osatekijöihin (Huskonen ym. 1997, 5). Niinpä tässäkin tutkimuksessa erityisopetuksen laatu on jaettu pienempiin osa-alueisiin ja lopulta yksittäisiin laatuksilyksireihin. Koulutuksen laadun arviointiin on kehitetty mittareita, joiden avulla voidaan hankkia tietoa osatekijöistä: tässä tapauksessa rakenteista, prosesseista ja tuotoksista (Räisänen 1995, 21). Kyseessä on kriteeriperusteinen arviointi. Koska käsitykset opetuksen laadusta ovat erilaisia, myös ne kriteerit, joilla eri tutkijat arvioivat koulun laatua ovat erilaisia (ks. Cheng & Tam 1997, 23). Tässä tutkimuksessa laatuksilyksemat perustuvat Puron (2000, 18) malliin mutta kriteerit on valittu nyt kyseessä olevan aineiston pohjalta nousseiden kriteereiden perusteella (ks. edellä taulukko 2).

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää Jyväskylän mallin mukaisen erityisopetuksen laadukkuutta opettajien, oppilaiden sekä huoltajien näkökulmista. Vastaajien laatukäsityksiä vertaillaan eri ryhmien ja eri koulujen välillä. Eri ryhmillä tarkoitetaan tässä eri alojen opettajia (LO, AO, EO), eri luokka-asteiden oppilaita ja heidän huoltajiaan. Laatua tarkastellaan 3 osa-alueen sisällä, jotka jakautuvat edelleen laatuteemoihin ja laatukriteereihin.

1. Millaista erityisopetuksen laatu on?

- 1.1 Millaiseksi koetaan laatu yleisesti?
- 1.2 Millaista on rakenteen laatu?
- 1.3 Millaista on prosessien laatu?
- 1.4 Millaista on tulosten laatu?

2. Eroavatko eri ryhmien laatukokemukset toisistaan?

- 2.1 Onko eroja eri luokka-asteiden oppilaiden välillä?
- 2.2 Onko eroja eri luokka-asteiden huoltajien välillä?
- 2.3 Onko eroa oppilaiden ja huoltajien välillä?
- 2.4 Onko eroa luokanopettajien, aineenopettajien ja erityisopettajien välillä?
- 2.5 Onko eroa opettajien ja oppilaiden välillä?
- 2.6 Onko eroa opettajien ja eri luokka-asteiden huoltajien välillä?
- 2.7 Onko eroa koulujen välillä opettajien, oppilaiden tai huoltajien mielipiteissä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksen aineisto on osa Jyväskylän kaupungissa tehtyä laajempaa erityisopetuksen tilaa kartoittavaa tutkimusta, jonka Jyväskylän kaupunki tilasi Jyväskylän koulutuspalvelukeskukselta sekä erityispedagogiikan laitokselta. Tutkimuksen suorittivat Matti Kuorelahti, Pirjo Savolainen sekä Erika Puro vuonna 2004. Tutkimus toteutettiin kvantitatiivisena survey-tyyppisenä tutkimuksena, jolla tarkoitetaan tutkimusta, jossa aineisto kerätään strukturoiduilla kyselylomakkeilla joukolta ihmisiä ja aineiston perusteella pyritään ilmiöiden selittämiseen ja kuvailuun (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 125).

5.1 Otanta

Tutkimuksessa oli mukana yhdeksän peruskoulua koko kaupungin 28:sta koulusta. Kouluista kuusi oli vuosiluokkien 1-6 ja 3 vuosiluokkien 7-9 koulua. Tutkimukseen valitut koulut on valittu siten, että ne edustaisivat mahdollisimman erityyppisiä kouluja eri alueilta. Vastaajiksi valittiin 2.luokan, 5.luokan sekä 8. luokan oppilaat, heidän huoltajansa sekä opettajansa. Lisäksi kysely lähetettiin kaikille kaupungin erityisopettajille. Kaupungissa opiskeli tutkimushetkellä 6900 oppilasta, joista 399 oli erityisopetukseen siirrettyjä (Kuorelahti ym. 2004a, 8). Heistä Tilastokeskuksen (2005b) mukaan 27 oli toisluokkalaisia, 34 viidesluokkalaisia ja 52 kahdeksaluokkalaisia (Erityisopetus.fi 2005 mukaan). Osa-aikaista erityisopetusta saavista oppilaista ei ole tarkkoja tietoja. Opettajia koko kaupungissa työskenteli yhteensä 604. Kuorelahden ym. (2004 a ja b) tutkimukseen vastasi kaikkiaan 153 opettajaa tutkimuskouluista sekä 31 erityisopettajaa kaupungin muista kouluista. Oppilaista lomakkeen palautti 903 (97 %) ja huoltajista 749 (81 %). Näistä tähän tutkimukseen poimittiin kaikki erityisopetuksessa olevat tai sitä joskus saaneet oppilaat (380) sekä heidän huoltajansa (263) ja kaikki opettajat, joilla oli kokemusta erityisopetuksesta (183). Lehtelän koulusta vastaajina oli sekä ala- että yläkoululaisia, mutta alakoululaisten pienen vastaajamäärän vuoksi koulua on käsitelty pääasiassa yläkouluna. Taulukosta 4 käyvät ilmi tässä tutkimuksessa mukana olleiden opettajien lukumäärät aloittain ja taulukosta 5 kouluittain. Taulukosta 6 löytyvät oppilaiden ja taulukosta 7 huoltajien luokka-asteet sekä koulut. Tässä tutkimuksessa alkuperäiset koulujen nimet on korvattu täysin fiktiivisillä nimillä koulujen yksityisyyden suojaamiseksi.

TAULUKKO 4. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien lukumäärät (N) aloittain

| Vastaaja | N |
|-----------------|------------|
| Luokanopettaja | 69 |
| Erityisopettaja | 59 |
| Aineenopettaja | 47 |
| Puuttuva tieto | 8 |
| Yhteensä | 183 |

TAULUKKO 5. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien lukumäärät (N) kouluittain

| Koulu | N |
|-----------------|------------|
| Leppälän koulu | 6 |
| Mäntylän koulu | 10 |
| Pihlajan koulu | 6 |
| Tammelan koulu | 23 |
| Lehtelän koulu | 19 |
| Puuttuva tieto | 119 |
| Yhteensä | 183 |

Kuten taulukosta nähdään, vain viiden koulun opettajat ilmoittivat koulunsa nimen. Niinpä verrattaessa eri koulujen opettajien mielipiteitä on syytä muistaa, että neljä koulua puuttuu vertailusta kokonaan. Lisäksi tutkimuksessa oli mukana erityisopettajia muistakin Jyväskylän kouluista mutta heiltä koulujen nimiä ei ole tiedusteltu. Tutkimuskouluista opettajia oli mukana yhteensä 152.

TAULUKKO 6. Oppilaiden jakauma kouluittain ja luokittain

| Koulu | 2lk | 5lk | 8lk | yhteensä |
|-----------------|-----------|------------|------------|------------|
| Haapalan koulu | 7 | 18 | - | 25 |
| Kuuselan koulu | 20 | 36 | - | 56 |
| Leppälän koulu | 6 | 7 | - | 13 |
| Mäntylän koulu | 10 | 9 | - | 19 |
| Pihlajan koulu | 27 | 59 | - | 86 |
| Tammelan koulu | 22 | 28 | - | 50 |
| Käpylän koulu | - | - | 34 | 34 |
| Lehtelän koulu | 5 | 5 | 37 | 47 |
| Pihkalan koulu | - | - | 50 | 50 |
| Yhteensä | 97 | 162 | 121 | 380 |

TAULUKKO 7. Huoltajien jakauma kouluittain ja luokittain

| Koulu | 2.lk | 5.lk | 8.lk | yhteensä |
|-----------------|------|------|------|----------|
| Haapalan koulu | 2 | 15 | - | 17 |
| Kuuselan koulu | 14 | 34 | - | 48 |
| Leppälän koulu | 5 | 7 | - | 12 |
| Mäntylän koulu | 4 | 8 | - | 12 |
| Pihlajan koulu | 13 | 45 | - | 58 |
| Tammelan koulu | 18 | 24 | - | 42 |
| Käpylän koulu | - | - | 20 | 20 |
| Lehtelä koulu | 4 | 5 | 22 | 31 |
| Pihkalan koulu | - | - | 23 | 23 |
| YHTEENSÄ | 60 | 138 | 65 | 263 |

5.2 Aineiston kerääminen

Aineisto kerättiin kyselylomakkein kevättalvella 2004 Jyväskylässä. Lomakkeet lähetettiin kouluille helmikuun alussa. Tutkittavat täyttivät kukin ryhmälleen suunnatun kyselylomakkeen (liitteet 1-4). Oppilaista viides- ja kahdeksaslukkalaiset vastasivat samanlaisella lomakkeella, muiden ryhmien lomakkeet olivat kukin erilaisia.

Oppilaat vastasivat kyselyyn oppitunnin aikana opettajan ohjeistaessa ja veivät mukanaan kotiin huoltajien kyselyt. Oppilaiden lomakkeet kerättiin luokkakohtaisiin kuoriin, opettajien ja huoltajien lomakkeet palautuivat omissa suljetuissa kuorissaan. Oppilaiden ja huoltajien kuoret palautettiin opettajan kautta. Lomakkeet noudettiin kouluilta helmikuun lopussa mutta joi-takin lomakkeita palautettiin vielä huhtikuun puolellakin. Muiden kuin tutkimuskoulujen opettajat lähettivät vastauksensa postitse.

Opettajien lomake koostui neljästä ei osa-alueesta: 1) kaikkien yhdessä opettaminen, 2) koulun toiminta, 3) Jyväskylän malli sekä 4) vastaajan taustatiedot. Lopussa oli mahdollisuus myös avoimiin kommentteihin. Apuna lomakkeen laadinnassa käytettiin Kuorelahden (2000), Lyytisen, Vason, Kangasojan & Röngän (2002), Puron (2004) sekä Mobergin (1997) tutkimuksia ja Jyväskylän erityisopetussuunnitelmaa (2001). Oppilaiden ja huoltajien lomakkeiden teemat olivat 1) kouluviihtyvyys, 2) kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen, 3) koulun toiminta ja 4) vastaajan taustatiedot. Lähteinä oppilaiden ja huoltajien lomakkeissa käytettiin Linnakylän (1996), Mobergin (1997) ja Puron (2004) tutkimuksia. Lomakkeiden muuttujia opettajat arvioivat asteikolla 1-6 (1=täysin eri mieltä/ei lainkaan, 2=jokseenkin eri mieltä, 3=hieman eri mieltä, 4=hieman samaa mieltä, 5=jokseenkin samaa mieltä, 6=täysin samaa mieltä/hyvin paljon). Myös huoltajilla asteikko oli kuusiportainen mutta osittain myös neliportainen (1=täysin eri mieltä,

2=melkein eri mieltä, 3=melkein samaa mieltä, 4=täysin samaa mieltä). Oppilaat vastasivat neliportaisella asteikolla. Kysyttäessä oppilailta ja huoltajilta kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisen vaikutuksia kaikkien oppimiseen sekä erityisopetuksen hyödyistä asteikko oli viisiportainen (1=erittäin haitallista/huononee paljon, 2=melko haitallista/huononee vähän, 3=ei juuri merkitystä, 4=melko hyödyllistä/paranee vähän, 5=erittäin hyödyllistä/paranee paljon). Tarkemmin jokaisen muuttujan yhteydessä käytetty asteikko käy ilmi liitteessä 6 olevasta tulosten yhteenvetotaulukosta sekä tulosten yhteydestä löytyvistä yhteenvetokuviosta 38-46.

5.3 Aineiston analysointi

Tutkimusaineisto koodattiin ja analysoitiin SPSS for Windows 12.0.1-ohjelmistoa käyttäen. Koodauksen jälkeen aineistosta poimittiin tätä tutkimusta varten sopivimmat muuttujat kaikista vastaajaryhmistä ja muuttujat ryhmiteltiin tutkimuksessa käsitellyiden laadun osa-alueiden, laatu-teemojen sekä laatu-kriteereiden mukaan. Tutkimuksessa edettiin aineistolähtöisesti siten, että laadusta on huomioitu vain ne teemat, joihin aineisto antoi mahdollisuuden. Tutkitut laatu-kriteerit ovat myös nousseet suoraan aineistosta. Eri laatu-teemojen mittaamisessa käytetyt osiot on eritelty vastaajaryhmittäin liitteessä 5.

Tarkasteltavien muuttujien valinnan jälkeen osa muuttujista koodattiin uudelleen siten, että vastaukset olivat samalla asteikolla ja vastauksista ryhmien kesken tuli vertailukelpoisia. Aineisto pisteytettiin laadun suuntaan siten, että laatu kasvaa asteikolla ylöspäin mentäessä (1=laaduton...6=laadukas). Tämän jälkeen osasta muuttujia muodostettiin summamuuttujia. Ennen summamuuttujien rakentamista niiden reliabiliteetti varmistettiin laskemalla muuttujille reliabiliteettikertoimet Cronbachin alfan avulla, joka varmistaa, että yhdistetyt muuttujat mittaavat samaa aihepiiriä (esim. Metsämuuronen 2005, 455-456). Kaikista muuttujista ei ollut mielekästä muodostaa summamuuttujia, joten useita muuttujia on käsitelty yksitellen. Joidenkin laatu-teemojen alla asiaa on mitattu sekä summamuuttujalla että yksittäisillä muuttujilla. Tarkemmat selvitykset yksittäisten laatu-teemojen muuttujien luonteesta käyvät ilmi liitteestä 5. Useat kyselylomakkeiden muuttujat mittasivat useampaa laadun osa-aluetta kuin yhtä, esimerkiksi suhtautumista integraatioon sekä mielipidettä opetuksen hyvyydestä. Tässä tutkimuksessa jokainen muuttuja on kuitenkin huomioitu vain yhdestä, tutkijan olennaisimmaksi katsomasta näkökulmasta. Aineistossa olleet avoimet kysymykset jätettiin täysin tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Laatua kuvattaessa käytettiin keskiarvoja, keskihajontoja sekä frekvenssi- ja prosenttijakaumia. Frekvenssijakaumia ei kuitenkaan ole ilmoitettu tuloksissa. Eri ryhmien välisiä eroja tarkasteltiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä ja tähän liittyvillä Scheffen sekä Tamhanen

Post Hoc-testeillä, riippumattomien otosten t-testillä sekä riippuvien otosten t-testillä. Taulukossa 8 on kuvattu käytetyt menetelmät tutkimusongelmittain.

TAULUKKO 8. Aineiston analyysimenetelmät

| Tutkimusongelma | Analysointimenetelmä |
|---|---|
| 1.1. Millaiseksi koetaan laatu yleisesti? | keskiarvot, keskihajonnat, prosenttijakaumat |
| 1.2. Millaista on rakenteen laatu? | keskiarvot, keskihajonnat, prosenttijakaumat |
| 1.3. Millaista on prosessien laatu? | keskiarvot, keskihajonnat, prosenttijakaumat |
| 1.4. Millaista on tuotosten laatu? | keskiarvot, keskihajonnat, prosenttijakaumat |
| 2.2 Onko eroja eri luokka-asteiden oppilaiden välillä? | yksisuuntainen varianssianalyysi (ANOVA, Scheffen/Tamhanen Post Hoc-testi), riippumattomien otosten t-testi |
| 2.3 Onko eroja eri luokka-asteiden huoltajien välillä? | yksisuuntainen varianssianalyysi (ANOVA, Scheffen/Tamhanen Post Hoc-testi) |
| 2.4 Onko eroa oppilaiden ja huoltajien välillä? | riippuvien otosten t-testi, varianssianalyysi (ANOVA, Scheffen/Tamhanen Post Hoc-testi) |
| 2.5 Onko eroa luokanopettajien, aineenopettajien ja erityisopettajien välillä? | yksisuuntainen varianssianalyysi (ANOVA, Scheffen/Tamhanen Post Hoc-testi) |
| 2.6 Onko eroa opettajien ja oppilaiden välillä? | yksisuuntainen varianssianalyysi (ANOVA, Scheffen/Tamhanen Post Hoc-testi) |
| 2.7 Onko eroa opettajien ja eri luokka-asteiden huoltajien välillä? | yksisuuntainen varianssianalyysi (ANOVA, Scheffen/Tamhanen Post Hoc-testi) |
| 2.8 Onko eroa koulujen välillä opettajien, oppilaiden tai huoltajien mielipiteissä? | yksisuuntainen varianssianalyysi (ANOVA, Scheffen/Tamhanen Post Hoc-testi) |
| 3.2. Onko kokemuksissa eri luokka-asteiden oppilaiden välillä eroa? | riippumattomien otosten t-testi |
| 3.3. Onko kokemuksissa eri luokka-asteiden huoltajien välillä eroa? | yksisuuntainen varianssianalyysi (ANOVA, Scheffen/Tamhanen Post Hoc-testi) |

5.4 Tutkimuksen luotettavuus

Seuraavassa tarkastellaan tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaneita seikkoja mittauksen reliabiliteetin ja validiteetin sekä tutkimuksen validiteetin osalta.

5.4.1 Mittauksen reliabiliteetti

Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen ja tutkimustulosten luotettavuutta ja toistettavuutta. Mittaus on reliabeeli, jos se on kenen tahansa toisen tutkijan toistettavissa ja jos toistettaessa tulokset pysyvät samanlaisina eli tulokset eivät ole sattumanvaraisia eikä niissä ole mittausvirheitä. (Gall, Gall & Borg 2003, 196; Switzky & Heal 1990, 5; Hirsjärvi ym. 2005, 216; Tilastokeskus 2005c; Metsämuuronen 2005, 64-65)

Reliabiliteettia voidaan arvioida mm. stabiliteettina (tulosten pysyvyytenä uusintamittauksessa), ekvivalenssina (samanaikaisen rinnakkaismittauksen yhdenmukaisuutena) sekä sisäisenä johdonmukaisuutena (mittauksen osien yhdenmukaisuutena). (Gall, Gall & Borg 2003, 196-198; Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1996, 184; Metsämuuronen 2005, 66)

Tässä tutkimuksessa mittausten reliabiliteetteja arvioitiin sisäisenä johdonmukaisuutena käyttäen Cronbachin alfa-kerrointa. Alfa-kertoimen arvo asettuu arvojen 0 ja 1 välille. Alfa-arvo on sitä korkeampi, mitä yhdenmukaisemmin summamuuttujaan valitut muuttujat mitaavat haluttua ominaisuutta. (Gall, Gall & Borg 2003, 196) Nummenmaan ym. (1996, 223) mukaan alfalle ei voida asettaa mitään selkeää rajaa. Arvoa 0.60 on pidetty aikaisemmin alfan luotettavuuden alarajana mutta nykyisin siitä ei olla enää yhtä tarkkoja (Nunally & Bernstein 1994, Metsämuuronen 2005, 69 mukaan). Niinpä tässä tutkimuksessa on mukaan otettu muutamia summamuuttujia heikommillakin alfan arvoilla. Tämä on perusteltua, sillä alhaisia reliabiliteettikertoimen arvoja saaneet summamuuttujat rakentuvat vain muutamasta osiosta, jolloin näiden reliabiliteettia voidaan pitää hyvänä ja todenmukaisena – ei osioiden lukumäärällä keinotekoisesti kasvatettuna. Toisluokkalaisten oppilaiden summamuuttujien reliabiliteettia voidaan pitää korkeana. Muissa ryhmissä arvojen välillä oli hajontaa, mikä hieman heikentää tulosten luotettavuutta. Kaikkia summamuuttujia voidaan kuitenkin pitää reliabiliteetiltaan hyvinä tai vähintään kohtalaisina. Taulukosta 9 käyvät ilmi aineistosta muodostetuille summamuuttujille lasketut reliabiliteettikertoimet.

TAULUKKO 9. Aineistosta muodostetut summamuuttujat reliabiliteettikertoimineen. Osioiden numerot viittaavat liitteistä 1-5 löytyviin kyselylomakkeiden osioihin.

| Summamuuttuja | Osiot | Osioiden lukumäärä | Alfa-kerroin |
|---|--|--------------------|--------------|
| 2. lk Oppilaat | | | |
| koulumyönteisyys | 3, 12, 14 | 3 | .87 |
| oikeudenmukaisuus | 2, 6, 17 | 3 | .72 |
| 5. ja 8. lk Oppilaat | | | |
| arvostus | 5, 13 | 2 | .68 |
| minäkäsityksen kehitys | 19, 25 | 2 | .75 |
| koulumyönteisyys | 3, 22, 24 | 3 | .87 |
| osallistuminen | 34, 35 | 2 | .56 |
| oikeudenmukaisuus | 2, 9, 40 | 3 | .72 |
| kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen | 44, 45, 46, 48, 49 | 5 | .88 |
| Huoltajat | | | |
| integroidun opetuksen hyvyys | 25, 26, 30, 32, 35, 37, 40, 41, 45, | 9 | .65 |
| koulumyönteisyys | 1, 12, 14 | 3 | .81 |
| kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen | 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60 | 10 | .92 |
| suhtautuminen integraatioon | 29, 31, 36, 39, 42, 43, 44 | 7 | .68 |
| Opettajat | | | |
| Integroidun opetuksen hyvyys | 54, 55, 59, 61, 64, 66, 69, 70, 74 | 9 | .76 |
| HOJKS | 104, 107 | 2 | .63 |
| tukipalvelujen käyttö ja toimivuus | 91, 92 | 2 | .51 |
| kokemus oman ammattitaidon riittävydestä | 18, 49, 77, 85 | 4 | .73 |
| saatavuus | 31, 95 | 2 | .61 |
| erityisopetuksen toimintaedellytysten riittävyys ja kohdentuminen | 34, 82, 94 | 3 | .63 |
| kodin ja koulun välinen yhteistyö | 23, 45 | 2 | .72 |
| koulun sisäinen yhteistyö | 27, 44, 48, 78, 80, 83, 96, 98, 102 | 9 | .83 |
| johtajan toiminta | 4, 8, 16 | 3 | .64 |
| erityisopetuksen arviointi ja kehittäminen | 7, 19, 21, 30, 33, 37, 52, 97 | 8 | .73 |
| toimintaperiaatteiden selkeys | 13, 84, 93 | 3 | .65 |
| paneutuminen jyvaskylän mallin toteuttamiseen | 75, 76, 81, 88, 100, 103 | 6 | .81 |
| suhtautuminen integraatioon | 58, 60, 65, 68, 71, 72, 73 | 7 | .79 |

5.4.2 Mittauksen validiteetti

Mittauksen validiteetilla tarkoitetaan mittarin soveltuvuutta tutkimukseen eli sitä, kuinka hyvin mittausten menetelmä mittaa sitä mitä on tarkoitus mitata ja sitä, että tuloksista voidaan tehdä oikeita

päätelmiä. Se ei ole kertaluontoisesti syntyvä tutkimustulos vaan näyttö kertyy vähitellen. Validiteettia voidaan tarkastella mm. sisältö-, ennuste-, rakenne-, kriteeri- ja samanaikaisvaliditeetin näkökulmista. (esim. Metsämuuronen 2005, 65; Fink 1995, 145; Switzky & Heal 1990, 5-8; Tilastokeskus 2005d; Hirsjärvi ym. 2005, 216; Nummenmaa ym. 1996, 203-204) Seuraavassa tarkastellaan tämän mittauksen validiteettia sisällön osalta. Sisällön validiteetilla tarkoitetaan sitä, käsitelläänkö mittarissa mitattavia ilmiöitä tarpeeksi kattavasti ja ovatko kysymykset tarpeeksi hyvin valittuja ja käsitteellisesti oikein koottuja. Toisin sanoen tarkastellaan, onko mittari sopiva mittaamaan kyseistä ilmiötä, tässä erityisopetuksen laatua. (Nummenmaa ym. 1996, 204; Switzky & Heal 1990, 6; Gall, Gall & Borg 2003, 191-192; Metsämuuronen 2005, 65)

Tutkimuksessa käytetty kyselylomake ei soveltunut parhaimmalla mahdollisella tavalla erityisopetuksen laadun mittavälineeksi. Koska kyseessä oli pääasiassa toista tutkimusta varten kerätty valmis aineisto, oli aineistossa jonkin verran oleellisia puutteita erityisopetuksen laadun näkökulmasta ja muuttajat mittasivat osin myös yleisopetusta. Tätä tutkimusta varten muuttajat oli luokiteltava uusiin luokkiin laadun osa-alueiden ja laatuteemojen mukaisesti tutkijan parhaaksi katsomallaan tavalla. Osa muuttujista sopi vain heikosti laatuteemojen mittaamiseen, vaikka mukana oli toki myös erittäin hyviä ja sopivia muuttujia. Useat muuttajat saattoivat mitata useampaa asiaa (kuten suhtautumista integraatioon sekä opetuksen hyvyttä) mutta tutkimuksessa jokainen muuttuja on huomioitu vain yhdestä tutkijan oleellisimpana pitämästä näkökulmasta. Muuttujia pyrittiin tarkastelemaan mahdollisimman kattavasti laadun näkökulmasta mutta monia laatuteemoja on käsitelty melko pinnallisesti kyselylomakkeen puutteiden vuoksi.

Vaikka muuttajat käsitelivät osin myös yleisopetusta, ei tutkimuksen toivo ole menetetty sillä Jyväskylän mallin mukaisessa opetuksessa erityisopetus on pyritty sisällyttämään yleisopetuksen sisälle integraation periaatteiden mukaisesti, jolloin niin erityisopetuksen kuin yleisopetuksenkin laatua voidaan tarkastella yhdessä. Opetuksen laadun pitäisi ainakin teoriassa Jyväskylässä koskea niin yleis- kuin erityisopetustakin. Validiteettia pyrittiin parantamaan valitsemalla tutkimuksen vastaajiksi ainoastaan erityisopetukseen tutkimushetkellä osallistuvat tai siihen aiemmin osallistuneet oppilaat ja heidän huoltajansa sekä opettajat, joilla on kokemusta erityisopetuksesta. Näin pyrittiin hyödyntämään käytetyn mittarin tuottamat vastaukset mahdollisimman luotettavasti ja varmistamaan, että nimenomaan integroidun erityisopetuksen näkökulma nousee esille.

Erityisopetukseen osallistuvien määrittely oli osin hankalaa. Oppilaat ja heidän huoltajansa olivat vastanneet hyvin eri tavoin kysymykseen erityisopetukseen osallistumisesta. Osa oppilaista ilmoitti osallistuvansa tai joskus osallistuneensa mutta vanhemmat olivat toista mieltä. Osa vanhemmista puolestaan ilmoitti lapsensa saavan erityisopetusta, mutta oppilas ei

asiasta maininnut. Oppilaat eivät välttämättä tiedä saavansa erityisopetusta mutta toisaalta ei myöskään vanhemmilla välttämättä tätä tietoa ole. Tutkimuksessa päätettiin luottaa 5. ja 8. luokkalaisten oppilaiden ilmoitukseen osallistumisesta, toisluokkalaisten kohdalla tieto saatiin huoltajilta.

Useat kyselylomakkeen muuttujista käyttivät käsitteitä "vaikeasti vammainen" tai "vammainen" oppilas tutkittaessa vastaajien asenteita integroidusta opetuksesta. Jyväskylän mallissa integroidut oppilaat ovat kuitenkin pääsääntöisesti lievästi vammaisia tai erilaisia oppimisen ongelmia omaavia lapsia ja nuoria. Näin ollen integraatiota mittaavat osiot eivät välttämättä kerro totuutta vastaajien suhtautumisesta Jyväskylän mallin mukaiseen integroituun opetukseen. Voidaan olettaa, että suhtautuminen mallin mukaiseen opetukseen ei välttämättä ole yhtä kielteistä kuin tutkimus osoitti. Negatiivisuus saattaa kohdistua enemmänkin vaikeasti vammaisten oppilaiden integraatioon. Vastaajat joutuivat käsitteekaoksen keskelle joidenkin muuttujien puhuessa oppilaista yleensä, joidenkin vammaisista ja joidenkin vaikeasti vammaisista. Tässä tutkimuksessa muuttujia ei eritelty käsitteiden mukaisiin ryhmiin mutta se olisi voinut olla kannattavaa tulosten yhdenmukaisuuden ja luotettavuuden kannalta.

Tutkimuksessa käytetyt kyselylomakkeet olivat varsin pitkiä. Muutamit vastaajat olivat tutkimuksen loppuun kommentoineet lomakkeen pituutta. On varsin todennäköistä, että vastaajat eivät ole jaksaneet keskittyä loppupään kysymyksiin täydellä tarmolla vaan vastaukset on annettu niitä tarkemmin pohtimatta. Lomakkeissa kysyttiin tunnistetietoina oppilaiden nimi sekä koulu, mikä on mahdollisesti vaikuttanut vastaajien vastauksiin. Koulua arvioivissa kysymyksissä huoltajilla ei välttämättä ole ollut tarpeeksi tietoa aiheesta, millä on varmasti voinut olla merkitystä koulua arvioitaessa.

Tutkimuksen tulosten luotettavuuteen ovat voineet vaikuttaa viidesluokkalaisten kyselylomakkeissa painovaiheessa tapahtuneet virheet. Tulostettaessa lomakkeen vastausasteikot olivat muuttuneet kovin epäselviksi vastaamista helpottamaan tarkoitettujen hymiöiden osalta ja lomakkeen täytössä oli ollut ongelmia. Oppilaat olivat olleet hämmentyneitä lomakkeista ja siitä, kuinka niihin tuli vastata. Vastauksissa olikin paljon tulkinnanvaraa. Lisäksi luotettavuuteen voi vaikuttaa se, että vastauksia koodaamassa oli useita henkilöitä. Jokainen koodaaja on tulkinnut joitakin vaikeasti tulkittavia kohtia oman päättelykykynsä mukaan, joten näissä voi olla vaihtelua.

5.4.3 Tutkimuksen validiteetti

Tutkimuksen validiteetti kertoo, kuinka luotettavasti saadut tulokset sopivat käytäntöön sovellettaviksi. Tutkimuksen validiteettia voidaan tarkastella niin ulkoisen kuin sisäisen validiteetin osalta.

Tutkimuksen ulkoisella validiteetilla viitataan tulosten yleistettävyyteen suurempaan joukkoon eri olosuhteissa ja ajankohtina. Sisäinen validiteetti puolestaan tarkastelee sitä, kuinka varmoina tutkimuksesta tehtyjä päätelmiä voidaan pitää eli kuinka varmasti (kausaalitutkimuksen) päätelmät ovat tehtävissä riippumattoman muuttujan vaikutuksista riippuvaan muuttujaan. (ks. Gall, Gall & Borg 2003, 374; Fink 1995, 80; Switsky & Heal 1990, 3-4; Moberg & Tuunainen 1989, 58). Tässä tutkimuksessa huomiota kiinnitettiin ulkoiseen validiteettiin.

Tutkimuksen validiteettia lisää suuri otoskoko sekä koulujen valinta mahdollisimman kattavasti kaupungin eri alueilta. Validiteettia heikentävänä voidaan kuitenkin pitää vastaajaryhmien kokojen suurta vaihtelua erityisesti eri koulujen välillä. Kouluvertailuissa on hyvä huomioida, että suuri osa opettajista ei ilmoittanut kouluun eikä kaikkia tutkimukseen osallistuneita kouluja ole osallisina opettajien vertailuissa tästä syystä. Opettajia vertailtiin vain viiden koulun välillä. Myös eri koulujen oppilasvertailuissa ja huoltajavertailuissa on syytä huomioida koulujen eri suuret vastaajamäärät, jotka heikentävät vertailutulosten luotettavuutta. On myös huomioitava tutkimuksen kertaluonteisuus: vastaajat vastasivat kyselyyn kerran tiettyä hetkenä. Toisella tilanteella vastaukset voisivat olla toisenlaisia olosuhteista johtuen. Tämän tutkimuksen tuloksia on syytä yleistää laajempaan joukkoon varoen.

6 TULOKSET

Tulokset esitetään seuraavassa tavanomaisesta tutkimusongelmien mukaisesta järjestyksestä poiketen. Tutkimusongelmien yksi ja kaksi tulokset on sidottu yhteen siten, että jokaisen laatu-teeman yhteydessä esitellään sekä jokaisen ryhmän itsenäiset tulokset että ryhmien väliset vertailut. Jokaisen ryhmän itsenäisten vastausten keskiarvot löytyvät tarkemmin yhteenvetotaulukosta liitteestä 6, josta löytyvät myös kaikkien muuttujien mitta-asteikot. Eri ryhmien väliset vertailut on esitetty tekstin yhteydessä olevissa kuviossa silloin, kun tilastollisesti merkitseviä eroja on ilmennyt. Jos eroa ei ole ollut, jokaisen ryhmän tarkkoja keskiarvoja ja -hajontoja ei ole ilmoitettu. Myös koulujen väliset keskiarvojen erot löytyvät tekstiin sijoitetuista taulukoista silloin, kun eroja on havaittu. Koulujen nimet on korvattu täysin fiktiivisillä nimillä eikä niillä ole yhteyttä alkuperäisten koulujen nimiin. Opettajaryhmien välisiä eroja ei ole esitetty kuvioissa tai taulukoissa, sillä niiden sanallista raportointia pidettiin riittävänä.

Tuloksissa käytettyjen tilastollisten tunnuslukujen merkitykset:

$p < .05 = *$ = melkein merkitsevä ero

$p < .01 = **$ = merkitsevä ero

$p < .001 = ***$ = erittäin merkitsevä ero

6.1 Koulun yleinen laadukkuus

Koulun yleistä laadukkuutta arvioitiin kysymällä opettajilta, uskoivatko he useimpien koulunsa oppilaiden huoltajien pitävän lapsensa koulua tavallista parempana. Kyselyyn osallistuneista opettajista 68.8 % arvioi huoltajien arvioivan koulunsa laadun muita paremmaksi ($\bar{x} = 3.99$, $s = 1.08$). Mäntylän ja Tammelan koulut arvioitiin yleiseltä laadultaan parhaimmiksi. Lehtelän koulu ei opettajien mielestä pidetty kovin hyvänä ja se erosikin Mäntylästä ($p < .001$) sekä Tammelasta ($p < .001$). Taulukosta 10 näkyvät koulujen erot.

TAULUKKO 10. Useimpien huoltajien tyytyväisyys lapsensa koulun yleiseen laadukkuuteen eri koulujen opettajien arvioimana: keskiarvot, hajonnat, koulujen erot (asteikolla 1-6: jossa 1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = hiukan eri mieltä, 4 = hiukan samaa mieltä, 5 = jokseenkin samaa mieltä, 6 = täysin samaa mieltä)

| Koulu | N | ka | s | Koulujen erot | |
|----------------|----|------|------|---------------|----------|
| | | | | F | p< |
| Leppälän koulu | 6 | 4.17 | 0.75 | | |
| Mäntylän koulu | 10 | 4.90 | 0.88 | | |
| Pihlajan koulu | 6 | 3.67 | 0.82 | 9.70 | .001 *** |
| Tammelan koulu | 23 | 4.13 | 0.87 | | |
| Lehtelän koulu | 18 | 2.83 | 1.04 | | |

6.2 Rakenteen laatu

Rakenteen laatua mitattiin tarkastelemalla opetustiloja, henkilöstöä, toiminta-ajatusta, resursseja, erityisopetuksen ja tuen saatavuutta sekä suhtautumista integraatioon. Vastaajat vastasivat joko 6-portaisen tai 4-portaisen asteikon mukaisesti siten, että 1 tarkoitti mahdollisimman kielteistä suhtautumista ja 4/6 myönteistä suhtautumista. Tarkemmin jokaisen laatuksiteerin kohdalla käytetty asteikko käy ilmi yhteenvetotaulukosta liitteestä 6.

6.2.1 Opetustilat ja -ryhmät

Opetustilojen toimivuutta Jyväskylän kouluissa tutkittiin ainoastaan opettajien mielipiteitä mittaamalla. Tilojen laatua tarkasteltiin niiden riittävyyden, miellyttävyyden ja esteettömyyden näkökulmista. Lisäksi tilojen yhteydessä tarkasteltiin opetusryhmien kokoa niin opettajien, oppilaiden kuin huoltajienkin näkökulmasta.

Riittävyys. Opettajista 56.3 % koki koulunsa tilat riittämättömiksi. Tilojen riittävyys koettiin eri tavoin eri kouluissa, tilastollista eroa oli Mäntylän ja Tammelan koulujen kokemusten välillä ($p < .05$). Mäntylässä tilat koettiin ahtaimmiksi, Tammelassa tilojen riittävyyteen oltiin tyytyväisimpiä. Taulukossa 11 esitetään tarkemmin koulujen keskiarvot.

Miellyttävyyys. Miellyttäväksi itse koulurakennuksen koki suurin osa (61,8 %) opettajista. Koulujen välillä opettajien kokemuksissa oli eroa. Suurimmat erot ($p < .001$) löytyivät Mäntylän ja Lehtelän koulujen sekä Mäntylän ja Leppälän koulujen väliltä: Mäntylän koulun opettajat pitivät kouluaan miellyttävimpänä rakennuksena, Leppälästä löytyivät tyytymättömimmät opettajat. Eroa löytyi myös Mäntylän ja Tammelan ($p < .01$), Pihlajan ja Lehtelän ($p < .01$), Tammelan ja

Lehtelän ($p < .05$) sekä Pihlajan ja Leppälän ($p < .05$) koulujen opettajien väliltä. Kaikkien koulujen keskiarvot näkyvät taulukosta 11.

Esteettömyys. Tilojen esteettömyys ei tyydyttänyt suurinta osaa opettajakunnasta. 59.1 % opettajista ei kokenut kouluun esteettömänä kaikille oppilaille. Vain 14.4 % koki koulun täysin esteettömäksi. Opettajien mielipiteissä koulujen välillä ei havaittu eroja ($F = 2.47, p > .05$).

TAULUKKO 11. Opettajien tyytyväisyys opetustilojen riittävyyteen ja miellyttävyyteen eri kouluissa: keskiarvot, hajonnat ja koulujen erot (asteikko 1-6: 1=täysin eri mieltä... 6=täysin samaa mieltä)

| Koulu | N | Opetustilat ovat riittäviä. | | | Opetustilat ovat miellyttäviä. | | | | |
|----------------|----|-----------------------------|------|------|--------------------------------|------|------|-------|---------|
| | | ka | s | F | p< | ka | s | F | P< |
| Leppälä | 6 | 3.17 | 1.60 | | | 1.67 | 0.82 | | |
| Mäntylä | 10 | 2.30 | 0.95 | | | 5.60 | 0.70 | | |
| Pihlajan koulu | 6 | 3.33 | 1.37 | 3.49 | .01 | 4.50 | 0.55 | 14.98 | .00 *** |
| Tammela | 23 | 4.09 | 1.36 | | ** | 3.39 | 1.75 | | |
| Lehtelä | 19 | 2.95 | 1.55 | | | 2.05 | 1.27 | | |

Opetusryhmien koko. Suurin osa opettajista (67.0 %) oli tyytymättömiä opetusryhmien kokoon. Täysin tyytymättömiä oli 26.4 % opettajista. Opettajaryhmien välillä oli erojakin ($F = 6.14, p < .01$) aineenopettajien ollessa opetusryhmien kokoon selvästi erityisopettajia tyytymättömämpiä ($p < .01$). Eri kouluissa oltiin kuitenkin eri mieltä. Leppälän koulun opettajat poikkesivat kaikista muista opettajista, sillä he olivat varsin tyytyväisiä ryhmiensä kokoon. Lehtelässä puolestaan ryhmäkokoisiin oltiin melko tyytymättömiä. Suurimmat tilastolliset erot löytyivät Leppälän ja Lehtelän, Leppälän ja Pihlajan sekä Leppälän ja Mäntylän väliltä ($p < .001$). Lisäksi eroa löytyi myös Leppälän ja Tammelan koulujen opettajien väliltä ($p < .01$). Opettajien mielipide-erot eri kouluissa käyvät selvemmin ilmi taulukosta 12.

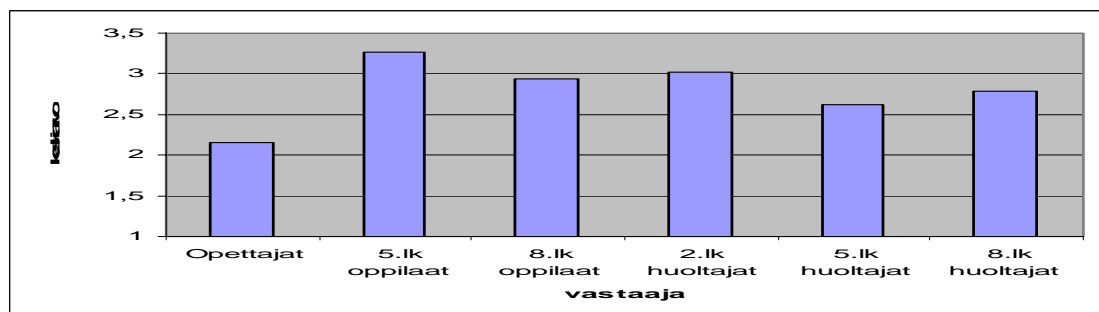
TAULUKKO 12. Opetusryhmät ovat sopivan kokoisia. Opettajien arviot eri kouluissa: keskiarvot, hajonnat ja koulujen erot (asteikko 1-6: 1 = täysin eri mieltä... 6 = täysin samaa mieltä).

| Koulu | N | ka | s | Koulujen erot | |
|----------------|----|------|------|---------------|----------|
| | | | | F | p< |
| Leppälän koulu | 6 | 3.83 | 0.41 | | |
| Mäntylän koulu | 10 | 1.90 | 0.74 | | |
| Pihlajan koulu | 6 | 1.67 | 0.82 | 7.93 | .001 *** |
| Tammelan koulu | 23 | 2.35 | 0.98 | | |
| Lehtelän koulu | 18 | 1.89 | 0.68 | | |

Kaikista tyytyväisimpiä ryhmien kokoon olivat oppilaat itse. Viidesluokkalaisista suurin osa (73,2 %) oli tyytyväisiä opetusryhmiensä kokoon ja kahdeksaluokkalaisista 72,3 %.

Myös huoltajat olivat tyytyväisiä ryhmäkokoihin. Toisluokkalaisten oppilaiden huoltajista tyytyväisiä oli 67,8 %, viidesluokkalaisten oppilaiden huoltajista 60,3 % ja kahdeksaluokkalaisten oppilaiden huoltajista 64,1 %. Silti, kuten keskiarvoista nähdään (liite 6), huoltajien mielipiteissä oli paljon hajontaa eivätkä suinkaan kaikki huoltajat olleet tyytyväisiä.

Opettajien ja viides- sekä kahdeksaluokkalaisten oppilaiden näkemykset ryhmien koosta olivat erilaiset ryhmiä verrattaessa ($F = 63.04$, $p < 0.001$ ***). Eroa oli niin eri-ikäisten oppilaiden ($p < 0.05$) välillä kuin oppilaiden ja opettajien välillä ($p < 0.001$). Oppilaat kokivat ryhmäkoot selvästi sopivamman kokoisina kuin opettajat. Viidesluokkalaisten olivat lisäksi tyytyväisempiä kuin vanhemmat oppilaat. Opettajilla ja huoltajilla oli myös erilaiset näkemykset ryhmien koosta ($F = 14.26$, $p < 0.001$ ***). Opettajat olivat selvästi tyytymättömämpiä ryhmäkokoihin kuin viidesluokkalaisten sekä kahdeksaluokkalaisten huoltajat ($p < 0.001$). Vastaajaryhmien erot on kuvattu kuviossa 5.



KUVIO 5. Opetusryhmät ovat sopivan kokoisia: opettajien, oppilaiden sekä huoltajien arviot (asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä)

6.2.2 Henkilöstö

Henkilöstön laadun mittaamisessa huomioitiin opettajien ammattitaito sekä kyky tunnistaa oppimisen vaikeudet, opettajien oma kokemus ammattitaitonsa riittävydestä sekä opettajan koulutuksen merkitys erityisopetuksessa.

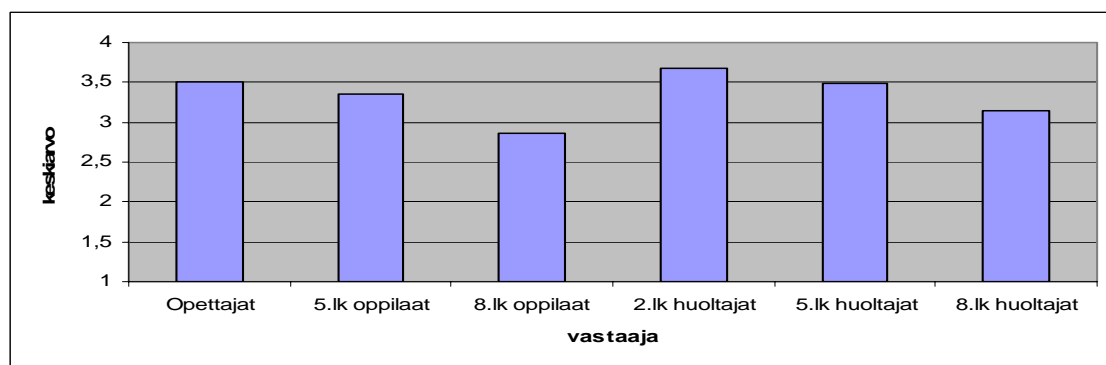
Ammattitaito ja kyky tunnistaa oppimisen vaikeudet. Opetushenkilöstö arvioi opettajien ammattitaidon varsin hyväksi. Luokanopettajista 97.1 %, aineenopettajista 95.7 % ja erityisopettajista 94.9 % oli samaa mieltä väitteen ”opettajat ovat ammattitaitoisia” kanssa. Näin ollen alhaiseksi opettajien ammattitaidon koki vain muutama prosentti opettajista. Opettajaryhmien mielipiteissä esiintyi tilastollista eroa ($F = 5.17, p < .01^{**}$). Ero ($p < .01$) löytyi erityisopettajien ja luokanopettajien väliltä: erityisopettajat arvioivat opettajien ammattitaidon alhaisimmaksi näistä kolmesta ryhmästä, parhaimmaksi puolestaan luokanopettajat.

Opettajat arvioivat kykynsä tunnistaa oppilaiden oppimisvaikeuksia melko hyväksi kaikissa opettajaryhmissä, luokanopettajat erottuen jälleen luottavaisimpina. Luokanopettajista 84.1 %, aineenopettajista 53.2 % ja erityisopettajista 81 % oli samaa mieltä siitä, että opettajat osaavat tunnistaa oppimisen vaikeudet. Opettajaryhmien mielipiteet erosivat tilastollisesti ($F = 5.32, p < .01^{**}$) luokanopettajien ja aineenopettajien välillä ($p < .01$) aineenopettajien arvioidessa opettajien kyvyn tunnistaa oppimisvaikeudet luokanopettajia alhaisemmaksi.

Viidennen luokan oppilaista 52.8 % piti opettajiaan erittäin ammattitaitoisina ja 34.6 % melko ammattitaitoisina. 55.0 % koki opettajien pystyvän tunnistamaan erityisopetuksen tarpeen erittäin hyvin ja 32.5 % melko hyvin. 8. luokan oppilaat olivat kriittisempiä ja vain 25.4 % arvioi ammattitaidon erittäin hyväksi ja 46.6 % melko hyväksi. Kahdeksaluokkalaista oppilaista vain 24.6 % arvioi opettajien tunnistavan oppimisen vaikeudet erittäin hyvin ja 40.7 % melko hyvin.

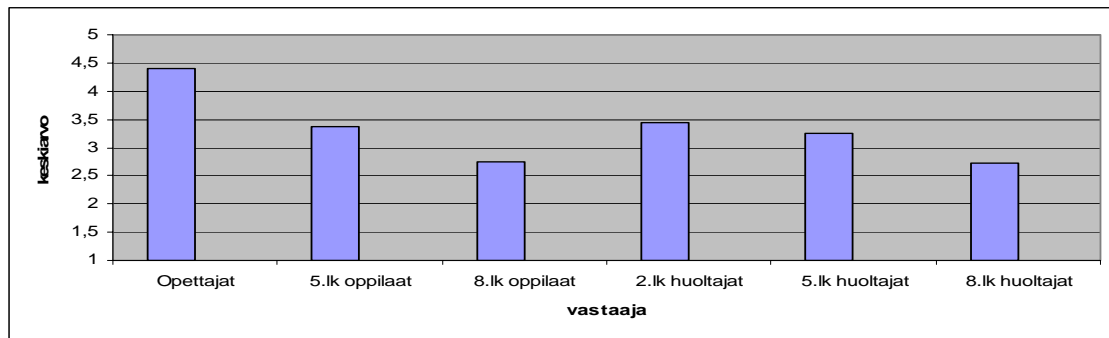
Huoltajien käsitykset opettajien ammattitaidosta seurailivat opettajien käsityksiä. 2. luokkalaisten huoltajista 76.8 % piti opettajia hyvin ammattitaitoisina ja 16.1 % melko ammattitaitoisina. Toisluokkalaisten huoltajat ajattelivat opettajien pystyvän myös tunnistamaan oppilaan oppimisvaikeudet: 55.2 % toisluokkalaisten huoltajista oli väitteen kanssa täysin samaa mieltä ja 36.2 % melkein samaa mieltä. 5. luokkalaisten huoltajista 59.6 % piti opettajia erittäin ammattitaitoisina ja 30.9 % melko ammattitaitoisina. Viidensien huoltajat luottivat opettajien kykyyn havaita oppimisen vaikeudet, heistä 41.2 % piti opettajien taitoja erittäin hyvinä ja 46.3 % melko hyvinä. 8. luokkalaisten huoltajat eivät olleet aivan yhtä tyytyväisiä opettajien ammattitaitoon kuin nuorempien oppilaiden vanhemmat: 32.3 % vanhemmista piti kuitenkin opettajia hyvin ammattitaitoisina ja 53.2 % melko ammattitaitoisina. 20.3 % arvioi opettajien kykenevän tunnistamaan oppimisen vaikeudet erinomaisesti ja 42.2 % melko hyvin.

