

Esko Korkeakoski  
(toim.)



# Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa

Osaraportti 3: Syventävät artikkelit

Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 10

# Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa

Osaraportti 3: Syventävät artikkelit

Esko Korkeakoski (toim.)



Koulutuksen  
arviointineuvosto

JULKAISUN MYYNTI:  
Koulutuksen arviointisihteeristö  
Maritta Leinonen  
PL 35  
40014 Jyväskylän yliopisto  
puh. (014) 260 4685  
maritta.leinonen@eval.jyu.fi  
www.edev.fi

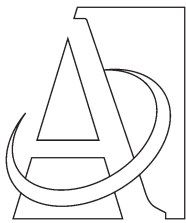
© Kirjoittajat ja Koulutuksen arviointineuvosto

Kansi: Martti Minkkinen  
Taitto: Taittotalo PrintOne, Helsinki 2005

ISSN 1795-0155 (Painettu)  
ISSN 1795-0163 (Verkkajulkaisu, pdf)

ISBN 951-39-2207-3 (Painettu)  
ISBN 951-39-2208-1 (Verkkajulkaisu, pdf)

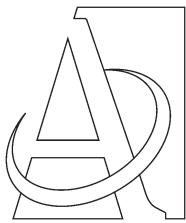
Jyväskylän yliopistopaino  
Jyväskylä 2005



## Sisältö

Saatteeksi.....	7
<b>I Koulutuksen perusturvan erityiskysymyksiä perusopetuksessa .....</b>	<b>9</b>
Perusturva lääninhallitusten oikeusturvatapausten perusteella <i>Esko Lukkarinen</i> .....	11
Koulukiusaaminen – itsepintainen ongelma koulussa? <i>Christina Salmivalli</i> .....	21
Saamelaisopetuksen asema ja tilanne <i>Ulla Aikio-Puoskari</i> .....	29
<b>II Erityisopetus ristivalossa .....</b>	<b>41</b>
Kaikille yhteisen koulun rakentaminen <i>Matti Kuorelahti, Pirjo Savolainen ja Erika Puro</i> .....	43
Turkulainen erityisopetus ristivalossa <i>Joel Kivirauma ja Kirsi Klemelä</i> .....	59
Erityisopetus ja oppimisvaikeudet <i>Leena Holopainen ja Hannu Savolainen</i> .....	67

Erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden kouluviihtyvyys <i>Erika Puro</i> .....	82
Erityisopetuksen saatavuus, toimivuus ja laatu Lapin läänissä <i>Tuula Matikainen</i> .....	92
Ruotsinkielinen erityisopetus osana koko maan erityisopetusta <i>Ulla Lahtinen ja Kristina Ström</i> .....	101
Erityisopetusta lukiolaisillekin? <i>Raija Pääkkönen</i> .....	110
III Yhteenvetoa ja kokoavia ajatuksia .....	123
Perusturva ja erityisopetus oppilaan hyvän oppimisen ja hyvinvoinnin tukena <i>Esko Korkeakoski</i> .....	125
Kirjoittajat .....	131



## Saatteeksi

Opetusministeriön toimeksianto Koulutuksen arviointineuvostolle 5.3.2004 sisälsi 1) koulutuksen perusturvan toteutumisen arvioinnin ja 2) erityis- ja tukiopetuksen sekä oppilashuoltopalveluiden laadun arvioinnin perusopetuksessa. Arviointien tarkoituksena oli tuottaa tietoa mainituista kohteista koulutuspalvelujen toteutumisen sekä koulutuksen tasa-arvon, saatavuuden ja laadun näkökulmasta. Tämän julkaisun artikkelit käsittelevät erityisopetuksen lisäksi mm. lääninhallituksissa ratkaistavia oikeusturvatapauksia, koulukiusaamista, perusturvaa ja erityisopetusta Lapin läänissä, saamelaisen koulutuksen tilaa sekä lukion erityisopetuksen tarvetta.

Perusopetusta koskevat arvioinnit julkaistaan kolmessa osassa: 1) *arviointiraporttina*, joka sisältää keskeiset tulokset ja arvottavat johtopäätökset, 2) *tulosraporttina*, joka sisältää arviointien taustan, tulokset ja lähteet sekä 3) *artikkeliraporttina*, joka sisältää arvioinnin kohteita syventäviä asiantuntija-artikkeleita sekä niitä koskevan yhteenvedon.

Koulutuksen arviointisihteeristön perusopetuksen pääsuunnittelija vastaa tässä puheena olevan hankekokonaisuuden organisoinnista, koordinoinnista ja arvioinnin raportoinnista. Arvioinnin toteutuksessa oli mukana suunnitteluryhmä ja arviointiryhmä. Tässä raportissa sisällöllinen vastuu on osoitettu artikkeleittain kirjoittajien nimillä.

Pääpaino arviointia suunniteltaessa ja toteutettaessa on ollut erityis-



opetuksessa. Ratkaisun taustalla on ollut mm. erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän kasvu ja tuen tarpeen komplisoituminen. Artikkeleissa on käytetty paikallisia, alueellisia ja kansallisia aineistoja. Artikkelien tiivistelmät on julkaistu arviointiraportissa.

Jyväskylässä 23. kesäkuuta 2005

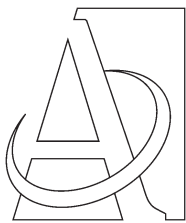
Esko Korkeakoski

I  
Koulutuksen perusturvan  
erityiskysymyksiä  
perusopetuksessa





*Esko Lukkarinen*



## Perusturva läänhallitusten oikeusturvatapausten perusteella

### **Läähnhallitukset oppilaiden oikeusturvan valvojina**

Läähnhallitusten sivistysosastojen lakisäateisenä tehtävänä on valvoa oppilaiden oikeusturvan toteutumista. Kuntalain 8 §:n ja valtion ja yksityisen koulutuksen järjestäjän hallinnosta annetun lain 6 §:n nojalla läähnhallitus voi sille tehdyn kantelun perusteella tutkia, onko koulutuksen järjestäjä toiminut voimassa olevan lainsäädännön ja sen perusteella annettujen säännösten ja määräysten mukaan. Koululakien perusteella läähnhallitukset toimivat myös muutoksenhakuviran-omaisina eräissä oppilaita koskevissa asioissa, kuten oppilaaksi ottamisessa ja erityisopetukseen siirtämisessä vastoin huoltajien tahtoa. Lain nojalla läähnhallituksilta voidaan hakea muutosta myös oppilaiden päättöarviointiin, luokalle jättämiseen ja opinnoissa etenemiseen. Lisäksi läähnhallitukset antavat oikeusturvaan liittyvää informaatio-ohjausta puhelimitse ja opetushenkilöstön koulutus-tilaisuuksissa sekä kanteluasioihin liittyvillä selvityskäynneillä kunnissa ja kouluissa.