Vertailtaessa oppilaiden, huoltajien ja opettajien näkemyksiä opettajien ammattitaidosta, löydettiin ryhmien väliltä tilastollista eroa ($F = 15.54$, $p < .001$ ***). Kahdeksasluokkalaiset oppilaat erosivat ($p < .001$) kaikista muista ryhmistä lukuun ottamatta huoltajiaan: kahdeksasluokkalaiset pitivät opettajia ammattitaidottomampina kuin muut ryhmät. Myös kahdeksasluokkalaisten huoltajat arvioivat opettajien ammattitaidon heikommaksi kuin opettajat ($p < .01$), toisluokkalaisten huoltajat ($p < .001$) sekä viidesluokkalaisten huoltajat ($p < .05$). Ryhmien väliset mielipide-erot on kuvattu kuviossa 6.



KUVIO 6. Opettajat ovat ammattitaitoisia: opettajien, oppilaiden sekä huoltajien arvioiden erot (asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä...4 = täysin samaa mieltä)

Kaikkien ryhmien mielipiteet erosivat myös kysyttäessä opettajien kyvystä tunnistaa oppimisen vaikeudet ($F = 15.80$, $p < .001$ ***). Kahdeksasluokkalaiset oppilaat ja heidän huoltajansa erosivat jälleen muista ryhmistä heidän arvioidessaan opettajien kyvyt muita alhaisemmiksi; eroa ilmeni verrattaessa heitä kaikkiin muihin ryhmiin ($p < .001$) paitsi opettajiin. Lisäksi opettajat erosivat viidesluokkalaisten oppilaista ($p < .001$), toisluokkalaisten huoltajista ($p < .01$) ja viidesluokkalaisten huoltajista ($p < .05$) näiden ryhmien arvioidessa opettajien kyvyt korkeammiksi kuin opettajat itse. Silti kahdeksannen luokan oppilaat ja huoltajat arvioivat opettajien kyvyt kaikista heikoimmiksi. Kuviossa 7 on kuvattu ryhmien väliset mielipide-erot opettajien kyvystä tunnistaa oppimisen vaikeudet.



KUVIO 7. Opettajat osaavat tunnistaa oppimisen vaikeudet: opettajien, oppilaiden sekä huoltajien arviot (asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä)

Oppilaiden mukaan Kuuselan koulun opettajat ovat hyvin ammattitaitoisia muihin kouluihin verrattuna, Käpylän koulun opettajat puolestaan koettiin melko ammattitaidottomiksi ($p < .05$). Oppilaiden keskiarvot eri kouluissa näkyvät taulukosta 13.

Myös eri koulujen huoltajien mielipiteissä opettajien ammattitaidosta oli eroja mutta Scheffen Post Hoc testillä ei pystytty paikantamaan, minkä koulujen välillä ero ilmeni. Mäntylän ja Leppälän koulujen oppilaiden huoltajat arvioivat opettajat ammattitaitoisimmiksi Lehtelän koulun opettajien saadessa huoltajilta heikoimman arvioinnin. Eri koulujen huoltajien keskiarvot löytyvät taulukosta 13.

TAULUKKO 13. Opettajat ovat ammattitaitoisia. Koulujen väliset erot oppilaiden ja huoltajien arvioimana: keskiarvot, hajonnat ja koulujen erot (asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä).

| Koulu | Oppilaat | | | Huoltajat | | | | | | |
|----------------|----------|------|------|---------------|------|---------------|------|------|------|--------|
| | N | ka | s | Koulujen erot | | Koulujen erot | | | | |
| | | | | F | p< | N | ka | s | F | p< |
| Haapala | 18 | 3.33 | 0.84 | | | 17 | 3.24 | 0.90 | | |
| Kuusela | 36 | 3.53 | 0.85 | | | 46 | 3.48 | 0.72 | | |
| Leppälä | 6 | 3.00 | 0.89 | | | 12 | 3.67 | 0.49 | | |
| Mäntylä | 9 | 2.89 | 1.17 | | | 12 | 3.67 | 0.65 | | |
| Pihlajan koulu | 58 | 3.36 | 0.79 | 3.37 | .001 | 56 | 3.59 | 0.76 | 2.34 | .01 ** |
| Tammela | 28 | 3.29 | 0.76 | | *** | 41 | 3,61 | 0,54 | | |
| Käpylä | 33 | 2.67 | 0.92 | | | 19 | 3.16 | 0.83 | | |
| Lehtelä | 40 | 2.90 | 0.98 | | | 29 | 3.10 | 0.82 | | |
| Pihkala | 49 | 3.06 | 0.83 | | | 22 | 3.32 | 0.57 | | |

Kuuselan koulun oppilaat luottivat myös opettajiensa kykyihin tunnistaa oppilaiden vaikeudet, Pihkalan koulussa luottamus oli vähäisempää ($p < .01$). Kuusela erosi ($p < .05$) myös Käpylän kou-

lusta, jonka oppilaat eivät arvioineet opettajiensa kykyä tunnistaa oppimisvaikeuksia kovin hyväksi. Eroa ($p < .01$) löytyi myös Pihkalan ja Pihlajan koulujen väliltä Pihlajan koulun oppilaiden ollessa varsin tyytyväisiä. Pihkalan koulun opettajat saivat kaikkiaan heikoimman arvion oppilailtaan, samoin kuin huoltajilta, jotka olivat tyytymättömiä opettajien kykyihin. Pihkalan ja Mäntylän koulujen välillä oli selvää eroa ($p < .01$), Mäntylän koulun huoltajat pitivät opettajia ammattitaitoisimpina. Käpylän koulu sai lähes yhtä heikot arviot huoltajilta kuin Pihkalan koulu. Taulukosta 14 näkyvät tarkemmin eri koulujen oppilaiden ja huoltajien saamat keskiarvot.

TAULUKKO 14. Opettajat osaavat tunnistaa oppimisen vaikeudet. Huoltajien ja oppilaiden mielipiteiden vertailu koulujen välillä: keskiarvot, hajonnat ja koulujen erot (asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä).

| Koulu | Oppilaat | | | Huoltajat | | | | | | |
|----------------|----------|------|------|---------------|------|---------------|------|------|------|------|
| | N | ka | s | Koulujen erot | | Koulujen erot | | | | |
| | | | | F | p< | N | ka | s | F | p< |
| Haapala | 18 | 3.17 | 1.04 | | | 17 | 3.06 | 1.09 | | |
| Kuusela | 36 | 3.47 | 0.74 | | | 47 | 3.26 | 0.68 | | |
| Leppälä | 6 | 3.33 | 1.21 | | | 12 | 3.25 | 0.87 | | |
| Mäntylä | 9 | 3.22 | 1.09 | | | 12 | 3.67 | 0.49 | | |
| Pihlajan koulu | 58 | 3.40 | 0.79 | 3.71 | .001 | 56 | 3.32 | 0.77 | 2.98 | .001 |
| Tammela | 28 | 3.32 | 0.77 | | *** | 42 | 3.33 | 0.65 | | *** |
| Käpylä | 33 | 2.73 | 1.07 | | | 20 | 2.75 | 1.07 | | |
| Lehtelä | 41 | 2.93 | 0.99 | | | 30 | 2.97 | 0.89 | | |
| Pihkala | 49 | 2.71 | 0.98 | | | 22 | 2.73 | 0.77 | | |

Eri koulujen opettajien mielipiteet opettajien ammattitaidosta eivät poikenneet tilastollisesti merkitsevästi ($F = 1.39$, $p > .05$), eivät myöskään mielipiteet opettajien kyvystä tunnistaa oppimisen vaikeuksia ($F = 1.76$, $p > .05$).

Opettajien kokemus oman ammattitaitonsa riittävydestä. Opettajat kokivat oman ammattitaitonsa erityislasten opetuksessa olevan keskinkertaista, tosin kaikkien eri ryhmien kokemukset olivat hyvin erilaisia ($F = 53.47$, $p < .001$ ***). Erityisopettajat luottivat eniten ammattitaitoonsa, heistä 20.4 % katsoi pystyvänsä vastaamaan täysin ja 49.5 % hyvin erityisoppilaiden tarpeisiin. Luokanopettajista vain 1.4 % koki täyttä varmuutta ja aineenopettajista ei yksikään. Aineenopettajat kokivat suurinta riittämättömyyden tunnetta, 4.2 % ei kokenut pystyvänsä lainkaan opettamaan erityisoppilaita ja peräti 44.7 % tunsikin ammattitaitonsa olevan melko riittämätöntä. Luokanopettajista 1.4 % ei myöskään kokenut pystyvänsä opettamaan erityisoppilaita vaikkakin 44.8 % heistä piti ammattitaitoaan melko riittävänä. Erityisopettajista kukaan ei odotetusti

kokenut olevansa kykenemätön erityisoppilaiden opettamiseen. Mikään koulu ei erottunut joukosta opettajien mielipiteissä ($F = 1.09, p > .05$).

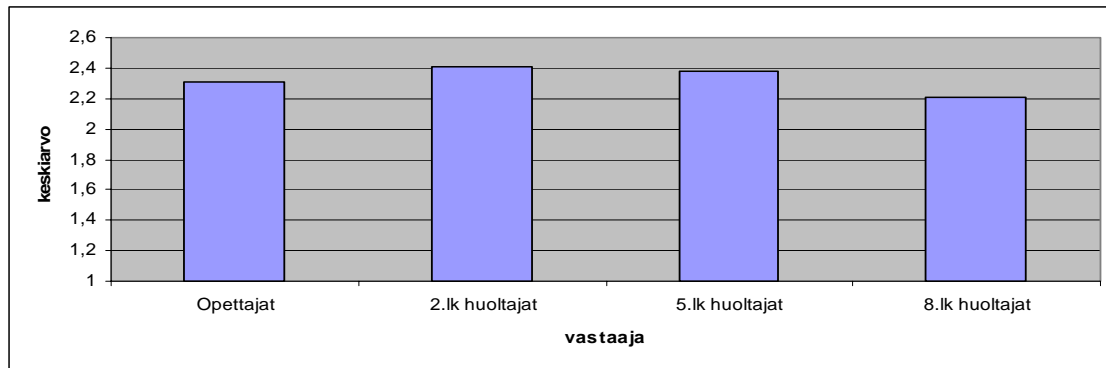
Opettajien koulutuksen merkitys erityisopetuksessa. Opettajien käsitys tarvittavasta koulutuksesta erityisopetuksessa oli selvä: erityiskoulutuksen saaneilla erityisopettajilla uskottiin olevan parhaimmat edellytykset vammaisten lasten opetukseen, vaikka jokaisen opettajaryhmän sisällä vastauksissa oli runsaasti hajontaa. Luokanopettajista 82.5 %, aineenopettajista 78.3 % ja erityisopettajista 72.4 % oli sitä mieltä, että vain erityiskoulutuksen saaneet erityisopettajat pystyvät kunnolla opettamaan vammaisia lapsia. Opettajaryhmien mielipiteissä oli pientä eroa ($F = 4.77, p < .01^{**}$) luokanopettajien uskoessa vähiten yleisopettajien taitojen riittävyyteen. Koulujen välillä ei opettajien mielipiteissä ollut tilastollisia eroja ($F = 1.29, p > .05$).

Erytiskoulutuksen tarve erityisopetuksessa tuli selväksi myös tiedusteltaessa opettajien näkemyksiä yleisopettajan kyvystä opettaa vammaisia lapsia. Opettajaryhmät olivat hyvin yksimielisiä ($F = 1.14, p > .05$) siitä, että yleisopettajalla ei ole vaadittavia taitoja erityisoppiin opettamiseen. Yksikään erityisopettaja ei uskonut yleisopettajan pystyvän täysin opettamaan vammaisia oppilaita ja luokanopettajistakin näin uskoi vain 3.1 % ja aineenopettajista 2.2 %. Kaikkiaan 64.4 % luokanopettajista, 82.8 % aineenopettajista ja 77.9 % erityisopettajista ei kokenut yleisopettajan pystyvän opettamaan erityisoppilaita. Eri koulujen välillä opettajien mielipiteissä ei huomattu tilastollisesti merkitseviä eroja ($F = .64, p > .05$).

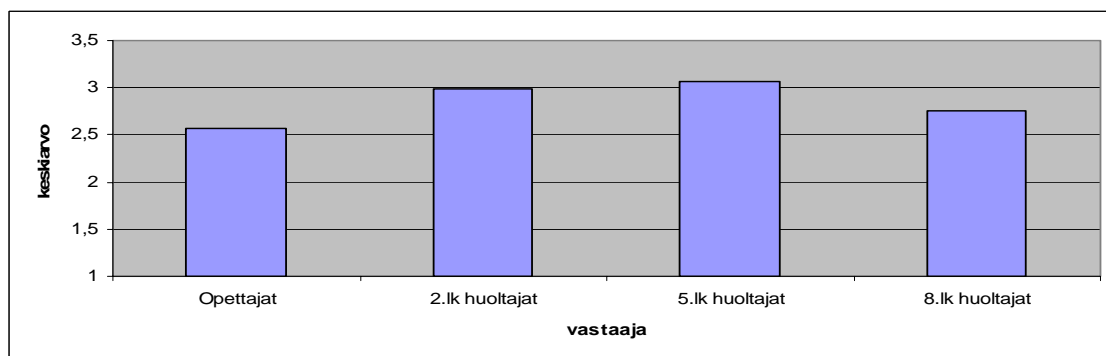
Huoltajat eivät kokeneet erityisopettajan pätevyyttä erityisoppiin opetuksessa aivan yhtä tärkeänä kuin opettajat. Toisluokkalaisten huoltajista 75.0 % oli sitä mieltä, että erityisopettajat eivät ole ainoita, jotka pystyvät opettamaan vammaisia lapsia tehokkaasti. Samalla kuitenkin 60 % heistä oli sitä mieltä, että yleisopettaja ei pysty vastaamaan erityisoppilaiden tarpeisiin tavallisessa luokassa. Lähes samoin vastasivat viides- ja kahdeksaluokkalaisten huoltajat: viidesluokkalaisten huoltajista 75.7 % ja kahdeksaluokkalaisten huoltajista 80.3 % ei pitänyt erityisopettajia ainoina opettajina, jotka voisivat vastata erityisoppilaiden tehokkaasta opetuksesta. Kuitenkin 59.7 % viidesluokkalaisten huoltajista ja 72.6 % kahdeksaluokkalaisten huoltajista ei kokenut yleisopettajien pystyvän opettamaan vammaisia lapsia tavallisessa luokassa. Eri koulujen huoltajien välillä ei havaittu kummassakaan tapauksessa eroja ($F = .33, p > .05$; $F = .95, p > .05$).

Tilastollisesti tarkasteltuna opettajat ja huoltajat olivat yhtä mieltä siitä, että vain erityiskoulutettu erityisopettaja pystyy opettamaan tehokkaasti erityisoppilaita ($F = .25, p > .05$) vaikka prosentuaalisesti katsottuna huoltajat eivät pitäneet erityisopettajan pätevyyttä aivan yhtä tärkeänä kuin opettajat. Mielipiteet erosivat tilastollisesti näkemyksissä yleisopettajan pätevydestä huolehtia vammaisista lapsista ($F = 3.66, p < .01^{**}$) viidesluokkalaisten huoltajien ja opettajien

välillä ($p < .05$): viidesluokkalaisten huoltajat arvioivat yleisopettajien taidot paremmiksi kuin opettajat. Opettajien ja huoltajien vastaukset käsityksistä opettajien koulutuksen merkityksestä on kuvattu kuvioissa 8 ja 9.



KUVIO 8. Vain erityisopettaja pystyy opettamaan erityisoppilaita tehokkaasti (käännetty asteikko 1-6: 1 = täysin samaa mieltä... 6 = täysin eri mieltä)



KUVIO 9. Yleisopettaja pystyy opettamaan erityisoppilaita tehokkaasti (asteikko 1-6: 1 = täysin eri mieltä... 6 = täysin samaa mieltä)

6.2.3 Toiminta-ajatus

Koulun toiminta-ajatuksen laadukkuutta ja toimivuutta tiedusteltiin opettajilta koulun johtajan toiminnan, johtoryhmän ja kunnan toiminnan, erityisopetuksen arvioinnin ja kehittämisen, toiminta-periaatteiden selkeyden, Jyväskylän mallin toteuttamiseen paneutumisen sekä mallin koulun arvopohjaan soveltuvuuden näkökulmasta.

Johtajan toiminta. Rehtorin osallistuvuutta koulun kehittämiseen sekä aktiivisuutta opettajien ohjaamiseen ja kannustamiseen pidettiin kohtalaisena. Opettajien kokemuksissa eri kouluissa oli eroja: Mäntylän opettajat olivat tyytyväisimpiä rehtorinsa toimintaan, Tammelan rehtorilta puolestaan olisi kaivattu lisää osallistumista ($p < .05$). Tarkemmin eri koulujen erot käyvät ilmi taulukosta 15.

Johtoryhmän ja kunnan toiminta. Opettajat eivät olleet kovin tyytyväisiä erityisopetuksen johtoryhmän toimintaan. Kuitenkin 57.6 % opettajista piti johtoryhmän toimintaa edistävänä tekijänä erityisopetuksen tavoitteiden saavuttamisessa. Kunnan päättäjien toimintaan ja kiinnostukseen erityisoppilaiden tilasta oltiin selvästi tyytymättömämpiä. 85.2 % opettajista ei uskonut kunnallisten päättäjien olevan juurikaan kiinnostuneita erityisoppilaista. Koulujen välillä ei havaittu eroja opettajien kokemuksissa niin johtoryhmän ($F = .36, p > .05$) kuin kunnallisten päättäjienkään ($F = 1.70, p > .05$) toiminnan osalta.

Erityisopetuksen arviointi ja kehittäminen. Erityisopetuksen jatkuvaa kehittämistä ja arviointia koko kaupungissa sekä omissa kouluissa pidettiin kaikkien opettajien keskuudessa keskinkertaisena tai vähäisenä. Eri opettajaryhmien näkemyksissä ei ollut tilastollista eroa ($F = 2.67, p > .05$), ei myöskään eri koulujen opettajien näkemyksissä ($F = 1.15, p > .05$).

Toimintaperiaatteiden selkeys. Opettajat pitivät koulunsa toimintaperiaatteita selkeinä. Mielenpitoissa ei havaittu eroja eri koulujen välillä ($F = .97, p > .05$).

Paneutuminen Jyväskylän mallin mukaisen opetuksen toteuttamiseen. Paneutumisen mallin toteuttamiseen koettiin olevan keskinkertaista. Opettajien mielenpitoissa ei ollut eroja koulujen välillä ($F = 2.02, p > .05$).

Jyväskylän mallin yhdenmukaisuus koulun arvopohja kanssa. 67 % kaikista opettajista katsoi Jyväskylän mallin vastaavan kouluyhteisönsä arvopohjaa. Koulujen välillä oli kuitenkin eroja ja mallin katsottiin soveltuvan koulun vallalla oleviin arvoihin paremmin toisissa kuin toisissa kouluissa. Se, mitkä koulut tarkalleen toisistaan erosivat, ei Scheffén Post Hoc testillä täsmentynyt, mutta keskiarvoja tarkastellen voidaan todeta Tammelan opettajien kokevan Jyväskylän mallin heijastavan parhaiten koulunsa arvopohjaa Leppälän koulun kokiessa mallin vie-
raammaksi arvopohjastaan. Koulujen keskiarvot löytyvät taulukosta 15.

Taulukko 15. Eri koulujen opettajien tyytyväisyys koulunsa johtajan toimintaan sekä arvio Jyväskylän mallin yhteensopivuudesta koulun arvopohjan kanssa: keskiarvot, hajonnat, koulujen erot (asteikko 1-6: 1 = täysin eri mieltä... 6 = täysin samaa mieltä)

| Koulu | Johtajan toiminta on kehittävää (3 osiota) | | | | | Jyväskylän malli on yhdenmukainen koulun arvopohjan kanssa | | | | |
|----------------|--|------|------|------|--------|--|------|------|------|------|
| | N | ka | s | F | p< | N | ka | s | F | p< |
| Leppälä | 6 | 4.17 | 0.81 | | | 6 | 3.50 | 0.55 | | |
| Mäntylä | 10 | 4.83 | 0.48 | | | 9 | 4.33 | 0.71 | | |
| Pihlajan koulu | 6 | 3.67 | 0.60 | 3.77 | .01 ** | 6 | 3.67 | 0.52 | 2.53 | .05* |
| Tammela | 23 | 3.64 | 0.94 | | | 23 | 4.48 | 0.99 | | |
| Lehtelä | 19 | 3.80 | 0.98 | | | 18 | 3.89 | 0.96 | | |

6.2.4 Resurssit

Koulujen resurssien riittävyyttä mitattiin opettajien mielipiteillä erityisopetuksen toimintaedellytysten riittävyydestä ja kohdentumisesta, henkilöstön riittävyydestä, sekä täydennyskoulutukseen ja oppilashuoltoon kohdistetuista varoista.

Erityisopetuksen toimintaedellytysten riittävyys ja kohdentuminen. Tarkasteltaessa resurssien riittävyyttä ja kohdentumista yleisesti erityisopetuksen saralla, todettiin, että opettajat pitivät resursseja riittämättöminä ja kohdentumista epäoikeudenmukaisena. Saatujen resurssien ei koeta tukevan mallin toteuttamista kovin hyvin. Opettajaryhmien välillä havaittiin eroa ($F = 3.99$, $p < .01$ **) erityisopettajien ja aineenopettajien mielipiteissä ($p < .05$) erityisopettajien ollessa aineenopettajia tyytyväisempiä resurssien riittävyyteen. Riittävinä resursseja ei pitänyt silti mikään ryhmä. Eri koulujen välillä ei havaittu tilastollisesti merkitseviä eroja ($F = 0.91$, $p > .05$).

Henkilöstön riittävyys. 66.7 % opettajista piti koulunkäyntiavustajien määrää riittämättömänä. Erityisopettajien määrään ei oltu juuri tyytyväisempiä; 52.2 % kaikista opettajista oli tyytymätön erityisopettajien määrään koulussaan. Koulunkäyntiavustajista ei kaikissa kouluissa ollut aivan yhtä huutava pula. Mäntylässä avustajien määrä oli melko hyvä, Pihlajan koulussa puolestaan koulunkäyntiavustajia oli aivan liian vähän ($p < .01$). Eroa ($p < .01$) oli myös Mäntylän ja Tammelan välillä sekä Pihlajan koulun ja Lehtelän koulun välillä ($p < .05$). Erityisopettajista oli pulaa eniten Lehtelän koulussa kun taas Leppälän koulussa erityisopettajia näytti olevan varsin hyvin ($p < .05$). Myös Mäntylässä erityisopettajia oli lähes riittävästi, eroa Lehtelän ja Mäntylän ($p < .05$) välillä olikin reilusti. Tarkemmin koulujen tyytyväisyys henkilöstön riittävyyteen käy ilmi taulukosta 16.

TAULUKKO 16. Opettajien tyytyväisyys henkilöstön määriin eri kouluissa: keskiarvot, hajonnat ja koulujen erot (asteikko 1-6: 1 = täysin eri mieltä... 6 = täysin samaa mieltä)

| Koulu | Koulunkäyntiavustajia on riittävästi | | | | | Erityisopettajia on riittävästi | | | | |
|----------------|--------------------------------------|------|------|---------------|------|---------------------------------|------|---------------|------|--|
| | N | ka | s | Koulujen erot | | ka | s | Koulujen erot | | |
| | | | | F | p< | | | F | p< | |
| Leppälä | 6 | 2.17 | 1.33 | | | 4.67 | 0.82 | | | |
| Mäntylä | 10 | 4.20 | 1.62 | | | 4.20 | 1.62 | | | |
| Pihlajan koulu | 6 | 1.17 | 0.41 | 7.13 | .001 | 2.50 | 1.38 | 4.94 | .001 | |
| Tammela | 23 | 1.91 | 1.24 | | *** | 3.61 | 1.75 | | *** | |
| Lehtelä | 19 | 3.32 | 1.73 | | | 2.21 | 1.48 | | | |

Henkilöstön täydennyskoulutus. Opettajakunta oli varsin tyytymätön henkilöstön täydennyskoulutukseen kohdennettuihin resursseihin, 85.1 %:n mielestä koulutusta ei ollut tarpeeksi tarjolla. Peräti 45,6 % vastanneista opettajista koki nykyisten resurssien olevan täysin riittämättömiä. Eri kouluissa täydennyskoulutustilanne näyttäytyi erilaisena, vaikkakaan Scheffen Post Hoc- testi ei paikallistanut, minkä koulujen välillä ero oli. Keskiarvoista voimme päätellä, että Mäntylässä oltiin jälleen tyytyväisimpiä saatavilla olevaan täydennyskoulutukseen, Pihlajan koulussa puolestaan tyytymättömiä. Tarkemmin koulujen erot käyvät ilmi taulukosta 17.

Oppilashuolto. 68.6 %:n enemmistö opettajista koki oppilashuollolliset resurssit puutteellisina. Oppilashuollollisten resurssien määrä vaihteli eri kouluissa mutta Scheffen Post Hoc- testi ei löytänyt, minkä koulujen välillä ero oli. Näitäkin resursseja oli eniten käytössä Mäntylässä, vähiten Pihlajan koulussa sekä Lehtelässä. Tarkemmat erot löytyvät taulukosta 17.

TAULUKKO 17. Opettajien tyytyväisyys täydennyskoulutus- ja oppilashuoltoresurssien riittävyyteen eri kouluissa: keskiarvot, hajonnat ja koulujen erot (asteikko 1-6: 1 = täysin eri mieltä...6 = täysin samaa mieltä)

| Koulu | Täydennyskoulutusta on riittävästi | | | | | Oppilashuollollisia resursseja on riittävästi | | | | |
|----------------|------------------------------------|------|------|---------------|------|---|------|------|---------------|--------|
| | N | ka | s | Koulujen erot | | N | ka | s | Koulujen erot | |
| | | | | F | p< | | | | F | p< |
| Mäntylä | 10 | 3.50 | 1.96 | | | 9 | 4.00 | 1.23 | | |
| Leppälä | 6 | 1.83 | 2.04 | | | 6 | 3.67 | 1.75 | | |
| Pihlajan koulu | 6 | 1.67 | 0.82 | 2.92 | .001 | 6 | 2.33 | 1.51 | 2.79 | .01 ** |
| Tammela | 23 | 2.13 | 1.33 | | *** | 23 | 3.09 | 1.56 | | |
| Lehtelä | 19 | 1.79 | 0.98 | | | 19 | 2.37 | 1.12 | | |

6.2.5 Erityisopetuksen ja tuen saatavuus

Erityisopetuksen ja tuen saatavuutta tutkittaessa huomioitiin saatavuuden lisäksi myös erityisopetuksen kohdentuminen sekä opettajien tyytyväisyys erityisopetussiirtojen määriin.

Saatavuus. Opettajat katsoivat oppilaan pääsyn erityisopetukseen olevan melko vaikeata. Eri opettajaryhmien mielipiteissä oli eroa ($F = 14.01$, $p < .001$ ***) luokan- ja aineenopettajien mielipiteissä ($p < .01$) sekä aineenopettajien ja erityisopettajien mielipiteissä ($p < .001$). Aineenopettajat kokivat oppilaan pääsyn erityisopetukseen kaikkein hankalimmaksi. Luokanopettajat ja erityisopettajat olivat saatavuudesta kutakuinkin yhtä mieltä, vaikkakin erityisopettajat pitivät saatavuutta hieman parempana. Opettajien mielipiteet erosivat myös eri kouluissa, vaikkei Scheffén Post Hoc- testi löytänyt, minkä koulujen välillä ero loppujen lopuksi sijaitti. Parhaiten erityisopetusta näytti olevan saatavilla Leppälässä, jossa saatavuuteen oltiin melko tyytyväisiä, vähiten erityisopetusta puolestaan oli tarjolla Pihlajan koulussa, jossa erityisopetuksen saatavuus oli melko vaikeata. Tarkemmat erot löytyvät taulukosta 18.

TAULUKKO 18. Erityisopetusta on saatavilla riittävästi ja helposti. Opettajien tyytyväisyys eri kouluissa: keskiarvot, hajonnat, koulujen erot (2 osiota, asteikko 1-6: 1 = täysin eri mieltä... 6 = täysin samaa mieltä).

| Koulu | N | ka | s | Koulujen erot | |
|----------------|----|------|------|---------------|----------|
| | | | | F | p< |
| Leppälä | 6 | 3.92 | 0.86 | | |
| Mäntylä | 10 | 3.35 | 1.13 | | |
| Pihlajan koulu | 6 | 2.08 | 1.02 | 4.66 | .001 *** |
| Tammela | 23 | 3.35 | 1.14 | | |
| Lehtelä | 19 | 2.42 | 0.93 | | |

Tuen ja avun saantia tutkittiin myös oppilaiden ja heidän huoltajiensa kokemuksia tarkastelemalla. Oppilaiden ja huoltajien muuttajat olivat erilaisia kuin opettajilla, joten ryhmien välisiä mahdollisia eroja ei tässä yhteydessä vertailla. Toisen luokan oppilaista 99 %, viidennen luokan oppilaista 91.3 % ja kahdeksannen luokan oppilaista 80.4 % sai apua mielestään tarvittaessa. Heidän huoltajiensa prosenttijakaumat olivat samansuuntaiset, toisen luokan oppilaiden huoltajista 91.5 %, viidensien huoltajista 93.5 % ja kahdeksaluokkalaisten huoltajista 87.5 % uskoi lapsensa saavan riittävästi tukea ja apua. Verrattaessa kaikkien oppilaiden ja heidän huoltajiensa mielipiteitä avun saamisesta koulussa, todettiin vastaajien olevan yhtä mieltä ($t = .22$, $p > .05$). Ryhmien keskiarvot olivat lähes identtiset: oppilailta 3.40 ($s = 0.73$) ja huoltajilla 3.39 ($s = 0.68$).

Eri koulujen oppilaiden kokemuksissa avun saannista oli eroa, joka ei kuitenkaan Scheffen Post Hoc- testillä tarkentunut. Parhaiten apua näyttäisi olevan tarjolla Kuuselan koulussa, vähiten Käpylän koulussa. Huoltajien näkemyksissä eri koulujen välillä ei eroja ollut ($F = 1.68$, $p > .05$). Eri koulujen oppilaiden mielipide-erot käyvätkin tarkemmin ilmi taulukosta 19.

TAULUKKO 19. Apua on saatavilla tarvittaessa. Avun saanti oppilaiden arvioimana eri kouluissa: keskiarvot, hajonnat ja koulujen erot (asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä).

| Koulu | N | ka | s | Koulujen erot | |
|----------------|----|------|------|---------------|----------|
| | | | | F | p< |
| Haapala | 24 | 3.33 | 0.87 | | |
| Kuusela | 56 | 3.61 | 0.62 | | |
| Leppälä | 13 | 3.31 | 0.63 | | |
| Mäntylä | 19 | 3.58 | 0.69 | | |
| Pihlajan koulu | 85 | 3.51 | 0.63 | 3.37 | .001 *** |
| Tammela | 50 | 3.54 | 0.58 | | |
| Käpylä | 33 | 3.09 | 0.88 | | |
| Lehtelä | 46 | 3.20 | 0.75 | | |
| Pihkala | 48 | 3.13 | 0.87 | | |

Kohdentuminen. Erityisopetuksen kohdentumista tarkasteltiin osa-aikaisen sekä pienryhmäopetuksen osalta. Opettajien (80.2 %) mukaan osa-aikainen erityisopetus kohdistuu oikeisiin oppilaisiin. Täysin tyytyväisiä osa-aikaisen erityisopetuksen kohdistumiseen oli silti vain 9.1 % opettajista, ja 1.7 % tunsikin erityisopetuksen kohdistuvan täysin väärin oppilaisiin. Niin erityisopettajat, luokanopettajat kuin aineenopettajatkin olivat varsin samaa mieltä erityisopetuksen kohdistumisesta eikä ryhmien välillä havaittu eroja ($F = 1.81$, $p > .05$). Eri kouluissakin erityisopetuksen kohdentumisesta ajateltiin samoin ($F = 1.26$, $p > .05$).

Opettajista 76.6 % ajatteli alueellisiin pienryhmiin valikoituvan oikeiden oppilaiden. Kuitenkin 2.1 % koki pienryhmiin valikoitavan täysin väärä oppilaita. Opettajaryhmien välillä oli havaittavissa mielipide-eroja ($F = 3.36$, $p < .05$ *) erityisopettajien pitäessä pienryhmävalintoja onnistuneempina kuin luokanopettajat ($p < .05$). Koulujen välillä opettajien mielipiteissä ei sen sijaan eroja ollut ($F = .92$, $p > .05$).

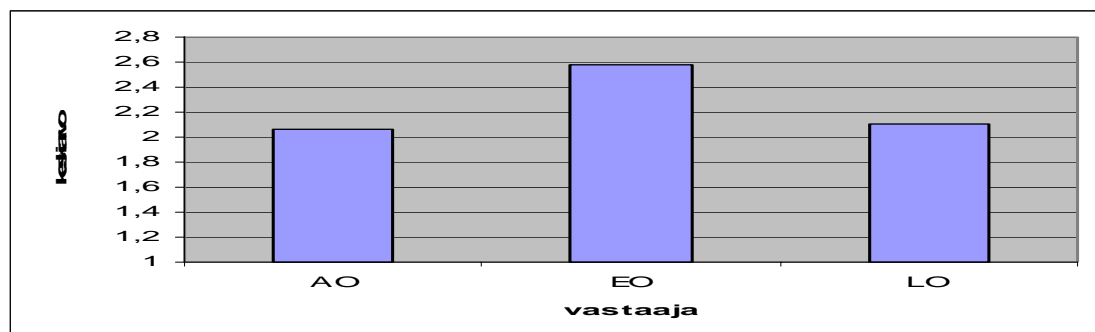
Erityisopetussiirtojen määrä. Opettajista kaikkiaan 60.6 % oli sitä mieltä, että erityisopetussiirtoja tehdään hieman liian vähän. Tyytyväisimpiä nykyiseen erityisopetussiirtojen määrään olivat erityisopettajat, joista 62.3 % piti siirtopäätösten määrää riittävänä. Riittämättömimpinä puolestaan siirtojen määrää pitivät aineenopettajat, joista 67.5 % ajatteli erityisopetuk-

seen siirrettävän liian vähän oppilaita. Opettajaryhmien mielipiteissä oli havaittavissa selvä ero ($F = 6.70, p < .001$ ***). Erityisopettajat olivat selvästi tyytyväisempiä tehtyjen siirtojen määrään kuin aineenopettajat ($p < .01$) ja luokanopettajat ($p < .01$). Eri koulujen opettajien mielipiteissä ei eroja todettu ($F = .96, p > .05$).

6.2.6 Suhtautuminen integraatioon

Integraatiota tutkittiin mittaamalla opettajien ja huoltajien integraatiomyönteisyyttä, opettajien valmiutta ottaa luokkaansa erityisoppilas sekä kaikkien yhdessä opettamisen vaikutuksia oppilaiden oppimiseen huoltajien ja oppilaiden arvioimana.

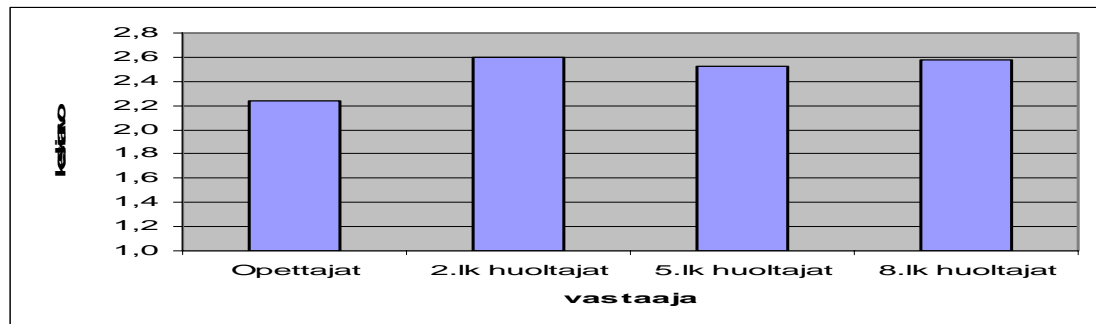
Integraatiomyönteisyys. Opettajat suhtautuivat varsin kielteisesti Jyväskylän mallin mukaiseen inklusiiviseen opetukseen. Eri opettajaryhmien asenteissa oli eroa ($F = 6.50, p < .001$ ***) mutta mikään ryhmä ei erottunut erityisen myönteisenä. Luokanopettajien ja aineenopettajien suhtautuminen integraatioon oli kielteisempää kuin erityisopettajien ($p < .01$). Opettajaryhmien eroja on poikkeuksellisesti kuvattu kuviossa 10.



KUVIO 10. Opettajaryhmien kokemus integraatiosta myönteisenä asiana (7 osiota, asteikko 1-6: 1 = täysin eri mieltä... 6 = täysin samaa mieltä)

Toisluokkalaisten huoltajat suhtautuivat integraatioon hieman myönteisemmin mutta vastausten keskiarvo jäi kuitenkin alhaiseksi. Samoilla linjoilla olivat myös 5. luokkalaisten sekä kahdeksasluokkalaisten huoltajat, jotka suhtautuivat integraatioon melko kielteisesti.

Opettajia ja huoltajia verrattaessa havaittiin ryhmien välillä eroavaisuutta integraatiomyönteisyydessä ($F = 5.22, p < .001$ ***). Huoltajien mielipiteet eivät eronneet eri luokkaasteiden välillä, mutta opettajat erosivat 2. luokkalaisten huoltajista ($p < .05$), 5. luokkalaisten huoltajista ($p < .05$) sekä 8. luokkalaisten huoltajista ($p < .05$). Opettajat suhtautuivat integraatioon kaikkein kielteisimmän. Erot on havainnollistettu tarkemmin kuviossa 11. Eri koulujen välillä ei niissä opettajien kuin huoltajienkaan asenteissa ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ($F = .74, p > .05$).



KUVIO 11. Opettajien ja huoltajien erot kokemuksissa integraatiosta myönteisenä asiana (7 osiota, asteikko 1-6: 1 = täysin eri mieltä... 6 = täysin samaa mieltä)

Opettajan valmius ottaa luokkaansa erityisoppilas. Kaikki opettajat olivat keskimäärin melko valmiita ottamaan omaan opetusryhmäänsä pienryhmäoppilaan mutta halukkuudessa eri opettajaryhmien välillä oli eroa ($F = 27.84, p < .001$ ***). Erityisopettajat poikkesivat odotetusti niin luokan kuin aineenopettajistakin ($p < .001$): erityisopettajat olivat reilusti muita valmiimpia ottamaan pienryhmäoppilaan luokkaansa. Eri kouluissa opettajat suhtautuivat pienryhmäoppilaisiin eri tavoin vaikkakaan erojen paikantaminen ei jälleen Scheffen Post Hoc- testillä onnistunutkaan. Keskiarvoja tarkastelemalla voidaan todeta Leppälän koulun opettajien olevan valmiimpia ottamaan luokkiinsa pienryhmäoppilaita Pihlajan koulun opettajien ollessa kaikkein haluttomimpia. Koulujen väliset erot näkyvät tarkemmin taulukossa 20.

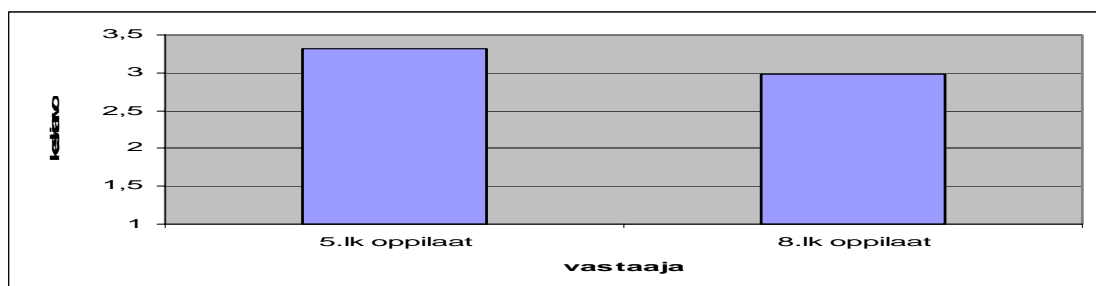
TAULUKKO 20. Eri koulujen opettajien valmius ottaa luokkaansa pienryhmäoppilas: keskiarvot, hajonnat ja koulujen erot (asteikko 1-6: 1 = täysin eri mieltä... 6 = täysin samaa mieltä)

| Koulu | N | ka | s | Koulujen erot | |
|----------------|----|------|------|---------------|--------|
| | | | | F | p< |
| Leppälä | 6 | 5.50 | 0.84 | | |
| Mäntylä | 10 | 3.80 | 1.62 | | |
| Pihlajan koulu | 6 | 2.50 | 1.38 | 2.75 | .01 ** |
| Tammela | 23 | 3.48 | 1.73 | | |
| Lehtelä | 18 | 3.28 | 1.93 | | |

Kaikkien yhdessä opettaminen. Oppilaiden ja huoltajien suhtautumista integraatioon tarkasteltiin kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisen näkökulmasta. Jyväskylän mallin mukainen opetus koettiin varsin neutraalisti. Niin 5. ja 8. luokan oppilaat kuin heidän huoltajiansakin kokivat, ettei kaikkien yhdessä opettamisella ole juuri vaikutusta kunkin lapsen koulunkäyntiin. Oppilaat pitivät kaikkien yhdessä opettamista jopa hieman positiivisempänä kuin heidän huoltajansa, tosin ero oli varsin pieni. Viidesluokkalaiset oppilaat eivät uskoneet opiskelun erityisoppilaan kanssa samassa

luokassa vaikuttavan heidän koulunkäyntiinsä juurikaan kahdeksaluokkalaisten ollessa lähes samaa mieltä. Myös oppilaiden huoltajat suhtautuivat kaikkien yhdessä opettamiseen neutraalisti kaikilla luokka-asteilla.

Oppilaiden ja huoltajien mielipiteitä kaikkien yhdessä opettamisesta ei vertailtu tilastollisilla testeillä erilaisten muuttujien vuoksi. Eri oppilaiden mielipiteitä samoin eri huoltajien mielipiteitä eri luokka-asteilla ja eri kouluissa kuitenkin vertailtiin. Viidesluokkalaiset ajattelivat kaikkien yhdessä opettamisesta hieman positiivisemmin kuin kahdeksaluokkalaisten vaikkakin kumpikaan ryhmä ei kokenut sillä olevan juuri merkitystä heidän koulunkäyntiinsä ($t = 3.26$, $p < .001$ ***). Oppilaiden vertailu on kuvattu kuviossa 12. Eri koulujen välillä oppilaiden mielipiteissä ei ollut eroa ($F = 1.97$, $p > .05$). Huoltajien mielipiteisiin luokka-asteella ei ollut vaikutusta ($F = 1.27$, $p > .05$), eikä eroa ollut eri koulujenkaan huoltajien välillä ($F = .85$, $p > .05$).



KUVIO 12. Kaikkien yhdessä opettamisen vaikutus omaan oppimiseen oppilaiden arvioimana (5 osiota, asteikko 1-5: 1 = huononee paljon... 5 = paranee paljon)

6.3 Prosessien laatu

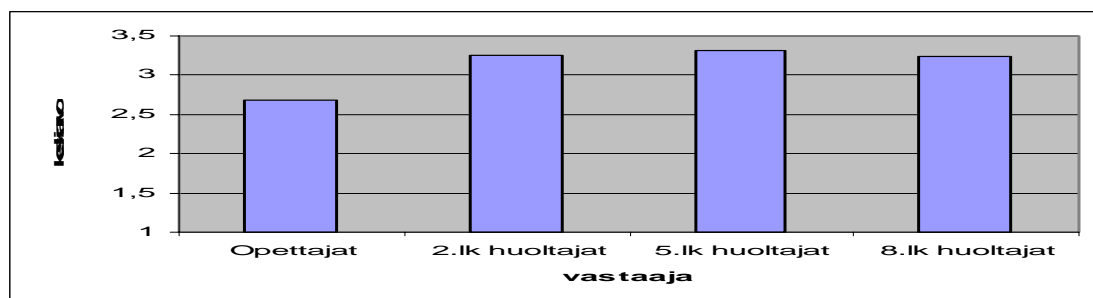
Tulokset prosessien laadusta syntyivät mittaamalla opetusta, yhteistyön toimivuutta sekä ilmapiiriä. Vastaajilla oli tuttuun tapaan käytössään joko asteikko 1-6 tai 1-4.

6.3.1 Opetus

Opetusta tarkasteltiin integroidun opetuksen hyvyttä, perustietojen omaksumista, HOJKSin käyttöä sekä tukipalvelujen käyttöä ja toimivuutta mittaavien laatuksiteereiden avulla.

Integroidun opetuksen hyvyys – Jyväskylän mallin mukaisen opetuksen kyky vastata kaikkien oppilaiden opetuksesta. Tällä hetkellä Jyväskylässä opetuksen koetaan vastaavan heikosti kaikkien oppilaiden tarpeisiin. Opettajat olivat varsin yksimielisiä siitä, että opetus ei ole tehokasta eikä palvele kaikkien oppilaiden tarpeita. Eri opettajaryhmien mielipiteet olivat yhteneviä ($F = 1.62$, $p > .05$) eikä minkään koulun opettajat pitäneet opetusta muita tehokkaampana ($F = 1.22$, $p > .05$). 2. luokkalaisten, 5. luokkalaisten sekä 8. luokkalaisten oppilaiden huoltajat olivat

samoilla linjoilla opettajien kanssa, integroitu opetus ei ole riittävä kaikkien oppilaiden kohdalla. Eri koulujen välillä ei eroja huoltajien keskuudessa havaittu ($F = .45, p > .05$). Kaikkia opettajia ja kaikkia huoltajia toisiinsa verrattaessa huomattiin ryhmien kuitenkin poikkeavan toisistaan ($F = 22.0, p < .001$ ***). Huoltajat eivät keskenään poikenneet toisistaan, mutta opettajien arvio opetuksen tehosta poikkesi ($p < .001$) kaikista huoltajista: opettajat kokevat opetuksen tehokkuuden selvästi huoltajia heikommaksi. Opettajien ja huoltajien väliset mielipide-erot käyvät ilmi kuviosta 13.



KUVIO 13. Integroitu opetus on hyvää ja tehokasta. Opettajien ja huoltajien arviot (5 osiota, asteikko 1-6: 1 = täysin eri mieltä... 6 = täysin samaa mieltä).

Perustietojen oppiminen. Perustaitojen opettamista ja oppimista tarkasteltiin tässä tutkimuksessa kolmen opettajille suunnatun kysymyksen avulla. 86.4 % opettajista oli sitä mieltä, että perustaitojen opettamiseen kiinnitetään koulussa erityistä huomiota. Luokanopettajilla ja aineenopettajilla ($p < .05$) oli tosin asiasta erilainen käsitys ($F = 3.50, p < .05$ *); luokanopettajien mielestä perustaitojen opettamiseen kiinnitetään enemmän huomiota kuin aineenopettajien mielestä. Eri kouluissa perustaitojen opettamista arvostettiin eri tavalla. Leppälässä perustaitojen opettamiseen kiinnitettiin erittäin paljon huomiota Lehtelän keskittyessä perustaitoihin selvästi vähemmän ($p < .01$). Taulukosta 21 löytyvät koulujen keskiarvot.