## Arviointitehtävä ja arviointiaineisto

Koulutuksen perusturvaa tarkastellaan tässä arvioinnissa juridisesta näkökulmasta, jossa keskeistä on oppilaiden lakiin perustuvien oikeuksien toteutuminen perusopetuksen saavutettavuuden, opetussuunnitelman mukaisen opetuksen, oppilaan arvioinnin, turvallisen oppimisympäristön ja maksuttoman perusopetuksen suhteen. Arvioinnissa pyritään luomaan kokonaiskuva edellä mainittujen oikeuksien toteutumisen valtakunnallisesta tilasta ja kehityksestä sekä arvioimaan, onko niiden toteutumisessa eroa erilaisten oppilaiden, koulujen, kieliryhmien, alueiden ja sosiodemografisten tekijöiden välillä. Oppilaiden kurinpidon ja oppilashuollon erityiskysymykset, jotka kiinteästi liittyvät turvallisen opiskeluympäristön takaamiseen ja oikeuteen saadaan opetussuunnitelman mukaista opetusta, on rajattu tämän arvioinnin ulkopuolelle, koska lääninhallitukset arvioivat niitä tarkemmin omassa peruspalvelujen arvioinnissaan vuodelta 2004 ja samaa problematiikkaa käsittelee myös oikeuskanslerin viraston selvitys huostaan otettujen lasten koulunkäyntijärjestelyjen laillisuudesta.

Opetusministeriön kanssa tehdyn tulossopimuksen mukaisesti lääninhallitukset raportoivat vuosittain oppilaiden oikeusturvan tilasta ministeriölle. Tässä perusopetuksen perusturvan arvioinnissa aineistona on käytetty lääninhallitusten ministeriölle toimittamia tilastoja ja arviointiraportteja oikeusturvasta vuosilta 2000–2003. Aikaväli kattaa suurimman osan siitä ajasta, minkä uudet koululait ovat olleet voimassa. Tilastot perustuvat lääninhallitusten toteuttamaan seurantaan ratkaistujen oikeustapausten ja informaatio-ohjauksen määrästä ja sisällöstä. Vuoden 2003 seurantaraporttia varten läänit ovat pyytäneet tiedot myös hallinto-oikeuksien käsittelemistä opetustoimen asioista. Vuoden 2004 tilastot arvioitsija on saanut suoraan lääneiltä. Koko Suomen tilastossa on mukana myös vuosi 1999, jolloin uudet koululait astuivat voimaan.

## Lääninhallitusten käsittelemät oikeusturvatapaukset vuosina 2000–2004 lääneittäin

*Taulukko 1. Lääninhallitusten käsittelemät oikeusturvatapaukset vuosina 2000–2004 lääneittäin*

### 1. Etelä-Suomen lääni

Vuosi	Valitukset	Kantelut	Arvioinnin oikaisupyynnöt	Yhteensä
2000	115	37	-	152
2001	111	64	-	175
2002	170	73	-	243
2003	121	37	3	161
2004	134	55	7	196

### 2. Länsi-Suomen lääni

Vuosi	Valitukset	Kantelut	Arvioinnin oikaisupyynnöt	Yhteensä
2000	63	46	5	114
2001	87	45	10	142
2002	69	45	4	117
2003	74	66	6	146
2004	65	62	5	132

### 3. Itä-Suomen lääni

Vuosi	Valitukset	Kantelut	Arvioinnin oikaisupyynnöt	Yhteensä
2000	8	7	2	17
2001	16	11	-	27
2002	25	12	-	37
2003	37	15	4	56
2004	13	16	1	30

### 4. Oulun lääni

Vuosi	Valitukset	Kantelut	Arvioinnin oikaisupyynnöt	Yhteensä
2000	7	15	-	22
2001	2	9	-	11
2002	15	7	1	18
2003	9	11	5	25
2004	7	8	2	17

## 5. Lapin lääni

Vuosi	Valitukset	Kantelut	Arvioinnin oikaisupyynnöt	Yhteensä
2000	11	15	-	26
2001	4	14	3	21
2002	2	11	1	14
2003	3	28	1	32
2004	1	11	-	12

## 6. Läänit yhteensä

Vuosi	Valitukset	Kantelut	Arvioinnin oikaisupyynnöt	Yhteensä
1999	143	92	3	238
2000	204	120	7	331
2001	220	145	13	378
2002	281	148	6	435
2003	244	157	19	420
2004	220	152	15	387

## 7. Lääniä oikeusturvataapaukset perusopetuksen oppilasmääriin suhteutettuna

Tapaukset/ oppilasmäärät	Etelä-Suomi	Länsi-Suomi	Itä-Suomi	Oulu	Lappi
2000	152 / 226 095	114 / 208 430	17 / 67 604	22 / 61 256	26 / 24 555
2001	175 / 229 535	142 / 208 920	27 / 72 989	11 / 61 124	21 / 24 071
2002	243 / 232 573	117 / 209 520	37 / 71 531	18 / 60 844	14 / 23 513
2003	161 / 234 248	146 / 209 888	56 / 69 464	25 / 60 291	32 / 22 833
2004	196 / ei tietoa	132 / 207 974	30 / 69 165	17 / 59 905	12 / 22 421

Viiden vuoden ajanjaksolla (2000–2004) tarkasteltuna lääninhallitusten käsittelemien oikeusturvataapauksen määrä on koko maassa kasvanut selvästi (16,9 %). Vielä selvemmin kasvu näkyy, kun vertailuun otetaan mukaan vuosi 1999, jolloin uudet koululait tulivat voimaan: kasvua on vuoteen 2004 verrattuna yli 60 %. Eniten oikeusturvataapauksia oli vuonna 2002, jolloin Etelä-Suomen lääniin tehtyjen valitusten poikkeuksellisen suuri kasvu aiheutti selvän heilahduksen koko maan tilastoihin. Poikkeuksellisen suuri kasvu puolestaan johtui oppilaaksi ottamista koskevien valitusten määrän kasvusta pääkaupunkiseudulla.