65.2 % kaikista opettajista koki, että kaikkien oppilaiden odotetaan hallitsevan perustiedot ja taidot, eivätkä opettajien mielipiteet eronneet ($F = 1.31, p > .05$). Koulujen väliltä eroa sen sijaan löytyi vaikkei sitä Scheffen Post Hoc -testillä pystytty tarkemmin määrittämään. Keskiarvoista näemme, että Mäntylässä opettajat odottivat lähes kaikkien oppilaiden hallitsevan perustiedot kun taas Leppälässä opettajat melko harvoin odottivat kaikilta oppilailta perustietojen hallintaa. Koulujen keskiarvot löytyvät taulukosta 13.

TAULUKKO 21. Perustaitojen oppiminen opettajien arvioimana eri kouluissa: keskiarvot, hajonnat ja koulujen erot (asteikko 1-6: 1 = täysin eri mieltä... 6 = täysin samaa mieltä)

| Koulu | N | Perustaitojen oppimiseen kiinnitetään huomiota | | Kaikkien odotetaan hallitsevan perustietoa ja -taidot | | | | | |
|----------------|----|--|------|---|----------|---------------|------|------|------|
| | | ka | s | Koulujen erot | | Koulujen erot | | | |
| | | | | F | p< | ka | s | F | p< |
| Leppälä | 6 | 5.83 | 0.41 | | | 3.00 | 1.67 | | |
| Mäntylä | 10 | 5.20 | 0.79 | | | 5.00 | 0.82 | | |
| Pihlajan koulu | 6 | 4.83 | 0.75 | 4.62 | .001 *** | 3.17 | 0.98 | 3.12 | .001 |
| Tammela | 23 | 4.52 | 1.04 | | | 3.74 | 1.42 | | *** |
| Lehtelä | 19 | 4.05 | 1.22 | | | 3.95 | 1.27 | | |

Suurin osa opettajista ei uskonut kaikkien oppilaiden pystyvän saavuttamaan lähes kaikkia tavoitteita, näin uskoi vain 48.1 % kaikista opettajista. Eri opettajien mielipiteiden välillä ei ollut eroa ($F = 1.36, p > .05$), ei myöskään eri koulujen välillä ($F = 1.51, p > .05$).

Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) käyttö opetuksessa. Opettajista suuri osa käytti opetuksessaan henkilökohtaisia opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia (HOJKS) ja ilmoitti osallistuneensa näiden laadintaan. Opettajaryhmillä oli eroja kokemustensa määrissä ($F = 31.28, p < .001$ ***). Luonnollisesti erityisopettajat käyttävät ja osallistuvat HOJKSien laadintaan muita opettajia enemmän ($p < .001$). Luokanopettajat käyttävät ja laativat HOJKSeja jonkin verran kun taas aineenopettajat vähemmän ($p < .001$). Aivan kaikilla luokanopettajilla ja aineenopettajilla ei ollut lainkaan kokemusta HOJKSeista. HOJKSien käyttöä vertailtiin eri koulujen välillä, jolloin todettiin Lehtelän koulussa HOJKSeja käytettävän vähiten ja Pihlajan koulussa eniten. Scheffen Post Hoc- testillä eroa ei löydetty. Koulujen keskiarvot löytyvät taulukosta 22.

Opettajat kokivat HOJKS:n jokseenkin toimivana apuvälineenä opetuksen järjestelyissä. Opettajaryhmien välillä oli eroa ($F = 6.54, p < .001$ ***), erityisopettajat pitivät HOJKSia luokanopettajia toimivampana apuvälineenä ($p < .01$). Erityisopettajista 78.9 %, luokanopettajista 73.9 % ja aineenopettajista 80 % piti HOJKSia toimivana välineenä opetuksen toteutuksessa. Kouluis- sa HOJKSien toimivuudesta oltiin kutakuinkin samaa mieltä eikä eroja löytenyt ($F = .60, p > .05$).

TAULUKKO 22. Opettajat osallistuvat HOJKSien tekoon ja käyttävät niitä opetuksessaan. Opettajien arviot eri kouluissa: keskiarvot, keskihajonnat ja koulujen erot (2 osiota, asteikko 1-6: 1 = täysin eri mieltä... 6 = täysin samaa mieltä)

| Koulu | N | ka | s | Koulujen erot | |
|----------------|----|------|------|---------------|-------|
| | | | | F | p< |
| Leppälä | 6 | 4.33 | 1.25 | | |
| Mäntylä | 10 | 3.95 | 1.50 | | |
| Pihlajan koulu | 6 | 4.92 | 0.97 | 2.59 | .05 * |
| Tammela | 23 | 4.67 | 1.43 | | |
| Lehtelä | 19 | 3.29 | 1.86 | | |

Tukipalvelujen käyttö ja toimivuus Jyväskylän mallissa. Opettajat kokivat, että Jyväskylän mallista on kohtalaista apua tukipalvelujen järjestämisessä ja kohdentamisessa tarkoituksen mukaisesti oppilaille. Erityisopettajat kokivat mallista saadun hyödyn hieman luokan- ja aineenopettajia suuremmaksi, mutta tilastollisesti merkitsevää eroa ei eri opettajaryhmien välillä ollut ($F = 2.81$, $p > .05$). Myöskään mielipiteissä eri koulujen välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ($F = 0.42$, $p > .05$).

6.3.2 Yhteistyö

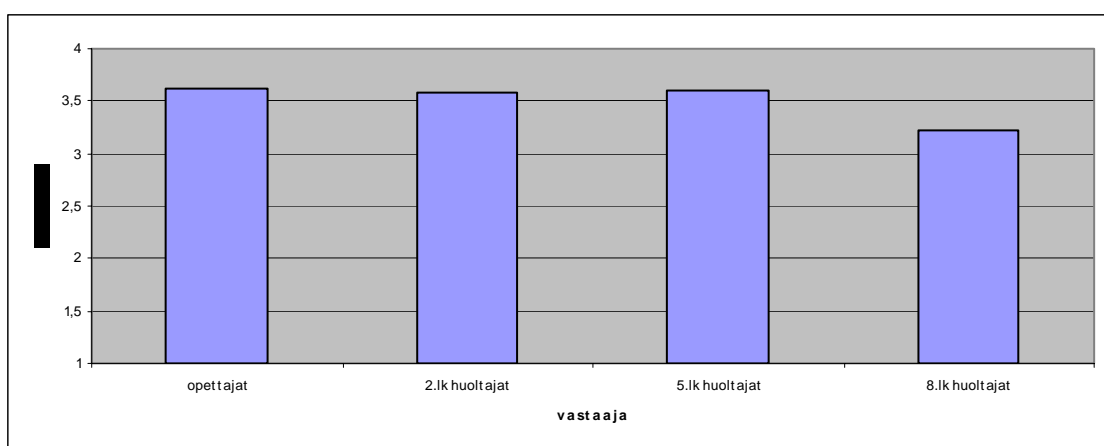
Yhteistyön laatua selviteltiin kodin ja koulun välisen yhteistyön, vanhempien huomioon, koulun sisäisen yhteistyön sekä koulujen välisen ja muiden tahojen kanssa tapahtuvan yhteistyön näkökulmista.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö. Opettajat katsoivat kodin ja koulun välisen yhteistyön olevan melko toimivaa, mutta opettajien välillä oli eroa ($F = 4.85$, $p < .01$ **). Aineenopettajat eivät kokeneet yhteistyötä kodin kanssa aivan yhtä toimivaksi kuin luokanopettajat ja erityisopettajat. Eri koulujen vertailussakin eroa löytyi Mäntylän ja Lehtelän ($p < .01$) sekä Tammelan ja Lehtelän väliltä ($p < .05$). Mäntylässä ja Tammelassa yhteistyö koettiin toimivimmaksi ja Lehtelässä toimimattomimmaksi ($p < .01$). Koulujen keskiarvot löytyvät taulukosta 23.

TAULUKKO 23. Koulun ja kodin välinen yhteistyö on toimivaa. Opettajien arviot eri kouluissa: keskiarvot, hajonnat ja koulujen erot (2 osiota, asteikko 1-6: 1 = täysin samaa mieltä... 6 = täysin samaa mieltä).

| Koulu | N | ka | s | Koulujen erot | |
|----------------|----|------|------|---------------|----------|
| | | | | F | p< |
| Leppälä | 6 | 4.42 | 0.58 | | |
| Mäntylä | 10 | 4.85 | 0.75 | | |
| Pihlajan koulu | 6 | 4.08 | 0.97 | 5.80 | .001 *** |
| Tammela | 23 | 4.41 | 0.69 | | |
| Lehtelä | 19 | 3.58 | 0.79 | | |

Kodin ja koulun yhteistyötä tarkasteltiin lisäksi kysymällä sekä opettajilta että huoltajilta heidän kokemuksiinsa siitä, kuinka tervetulleita huoltajat ovat lapsensa koululle. Opettajista 97.8 % ajatteli huoltajien olevan tervetulleita kouluun eikä eroja koulujen välillä ollut ($F = 1.38, p > .05$). Huoltajat tunsivatkin olevansa tervetulleita, kaikista huoltajista 92.2 % koki olevansa tervetullut lapsensa koululle. Kuitenkin verrattaessa opettajien ja kaikkien huoltajien kokemuksia siitä kuinka tervetulleita huoltajat koululle ovat, huomattiin ryhmien välillä eroa. Kahdeksaluokkalaisten huoltajat erosivat viidesluokkalaisten huoltajista ($p < .001$), toisluokkalaisten huoltajista ($p < .05$) sekä opettajista ($p < .001$). Kahdeksaluokkalaisten huoltajat eivät kokeneet itseään yhtä tervetulleiksi koululle kuin viidesluokkalaisten ja toisluokkalaisten oppilaiden huoltajat. Opettajatkin pitivät huoltajia tervetulleempina kuin kahdeksaluokkalaisten huoltajat itse. Kuten kuviosta 14 näkyy, keskiarvojen perusteella minkään luokka-asteen huoltajat eivät täysin tervetulleita ole niin opettajien kuin huoltajienkaan mielestä.



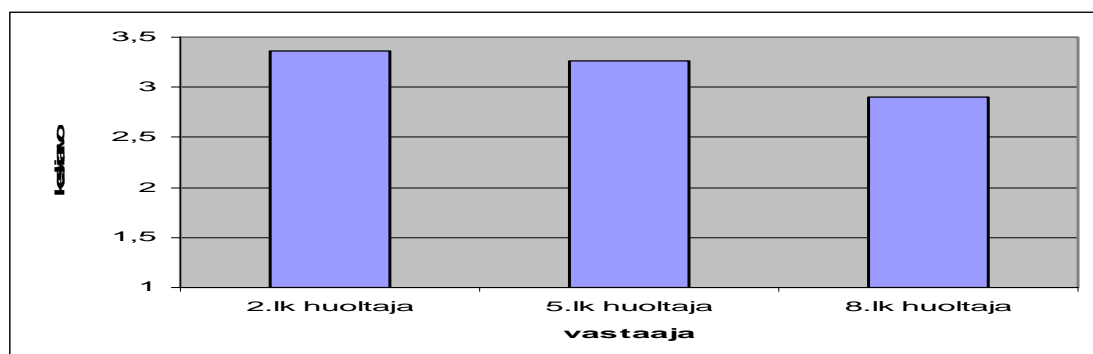
KUVIO 14. Huoltajat ovat tervetulleita kouluun. Opettajien ja huoltajien mielipiteiden vertailu: keskiarvot, hajonnat ja koulujen erot (asteikko 1-6: 1 = täysin eri mieltä... 6 = täysin samaa mieltä).

Eri kouluissa huoltajien kokemukset olivat hieman erilaisia, mutta ero ei näkynyt Scheffen Post Hoc-testillä. Mäntylän huoltajat tunsivat olevansa selvästi tervetulleempia koululle kuin Pihkalan oppilaiden huoltajat. Huoltajien erot eri kouluissa löytyvät taulukosta 24.

TAULUKKO 24. Huoltajat ovat tervetulleita kouluun. Eri koulujen huoltajien kokemukset: keskiarvot, hajonnat ja koulujen erot (asteikko 1-6: 1 = täysin eri mieltä... 6 = täysin samaa mieltä).

| Koulu | N | ka | s | Koulujen erot | |
|----------------|----|------|------|---------------|--------|
| | | | | F | p< |
| Haapala | 17 | 3.41 | 0.71 | | |
| Kuusela | 47 | 3.40 | 0.74 | | |
| Leppälä | 12 | 3.67 | 0.49 | | |
| Mäntylä | 12 | 3.92 | 0.29 | | |
| Pihlajan koulu | 57 | 3.65 | 0.69 | 2.42 | .01 ** |
| Tammela | 42 | 3.64 | 0.53 | | |
| Käpylä | 18 | 3.28 | 0.83 | | |
| Lehtelä | 29 | 3.41 | 0.63 | | |
| Pihkala | 22 | 3.18 | 0.66 | | |

Vanhempien huomiointi. 2. luokkalaisten huoltajat olivat varsin tyytyväisiä siihen, kuinka hyvin heidät huomioidaan koulussa lasta koskevissa asioissa. Jopa 88.1 % vastaajista oli tätä mieltä. 5. luokkalaisten oppilaiden huoltajista 87.9 % ja 8.luokkalaisten oppilaiden vanhemmista 75.4 % koki opettajien huomioivan heitä lapsen koulunkäyntiä koskevissa asioissa hyvin. Silti huoltajien vastausten keskiarvot eivät nousseet kovin korkeiksi. Eri luokka-asteiden oppilaiden huoltajien kokemuksissa oli eroa ($F = 6.50$, $p < .001$ ***), kahdeksaluokkalaisten huoltajat kokivat tullessaan heikoimmin huomioituksi ja he erosivatkin sekä toisluokkalaisten huoltajista ($p < .01$) että viidesluokkalaisten huoltajista ($p < .01$). Huoltajien eroavat kokemukset näkyvät selvemmin kuvioista 15. Eri kouluissa vanhemmat kokivat huomioinnin lähes yhtä hyvänä eikä eroa löytynyt ($F = 1.60$, $p > .05$).



KUVIO 15. Huoltajien mielipiteet huomioidaan koulussa: eri luokka-asteiden huoltajien arviot (asteikko 1-6: 1 = täysin eri mieltä... 6 = täysin samaa mieltä)

Koulun sisäinen yhteistyö. Kaikkien opettajien keskuudessa yhteistyötä koulun sisällä pidettiin kohtalaisesti toimivana. Opettajaryhmien kokemusten välillä oli eroja ($F = 7.30$, $p < .001$ ***) aineenopettajien mielipiteiden erotessa sekä luokan- ($p < .001$) että erityisopettajien ($p < .05$) ajatuksista. Aineenopettajilla oli huonoimmat kokemukset koulun sisäisen yhteistyön toimivuudesta. Eri koulujen sisällä yhteistyön toimivuudessa ei ollut eroja ($F = 1.84$, $p > .05$).

Koulujen välinen yhteistyö ja muut yhteistyötahot. Koulujen ja muiden yhteistyötahojen välisestä yhteistyöstä syntyi jokseenkin ristiriitaisia tuloksia opettajien kesken. Toisaalta oltiin sitä mieltä, että oma koulu tekee lähes riittävästi yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa mutta kuitenkin yhteistyö erityiskoulujen opettajien kanssa koettiin puutteelliseksi. 61.6 % opettajista koki, että oli saanut vähän tai ei lainkaan konsultaatioapua erityiskouluista. Pienryhmien kanssa yhteistyö tuntui toimivan paremmin: 62.9 % opettajista katsoi, että pienryhmien opettajien kanssa tapahtuva yhteistyö oli lähes tai täysin toimivaa.

Opettajaryhmät eivät poikenneet mielipiteissään yhteistyön riittävydestä ($F = 2.23$, $p > .05$) mutta konsultaatioavusta oltiin hyvin eri mieltä ($F = 10.46$, $p < .001$ ***). Erityisopettajat poikkesivat niin aineenopettajista kuin luokanopettajistakin ($p < .001$) erityisopettajien ollessa tyytyväisempiä saamaansa apuun kuin luokanopettajat ja aineenopettajat, jotka kokivat saaneensa apua vähäisesti. Erityisopettajat kokivat myös pienryhmien kanssa tehtävän yhteistyön toimivammaksi kuin luokanopettajat tai aineenopettajat ($F = 5.49$, $p < .01$ **). Tilastollista eroa oli kuitenkin vain erityisopettajien ja aineenopettajien välillä ($p < .01$).

Yhteistyön toimivuudesta ulkopuolisten tahojen kanssa oltiin eri mieltä eri kouluissa. Eroa oli Tammelan ja Mäntylän välillä ($p < .05$) sekä Mäntylän ja Lehtelän välillä ($p < .01$). Mäntylässä yhteistyöhön oltiin selvästi tyytyväisimpiä. Tarkemmin koulujen keskiarvot löytyvät taulukosta 25. Konsultaatioavun saatavuuteen ($F = 1.39$, $p > .05$) sekä pienryhmien kanssa tehtyyn yhteistyöhön ($F = 1.25$, $p > .05$) suhtauduttiin yhtenäisesti eri kouluissa.

TAULUKKO 25. Yhteistyö muiden tahojen kanssa on riittävää. Opettajien arviot eri kouluissa: keskiarvot, hajonnat ja koulujen erot (asteikko 1-6: 1 = täysin eri mieltä... 6 = täysin samaa mieltä).

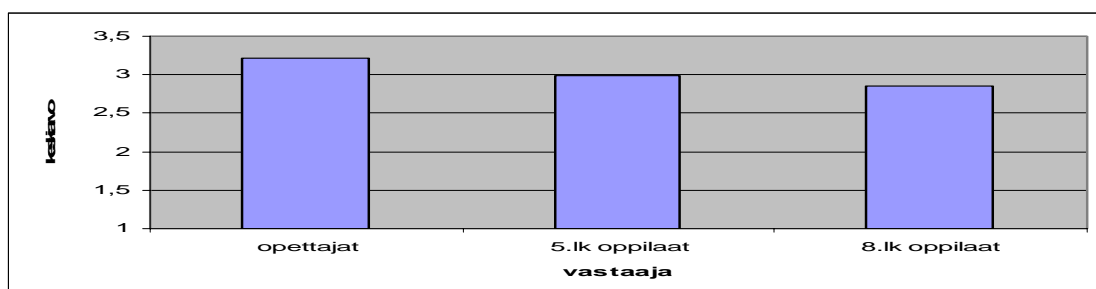
| Koulu | N | ka | s | Koulujen erot | |
|----------------|------|------|------|---------------|----------|
| | | | | F | p< |
| Leppälä | 4.00 | 0.89 | 0.89 | | |
| Mäntylä | 5.40 | 0.70 | 0.70 | | |
| Pihlajan koulu | 3.83 | 1.47 | 1.47 | 4.98 | .001 *** |
| Tammela | 4.22 | 0.95 | 0.95 | | |
| Lehtelä | 3.78 | 0.94 | 0.94 | | |

6.3.3 Ilmapiiri

Ilmapiirin laatua tutkittiin mittaamalla myönteisyyttä, oppimisilmastoa, työrauhaa, turvallisuutta, syrjintää ja leimautumista.

Myönteisyys. Suurin osa opettajista (92.9 %) piti koulun ilmapiiriä myönteisenä eikä mikään koulu erottunut ilmapiiriltään muita myönteisempänä opettajien näkökulmasta ($F = 1.99, p > .11$). Myönteiseksi ilmapiiriin koki myös 77.2 % viidesluokkalaisista oppilaista ja 73.7 % kahdeksaluokkalaisista oppilaista. Toisluokkalaisten huoltajista 88.1 %, viidesluokkalaisten huoltajista 89.5 % ja kahdeksaluokkalaisten oppilaiden huoltajista 84.4 % koki myös lapsensa koulun ilmapiiriin myönteisenä.

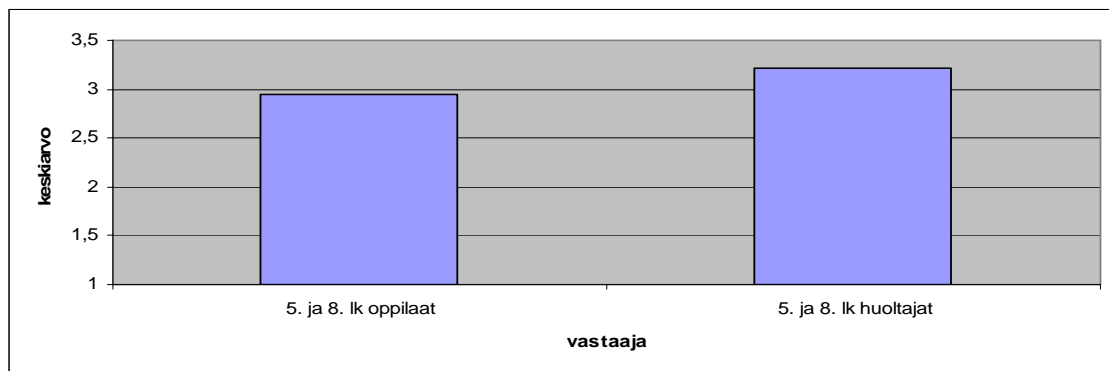
Opettajien ja oppilaiden mielipiteet erosivat selvästi toisistaan ($F = 9.62, p < .001$ ***). Eniten eroa oli opettajien ja kahdeksaluokkalaisten oppilaiden mielipiteissä koulunsa ilmapiiristä ($p < .001$). Kahdeksaluokkalaisten pitivät ilmapiiriä selvästi opettajiaan kielteisempänä. Myös viidesluokkalaisten oppilaat kokivat koulunsa ilmapiiriin hieman opettajia kielteisempänä ($p < .05$). Opettajien ja oppilaiden erot löytyvät kuvioista 16.



KUVIO 16. Koulun ilmapiiri on myönteinen: opettajien ja oppilaiden arviot (asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä)

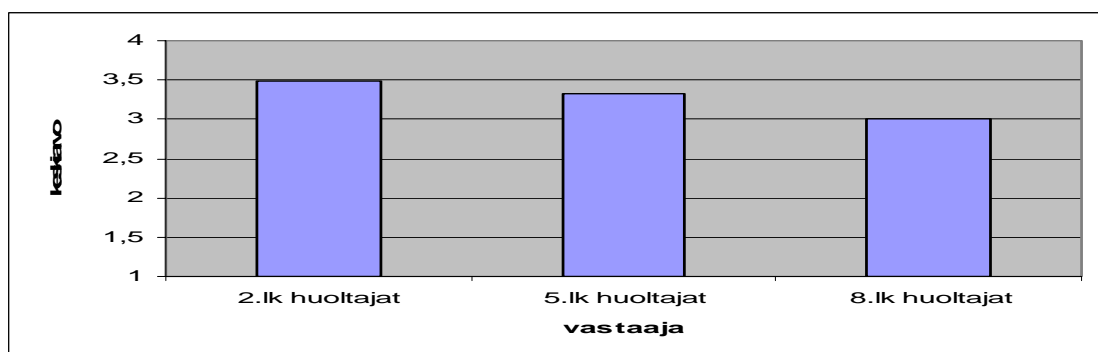
Niin viidennen kuin kahdeksannenkin luokan oppilaat olivat samaa mieltä siitä, että koulun ilmapiiri on melko myönteinen ($t = 1.42, p > .05$). Oppilaat eivät myöskään nostaneet mitään koulua ilmapiiriltään muita myönteisemmäksi ($F = 1.46, p > .05$).

Vaikka oppilaiden ja heidän huoltajiensa mielipiteet koulun ilmapiiristä myötäilevät toisiaan, vallitsi silti 5. ja 8. luokkalaisten oppilaiden ja heidän huoltajiensa mielipiteiden välillä eroa ($t = 4.00, p < .001$ ***) oppilaiden pitäessä koulun ilmapiiriä selvästi huoltajiaan kielteisempänä. Erot käyvät hyvin ilmi kuviosta 17.



KUVIO 17. Koulun ilmapiiri on myönteinen: viides- ja kahdeksaluokkalaisten oppilaiden ja huoltajien arviot (asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä)

Eri luokka-asteiden oppilaiden huoltajat kokivat lapsensa koulun ilmapiirin myönteisyyden eri tavoin ($F = 8.27, p < .001$ ***) kuten kuviosta 18 näkyy. Kahdeksaluokkalaisten oppilaiden huoltajat pitivät ilmapiiriä kielteisempänä kuin viides- ($p < .001$) ja toisluokkalaisten oppilaiden huoltajat ($p < .001$).



KUVIO 18. Koulun ilmapiiri on myönteinen: eri luokka-asteiden huoltajien arviot (asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä)

Huoltajien mielipiteet erosivat myös eri kouluissa. Haapalan koulun huoltajat kokivat koulun ilmapiirin kielteisimmän, Mäntylän huoltajat sen sijaan kokivat ilmapiirin hyvin positiivisena ($p < .01$). Haapalan koulun huoltajat erosivat selvästi negatiivisemmalla arviollaan myös Tammelan ($p < .01$) ja Pihlajan koulun huoltajista ($p < .05$). Koulujen erot löytyvät taulukosta 26.

TAULUKKO 26. Koulun ilmapiiri on myönteinen. Eri koulujen huoltajien arviot: keskiarvot, hajonnat, koulujen erot (asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä).

| Koulu | N | ka | s | Koulujen erot | |
|----------------|----|------|------|---------------|----------|
| | | | | F | p< |
| Haapala | 17 | 2.65 | 0.79 | | |
| Kuusela | 46 | 3.13 | 0.75 | | |
| Leppälä | 12 | 3.58 | 0.52 | | |
| Mäntylä | 12 | 3.83 | 0.39 | | |
| Pihlajan koulu | 57 | 3.46 | 0.68 | 5.75 | .001 *** |
| Tammela | 41 | 3.56 | 0.59 | | |
| Käpylä | 20 | 3.00 | 0.65 | | |
| Lehtelä | 30 | 3.10 | 0.71 | | |
| Pihkala | 22 | 3.18 | 0.59 | | |

Oppimisilmasto. 73.7 % kaikista opettajista piti luokkailmapiiriä kaikkien oppimista tasapuolisesti kannustavana ja 81.4 %:n mielestä koulun ilmapiiri kannustaa parempaan työn laatuun. Oppimisilmastoa voidaan opettajien näkökulmasta pitää hyvänä. Opettajaryhmien välillä oli silti mielite-eroja luokkailmapiirin kannustavuuden suhteen ($F = 6.62$, $p < .001$ ***), aineenopettajat eivät nähneet ilmapiiriä yhtä kannustavana kuin luokan- ja erityisopettajat ($p < .01$). Koko koulun ilmapiiristä sen sijaan opettajat olivat yhtä mieltä ($F = 1.97$, $p > .05$).

Koulujen oppimisilmastoissa oli eroja niin luokkailmapiirin kuin koko koulun ilmapiirinkin osalta. Mäntylässä luokkailmapiiriä pidettiin varsin kannustavana kaikkien oppilaiden kohdalla Lehtelän koulun opettajien pitäessä luokkailmapiiriä selvästi kielteisempänä oppimisen kannalta ($p < .01$). Mäntylän koulu oli myös kannustavin koko koulun ilmapiiriltään, Lehtelän koulu edelleen heikoin ($p < .001$). Kokonaisuudessaan Mäntylässä näyttäisi olevan paras oppimisilmasto ja edellytykset laadukkaaseen oppimiseen. Koulujen erot löytyvät tarkemmin taulukosta 27.

TAULUKKO 27. Oppimisilmasto kouluissa opettajien näkökulmasta: keskiarvot, hajonnat ja koulujen erot (asteikko 1-6: 1 = täysin eri mieltä... 6 = täysin samaa mieltä)

| Koulu | Luokan ilmapiiri on kannustava | | | | | Koulun ilmapiiri on kannustava | | | | |
|----------------|--------------------------------|------|------|------|-----|--------------------------------|------|------|------|------|
| | N | ka | s | F | p< | N | ka | s | F | p< |
| Leppälä | 6 | 5.00 | 1.55 | | | 6 | 4.67 | 0.52 | | |
| Mäntylä | 10 | 5.30 | 0.82 | | | 10 | 5.30 | 0.68 | | |
| Pihlajan koulu | 6 | 3.83 | 1.72 | 3.04 | .01 | 6 | 4.67 | 1.03 | 4.60 | .001 |
| Tammela | 23 | 4.48 | 1.12 | | ** | 23 | 4.30 | 0.88 | | *** |
| Lehtelä | 17 | 3.71 | 1.50 | | | 19 | 3.89 | 0.99 | | |

Työrauha. Koulujen työrauhassa olisi parantamisen varaa. Opettajien mukaan oppitunneilla esiintyy oppilaiden aiheuttamia häiriöitä ja 66.9 % opettajista oli tyytymättömiä luokkansa työrauhaan. Opettajaryhmien näkemykset eivät poikenneet toisistaan ($F = 1.38$, $p > .05$) mutta koulujen välillä sen sijaan oli eroa. Mäntylässä työrauha koettiin parhaimpana, eniten häiriöitä esiintyi Tammelassa ($p < .05$) ja Lehtelässä ($p < .05$). Tarkemmin koulujen erot ilmenevät taulukosta 28.

TAULUKKO 28. Oppitunneilla esiintyy vain harvoin työrauhaongelmia. Eri koulujen opettajien arviot työrauhasta: keskiarvot, hajonnat ja koulujen erot (asteikko 1-6: 1 = täysin eri mieltä... 6 = täysin samaa mieltä)

| Koulu | N | ka | s | Koulujen erot | |
|----------------|----|------|------|---------------|----------|
| | | | | F | p< |
| Leppälä | 6 | 3.67 | 1.86 | | |
| Mäntylä | 9 | 4.00 | 1.75 | | |
| Pihlajan koulu | 6 | 2.67 | 1.75 | 4.64 | .001 *** |
| Tammela | 23 | 2.13 | 1.06 | | |
| Lehtelä | 19 | 2.26 | 1.10 | | |

Opettajat katsoivat hyvien ja heikompien oppilaiden aiheuttavan häiriöitä keskimäärin yhtä paljon, vaikka 51.6 % opettajista oli kuitenkin sitä mieltä, että heikot oppilaat aiheuttavat enemmän häiriöitä. Vastausten jakauma noudatteli hyvin normaalijakaumaa ja opettajaryhmien mielipiteissä oli selviä eroja ($F = 10.53$, $p < .001$ ***). Aineenopettajat kokivat heikot oppilaat häiritsevämmiksi kuin luokanopettajat ($p < .05$) ja erityisopettajat ($p < .001$), jotka olivat enemmän sillä kannalla, että kaikki oppilaat häiritsevät yhtä paljon. Koulujen välillä ei eroja ollut ($F = 1.13$, $p > .05$).

Viidennen luokan oppilaista 53.2 % ei kokenut heikkojen oppilaiden häiritsevän luokassa juuri enempää kuin muiden oppilaiden. Kuitenkin 19.0 % arveli heikkojen oppilaiden

häiritsevän selvästi muita enemmän. Kahdeksaluokkalaisista 13.7 % piti heikkoja oppilaita selvästi muita häiritsevämpinä mutta heistäkin 52.2 % ei eroja juuri nähnyt. Eri koulujen oppilaiden välillä ei ollut eroja ($F = 1.32, p > .05$). Opettajien ja oppilaiden mielipiteet olivat yhteneviä ($F = .15, p > .05$).

Turvallisuus. Koulun turvallisuuteen oltiin Jyväskylän kouluissa tyytyväisiä. Kaikista opettajista 88.0 % ajatteli koulunsa olevan turvallinen kaikille oppilaille. Koulujen välillä oli kuitenkin eroa vaikkakaan Scheffen Post Hoc- testi ei sitä osannut paikantaa. Mäntylän koulu sai keskiarvoista korkeimman, heikoimman Lehtelä. Silti kaikkien koulujen keskiarvot jäivät alhaisiksi, kouluissa koetaan myös turvattomuutta. Tarkemmat arvot löytyvät taulukosta 29.

TAULUKKO 29. Koulu on turvallinen kaikille oppilaille. Eri koulujen opettajien arviot: keskiarvot, hajonnat ja koulujen erot (asteikko1-6: 1 = täysin eri mieltä... 6 = täysin samaa mieltä).

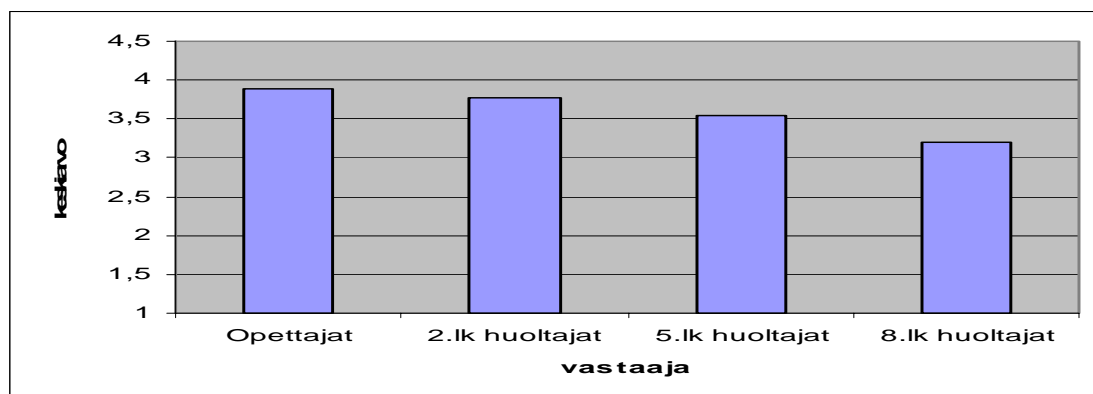
| Koulu | N | ka | s | Koulujen erot | |
|----------------|----|------|------|---------------|--------|
| | | | | F | p< |
| Leppälä | 6 | 3.33 | 0.52 | | |
| Mäntylä | 10 | 3.40 | 0.52 | | |
| Pihlajan koulu | 6 | 2.83 | 0.41 | 3.10 | .01 ** |
| Tammela | 23 | 3.17 | 0.49 | | |
| Lehtelä | 19 | 2.79 | 0.63 | | |

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös huoltajien kokemusta lastensa turvallisuudesta koulussa, tosin eri muuttujalla kuin opettajien kohdalla. Niinpä näitä ryhmiä ei keskenään voida vertailla mutta molempien ryhmien yksittäiset mielipiteet sinänsä ovat riittäviä. Toisen luokan oppilaiden huoltajista 87.7 % uskoi lapsensa olevan turvassa koulussa. Hieman turvattomaksi koulun koki kuitenkin 12.3 %. Viidesluokkalaisten huoltajista 97.1 % ja kahdeksaluokkalaisten huoltajista 93.7 % koki koulun turvalliseksi paikaksi lapselleen. Eri luokka-asteiden huoltajien mielipiteiden keskinäisessä vertailussa ei ryhmien välillä todettu olevan eroa ($F = .89, p > .05$) eivätkä mielipiteet eronneet koulujenkaan välillä ($F = .47, p > .05$).

Syrjintä. Opettajilta ja huoltajilta tiedusteltiin heidän arvioitaan vammaisten oppilaiden syrjinnästä ja leimautumisesta normaaliluokilla. Vammaisten oppilaiden syrjintä tavallisella luokalla koettiin jopa yllättävän vähäiseksi. Kaikista opettajista peräti 59.5 % oli sitä mieltä, että vammaisia oppilaita ei kiusata eikä syrjitä tavallisella luokalla mutta mielipiteet jakoutuivat kuitenkin melko tasaisesti kahtia. Eri alojen opettajat eivät eronneet mielipiteissään ($F = 2.10, p > .05$) eikä koulujenkaan välillä opettajien mielipiteissä ollut eroa ($F = 1.71, p > .05$).

2. luokkalaisten oppilaiden huoltajista 54.4 % oli sitä mieltä tai hiukan sitä mieltä, että vammaisia oppilaita ei kiusata tai syrjitä normaaliluokilla. Samaa mieltä oli 47.4 % viidesluokkalaisten huoltajista. Kahdeksasluokkalaisten huoltajat suhtautuivat asiaan kielteisemmin, heistä vain 32.8 % oli sitä mieltä, että vammaisia oppilaita ei kiusata normaaliluokissa. Kahdeksasluokkalaisten huoltajista 67.2 % siis uskoi vammaisen oppilaan tulevan kiusatuksi. Eri koulujen huoltajien välillä ei eroa ollut ($F = .99, p > .05$).

Opettajien ja kaikkien huoltajien mielipiteitä verrattaessa löytyi ryhmien väliltä eroa ($F = 4.77, p < .001$ ***) opettajien ja kahdeksasluokkalaisten oppilaiden huoltajien väliltä ($p < .01$). Kahdeksasluokkalaisten huoltajat olivat vahvimmin sitä mieltä, että vammaiset oppilaat tulevat syrjityiksi tavallisissa luokissa opettajien ollessa myönteisimpiä ajatellessaan, että vammaisia oppilaita kiusataan ja syrjitään vain vähän. Opettajien ja huoltajien erot on kuvattu kuviossa 19.



KUVIO 19. Erityisoppilaita syrjitään normaaliluokilla: opettajien ja huoltajien arviot (käännetty asteikko 1-6: 1 = täysin samaa mieltä... 6 = täysin eri mieltä)

Leimautuminen. Opettajat (53.6 %) näkivät yleisopetussijoituksen erityisoppilaan kannalta negatiivisesti leimaavana kaikissa eri opettajaryhmissä ($F = 1.10, p > .05$). Toisen luokan oppilaiden huoltajat olivat samaa mieltä, heistä 53.4 % oli sitä mieltä, että erityisoppilas saa negatiivisen leiman käydessään koulua yleisopetuksen luokassa.

Positiivisemmin suhtautuivat viidesluokkalaisten oppilaiden huoltajat, joista 64.9 % näki erilaisten oppilaiden leimautumisen olevan vähäistä. 11.9 % heistä oli jopa täysin sitä mieltä, että vammaiset lapset eivät leimaudu tyhmiksi yleisopetuksessa. Kahdeksasluokkalaisten huoltajista puolet (50.0 %) uskoi oppilaiden leimautuvan tyhmiksi; puolet (50.0 %) puolestaan uskoi, että normaaliluokkasijoitus ei ole vammaiselle oppilaalle leimaavaa. Huoltajien mielipiteissä ei ollut eroja kouluja verrattaessa ($F = .58, p > .05$) eivätkä opettajat ja huoltajat eronneet toisistaan merkittävästi ($F = 1.73, p > .05$). Huoltajat suhtautuivat erityisoppilaan yleisopetussijoitukseen hieman opettajia myönteisemmin.

6.4 Tuotosten laatu

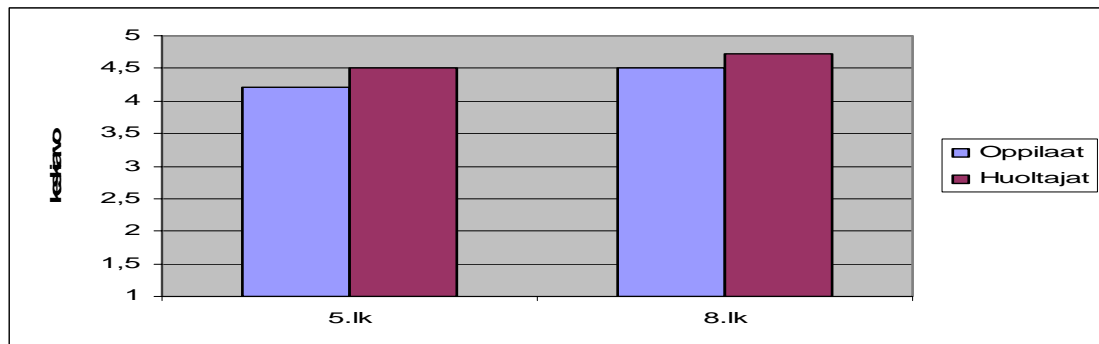
Erityisopetuksen tuotoksina tutkittiin oppilaiden ja huoltajien kokemaa hyötyä erityisopetuksesta, opetustuloksia, motivaatiota ja osallistumista sekä oppijan hyvinvointia. Asteikkona vastaajilla oli joko asteikko 1-6 tai 1-4.

6.4.1 Erityisopetuksen koettu hyöty

Erityisopetuksen laadun kannalta oppilaiden ja heidän huoltajiensa tyytyväisyys oppilaiden saamaan opetukseen on ensisijaisen tärkeä laadunmittari. Tässä tutkimuksessa tulokset osoittautuivat varsin positiivisiksi. Viidesluokkalaisista oppilaista 44.8 % koki erityisopetuksen melko hyödyllisenä ja 40.9 % erittäin hyödyllisenä. Viidesluokkalaisista 1.3 % piti erityisopetusta kuitenkin jopa erittäin haitallisena. Kahdeksaluokkalaiset oppilaat kokivat erityisopetuksen hyvin samalla tavoin kuin viidesluokkalaiset: 49.1 % piti erityisopetusta melko hyödyllisenä ja 37.3 % erittäin hyödyllisenä. 0.9 % kahdeksaluokkalaisista piti erityisopetusta erittäin haitallisena heidän oppimisensa kannalta.

Huoltajat näkivät erityisopetuksella olleen suurempi positiivinen vaikutus lapsensa koulunkäynnille kuin mitä lapset itse kokivat. Kaikista 2.luokkaa käyvien oppilaiden huoltajista 67.9 % koki lapsensa saaman erityisopetuksen olleen erittäin hyödyllistä ja 30.4 % melko hyödyllistä lapselleen. Viidesluokkalaisten huoltajista 61.5 % koki lapsensa saaman erityisopetuksen erittäin hyödyllisenä, 27.7 % melko hyödyllisenä ja 1.5 % erittäin haitallisena. Kahdeksaluokkalaisten huoltajat kokivat erityisopetuksen erityisen positiivisesti; kaikki huoltajat pitivät erityisopetusta joko erittäin hyödyllisenä (76.2 %) tai melko hyödyllisenä (23.8 %).

Verrattaessa vain niitä oppilaita ja heidän huoltajiaan, jotka molemmat olivat vastanneet kysymykseen erityisopetuksen hyödyllisyydestä, todettiin viidesluokkalaisten oppilaiden ja huoltajien eroavan mielipiteissään tilastollisesti ($t = -2.59, p < .01^{**}$). Viidesluokkalaisten huoltajat arvioivat erityisopetuksen hyödyn olleen suurempaa kuin mitä oppilaat itse kokivat. Kahdeksaluokkalaiset oppilaat puolestaan eivät eronneet huoltajistaan merkittävästi ($t = -1.72, p > .05$). Huoltajien ja oppilaiden väliset erot käyvät selvemmin ilmi kuviosta 20.



KUVIO 20. Oppilaiden ja huoltajien kokemukset erityisopetuksen hyödyllisyydestä (asteikko 1-5: 1 = erittäin haitallinen... 5 = erittäin hyödyllinen)

Viides- ja kahdeksaslukkalaiset oppilaat eivät eronneet mielipiteissään erityisopetuksen hyödyllisyydestä ($t = -.10, p > .05$). Koulujen välillä sen sijaan eroa oli mutta Scheffén Post Hoc-testillä sitä ei löytynyt. Haapalan oppilaat kokivat erityisopetuksen olleen hyödyllisintä Tammelan oppilaiden kokiessa hyödyn vähäisimmäksi. Oppilaiden mielipide-erot koulujen välillä löytyvät taulukosta 30. Kaikkien huoltajien mielipiteissä ei ollut eroja ($F = 2.19, p > .05$), ei myöskään huoltajien mielipiteissä eri koulujen välillä ($F = .70, p > .05$).

TAULUKKO 30. Erityisopetuksen hyödyllisyys eri koulujen oppilaiden kokemana: keskiarvot, hajonnat ja koulujen erot (asteikko 1-5: 1 = erittäin haitallinen... 5 = erittäin hyödyllinen)

| Koulu | N | ka | s | Koulujen erot | |
|----------------|----|------|------|---------------|--------|
| | | | | F | p< |
| Haapala | 16 | 4.69 | 0.87 | 2.69 | .01 ** |
| Kuusela | 36 | 4.53 | 0.61 | | |
| Leppälä | 6 | 4.67 | 0.52 | | |
| Mäntylä | 8 | 4.13 | 0.64 | | |
| Pihlajan koulu | 57 | 4.04 | 0.91 | | |
| Tammela | 27 | 4.00 | 0.56 | | |
| Käpylä | 34 | 4.32 | 0.64 | | |
| Lehtelä | 34 | 4.15 | 1.11 | | |
| Pihkala | 46 | 4.07 | 0.65 | | |

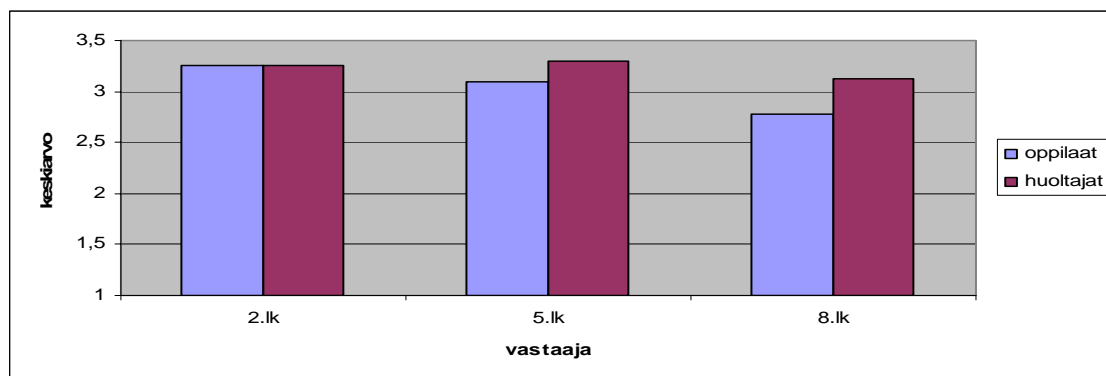
6.4.2 Opetustulokset

Opetustuloksina tarkasteltiin koulumenestystä, vuorovaikutustaitojen kehitystä, erilaisuuden hyväksymistä, minäkäsityksen kehittymistä, itsetunnon kehitystä sekä vielä integraation merkitystä erityisoppilaan itsetunnolle.

Koulumenestys. Pienet oppilaat menestyivät koulussa varsin hyvin. 47.9 % toisella luokalla olevista oppilaista oli sitä mieltä, että heillä menee koulussa oikein hyvin ja 42.6 % koki menestyvänsä hyvin. Puolet (50 %) heidän huoltajistaan piti lapsensa koulumenestystä melko hyvänä ja 37.9 % oikein hyvänä. Huoltajien ja oppilaiden näkemykset olivat täysin yhtenevät ($t = .00$, $p > .05$). Eri koulujen 2. luokkalaisten oppilaat tunsivat menestyvänsä yhtä hyvin ($F = 1.37$, $p > .05$) eikä huoltajienkaan kokemuksissa lapsensa koulumenestyksestä ollut eroa eri kouluissa ($F = 1.32$, $p > .05$).

Viidesluokkalaista oppilaista 34.8 % koki menestyvänsä koulussa erittäin hyvin ja 50.3 % melko hyvin. 46.3 % viidesluokkalaisten huoltajista arveli lapsensa menestyvän koulussa erittäin hyvin ja 41.9 % melko hyvin. 5. luokkalaisten oppilaiden ja heidän huoltajiensa käsitykset koulumenestyksestä poikkesivat toisistaan ($t = -2.45$, $p < .01$ **). Huoltajat arvioivat lapsensa koulumenestyksen hieman paremmaksi mitä lapset itse kokivat. Erot on havainnollistettu kuviossa 21.

Kahdeksaluokkalaista oppilaista 24.6 % tunsivat menestyvänsä koulussa erittäin hyvin ja 47.5 % melko hyvin. 8. luokkalaisten oppilaiden huoltajista 35.9 % uskoi, että heidän lapsensa menestyy koulussa erittäin hyvin ja 45.3 %:n mielestä lapsi menestyi melko hyvin. Huoltajat arvelivat myös kahdeksaluokkalaisten kohdalla menestyksen oppilaita paremmaksi ($t = -3.27$, $p < .001$ ***). Kuviossa 21 näkyvät tarkemmin oppilaiden ja huoltajien väliset mielipide-erot.