Valitukset käsittelevät pääasiassa oppilaaksi ottamista. Erityisopetuksesta tehtyjä valituksia on alle kymmenen prosenttia kaikista valituksista, mutta valitusten määrä on hienoisessa nousussa. Valitusten määrässä oppilaiden



määrään suhteutettuna läänien välillä ei ole merkittäviä eroja.

Lääninhallitukseen tehtyjen kanteluiden määrä näyttää koko maassa vaikiintuneen noin 150:een. Kasvua tarkastelujaksolla on ollut 26,6 %. Suurinta kasvu on ollut Itä-Suomen läänissä, jossa kantelujen määrä on enemmän kuin kaksinkertaistunut vuodesta 2000 vuoteen 2004. Selvää kasvua kantelujen määrässä on ollut myös Etelä-Suomen ja Länsi-Suomen läänissä. Oulun ja Lapin läänissä kantelujen määrässä näyttää olevan enemmän vuosittaisia heilahteluja: esimerkiksi Lapin läänin kantelumäärässä näkyy piikkinä kahden kunnan lomautuksista tehdyt 20 kantelua. Muita kanteluja ko. vuonna tehtiin Lapissa vain kahdeksan, mikä ei ole poikkeuksellista edellisiin vuosiin verrattuna.

Oikeusturvatapausten määrässä koulujen ja oppilaiden määrään suhteutettuna ei ole sellaisia poikkeamia, joiden perusteella voitaisiin arvioida alueiden välillä olevan eroja oppilaiden oikeuksien toteutumisessa. Mielenkiintoinen poikkeus on kuitenkin oppilasarviointia koskevien oikaisupyyntöjen määrässä: esimerkiksi vuonna 2003 Itä-Suomen ja Oulun läänissä oli arvioinnin oikaisupyyntöjä lähes sama määrä kuin Länsi-Suomen läänissä ja jopa enemmän kuin Etelä-Suomen läänissä. Tämän oikeustapaustyyppien kohdalla vuosittaiset vaihtelut ovat kuitenkin tavallisia, eikä tämän arviointiaineiston perusteella voida havaita huomattavia alueellisia eroja oppilasarvioinnissa. Myöskään kieliryhmien välillä ei ole merkittäviä eroja oikeusturvatapausten määrässä ja sisällössä, vaan valitusten ja kantelujen sisältö noudattaa eri kieliryhmissä samaa kaavaa.

Oikeusturvatapausten kokonaismäärän – varsinkin valitusten – kasvun voidaan arvioida johtuvan oppilaiden oikeuksien vahvistamisesta ja selkeyttämisestä uudessa koululainsäädännössä. Oppilaan vapaa hakeutumisoikeus ja erityisopetuksessa noudatettava integraation periaate ovat lisänneet valitusten määrää. Yhteiskunnallinen kehitys ja erityisesti perheen asemassa tapahtuneet muutokset heijastuvat myös koulun arkeen, mikä näkyy siinä, että kodin ja koulun välinen yhteistyö ei useinkaan onnistu toivotulla tavalla. Tämä voidaan havaita erityisesti kantelujen sisällössä: kyse ei monesti ole juridisesti merkittävästä ongelmasta vaan pikemminkin kodin ja koulun välisistä näkemyseroista. Käyttäytymishäiriöisten, syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden moninaisia ongelmia ei usein ole mahdollista ratkaista tyydyttävällä tavalla koululainsäädännön ja koulun kasvatuksellisin keinoin, mikä myös johtaa kantelujen tekemiseen. Toisaalta oikeuksistaan hyvin perillä olevat korkeasti koulutetut

huoltajat osaavat vaatia koulutuspalveluilta laatua ja hallinnolta oikeita menettelytapoja, mikä osaltaan on vaikuttanut oikeusturvatapausten kokonaisuuden kasvuun.

## **Koulutuksen saavutettavuus oppilaaksi ottamista koskevien valitusten ja kanteluiden valossa**

Etelä-Suomen läänin oikeusturvatapuksissa näkyvät korostuneesti kasvualueiden kouluolojen ominaispiirteet: kasvavat oppilasmäärät, painotettu opetussuunnitelmaa noudattavien koulujen suuri määrä ja koulutuspalvelujen valinnan runsaus, mikä johtaa huoltajat hakemaan muutosta koulutuksen järjestäjän päätöksiin, silloin kun omat toiveet lapsen kouluasioissa eivät toteudu. Muiden kasvukeskusten, kuten Oulun, Jyväskylän, Lahden, Turun ja Tampereen, oppilaaksi ottamista koskevien valitusten sisältö vahvistaa tätä arviota. Oppilaaksi ottamisen valintaperusteiden yhdenvertaisuus on yleisin valituksen kohde suurissa kaupungeissa ja niiden lähikunnissa.

Harvaan asutuilla alueilla vastaavanlaisia valituksia ei juuri ole, koska valinnanmahdollisuudet ovat vähäiset. Näillä alueilla sen sijaan koulutuksen saatavuuden problematiikka kärjistyy koulukuljetusten maksuttomuuteen. Maksutonta koulukuljetusta koskevat valitukset hallinto-oikeuksiin ovat yleisempiä maaseudulla kuin kaupungeissa. Kunnat myöntävät kyllä lain edellyttämällä tavalla oppilaille koulukuljetusedun koulumatkan pituuden perusteella, mutta matkan vaarallisuuden ja rasittavuuden perusteella myöntävästä kuljetusedusta käydään huoltajien ja kunnan välillä usein taistelua. Lääninhallitukseen koulukuljetuksista kannellaan melko harvoin, mutta sitäkin useammin asiasta kysellään puhelimitse. Lääninhallituksen käsittelemien kantelujen ja puhelinneuvonnan perusteella on arvioitavissa, että kunnat huolehtivat verrattain hyvin lainsäädännön mukaisista velvoitteistaan koulukuljetusasioissa, ja koulutuksen saatavuus on tässä suhteessa hyvin turvattu.

## **Opetuksen maksuttomuus, turvallinen opiskeluympäristö ja oikeus opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen**

Perusopetuksesta tehtyjen kantelujen yleisimmät syyt ovat kunnan kouluhallintovirkamiesten (koulutoimenjohtaja, rehtori) hallinnollinen menettely, opettajan toiminta luokassa ja opetusjärjestelyt koulussa sekä

kouluympäristön turvallisuus. Kantelujen tilastointi aiheittain on vaikeaa, koska samaan kanteluun sisältyy usein monia ongelmaksi koettuja asioita. Arviointitehtävän mukaisesti kantelujen sisältöä tarkastellaan seuraavassa perusopetuksen maksuttomuuden, turvallisen opiskeluympäristön ja opetussuunnitelman mukaisen opetuksen näkökulmasta.