KUVIO 21. Oppilaalla menee koulussa hyvin: oppilaiden sekä huoltajien arviot (asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä)

Viidesluokkalaisten oppilaiden huoltajien ajatukset lapsensa koulumenestyksestä eivät poikene toisistaan koulujen välillä ($F = 2.0$, $p > .05$) mutta oppilaiden arviot vaihtelivat. Lehtelän koulun oppilaat arvioivat koulumenestyksensä kaikista heikoimmaksi Mäntylän oppilaiden menestyessä mielestään parhaiten ($p < .01$). Heikosta Lehtelän koulusta erosivat myös selvästi paremmin menestyvät Kuuselan koulu ($p < .01$), Tammelan koulu ($p < .05$) sekä Pihlajan koulu ($p < .05$). Eri koulu-

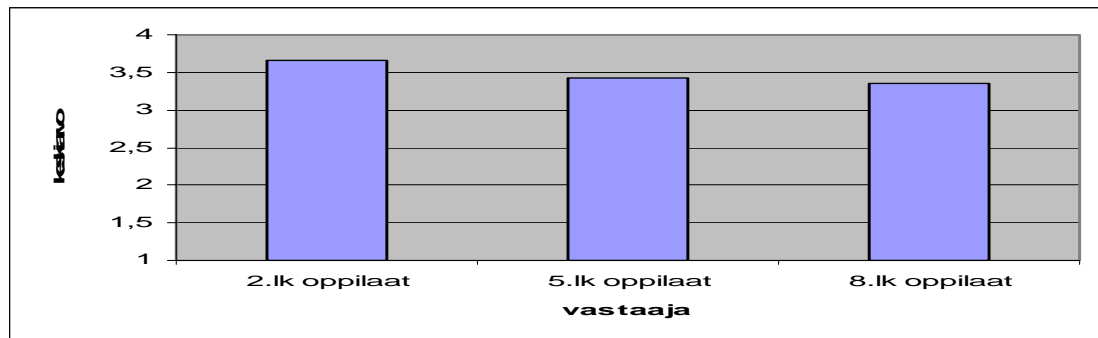
jen 5. luokkalaisten keskiarvot löytyvät taulukosta 31. Kahdeksaluokkalaisten oppilaat kokivat koulumenestyksensä samoin kaikissa kouluissa ($F = 1.40, p > .05$), näin myös heidän huoltajansa ($F = .03, p > .05$).

TAULUKKO 31. Oppilaalla menee koulussa hyvin. Eri koulujen viidesluokkalaisten oppilaiden arviot: keskiarvot, hajonnat ja koulujen erot (asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä).

| Koulu | N | ka | s | Koulujen erot | |
|----------------|----|------|------|---------------|------|
| | | | | F | p< |
| Haapala | 18 | 2.94 | 1.16 | | |
| Kuusela | 36 | 3.33 | 0.76 | | |
| Lehtelä | 5 | 1.60 | 0.89 | | |
| Leppälä | 7 | 2.57 | 0.79 | 4.41 | .001 |
| Mäntylä | 9 | 3.56 | 0.53 | | *** |
| Pihlajan koulu | 58 | 3.14 | 0.78 | | |
| Tammela | 28 | 3.14 | 0.77 | | |

Tutkimuksessa vertailtiin vielä kaikkien eri luokka-asteiden huoltajia keskenään sekä kaikkia oppilaita keskenään. Eri luokka-asteiden oppilaiden huoltajien arvioissa lapsensa koulumenestyksestä ei ollut eroja ($F = 1.11, p > .33$) mutta oppilaiden välillä eroa ilmeni ($F = 7.52, p < .001$ ***) kahdeksaluokkalaisten ja toisluokkalaisten välillä ($p < .001$). Toisluokkalaisten erottuivat kahdeksaluokkalaisten paremmalla arviolla koulumenestyksestään. Erot näkyvät hyvin yllä olevasta kuviossa 21.

Vuorovaikutustaitojen kehitys. Suurin osa, 96.9 %, toisella luokalla olevista oppilaita arvioi oppivansa koulussa olemaan toisten oppilaiden kanssa. Viidesluokkalaisten 94.4 % ja kahdeksaluokkalaisten 88.9 % oli samaa mieltä. Toisluokkalaisten oppilaat näkivät koululla olevan hieman suuremman merkityksen vuorovaikutustaitojen kehittymisen kannalta ($F = 5.23, p < .001$ ***) kuin viidesluokkalaisten ($p < .05$) ja kahdeksaluokkalaisten ($p < .01$) oppilaat. Oppilaiden erot on kuvattu kuviossa 22.



KUVIO 22. Vuorovaikutustaidot kehittyvät koulussa: oppilaiden arvio (asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä)

Vuorovaikutustaitojen kehityksessä oli eroa eri kouluissa mutta Scheffen Post Hoc- testi ei eron tarkkaa paikkaa pysty osoittamaan. Keskiarvoja tarkastelemalla voidaan todeta, että yllättäen vuorovaikutustaitojen kehittymiseen oltiin tyytyväisimpiä Käpylän yläkoulussa vaikka luokka-asteiden vertailussa 8. luokkalaiset erottuivatkin heikoimmalla vuorovaikutustaitojen kehityksellä. Toisaalta, vuorovaikutuksen kehitys oli myös heikointa yläkouluissa, Pihkalassa sekä Lehtelässä. Koulujen erot käyvät selvemmin ilmi taulukosta 32.

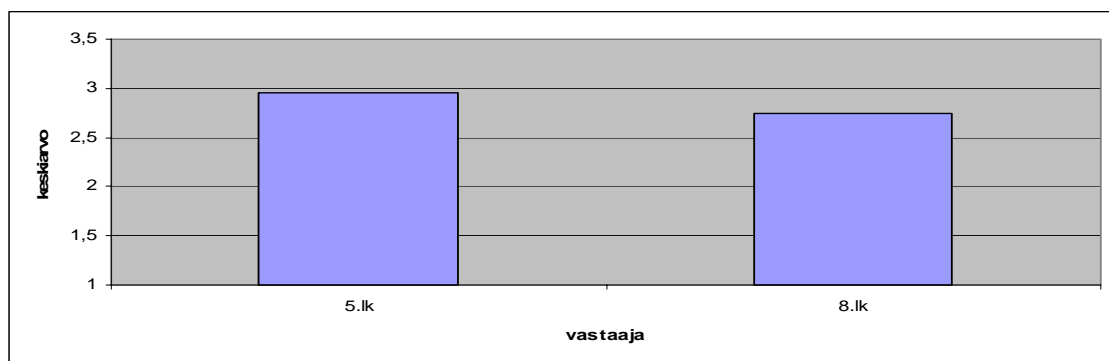
TAULUKKO 32. Vuorovaikutustaidot kehittyvät koulussa. Eri koulujen oppilaiden mielipiteiden erot: keskiarvot, hajonnat ja koulujen erot (asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä)

| Koulu | N | ka | s | Koulujen erot | |
|----------------|----|------|------|---------------|-------|
| | | | | F | p< |
| Haapala | 25 | 3.52 | 0.82 | | |
| Kuusela | 56 | 3.61 | 0.49 | | |
| Leppälä | 13 | 3.38 | 0.65 | | |
| Mäntylä | 19 | 3.47 | 0.77 | | |
| Pihlajan koulu | 85 | 3.51 | 0.63 | 2.07 | .05 * |
| Tammela | 49 | 3.37 | 0.67 | | |
| Käpylä | 34 | 3.74 | 0.67 | | |
| Lehtelä | 45 | 3.27 | 0.78 | | |
| Pihkala | 48 | 3.29 | 0.74 | | |

Erilaisuuden hyväksyminen. Viides- ja kahdeksaluokkalaisilta tiedusteltiin, ovatko he oppineet hyväksymään erilaisuutta koulussaan. Tulokset olivat positiivisia: 94.4 % viidesluokkalaisista kertoi oppineensa hyväksymään toiset oppilaat sellaisina kuin he ovat. Samoin koki 88.2 % kah-

deksaluokkalaisista. Eri-ikäisten oppilaiden välillä ei eroa ollut ($t = 1.93, p > .05$), ei myöskään eri koulujen oppilaiden mielipiteiden välillä ($F = .78, p > .05$).

Minäkäsityksen kehittyminen. Viidesluokkalaiset oppilaat arvelivat heidän minäkäsityksensä paranevan koulussa, näin myös kahdeksaluokkalaiset oppilaat. Silti viidesluokkalaiset arvioivat koulun olevan heidän minäkäsityksensä kehityksen kannalta merkityksellisempi paikka kuin kahdeksaluokkalaisten oppilaiden mielestä ($t = 2.38, p < .05 *$). Oppilaiden erot ilmenevät tarkemmin kuvioista 23.



KUVIO 23. Minäkäsitys kehitty koulussa. 5. ja 8. luokkalaisten oppilaiden arviot (2 osiota, asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä)

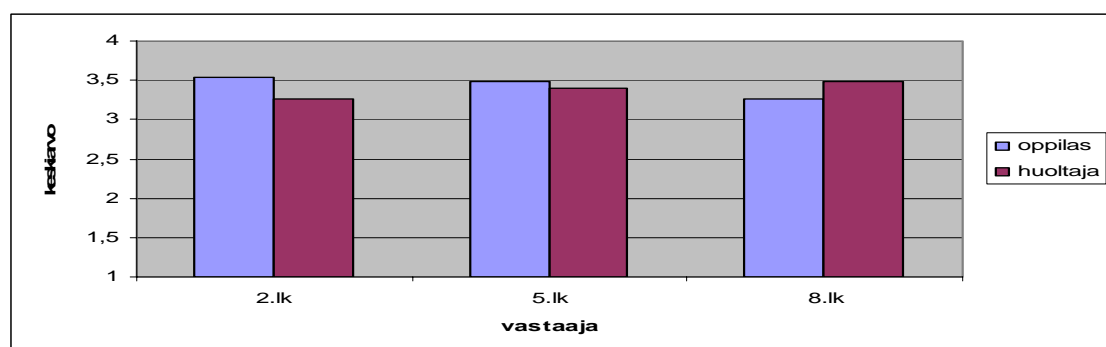
Eroja oppilaiden mielipiteistä löytyi myös koulujen väliltä. Haapalan koulun oppilaat tunsivat saavansa koulusta paljon tukea minäkäsityksensä kehitykselle, Lehtelässä koulun merkitys minäkäsityksen kehittämisessä oli vähäisintä ($p < .05$). Taulukosta 33 löytyvät kaikkien koulujen keskiarvot.

TAULUKKO 33. Minäkäsitys kehittyy koulussa. Eri koulujen oppilaiden arvioiden vertailu: keskiarvot, hajonnat ja koulujen erot (2 osiota, asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä).

| Koulu | N | ka | s | Koulujen erot | |
|----------------|----|------|------|---------------|----------|
| | | | | F | p< |
| Haapala | 18 | 3.50 | 0.77 | | |
| Kuusela | 36 | 3.13 | 0.72 | | |
| Leppälä | 7 | 2.79 | 0.86 | | |
| Mäntylä | 9 | 2.67 | 0.75 | | |
| Pihlajan koulu | 58 | 2.90 | 0.80 | 2.95 | .001 *** |
| Tammela | 28 | 2.77 | 0.63 | | |
| Käpylä | 34 | 2.87 | 0.85 | | |
| Lehtelä | 41 | 2.60 | 0.77 | | |
| Pihkala | 49 | 2.73 | 0.81 | | |

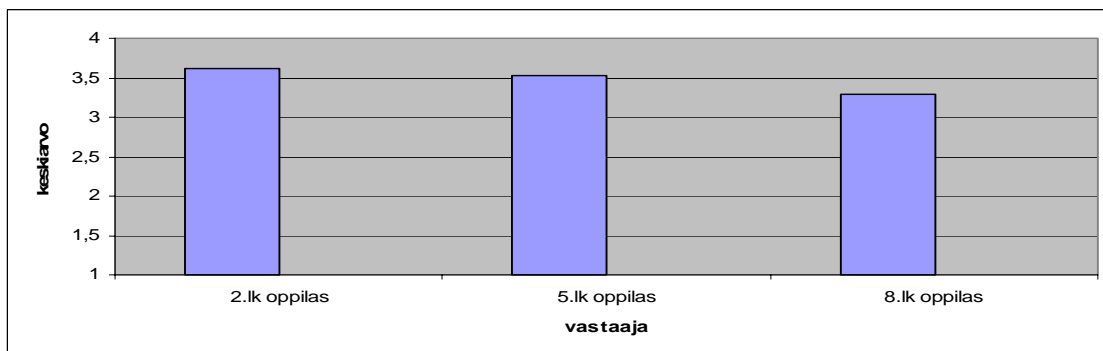
Itsetunnon kehitys. Toisluokkalaisista 91.7 % tiesi, missä he ovat koulussa hyviä. Heidän huoltajistaan 91.2 % arvioi lapsensa tuntevan taitonsa. 5. luokkalaisista 92.4 % tiesi mielestään millaisissa asioissa on taitava koulussa. Heidän huoltajistaan 94.1 % arveli myös lastensa tietävän taitonsa. 8. luokkalaisista oppilaista 87.4 % tunnusti omat kykynsä. Heidän huoltajansa arvioivat lapsensa itsetunnon koulussa hieman korkeammaksi, 92.1 % huoltajista piti lastensa itsetuntoa hyvänä. Kaikkiaan oppilaiden itsetunto koulussa osoittautui hyväksi.

Verrattaessa oppilaita ja heidän huoltajiaan, huomattiin toisluokkalaisten oppilaiden huoltajien arvioivan lapsensa itsetunnon koulun suhteen alhaisemmaksi mitä lapset itse ($t = 2.38, p < .01$ **). Sen sijaan viidesluokkalaisten oppilaita ja heidän huoltajiansa ($t = 1.13, p > .05$) sekä kahdeksaluokkalaisten oppilaita ja heidän huoltajiansa ($t = -1.60, p > .05$) eivät eronneet tilastollisesti käsityksissään oppilaan itsetunnosta. Oppilaiden ja huoltajien erot on kuvattu kuviossa 24.



KUVIO 24. Itsetunto kehittyy koulussa. Oppilaiden ja heidän huoltajiensa arviot (asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä).

Kaikkia oppilaita toisiinsa verrattaessa huomattiin odotetusti, että itsetunto on sitä parempi, mitä nuorempi oppilas on ($F = 5.89, p < .001$ ***). Kahdeksaslukkalaisten itsetunto oli selvästi alhaisempi kuin toisluokkalaisilla ($p < .01$) ja viidesluokkalaisilla ($p < .05$). Toisluokkalaisien usko omaan kykyihinkin on mahtava. Oppilaiden erot löytyvät kuviosta 25.



KUVIO 25. Itsetunto kehitty koulussa: eri luokka-asteiden oppilaiden arviot (asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä)

Haapalan koulun oppilailla näyttäisi olevan paras itsetunto kouluja verrattaessa. Haapala erosiikin selvästi Pihkalan koulusta, jossa oppilailla oli alhaisin itsetunto ($p < .05$). Pihkala erosi myös Kuuselan koulusta, jonka oppilaat myös tunsivat itsetuntonsa hyväksi ($p < .05$). Koulujen keskiarvot löytyvät taulukosta 34.

TAULUKKO 34. Itsetunto kehitty koulussa. Kaikkien koulujen oppilaiden arvioiden erot: keskiarvot, hajonnat ja koulujen erot (asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä).

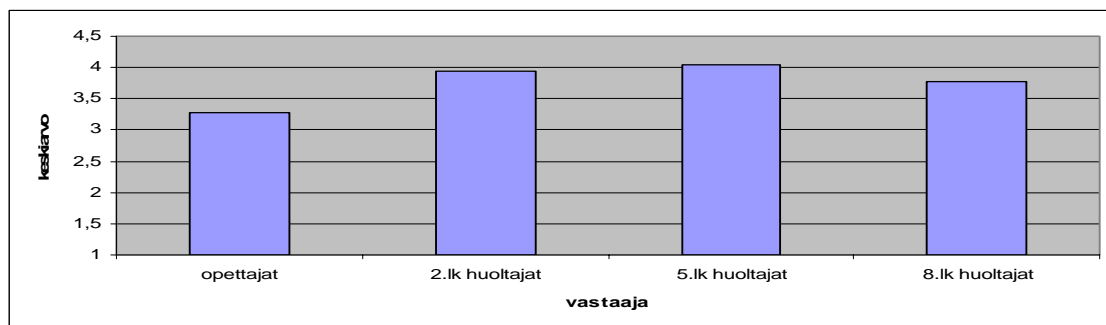
| Koulu | N | ka | s | Koulujen erot | |
|----------------|----|------|------|---------------|--------|
| | | | | F | p< |
| Haapala | 25 | 3.72 | 0.54 | | |
| Kuusela | 56 | 3.64 | 0.65 | | |
| Leppälä | 13 | 3.31 | 0.75 | | |
| Mäntylä | 19 | 3.63 | 0.76 | | |
| Pihlajan koulu | 83 | 3.55 | 0.72 | 2.47 | .01 ** |
| Tammela | 49 | 3.45 | 0.68 | | |
| Käpylä | 34 | 3.44 | 0.82 | | |
| Lehtelä | 46 | 3.35 | 0.77 | | |
| Pihkala | 49 | 3.14 | 0.87 | | |

Integraation merkitys erityisoppilaan itsetunnolle. Itsetunnon kehitystä tarkasteltiin vielä opettajille ja huoltajille suunnatun kysymyksen avulla, jossa kysyttiin vastaajien käsityksiä Jyväskylän mallin

mukaisen integroidun opetuksen merkityksestä vammaisen oppilaan itsetunnon. Opettajat eivät pitäneet vammaisen oppilaan sijoittamista yleisopetukseen hyvänä ratkaisuna oppilaan itsetunnon kannalta. Kaikista opettajista 56.0 % uskoi erityisoppilaan itsetunnon kärsivän yleisopetuksessa eikä opettajaryhmien ($F = 1.02, p > .05$) tai eri koulujen opettajien ($F = 1.20, p > .05$) välillä ollut näkemuseroja.

Huoltajien näkemys oli positiivisempi. Toisen luokan oppilaiden huoltajien mielestä vammaisen lapsen itsetunto hieman paranee oppilaan ollessa täysiaikaisesti normaaliluokassa. Peräti 70.2 % näistä huoltajista näki normaaliluokkasijoituksen positiivisena asiana. Viidesluokkalaisten oppilaiden huoltajista kaikkiaan 70.5 % ajatteli normaaliluokkasijoituksen olevan myönteinen asia itsetunnon. Kahdeksaluokkalaisten huoltajat olivat kielteisempiä mutta heistäkin samoin ajatteli 57.3 %. Eri luokka-asteiden huoltajien ($F = .97, p > .05$) eikä eri koulujen huoltajien mielipiteitä vertailtaessa eroja löytynyt ($F = 1.62, p > .05$). Vaikka prosentuaalisesti suurin osa huoltajista piti normaaliluokkasijoitusta hyvänä asiana itsetunnon, oli vastauksissa runsaasti hajontaa eikä mikään ryhmä ajatellut normaaliluokkasijoituksen olevan erityisen hyväksi vammaisen oppilaan itsetunnon.

Opettajien ja huoltajien mielipiteissä oli selvä ero ($F = 10.56, p < .001$ ***), opettajat näkivät integroidun oppilaan itsetunnon kärsivän yleisopetuksessa. Eniten poikkesivat opettajien ja viidesluokkalaisten oppilaiden huoltajien näkemykset ($p < .001$). Toisistaan poikkesivat myös opettajat ja toisluokkalaisten oppilaiden huoltajat ($p < .01$). Huoltajista kielteisimminkin suhtautuivat kahdeksaluokkalaisten huoltajat. Erot käyvät selvemmin ilmi kuvioista 26.



KUVIO 26. Vammaisen oppilaan itsetunto paranee integroidussa opetuksessa: opettajien ja huoltajien arviot (asteikko 1-6: 1 = täysin eri mieltä... 6 = täysin samaa mieltä)

6.4.3 Motivaatio ja osallistuminen

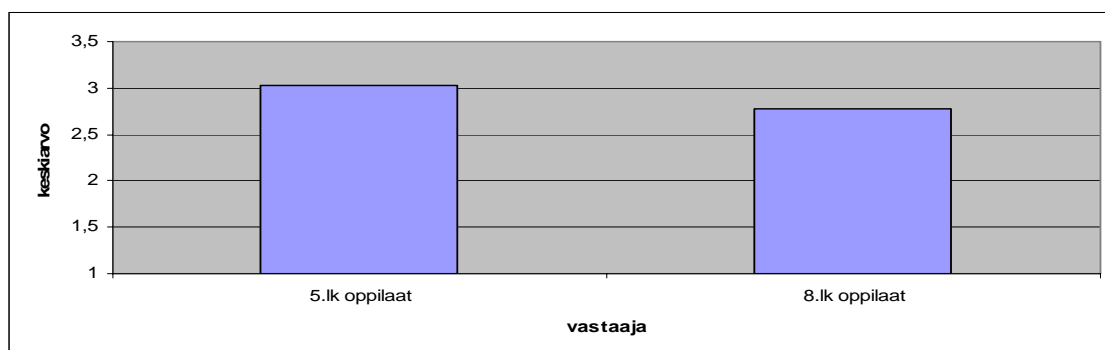
Motivaatiota ja osallistumista selviteltiin oppilaiden opiskelumotivaation, koulumyönteisyyden sekä osallistumisen osalta.

Oppilaiden opiskelumotivaatio. Oppilaiden opiskelumotivaatiota mitattiin sekä opettajille että viides- ja kahdeksaluokkalaisille oppilaille suunnatuilla kysymyksillä. Opettajia ja oppilaita ei kuitenkaan tässä voida verrata muuttujien erilaisuuden vuoksi. Lähes kaikki opettajista (94.6 %) piti enemmistöä koulunsa oppilaista motivoituneina opiskelijoina. Opettajaryhmät olivat varsin yksimielisiä ($F = 1.28, p > .05$), oppilaitaan motivoituneina piti 97.1 % luokanopettajista, 97.9 % aineenopettajista ja 88.1 % erityisopettajista. Eroja oli kuitenkin koulujen välillä Leppälän opettajien pitäessä oppilaitaan hyvin motivoituneina ja Lehtelän sekä Pihlajan koulun vähemmän ($p < .05$). Lehtelä erosi myös Mäntylästä, jonka oppilaita pidettiin hyvin motivoituneina oppimaan ($p < .05$). Koulujen väliset erot näkyvät tarkemmin taulukosta 35.

TAULUKKO 35. Oppilaat ovat motivoituneita. Opettajien arviot eri kouluissa: keskiarvot, hajonnat ja koulujen erot (asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä).

| Koulu | N | ka | s | Koulujen erot | |
|----------------|----|------|------|---------------|----------|
| | | | | F | p< |
| Leppälä | 6 | 3.67 | 0.52 | | |
| Mäntylä | 10 | 3.60 | 0.52 | | |
| Pihlajan koulu | 6 | 3.00 | .00 | 5.21 | .001 *** |
| Tammela | 23 | 3.17 | 0.39 | | |
| Lehtelä | 19 | 3.00 | 0.47 | | |

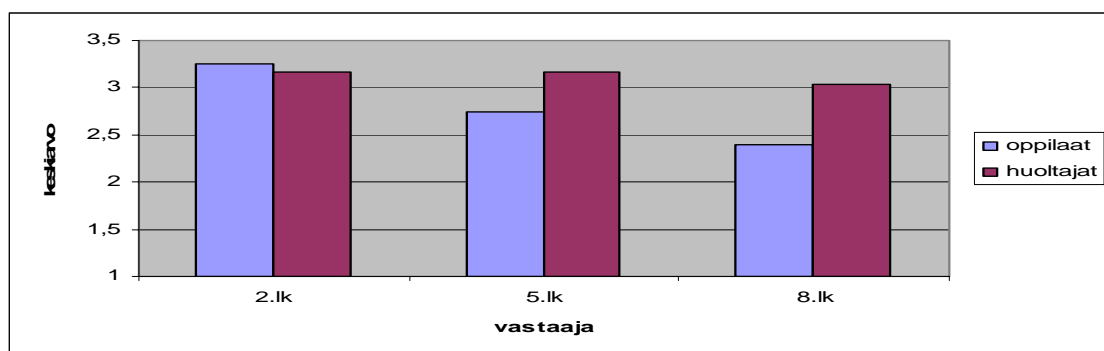
Viidesluokkalaisista 78.8 % ja kahdeksaluokkalaisista 64.7 % piti luokkansa enemmistöä innokkaina oppimaan. Viidesluokkalaiset pitivät luokkatovereitaan vähän kahdeksaluokkalaisia motivoituneempina koululaisina ($t = 2.35, p < .01$ **), ero on kuvattu kuviossa 27. Oppilaat olivat omien kokemustensa mukaan yhtä motivoituneita kaikissa kouluissa ($F = 1.67, p > .05$).



KUVIO 27. Oppilaat ovat motivoituneita: oppilaiden arvio (asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä)

Koulumyönteisyys. Koulumyönteisyyttä tarkasteltiin kaikkien eri luokka-asteiden oppilaiden sekä heidän huoltajiensa näkemysten avulla. 2. luokan oppilaat pitivät itseään melko myönteisinä ja motivoituneina koululaisina heidän huoltajiensa ollessa samaa mieltä. Myös 5. luokkalaiset olivat mielestään melko myönteisiä ja motivoituneita aivan kuten heidän huoltajansakin arvelivat. 8. luokkalaiset oppilaat sen sijaan eivät pitäneet itseään kovin motivoituneina opiskelijoina, eikä koulunkäynti tuntunut olevan heille mieleistä. Huoltajat olivat eri mieltä, heistä kahdeksaluokkalaiset oppilaat olivat melko myönteisiä koululaisia.

Toisluokkalaiset oppilaat ja heidän huoltajansa olivat samaa mieltä oppilaiden koulumyönteisyydestä ($t = .94, p > .05$). Viidesluokkalaisten oppilaiden ja heidän huoltajiensa mielipiteissä puolestaan oli eroa ($t = -6.08, p < .001$ ***), huoltajat pitivät lapsiaan selvästi myönteisempinä koululaisina kuin oppilaat itse. Kahdeksaluokkalaisten oppilaiden ja huoltajien mielipiteet olivat myös eriäviä ($t = -6.39, p < .001$ ***) oppilaiden tuntiessa itsensä vähemmän koulumyönteiseksi mitä heidän huoltajansa arvioivat. Oppilaiden ja huoltajien eroja on selvennetty kuviossa 28.



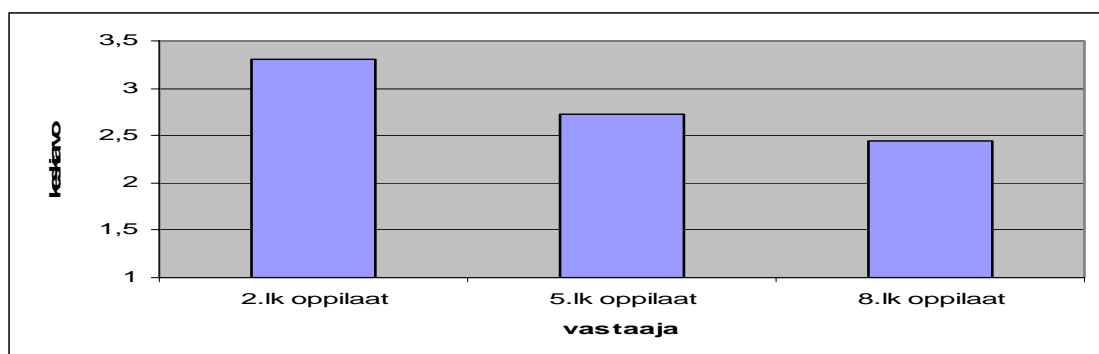
KUVIO 28. Oppilaat ovat koulumyönteisiä: huoltajien ja oppilaiden arvioiden vertailu (3 osiota, asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä)

Huoltajat eivät eronneet näkemyksissään eri kouluissa ($F = 1.29, p > .05$) mutta oppilaiden mielipiteissä koulujen välillä oli eroa ($F = 4.39, p < .001$ ***) kokemuksissa koulumyönteisyydestä. Omien arvioidensa mukaan myönteisimmät oppilaat opiskelivat Kuuselassa ($p < .01$) sekä Pihlajan koulussa ($p < .05$), kielteisimmät Lehtelän koulussa. Eri koulujen oppilaiden keskiarvot koulumyönteisyydestä löytyvät taulukosta 36.

TAULUKKO 36. Oppilaat ovat koulumyönteisiä. Eri koulujen oppilaiden arvioiden vertailu: keskiarvot, hajonnat ja koulujen erot (3 osiota, asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä).

| Koulu | N | ka | s | Koulujen erot | |
|----------------|----|------|------|---------------|------|
| | | | | F | p< |
| Haapala | 25 | 3.04 | 0.73 | | |
| Kuusela | 56 | 3.09 | 0.89 | | |
| Leppälä | 12 | 2.89 | 1.01 | | |
| Mäntylä | 19 | 2.83 | 0.74 | | |
| Pihlajan koulu | 86 | 2.90 | 0.89 | 4.39 | .001 |
| Tammela | 50 | 2.87 | 0.80 | | *** |
| Käpylä | 34 | 2.77 | 0.77 | | |
| Lehtelä | 46 | 2.28 | 0.88 | | |
| Pihkala | 49 | 2.46 | 0.85 | | |

Luokka-asteella ei ollut merkitystä huoltajien mielipiteisiin lastensa koulumyönteisyydestä ($F = 1.08$, $p > .05$). Oppilaiden mielipiteissä eroa sen sijaan oli ($F = 31.57$, $p < .001$ ***). Toisluokkalaiset olivat selvästi koulumyönteisempiä kuin viides ja kahdeksaluokkalaiset oppilaat ($p < .001$). Erot ilmenevät kuvioista 29.



KUVIO 29. Oppilaat ovat koulumyönteisiä: eri luokka-asteiden oppilaiden mielipiteiden vertailu (3 osiota, asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä)

Osallistuminen. Kaikkien oppilaiden osallistumista koulunkäyntiin niin koulussa tuntiaktiivisuutena kuin kotona kotitehtäviä tehdessä pidettiin opettajien joukossa vähäisenä. Erityisesti aineenopettajat kokivat oppilaansa osallistumattomiksi ($F = 13.51$, $p < .001$ ***) erityisopettajien ja luokanopettajien pitäessä oppilaitaan hieman osallistuvampina ($p < .001$), vaikka mikään ryhmä ei erityisen tyytyväinen ollutkaan. Koulujen välillä osallistuvuus vaihteli mutta Scheffen Post Hoc- testillä eron

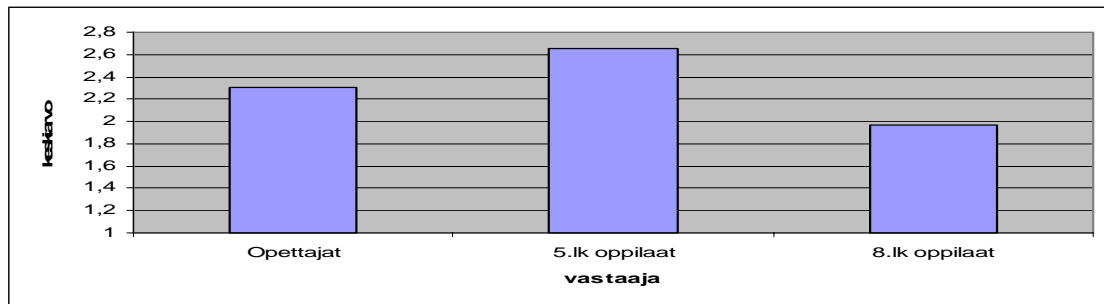
paikka ei tarkentunut. Mäntylän opettajat pitivät oppilaitaan melko osallistuvina, Lehtelän opettajat omiaan melko osallistumattomina. Koulujen erot näkyvät taulukosta 37.

Viidennen luokan oppilaat ajattelivat koulunsa oppilaiden olevan melko osallistuvia kahdeksannen luokan oppilaiden puolestaan pitäessä oppilaita melko osallistumattomina. Yläkoulujen oppilaat osoittautuivat selvästi osallistumattommiksi oppilaiden arvioiden kouluvertailusakin. Pihkalan oppilaat määrittivät luokkansa oppilaat kaikista vähiten osallistuviksi eivätkä kovin paljoa osallistuvampia olleet Käpylän ja Lehtelänkään koulujen oppilaat. Osallistuvimpia olivat Haapalan koulun oppilaat. Tilastollisia eroja löytyi Haapalan ja Pihkalan ($p < .05$), Pihkalan ja Pihlajan ($p < .001$), Pihkalan ja Kuuselan ($p < .01$), Kuuselan ja Lehtelän ($p < .05$), Kuuselan ja Käpylän ($p < .05$), Pihlajan ja Lehtelän ($p < .01$) sekä Pihlajan ja Käpylän ($p < .05$) koulujen väliltä. Tarkemmin erot löytyvät taulukosta 37.

TAULUKKO 37. Oppilaat ovat osallistuvia. Opettajien sekä oppilaiden arviot eri kouluissa: keskiarvot, hajonnat ja koulujen erot (2 osiota, asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä).

| Koulu | Opettajat | | | Koulujen erot | | Oppilaat | | | Koulujen erot | |
|----------------|-----------|------|------|---------------|-------|----------|------|------|---------------|----------|
| | N | ka | s | F | p< | N | ka | s | F | p< |
| Haapala | | | | | | 18 | 2.81 | 0.55 | | |
| Kuusela | | | | | | 36 | 2.72 | 0.70 | | |
| Leppälä | 6 | 2.58 | 0.86 | | | 7 | 2.71 | 0.86 | | |
| Mäntylä | 10 | 2.65 | 0.75 | | | 9 | 2.33 | 0.71 | | |
| Pihlajan koulu | 6 | 2.50 | 0.45 | 2.89 | .05 * | 58 | 2.69 | 0.58 | 8.11 | .001 *** |
| Tammela | 23 | 2.17 | 0.67 | | | 27 | 2.46 | 0.76 | | |
| Käpylä | | | | | | 34 | 2.03 | 0.65 | | |
| Lehtelä | 19 | 1.92 | 0.53 | | | 40 | 2.03 | 0.90 | | |
| Pihkala | | | | | | 49 | 1.95 | 0.69 | | |

Verrattaessa opettajia ja viidennen sekä kahdeksannen luokan oppilaita havaittiin ryhmien eroavan toisistaan ($F = 33.25$, $p < .001$ ***): jokainen ryhmä poikkesi jokaisesta muusta ryhmästä ($p < .001$). Viidennen luokan oppilaat pitivät oppilaita osallistuvimpina ja kahdeksaluokkalaiset puolestaan vähiten osallistuvina opettajien mielipiteen sijoituessa keskelle. Erot on kuvattu kuvissa 30.

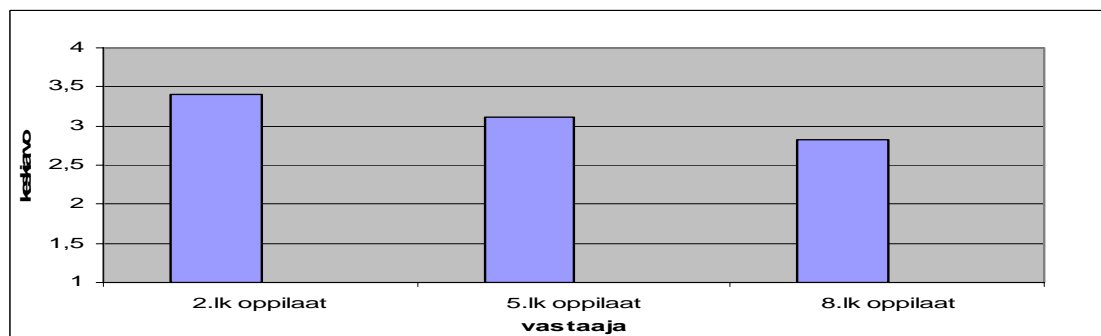


KUVIO 30. Oppilaat ovat osallistuvia: opettajien ja oppilaiden arviot (2 osiota, asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä)

6.4.4 Oppijan hyvinvointi

Oppijan hyvinvointia tarkasteltiin opettajien oikeudenmukaisuuden, arvosanojen oikeudenmukaisuuden, sekä oppilaan saaman kannustuksen, oppilaan kuulluksi tulemisen ja oppilaan arvostuksen näkökulmista.

Opettajien oikeudenmukaisuus. Eri luokka-asteiden oppilaiden kokemukset opettajiensa oikeudenmukaisuudesta olivat erilaisia ($F = 18.92$, $p < .001$ ***). Toisluokkalaiset ($p < .001$) sekä viidesluokkalaiset ($p < .001$) oppilaat pitivät opettajiaan melko oikeudenmukaisina mutta kahdeksaluokkalaiset olivat tyytymättömpiä. Toisluokkalaiset pitivät opettajiaan kaikkein oikeudenmukaisimpina. Ryhmien vastaukset näkyvät tarkemmin kuviosta 31.



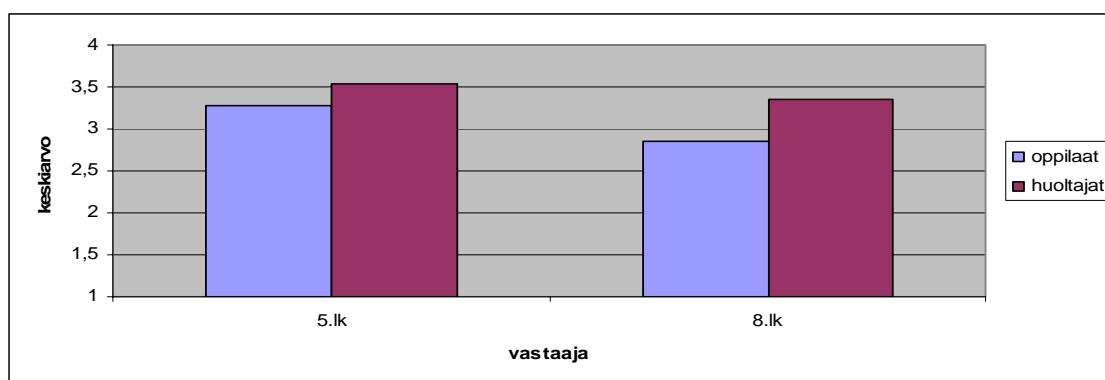
KUVIO 31. Opettajat ovat oikeudenmukaisia: oppilaiden arviot (3 osiota, asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä)

Opettajien oikeudenmukaisuudessa oppilaiden mielestä oli eroja koulujen välillä, Pihlajan koulu erosi niin Pihkalasta kuin Lehtelästäkin ($p < .05$). Pihlajan oppilaat olivat kaikkein tyytyväisimpiä opettajiensa oikeudenmukaisuuteen, Lehtelässä ja Pihkalassa puolestaan oltiin tyytymättömiä. Alakoulujen opettajat koettiin oikeudenmukaisemmiksi kuin yläkoulujen opettajat. Koulujen erot näkyvät taulukosta 38.

TAULUKKO 38. Opettajat ovat oikeudenmukaisia. Eri koulujen oppilaiden arviot: keskiarvot, hajonnat ja koulujen erot (3 osiota, asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä).

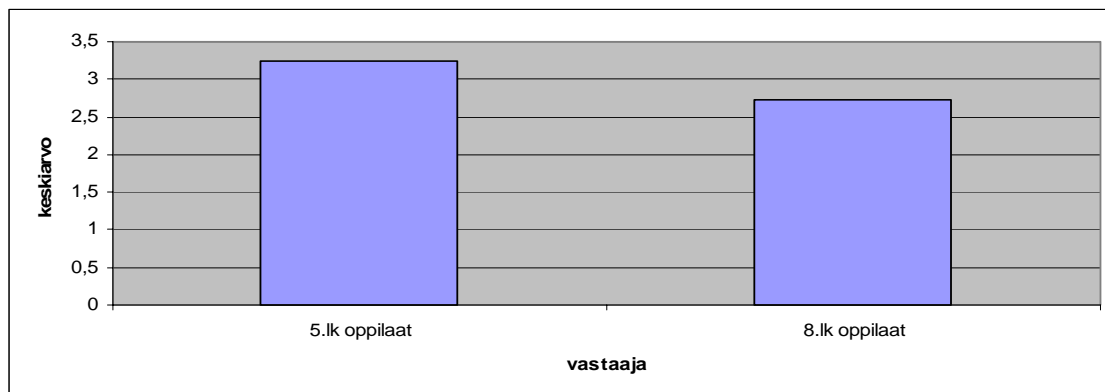
| Koulu | N | ka | s | Koulujen erot | |
|----------------|----|------|------|---------------|----------|
| | | | | F | p< |
| Haapala | 25 | 3.15 | 0.75 | | |
| Kuusela | 56 | 3.31 | 0.64 | | |
| Leppälä | 12 | 3.22 | 0.84 | | |
| Mäntylä | 19 | 3.09 | 0.77 | | |
| Pihlajan koulu | 86 | 3.30 | 0.65 | 3.29 | .001 *** |
| Tammela | 50 | 3.07 | 0.68 | | |
| Käpylä | 34 | 2.84 | 0.88 | | |
| Lehtelä | 46 | 2.88 | 0.69 | | |
| Pihkala | 49 | 2.87 | 0.75 | | |

Arvosanojen oikeudenmukaisuus. Viidesluokkalaisista oppilaista 82.9 % sai mielestään ansaitsemiaan arvosanoja ja heidän huoltajistaan 94 % oli samaa mieltä lastensa kanssa. Huoltajien ja oppilaiden mielipiteiden välillä oli eroa ($t = -2.99$, $p < .001$ ***) oppilaiden kokiessa arvosanansa huoltajia useammin epäoikeudenmukaisiksi. Kahdeksaluokkalaisista oppilaista 64.4 % koki saavansa ansaitsemiaan arvosanoja. Heidän huoltajistaan suurempi osa, 84.1 %, näki lastensa saavan oikeudenmukaisia arvosanoja. Myös kahdeksaluokkalaisten oppilaiden ja heidän huoltajien mielipiteet erosivat toisistaan tilastollisesti ($t = -4.55$, $p < .001$ ***) oppilaiden kokiessa saamansa arvosanat epäoikeudenmukaisemmiksi kuin huoltajat. Oppilaiden ja huoltajien väliset erot löytyvät kuviosta 32.



KUVIO 32. Arvosanat ovat oikeudenmukaisia: oppilaiden ja huoltajien mielipiteiden vertailu (asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä)

Oppilaiden mielipiteet arvosanojen oikeudenmukaisuudesta vaihtelivat luokkasteiden välillä ($t = 4.90$, $p < .001$ ***). Viidesluokkalaiset olivat vanhempia oppilaita tyytyväisempiä saamiinsa arvosanoihin. Oppilaiden erot on kuvattu kuviossa 33.



KUVIO 33. Arvosanat ovat oikeudenmukaisia: 5. ja 8. luokkalaisten oppilaiden arviot (asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä)

Kokemukset arvosanoista vaihtelivat myös eri koulujen oppilaiden välillä. Pihlajan koulussa arvosanoihin oltiin tyytyväisimpiä, Pihkalan ($p < .01$) sekä Käpylän ($p < .05$) kouluissa tyytymättömiä. Koulujen erot on kirjattu taulukkoon 39.

TAULUKKO 39. Arvosanat ovat oikeudenmukaisia. Arvosanojen oikeudenmukaisuus kouluissa oppilaiden kokemana: keskiarvot, hajonnat ja koulujen erot (asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä).

| Koulu | N | ka | s | Koulujen erot | |
|----------------|----|------|------|---------------|----------|
| | | | | F | p< |
| Haapala | 18 | 2.89 | 0.90 | | |
| Kuusela | 36 | 3.28 | 0.66 | | |
| Leppälä | 6 | 2.83 | 0.75 | | |
| Mäntylä | 9 | 3.33 | 0.50 | | |
| Pihlajan koulu | 57 | 3.42 | 0.87 | 4.39 | .001 *** |
| Tammela | 27 | 3.22 | 0.97 | | |
| Käpylä | 33 | 2.67 | 0.89 | | |
| Lehtelä | 41 | 2.83 | 0.80 | | |
| Pihkala | 49 | 2.67 | 0.94 | | |

Toisluokkalaisten huoltajista 93.1 % uskoi lapsensa saavan ansaitsemiaan arvosanoja. Kaikki huoltajat olivat mielipiteissään yhdenmukaisia uskoessaan arvosanojen olevan oikeutetusti jaettu-

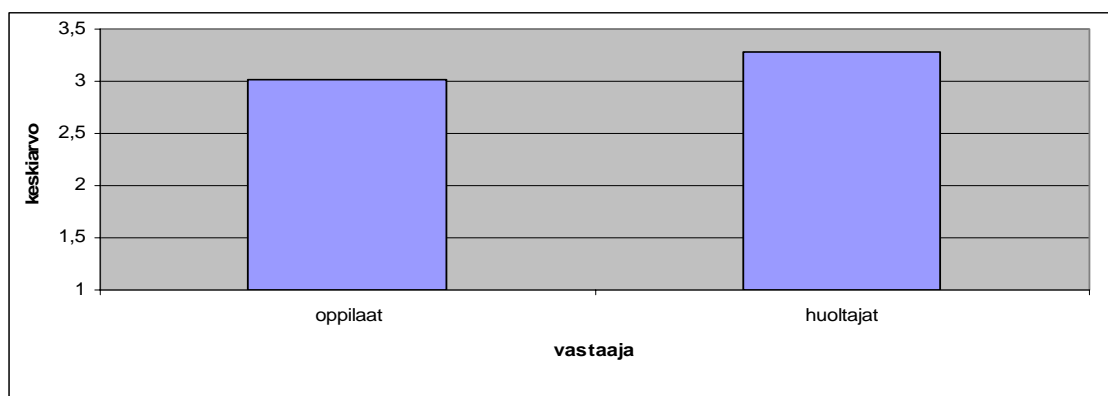
ja, eikä eroja eri luokka-asteiden huoltajien välillä ollut ($F = 1.88, p > .05$). Huoltajat eivät eronneet myöskään eri kouluissa ($F = 1.08, p > .05$).

Oppilaiden kokema kannustus, kuulluksi tuleminen sekä arvostus. Toisluokkalaisista oppilaista 84.4 % ilmoitti opettajiensa olevan kannustavia ja 89.7 % koki opettajien kuuntelevan heitä. Heidän huoltajistaan 94.9 % näki opettajien olevan kannustavia lastaan kohtaan ja 93 % arveli lapsensa tulevan koulussa kuulluksi.

Viidesluokkalaisista oppilaista 77.4 % piti opettajiaan kannustavina ja 83.6 % oppilaista tunsivat tulevansa kuulluksi. He kokivat opettajien myös arvostavan heitä kohtalaisesti. 93.3 % viidesluokkalaisten huoltajista piti opettajia kannustavina ja 83.1 % arveli, että heidän lapsensa tulee koulussa melko hyvin kuulluksi.

Kahdeksaluokkalaisten ei saaneet opettajilta aivan yhtä paljon kannustusta kuin nuoremmat oppilaat, 8. luokkalaisten oppilaista 53 % piti opettajiaan kannustavina. 61 % oppilaista tunsivat tulevansa kuulluksi. Kahdeksaluokkalaisten kokivat opettajien arvostuksen lähes samoin viidesluokkalaisten kanssa, he kokivat saavansa opettajilta arvostusta kohtalaisesti. Heidän huoltajansa suhtautuivat kannustukseen myönteisesti, 79.3 % piti opettajia kannustavina ja 80.3 % uskoi opettajan kuuntelevan lastaan.

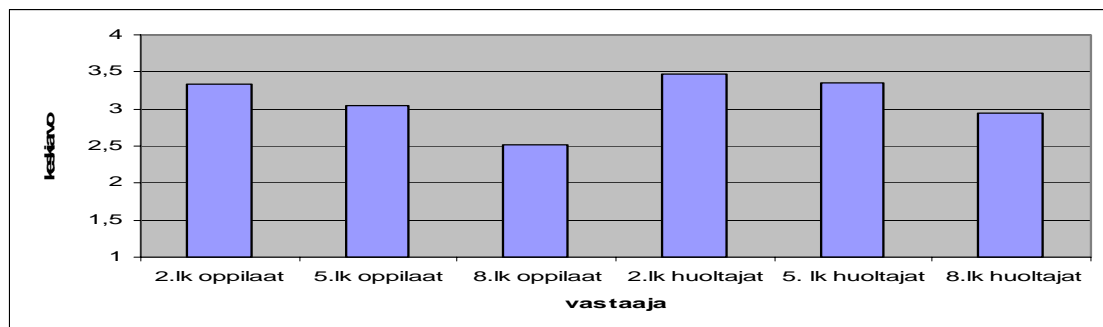
Kaikkien oppilaiden ja heidän huoltajiensa kokemukset oppilaan saamasta kannustuksesta olivat hieman erilaiset ($t = -4.88, p < .001$ ***) huoltajien kokiessa opettajien kannustavan lastaan enemmän kuin lapsi itse koki. Kuviossa 34 on kuvattu oppilaiden ja huoltajien erot.



KUVIO 34. Oppilasta kannustetaan koulussa: oppilaiden ja huoltajien arviot (asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä)

Eri luokka-asteiden huoltajien mielipiteissä lastensa kannustuksesta oli selvää eroa ($F = 11.19, p < .001$ ***). Kahdeksaluokkalaisten huoltajat erosivat niin tois- kuin viidesluokkalaistenkin huoltajista ($p < .001$) kahdeksaluokkalaisten huoltajien pitäessä lastensa saamaa kannustusta selvästi vähäisempänä kuin nuorempien oppilaiden huoltajat. Myös oppilaiden näkemyksissä oli eroa ($F =$

25.03, $p < .001$ ***) kahdeksaslukulaisten kokiessa huoltajiensa tavoin kannustuksen pieniä oppilaita vähäisempänä. Kuviossa 35 on kuvattu sekä oppilaiden että huoltajien keskinäiset erot.



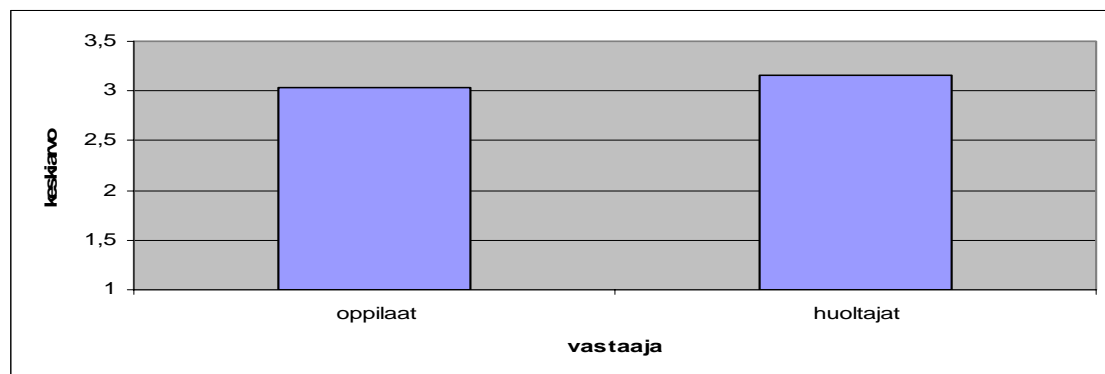
KUVIO 35. Oppilasta kannustetaan koulussa: eri ryhmien kokemukset (asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä)

Tunnustusta kannustamisestaan saavat erityisesti Pihlajan koulun opettajat oppilailtaan. Suurin ero ($p < .01$) löytyikin Pihlajan ja Pihkalan koulujen väliltä sekä Pihlajan ja Käpylän ($p < .05$) koulujen väliltä. Pihkalan ja Käpylän oppilaat tunsivat saavansa vähiten kannustusta opettajiltaan. Eroa oli myös Pihkalan ja Kuuselan ($p < .05$) koulujen välillä, Kuuselassa kannustukseen oltiin melko tyytyväisiä. Myös huoltajien koulujen välisissä arvioissa Pihkalan ja Käpylän opettajilta olisi kaivattu lisää kannustusta oppilaille. Tyytyväisimpiä huoltajat olivat Mäntylän opettajiin. Huoltajien erot eivät ilmenneet Scheffen Post Hoc testillä vaan keskiarvoja silmäilemällä. Oppilaiden ja huoltajien keskiarvot eri kouluissa on esitetty taulukossa 40.

TAULUKKO 40. Oppilasta kannustetaan koulussa. Kannustus kouluissa oppilaiden ja huoltajien arvioimana: keskiarvot, hajonnat ja koulujen erot (asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä).

| Koulu | Oppilaat | | | Huoltajat | | | | | | |
|----------------|----------|------|------|---------------|------|---------------|------|------|------|--------|
| | N | ka | s | Koulujen erot | | Koulujen erot | | | | |
| | | | | F | p< | N | ka | s | F | p< |
| Haapala | 25 | 2.92 | 0.91 | | | 16 | 3.06 | 0.77 | | |
| Kuusela | 55 | 3.18 | 0.82 | | | 46 | 3.39 | 0.68 | | |
| Leppälä | 13 | 3.23 | 0.93 | | | 12 | 3.42 | 0.52 | | |
| Mäntylä | 19 | 3.11 | 0.86 | | | 12 | 3.67 | 0.65 | | |
| Pihlajan koulu | 84 | 3.21 | 0.84 | 5.02 | .001 | 56 | 3.41 | 0.65 | 2.82 | .01 ** |
| Tammela | 49 | 3.06 | 0.88 | | *** | 42 | 3.38 | 0.62 | | |
| Käpylä | 34 | 2.47 | 0.96 | | | 20 | 2.95 | 0.83 | | |
| Lehtelä | 46 | 2.87 | 0.86 | | | 29 | 3.17 | 0.71 | | |
| Pihkala | 49 | 2.45 | 0.98 | | | 22 | 2.91 | 0.61 | | |

Kaikkien huoltajien ja kaikkien lasten kokemuksissa oppilaan kuuntelemisesta on selvä ero vanhempien ollessa oppilaita positiivisempia ($t = -2.10, p < .05$ *). Kuviossa 36 on kuvattu oppilaiden ja huoltajien tulokset.



KUVIO 36. Oppilas tulee koulussa kuulluksi: oppilaiden ja huoltajien arviot (asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä)

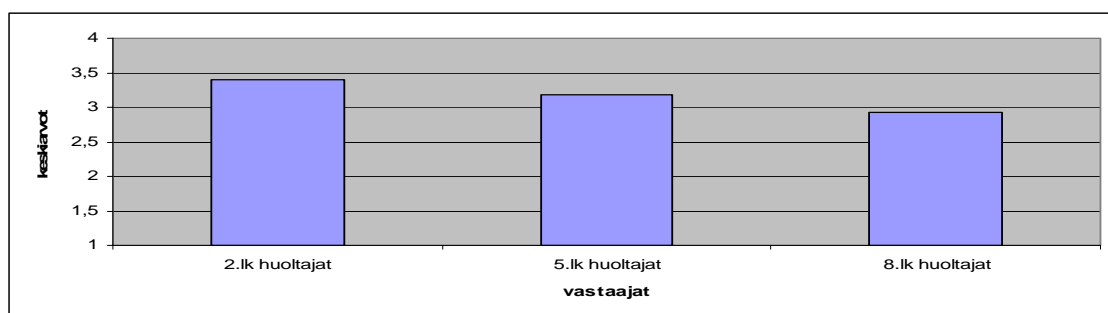
Oppilaat tulivat paremmin kuulluksi toisissa kouluissa kuin toisissa mutta eroa ei Scheffen Post Hoc -testillä pystytty paikallistamaan. Keskiarvot osoittavat, että Pihlajan koulussa oppilaat olivat tyytyväisimpiä ja tunsivat tulevansa kuulluksi. Tyytymättömimmät oppilaat olivat Käpylän koulussa. Myös huoltajien mielipiteet oppilaan kuuntelemisesta poikkesivat koulujen välillä, mutta tätäkään eroa ei pystytty toteamaan Post Hoc- testillä. Tyytyväisimmät huoltajat löytyivät Kuuselan

koulusta ja tyytymättömimmät Käpylän koulusta. Sekä oppilaiden että huoltajien keskiarvot eri kouluissa löytyvät taulukosta 41.

TAULUKKO 41. Oppilas tulee koulussa kuulluksi. Eri koulujen oppilaiden ja huoltajien arviot: keskiarvot, hajonnat ja koulujen erot (asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä).

| Koulu | Oppilaat | | | Huoltajat | | | | | | |
|----------------|----------|------|------|---------------|------|---------------|------|------|------|-------|
| | N | ka | s | Koulujen erot | | Koulujen erot | | | | |
| | | | | F | p< | N | ka | s | F | p< |
| Haapala | 25 | 3.04 | 0.98 | | | 17 | 2.82 | 0.88 | | |
| Kuusela | 55 | 3.20 | 0.83 | | | 47 | 3.30 | 0.83 | | |
| Leppälä | 13 | 3.23 | 0.73 | | | 12 | 3.17 | 0.72 | | |
| Mäntylä | 19 | 3.21 | 0.98 | | | 12 | 3.42 | 0.67 | | |
| Pihlajan koulu | 85 | 3.25 | 0.83 | 3.65 | .001 | 57 | 3.26 | 0.70 | 2.08 | .05 * |
| Tammela | 48 | 3.19 | 0.79 | | *** | 41 | 3.24 | 0.73 | | |
| Käpylä | 34 | 2.56 | 1.08 | | | 18 | 2.78 | 0.94 | | |
| Lehtelä | 46 | 2.80 | 0.89 | | | 28 | 3.25 | 0.65 | | |
| Pihkala | 48 | 2.69 | 1.01 | | | 22 | 2.86 | 0.56 | | |

Huoltajien kokemukset siitä, kuinka hyvin heidän lapsensa tulee koulussa kuulluksi, erosivat keskenään eri luokka-asteiden välillä ($F = 6.34$, $p < .001$ ***). Toisluokkalaisten huoltajat tunsivat opettajien kuuntelevan lastaan melko paljon kun taas kahdeksaluokkalaisten huoltajat kokivat, ettei heidän lastaan kuunnella kovin paljon ($p < .01$). Huoltajien erot on kuvattu kuviossa 37.



KUVIO 37. Oppilas tulee koulussa kuulluksi: huoltajien mielipiteiden vertailu (asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä)

Viidesluokkalaisten oppilaiden kokemuksissa saamasta arvostuksesta ei ollut eroja koulujen välillä, ($F = .51$, $p > .05$), ei myöskään eri koulujen kahdeksaluokkalaisten välillä ($F = 2.66$, $p > .05$). Eroja ei ollut myöskään eri luokka-asteiden oppilaiden välillä ($t = 1.13$, $p > .05$).

6.5 Yhteenveto

Tämän tutkimuksen pohjalta erityisopetuksen laatua voidaan Jyväskylän kouluissa pitää melko hyvänä ja Jyväskylän mallin mukaista opetusta kohtuullisesti toimivana. Erityisopetuksen laatu ei ole erityisen hyvää mutta huonoakaan se ei missään tapauksessa ole. Tutkimuksesta voidaan aistia opettajien osalta tyytymättömyyttä integroituun erityisopetukseen vaikka laatu kohtalaista onkin. Opettajat arvioivat koulunsa yleisen laadun melko hyväksi, korkeimmalle sijalle ylsivät Mäntylän ja Tammelan koulut.

Jokainen laadun osa-alue arvioitiin keskimäärin keskinkertaiseksi tai jonkin verran sitä paremmaksi. Rakenteen laatu arvioitiin heikoimmaksi, tuotosten laatu hieman muita osa-alueita paremmaksi. Kaikkiaan vastaajien arviot pyörivät mitta-asteikoiden keskimmäisen arvon ympärillä. Opettajien, oppilaiden sekä huoltajien vastausten keskiarvot jokaiseen laadun osa-alueen sisältämistä laatuksiteereistä on kuvattu tiivistetysti kuvioissa 38-46. Tarkemmin vastausten keskiarvot ja hajonnat löytyvät yhteenvetotaulukosta liitteestä 6.

Oppilasryhmien mielipiteissä oli nähtävissä selvää luokka-astesidonnaista suhtautumista opetuksen laatuun. Nuoremmat oppilaat olivat selvästi tyytyväisempiä kuin vanhemmat oppilaat, kahdeksasluokkalaisten oppilaat arvioivat laadun varsin kriittisesti. Kriittisyys näkyi myös kahdeksasluokkalaisten huoltajien mielipiteissä, jotka usein kokivat laadun alhaisemmaksi kuin alakoulujen oppilaiden huoltajat. Oppilaat ja huoltajat arvioivat erityisopetuksen laatua usein hieman opettajia paremmaksi.

Kuten seuraavista yhteenvetokuvioista 38-46 helposti nähdään, opettajien arvioinnit keskittyvät lähinnä rakenteen ja prosessien arviointiin ja oppilaiden tuotoksiin. Huoltajat ovat arvioineet tasaisemmin jokaista osa-aluetta. Seuraavassa käydään vielä tiivistetysti läpi jokaisen laadun osa-alueen laatuarviot.

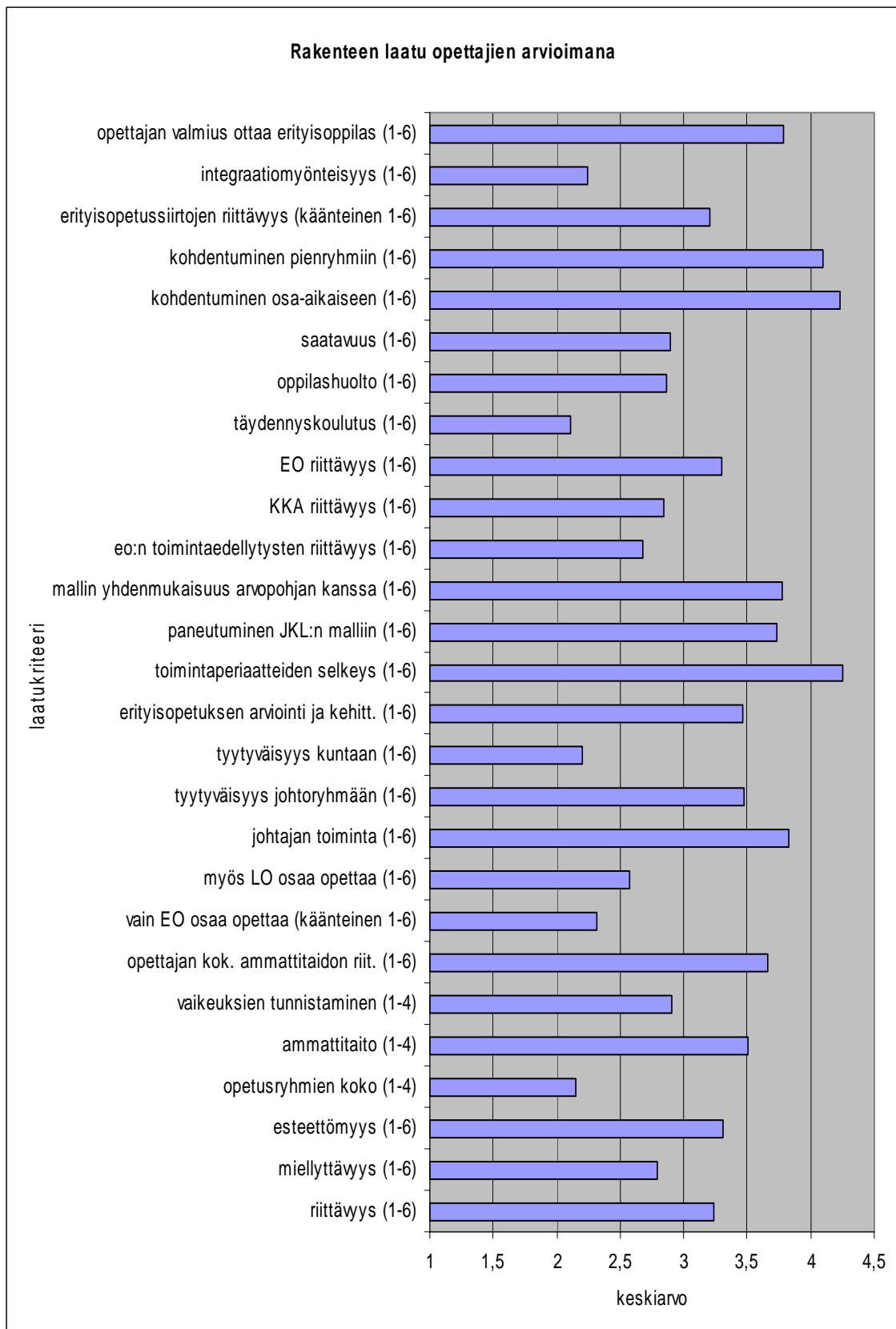
6.5.1 Rakenteen laatu

Opettajat arvioivat erityisopetuksen rakenteen laadun heikohkoksi. He olivat tyytymättömiä niin opetustiloihin ja –ryhmiin kuin resursseihin ja erityisopetuksen saatavuuteen. Integraatioon suhtauduttiin kielteisesti ja luokanopettajilla katsottiin olevan huonot edellytykset opettaa integroitua luokkaa. Toiminta-ajatuksen osalta laatu oli hieman parempaa, vaikka siinäkin puutteita oli. Opettajien ammattitaito ja kyky tunnistaa vaikeudet koettiin melko hyväksi. Erityisopetuksen arvioitiin kohdistuvan oikeisiin oppilaisiin mutta erityisopetussiirtoja useiden opettajien mielestä tehtiin aivan liian vähän. Opettajien arviot on kuvattu kuviossa 38.

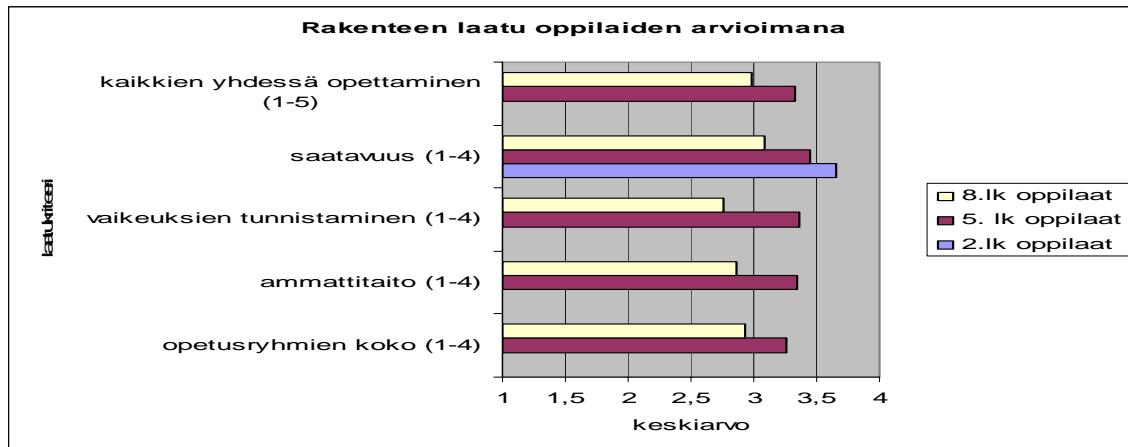
Oppilaat arvioivat rakenteen laadun melko hyväksi (katso kuvio 39), tosin kahdeksasluokkalaiset olivat hieman varautuneempia laadun suhteen. Erityisen tyytyväisiä oppilaat olivat avun saamiseen ja kaikkien yhdessä opettaminenkin koettiin myönteiseksi asiaksi. Oppilaat pitivät opettajiaan ammattitaitoisina, varsinkin viidesluokkalaiset.

Huoltajat arvioivat rakenteen laadun oppilaiden tavoin myös melko hyväksi, erityisesti opettajien ammattitaidon ja erityisopetuksen saatavuuden osalta. Huoltajat suhtautuivat integraatioon kielteisesti ja olivat epäileviä luokanopettajan erityisopetustaitojen suhteen. Kaikkien yhdessä opettamisen ei nähty kuitenkaan juuri vaikuttavan kaikkien oppilaiden oppimiseen. Huoltajien laatuarviot ovat kuvattuna kuviossa 40.

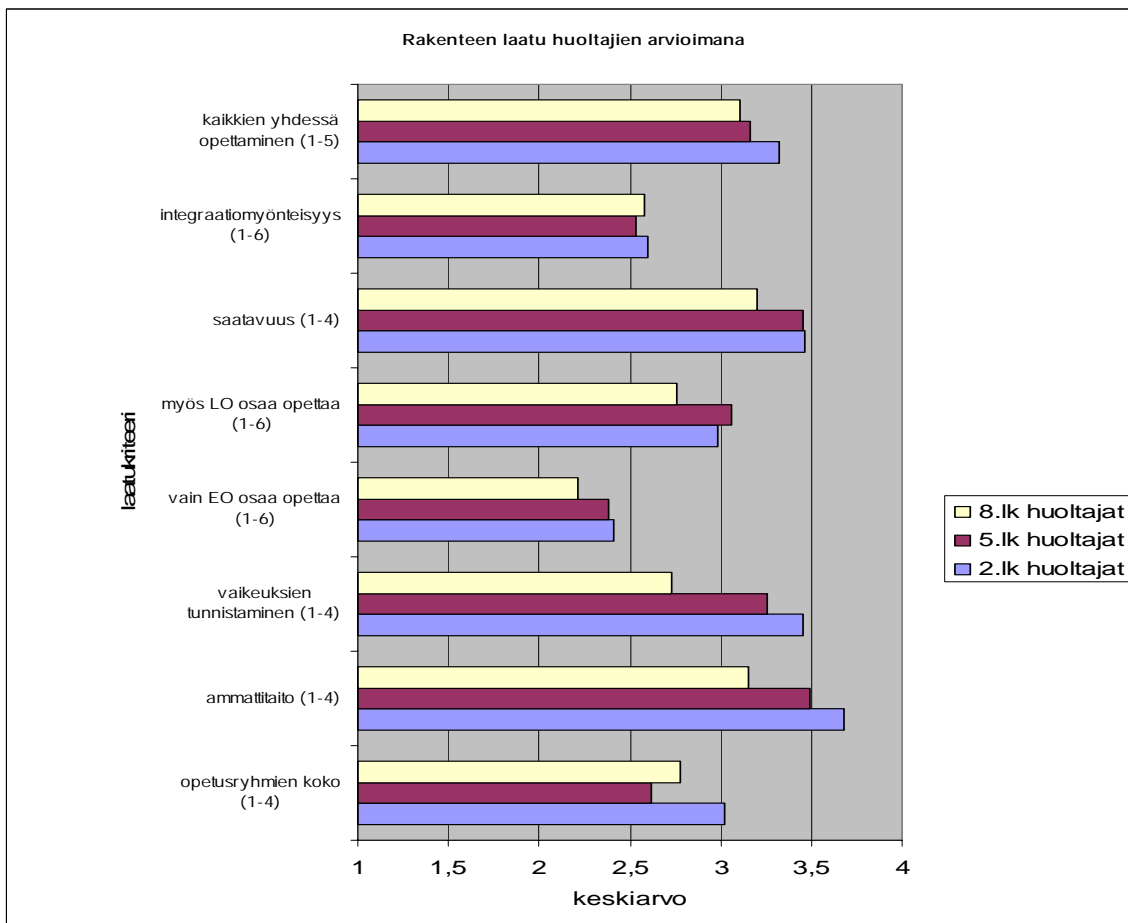
Rakenteen osalta Mäntylän koulu selviytyi laadukkaimpana. Kovin kauaksi ei jäänyt myöskään Lehtelän koulun rakenteen laatu. Puutteellisimmaksi rakenne arvioitiin Pihlajan koulussa.



KUVIO 38. Rakenteen laatu opettajien arvioimana (asteikot 1-4: 1 = täysin eri mieltä...4 = täysin samaa mieltä ja 1-6: 1 = täysin eri mieltä... 6 = täysin samaa mieltä). Mitä korkeamman arvon laatukriteeri on saanut, sitä laadukkaampana sitä voidaan pitää.



KUVIO 39. Rakenteen laatu oppilaiden arvioimana (asteikot 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä ja 1-5: 1 = huononee paljon... 5 = paranee paljon). Mitä korkeamman arvon laatu-kriteeri on saanut, sitä laadukkaampana sitä voidaan pitää.

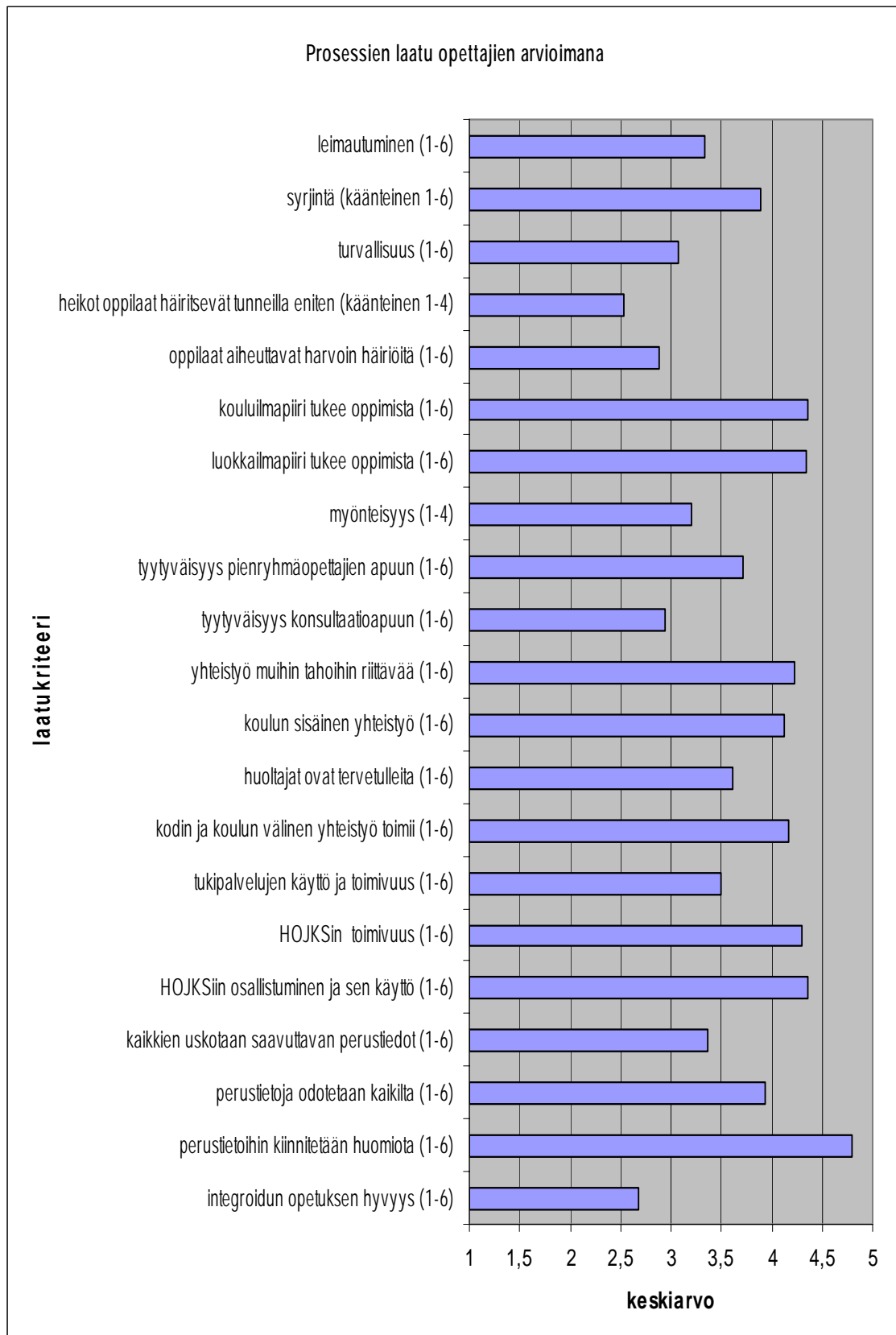


KUVIO 40. Rakenteen laatu huoltajien arvioimana (asteikot 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä ja 1-5: 1 = huononee paljon... 5 = paranee paljon sekä 1-6: 1 = täysin eri mieltä... 6 = täysin samaa mieltä). Mitä korkeamman arvon laatu-kriteeri on saanut, sitä laadukkaampana sitä voidaan pitää.

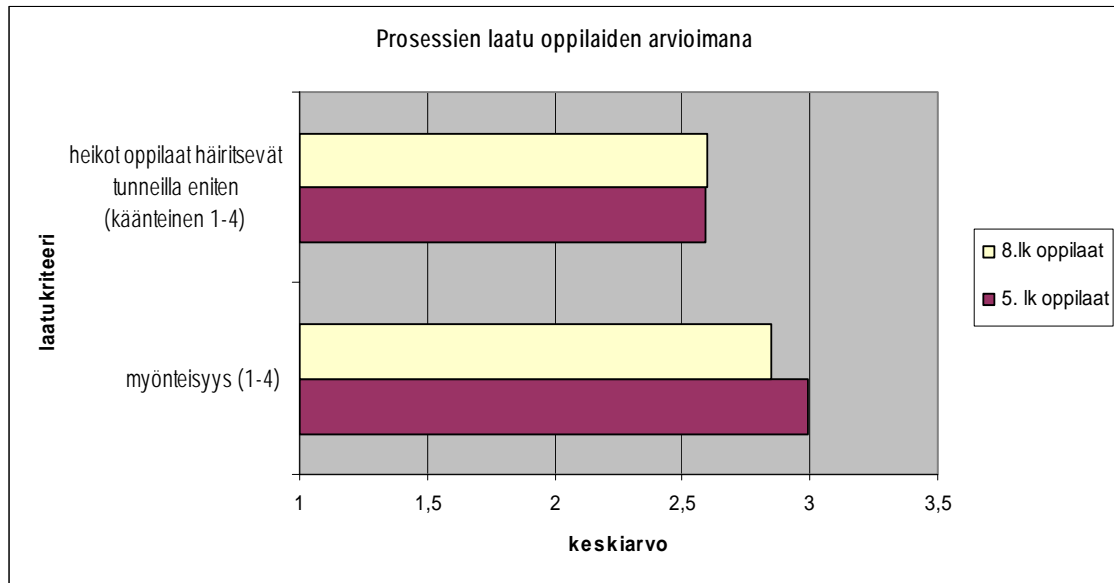
6.5.2 Prosessien laatu

Prosessien laatua opettajat arvioivat kohtuullisen hyväksi. Varsinkin ilmapiiri erityisesti oppimisilmaston osalta koettiin oikein hyväksi, mutta työrauhahäiriöitä, turvattomuutta ja syrjintää koulussa ilmeni. Yhteistyö koettiin pääosin toimivaksi, mutta erityisesti aineenopettajat tunsivat jäävänsä koulun sisäisen yhteistyön ulkopuolelle. Yhteistyötä ja tukea erityiskouluista kaivattiin enemmän. Integroidun opetuksen hyvyys arvioitiin alhaiseksi, vaikka perustaitojen oppimiseen kiinnitettiin jonkin verran huomiota kaikkien oppilaiden kohdalla. HOJKS alkaa olla jo lähes kaikille tuttu väline, mutta eniten siitä hyötyivät erityisopettajat. Jyväskylän mallista oli hieman apua oppilaiden tukipalvelujen järjestämisessä. Opettajien arviot on kuvattu vielä kuviossa 41.

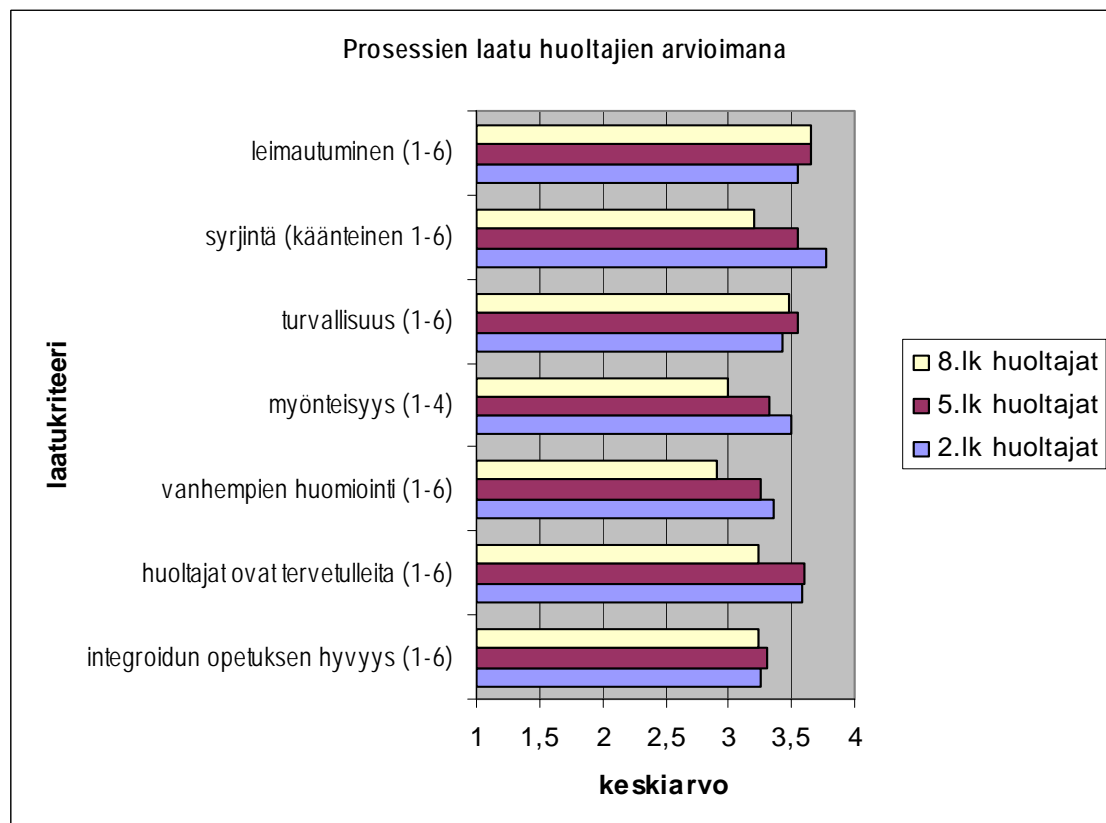
Oppilaat arvioivat prosessien laatua vain ilmapiirin osalta. Koulun ilmapiiri koettiin melko hyväksi eivätkä oppilaat erotelleet heikkoja tai hyviä oppilaita työrauhan rikkomisen suhteen. Oppilaiden arviot löytyvät kuvioista 42. Huoltajat pitivät prosessien laatua hyvin keskinkertaisena. Koulun ilmapiirin myönteisyyteen oltiin hyvin tyytyväisiä, mutta muuten huoltajien arviot jäivät alhaisiksi. Koulujen turvallisuudessa koettiin olevan parantamisen varaa ja integroitu opetus arvioitiin tehottomaksi. Yhteistyö koulun kanssa arvioitiin kohtuullisen toimivaksi ja huoltajat tunsivat tulevansa yleensä huomioituksi lastaan koskevilla asioilla, joskaan ei aina. Useat huoltajat eivät uskoneet integraation johtavan erityisoppilaan syrjintään tai leimautumiseen, mutta vastaus-ten keskiarvo jäi keskitasolle. Huoltajien arviot on kuvattu kuviossa 43. Prosessien laatu oli selvästi parasta Mäntylässä, Lehtelän koulussa heikointa.



KUVIO 41. Prosessien laatu opettajien arvioimana (asteikot 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä ja 1-6: 1 = täysin eri mieltä... 6 = täysin samaa mieltä). Mitä korkeamman arvon laatukriteeri on saanut, sitä laadukkaampana sitä voidaan pitää.



KUVIO 42. Prosessien laatu oppilaiden arvioimana (asteikko 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä). Mitä korkeamman arvon laatukriteeri on saanut, sitä laadukkaampana sitä voidaan pitää.



KUVIO 43. Prosessien laatu huoltajien arvioimana (asteikot 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä ja 1-6: 1 = täysin eri mieltä... 6 = täysin samaa mieltä). Mitä korkeamman arvon laatukriteeri on saanut, sitä laadukkaampana sitä voidaan pitää.

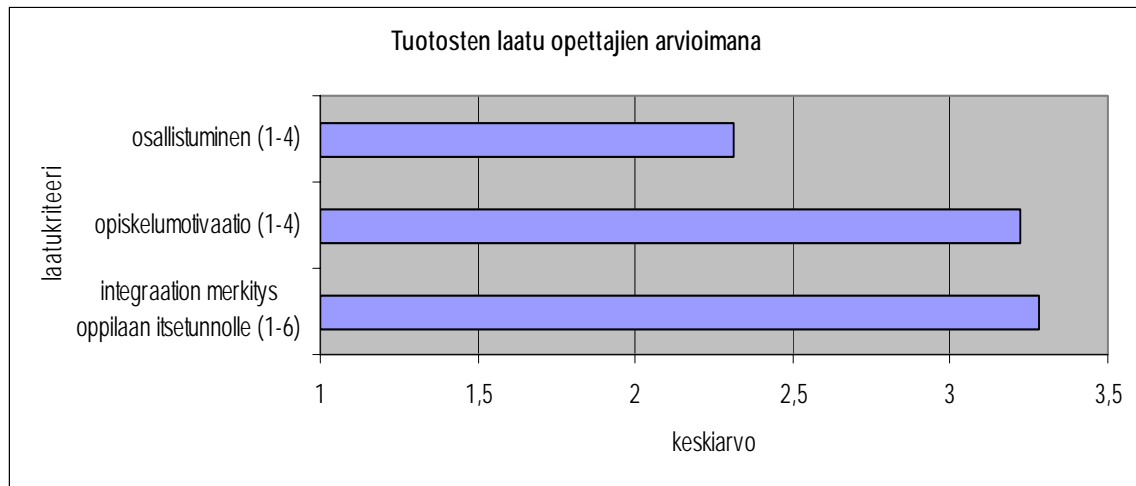
6.5.3 Tuotosten laatu

Opettajien osalta arviot tuotosten laadusta olivat keskitasoa (katso kuvio 44). Oppilaat olivat opettajien mielestä melko motivoituneita ja integraation nähtiin hieman parantavan erityisoppilaan itsetuntoa. Oppilaiden osallistumista opettajat pitivät vähäisenä.

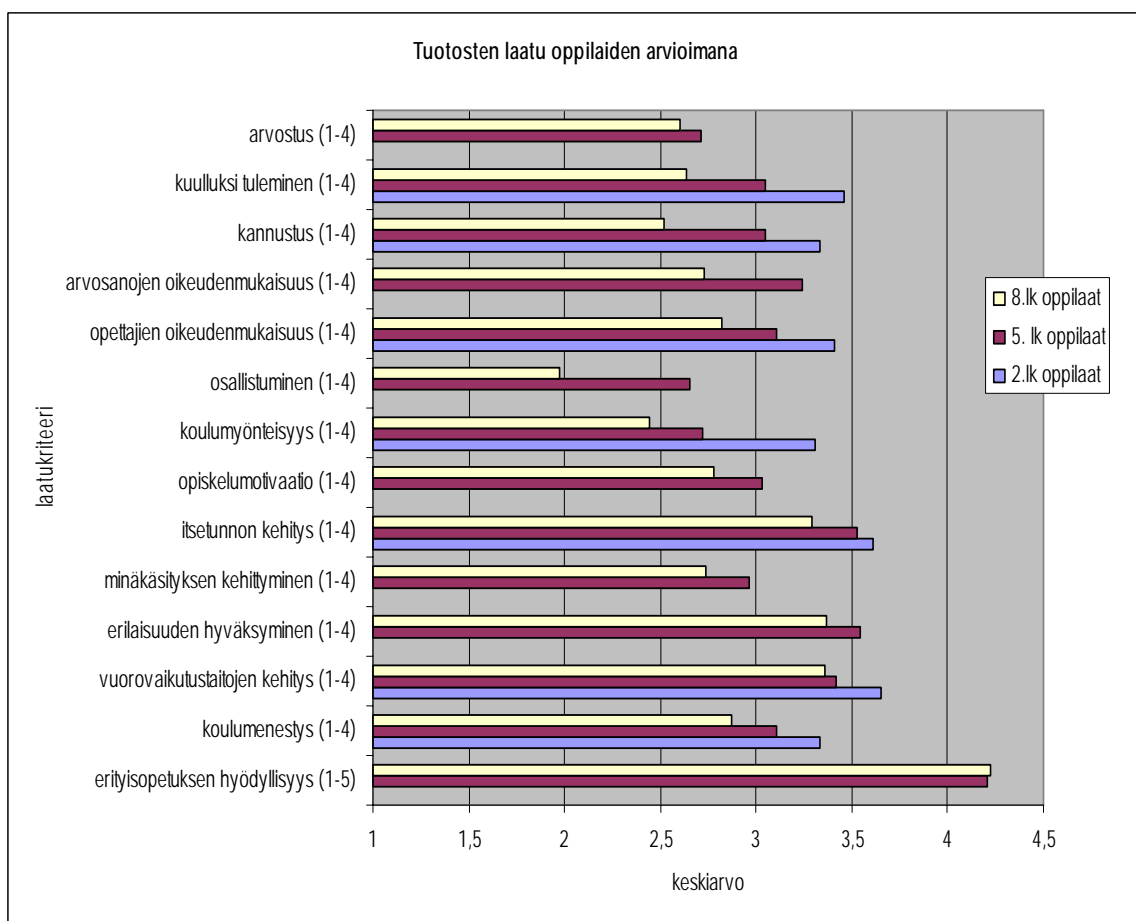
Oppilaat pitivät tuotosten laatua hyvänä (katso kuvio 45), varsinkin toisen ja viidennen luokan oppilaat. Kahdeksasluokkalaiset arvioivat jokaisen tuotosten laadun laatuteeman heikommaksi kuin nuoremmat oppilaat lukuun ottamatta erityisopetuksen hyödyllisyyttä. Kaikki oppilaat kokivat erityisopetuksen olleen heille hyödyllistä. Tyytyväisiä oppilaat olivat myös muihin oppituloksiin, ennen kaikkea vuorovaikutustaitojen ja itsetunnon kehitykseen. Oppilaat tunsivat menestyvänsä koulussa hyvin ja oppivansa sietämään erilaisuutta koulussaan. Kahdeksasluokkalaiset kokivat koulumenestyksensä nuorempia oppilaita huonompana eikä heille koulunkäynti ollut yhtä mieluisaa kuin nuoremmille oppilaille. Oppilaat voivat koulussa melko hyvin, opettajia pidettiin yleensä oikeudenmukaisina ja arvosanatkin usein tuntuivat oikeudenmukaisilta, vaikka kahdeksasluokkalaiset vähän epäilivätkin. Oppilaiden kokema hyvinvointi laski korkeammilla luokka-asteilla. Heikoimpana tuotosten lenkinä oppilaat pitivät omaa osallistumistaan.

Myös huoltajien arvio tuotosten laadusta osoittautui melko hyväksi kaikkien laatuteemojen osalta (katso kuvio 46). Reilusti tyytyväisimpiä huoltajat olivat lastensa saamaan erityisopetukseen, josta koettiin olleen paljon hyötyä, jopa enemmän kuin oppilaiden mielestä. Huoltajat pitivät myös lastensa koulumenestystä usein lasta parempana. Integraation ei nähty tekevän erityisen hyvää erityisoppilaan itsetunnolle. Huoltajat uskoivat lapsensa voivan koulussa hyvin.

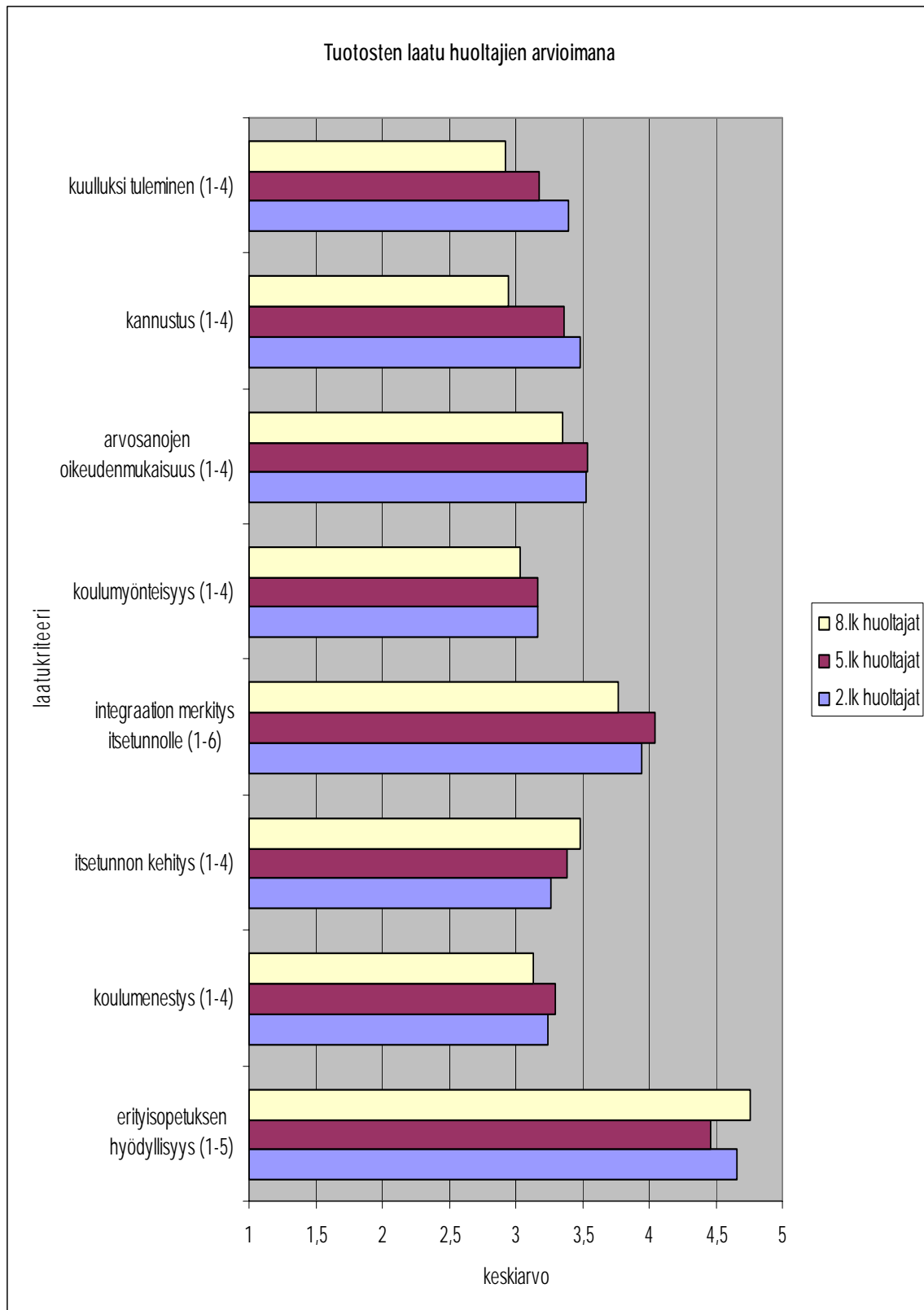
Haapalan ja Pihlajan koulujen arviointi tuotosten osalta oli koulujen korkein. Eniten parannettavaa oli yläkouluissa, erityisesti Lehtelän koulussa mutta myös Pihkalan ja Käpylän kouluissa.



KUVIO 44. Tuotosten laatu opettajien arvioimana (asteikot 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä ja 1-6: 1 = täysin eri mieltä... 6 = täysin samaa mieltä). Mitä korkeamman arvon laatukriteeri on saanut, sitä laadukkaampana sitä voidaan pitää.



KUVIO 45. Tuotosten laatu oppilaiden arvioimana (asteikot 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä ja 1-5: 1 = erittäin haitallista... 5 = erittäin hyödyllistä). Mitä korkeamman arvon laatukriteeri on saanut, sitä laadukkaampana sitä voidaan pitää.



KUVIO 46. Tuotosten laatu huoltajien arvioimana (asteikot 1-4: 1 = täysin eri mieltä... 4 = täysin samaa mieltä, 1-5: 1 = erittäin haitallista... 5 = erittäin hyödyllistä ja 1-6: 1 = täysin eri mieltä... 6 = täysin samaa mieltä). Mitä korkeamman arvon laatuksiteeri on saanut, sitä laadukkaampana sitä voidaan pitää.

7 POHDINTA

Tutkimuksessa tarkasteltiin erityisopetuksen laatua Jyväskylässä toisen, viidennen ja kahdeksannen luokan erityisoppilaiden, heidän huoltajiensa sekä opettajien arvioimana. Laadun kokemuksia tarkasteltiin sekä yksittäisten ryhmien kokemana että vertaillen eri vastaajaryhmien ja eri koulujen laatu-arvioita. Erityisopetuksen laatua arvioitiin Puron (2000) kokonaislaadun mallia soveltaen tarkastellen opetuksen laatua rakenteen, prosessien sekä tuotosten osalta. Lisäksi tarkasteltiin koulun yleistä laadukkuutta huoltajien näkökulmasta opettajien arvioimana. Erityisopetuksen kokonaislaadun mallin lisäksi tutkimuksesta voidaan nähdä yhtymäkohtia myös luvussa 2.2.2 esitettyihin muihin laadun malleihin. Seuraavaksi selvitetään vielä tutkimuksen ongelmakohtia sekä pohditaan saatuja tuloksia ja esitetään johtopäätöksiä niiden pohjalta. Lopuksi esitellään tutkimuksen aikana heränneitä jatkotutkimusaiheita.