Opetuksen maksuttomuudesta tehdyt kirjalliset kantelut ovat lukumääräisesti suhteellisen vähäinen mutta oppilaiden yhdenvertaisen kohtelun kannalta sitäkin merkittävämpi oikeusturvatapausten ryhmä. Ongelman merkitystä korostaa se, että maksuttomuutta koskevia suullisia kysymyksiä esitetään lääninhallituksille melko usein. Kysymykset koskevat valinnaisaineiden opetuksen maksuttomuutta, opetusmateriaaleista perittäviä maksuja, opintoretkiin osallistumista ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden avustajapalveluja. Suoranaiset lainvastaisuudet ovat yksittäistapauksia. Maksuttomuuden varmistaminen edellyttää kuitenkin koulutuksen järjestäjille annettavaa riittävän selkeää ohjeistusta perusopetuslain velvoitavuudesta. Oppilaiden perusturvan kannalta ei voida pitää tyydyttävänä asiana sitä, että huoltajat joutuvat kantelu- tai valitusteitse vaatimaan lain mukaista oikeutta maksuttomaan opetukseen.

Oman erityisryhmänsä opetuksen maksuttomuuden osalta muodostaa erityistä tukea ja opetusta tarvitsevien oppilaiden oikeus avustaja- ja tulkintemispalveluihin. Koulutuksen järjestäjien ja huoltajien käsitykset avustajien tarpeellisuudesta poikkeavat usein sen suhteen, tarvitseeko oppilas henkilökohtaisen koulunkäyntiavustajan vai riittääkö luokka-avustaja. Ongelmat ovat lisäksi erityisoppilaiden osalta kiinteässä yhteydessä erityisopetuksen järjestämistapaan eli siihen, onko kyseessä integraatio vai erityiskoulut. Avustajapalveluista aiheutuvien kustannusten kasvun vuoksi kunnat pyrkivät usein järjestämään oppilaiden opetuksen erityiskoulussa, mikäli siten vältytään palkkaamasta koulunkäyntiavustajia.

Turvallista opiskeluympäristöä koskevat kantelut kohdistuvat koulutilojen turvallisuuteen ja koulun toimintaan koulukiusaamistapauksissa. Länsi-Suomen lääninhallituksen suorittaman seurannan mukaan tätä aiheryhmää koskevien kantelujen määrä on pysynyt useiden vuosien ajan jokseenkin samana.

*Taulukossa 2 on kuvattu Länsi-Suomen lääninhallituksen toimenpiteet kurinpitoa ja turvallisuutta koskevissa kanteluissa vuosina 2000–2003 (Lääninhallituksen selvitys eduskunnan apulaisoikeusasiamiehen tarkastuksessa 16.9.2003) Muista lääneistä ei ole yhtä yksityiskohtaista seurantaa saatavilla tätä arviointia tehtäessä.*



**Taulukko 2. Länsi-Suomen lääninhallituksen toimenpiteet kurinpitoa ja turvallisuutta koskevissa kanteluissa.**

Toimenpide / vuosi	Huomautus	Kiinnitetty huomiota	Lääninhallituksen käsitys	Ei toimenpiteitä	Yhteensä
2000	2	2	2	5	11
2001	2	3	3	3	11
2002	-	2	3	4	9
2003	-	-	4	5	9
<b>Yhteensä</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>17</b>	<b>40</b>

Koulutilojen turvallisuudesta tehdyt kantelut koskevat useimmiten koulujen kosteusongelmia ja niistä johtuvia terveyshaittoja. Kantelujen määrässä ei ole läänien välillä havaittavissa eroja suhteessa koulujen määrään. Vaikka koulujen kosteusongelmista tehtyjä kanteluja ei ole lukumääräisesti kovin paljon, ne poikkeavat muista kanteluista siinä, että ne koskettavat suurta määrää oppilaita ja opettajia. Kantelut ovat yleensä olleet aiheellisia, ja ne ovat usein johtaneet lääninhallituksen antamiin huomautuksiin koulutuksenjärjestäjille. Koulujen kosteusongelmat ovatkin yksi merkittävimmistä opetuksen perusturvan uhkatekijöistä. Koulujen suunnittelussa, rakentamisessa ja ennen kaikkea niiden ylläpidossa tehdyistä virheistä johtuvat kosteus- ja sisäilmaongelmat aiheuttavat jatkuvasti suurelle määrälle oppilaita välillisiä ja välittömiä terveyshaittoja, jotka vaikeuttavat myös oppimista. Koulujen sisäilmaongelmat ovat tulleet esille myös muutamissa opetusryhmien kokoa koskevissa oikeustapauksissa.

Koulukiusaamista koskevissa kanteluissa moititaan yleensä koulun puutteellista toimintaa asian hoitamiseksi. Suoranaisia lainvastaisuuksia koulujen toiminnassa ei juurikaan ole tullut esiin, mutta yleinen ongelma koulukiusaamisen hoidossa on ollut suunnitelmallisuuden ja yhteistyön puute. Oppilashuoltoa ja kurinpitoa koskevien säännösten uudistaminen oli tässä mielessä tarpeellinen uudistus vauhdittamaan koulujen toimia kiusaamisen estämiseksi ja siihen puuttumiseksi riittävällä vakavuudella.

Oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta on kantelujen aiheena yksittäisissä opettajan viranhoidosta, opettajien lomautuksista ja oppilaan vapauttamisesta tilapäisesti koulutyöstä tehdyissä kanteluissa. Opettajien viranhoidosta tehdyissä kanteluissa on tavallisesti kyse opettajien opetustaidosta ja suhtautumisesta viranhoitoon yleensä. Tapaukset ovat yksittäisiä, eikä niiden voida katsoa olevan uhka koulutuksen perusturvalle,

sillä yleensä lääninhallituksen tai kunnan koulutoimen ja koulun johdon toimenpiteet riittävät ohjaamaan opettajaa oikeisiin toimintatapoihin.