7.1 Tutkimusmenetelmän arviointi

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan pitää lähinnä suuntaa-antavina tutkimusprosessin puutteiden vuoksi. Aineiston keräämisessä käytetyt kyselylomakkeet todettiin erityisopetuksen laadun näkökulmasta puutteellisiksi. Toisaalta lomakkeet sisälsivät myös tarpeetonta tietoa tämän tutkimuksen kannalta. Mittari oli tarkoitettu alun perin toiseen tutkimukseen, joten ei ole ihme, että muuttujat mittasivat enemmän tuon tutkimuksen kannalta olennaisia asioita. Nyt haasteellisen tutkimusprosessin läpikäyneenä tutkijana uutta tutkimusta aloittaessani laatin ensin tutkimusaiheen paremmin kattavan mittarin. Useat laadun osa-alueet jäivät tutkimuksessa pinnallisesti käsitellyiksi ja monia olennaisia muuttujia puuttui kokonaan, vaikka lomakkeessa monia hyvin olennaisia ja tärkeitä muuttujia olikin. Uudessa kyselylomakkeessa varmistaisin, että jokainen vastaajaryhmä vastaa kaikkia osa-alueita koskeviin tiedusteluihin tasapuolisesti. Huomiota kiinnittäisin myös siihen, että muuttujat varmasti mittaavat juuri sitä laatuteemaa, jota on tarkoitus mitata.

Valmis aineisto osoittautui yllättävän kovaksi haasteeksi, sillä muuttujien jakaminen eri teemojen alle ei ollut aivan yksinkertaista. Tutkimukseen valitut laatuteemat nousivat esille suoraan aineistosta: vain niitä osa-alueita ja niitä laatuteemoja on tutkittu, joihin aineisto antoi mahdollisuuden. Tutkimusta tehtäessä jouduttiin lopulta vain tekemään suoraviivaisia päätöksiä siitä, mihin laadun osa-alueeseen ja mihin teemaan kunkin muuttujan katsottiin kuuluvan. Yhtä oikeaa vastausta ei joka kohdassa ollut olemassa, sillä moni laadunkriteeri liittyi useampaankin laatuteemaan. Puron (2000, 77) esittämä kritiikki laadun kolmijaottelua kohtaan tuli tutkimuksen kuluessa hyvin tutuksi: laatu on kokonaisuus, jonka sisällä kaikki osat liittyvät toisiinsa tehden

tarkan rajaamisen mahdottomaksi. Se on ristiriitainen käsite, kuten taustateoriassa todettiin. Jo tutkimusta tehdessä pohdittiin, oliko etenemistapa (muuttujien sulkeminen pakon omaisesti johonkin osa-alueeseen) järkevä. Perustellumpaa olisi kenties ollut aineiston faktorirakenteen selvittäminen ja laatuteemojen ja osa-alueiden valikoiminen sitä kautta. Muuttujien sulkeminen eri osa-alueiden sisälle ei ehkä ollut luotettavin vaihtoehto. Silti laadun tarkastelu eri osa-alueina koettiin mielekkääksi, sillä se helpotti käsitteen hahmottamista. Jokainen muuttuja pyrittiin huomiomaan erityisopetuksen laadun kannalta olennaisimmasta näkökulmasta. Jokaista laatuteemaa ei kuitenkaan ole pystytty tarkastelemaan yhtä tarkasti aineiston epätasaisuuden vuoksi.

Uusi varta vasten tälle tutkimukselle rakennettu kyselylomake olisi ollut tarpeen myös käsitteiden selkiyttämisen vuoksi. Kysymyksiä, joista osa koskee vaikeasti vammaisia oppilaita ja osa lievästi vammaisia oppilaita oli joillakin osa-alueilla vaikeata niputtaa yhteen. On selvää, että vastaajien mielipiteet vaihtelivat puhuttaessa eri vammaaryhmistä. Sisällön muokkaamisen lisäksi opettajien ja huoltajien kyselylomakkeiden pituutta olisi ollut hyvä lyhentää. Vastausprosessista muodostui monille vastaajille turhan vaativa tehtävä.

Tutkimusaineiston rajaaminen vastaajien osalta vain erityisoppilaisiin ja heidän huoltajiinsa sekä erityisopetuskokemusta omaaviin opettajiin oli hyvä asia erityisesti tulosten luotettavuuden kannalta mutta myös aineiston käsittelyn kannalta. Tämän vastaajaryhmän vastaus-ten voidaan olettaa koskevan erityisopetusta, vaikka osa muuttujista viittasi myös yleisopetukseen. Aineiston rajaaminen vielä tiukemmin koulujen osalta olisi voinut olla järkevää ajatellen tutkijan tutkijakokemusta. Aineistoa oli todella paljon ja tulosten analyysivaiheessa epätoivo oli lähellä. Suppeampi aineisto olisi antanut mahdollisuuden tarkemmalle tulosten tarkastelulle sekä selkeämmälle esitystavalle. Koulujen väliset vertailut olisi voinut rajata tutkimuksen ulkopuolelle myös hajanaisten otoskokojen vuoksi. Toisaalta, koulujen välisistä vertailuista löytyi laadun kannalta oleellisia eroja. Sikäli kouluvertailut puolustavat paikkaansa tässä tutkimuksessa.

Lomakkeiden ja valmiin aineiston ehdoton etu oli vastaajien suuri määrä, mikä antaa mahdollisuuden tutkimustulosten laajemmalle yleistämiselle. On kuitenkin muistettava, että ryhmien väliset otoskoot vaihtelivat paljon, erityisesti koulujen välillä, joten koulujen välisiä vertailuja ei voida pitää täysin totuudenmukaisina.

Tulosten analysoinnissa ja kirjaamisessa sekavuutta aiheutti sekä summamuuttujien että yksittäisten muuttujien käyttö. Osa laatuteemoista sisälsi näitä molempia. Kaikki muuttujat haluttiin kuitenkin pitää mukana, jotta laatuteemoja käsiteltäisiin mahdollisimman syvällisesti huomioiden kaikki mahdolliset muuttujat, vaikka kaikista ei alhaisten reliabiliteettikertoimien vuoksi voitu summia muodostaa.

Oman haasteensa aloittelevalla tutkijalla antoi valtavan laaja laadunkäsite ja sen suhde erityisopetuksen laatuun. Jonkinlaisen jäsennellyn käsityksen löytäminen loputtomasta laatukirjallisuuden suosta tuntui toisinaan mahdottomalta ja sai tutkijan repimään hiuksia päästään. Teorioita ja näkemyksiä laadusta löytyisi loputtomasti. Lopulta kirjallisuuden alkaessa toistaa itseään päädyttiin tutkimuksessa käytettyihin laadun malleihin ja määritelmiin. Tulosten tulkitseminen osoittautui sekin haasteelliseksi. Laadun mittaaminen integraatioasenteita mittaavilla osioilla ei ollut ongelmatonta. Integraation ja inklusion voidaan tutkimustietojen valossa nähdä olevan laadukkaan koulun ominaisuuksia. Voidaan ajatella, että mitä inklusiivisempi, sitä laadukkaampi koulu on. Käytännössä asia on mutkikkaampi. Tässä tutkimuksessa kaikkien osioiden vastaukset eivät välttämättä kerro koulun todellisesta laadusta vaan vastaajien mielipiteistä integraatiota kohtaan yleisemmin. Esimerkiksi opettajat voivat olla sitä mieltä, että erityisoppilaat yleisesti arvioituna tarvitsevat erityisopettajan mutta samalla he voivat olla sitä mieltä, että oman koulun integroitu opetus on tehokasta. Osa väitteistä kertoo siis asenteista, osa käytännön tilanteesta. Näiden tarkka erottaminen on mahdotonta, sillä kyselykaavakkeilla ei päästä jokaisen vastaajan ajatusten sisälle. Vastauksia voisi tulkita useammalta kannalta.

7.2 Löydösten tarkastelua

Kokonaisuudessaan erityisopetuksen laatu Jyväskylässä näyttäisi kohtuullisen hyvältä. Samansuuntaisia tuloksia on saatu muissakin erityisopetuksen laatua ja vaikuttavuutta kartoittavissa tutkimuksissa (esim. Torppa 1995, Puro 2000, Hanhela 2002, Kuorelahti ym. 2004a & b). Laatu-teemojen kokemusten vastaukset pyörivät usein mittarin keskimmäisen arvon tuntumassa, useammin myönteisemmällä puolella, vaikka selvää tyytymättömyyttä joihinkin laatu-teemoihin ilmeni. Vastausten keskiarvot olivat usein keskinkertaisia mutta hajonta suurta – erilaisia mielipiteitä löytyi jokaisen ryhmän sisältä. Kaikki opettajat arvioivat huoltajien pitävän oman koulunsa laatua melko hyvänä. Seuraavassa tarkastellaan tarkemmin joitakin tuloksia laadun kokemuksista rakenteen, prosessien sekä tuotosten osalta. Lisäksi tarkastellaan vielä tarkemmin tutkimusryhmien välisiä eroja.

7.2.1 Rakenteen laatu

Rakenteen laatu koettiin melko heikoksi. Opettajat olivat tyytymättömiä opetustiloihin ja kokivat resurssit riittämättömiksi, mikä ei liene uutta kenellekään. Erityisopetuksen resurssit on todettu riittämättömiksi myös mm. Virtasen & Jakku-Sihvosen (1996), Koivumäen (2002), Kuorelahden ym. (2004a & b) sekä Korkeamäen & Messalan (2005, 78) tutkimuksissa. Opettajat ovat tunne-

tusti tiukoilla kasvavien erityisoppilasmäärien ja pienenevien resurssien kanssa painiskellessaan. Resurssien vähyys on suoraan yhteydessä erityisopetuksen saatavuuteen, mikä myös koettiin tutkimuksen opettajien mukaan vaikeaksi. Luokan- ja aineenopettajat tämän tutkimuksen mukaan kaipaisivat lisää erityisopetussiirtoja ja tukea erityisoppilaille. Jyväskylän opetustoimen kehittämispäällikkö Eino Leisimo (Malisen 2005, 7 mukaan) puolestaan puhuu erityisopetussiirtojen liian suuresta määrästä ja peräänkuuluttaa opettajien erilaisuuden sietokykyä. Opetustoimen ja opettajien ajatusten välillä on ristiriita. Suurin syy opettajien haluun siirtää hankalat oppilaat luokiltaan on tutkimuksen osoittama erityispedagogisten taitojen sekä muiden tukitoimien puute. Nykyisten heterogeenisten luokkien ja valtavien ryhmäkokojen sekä vähäisten resurssien aikana opetustoimen vaatimus tuntuu taatusti opettajista kovalta - kauniista ideologiasta huolimatta. Opettajien asenne on ymmärrettävää.

Työn haastavuudesta huolimatta opettajien ammattitaidon hyvyys sai tästä tutkimuksesta lisää tukea aiemmille tutkimuksille (esim. Blom 1996). Kaikki vastaajaryhmät pitivät opettajia hyvin ammattitaitoisina ja opettajien katsottiin pystyvän tunnistamaan oppilaiden oppimisvaikeudet. Silti opettajat eivät koe olevansa riittävän päteviä erityisoppilaiden opettamiseen, varsinkaan luokan- ja aineenopettajat. On luontevaa, että tällainen epärointi omien kykyjen suhteen aiheuttaa myös kielteistä suhtautumista integraatioon, minkä tutkimus osoitti. Opettajien integraatiokielteisyys on todettu usein aieminkin (esim. Moberg 1997). Tämän tutkimuksen mukaan integraatioon suhtauduttiin huomattavan kielteisesti kaupungissa, joka panostaa integroituihin opetukseen. Kielteinen asenne näkyi niin opettajien kuin huoltajienkin arvioista mutta opettajien kielteisyys oli huoltajia voimakkaampaa. Integraatioon suhtautumisen on todettu olevan sidoksissa opettajien aiempiin kokemuksiin. Opettajien koulutuksella, luokan koolla, saatavalla tuella sekä työmäärällä on suora vaikutus opettajien asenteisiin. (UNESCO 2005, 21). Tässäkin tutkimuksessa kielteinen suhtautuminen viestii opettajien turhautuneisuudesta ja voimattomuudesta integroidun opetuksen suhteen. On luultavaa, että opettajat ovat hyvin väsyneitä työssään kohtaamiin vaikeuksiin, mikä tutkitusti johtaa negatiiviseen asenteeseen. On kuitenkin myös muistettava, että suhtautumista mittaavat väitteet olivat varsin kärjistettyjä: suhtautuminen Jyväskylän mallin mukaiseen integraatioon ei välttämättä ole aivan näin kielteistä. Kuorelahden ym. (2004a & b) tutkimuksessa Jyväskylässä asenteen on todettu olevan entistä myönteisempää.

Kaikkien yhdessä opettamista tarkasteltiin vain oppilaiden ja huoltajien näkökulmasta. Nämä ryhmät kokivat, ettei kaikkien yhdessä opettaminen juuri vaikuta oppilaiden oppimiseen. Vastaavan tuloksen saivat myös Dyson ym. (2004) tutkimuksessaan. Tämän tuloksen valossa erityisopetus vaikuttaisi erittäin hyvin toimivalta, eihän erityisoppilaiden integroitu opetus ainakaan heikennä kenenkään oppimista. Ryhmien suhtautuminen integraatioon on ristiriitaista.

Oppilaille integroitu opetus ei ilmeisesti näyttäydä yhtä negatiivisena kuin opettajille. Tällöin olisi syytä panostaa integroituun opetukseen edelleen ja varmistaa, että se ei olisi opettajille liian kuormittavaa.

Opettajien mukaan panostus Jyväskylän mallin mukaiseen opetukseen oli keskin-kertaista. Väkisin tulee mieleen kysymys, kuinka tietoisia kaikki opettajat ovat mallin olemassa olost ja sen käytöstä? On mahdollista, että tieto mallin olemassa olost ei kulkeudu johtajilta opettajille tai ainakin sen käytännön toteutusta ei tueta tarpeeksi. Kielteinen suhtautuminen koko integraatioon voi puolestaan selittää opettajien vähäistä halua panostaa malliin. Toisaalta, vähäinen panostaminen voi olla myös syy sille, miksi integroitu opetus on niin vaikeata opettajille.

Integroidun opetuksen heikko laatu on aistiittavissa myös opettajien ja huoltajien arvioinneista opettajan koulutuksen merkityksestä hyvälle erityisopetukselle. Integraatiota ei voida pitää kovin toimivana, jos opettajilla ja huoltajilla on käsitys, että yleisopettajat eivät ole päteviä opettamaan erityisoppilaita luokissaan vaan tehtävään tarvitaan aina erityisopettaja.

7.2.2 Prosessien laatu

Prosessien laatu arvioitiin keskimääräisesti hyväksi mutta heikkoja kohtia löytyi paljon. Niin opettajat kuin huoltajtkaan eivät katsoneet integroidun opetuksen olevan tehokasta ja vastaavan kaikkien oppilaiden tarpeisiin. Tämä tulos on ristiriitainen aiemmin esitetyn tuloksen kanssa kaikkien yhdessä opettamisesta, jolloin huoltajat totesivat kaikkien yhdessä opettamisen olevan merkityksetöntä oppilaiden oppimiselle. Tämä summamuuttuja tosin ei ollut toimivin opetuksen hyvyyden mittaamisessa, muuttujat olivat läheisiä integraatiomyönteisyyden muuttujien kanssa. Tulosta voidaan pitää korkeintaan suuntaa-antavana. Kuitenkin muistaessa opettajien integraatiokielteisyyden ja epävarmuuden taidoistaan, on oletettavaa, että kaikkien yhdessä opettamista ei lopulta koeta kovin tehokkaana. Suurissa luokissa opettajilla on vähemmän aikaa paneutua jokaisen oppilaan yksilölliseen opetukseen, varsinkin kun avustajia ei ole riittävästi, kuten tutkimus osoittaa. Integraatiota ei silti välttämättä voida pitää opetuksen tehottomuuden syynä, esimerkiksi Dyson ym. (2004, 102) toteavat, että oppilaiden sosioekonominen tausta, sukupuoli, kansalaisuus ja äidinkieli näyttäisivät olevan enemmän yhteyksissä oppimisen ongelmiin kuin integraatio itsessään.

Yhteistyö koettiin melko toimivaksi mutta aineenopettajat tunsivat jäävänsä koulun sisäisen yhteistyön ulkopuolelle. Tulos on odotetun kaltainen mutta mistä aineenopettajien ulkopuolisuus johtuu? Selityksiä löytynee monia. Eri alojen opettajien yhteistyö on vähäistä jo opiskeluvaiheessa, mikä voi vaikuttaa ryhmien myöhempään yhdistymiseen. On myös mahdollista, että aineenopettajat liikkuvat päivän aikana useiden koulujen välillä ja jäävät siten ulkopuolelle tärkeis-

tä opettajanhuoneessa käydyistä keskusteluista. Syy voi löytyä myös eri alojen opettajien työn erilaisesta luonteesta ja erilaisesta kontaktista oppilaiden kanssa. Olipa syy mikä tahansa, olisi siihen hyvä tarttua. Erityisopetus vaatii kaikkien opettajien yhteistyötä, ketään ei voi jättää ulkopuolelle.

Ilmapiiri kouluissa koettiin niin erityisoppilaiden kuin opettajien sekä huoltajien keskuudessa hyväksi ja oppimisilmasto opettajien arvioissa kannustavaksi. Työrauhan on osoitettu olevan tärkeää erityisopetuksen laadulle (esim. Tella 2005). Jyväskylän kouluissa työrauhahäiriöitä ilmeni paljon. Suurin osa opettajista koki, että heikot oppilaat häiritsevät tunneilla muita enemmän. Erityisesti näin kokivat aineenopettajat. Tulos herättää kysymyksen, onko aineenopettajien sietokyky erityisoppilaita kohtaan muita hieman alhaisempi? Aineenopettajat kokivat erityisopetuksen saatavuuden yhtäläillä vaikeimpana opettajaryhmistä. Vai löytyykö selitys oppilaisiamme, käyttäytyäkö aineenopettajien tunneilla eri tavalla? Toisaalta tulosta selittäisi myös aineenopettajien työskentely pääsääntöisesti yläkouluilla, missä työrauhahäiriöitä ja ongelmia ilmenee usein alakouluja enemmän jo oppilaiden murrosiän kapinoinnin vuoksi. Hyvä selitys löytynee myös aiemmin käsitellystä kyvystä opettaa erityisoppilaita. Aineenopettajat tuntevat suurinta riittämättömyyttä erityisoppilaiden opetuksesta mikä heijastunee myös oppilaiden tuntikäyttämiseen ja keskittymiseen.

Koulut koettiin pääasiassa turvallisiksi mutta osin myös turvattomiksi. Vähäinenkin turvattomuus on hälyttävää. Syytä voitaneen etsiä pääasiassa koulukiusaamisesta, jota kohdistuu paljon varsinkin erityisoppilaisiin. Lapsen turvallisuuden tunteen pitäisi kuitenkin olla tärkeintä, niin koulussa kuin kotonakin. Turvallisuus on viimeinen asia, josta kouluissamme voidaan tinkiä. Koulujen pitäisi pystyä tarjoamaan täysin turvallinen opiskelupaikka jokaiselle oppilaalle, melko turvallisen ei voida ajatella riittävän.

7.2.3 Tuotosten laatu

Tuotosten laatuun oltiin selvästi tyytyväisimpiä. Tulos voi johtua siitä, että vastaajina olivat pääsääntöisesti oppilaat sekä heidän huoltajansa, opettajien arviot aiemmissa osa-alueissa osoittautuivat ryhmistä kriittisimmiksi. Tuotosten laadun arvioinnissa kuitenkin juuri oppilaiden ja huoltajien, erityisopetuksen asiakkaiden, arvioiteja voidaan pitää jopa tärkeimpinä. Laatu on lopulta asiakkaan tyytyväisyyttä saamaansa palveluun (Räisänen & Vainio 1996, 62) eli tässä tapauksessa erityisopetukseen ja sen tuottamiin tuloksiin. Oppilaiden ja huoltajien kokemus erityisopetuksen hyödyllisyydestä on erittäin tärkeä laadun indikaattori. Tämän laatuteeman osalta Jyväskylän erityisopetuksen laatu saa hyvän arvosanan ja tukee Puron (2000), Kuorelahden (2000), Rinteen, Kivirauman & Walleniuksen (2004, 61), Kuorelahden ym. (2004a & b) sekä Tellan (2005)

tuloksia erityisopetuksen hyödyllisyydestä. Kuitenkin 4.5 % viidesluokkalaisista oppilaista, 13.6 % kahdeksaluokkalaisista sekä 3 % viidesluokkalaisten huoltajista koki erityisopetuksen haitallisena. Viidesluokkalaisten kohdalla prosentit ovat varsin pieniä mutta kahdeksaluokkalaisista jo useampi kokee erityisopetuksen haitallisena. Ensimmäisenä selityksenä mieleen tulee oppilaiden negatiivinen leimautuminen erityisoppilaiksi. Leimautuminen koetaan voimakkaampana kuin erityisopetuksesta mahdollisesti saatu hyöty oppimiseen, ja erityisopetus nähdään huonojen kaverisuhteiden ja kiusaamisen syyksi. Oppilaiden kohdalla on mahdollista, että negatiivisuus johtuu myös huonosta henkilökemiasta opettajan ja oppilaan välillä. Yksi mahdollisuus on myös oppilaan itse tuntema häpeä oppimisen pulmistaan. Huoltajat voivat kokea erityisopetuksen erittäin haitalliseksi leimaamisen tai vähemmän pidetyn opettajankin vuoksi. Erityisopetukseen panostava opettaja voidaan kodeissa kokea liian vaativana, varsinkin jos tukea opetukselle haetaan kotoa. Toisaalta, huoltajien voi olla myös vaikeata hyväksyä oman lapsen oppimisvaikeudet ja erityisopetusta pidetään tarpeettomana. Toki on myös mahdollista, että erityisopetus ei vain ole ollut muuten tyydyttävää oppilaiden ja huoltajien tarpeisiin nähden. Erityisopetuksessa lapsi on kenties voinut oppia uusia tapoja (vrt. seuran vaikutus), joita vanhemmat eivät arvosta.

Tässä tutkimuksessa erityisoppilaat kokivat koulumenestyksensä varsin hyvänä, varsinkin 2. ja 5. luokkalaiset. Erityisesti alakoulujen erityisopetus voidaan nähdä tämän tutkimuksen mukaan hyvin tuloksekkaana. Yläkouluissa menestys ei enää ole yhtä hyvää. On vaikea sanoa, johtuvatko erot kouluasteiden välillä oppilaiden iän tuomasta itsetunnon heikkenemisestä, kilpailun kovenemisestä, oppisisältöjen vaikeutumisesta, oppimisvaikeuksien kasvamisesta, motivaation vähenemisestä vai opettajien niukasta yksilöllisestä ajasta oppilailleen vai kaikista edellä mainituista syistä tai jostakin vielä aivan muusta.

Integroidun opetuksen etuna voidaan pitää oppilaiden tottumista toimimaan erilaisien ihmisten kanssa. Tutkimus osoittaa erityisoppilaiden oppineen sietämään erilaisuutta koulussaan hyvin. Oppilaiden mahdollinen oma kokemus omasta erilaisuudestaan ja toisaalta erilaisiin oppilaisiin tutustuminen helpottavat varmasti hyväksymään erilaisuutta ympärillä aivan eri tavalla kuin kovin homogeeninen ympäristö.

7.2.4 Erot eri luokka-asteiden oppilaiden arviointien välillä

Oppilaiden arvioinneissa oli näkyvässä selvää ikäsidonaisuutta. Toisen luokan oppilaat kokivat monet asiat vanhempia oppilaita positiivisemmin kahdeksaluokkalaisten ollessa selvästi kriittisimpiä. Esimerkiksi oppilaiden koulumyönteisyydessä ja kokemuksissa omasta koulumenestyksestä oli selvää eroa oppilaiden välillä. Alakoulut saivat selvästi parempia arvosanoja kuin yläkoulut. Vastaavaa ikäsidonaisuutta ilmeni myös Laakin (2005) sekä Kivirauman ym. (2004) tutki-

muksissa. On ilmeistä, että oppilaiden kriittisyys kasvaa iän myötä mutta onko syynä enemmän oppilaan oma kasvu vai onko todella niin, että erityisopetus on yläkouluissa huonompaa? Selittääkö pelkkä ikä oppilaiden erilaisen koulumenestyksen, onko kyse pelkästään pienten oppilaiden luontaisesti vahvasta itsetunnosta ja vanhempien oppilaiden kokemista murrosiän itsetuntokriiseistä? Kuorelahden ym. (2004a & b) sekä Dysonin ym. (2004) tutkimukset osoittivat, että erityisoppilailla oli heikompi itsetunto kuin yleisopetuksen oppilailla. Olisi mielenkiintoista tietää, kummalla on enemmän vaikutusta näiden oppilaiden kokemuksiin: iällä vai erityisopetuksella? Varsinkin tuotosten laatuun sisältyvät lauteemat 2. luokkalaiset oppilaat kokivat reilusti muita oppilaita myönteisemmin. Itsetunto tulee rymisten alaspäin ylemmille vuosiluokille siirryttäessä.

Kahdeksaluokkalaiset olivat kriittisempiä myös opettajien ammattitaitoa kohtaan. On vaikea uskoa, että yläkoulujen opettajat olisivat alakoulujen opettajia ammattitaidottomampia mutta opettajien ja oppilaiden suhteet ovat varmasti eri luokka-asteilla erilaisia, millä voinee olla vaikutusta oppilaiden kokemuksiin. Toisaalta, yläkoulut ovat aineopettajapainotteisia ja juuri he kokivat erityisopetuksen vaikeaksi. Oppilaat eivät välttämättä ole turhan kriittisiä, opettajien ammattitaito erityisoppilaiden suhteen on ehkä todellisuudessa heikkoa. Tyytymättömyys kärjistyy vielä oppisisältöjen vaikeutuessa.

7.2.5 Erot eri luokka-asteiden huoltajien arviointien välillä

Tutkimustulokset osoittavat, että kaikkiaan toisluokkalaisten oppilaiden huoltajat näyttäisivät kokevan erityisopetuksen paremmaksi kuin ylempien luokka-asteiden oppilaiden huoltajat. Tulokset ovat yhteneviä Puron (2000) tutkimustulosten kanssa. Myös Laak (2005) on todennut yläkoulujen erityisoppilaiden huoltajien kokevan lapsensa koulun alakoulun huoltajia kielteisemmin. Panostavatko koulut enemmän pienten lasten erityisopetukseen, vai mistä moinen ero mahtaa johtua? Jäävätkö isommat oppilaat enemmän omilleen? Vai ovatko oppimisen erot pienten keskuudessa pienempiä ja oppimisvaikeudet jotenkin suvaitumpia kuin vanhempien oppilaiden kohdalla? On mahdollista, että huoltajien kokemusten eroihin vaikuttaa myös se, että pienemmiltä oppilailta ei kenties vaadita yhtä paljon. Pienten oppilaiden huoltajat ovat ehkä tyytyväisempiä myös siksi, että he ovat yleensä koulun kanssa enemmän yhteistyössä kuin vanhempien oppilaiden huoltajat. Ylempien vuosiluokkien huoltajilla ei välttämättä ole kovin paljon tietoa lapsensa koulusta ja koulunkäynnistä, mikä ehkä ohjaa vastauksia kielteisempään suuntaan.

7.2.6 Erot oppilaiden ja huoltajien välillä

Oppilaiden ja huoltajien laatuarvioinneissa oli eroja molempiin suuntiin: osin oppilaat kokivat asiat huoltajiaan myönteisempinä, osin kielteisempinä. Huoltajat olivat pääosin myönteisempiä verrat-

taessa arviointeja heidän lastensa arvioihin. Huoltajat kokivat mm. erityisopetuksen hyödyllisempänä, koulumenestyksen parempana, arvosanat oikeudenmukaisempina ja ilmapiirin reilusti myönteisempänä kuin heidän lapsensa (vrt. Kuorelahti ym. 2004a & b). Toisaalta oppilaat arvelivat itsetuntonsa kehittyvän koulussa enemmän kuin huoltajat uskoivat. Oppilaiden ja huoltajien erot johtuvat mahdollisesti huoltajien puutteellisista tiedoista lastensa koulunkäynnistä. Voidaan olettaa oppilaiden itse parhaiten tietävän todellisuuden koulunkäyntinsä sujumisesta. Oppilaat toisaalta voivat suhtautua moniin asioihin kriittisemmin ja alhaiset arvosanat on kenties helpompi selittää itselle opettajan epäoikeudenmukaisuudella, kuin omien tietojen puutteella. Huoltajilla on mahdollisesti yleisesti positiivisempi kuva lapsensa koulusta, sillä koulun uskotaan yleisesti olevan lapselle oikea ja hyvä kasvupaikka eivätkä huoltajatkaan aina kyseenalaista koulun hyvyttä.

7.2.7 Erot luokanopettajien, aineenopettajien ja erityisopettajien välillä

Opettajien arviointien välillä oli runsaasti eroja. Näkyvimpänä erona näkyy myös Kuorelahden ym. (2004a & b) toteama aineenopettajien selvästi luokan- ja erityisopettajia kielteisempi ja huonompi näkemys erityisopetuksen laadusta. Erityisopettajat pitivät laatua usein parhaimpana ja myös luokanopettajat olivat siihen tyytyväisempiä. Aineenopettajat tuntevat suurinta riittämättömyyttä erityisoppilaiden opetuksesta ja toivovat lisää erityisopetussiirtoja ja vähemmän siirtoja pienluokista heidän ryhmiinsä. Aineenopettajat kokevat myös yhteistyön huonompana ja resurssit vähäisempinä kuin muut sekä arvioivat oppimisilmaston muita kielteisemmäksi. Kuten Kuorelahden ym. (2004a & b) tutkimuksessa, myös tässä luokan- ja aineenopettajien todettiin suhtautuvan integraatioon selvästi erityisopettajia kielteisemmin. Aineenopettajien selvästi kielteisempi suhtautuminen johtunee vähäisestä erityisopetuksen painotuksesta heidän koulutuksessaan sekä kokemuksesta hieman ulkopuolisena koulussa. Myös luokanopettajien erityisopettajia heikommat laatuarvioinnit liittynevät vähäiseen erityispedagogiseen tietämykseen. Erityisopettajien on koulutuksensa vuoksi helpompaa suhtautua Jyväskylän mallin mukaiseen opetukseen myönteisemmin ja oma ammattitaito lisää kokemusta laadukkuudesta. Opettajaryhmien väliset erot eivät joka kohdassa olleet kuitenkaan kovin suuria, myös erityisopettajilla oli negatiivisia kokemuksia.

7.2.8 Erot opettajien ja oppilaiden välillä

Opettajien ja oppilaiden mielipiteissä muutamista laatukriteereistä oli eroavaisuuksia. Oppilaat olivat mm. opettajiaan tyytyväisempiä opetusryhmiensä kokoon, mikä on varsin odotettavaa. Voidaan olettaa, että oppilaista on vain hauskaa kun luokatovereita on paljon opettajien tuskaillessa huomioitavien oppilaiden määrää. Opettajat puolestaan pitivät koulun ilmapiiriä oppilaita myönteisempänä. Yksi selitys voisi olla se, että opettajat eivät millään pysty näkemään kaikkea oppilai-

den välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta. Kiusaaminen jää usein opettajilta huomaamatta. Oppilaat voivat myös ottaa monet ilmapiiriin negatiivisesti vaikuttavat seikat opettajia vakavammin ja siten kokea ilmapiirin kielteisempänä. Opettajien ja oppilaiden laatuarvioinneissa ja kokemuksissa ei ollut mitään selkeää, yksiviivaista eroavaisuutta eikä kumpikaan ryhmä erottunut positiivisemmalla tai negatiivisemmalla laatuarviolla. Eroja ilmeni kumpaankin suuntaan eri laatuteemojen sisällä.

7.2.9 Erot opettajien ja huoltajien välillä

Myös opettajien ja huoltajien laatuarviointien välillä oli eroja. Huoltajat pitivät laatua hieman opettajia parempana, kuten myös Puron (2000) sekä Hanhelan (2002) tutkimuksissa, mutta ryhmistä ei voida tarkasti sanoa, kumpi ryhmä lopulta koki laadun kokonaisvaltaisesti korkeampana. Tämä tutkimus osoitti huoltajien olevan hieman opettajia tyytyväisempiä erityisopetuksen tehokkuuteen. Opettajia kriittisempiä huoltajat olivat mm. ammattitaidosta: kahdeksaslukulaisten huoltajat näkivät opettajien ammattitaidossa opettajia enemmän puutteita. Selityksiä voi jälleen olla monia mutta mahtaisiko yksi syy olla se, että oppisisällöt ovat yläkoulussa vaikeampia kuin alakoulussa ja oppilaat kysyvät ehkä huoltajiltaan enemmän apua läksyihin. Huoltajille voi tulla käsitys, että asioita ei osata opettaa koulussa tarpeeksi hyvin. Voi myös olla, että huoltajat eivät koe lapsensa menestyvän erityisopetuksessa tarpeeksi hyvin, jolloin opettajien ammattitaito joutuu epäilyksen alle. Opettajilla on myös tarve arvostaa työtään ja arvioida ammattitaitonsa korkealle. Yhtä oikeaa vastausta tähänkin mielipide-eroon on vaikeata löytää.

Opettajien integraatiokielteisyys oli huoltajia vahvempaa ja opettajat pitivät integroitua opetusta tehottomampana ja yleisluokkasijoitusta erityisoppilaan itsetunnon kannalta kielteisempänä kuin huoltajat (vrt. Kuorelahti ym. 2004 a & b). Erilaisen suhtautumisen voidaan nähdä johtuvan esimerkiksi opettajien suuremmasta tietomäärästä tai hyvin henkilökohtaisesta suhtautumisesta integroituun opetukseen – ovathan he sen kanssa päivittäin tekemisissä. Toisaalta, huoltajat eivät uskoneet integroitujen oppilaiden olevan turvassa syrjinnältä, opettajat näkivät syrjinnän vähäisempänä. On luultavaa, että opettajat eivät tiedä kaikesta koulussa tapahtuvasta syrjinnästä ja oppilaat kenties kertovat syrjinnästä helpommin kotona kuin koulussa. Toisaalta, huoltajien ennakkoluulot voivat olla suuremmat sillä he eivät näe koulun päivittäistä elämää.

Niin huoltajat kuin opettajatkaan eivät tunteneet huoltajien olevan täysin tervetulleita lapsensa koululle. Huoltajien kokemus oli vielä opettajia vahvempi. On luultavaa, että huoltajat eivät olekaan täysin tervetulleita lapsensa kouluille kiireisten työpäivien aikana. Opettajat voivat kokea huoltajat vaativiksi ja vaivalloisiksi. Lapset ovat kuitenkin ensisijaisesti huoltajiensa lapsia, huoltajilla tulisi olla mahdollisuus olla yhteydessä kouluun riittävästi. Vaikka opettajat ovatkin vas-

tuussa oppilaistaan koulussa, ei huoltajia pitäisi voida sulkea koulun ulkopuolelle. Koulun tiivis yhteys myös yläkoululaisten huoltajiin olisi tärkeää.

7.2.10 Erot koulujen välillä

Koulujen laadukkuuden välillä oli eroja mutta niihin on hyvä suhtautua varauksella otantamäärien vaihtelevuuden vuoksi. Lisäksi on hyvä muistaa Sahlbergin (2004, 519) toteamus oppilaiden näkökulmasta tehtyä arviointia tulkittaessa: sama koulu voi olla toiselle oppilaalle hyvä ja toiselle huono. Koulu voi myös olla laadultaan huippuluokkaa tietyissä asioissa, esimerkiksi akateemisten taitojen opettamisessa, mutta heikko vaikkapa sosiaalisten taitojen kehittämisessä. Tässäkin tutkimuksessa eri koulut pääsevät vuorollaan parhaimmille ja heikoimmille sijoille arviointikohteesta riippuen.

Hajonnan ollessa näin suurta ei kouluja ole järkevää asettaa varsinaiseen paremmuusjärjestykseen. Kokonaisuudessaan parhaimman ja heikoimman sijan saaneita kouluja voidaan hieman silti tarkastella ja vetää varovaisia päätelmiä. Mäntylän koulu oli laadukkain niin rakenteen kuin prosessienkin osalta. Mäntylän koulu on kohtalaisen pieni, jopa kyläkoulumainen alakoulu. Pienen koulun etuihin kuuluu yleensä tiivis henkilökunta ja resurssien parempi riittävyys. Mäntylän koulu on myös sijainniltaan edullisessa paikassa, millä lienee merkityksensä koulun menestykselle. Tuotosten osalta parhaat arvioinnit löytyivät Haapalan ja Pihlajan kouluista. Nämä koulut puolestaan ovat kaupungin isoimpia alakouluja ja sijaitsevat kaupungin vähemmän arvostetuilla alueilla. Nämä koulut poikkeavatkin kovasti Mäntylän pienestä koulusta mutta menestyivät silti erittäin hyvin. Isojen koulujen oppilaiden kokemukset itsestään ja opinnoistaan olivat pientä koulua myönteisempiä. Havainto on erikoinen ja odotusten vastainen, varsinkin kun huomioidaan esimerkiksi Pihlajan koulun suuri avustajapula. Tämä tutkimus ei pysty selittämään, mikä tekee isojen koulujen oppilaista hieman menestyvämpiä mutta se olisi mielenkiintoista selvittää.

Eniten parannettavaa oli yläkouluissa, erityisesti Lehtelän koulussa mutta myös Pihkalan ja Käpylän kouluissa. Yläkouluissa suurin osa laatuteemoista koettiin huonompina kuin alakouluissa niin oppilaiden kuin huoltajien ja opettajienkin osalta, mutta myös päinvastaisia arvioita oli. Yläkoulujen ongelmia olivat mm. huonompi ilmapiiri, oppimisilmasto, turvattomuus ja vähäinen oppilaiden kannustus sekä heikko oppijan hyvinvointi. Lisäksi yläkoulujen opettajat koettiin ammattitaidottomammiksi kuin alakoulujen opettajat ja avun saanti oli vaikeampaa johtuen ilmeisesti suuremmasta henkilöstöpulasta. Yksi ilmapiiriin vaikuttava seikka voi olla yläkoulujen luokattomuus, jolloin oppilaat ovat vieraita toisilleen. Oppilaat ovat myös enemmän omillaan ja kannustus ja oppilaan yleinen hyvinvointi siten heikompaa. Yläkoulujen ongelmien syitä on pohdittu jonkin verran jo edellä.

7.3 Johtopäätökset ja kehittämisajatukset

Jyväskylässä erityisopetuksen laadusta voidaan olla iloisia ja tyytyväisiäkin, mutta siinä on vielä paljon kehitettävää niin pienissä kuin isommissa asioissa. Erityisopetuksen puutteista huolimatta oppilaiden kokemuksista on havaittavissa, että he kokevat integroidun opetuksen mielekkäänä. Integraation toimivuudesta on saatu myös aiempia hyviä tuloksia, kuten tässä tutkimuksessa on aiemmin kerrottu. Jotta se saataisiin toimimaan kunnolla, tarvitaan vielä toimenpiteitä. Hirvi (1995b, 58) toteaa: "Laadun kehittäminen lähtee usein pienistä asioista, mutta suurista näyistä ja vahvoista arvoista". Pieniä opetuksen yksityiskohtia tehostamalla päästäisiin hyvään alkuun.

Erityisopetuksen kehittäminen vaatii ennen kaikkea reilusti lisää resursseja. Hyvä opetus ilman tarvittavia resursseja on mahdoton yhtälö. Opetettavan oppilasaineksen ja tarjolla olevien opetusmenetelmien, materiaalien ja henkilöstön on oltava tasapainossa (ks. Dyson ym. 2004, 104). Kouluihin tarvitaan lisää materiaaleja, opettajia ja avustajia sekä opettajien täydennyskoulutusta. Tukea kaivataan varsinkin yleisopetuksen puolelle (Leisimo 2005, Malisen 2005, 7 mukaan), mikäli erityisoppilaiden tarpeet aiotaan jatkossakin huomioida yleisopetuksen yhteydessä. Myös yläkoulut kaipaavat erityishuomiota. Opetuksen tehoa ja opettajien ammattitaitoa lisättäisiin paitsi täydennyskoulutuksella myös opettajien entistä saumattomammalla yhteistyöllä. Luokanopettajan/aineenopettajan ja erityisopettajan yhtäaikainen työskentely samassa luokassa olisi yksi keino. Myös opettajien palkkaukseen olisi syytä kiinnittää huomiota (ks. esim. Mortimore 1992, 35). Opettajien vaatimukset kasvavat koko ajan ja työstä saadun korvauksen olisi pysyttävä mukana, jotta opettajat jaksavat ottaa kehityshaasteet vastaan. Sitoutuneet ja innostuneet sekä myönteisesti integraatioon asennoituneet opettajat ovat erityisopetuksen laadun tärkeimmät tekijät. Opettajien kielteisen asenteiden on todettu olevan suurin este integraation toteutumiselle (UNESCO 2005, 21). Muutosta asenteissa ei voi tapahtua, elleivät opettajat saa tarpeeksi tukea ja muita edellytyksiä toimivan integraation toteuttamiseen.

Laadun kehittämisen pitäisi olla osa kaikkien koulussa työskentelevien arkea koulun johdosta opettajiin ja koko henkilökuntaan. Laatutyö on prosessi, ei tulos. (Räisänen 1998, 10) Se ei koskaan tule valmiiksi uusien vaatimusten vuoksi, mutta sen jatkuva kehittäminen on mahdollista. Jyväskylän mallin mukaisen opetuksen laadun nostaminen korkealle ei ole mahdollista mutta se vaatii aikaa, rahaa ja työpanosta. Kaikkien oppilaiden edun nimissä se on kannattava tavoite.

7.4 Jatkotutkimusehdotukset

Erityisopetuksen laatu on niin laaja käsite, että se antaa loputtomasti tutkimusmahdollisuuksia. Seuraavassa on koottu joitakin tämän tutkimuksen pohjalta heränneitä jatkotutkimusaiheita.

1) Erityisopetuksen laatu on alati muuttuva ominaisuus, jonka ylläpitoa olisi järkevää tutkia säännöllisillä toistomittauksilla pidemmän aikavälin käsityksen saamiseksi. Jyväskylän mallin mukaisen opetuksen laadukkuutta voitaisiin tutkia esimerkiksi kolmen vuoden välein. Tärkeätä tietoa saataisiin kasvattamalla vastaajajoukkoa koko koulun henkilökuntaan opettajien, oppilaiden ja huoltajien lisäksi.

2) Tutkimuksen teon aikana heräsi kiinnostus laadulliseen laadun tutkimukseen, erityisesti oppilaita haastatellen. Oppilaiden näkökulma on harvemmin käsitelty aihe, haastattelulla voitaisiin päästä määrällistä tulkintaa syvemmälle. Mielenkiintoista olisi tutkia lisää, millaisia asioita oppilaat eri luokka-asteilla liittävät laadukkaaseen erityisopetukseen.

3) Alakouluissa erityisopetukseen ollaan tyytyväisempiä ja se koetaan laadukkaampana. Olisi kiintoisaa tutkia, mitä sellaista alakouluissa on mitä yläkouluissa ei ole? Kuinka koulujen erityisopetus eroaa toisistaan ja miten sitä voisi yhtenäistää? Mitkä olisivat ne keinot, joilla myös yläkoulujen oppilaiden vaatimuksiin pystyttäisiin vastaamaan?

4) Erityisoppilaiden on useammin todettu tulevan alemmista sosiaaliluokista. Mielenkiintoinen näkemys erityisopetuksen laadun tutkimukselle olisi sosiaalisen aseman ja koulun sijainnin vaikutus laatuarviointeihin: millainen vaikutus taustalla on laatuarvioille ja erityisopetuksen hyödyllisyyden kokemukselle? Tämän voisi yhdistää mihin tahansa yllämainittuun tutkimus-ideaan.

5) Yleisopetuksen laadusta on jo tehty vertailututkimuksia muihin maihin (ks. esim. Linnakylä 1996; PISA 2003) mutta erityisopetuksen saralla vastaava vertailu on vähäistä. Olisikin mielenkiintoista vertailla esimerkiksi Pohjoismaiden kesken, minkä valtion tapaan toteuttaa erityisopetusta ollaan tyytyväisimpiä. Aiheesta kaivattaisiin laajaa, niin opettajien, oppilaiden, huoltajien kuin koko muun koulun opetushenkilöstön näkemykset kattavaa tutkimusta.

6) Erityisopetuksen laadun kartoituksen lisäksi näkisin tärkeänä tutkimuksena selvityksen, jolla konkreettisesti selvitettäisiin, millä käytännön toimenpiteillä erityisopetuksen laatua voitaisiin kouluissamme parantaa. On turhaa osoittaa vain vikoja ja puutteita; hedelmällisempää olisi samalla esittää myös tarkkoja, tutkittuja parannusvaihtoehtoja.

LÄHTEET

- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 1994. Erityispedagogiikka 2. Erityiskasvatuksen käytäntö. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa. Suom. A. Naukkarinen. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 55-81.
- Blom, H. 1996. Peruskoulusäännösten toimivuus ja tarkoituksenmukaisuus. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. 2. painos. Arviointi 2/96. Opetushallitus. Helsinki. 446-455.
- Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. toim. 1996. Erityisopetuksen tila. 2. painos. Arviointi 2/96. Opetushallitus. Helsinki.
- Cheng, Y. C. 1999. The Pursuit of School Effectiveness and Educational Quality in Hong Kong. School Effectiveness and School Improvement. 10 (1), 10-30.
- Cheng, Y.C. & Tam, W.M. 1997. Multi-models of quality in education. Quality Assurance in Education. MCB University Press. 5 (1), 22-31.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 2001. Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Postmodern Perspectives. London-Philadelphia: Routledge & Falmer.
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hatcheson, G. & Gallannaugh, F. 2004. Inclusion and Pupil Achievement. University of Newcastle. Department for Education and Skills. Research Report No. 578.
- Fink, A. 1995. Evaluation for Education & Psychology. Thousand Oaks-London-New Delhi: Sage Publications.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. 2003. Educational Research. An Introduction. 7. painos. Boston, Ma: Allyn & Bacon.
- Hanhela, A. 2002. EHA- ja EMU-opetuksen laatu vanhempien ja opettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1999. Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä. 1.-2. painos. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.

- Harvey, L. & Green, D. 1993. Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 18 (1), 9-34.
- Hassinen, S. 2001. "Erityisopetus on osa meidän koulun arkipäivää." Tutkimus yhden koulun erityisopetuksen laadullisen kehittämishankkeen alkuvaiheista. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Haverinen, R., Maaniittu, M. & Mäntysaari, M. (toim.) 1995. Tulokseksi laatu. Puheenvuoroja sosiaalihuollon laadunkehittämisen teorioista, metodeista ja käytännöistä. *Stakes. Raportteja* 179.
- Heinonen, S. 2001. Arvioinnin teoreettisia lähtökohtia. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & S. Heinonen. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. *Arviointi* 2/2001. Opetushallitus. Helsinki. 21-47.
- Helakorpi, S. 1995. Oppilaitoksen laatujärjestelmän perusteet. Teoksessa E. Anttonen, S. Helakorpi, P. Juuti, H. Summa & M. Suonperä (toim.) *Laatua kouluun*. Opetus 2000. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY. 117-148.
- Helsingin kaupungin opetusvirasto. 2005. Viitattu 9.1.2005
<http://www.edu.hel.fi/page.asp?Section=29&Item=1050>
- Henry, M., Lingrad, B., Rizvi, F. & Taylor, S. 2001. *The OECD, globalisation and education policy*. IAU: Issues in Higher Education. Amsterdam: Pergamon.
- Hinett, K. & Knight, P. 1996. *Quality and assessment. Quality assurance in Education*. MCB University Press. 4 (3), 3-10.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. *Tutki ja Kirjoita*. 11. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirvi, V. 1995a. Koulutuksen laatuvaatimukset kasvavat. Teoksessa E. Anttonen, S. Helakorpi, P. Juuti, H. Summa & M. Suonperä (toim.) *Laatua kouluun*. Opetus 2000. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY. 10-16.
- Hirvi, V. 1995b. Laatu, laatujohtaminen ja arviointi. Teoksessa S. Takala (toim.) *Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 52-58.
- Holopainen, P. 2002. Johdannoksi. Teoksessa P. Holopainen, O. Ikonen & T. Ojala (toim.) *Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana*. Tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa. 2. painos. *Kehittyvä koulutus* 1/2001. Opetushallitus. Helsinki. 5-8.

- Holopainen, P., Ikonen, O. & Ojala, T. (toim.) 2002. Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana. Tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa. 2.painos. Kehittyvä koulutus 1/2001. Opetushallitus. Helsinki.
- Holopainen, P., Ikonen, O., Juvonen, J., Pilbacka-Rönkä, T. & Virtanen, P. 2002. Arvioinnin perustan luominen. Teoksessa P. Holopainen, O. Ikonen & T. Ojala (toim.) Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana. Tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa. 2. painos. Kehittyvä koulutus 1/2001. Opetushallitus. Helsinki. 205-248.
- Hopkins, D. 1992. Evaluation for school development. Uusi painos. Philadelphia, Milton Keynes: Open University Press.
- Hujala, E., Parrila, S., Lindberg, P., Nivala, V., Tauriainen, L. & Vartiainen, P. 1999. Laadunhallinta varhaiskasvatuksessa. 2. painos. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus.
- Hujala, E., Puroila, A-M., Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Varhaiskasvatus 90 Oy.
- Huusko, M. & Saarinen, T. 2003. Opetuksen laatu korkeakoulupoliittisena kysymyksenä. Teoksessa G. Knubb-Manninen (toim.) Laadun tekijät – havaintoja yliopisto-opetuksesta. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. 33-54.
- Huuskonen, J., Iljäs, N. & Lehtoranta, O. 1997. Julkisten palvelujen laadunarviointi. Arviointitehikko ja näkökulmia. Tuottavuudella tulevaisuuteen. Helsinki: Tilastokeskus & Suomen Kuntaliitto.
- Hyytiäinen, A. 1999. Erityisopetuksen laatu opettajien kokemana. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hämäläinen, K. 1998. Koulutusohjelman arviointi. Teoksessa K. Hämäläinen & S. Moitus. Laatu korkeakoulutukseen. Teoriaa ja käytäntöä. 2. painos. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6:1998. Helsinki. 30-37.
- Hämäläinen, K. & Jakku-Sihvonen, R. 2000. Laatu koulutuksen laatu politiikkaan. Moniste 11/2000. Opetushallitus. Helsinki.
- Idrus, N. 1996. Towards total quality management in academia. Quality Assurance in Education. MCB University Press. 4 (3), 34-40.
- Ihatsu, M., Happonen, H. & Hälvä, E. 2002. Laatu kehittämisen tavoitteena. Teoksessa P. Holopainen, O. Ikonen & T. Ojala (toim.) Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana. Tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa. 2. painos. Kehittyvä koulutus 1/2001. Opetushallitus. Helsinki. 22-35.

- Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2002. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. painos. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto. 91-109.
- Jahnukainen, M. 1995. Erityisopetus, koulu ja moderni nuoruus. Kasvatus. 26 (2) 180-184.
- Jakku-Sihvonen, R. 1993. Tuloksellisuuden arvioinnin käsitteitä opetustoimessa. Teoksessa K. Hämäläinen, R. Laukkanen & A. Mikkola (toim.) Koulun tuloksellisuuden arviointi. Opetushallitus. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: VAPK-kustannus. 23-29.
- Jakku-Sihvonen, R. 1994. Tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohtia opetustoimessa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räsänen & P. Väyrynen (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Arviointi ja seuranta 2/1994. Opetushallitus. Helsinki. 8-21.
- Jakku-Sihvonen, R. & Heinonen, S. 2001. Paikallistasolla tapahtuva koulutuksen arviointi. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & S. Heinonen. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. Arviointi 2/2001. Opetushallitus. Helsinki. 64-77.
- Jyväskylän kaupungin opetusvirasto. Viitattu 9.1.2005
<http://www.jkl.fi/opetusvirasto/erityisopetus.html>
- Karjalainen, A. & Sippola, P. 1998. Opetusta kehittävä laadunarviointijärjestelmä Oulun yliopistossa. Teoksessa K. Hämäläinen & S. Moitus. Laatu korkeakoulutukseen. Teoriaa ja käytäntöä. 2. painos. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 6:1998. Helsinki. 68-75.
- Kivirauma, J., Rinne, R. & Klemelä, K. (toim.) 2004. Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:203.
- Knubb-Manninen, G. 2003. Opetuksen kehittäminen yhteisöllisenä tehtävänä ja laadukkuudesta neuvottelemalla. Teoksessa G. Knubb-Manninen (toim.) Laadun tekijät – havainto- ja yliopisto-opetuksesta. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. 7-13.
- Koivula, S. 2002. Jumalainen laatu- Laatu organisaatiokulttuurisena sopusointuna. Oulun yliopiston opetus- ja opiskelijapalveluiden julkaisuja. Sarja A22.
- Koivula, S. 2003. Yliopisto-opetus ja laadun merkitykset. Teoksessa G. Knubb-Mannila (toim.) Laadun tekijät – havaintoja yliopisto-opetuksesta. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. 17-32.
- Koivumäki, S. 2002. Lukio-opetuksen laatu. Erityisopettajat, luokanopettajat, huoltajat ja oppilaat lukio-opetuksen laadun arvioijina. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.

- Koulutuksen arvioinnin uusi suunta. Arviointiohjelma 2004-2007. 2004. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 1. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. 1998. Arviointi 7/1998. Opetushallitus. Helsinki.
- Korkeamäki, T. & Messala, J. 2005. Erityispedagogiikan koulutusohjelmien opiskelijavalinta sekä opiskelemaan hyväksytyjen työhön sijoittuminen ja työtyytyväisyys. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Kuorelahti, M. 1995. Erityisopetus puntariin – tulosta etsitään. Kasvatus. 26 (1), 63-71.
- Kuorelahti, M. 2000. Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 169.
- Kuorelahti, M., Savolainen, P. & Puro, E. 2004a. Erityistä tukea ja erityisopetusta tarvitsevien peruskoululaisten opetuksen toimivuus Jyväskylässä. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A9:2004.
- Kuorelahti, M., Savolainen, P. & Puro, E. 2004b. Erityistä tukea tarvitsevien peruskoululaisten opetuksen toimivuus Jyväskylässä. Laajempi verkkoversio. Tulostettu 4.2.2005 www.jyvaskyla.fi/opetusvirasto
- Laak, T. 2005. Koulu on ihan jees: kouluviihtyvyys Jyväskylän peruskouluissa 2004 yleisopetuksen ja erityisopetuksen oppilaiden sekä heidän huoltajiensa arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu-tutkielma. Viitattu 7.9.2005 http://thesis.jyu.fi/05/URN_NBN_fi_jyu-2005249.pdf
- LATU-hanke. 2004. Viitattu <http://www.oph.fi/SubPage.asp?path=1,443,8401>
- Laukkanen, R. 1996. Johdanto erityisopetuksen tilan arviointiin. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. 2.painos. Arviointi 2/96. Opetushallitus. Helsinki. 1-4.
- Leisimo, E. 2005. Artikkelissa T. Malinen. Kaikista ei tule tohtoreita. Keskiuomalainen 17.11.2005.
- Lepoaho, J. & Valtonen, H. 2001. "Eväitä erilaisten oppijoiden kohtaamista varten" Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hanke yhdellä peruskoulun yläasteella. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Lillrank, P. 1995. Teoksessa U. Sarala & A. Sarala. 1996. Oppiva organisaatio - oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. 2. painos. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Lillrank, P. 2003. Laatuajattelu. Laadun filosofia, tekniikka ja johtaminen tietoyhteiskunnassa. 1.-3. painos. Helsinki: Otava.

- Lindström, A. & Laukkanen, R. 1996. Esipuhe. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. 2.painos. Arviointi 2/96. Opetushallitus. Helsinki.
- Linnakylä, P. 1996. Quality of School Life in Finnish Comprehensive School: a comparative view. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 40. (1), 69-85.
- Lunt, I. & Norwich, B. 1999. Can effective schools be inclusive schools? Institute of Education. University of London.
- Lupton, R. 2005. Social justice and school improvement: Improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods. *British Educational Research Journal*. 31 (5), 589-604.
- Lyytinen, H., Vaso, J. Kangasoja, M. & Rönkä, A. 2002. Arvioi ja opi – opi ja arvioi. Arvioimalla yhteisölliseen oppimiseen. Vantaa: Printel.
- McWilliam, P.J. & Bailey, B. Jr. 1993. Working Together with Children & Families. Case Studies in Early Intervention. Baltimore-London-Toronto-Sydney: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. painos. Helsinki: International Methelp Ky.
- Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. 2. painos. Arviointi 2/96. Opetushallitus. Helsinki. 121-136.
- Moberg, S. 1997. Inclusive educational practices as perceived by prospective special education teachers in Estonia, Finland, and the United States. *International Journal of Rehabilitation Research*. 20 (1), 29-40.
- Moberg, S. 1999. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. 2. painos. Jyväskylä: ATENA kustannus. 136-161.
- Moberg, S. 2001a. Kaikille yhteinen koulu: mitä se edellyttää opettajilta ja opetukselta. Teoksessa P. Fadjukoff, T. Ahonen, & H. Lyytinen (toim.) Oppimisvaikeudet, tutkimuksesta käytäntöön. *Learning Disabilities, from Research to Practise*. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. 114-120.
- Moberg, S. 2001b. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 82-95.

- Moberg, S. 2002. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto. 34-48.
- Moberg, S. & Tuunainen, K. 1989. Erityispedagogiikan metodologinen perusta. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Mortimore, P. 1992. Quality Control in Education and Schools. *British Journal of Educational Studies*. XXXX. (1), 23-37.
- Murto, L. 1995. Päihdeongelmasta, sen hoidosta ja hoidon laadusta. Teoksessa R. Haverinen, M. Maaniittu & M. Mäntysaari (toim.) Tulokseksi laatu. Puheenvuoroja sosiaalihuollon laadunkehittämisen teorioista, metodeista ja käytännöistä. Stakes. Raportteja 179. 117-128.
- Murto, P. 2001. Vammaisuuden raameista osallisuuden kokemiseen. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 30-54.
- Mäntysaari, M. 1995. Laadun kehittämisen ristiriidat. Teoksessa R. Haverinen, M. Maaniittu & M. Mäntysaari (toim.) Tulokseksi laatu. Puheenvuoroja sosiaalihuollon laadunkehittämisen teorioista, metodeista ja käytännöistä. Stakes. Raportteja 179. 69-82.
- Nagel, T. & Kvernbekk, T. 1997. A dialogue about the quality of education. *Quality Assurance in Education*. MCB University Press. 5 (2), 101-109.
- Naukkarinen, A. & Ladonlahti, T. 2001. Sitoutuminen, joustavat resurssit ja yhteistyö – välineitä kaikille yhteiseen kouluun. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 96-124.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H. K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nissinen, H. & Tilus, P. 1999. Erityisopetussuunnitelma 2000. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A8:1999.
- Norris, N. 1995. Koulutusohjelmien arviointi. Teoksessa S. Takala (toim.) Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 33-38.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1996. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. 1994. Teoksessa J. Metsämuuronen. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. painos. Helsinki: International Methelp Ky.

- Oakland, J. S. 1993. Total Quality Management. The route to improving performance. 2. painos. New Jersey: Nichols Publishing.
- Ojala, T. 1997. "Pakkopullaa vai mansikkakakkua". Vanhemmat ja mukautettu erityisopetus. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Oksanen, R. 2003. Laadun määrittely perusopetusta koskevassa kunnallisessa päätöksenteossa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. No. 88.
- Oksanen, R. 2004. Laatu ja asiakkuus perusopetuksessa ja kunnan päätöksenteossa. Teoksessa T. Pakarinen & H. Tamminen (toim.) Koulutuksen tuloksellisuuden arviointi. Kuntalan tuloksellisuusprojekti KARTUKE-ohjelma. Helsinki: Työturvallisuuskeskus, Kuntaryhmä. 17-26.
- Opetustoimen laadun arviointiperusteet. Virikkeitä sisäiseen arviointiin ja kehittämiseen. 1998. Oppi ja laatu- hanke. Helsinki: Efektia oy.
- Opetustoimen lainsäädäntö 2004. Suomen laki. H. Ranta (toim.) Helsinki: Talentum media oy.
- Patrikainen, R. 2002. Oppimisen laatu- haaste opettajalle. Teoksessa P. Holopainen, O. Ikonen & T. Ojala (toim.) Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana. Tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa. 2. painos. Kehittyvä koulutus 1/2001. Opetushallitus. Helsinki. 148-160.
- PISA 2003. Viitattu 5.9.2005. http://www.jyu.fi/ktl/pisa/PISA-tiedote5_2003.pdf
- Puro, E. 2000. Erityisopetuksen laatu opettajien ja vanhempien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma. Tulostettu 20.4.2004 <http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/f/epuro.pdf>
- Puro, E. 2004. Erityisopetuksen laatu. Julkaisematon käsikirjoitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003-2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3-9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-2. 2003. 2. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Rahko, M. 1995. Erityisopetuksen tuloksellisuus. Viitasaaren kunnan mukautetun opetuksen ja ala-asteen laaja-alaisen erityisopetuksen vaikuttavuuden tarkastelua. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Raivola, R. 2002. Tavoitetaanko laatu standardeihin yltämällä? Teoksessa E. Olkinuora, R. Jakku-Sihvonen & E. Mattila. (toim.) Koulutuksen arviointi. Lähtökohtia, malleja ja tilannekatsauksia. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B: 70. 15-30.

- Raivola, R. 2004. Tuloksellisuuden arvioinnin perusteita. Teoksessa T. Pakarinen & H. Tamminen. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointi. Kunta-alan tuloksellisuusprojekti KARTUKE-ohjelma Helsinki: Työturvallisuuskeskus, Kuntaryhmä. 7-15.
- Rajaniemi, A. 1998. Laatu kuuluu opetukseen. *Opettaja*. (11), 6-8.
- Rautjärvi, J. 1995. Kuopion perhetukikeskusuudistus – tuloksellisuuden arvioinnista laatuun. Teoksessa R. Haverinen, M. Maaniittu & M. Mäntysaari. Tulokseksi laatu. Puheen- vuoroja sosiaalihuollon laadunkehittämisen teorioista, metodeista ja käytännöistä. Stakes. Raportteja 179. 147-158.
- Reynolds, D. & Teddlie, C. 2000. Artikkelissa P. Sahlberg. 2004. Koulun vaikuttavuus ja hyvyys. *Kasvatus*. 35 (5), 516-529.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Wallenius, L. 2004. Koulutus erityisoppilaan kokemana. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.) *Erytisopetus laajenevana koulutienä*. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A: 203. 51-93.
- Räsänen, A. 1994. Arvioinnin tehtävät. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, A. Räsänen & P. Väyrynen (toim.) *Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille*. Arviointi ja seuranta 2/1994. Opetushallitus. Helsinki.
- Räsänen, A. 1995. Terveystieteiden koulutuksen tuloksellisuus ja laatu. Teoksessa H. Leino-Kilpi, M. Hupli & A. Räsänen (toim.) *Terveystieteiden koulutuksen tuloksellisuus ja laatu*. Perusteiden tarkastelua. Arviointi 5. Opetushallitus. Helsinki. 9-24.
- Räsänen, A. 1998. Laatu on koulutuksen ydinkäsite. *Opettaja*. (11), 10-11.
- Räsänen, A. & Vainio, L. 1996. Etsi laatu itsestäsi – Itsearviointikäytäntöjä. Arviointi 12/96. Opetushallitus. Helsinki.
- Räsänen, T. 2004. Tuloksellisuusarviointi arviointiprosessina. Teoksessa T. Pakarinen & H. Tamminen (toim.) *Koulutuksen tuloksellisuuden arviointi*. Kunta-alan tuloksellisuusprojekti. KARTUKE-ohjelma. Helsinki: Työturvallisuuskeskus, Kuntaryhmä.
- Saarinen, T. & Huusko, M. 2004. Koulutuksen laatu korkeakoulupolitiikan ja yliopistojen itsearviointien teksteissä. *Kasvatus*. 35. (5), 485-498.
- Sahlberg, P. 2004. Koulun vaikuttavuus ja hyvyys. *Kasvatus*. 35 (5), 516-529.
- Sallinen, A. 2005. Jyväskylän yliopiston lukuvuoden avajaispuhe. 31.8.2005.
- Salminen, J. 1989. *Erytispedagogiikka ja erityisopetus*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Saloviita, T. (toim.) 1998. *ELO-asteikko*. Erytisopetuksen laadun osoittimet. Opetusmateriaali 5. Jyväskylän yliopisto. Erytispedagogiikan laitos.

- Saloviita, T., Hernesaho, K., Hilmola-Rytioja, S., Kaakkurinniemi, P., Rydman, H., Siikala, R. & Tenhunen, T. 1993. Erityisopetuksen laadun osoittimet. Mitä vanhemmat ja erityisopettajat ajattelevat? Research reports No. 45. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.
- Sammons, P. 1999. Artikkelissa P. Sahlberg. 2004. Koulun vaikuttavuus ja hyvyys. *Kasvatus*. 35 (5), 516-529.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio – oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. 2. painos. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sarjala, J. 2002. Arvioinnin merkitys koulutuspolitiikassa. Teoksessa E. Olkinuora, R. Jakku-Sihvonen & E. Mattila (toim.) *Koulutuksen arviointi. Lähtökohtia, malleja ja tilannekatsauksia*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja B:70. 9-13.
- Seppälä, P. & Sytelä, E. 1998. "Tää on ihan tavallista koulun kehittämistä." Tapaustutkimus helsinkiläisen koulun laadun kehittämistyöstä Oppi ja laatu-hankkeessa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B23:1998.
- Silén, T. 1998. *Laatujohtaminen - menetelmiä kilpailukyvyyn vahvistamiseksi*. Helsinki-Porvoo-Juva: WSOY.
- Sipilä, J. 1995. Ylhäältä alas vai alhaalta ylös? Teoksessa R. Haverinen, M. Maaniittu & M. Mäntysaari. Tulokseksi laatu. Puheenvuoroja sosiaalihuollon laadunkehittämisen teorioista, metodeista ja käytännöistä. STAKES. Raportteja 179. 21-25.
- Stoll, L. & Fink, D. 1996. Artikkelissa P. Sahlberg. 2004. Koulun vaikuttavuus ja hyvyys. *Kasvatus*. 35 (5), 516-529.
- Switzky, H. N. & Heal, L. W. 1990. *Research Methods in Special Education*. Teoksessa R. Gaylor-Ross (toim.) *Issues and research in special education*. New York: Teachers College Press. 1-81.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 165.
- Tella, L. 2005. Erityisopetuksen laatu oppilaan näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Tenhunen, T. 1995. Peruskouluko valmis integraatioon? *Kasvatus*. 26 (3), 261-267.
- The Council For Exeptional Children. 2000. *Bright Futures for Exeptional Learners. An Action Agenda to Achieve Quality Conditions for Teaching and Learning*. *Teaching Exeptional Children*. 32 (6), 56-69.
- Tilastokeskus 2005a. Viitattu 30.11.2005. <http://www.stat.fi/til/erop/index.html>

- Tilastokeskus 2005b. WWW-sivulla Erityisopetus .fi. Viitattu 4.9.2005
<http://www.erityisopetus.fi/pdf/erityisopetus2004.pdf>.
- Tilastokeskus 2005c. Viitattu 3.10.2005
<http://www.stat.fi/tk/tp/verkkokoulu/ktk/tt/kasitteet/reliabiliteet1596/viewlist.html>
- Tilastokeskus 2005d. Viitattu 3.10.2005
<http://www.stat.fi/tk/tp/verkkokoulu/ktk/tt/kasitteet/validiteet1288/viewlist.html>
- Tilus, P. 2002. Jyväskylän kaupunki. Jes! Teoksessa P. Holopainen & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen laadullisen kehittämisen hanke 1997-2001. Malleja opetukseen. Moniste 6/2002. Opetushallitus. Helsinki. 41-53.
- Torppa, K. 1995. Kunnan osa-aikaisen erityisopetuksen tuloksellisuuden arviointi. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu –tutkielma.
- UNESCO. 2005. Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.
- Vainio, L. 1995. Laatuajattelun periaatteet oppilaitosten toiminnan arvioinnissa ja kehittämisessä. Teoksessa S. Takala (toim.) Arviointi ja koulutuksen laadun kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. 194-205.
- Valtiovarainministeriö. 1998. Julkisen sektorin laatulinjauksia. Tutkimukset ja selvitykset 5/98. Helsinki.
- Vaso, J. 1998. Ammatillisen aikuiskoulutuksen laatu. Konstruktiivinen tutkimus laadun arviointivälineen kehittämiseksi. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 588.
- Vaso, J. 1999. Ammatillisen aikuiskoulutuksen laadun arviointi. Teoksessa M. Parjanen (toim.) Oppimisen ja laadun kiasma. Tampere: University Press. 66-87.
- Vaso, J. 2000. Ammatillisen koulutuksen laatu ja sen arviointi. Arviointi 6/2000. Opetushallitus. Helsinki.
- Vaso, J. 2002. Erityisopetuksen laadun arviointi – yleinen vai erityinen? Teoksessa P. Holopainen, O. Ikonen & T. Ojala (toim.) Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana. Tukea tarvitsevien opetuksen kehittäminen kunnissa ja oppilaitoksissa. 2. painos. Kehittyvä koulutus 1/2001. Opetushallitus. Helsinki. 36-49.
- Virtanen, P. & Jakku-Sihvonen, R. 1996. Erityisopetuksen tila opettajien ilmaisemana. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. 2. painos. Arviointi 2/96. Opetushallitus. Helsinki. 323-333.
- Virtanen, P. 2002. Erityishuoltoa ja opetusta koskeva lainsäädäntö. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. 11. painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto. 49-66.

- Virtanen, S. 1998. Sosiaali- ja terveysministeriön rooli päivähoiton laadunvarmistuksessa. Teoksessa E. Hujala & S. Parrila-Haapakoski (toim.) Näkökulmia laadun arviointiin varhaiskasvatuksessa. Oulun yliopisto. Varhaiskasvatuskeskus. 42-46.
- Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa Murto, P., A. Naukkarinen & T. Saloviita. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus. 12-29.
- Ylitalo, S. 1998. Artikkelissa S. Valtonen. Laatutyö on oman työn arvioimista ja kehittämistä. Opettaja. (11), 12-13.

LIITTEET

Liite 1: Toisen luokan oppilaiden kyselylomake

Erityispedagogiikan laitos

Koulutuksen tutkimuslaitos

Jyväskylän kaupungin opetusvirasto

HYVÄ PERUSKOULULAINEN!




Olet mukana tutkimuksessa, jossa selvitetään Jyväskylän kaupungin 2. luokkalaisten oppilaiden mielipiteitä koulusta. Jos et ymmärrä jotakin kohtaa, pyydä apua opettajalta. Voit täyttää lomakkeen yhdessä hänen kanssaan.

Nimi: _____





































































Koulun nimi: _____

Tässä tutkimuksessa kysytään **sinun omaa mielipidettäsi** koulua koskevista asioista. Merkitse rasti siihen kohtaan, joka vastaa **SINUN** mielipidettäsi. Harjoitellaan ensin!

HARJOITUS

| Minun mielestäni... | täysin eri mieltä | melkein eri mieltä | melkein samaa mieltä | täysin samaa mieltä |
|-----------------------------------|---|---|---|---|
| 1. Kissat ovat kivoja lemmikkejä. |  |  |  |  |

Jos panit rastin kohtaan ”täysin samaa mieltä”, niin silloin kissat ovat mielestäsi aina tosi kivoja. Jos panit rastin kohtaan ”melkein samaa mieltä”, niin silloin kissat ovat mielestäsi aika kivoja, mutta ei ihan aina! Ja sitten tehdään opettajan johdolla varsinainen tehtävä!

| Koulu on paikka missä..... | täysin eri mieltä | melkein eri mieltä | melkein samaa mieltä | täysin samaa mieltä |
|---|---|---|--|---|
| 1. saan apua tarvitessani. |  |  |  |  |
| 2. opettajat ovat oikeudenmukaisia. |  |  |  |  |
| 3. käyn koulua mielelläni. |  |  |  |  |
| 4 opin tulemaan toimeen toisten kanssa. |  |  |  |  |
| 5. opettajat kannustavat minua. |  |  |  |  |
| 6. opettajat kohtelevat minua reilusti. |  |  |  |  |
| 7. toiset pyytävät apuani. |  |  |  |  |
| 8. tunnen itseni yksinäiseksi. |  |  |  |  |
| 9. tiedän, mitä osaan tehdä hyvin. |  |  |  |  |
| 10. opettajat kuuntelevat minua. |  |  |  |  |
| 11. olen onnellinen. |  |  |  |  |
| 12. oppiminen on mukavaa. |  |  |  |  |
| 13. viihdyn todella hyvin. |  |  |  |  |
| 14. pidän koulutehtävistä. |  |  |  |  |
| 15. välillä hermostun. |  |  |  |  |
| 16. minulla menee hyvin. |  |  |  |  |
| 17. saan vastata riittävän usein kun viittaaan. |  |  |  |  |

Kiitos vastauksistasi! (((

Liite 2: Viidennen ja kahdeksannen luokan oppilaiden kyselylomake

HYVÄ PERUSKOULULAINEN!

Olet mukana tutkimuksessa, jossa selvitetään Jyväskylän kaupungin 5. ja 8. luokkalaisten oppilaiden mielipiteitä koulusta. Jos et ymmärrä jotakin kohtaa, pyydä apua opettajalta. Voit täyttää lomakkeen yhdessä hänen kanssaan. Aluksi sinulta kysytään taustatietoja.

Nimi: _____

Koulun nimi: _____

Luokka: 5 lk ____ 8.lk ____

Seuraavassa sinulle esitetään koulua koskevia väitteitä. Rastita mielipidettäsi kuvaava vaihtoehto tai kirjoita vastaus sille osoitettuun tilaan. Vastaa kaikkiin kysymyksiin.

| Koulu on paikka, missä..... | täysin eri mieltä | melkein eri mieltä | melkein samaa mieltä | täysin samaa mieltä |
|---|-------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------|
| 1. tiedän miten työskennellään. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 2. opettajat ovat oikeudenmukaisia. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 3. käyn koulua mielelläni. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 4. toisten kanssa oleminen auttaa minua ymmärtämään itseänikin. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 5. tunnen olevani tärkeä. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 6. opin tulemaan toimeen toisten kanssa. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 7. opettajat kannustavat minua. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 8. toiset luottavat minuun. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 9. opettajat kohtelevat minua reilusti. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 10. toiset pyytävät apuani. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 11. tunnen itseni yksinäiseksi. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|

| | | | | |
|--|---|--------------------------|--------------------------|-------------------|
| 12. olen levoton. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 13. tiedän, että minua arvostetaan. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 14. saan ansaitsemiani arvosanoja. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 15. toiset kunnioittavat minua. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 16. tunnen itseni masentuneeksi. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| | | täysin | melkein | melkein |
| Koulu on paikka, missä..... | | eri | eri | täysin sa- |
| | | mieltä | mieltä | maa mieltä |
| 17. tiedän, että pärjään tyydyttävästi. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 18. tiedän, mitä osaan tehdä hyvin. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 19. opin paljon itsestäni. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 20. opettajat kuuntelevat minua. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 21. olen onnellinen. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 22. oppiminen on mukavaa. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 23. viihdyn todella hyvin. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 24. pidän koulutehtävistä. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 25. opin tuntemaan itseäni paremmin. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 26. tiedän, että menestyn, jos yritän. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 27. välillä hermostun. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 28. minulla menee hyvin. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 29. olen oppinut hyväksymään toiset sellai- sena kuin he ovat. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 30. saan apua tarvitessani. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 31. enemmistö luokkani oppilaista on halukas oppimaan. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 32. koulussa vallitsee myönteinen ilmapiiri. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 33. opettajat eivät odota kaikilta oppilailta samoja suorituksia. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|
| 34. kaikki oppilaat suorittavat heille annetut kotehtävät. | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | (|

35. heikot oppilaat vastaavat kysymyksiin yhtä usein kuin muut. ; (
36. opetusryhmät ovat sopivan kokoisia. ; (
37. opettajat huomaavat jos jollakin on vaikeuksia koulunkäynnissä. ; (
38. opettajat ovat ammattitaitoisia. ; (
39. heikot oppilaat aiheuttavat enemmän järjestysongelmia kuin muut. ; (
40. saan vastata riittävän usein kun viitataan. ; (
-

Vastaa seuraaviin kysymyksiin omasta erityisopetukseen osallistumisestasi.

41. Osallistutko tällä hetkellä erityisopetukseen? kyllä ___ en ___
42. Oletko aikaisemmin osallistunut erityisopetukseen? kyllä ___ en ___
43. Jos osallistut / olet osallistunut erityisopetukseen, sen merkitys on / on ollut koulunkäyntisi kannalta
- erittäin hyödyllistä ___ melko hyödyllistä ___ ei juuri merkitystä ___
- melko haitallista ___ erittäin haitallista ___

Arvioi miten erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden opettaminen samassa ryhmässä muiden oppilaiden kanssa vaikuttaa.....

- | | | huononee paljon | huononee vähän | ei vaikutusta | paranee vähän | paranee paljon | |
|--|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------|---|
| 44. luokan työrauhaan | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | (|
| 45. opetuksen tasoon | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | (|
| 46. opettajan mahdollisuuteen auttaa sinua | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | (|
| 47. omaan viihtymiseesi | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | (|
| 48. omaan oppimiseesi | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | (|
| 49 luokan yhteishenkeen | ; | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | (|
-

50) Kirjoita vielä lopuksi kolme parasta ja kolme huonointa puolta koulustasi.

Kouluni parhaita puolia ovat (((

1) _____

2) _____

3) _____

Kouluni huonoimpia puolia ovat ;;;

1) _____

2) _____

3) _____

KIITOS VASTAUKSISTASI!

(((

Liite 3: Huoltajien kyselylomake



Erityispedagogiikan laitos
Koulutuksen tutkimuslaitos
Jyväskylän kaupungin opetusvirasto



HYVÄ OPPILAAN HUOLTAJA!

Olet mukana tutkimuksessa, jossa selvitetään Jyväskylän koululaitoksen toimintaa. Tutkimukseen osallistuvat yhdeksän jyväskyläläisen peruskoulun 2., 5. ja 8. luokan oppilaat, huoltajat, opettajat ja rehtorit.

Vastattuasi sulje lomake kuoreen ja palauta se mahdollisimman pian lapsesi mukana kouluun. Vastaukset tulevat vain tutkijoiden tietoon. Tutkijat käsittelevät vastaukset ehdottoman luottamuksellisesti ja tekevät niistä yhteenvetoja, joista yksittäisten vastaajien mielipiteet eivät käy ilmi.

Tutkimuksen toteuttavat Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos ja Koulutuksen tutkimuslaitos yhteistyössä Jyväskylän kaupungin opetustoimen kanssa. Lähempiin tiedusteluihin tutkimuksesta vastaavat KT Matti Kuorelahti, 260 1623, KL Pirjo Savolainen 260 1750 ja KM Erika Puro 260 1628.

Aluksi sinulta kysytään taustatietoja.

Koulun nimi: _____

Lapsen luokka-aste: 2. lk _____ 5.lk _____ 8.lk _____

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

Vastaajan ikä: _____ vuotta

Rastita korkein/pisin koulutus:

Äidin koulutus: perus/kansa/keskikoulu ___ lukio ___ ammattikoulu ___ opisto ___ korkeakoulu _____

Isän koulutus: perus/kansa/keskikoulu ___ lukio ___ ammattikoulu ___ opisto ___ korkeakoulu ___

Arvioi lapsesi opiskeluolosuhteita ja kouluviihtyvyyttä.

| Koulu on paikka missä... | täysin eri mieltä | melkein erimieltä | melkein samaa mieltä | täysin samaa mieltä |
|---|----------------------|----------------------|----------------------------|---------------------------|
| 1. lapseni käy mielellään koulua. | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 2. opettajat kannustavat lastani. | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 3. lapseni on levoton koulussa. | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 4. lapseni tuntee olonsa yksinäiseksi koulussa. | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 5. lapseni tietää, mitä osaa tehdä hyvin. | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 6. lapseni saa ansaitsemiaan arvosanoja. | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 7. lapsellani menee hyvin koulussa. | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 8. opettajat kuuntelevat lastani. | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 9. lapseni tuntee olonsa turvalliseksi koulussa. | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 10. lapseni tuntee itsensä masentuneeksi koulussa. | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 11. lapseni viihtyy koulussa. | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 12. lapseni pitää koulutehtävistä. | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 13. lapsellani on hyviä ystäviä koulussa. | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 14. lapseni mielestä oppiminen on mukavaa. | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 15. lapseni saa apua tarvittaessa. | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 16. lastani kiusataan koulussa. | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 17. opetusryhmät ovat sopivan kokoisia. | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 18. koulun ja kodin yhteistyö toimii hyvin. | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 19. mielipiteeni huomioidaan lapseni koulunkäyntiä koskevissa asioissa. | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 20. opettajat ovat ammattitaitoisia. | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 21. tunnen olevani tervetullut kouluun. | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 22. opettajat huomaavat, jos oppilaalla on vaikeuksia koulun-käynnissä. | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 23. koulussa vallitsee myönteinen ilmapiiri | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 24. opettajat eivät odota kaikilta oppilailta samantasoisia suorituksia | ___ | ___ | ___ | ___ |

Seuraavaksi sinulle esitetään muutamia toteamuksia erilaisten oppilaiden opettamisesta yleisissä opetusryhmissä Jyväskylässä tällä hetkellä. Näistä asioista on olemassa monia erilaisia näkemyksiä. Toteamuksia ei voida sanoa oikeiksi tai vääriksi; kysymys on lähinnä mielipiteistä ja suhtautumisesta asiaan. Tässä on kysymys sinun henkilökohtaisista mielipiteistäsi.

Toteamuksessa on määrittelemättömiä käsitteitä (esim. vammainen, lievästi vammainen, vaikeasti vammainen, yleisopetus, normaaliopetus), joita et ehkä tarkasti tunne tai ymmärrät ne omalla tavallasi. Älä jää miettimään niiden tarkkaa merkitystä äläkä myöskään yksittäisiä tapauksia, vaan ota ne juuri sellaisina kuin ne ovat mielessäsi. Älä jää pohtimaan väitteitä kovin syvällisesti, vaan ota kantaa niihin nopeasti.

Ilmaise käsityksesi merkitsemällä rasti (x) mielipidettäsi lähinnä vastaavaan sarakkeeseen jokaisen toteamuksen kohdalla.

1 = Olen täysin eri mieltä

2 = Olen jokseenkin eri mieltä.

3 = Olen hiukan eri mieltä

4 = Olen hiukan samaa mieltä

5 = Olen jokseenkin samaa mieltä

6 = Olen täysin samaa mieltä.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|-------------------|----------|----------|---------------------|----------|----------|
| 25. Kaikki oppilaat saavat hyvän opetuksen tavallisissa luokissa. | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 26. Täysiaikainen normaaliluokkasijoitus ei ole hyväksi lievästi vammaisten oppilaiden koulumenestykselle. | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ |
| | eri mieltä | | | samaa mieltä | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 27. Toiset oppilaat kiusaavat ja/tai syrjivät vammaisia oppilaita normaaliluokilla. | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 28. Täysiaikainen normaaliluokkasijoitus edistää vammaisen oppilaan itsetunnon parantumista. | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 29. Vammaisten lasten täysiaikainen opiskelu yleisopetuksessa merkitsee oikeudenmukaisuutta kaikille oppilaille. | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 30. Yleisopetuksessa on riittävästi resursseja ja henkilökuntaa kohtaamaan kaikkien oppilaiden yksilölliset kasvatukselliset tarpeet. | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 31. Vaikeasti vammaisten lasten tulisi saada opetusta erityisluokissa. | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ |
| 32. Vammaisten lasten sijoittaminen yleisiin opetusryhmiin laskee ei-vammaisten lasten opetuksen tasoa. | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ | ___ |

33. Vain erityiskoulutuksen saaneet erityisopettajat kykenevät opettamaan tehokkaasti vaikeasti vammaisia lapsia. _____
34. Yleisopettajat pystyvät kohtaamaan vammaisten oppilaiden kasvatukselliset tarpeet tavallisessa luokassa. _____
35. Vammaisten oppilaiden koulunkäynti normaaliluokissa merkitsee hyvää opetusta kaikille oppilaille. _____
36. Erityisluokkia tarvitaan vaikeasti sopeutumattomille oppilaille. _____
37. Luokanopettajalla on päävastuu luokassa olevien vammaisten oppilaiden opetuksesta. _____
38. Vammaiset lapset eivät leimaannu "erilaisiksi" tai "tyhmiksi" käydessään koulua yleisopetusryhmässä. _____
39. On oikein vaatia luokanopettajaa hyväksymään luokkaansa vaikeasti vammaisen oppilas. _____
40. Vammaisen lapsen sijoittaminen tavalliseen luokkaan vähentää ei-vammaisten opetukseen käytettävää aikaa. _____
41. Vammaisen lapsen koulumenestys paranee, jos hänet sijoitetaan täysiaikaisesti tavalliseen luokkaan. _____
42. Vaikeasti vammaisia lapsia tulisi opettaa erityisryhmissä heidän erityistarpeittensa vuoksi. _____
43. Oppilaat, joilla on vaikeita käyttäytymishäiriöistä tarvitsevat erityisopetusta erityisluokissa tai -kouluissa. _____
44. Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen on ensisijaisesti oikeudenmukaisuuden tavoittelua. _____
45. Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen on ensisijaisesti tehokkaan opetuksen tavoittelua. _____

Vastaa seuraaviin kysymyksiin lapsesi erityisopetukseen osallistumisesta.

46. Osallistuuko lapsesi tällä hetkellä erityisopetukseen? kyllä _____ ei _____
47. Onko lapsesi osallistunut aikaisemmin erityisopetukseen? kyllä _____ ei _____
48. Jos lapsesi osallistuu / on osallistunut erityisopetukseen, sen merkitys on / on ollut lapseni koulunkäynnin kannalta
- erittäin hyödyllinen melko hyödyllinen ei juuri merkitystä
- melko haitallinen erittäin haitallinen en osaa sanoa
49. Mikä olisi mielestäsi paras opetuspaikka omalle lapsellesi?
- tavallinen luokka erityisopetuksen pienryhmä
- tavallinen luokka ja osa-aikainen erityisopetus erityiskoulu

Arvioi vielä miten erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden opettaminen samassa ryhmässä muiden oppilaiden kanssa vaikuttaa...

| | huononee paljon | huononee vähän | ei juuri vaikuta | paranee vähän | paranee paljon |
|--|--------------------|-------------------|---------------------|------------------|-------------------|
| 50. lapseni kokonaiskehitykseen | — | — | — | — | — |
| 51. lapseni tiedolliseen kehitykseen | — | — | — | — | — |
| 52. lapseni tunne-elämän kehitykseen | — | — | — | — | — |
| 53. lapseni yhteistyötaitoihin | — | — | — | — | — |
| 54. lapseni oppimiseen | — | — | — | — | — |
| 55. lapseni erilaisuuden hyväksymiseen | — | — | — | — | — |
| 56. luokan työrauhaan | — | — | — | — | — |
| 57. opetuksen tasoon | — | — | — | — | — |
| 58. opettajan mahdollisuuteen auttaa lastasi | — | — | — | — | — |
| 59. lapseni viihtymiseen | — | — | — | — | — |
| 60. luokan yhteishenkeen | — | — | — | — | — |

Kirjoita vielä lopuksi mielipiteesi

Lapseni koulun / opetusjärjestelyjen parhaita puolia ovat:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

Lapseni koulun / opetusjärjestelyjen huonoimpia puolia ovat:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

KIITOS VASTAUKSISTASI!

Liite 4: Opettajien kyselylomake.



Hyvä opettaja!

Tässä tutkimuksessa kartoitetaan opettajien käsityksiä Jyväskylän koululaitoksen tilasta ja kyvystä kohdata erityisen tuen tarvetta opetuksessa. Kyselyyn osallistuu 9 jyvaskyläläistä peruskoulua ja kysely kohdistetaan tutkimuskoulujen kaikille opettajille ja rehtoreille sekä 2., 5. ja 8. luokan oppilaille huoltajineen.

Jotta tutkimukseen perustuvat johtopäätökset olisivat luotettavia, on hyvin tärkeää, että vastajakato jäisi mahdollisimman pieneksi. Jokaisen käsitykset ovat tärkeitä! Pyydämme Sinua ystävällisesti käyttämään aikaasi täyttääksesi tämän kyselylomakkeen huolimatta siitä kaikesta kiireestä ja työpaineesta, joka opettajiin kohdistuu koulun arjessa. Vastaa nimettömänä ja palauta lomake suljetussa kuoressa sitä varten osoitettuun paikkaan.

Tutkimuksen toteuttavat Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos ja Koulutuksen tutkimuslaitos yhteistyössä Jyväskylän kaupungin opetustoimen kanssa. Lähempiin tiedusteluihin tutkimuksesta vastaavat KT Matti Kuorelahti, 260 1623, Matti.Kuorelahti@edu.jyu.fi, KL Pirjo Savolainen, Pirjo.Savolainen@edu.jyu.fi, sekä KM Erika Puro, Erika.Puro@edu.jyu.fi.

Seuraavaksi esitetään toteamuksia erilaisista koulun toiminnoista. **Ajattele tilannetta oman koulusi** kannalta. Vastaa melko nopeasti asteikolla

1 = täysin eri mieltä 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = hiukan eri mieltä, 4 = hiukan samaa mieltä, 5 = jokseenkin samaa mieltä ja 6 = täysin samaa mieltä.

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Tämä koulu on turvallinen työyhteisö kaikille oppilaille. | — | — | — | — | — | — |
| 2. Koulurakennuksessa on riittävästi tilaa. | — | — | — | — | — | — |
| 3. Heikot oppilaat aiheuttavat enemmän järjestysongelmia kuin muut. | — | — | — | — | — | — |
| 4. Rehtori korostaa opettajien vastuuta tavoitteiden saavuttamisesta. | — | — | — | — | — | — |
| 5. Enemmistö oppilaista tässä koulussa on halukas oppimaan. | — | — | — | — | — | — |
| 6. Useimmat vanhemmat arvioivat tämän koulun tavallista | | | | | | |

| | | | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| paremmaksi. | — | — | — | — | — | — |
| 7. Oppimisvaikeuksia koskevat asiat ovat harvoin opettajakunnan kokousten keskustelun aiheena. | — | — | — | — | — | — |
| 8. Rehtori antaa opettajille säännöllisesti palautetta opetuksesta. | — | — | — | — | — | — |
| 9. Perustietojen omaksumiseen kiinnitetään erityistä huomiota. | — | — | — | — | — | — |
| 10. Koulussa vallitsee myönteinen ilmapiiri. | — | — | — | — | — | — |
| 11. Opettajat eivät odota kaikilta oppilailta samantasoisia suorituksia. | — | — | — | — | — | — |
| 12. Oppitunneilla esiintyy vain harvoin oppilaiden aiheuttamia häiriöitä. | — | — | — | — | — | — |
| 13. Koulun yleiset päämäärät eivät ole selkiytyneitä. | — | — | — | — | — | — |
| 14. Kaikki oppilaat suorittavat heille annetut kotitehtävät. | — | — | — | — | — | — |
| 15. Kaikkien oppilaiden odotetaan hallitsevan perustiedot ja -taidot. | — | — | — | — | — | — |
| 16. Rehtori toimii aktiivisesti saadakseen voimavaroja koulun kehittämiseen. | — | — | — | — | — | — |
| 17. Koulurakennus on miellyttävä | — | — | — | — | — | — |
| 18. Koen, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat jäävät jäävät liian vähälle huomiolle opetuksessani. | — | — | — | — | — | — |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19. Arviointituloksia käytetään säännöllisesti opetuksen kehittämiseen. | — | — | — | — | — | — |
| 20. Oppilaiden vanhemmat ovat kiinnostuneita koulusta. | — | — | — | — | — | — |
| 21. Koulussa keskustellaan säännöllisesti erityisopetuksen kehittämisestä. | — | — | — | — | — | — |
| 22. Opettajat uskovat, että lähes kaikki oppilaat pystyvät saavuttamaan keskeiset tavoitteet. | — | — | — | — | — | — |
| 23. Monet vanhemmat pitävät aktiivisesti yhteyttä kouluun. | — | — | — | — | — | — |
| 24. Heikot oppilaat osallistuvat yhtä innokkaasti kuin muutkin luokassani. | — | — | — | — | — | — |
| 25. Oppilaiden käyttäytyminen on yleensä asiallista. | — | — | — | — | — | — |
| 26. Perhetaustaltaan erilaiset oppilaat menestyvät yleensä yhtä hyvin. | — | — | — | — | — | — |
| 27. Opettajat eivät käänny rehtorin puoleen opetusta koskevista pulmissa. | — | — | — | — | — | — |
| 28. Olen valmis vastaanottamaan alueellisten pienryhmien | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| oppilaita omaan opetusryhmääni. | — | — | — | — | — | — | — |
| 29. Luokkailmapiiri tukee tasapuolisesti kaikkien oppimista. | — | — | — | — | — | — | — |
| 30. Erityisopetusta kehitetään hyvässä yhteistyössä opetushenkilöstön ja opetustoimen päättäjien kesken. | — | — | — | — | — | — | — |
| 31. Oppilas pääsee helposti erityisopetukseen. | — | — | — | — | — | — | — |
| 32. Erityisopetuksen johtoryhmän toiminta edistää erityisopetuksen tavoitteiden saavuttamista. | — | — | — | — | — | — | — |
| 33. Kaupungissa kehitetään kaikkia erityisopetusmuotoja tasapuolisesti. | — | — | — | — | — | — | — |
| 34. Erityisopetukselle on osoitettu riittävästi toimintaedellytyksiä. | — | — | — | — | — | — | — |
| 35. Kunnalliset päättäjät ovat kiinnostuneita erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen tilasta. | — | — | — | — | — | — | — |
| 36. Koulussani on riittävästi resursseja henkilöstön täydennyskoulutukseen. | — | — | — | — | — | — | — |
| 37. Kaikki koulun opettajat voivat vaikuttaa riittävästi erityisopetuksen kehittämiseen. | — | — | — | — | — | — | — |
| 38. Huoltajat ovat tervetulleita kouluun. | — | — | — | — | — | — | — |
| 39. Koulussamme on erityisopettajia riittävästi. | — | — | — | — | — | — | — |
| 40. Tilamme ovat esteettömät kaikille oppilaille. | — | — | — | — | — | — | — |
| 41. Koulunkäyntiavustajia riittävästi. | — | — | — | — | — | — | — |
| 42. Opettajat ovat ammattitaitoisia. | — | — | — | — | — | — | — |
| 43. Oppilashuollollisia resursseja on riittävästi. | — | — | — | — | — | — | — |
| 44. Erityisopettajat auttavat luokan- ja aineenopettajia riittävästi. | — | — | — | — | — | — | — |
| 45. Koulun ja kodin yhteistyö toimii hyvin. | — | — | — | — | — | — | — |
| 46. Opetusryhmät ovat sopivan kokoisia. | — | — | — | — | — | — | — |
| 47. Opettajat osaavat tunnistaa oppimisen vaikeudet. | — | — | — | — | — | — | — |
| 48. Erityis- ja yleisopettajien yhteistyö toimii moitteettomasti. | — | — | — | — | — | — | — |
| 49. Pystyn huolehtimaan riittävän hyvin erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista omassa opetuksessani. | — | — | — | — | — | — | — |
| 50. Koulussamme keskustellaan paljon opetusalan yleisistä kehitysnäkymistä. | — | — | — | — | — | — | — |
| 51. Kouluni pitää riittävästi yhteyttä koulun ulkopuolisiin yhteistyötahoihin. | — | — | — | — | — | — | — |
| 52. Henkilöstö käyttää riittävästi aikaa omien työkäytäntöjen arviointiin ja pyrkii oppimaan omista kokemuksista. | — | — | — | — | — | — | — |
| 53. Koulun ilmapiiri kannustaa parempaan työn laatuun. | — | — | — | — | — | — | — |

KÄSITYKSET KAIKKIEN OPPILAIDEN YHDESSÄ OPETTAMISESTA

Seuraavassa on esitetty muutamia toteamuksia erilaisten oppilaiden opettamisesta **yleisissä opetusryhmissä Jyväskylässä** tällä hetkellä. Näistä asioista on olemassa monia erilaisia näkemyksiä. Toteamuksia ei voida sanoa oikeiksi tai vääriksi; kysymys on lähinnä mielipiteistä ja suhtautumisesta asiaan. Tässä on kysymys sinun henkilökohtaisista mielipiteistäsi.

Toteamuksissa on määrittelemättömiä käsitteitä (esim. vammainen, lievästi vammainen, vaikeasti vammainen, yleisopetus, normaaliopetus), joita et ehkä tarkasti tunne tai ymmärrät ne omalla tavallasi. Älä jää miettimään niiden tarkkaa merkitystä äläkä myöskään yksittäisiä tapauksia, vaan ota ne juuri sellaisina kuin ne ovat mielessäsi. Älä jää pohtimaan väitteitä kovin syvällisesti, vaan ota kantaa niihin nopeasti.