Opettajien lomautukset heijastelevat kuntien heikkoa taloudellista tilannetta. Koululainsäädännön uudistamisen jälkeen lomautusten määrässä tapahtui selvää laskua, mutta parin viime vuoden aikana on näkynyt viitteitä siitä, että kunnat ovat jälleen ryhtyneet käyttämään lomautuksia taloutensa tasapainottamiseen. Lomautukset ovat hyvin harvoin toteutettavissa niin, ettei oppilaiden oikeutta saada opetussuunnitelman mukaista opetusta loukata. Kunnat näyttävät tekevän lomautuspäätökset hyvin tietoisina siitä, että perusopetuslakia lomautuksilla käytännössä rikotaan. Koulutuksen perusturvan toteutumisen kannalta ei voida pitää tyydyttävänä sitä, että lainsäädäntö antaa laillisuusvalvontaviranomaisille hyvin rajoitetut mahdollisuudet puuttua kuntien lainvastaisiin opetusjärjestelyihin lomautusten aikana. Kunnat ovat usein ehtineet toteuttaa lomautuksensa ennen kuin laillisuusvalvonta- ja muutoksenhakuviranomaiset ehtivät antaa ratkaisunsa. Myös kuntien valtiosuuslain uhkasakkomenettely on liian kankea ja hidas keino puuttua kuntien toimiin lomautustilanteissa. Koulutuksen perusturvan takaaminen yhdenvertaisesti kaikille perusopetuksen oppilaille asuinkunnasta riippumatta edellyttäisi, että lainsäädännössä annettaisiin valtion kouluhallintoviranomaisille mahdollisuus kieltää lomautusten toimeenpano silloin, kun ne johtaisivat oppilaiden koulutuksellisen perusturvan loukkaamiseen.

Monet koulut käyttävät usein ongelmatilanteissa mahdollisuutta vapauttaa oppilas tilapäisesti koulutyöstä. Aloite vapauttamiseen tulee tavallisesti koululta, ja huoltajat tekevät koulun pyynnöstä anomuksen oppilaan vapauttamiseksi koulutyöstä. Järjestelyllä pyritään turvaamaan työrauha koulussa. Opetuksesta vapautetun oppilaan opetus järjestetään kotona niin, että opettaja käy antamassa muutamia tunteja opetusta viikossa ja oppilas tekee itsenäisesti opettajan antamia tehtäviä. Tällaiset opetusjärjestelyt loukkaavat oppilaan oikeutta saada opetussuunnitelman mukaista opetusta ja merkitsevät käytännössä oppilaan määräaikaista erottamista koulusta. Esimerkiksi Helsingin kaupungissa on arvioitu olevan noin kaksisataa tällaista oppilasta. Turvautuminen opetuksen järjestämiseen edellä kuvatulla tavalla osoittaa lainsäädännön aukollisuutta niissä tilanteissa, joissa oppilashuollon ja kurinpitorangaistusten keinoin ei voida vaikuttaa sopeutumattomien oppilaiden koulun työrauhaa häiritsevään käyttäytymiseen.

## Oppilasarviointi

Oppilasarviointia koskevia muutoksenhakupyynnöitä tehdään lääneihin suhteellisen harvoin. Kyseessä ovat yksittäiset arviointiin kohdistuvat tyytymättömyyden ilmaukset, jotka useimmiten eivät johda arvioinnin oikaisemiseen. Niissä tapauksissa, joissa arviointia on jouduttu muuttamaan, kyse on tavallisesti ollut koulun opettajien välillä vallitsevista erilaisista arviointikriteereistä, jotka ovat asettaneet oppilaat päättöarviointivaiheessa eriarvoiseen asemaan. Luokalle jättämistä koskevia päätöksiä ei ole ollut juurikaan syytä muuttaa.

## Lähteet

Hallintolaki 6.6.2003/434

Hallituksen esitys eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi 86 /1997 vp

Kuntalaki 17.3.1995/365

Kuntien valtionosuuslaki 20.12.1996/1147

Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 21.8.1998/635

Laki valtion ja yksityisen järjestämän koulutuksen hallinnosta 21.8.1998/634

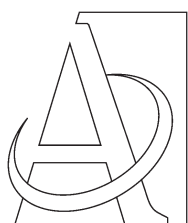
Perusopetusasetus 20.11.1998 /852

Perusopetuslaki 21.8.1998/628

Suomen perustuslaki 11.6.1999/731

Uhkasakkolaki 14.12.1990/1113

*Christina Salmivalli*



## **Koulukiusaaminen – itsepintainen ongelma koulussa?**

Koulukiusaaminen on systemaattista vallan tai voiman väärinkäyttöä. Sille on tyypillistä tahallisuus (tarkoituksena on aiheuttaa vahinkoa ja/tai paha mieltä), toistuvuus (yksi ja sama lapsi tai nuori joutuu kohteeksi yhä uudelleen) sekä epätasaväkisyys (kiusattu on heikompi tai muuten sellaisessa asemassa, että hänen on vaikea puolustautua). Systemaattisen koulukiusaamisen kohteeksi joutuu 5–10 % suomalaisista peruskoululaisista. Vaikka valtaosa kiusaamisesta on sanallista aggressiota (pilkkaamista, nimittelyä, nolaamista), on se pitkäkestoisuutensa vuoksi traumaattista. Kiusaaminen ei ole luokan muusta sosiaalisesta tilanteesta irrallinen ilmiö: kiusattu lapsi on usein epäsuosiossa luokkatoverien parissa ja jää siksi usein myös ilman läheistä ystävää.

Tutkimusten perusteella on aivan selvää, että jatkuvan uhan alla elävät kiusatut lapset kokevat turvattomuutta ja voivat huonosti: heillä esiintyy mm. masentuneisuutta, ahdistuneisuutta, itsetuhoisuutta ja poissaoloja koulusta (Card 2003; Hawker & Boulton 2000). Osalle kiusatuista nämä kokemukset heijastuvat myös myöhempään elämään pitkäkestoisina vaikutuksina, kuten masennuksena, huonona itsetuntona ja vaikeutena luottaa muihin ihmisiin (esim. Olweus 1994; Salmivalli 2004). Jotkut kiusatuista selviytyvät ajan mittaan melko hyvin: kiusaamisen vaikutuksilta suojaavia tekijöitä ovat mm. vastavuoroinen ystävyysuhde tai jokin vertaisryhmä

koulussa tai sen ulkopuolella, jossa lapsi voi kokea hyväksyntää (esim. Hodges ym. 1999). Vaikka pitkäaikaisvaikutukset unohdettaisiin, kiusatut kärsivät tilanteestaan, silloin kun kiusaaminen on meneillään: pahimmillaan tämä tarkoittaa koko kouluajan kestävää pelkoa ja turvattomuutta. Kiusatuksi joutumisen tiedetään olevan erittäin pysyvää vuodesta toiseen, ellei siihen puututa (esim. Salmivalli, Lappalainen & Lagerspetz 1997).

Kiusaaminen on tavallisesti useamman kuin yhden lapsen harjoittamaa toimintaa (mm. O'Connell, Pepler & Craig 1999; Salmivalli ym. 1996), ja siihen liittyy kiusatun kokonaisvaltaisen huono asema ja syrjintä koko ryhmän taholta (Salmivalli ym. 1996; Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz 1997). Nekin lapset ja nuoret, jotka eivät aktiivisesti osallistu aggressiivisiin hyökkäyksiin, toimivat usein tavoilla, jotka rohkaisevat kiusaajaa ja pitävät kiusaamista yllä (esimerkiksi nauramalla, kun jotakuta pilkataan, tarjoamalla kiusaajalle tämän kaipaaman yleisön). Myös verrattain epäaggressiiviset lapset ovat siis eri tavoin mukana kiusaamisessa. Ryhmään vaikuttaminen onkin tärkeä osa tehokasta kiusaamisen vastaista työtä.

## **Nykytilanne Suomessa**

### ***Kansainvälinen vertailu***

Kansainvälisten vertailujen tekeminen kiusaamisen yleisyydestä on ongelmallista. Vaikka eri maissa tehdyissä kyselyissä olisi kiusaaminen pyritty määrittelemään mahdollisimman yhdenmukaisesti, on eri kielten kiusaamista kuvaavissa käsitteissä sävyeroja, mikä on syytä muistaa vertailuja tehdessä.

WHO:n koululaistutkimusten mukaan Suomi on yleensä ollut kiusaamistilastossa keskivaiheilla; kiusattujen määrä ei ole kansainvälisessä vertailussa hälyttävän korkea mutta ei myöskään poikkeuksellisen alhainen (King, Wold, Tudor-Smith & Harel 1996). Pohjoismaita vertailtaessa voidaan WHO:n koululaistutkimusten tuloksista havaita, että kiusaamista esiintyy selvästi vähiten Ruotsissa. Norjasta käsin johdettu pohjoismaisten lasten terveys- ja hyvinvointitutkimus (Nordhagen 2000, s. 41–42) osoittaa Suomen ja Tanskan olevan pohjoismaisen kiusaamistilaston kärjessä. Hieman vähemmän kiusaamista esiintyy Norjassa ja aivan selkeästi vähemmän Ruotsissa, jossa sekä itsensä kiusatuksi kokevien että toisten kiusaamiseen osallistuvien lasten määrä on selkeästi pienempi kuin missään muussa



Pohjoismaassa. Kyseinen Pohjoismaiden vertailututkimus tehtiin vuosina 1984 ja 1996, ja esimerkiksi Suomen ja Ruotsin välinen ero oli tänä aikana vain kasvanut. Vuonna 1984 11,0 % suomalais- ja 5,7 % ruotsalaislapsista ilmoitti joutuvansa kiusatuksi ”joskus” tai ”usein”, vuonna 1996 vastaavat luvut olivat peräti 21,7 % (Suomi) ja 7,1 % (Ruotsi). Norja sijoittui tälle välille vastaavien prosenttilukujen ollessa 11,0 % ja 15,3 %. Suomalaiset ja tanskalaiset lapset myös ilmoittivat osallistuvansa kiusaamiseen useammin kuin ikätoverinsa Norjassa ja Ruotsissa.

### ***Kehitystrendejä Suomessa kymmenen vuoden ajalta***

Suomessa on tarkasteltu koulukiusaamisen yleisyyttä ainakin seuraavissa toistetuissa kyselyissä: WHO:n koululaistutkimus (1994, 1998, 2002), Stakesin kouluterveyskysely (kiusaamista koskevat kysymykset mukana vuodesta 1996) ja Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen nuorisoriikollisuuskysely (1998, 2001, 2004).

Kattavimmin kiusaamisongelman yleisyyttä ja siinä tapahtuneita muutoksia on Suomessa tutkittu vuosittaisten kouluterveyskyselyjen yhteydessä. Parillisina vuosina kyselyyn osallistuvat Etelä-Suomen, Itä-Suomen ja Lapin läänin kunnat, parittomina vuosina Länsi-Suomen ja Oulun läänin kunnat. Kyselyyn vastaavat yhtenäisellä kyselylomakkeella kaikki kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaiset sekä lukion ensi- ja toisluokkalaiset oppilaat. Vuosina 1996–2004 kerättyjen aineistojen perusteella ([www.stakes.fi/kouluterveys](http://www.stakes.fi/kouluterveys)) ei kiusattujen määrissä ole tänä aikana tapahtunut minkäänlaista muutosta. Esimerkiksi vuosiluokilla 8–9 kiusatuksi joutuu kerran viikossa tai useammin 7–9 % pojista ja 5–6 % tytöistä (useita kertoja viikossa 4 % pojista ja 2–3 % tytöistä). Ala-asteikäisten parissa luvut ovat todennäköisesti tätäkin suuremmat, sillä useiden tutkimusten perusteella tiedetään, että alaluokilla oppilaiden itsensä raportoima kiusatuksi joutuminen on tavallisempaa kuin yläasteikäisillä (Salmivalli 2002). Parillisina ja parittomina vuosina kouluterveyskyselyyn osallistuneiden alueiden välillä ei ole havaittavissa eroja kiusaamisen yleisyydessä.

WHO:n koordinoima nuorten koululaisten elämäntapaa ja terveyttä selvittävä kansainvälinen HBSC -tutkimus (Health Behaviour of School-Aged Children) on Suomessa toteutettu 5.-, 7.- ja 9.- luokkalaisten parissa vuodesta 1994 alkaen. Otokoko on kunakin vuonna ollut noin 1 300 oppilasta kultakin luokkatasolta. Viimeisimmän, vuoden 2002 aineiston mukaan vii-



koittain tai useammin kiusattuja oppilaita on 5. luokilla noin 7,8 % pojista ja 4,4 % tytöistä, 7. luokilla 6,2 % pojista ja 7,0 % tytöistä, ja 9. luokilla 3,1 % pojista ja 3,5 % tytöistä. Nämä luvut vastaavat melko hyvin koulu-terveyskyselyn tuloksia. HBSC-tutkimuksen mukaan viikoittain kiusattujen 7.-luokkalaisten poikien määrä väheni vuosien 1994 ja 1998 välillä peräti 11,4 %:sta 7,4 %:iin. Samassa ikäryhmässä samalla aikavälillä myös toisia kiusanneiden poikien osuus väheni. Vuodesta 1998 eteenpäin tilanne on pysynyt melko lailla ennallaan (v. 1998–2002 poikien parissa joissain ikäryhmissä pientä nousua, joissakin laskua, tyttöjen parissa pientä nousua viikoittain kiusatuissa).