Ilmaise käsityksesi merkitsemällä rasti (x) mielipidettäsi lähinnä vastaavaan sarakkeeseen jokaisen toteamuksen kohdalle.

| | |
|--------------------------------|----------------------------------|
| 1 = Olen täysin eri mieltä | 4 = Olen hiukan samaa mieltä |
| 2 = Olen jokseenkin eri mieltä | 5 = Olen jokseenkin samaa mieltä |
| 3 = Olen hiukan eri mieltä | 6 = Olen täysin samaa mieltä |

| | eri mieltä | | samaa mieltä | | | |
|---|------------|-------|--------------|-------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 54. Kaikki oppilaat saavat hyvän opetuksen tavallisissa luokissa. | ___ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 55. Täysiaikainen normaaliluokkasijoitus ei ole hyväksi lievästi vammaisten oppilaiden koulumenestykselle. | ___ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 56. Toiset oppilaat kiusaavat ja/tai syrjivät vammaisia oppilaita normaaliluokilla. | ___ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 57. Täysiaikainen normaaliluokkasijoitus edistää vammaisen oppilaan parantumista. | ___ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 58. Vammaisten lasten täysiaikainen opiskelu yleisopetuksessa merkitsee oikeudenmukaisuutta kaikille oppilaille. | ___ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 59. Yleisopetuksessa on riittävästi resursseja ja henkilökuntaa kohtaamaan kaikkien oppilaiden yksilölliset kasvatukselliset tarpeet. | ___ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| 60. Vaikeasti vammaisten lasten tulisi saada opetusta erityisluokissa. | ___ | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |

61. Vammaisten lasten sijoittaminen yleisiin opetusryhmiin laskee ei-vammaisten lasten opetuksen tasoa. _____
62. Vain erityiskoulutuksen saaneet erityisopettajat kykenevät opettamaan tehokkaasti vaikeasti vammaisia lapsia. _____
63. Yleisopettajat pystyvät kohtaamaan vammaisten oppilaiden kasvatukselliset tarpeet tavallisessa luokassa. _____
64. Vammaisten oppilaiden koulunkäynti normaaliluokissa merkitsee hyvää opetusta kaikille oppilaille. _____
65. Erityisluokkia tarvitaan vaikeasti sopeutumattomille oppilaille. _____
66. Luokanopettajalla on päävastuu luokassa olevien vammaisten oppilaiden opetuksesta. _____
67. Vammaiset lapset eivät leimaannu "erilaisiksi" tai "tyhmiksi" käydessään koulua yleisopetusryhmissä. _____
68. On oikein vaatia luokanopettajaa hyväksymään luokkaansa vaikeasti vammaisen oppilas. _____
69. Vammaisen lapsen sijoittaminen tavalliseen luokkaan vähentää ei-vammaisten opetukseen käytettävää aikaa. _____
70. Vammaisen lapsen koulumenestys paranee, jos hänet sijoitetaan täysiaikaisesti tavalliseen luokkaan. _____
71. Vaikeasti vammaisia lapsia tulisi opettaa erityisryhmissä heidän erityistarpeittensa vuoksi. _____
72. Oppilaat, joilla on vaikeita käyttäytymishäiriöitä, tarvitsevat erityisopetusta erityisluokissa tai -kouluissa. _____
73. Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen on ensisijaisesti oikeudenmukaisuuden tavoittelua. _____

74. Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen on ensisijaisesti tehokkaan opetuksen tavoittelua. _____

Kaupungin opetustoimen visio on 'Yhteinen koulu kaikille 2010'. Perusopetuksessa on kehitetty alueyhteistyötä. Erityistä tukea ja erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden osalta Jyväskylässä toteutetaan ns. aluemallia, jonka mukaan erityisopetus ja tarvittavat muut tukitoimet pyritään turvaamaan pääsääntöisesti omalla alueella ja omassa koulussa. Yli alueiden ulottuvia, kaupunkikohtaisia erityisopetuksen tukimuotoja ovat Pikku-HOPE, HOPE, startti-luokat, harjaantumisluokat, autismiopetus ja erityiskoulut.

Jatkossa sanalla "malli" tarkoitetaan Jyväskylän kaupungissa toteutettua erityisopetusta ja erityisen tuen antamista. Arvioi seuraavaksi **mallin toteutusta omassa koulussasi** seuraavien piirteiden suhteen asteikolla 1-6, jossa 1 merkitsee, ettei koulussasi ole juurikaan kyseistä ominaisuutta ja 6 merkitsee, että koulussasi kyseistä ominaisuutta on runsaasti.

| Piirre on ominainen koulullemme... | ei lainkaan ----- hyvin paljon | | | | | |
|---|--------------------------------|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 75. Jyväskylän mallia kehitetään tietoisesti. | — | — | — | — | — | — |
| 76. Jyväskylän mallin periaatteet toteutuvat käytännössä. | — | — | — | — | — | — |
| 77. Olen hyvin perillä mallin sisällöstä. | — | — | — | — | — | — |
| 78. Kaikki opettajat osallistuvat mallin toteuttamisen suunnitteluun. | — | — | — | — | — | — |
| 79. Jyväskylän malli heijastaa vain opetustoimen johdon arvoja | — | — | — | — | — | — |
| 80. Opetuksen järjestämiseen liittyvät ongelmat ratkaistaan yhdessä. | — | — | — | — | — | — |
| 81. Mallin toteuttamiseen on sitouduttu hyvin. | — | — | — | — | — | — |
| 82. Resurssien kohdentaminen tukee mallin toteuttamista. | — | — | — | — | — | — |
| 83. Kouluni sisäiset ryhmät (opettajat, avustajat, muu henkilöstö) näkevät toisensa yhteistyökumppaneina. | — | — | — | — | — | — |
| 84. Erityisopetussuunnitelmamme on selkeä. | — | — | — | — | — | — |
| 85. Saan tarvitsemaani tukea erityisoppilaiden opettamiseen. | — | — | — | — | — | — |
| 86. Koulun johto suosii keskustelua ja sopimuksia mieluummin kuin käyttää ylhäältä alaspäin tapahtuvaa määräilyä. | — | — | — | — | — | — |
| 87. Jyväskylän malli heijastaa kouluyhteisömme arvoja. | — | — | — | — | — | — |
| 88. Opetushenkilöstöä kannustetaan mallin toteuttamiseen. | — | — | — | — | — | — |
| 89. Sisäinen työnjako mahdollistaa erilaiset mallin toteutustavat. | — | — | — | — | — | — |

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 90. Luokka- ja ryhmäraajat nähdään tilapäisinä rakenteina, joita voidaan muuttaa tarpeiden mukaan. | — | — | — | — | — | — |
| 91. Aluemalli mahdollistaa opetuksen tukipalvelujen antamisen oppilaille joustavasti. | — | — | — | — | — | — |
| 92. Koulunkäynnin tukijaksot (esim. pienryhmä, HOPE, erityiskoulu) järjestetään oppilaan kannalta tarkoituksenmukaisesti. | — | — | — | — | — | — |
| 93. Koulun toimintasuunnitelma on erityisopetuksen osalta onnistunut. | — | — | — | — | — | — |
| 94. Erityisopetuksen resurssit jaetaan oikeudenmukaisesti alueiden kesken. | — | — | — | — | — | — |
| 95. Erityistä tukea on tarjolla oppilaalle riittävästi. | — | — | — | — | — | — |
| 96. Opettajien yhteishenki on hyvä. | — | — | — | — | — | — |
| 97. Erityisopetuksen kehittämissuunnitelma on onnistunut. | — | — | — | — | — | — |
| 98. Jos en tiedä jotain asiaa erityisopetuksesta, voin kysyä sitä vapaasti työtovereiltani. | — | — | — | — | — | — |
| 99. Työntekijöiden erilaiset näkemykset mallista hyväksytään. | — | — | — | — | — | — |
| 100. Mallin toteuttamiseksi koko henkilöstöä kannustetaan | | | | | | |
| 101. Olen saanut konsultaatioapua erityiskouluista. | — | — | — | — | — | — |
| 102. Oppilashuoltohenkilöstö tukee opetuksen järjestämistä. | — | — | — | — | — | — |
| 103. Koulussa on saatavilla Jyväskylän mallia koskevaa materiaalia. | — | — | — | — | — | — |
| 104. Olen osallistunut HOJKS:n laatimiseen. | — | — | — | — | — | — |
| 105. Yhteistyö alueellisten pienryhmien erityisopettajien kanssa on toimivaa. | — | — | — | — | — | — |
| 106. HOJKS on toimiva väline opetuksen järjestelyissä. | — | — | — | — | — | — |
| 107. Käytän opetuksessani henkilökohtaisia opetus- ja oppimissuunnitelmia. | — | — | — | — | — | — |
| 108. Erityisopetussiirtoja tehdään liian vähän. | — | — | — | — | — | — |
| 109. Osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoituvat oikeat oppilaat. | — | — | — | — | — | — |
| 110. Alueellisiin pienryhmiin valikoituvat oikeat oppilaat. | | | | | | |

Jyväskylän mallin tavoitteena on kaikille oppilaille avoin koulu. Mitkä seuraavista osa-alueista ovat mielestäsi kaikkein tärkeimpiä, kun pyritään kehittämään Jyväskylän mallia edelleen? Valitse viisi tärkeimpinä pitämääsi osa-aluetta tärkeysjärjestyksessä (1= tärkein, 2= toiseksi tärkein jne.)

- Koulun yhteiset menettelyt (säännöt, sopimukset, kokoontumiset)
- Henkilöstön sitoutuminen Jyväskylän malliin
- Tieto erityisen tuen tarpeista ja miten kohdata niitä koulun arjessa
- Resurssien jakaminen koulun sisällä
- Vuorovaikutus yleensä koulussa (johtaminen, opettajat, oppilaat)
- Kannusteet/palkkiot
- Joustavat rakenteet (oppilaiden ryhmittely yli luokkarajojen)
- Herkkyys tunnistaa erityisen tuen tarvetta oppilaissa
- Yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa
- Koulun oppimisilmapiiri
- Koulu yhteisön jäsenten kehittämisspyrkimysten tukeminen

Lopuksi vielä muutama vastaajaa koskeva tieto

Sukupuoli: nainen mies Ikä vuosina: ___

Tehtävä: luokanopettaja aineenopettaja erityisopettaja

Opetuskokemus vuosina: ___

Kokemus erityisopetuksesta (oma arvio) ei lainkaan vähän paljon

Tietoni erityisopetuksesta (oma arvio) ei lainkaan vähän paljon

Montako erityisen tuen tarpeessa olevaa oppilasta on opetusryhmissäsi tällä hetkellä?

Arvioi lukumäärä tai merkitse rasti: oppilasta en tiedä

Kokemukseni erityisoppilaista omista ryhmistäni ovat olleet enimmäkseen

positiivisia neutraaleja negatiivisia sekä positiivisia että negatiivisia
 en osaa sanoa

Kiitos vastaamisesta! Halutessasi voit vielä jatkaa tähän vapaasti...

...ja kertoa käsityksesi, miten erityisen tuen tarve kohdataan Jyväskylän koululaitoksessa. Voit vastata ihan vapaasti, seuraavat kysymykset ovat vain ohjeellisia:

Ovatko tuen järjestämisen muodot toimivia?

Jääkö erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas muun opetuksen jalkoihin?

Miten erityisopetus tulisi Sinun mielestäsi järjestää?

Millaista täydennyskoulutusta katsoisit tarvitsevasi?

Arvioi kyselylomaketta: Olivatko väitteet/toteamukset yksiselitteisiä? Puuttuiko mielestäsi jotain olennaista? Jos niin mitä?

Liite 5: Laatuteemojen mittaamisessa käytetyt osiot vastaajaryhmittäin

(summamuuttujien sisältämät osiot on merkitty *kursiivilla*)

| Laatuteema | Laatukriteeri | Opettajien muuttujat | 2.lk opp. muuttujat | 5. ja 8.lk opp. muuttujat | Huoltajien muuttujat |
|------------------------|--|---|---------------------|---|--|
| Opetustilat ja -ryhmät | riittävyys | 2. Koulurakennuksessa on riittävästi tilaa. | | | |
| | miellyttävyys | 17. Koulurakennus on miellyttävä. | | | |
| | esteettömyys | 40. Tilamme ovat esteettömät kaikille. | | | |
| | opetusryhmien koko | 46. Opetusryhmät ovat sopivan kokoisia. | | 36. Opetusryhmät ovat sopivan kokoisia. | 17. Opetusryhmät ovat sopivan kokoisia. |
| Henkilöstö | ammattitaito ja kyky tunnistaa oppimisen vaikeudet | 42. Opettajat ovat ammattitaitoisia. | | 38. Opettajat ovat ammattitaitoisia. | 20. Opettajat ovat ammattitaitoisia. |
| | | 47. Opettajat osaavat tunnistaa oppimisen vaikeudet. | | 37. Opettajat huomaavat jos jollakin on vaikeuksia koulunkäynnissä. | 22. Opettajat huomaavat, jos oppilaalla on vaikeuksia koulunkäynnissä. |
| | opettajan kokemus oman ammattitaidon riittävydestä | 49. <i>Pystyn huolehtimaan riittävän hyvin erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista omassa opetuksessani.</i> 18. <i>Koen, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat jäävät liian vähälle huomiolle opetuksessani.</i> 85. <i>Saan tarvitsemaani tukea erityis-</i> | | | |

| Laatuteema | Laatukriteeri | Opettajien muuttujat | 2.lk opp. muuttujat | 5. ja 8.lk opp. muuttujat | Huoltajien muuttujat |
|-----------------|---|---|---------------------|---------------------------|--|
| | | <i>oppilaiden opettamiseen.</i> 77. <i>Olen hyvin perillä mallin sisällöstä.</i> | | | |
| | koulutuksen merkitys erityisopetuksessa | 62. Vain erityiskoulutuksen saaneet erityisopettajat kykenevät opettamaan tehokkaasti vaikeasti vammaisia lapsia. 63. Yleisopettajat pystyvät kohtaamaan vammaisten oppilaiden kasvatukselliset tarpeet tavallisessa luokassa. | | | 33. Vain erityiskoulutuksen saaneet erityisopettajat kykenevät opettamaan tehokkaasti vaikeasti vammaisia lapsia. 34. Yleisopettajat pystyvät kohtaamaan vammaisten oppilaiden kasvatukselliset tarpeet tavallisessa luokassa |
| Toiminta-ajatus | johtajan toiminta | 4. <i>Rehtori korostaa opettajien vastuuta tavoitteiden saavuttamisesta.</i> 8. <i>Rehtori antaa opettajille säännöllisesti palautetta opetuksesta.</i> 16. <i>Rehtori toimii aktiivisesti saadakseen voimavaroja koulun kehittämiseen.</i> | | | |
| | johtoryhmän ja kunnan toiminta | 32. Erityisopetuksen johtoryhmän toiminta edistää erityisopetuksen tavoitteiden saavuttamista. 35. Kunnalliset päättäjät ovat kiinnostuneita erityistä tukea tarvitsevien | | | |

| Laatuteema | Laatukriteeri | Opettajien muuttujat | 2.lk opp. muuttujat | 5. ja 8.lk opp. muuttujat | Huoltajien muuttujat |
|------------|--|---|---------------------|---------------------------|----------------------|
| | | oppilaiden opetuksen tilasta. | | | |
| | erityisopetuksen arviointi ja kehittäminen | <p>7. <i>Oppimisvaikeuksia koskevat asiat ovat harvoin opettajakunnan kokousten keskustelun aiheena.</i></p> <p>19. <i>Arviointituloksia käytetään säännöllisesti opetuksen kehittämiseen.</i></p> <p>21. <i>Koulussa keskustellaan säännöllisesti erityisopetuksen kehittämistä.</i></p> <p>30. <i>Erityisopetusta kehitetään hyvässä yhteistyössä opetushenkilöstön ja opetustoimen päättäjien kesken.</i></p> <p>33. <i>Kaupungissa kehitetään kaikkia erityisopetusmuotoja tasapuolisesti.</i></p> <p>37. <i>Kaikki koulun opettajat voivat vaikuttaa riittävästi erityisopetuksen kehittämiseen.</i></p> <p>52. <i>Henkilöstö käyttää riittävästi aikaa omien työkäytäntöjen arviointiin ja pyrkii oppimaan omista kokemuksista.</i></p> <p>97. <i>Erityisopetuksen kehittämissuunnitelma on onnistunut.</i></p> | | | |

| Laatuteema | Laatukriteeri | Opettajien muuttajat | 2.lk opp. muuttajat | 5. ja 8.lk opp. muuttajat | Huoltajien muuttajat |
|------------|--|--|---------------------|---------------------------|----------------------|
| | toimintaperiaatteiden selkeys | <p>13. Koulun yleiset päämäärät eivät ole selkiytyneitä.</p> <p>84. Erityisopetussuunnitelmamme on selkeä.</p> <p>93. Koulun toimintasuunnitelma on erityisopetuksen osalta onnistunut.</p> | | | |
| | paneutuminen Jyväskylän mallin toteuttamiseen | <p>75. Jyväskylän mallia kehitetään tietoisesti.</p> <p>76. Jyväskylän mallin periaatteet toteutuvat käytännössä.</p> <p>81. Mallin toteuttamiseen on sitouduttu hyvin.</p> <p>88. Opetushenkilöstöä kannustetaan mallin toteuttamiseen.</p> <p>100. Mallin toteuttamiseksi koko henkilöstöä kannustetaan lisäämään osaamista.</p> <p>103. Koulussa on saatavilla Jyväskylän mallia koskevaa materiaalia</p> | | | |
| | Jyväskylän mallin soveltuvuus koulun arvopohjaan | 87. Jyväskylän malli heijastaa kouluyhteisömme arvoja. | | | |
| Resurssit | erityisopetuksen toimintaedellytysten riittävyys | 34. Erityisopetukselle on osoitettu riittävästi toimintaedellytyksiä. | | | |

| Laatuteema | Laatukriteeri | Opettajien muuttajat | 2.lk opp. muuttajat | 5. ja 8.lk opp. muuttajat | Huoltajien muuttajat |
|----------------------------|---------------------------|--|---------------------|-----------------------------|------------------------------------|
| | ja kohdentuminen | 82. Resurssien kohdentuminen tukee mallin toteuttamista. 94. Erityisopetuksen resurssit jaetaan oikeudenmukaisesti alueiden kesken. | | | |
| | henkilöstön riittävyys | 39. Koulussamme on erityisopettajia riittävästi. 41. Koulunkäyntiavustajia riittävästi. | | | |
| | henkilöstön jatkokoulutus | 36. Koulussani on riittävästi resursseja henkilöstön täydennyskoulutukseen. | | | |
| | oppilashuolto | 43. Oppilashuollollisia resursseja on riittävästi. | | | |
| Erityisopetuksen saatavuus | saatavuus | 31. Oppilas pääsee helposti erityisopetukseen. 95. Erityistä tukea on tarjolla oppilaalle riittävästi. 108. Erityisopetussiirtoja tehdään liian vähän. | | 30. Saan apua tarvitessani. | 15. Lapseni saa apua tarvittaessa. |
| | kohdentuminen | 109. Osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoituvat oikeat oppilaat. 110. Alueellisiin pienryhmiin valikoituvat oikeat oppilaat. | | | |

| Laatuteema | Laatukriteeri | Opettajien muuttajat | 2.lk opp. muuttajat | 5. ja 8.lk opp. muuttajat | Huoltajien muuttajat |
|-----------------------------|------------------------------|--|---------------------|--|---|
| Suhtautuminen integraatioon | integraatiomyönteisyys | <p>60. Vaikeasti vammaisten lasten tulisi saada opetusta erityisluokissa.</p> <p>65. Erityisluokkia tarvitaan vaikeasti sopeutumattomille oppilaille.</p> <p>71. Vaikeasti vammaisia lapsia tulisi opettaa erityisryhmissä heidän erityistarpeittensa vuoksi.</p> <p>72. Oppilaat, joilla on vaikeita käytäytymishäiriöitä, tarvitsevat erityisopetusta erityisluokissa tai kouluissa.</p> <p>58. Vammaisten lasten täysiaikainen opiskelu yleisopetuksessa merkitsee oikeudenmukaisuutta kaikille oppilaille.</p> <p>68. On oikein vaatia luokanopettajaa hyväksymään luokkaansa vaikeasti vammaisen oppilas.</p> <p>73. Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen on ensisijaisesti oikeudenmukaisuuden tavoittelua.</p> | | | <p>31. Vaikeasti vammaisten lasten tulisi saada opetusta erityisluokissa.</p> <p>36. Erityisluokkia tarvitaan vaikeasti sopeutumattomille oppilaille.</p> <p>42. Vaikeasti vammaisia lapsia tulisi opettaa erityisryhmissä heidän erityistarpeittensa vuoksi.</p> <p>43. Oppilaat, joilla on vaikeita käytöshäiriöitä tarvitsevat erityisopetusta erityisluokissa tai -kouluissa.</p> <p>29. Vammaisten lasten täysiaikainen opiskelu yleisopetuksessa merkitsee oikeudenmukaisuutta kaikilla oppilaille.</p> <p>39. On oikein vaatia luokanopettajaa hyväksymään luokkaansa vaikeasti vammaisen oppilas.</p> <p>44. Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen on ensisijaisesti oikeudenmukaisuuden tavoittelua.</p> |
| | kaikkien yhdessä opettaminen | | | Kuinka kaikkien yhdessä opettaminen vaikuttaa 44. luokan työrauhaan | Kuinka kaikkien yhdessä opettaminen vaikuttaa 50. lapseni kokonaisuuteen |

| Laatuteema | Laatukriteeri | Opettajien muuttajat | 2.lk opp. muuttajat | 5. ja 8.lk opp. muuttajat | Huoltajien muuttajat |
|------------|---|--|---------------------|---|--|
| | | | | <p>45. opetuksen tasoon</p> <p>46. opettajan mahdollisuuteen auttaa sinua</p> <p>48. omaan oppimiseesi</p> <p>49. luokan yhteishenkeen.</p> | <p>51. lapseni tiedolliseen kehitykseen</p> <p>52. lapseni tunne-elämän kehitykseen</p> <p>53. lapseni yhteistyötaitoihin</p> <p>54. lapseni oppimiseen</p> <p>55. lapseni erilaisuuden hyväksymiseen</p> <p>56. luokan työrauhaan</p> <p>57. opetuksen tasoon</p> <p>58. opettajan mahdollisuuteen auttaa lastasi</p> <p>60. luokan yhteishenkeen</p> |
| | opettajan valmius ottaa luokkaansa erityisoppilaita | 28. Olen valmis vastaanottamaan alueellisten pienryhmien oppilaita omaan opetusryhmääni. | | | |
| Opetus | integroidun opetuksen hyvyys | <p>54. Kaikki oppilaat saavat hyvän opetuksen tavallisissa luokissa.</p> <p>61. Vammaisten lasten sijoittaminen yleisiin opetusryhmiin laskee ei-vammaisten lasten opetuksen tasoa.</p> <p>64. Vammaisten oppilaiden koulunkäynti normaaliluokissa merkitsee hyvää opetusta kaikille oppilaille.</p> <p>69. Vammaisen lapsen sijoittaminen tavalliseen luokkaan vähentää ei-</p> | | | <p>25. Kaikki oppilaat saavat hyvän opetuksen tavallisissa luokissa.</p> <p>32. Vammaisten lasten sijoittaminen yleisiin opetusryhmiin laskee ei-vammaisten lasten opetuksen tasoa.</p> <p>35. Vammaisten oppilaiden koulunkäynti normaaliluokissa merkitsee hyvää opetusta kaikille oppilaille.</p> <p>40. Vammaisen lapsen sijoittaminen tavalliseen luokkaan vähentää ei-</p> |

| Laatuteema | Laatukriteeri | Opettajien muuttujat | 2.lk opp. muuttujat | 5. ja 8.lk opp. muuttujat | Huoltajien muuttujat |
|------------|------------------------------------|--|---------------------|---------------------------|---|
| | | <i>vammaisten opetukseen käytettävää aikaa</i> 74. Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen on ensisijaisesti tehokkaan opetuksen tavoittelua. | | | <i>vammaisten opetukseen käytettävää aikaa.</i> 45. Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen on ensisijaisesti tehokkaan opetuksen tavoittelua. |
| | perustietojen omaksuminen | 9. Perustietojen omaksumiseen kiinnitetään erityistä huomiota. 15. Kaikkien oppilaiden odotetaan hallitsevan perustiedot ja -taidot. 22. Opettajat uskovat, että lähes kaikki oppilaat pystyvät saavuttamaan keskeiset tavoitteet. | | | |
| | HOJKSin käyttö | 104. Olen osallistunut HOJKSin laatimiseen. 107. Käytän opetuksessani henkilökohtaisia opetus- ja oppimissuunnitelmia. 106. HOJKS on toimiva väline opetuksen järjestelyissä. | | | |
| | tukipalvelujen käyttö ja toimivuus | 91. Aluemalli mahdollistaa opetuksen tukipalvelujen antamisen oppilaille joustavasti. 92. Koulunkäynnin tukijaksot (esim. | | | |

| Laatuteema | Laatukriteeri | Opettajien muuttajat | 2.lk opp. muuttajat | 5. ja 8.lk opp. muuttajat | Huoltajien muuttajat |
|-----------------------------|-----------------------------------|--|---------------------|---------------------------|---|
| | | <i>pienryhmä, HOPE, erityiskoulu)</i> <i>järjestetään oppilaan kannalta tarkoituksenmukaisesti.</i> | | | |
| Yhteistyön toimivuus | kodin ja koulun välinen yhteistyö | 38. Huoltajat ovat tervetulleita kouluun. 23. <i>Monet vanhemmat pitävät aktiivisesti yhteyttä kouluun.</i> 45. <i>Koulun ja kodin yhteistyö toimii moitteettomasti.</i> | | | 21. Tunnen olevani tervetullut kouluun. 18. Koulun ja kodin yhteistyö toimii hyvin |
| | vanhempien huomiointi | | | | 19. Mielipiteeni huomioidaan lapseni koulunkäyntiä koskevissa asioissa. |
| | koulun sisäinen yhteistyö | 27. <i>Opettajat eivät käänny rehtorin puoleen opetusta koskevissa pulmissa.</i> 44. <i>Erityisopettajat auttavat luokan- ja aineenopettajia riittävästi.</i> 48. <i>Erityis- ja yleisopettajien yhteistyö toimii hyvin.</i> 78. <i>Kaikki opettajat osallistuvat mallin toteuttamisen suunnitteluun.</i> 80. <i>Opetuksen järjestämiseen liittyvät ongelmat ratkaistaan yhdessä.</i> 83. <i>Kouluni sisäiset ryhmät (opetta-</i> | | | |

| Laatuteema | Laatukriteeri | Opettajien muuttajat | 2.lk opp. muuttajat | 5. ja 8.lk opp. muuttajat | Huoltajien muuttajat |
|------------------|---------------------------------|--|---------------------|--|---|
| | | <p><i>jat, avustajat, muu henkilöstö) näkevät toisensa yhteistyökumppaneina.</i></p> <p>96. <i>Opettajien yhteishenki on hyvä.</i></p> <p>98. <i>Jos en tiedä jotain asiaa erityisopetuksesta, voin kysyä sitä vapaasti työtovereiltani.</i></p> <p>102. <i>Oppilashuoltohenkilöstö tukee opetuksen järjestämistä.</i></p> | | | |
| | yhteistyö muiden tahojen kanssa | <p>101. Olen saanut konsultaatioapua erityiskouluista.</p> <p>51. Kouluni pitää riittävästi yhteyttä koulun ulkopuolisiin yhteistyötahoihin.</p> <p>105. Yhteistyö alueellisten pienryhmien erityisopettajien kanssa on toimivaa.</p> | | | |
| Ilmapiiri | myönteisyys | 10. Koulussa vallitsee myönteinen ilmapiiri. | | 32. Koulussa vallitsee myönteinen ilmapiiri. | 23. Koulussa vallitsee myönteinen ilmapiiri |
| | oppimisilmasto | <p>29. Luokkailmapiiri tukee tasapuolisesti kaikkien oppimista.</p> <p>53. Koulun ilmapiiri kannustaa parempaan työn laatuun.</p> | | | |

| Laatuteema | Laatukriteeri | Opettajien muuttajat | 2.lk opp. muuttajat | 5. ja 8.lk opp. muuttajat | Huoltajien muuttajat |
|--------------------------------------|---------------------------------|--|--|---|--|
| | työrauha | 3. Heikot oppilaat aiheuttavat enemmän järjestysongelmia kuin muut. 12. Oppitunneilla esiintyy vain harvoin oppilaiden aiheuttamia häiriöitä. | | 39. Heikot oppilaat aiheuttavat enemmän järjestysongelmia kuin muut. | |
| | turvallisuus | 1. Tämä koulu on turvallinen työyhteisö kaikille oppilaille. | | | 9. Lapseni tuntee olonsa turvalliseksi koulussa. |
| | syrjintä | 56. Toiset oppilaat kiusaavat ja/tai syrjivät vammaisia oppilaita normaali-luokilla. | | | 27. Toiset oppilaat kiusaavat ja/tai syrjivät vammaisia oppilaita normaali-luokilla. |
| | leimautuminen | 67. Vammaiset eivät leimaannu "erilaisiksi" tai "tyhmiksi" käydessään koulua yleisopetusryhmässä. | | | 38. Vammaiset lapset eivät leimaannu "erilaisiksi" tai "tyhmiksi" käydessään koulua yleisopetusryhmässä. |
| Erityisopetuksen koettu hyöty | yleinen arvio saadusta hyödystä | | | 43. Jos osallistut/olet osallistunut erityisopetukseen, sen merkitys on/on ollut koulunkäyntisi kannalta... | 48. Jos lapsesi osallistuu/on osallistunut erityisopetukseen, sen merkitys on/on ollut lapseni koulunkäynnin kannalta... |
| Opetustulokset | koulumenestys | | 16. Minulla menee hyvin. | 28. Minulla menee hyvin. | 7. Lapsellani menee hyvin koulussa. |
| | vuorovaikutustaitojen kehitys | | 4. Opin tulemaan toimeen toisten kanssa. | 6. Opin tulemaan toimeen toisten kanssa. | |
| | erilaisuuden hyväksyminen | | | 29. Olen oppinut hyväksymään toiset sellaisena kuin he ovat. | |
| | minäkäsityksen kehitty- | | | 19. <i>Opin paljon itsestäni.</i> | |

| Laatuteema | Laatukriteeri | Opettajien muuttajat | 2.lk opp. muuttajat | 5. ja 8.lk opp. muuttajat | Huoltajien muuttajat |
|-------------------------------------|---|--|--|---|--|
| | minen | | | <i>25. Opin tuntemaan itseäni paremmin.</i> | |
| | itsetunnon kehitys | | 9. Tiedän, mitä osaan tehdä hyvin. | 18. Tiedän, mitä osaan tehdä hyvin. | 5. Lapseni tietää, mitä osaa tehdä hyvin. |
| | integroidun oppilaan itsetunnon paraneminen | 57. Täysiaikainen normaaliluokkasijoitus edistää vammaisen oppilaan itsetunnon parantumista. | | | 28. Täysiaikainen normaaliluokkasijoitus edistää vammaisen oppilaan itsetunnon parantumista. |
| Motivaatio ja osallistuminen | yleinen opiskelumotivaatio | 5. Enemmistö tässä koulussa on halukas oppimaan. | | 31. Enemmistö luokkani oppilaista on halukas oppimaan. | |
| | koulumyönteisyys | | <i>3. Käyn koulua mielelläni. 12. Oppiminen on mukavaa. 14. Pidän koulutehtävistä.</i> | <i>3. Käyn koulua mielelläni. 22. Oppiminen on mukavaa. 24. Pidän koulutehtävistä.</i> | <i>1. Lapseni käy mielellään koulua. 14. Lapseni mielestä oppiminen on mukavaa. 12. Lapseni pitää koulutehtävistä.</i> |
| | osallistuminen | <i>14. Kaikki oppilaat suorittavat heille annetut kotitehtävät. 24. Heikot oppilaat osallistuvat yhtä innokkaasti kuin muutkin luokassani.</i> | | <i>34. Kaikki oppilaat suorittavat heille annetut tehtävät. 35. Heikot oppilaat vastaavat kysymyksiin yhtä usein kuin muut.</i> | |
| Oppijan hyvinvointi | opettajien oikeudenmukaisuus | | <i>2. Opettajat ovat oikeudenmukaisia</i> | <i>2. Opettajat ovat oikeudenmukaisia.</i> | |

| Laatuteema | Laatukriteeri | Opettajien muuttujat | 2.lk opp. muuttujat | 5. ja 8.lk opp. muuttujat | Huoltajien muuttujat |
|------------|-------------------------------|----------------------|--|--|--|
| | | | 6. Opettajat kohtelevat minua reilusti. 17. Saan vastata riittävän usein kun viittaaan. | 9. Opettajat kohtelevat minua reilusti. 40. Saan vastata riittävän usein kun viittaaan. | |
| | arvosanojen oikeudenmukaisuus | | | 14. Saan ansaitsemiani arvosanoja. | 6. Lapseni saa ansaitsemiaan arvosanoja. |
| | kannustus | | 5. Opettajat kannustavat minua. | 7. opettajat kannustavat minua. | 2. Opettajat kannustavat lastani. |
| | kuulluksi tuleminen | | 10. Opettajat kuuntelevat minua. | 20. Opettajat kuuntelevat minua. | 8. Opettajat kuuntelevat lastani. |
| | arvostus | | | 13. Tiedän, että minua arvostetaan. 5. Tunnen olevani tärkeä. | |

Liite 6. Yhteenvedotaulukko: vastaajaryhmien keskiarvot laatuteemoittain ja -kriteereittäin

Selitykset käytetyille vastausasteikoille:

1-6: 1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = hiukan eri mieltä, 4 = hiukan samaa mieltä, 5 = jokseenkin samaa mieltä, 6 = täysin samaa mieltä.

1-5: 1 = erittäin haitallista/huononee paljon, 2 = melko haitallista/huononee vähän, 3 = ei juuri merkitystä, 4 = melko hyödyllistä/paranee vähän, 5 = erittäin hyödyllistä/paranee paljon.

1-4: 1 = täysin eri mieltä, 2 = melkein eri mieltä, 3 = melkein samaa mieltä, 4 = täysin samaa mieltä.

| | VASTAAJA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ASTEIKKO |
|---|-------------|------|------|------|------|------|------|------|--------------|---|--------------|------|--------------|------|---------------|------|---------------|------|---------------|------|----------|
| | Kaikki opet | | AO | | EO | | LO | | 2.Ik oppilas | | 5.Ik oppilas | | 8.Ik oppilas | | 2.Ik huoltaja | | 5.Ik huoltaja | | 8.Ik huoltaja | | |
| LAATUTEEMAT JA KRITTEERIT | ka | s | Ka | s | ka | s | ka | s | ka | s | ka | s | ka | s | ka | s | ka | s | ka | s | |
| Opetustilat ja -ryhmät | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| riittävyys | 3.24 | 1.53 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| miellyttävyys | 3.79 | 1.62 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| esteettämyys | 3.31 | 1.69 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| opetusryhmien koko | 2.15 | 0.96 | 1.85 | 0.66 | 2.44 | 0.97 | 2.07 | 0.94 | | | 3.26 | 0.96 | 2.93 | 0.93 | 3.02 | 1.11 | 2.62 | 1.02 | 2.78 | 0.93 | 1-4 |
| Henkilöstö | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ammattitaito | 3.51 | 0.57 | 3.45 | 0.58 | 3.36 | 0.58 | 3.67 | 0.53 | | | 3.35 | 0.83 | 2.87 | 0.91 | 3.68 | 0.66 | 3.49 | 0.71 | 3.15 | 0.74 | 1-4 |
| vaikeuksien tunnistaminen | 2.91 | 0.71 | 2.64 | 0.79 | 2.95 | 0.63 | 3.06 | 0.66 | | | 3.37 | 0.83 | 2.75 | 1.0 | 3.45 | 0.71 | 3.26 | 0.75 | 2.73 | 0.90 | 1-4 |
| opettajan kokemus ammattitaidon riittävydestä | 3.66 | 1.14 | 2.87 | 0.85 | 4.61 | 0.93 | 3.49 | 0.89 | | | | | | | | | | | | | 1-6 |

| | | VASTAAJA | | | | | | | | | | | | | | | | | | ASTEIKKO | | |
|-----------------------------|---|-------------|------|------|------|------|------|------|------|--------------|--|--------------|--|--------------|--|---------------|------|---------------|------|---------------|------|-----|
| | | Kaikki opet | | AO | | EO | | LO | | 2.Ik oppilas | | 5.Ik oppilas | | 8.Ik oppilas | | 2.Ik huoltaja | | 5.Ik huoltaja | | 8.Ik huoltaja | | |
| koulutuksen merkitys eo:ssa | vain EO osaa opettaa (käännetty) | 2.31 | 1.49 | 2.11 | 1.35 | 2.81 | 1.53 | 2.06 | 1.50 | | | | | | | 2.41 | 1.62 | 2.38 | 1.44 | 2.21 | 1.50 | 1-6 |
| | myös LO osaa opettaa | 2.57 | 1.24 | 2.35 | 1.18 | 2.64 | 1.11 | 2.69 | 1.40 | | | | | | | 2.98 | 1.31 | 3.06 | 1.50 | 2.76 | 1.38 | 1-6 |
| Toiminta-ajatus | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | johtajan toiminta | 3.83 | 0.99 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| | johtoryhmän ja kunnan toiminta | 3.47 | 1.29 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| | johtoryhmään tytyväisyys | 2.20 | 1.17 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| | tytyväisyys kuntaan | 3.46 | 0.77 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| | erityisopetuksen arviointi ja kehittäminen | 4.25 | 0.91 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| | toimintaperiaatteiden selkeys | 3.73 | 0.86 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| | paneutuminen JKL:n mallin toteuttamiseen | 3.77 | 1.06 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| | JKL:n mallin yhdenmukaisuus arvopohjaan | 2.68 | 1.0 | 2.49 | 0.91 | 2.98 | 0.96 | 2.62 | 0.95 | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| | Resurssit | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | eo:n toimintaedellytysten riittävyys ja kohdentuminen | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | VASTAAJA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ASTEIKKO | |
|---|--------------|-------------|------|------|------|------|------|------|------|--------------|------|--------------|------|--------------|------|---------------|------|---------------|------|---------------|----------|--------------------|
| | | Kaikki opet | | AO | | EO | | LO | | 2.Ik oppilas | | 5.Ik oppilas | | 8.Ik oppilas | | 2.Ik huoltaja | | 5.Ik huoltaja | | 8.Ik huoltaja | | |
| henkilöstön | KKA | 2.84 | 1.80 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| riittävyys | EO | 3.30 | 1.74 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| henkilöstön täydennyskoulutus | | 2.11 | 1.39 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| oppilashuolto | | 2.86 | 1.53 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| Erityisopetuksen saatavuus | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| saatavuus | | 2.89 | 1.19 | 2.26 | 0.92 | 3.39 | 1.08 | 2.93 | 1.21 | 3.66 | 0.50 | 3.44 | 0.71 | 3.09 | 0.83 | 3.46 | 0.70 | 3.45 | 0.64 | 3.20 | 0.69 | opet 1-6, muut 1-4 |
| kohdentuminen | osa-aikainen | 4.23 | 1.07 | 3.95 | 1.18 | 4.27 | 1.04 | 4.33 | 1.01 | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| | pienryhmä | 4.10 | 1.05 | 4.00 | 0.78 | 4.41 | 1.08 | 3.76 | 1.12 | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| erityisopetussiirtojen riittävyys (käännetty) | | 3.21 | 1.30 | 2.93 | 1.12 | 3.75 | 1.33 | 3.03 | 1.28 | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| Suhtautuminen integraatioon | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| integraatiomyönteisyys | | 2.24 | 0.87 | 2.06 | 0.71 | 2.58 | 0.98 | 2.11 | 0.80 | | | | | | 2.60 | 0.84 | 2.53 | 0.78 | 2.58 | 0.82 | | 1-6 |
| opettajan valmius ottaa erityisoppilas | | 3.79 | 1.73 | 2.98 | 1.53 | 5.08 | 1.19 | 3.49 | 1.65 | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| kaikkien yhdessä opettaminen | | | | | | | | | | | | 3.32 | 0.87 | 2.98 | 0.88 | 3.32 | 0.80 | 3.16 | 0.73 | 3.11 | 0.76 | 1-5 |
| Opetus | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| integroidun opetuksen hyvyys | | 2.68 | 0.76 | 2.60 | 0.76 | 2.82 | 0.69 | 2.62 | 0.80 | | | | | | 3.25 | 0.81 | 3.31 | 0.78 | 3.24 | 0.74 | | 1-6 |

| | | VASTAAJA | | | | | | | | | | | | | | | | | | ASTEIKKO | | |
|---|--|-------------|------|------|------|------|------|------|------|--------------|--|--------------|--|--------------|--|---------------|------|---------------|------|---------------|------|-----|
| | | Kaikki opet | | AO | | EO | | LO | | 2.Ik oppilas | | 5.Ik oppilas | | 8.Ik oppilas | | 2.Ik huoltaja | | 5.Ik huoltaja | | 8.Ik huoltaja | | |
| perustietojen oppiminen | 9. kiinnitetään erityishuomiota | 4.79 | 1.12 | 4.49 | 1.08 | 4.83 | 1.29 | 5.04 | 0.95 | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| | 15. odotetaan kaikilta | 3.93 | 1.36 | 4.02 | 1.29 | 3.72 | 1.47 | 4.10 | 1.31 | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| | 22. uskotaan kaikkien saavuttavan | 3.37 | 1.17 | 3.23 | 1.03 | 3.24 | 1.19 | 3.54 | 1.26 | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| HOJKSin käyttö | summa 104., 107.osallistuminen ja käyttö | 4.36 | 1.59 | 3.37 | 1.64 | 5.42 | 0.78 | 4.28 | 1.46 | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| | 106. toimiväline | 4.30 | 1.36 | 4.18 | 1.23 | 4.81 | 1.37 | 3.99 | 1.29 | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| | tukipalvelujen käyttö ja toimivuus | 3.50 | 1.12 | 3.57 | 0.95 | 3.78 | 1.10 | 3.32 | 1.18 | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| Yhteistyön toimivuus | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| kodin ja koulun välisen vanhempien huomiointi | yhteistyö toimii huoltajat tervetulleita | 4.17 | 0.99 | 3.80 | 0.92 | 4.31 | 0.96 | 4.31 | 0.99 | | | | | | | 3.58 | 0.77 | 3.60 | 0.59 | 3.23 | 0.69 | 1-6 |
| | | 3.62 | 0.57 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | 3.36 | 0.78 | 3.26 | 0.73 | 2.90 | 0.77 | 1-6 |
| | koulun sisäinen | 4.12 | 0.76 | 3.81 | 0.69 | 4.19 | 0.69 | 4.33 | 0.78 | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| | koulujen 51. yhteistyötahot | 4.23 | 1.16 | 3.93 | 1.07 | 4.36 | 1.07 | 4.35 | 1.26 | | | | | | | | | | | | | 1-6 |

| | | VASTAAJA | | | | | | | | | | | | | | | | | | ASTEIKKO | | |
|-------------------------------|--|-------------|------|------|------|------|------|------|------|--------------|------|--------------|------|--------------|------|---------------|------|---------------|------|---------------|------|-----|
| | | Kaikki opet | | AO | | EO | | LO | | 2.Ik oppilas | | 5.Ik oppilas | | 8.Ik oppilas | | 2.Ik huoltaja | | 5.Ik huoltaja | | 8.Ik huoltaja | | |
| välinen + | 101.konsultaatio | 2.94 | 1.69 | 2.49 | 1.42 | 3.77 | 1.67 | 2.63 | 1.66 | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| muut | 105. pienryhmät | 3.72 | 1.34 | 3.36 | 1.19 | 4.20 | 1.33 | 3.64 | 1.33 | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| Ilmapiiri | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | myönteisyys | 3.21 | 0.56 | | | | | | | | 2.99 | 0.81 | 2.85 | 0.81 | 3.49 | 0.80 | 3.33 | 0.68 | 3.00 | 0.62 | | 1-4 |
| oppimis- | 29. luokkailmapiiri | 4.35 | 1.33 | 3.77 | 1.20 | 4.61 | 1.17 | 4.57 | 1.40 | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| ilmasto | 53. kouluilmapiiri | 4.36 | 1.09 | 4.17 | 1.19 | 4.27 | 1.05 | 4.55 | 1.05 | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| | tukee | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| työrauha | 12. vain harvoin | 2.89 | 1.45 | 2.72 | 1.43 | 3.15 | 1.30 | 2.81 | 1.60 | | | | | | | | | | | | | 1-6 |
| | häiriöitä | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 3./39. heikot | 2.54 | 0.77 | 2.19 | 0.65 | 2.84 | 0.83 | 2.54 | 0.68 | | 2.59 | 1.06 | 2.60 | 0.97 | | | | | | | | 1-4 |
| | häiritsevät | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | enemmän (käännetty) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| turvallisuus | 1.koulu on turvallinen kaikille/9.lapselleni | 3.07 | 0.55 | | | | | | | | | | | 3.42 | 0.71 | 3.55 | 0.61 | 3.48 | 0.71 | | | 1-6 |
| | syrjintä (käännetty) | 3.89 | 1.12 | 3.60 | 1.20 | 3.93 | 1.11 | 4.03 | 1.07 | | | | | 3.77 | 1.57 | 3.55 | 1.50 | 3.20 | 1.21 | | | 1-6 |
| | leimautuminen | 3.34 | 1.38 | 3.33 | 1.35 | 3.21 | 1.47 | 3.57 | 1.29 | | | | | 3.55 | 1.49 | 3.65 | 1.50 | 3.65 | 1.37 | | | 1-6 |
| Erityisopetuksen hyöty | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Opetustulokset | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | koulumenestys | | | | | | | | | 3.33 | 0.80 | 3.11 | 0.87 | 2.87 | 0.89 | 3.24 | 0.71 | 3.30 | 0.79 | 3.13 | 0.83 | 1-4 |

| | VASTAAJA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ASTEIKKO | |
|---|-------------|------|------|------|------|------|------|------|--------------|------|--------------|------|--------------|------|---------------|------|---------------|------|---------------|----------|-----|
| | Kaikki opet | | AO | | EO | | LO | | 2.Ik oppilas | | 5.Ik oppilas | | 8.Ik oppilas | | 2.Ik huoltaja | | 5.Ik huoltaja | | 8.Ik huoltaja | | |
| vuorovaikutustaitojen kehitys | | | | | | | | | 3.65 | 0.58 | 3.42 | 0.66 | 3.36 | 0.77 | | | | | | | 1-4 |
| erilaisuuden hyväksyminen | | | | | | | | | | | 3.54 | 0.66 | 3.37 | 0.80 | | | | | | | 1-4 |
| minäkäsityksen kehittyminen | | | | | | | | | | | 2.96 | 0.79 | 2.74 | 0.79 | | | | | | | 1-4 |
| itsetunnon kehitys | | | | | | | | | 3.61 | 0.67 | 3.53 | 0.71 | 3.29 | 0.82 | 3.26 | 0.67 | 3.39 | 0.60 | 3.48 | 0.64 | 1-4 |
| integroidun oppilaan itsetunnon paraneminen | 3.28 | 1.25 | 3.54 | 1.26 | 3.26 | 1.23 | 3.22 | 1.23 | | | | | | | 3.95 | 1.36 | 4.04 | 1.29 | 3.77 | 1.16 | 1-6 |
| Motivaatio ja osallistuminen | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| opiskelumotivaatio | 3.22 | 0.55 | 3.19 | 0.45 | 3.15 | 0.61 | 3.30 | 0.58 | | | 3.03 | 0.81 | 2.78 | 0.89 | | | | | | | 1-4 |
| kouluyönteisyys | | | | | | | | | 3.31 | 0.70 | 2.72 | 0.85 | 2.44 | 0.86 | 3.16 | 0.71 | 3.17 | 0.59 | 3.03 | 0.67 | 1-4 |
| osallistuminen | 2.31 | 0.67 | 1.93 | 0.55 | 2.50 | 0.60 | 2.46 | 0.69 | | | 2.65 | 0.68 | 1.97 | 0.73 | | | | | | | 1-4 |
| Oppijan hyvinvointi | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| opettajien oikeudenmukaisuus | | | | | | | | | 3.41 | 0.63 | 3.11 | 0.69 | 2.82 | 0.75 | | | | | | | 1-4 |
| arvosanojen oikeudenmukaisuus | | | | | | | | | | | 3.24 | 0.86 | 2.73 | 0.86 | 3.53 | 0.68 | 3.54 | 0.63 | 3.35 | 0.79 | 1-4 |
| kannustus | | | | | | | | | 3.33 | 0.84 | 3.05 | 0.84 | 2.52 | 0.92 | 3.48 | 0.66 | 3.36 | 0.65 | 2.95 | 0.71 | 1-4 |
| kuulluksi tuleminen | | | | | | | | | 3.46 | 0.77 | 3.05 | 0.85 | 2.64 | 0.97 | 3.40 | 0.73 | 3.18 | 0.76 | 2.92 | 0.71 | 1-4 |
| arvostus | | | | | | | | | | | 2.71 | 0.74 | 2.60 | 0.79 | | | | | | | 1-4 |