Stakesin kouluterveyskyselyn tulokset eivät vahvista myönteisiä muutoksia, joita HBSC näyttäisi osoittavan tapahtuneen vuosien 1994 ja 1998 välillä. Kouluterveyskyselyssä on nimenomaan pyritty siihen, että koulut ottaisivat kyselyn tulokset oman kehittämisensä työvälineeksi, eli samoja kouluja on mukana vuodesta toiseen. Aineisto kattaa lähes kaikki Suomen peruskoulut. WHO:n organisoimassa HBSC-koululaistutkimuksessa puolestaan käytetään satunnaisotantaa. Koululaistutkimuksen mukaan 1994–1998 seitsemänsillä luokilla tapahtuneiden muutosten tulisi näkyä kouluterveyskyselyn tilastoissa pienellä viiveellä (9.-luokkalaisten parissa tapahtuvan kiusaamisen vähentymisenä 1996–2000), mutta näin ei kuitenkaan ole. Mahdollisesti vuonna 1994 WHO:n kyselyn otantaan osui kouluja, joiden 7. luokilla kiusaamista esiintyi poikkeuksellisen paljon: prosenttiluvuthan ovat tällöin korkeammat kuin mitä muiden vastaavien kyselyjen perusteella saattaisi odottaa laskien tämän jälkeen niin sanotulle tavanomaiselle tasolle. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen nuorisoriikollisuuskysely on toteutettu yhdeksännen luokan oppilaiden parissa vuosina 1995, 1996, 1998 ja 2001. Sen mukaan *toisia oppilaita kiusanneiden määrä* väheni sekä tyttöjen että varsinkin poikien parissa vuosien 1998 ja 2001 välisenä aikana (Kivivuori 2002).<sup>1</sup>

Yksi tulkinta on, että kiusaamiseen osallistuneiden lasten määrä on viime vuosina vähentynyt kenties siksi, että asiaan on kiinnitetty huomiota, mutta kiusattuja on yhtä paljon kuin ennenkin, eikä *heidän* asemaansa siis ole pystytty muuttamaan – ainakaan vielä. Toisaalta on huomattava, että ruumiillisen kiusaamisen osuus kaikissa kiusaamistapauksissa on samaisen nuorisoriikollisuuskyselyn mukaan vastaavana aikana *lisääntynyt*.

---

<sup>1</sup> Ennakkotiedon mukaan (Kivivuori 2005, **henkilökohtainen kommunikaatio**) vastaava trendi ei kuitenkaan jatkunut enää vuodesta 2001 vuoteen 2004, vaan tilanne on pysynyt stabiilina.



Kyselyn tekijät toteavatkin, että kuten monissa rikoskäyttäytymisen muodoissa, positiivinen muutos johtunee lievien tekojen karsiutumisesta. Asennekasvatus saattaa vaikuttaa juuri niihin henkilöihin, jotka ovat osallistuneet kiusaamiseen tai muuhun rikoskäyttäytymiseen tekemällä lieviä tekoja. Niinpä nuoret, jotka aiemmin osallistuivat kiusaamiseen “joskus” tai harjoittivat hyvin lievää kiusaamista (esim. yksittäiset episodit; tässä kyselyssä kiusaamista ei määritelty toistuvaksi tilanteeksi), olivat saattaneet muuttaa tapansa.

Edellä kuvattua tulkintaa tukevat kouluterveyskyselyn tulokset, joiden mukaan niiden oppilaiden (erityisesti poikien) määrässä, jotka eivät ole *lainkaan* osallistuneet kiusaamiseen, näyttäisi tapahtuneen pientä mutta tasaista kasvua vuodesta 1998 eteenpäin. Kun 40 % kahdeksas- ja 41 % yhdeksäsluokkalaisista pojista ilmoitti vuonna 1998, ettei ole lukukauden aikana lainkaan osallistunut kiusaamiseen, olivat vastaavat luvut vuonna 2004 eli kuusi vuotta myöhemmin 45 % ja 48 %. Tyttöjen parissa myönteistä muutosta tapahtui vastaavana aikana vähemmän, parin prosenttiyksikön verran (68–70 %:sta 70–72 %:iin). *Viikoittain* muita kiusanneiden osuudet sen sijaan pysyivät aivan samoina molemmilla sukupuolilla (9–10 % pojista ja 3 % tytöistä ilmoitti kiusanneensa toisia viikoittain).

Toistuvasti kiusattujen lasten osuus ikäluokasta näyttäisi siis Suomessa viimeisen kymmenen vuoden ajan pysyneen ennallaan, samoin muita jatkuvasti kiusaavien oppilaiden osuus. Suuren enemmistön käyttäytymisessä sen sijaan näkyy jonkinlaisia merkkejä muutoksesta: kouluterveys-kyselyn perusteella niiden nuorten, jotka eivät ollenkaan osallistu muiden kiusaamiseen, määrä on vähitellen lisääntynyt. Tätä voidaan pitää erittäin myönteisenä muutoksena. Kiusaamisen “kovaan ytimeen” vaikuttaminen on kuitenkin edelleen haaste kouluille.

Kiusaaminen jää edelleen liian usein havaitsematta. Opettajien tiedossa on alle puolet toistuvasti kiusatuista oppilaista (Cedercreutz 2001; Salmivalli 2003). Sen sijaan luokkatoverien tiedossa nämä kiusatut oppilaat ovat hyvin yleisesti. Vuoden 1996 nuorisoriikollisuuskyselyssä kiusamisesta ilmoitti jääneensä kiinni vain joka kuudes toisia kiusannut oppilas. Kiinni jääneistä kiusaajistakin vain joka viides ilmoitti saaneensa teosta jonkin seuraamuksen (Kivivuori 1997). Kansainvälisten tutkimusten perusteella tiedetään, että suuri osa (jopa puolet) kiusatuista ei kerro tilanteestaan kenellekään (esim. Whitney & Smith 1993). Ne, jotka kertovat kiusamisesta, kertovat siitä mieluummin kotona kuin koulussa.



## ***Mitä suomalaisissa kouluissa tehdään kiusaamisen vähentämiseksi?***

Suomalaisessa yhteiskunnassa on käyty huomattavan paljon keskustelua kiusaamisesta jo noin viidentoista vuoden ajan. Tänä aikana on saatu aikaan lainsäädännöllisiä muutoksia. Vuonna 2003 voimaan tulleet lait perusopetuslain, lukiolain ja ammatillista koulutusta koskevan lain muuttamisesta (477/2003, 478/2003, 479/2003) velvoittavat koulutuksenjärjestäjän laatimaan opetussuunnitelman yhteydessä suunnitelman opiskelijoiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä toimeenpanemaan suunnitelman ja valvomaan sen noudattamista ja toteutumista. Opetushallitus on antanut määräyksen tällaisen suunnitelman laatimisesta oppilas- ja opiskelijahuollon osioon opetussuunnitelman perusteissa. Monissa kouluissa työskennellään parhaillaan kiusaamisen vastaisten toimintamallien laatimiseksi. Niiden vaikutukset tullaan näkemään tulevina vuosina.

Ilmeinen tiedon puute vallitsee kuitenkin siitä, millaisia toimenpiteitä suomalaisten koulujen arjessa käytetään kiusaamisen vähentämiseksi. Olisikin kerättävä tietoa siitä, miten esiin tuleviin kiusaamistapauksiin itse asiassa puututaan, millaisiin konkreettisiin toimiin kouluissa on ryhdytty kiusaamisen ennaltaehkäisemiseksi ja onko näissä asioissa merkittäviä alueellisia tai koulujen välisiä eroja. Tällaisen tiedon analysointi yhdessä kiusaamisen yleisyydestä kertovien tunnuslukujen kanssa auttaisi myös selvittämään, millaiset keinot ovat tuottaneet hyvää tulosta. Tämä olisi erittäin tärkeä ja ajankohtainen tehtävä, koska koulut parhaillaan selkiyttävät ja kehittävät kiusaamiseen puuttumisen välineitään.

## ***Kiusaaminen muiden kuin oppilastovereiden taholta***

Tiedotusvälineissä uutisoidaan silloin tällöin tapauksia, joissa opettajan epäillään käyttäytyneen uhkaavasti tai loukkaavasti oppilaita/oppilasta kohtaan. Norjassa on tehty aiheesta tutkimus (Olweus 1996), jonka mukaan 2–5 % oppilaista (ensimmäinen luku perustuu ”tiukkaan kriteeriin” ja edellyttää myös luokkatoverien havaintoa asiasta, jälkimmäinen oppilaiden omaan ilmoitukseen) joutuu toistuvasti opettajan kiusaamaksi. Ruotsissa tutkimusaineistoa niin oppilas–oppilas- kuin opettaja–oppilas-kiusaamistakin kerätään säännöllisin väliajoin. Jälkimmäisen ilmiön yleisyys näyttää siellä olevan samalla tasolla kuin Norjassa (oman ilmoituksen mukaan 5 %



oppilaista joutuu opettajan kiusaamaksi; Skolverket 2003). Suomessa ei ole mitään tietoa kyseisen ilmiön yleisyydestä, siihen johtavista riskitekijöistä eikä ennaltaehkäisyyn ja puuttumisen mahdollisuuksista. Tämä on puute, jonka korjaaminen on välttämätöntä, mikäli vaatimus turvallisen opiskeluympäristön takaamisesta kaikille lapsille ja nuorille otetaan vakavasti.

## Lähteet

- Card, N. 2003. Victims of peer aggression: A meta-analytic review. Presentation at the biennial meeting of the Society for Research on Child Development, April 2003, Tampa, FL.
- Cedercreutz, J. 2001. Skolans, lärarnas och klassens inverkan på mobbning. Åbo Akademi, psykologiska institutionen. Pro gradu -handling.
- Hawker, D. & Boulton, M. 2000. Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 41, 441–455.
- Hodges, E., Boivin, M., Vitaro, F. & Bukowski, W. 1999. The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology* 35, 94–101.
- King, A., Wold, B., Tudor-Smith, C. & Harel, Y. 1996. The health of youth. Report of the 1993–94 survey of health behaviour in school aged children; A WHO cross-national study. Copenhagen: WHO regional office for Europe.
- Kivivuori, J. 2002. Nuoret rikosten tekijöinä, uhreina ja kontrollin kohteina. Teoksessa J. Kivivuori (toim.) Nuoret rikosten tekijöinä ja uhreina. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen julkaisuja 188, 14–62.
- Nordhagen, R. 2000. Mobbning och mobbare. Teoksessa L. Köhler (toim.) Det är bra men kan bli ännu bättre. En studie av barns hälsa och välfärd i de fem nordiska länderna från 1984 till 1996. Göteborg: Nordiska hälsovårdshögskolan, 40–43.
- O'Connell, P., Pepler, D. & Craig, W. 1999. Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence* 22, 437–452.
- Olweus, D. 1994. Bullying at schools. Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. Teoksessa R. Huesmann (toim.) *Aggressive behavior: Current perspectives*. New York: Plenum Press.
- Olweus, D. 1996. Mobbning av elever fra laerare. Bergen: Alma Mater.
- Salmivalli, C. 2002. Is there an age decline in victimization by peers at school? *Educational Research* 44, 237–245.
- Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen - kohti tehokkaita toimintamalleja. Opetus 2000 -sarja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. 2004. Consequences of victimization. Kutsuesitelmä OECD:n, Norjan opetusministeriön ja Stavangerin yliopiston järjestämässä konferenssissa, Syyskuu 2004, Stavanger, Norja.
- Salmivalli, C., Huttunen, A. & Lagerspetz, K. 1997. Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology* 38, 305–312.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. 1996. Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior* 22, 1–15.



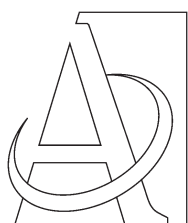
Salmivalli, C., Lappalainen, M. & Lagerspetz, K. 1998. Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior* 24, 205–218.

Skolverket. 2003. Attityder till skolan 2003. Elevernas, lärarnas, skolbarnsföräldrarnas och allmänhetens attityder till skolan under ett decennium. Skolverket, rapport 243/2004. Stockholm.

Whitney, I. & Smith, P.K. 1993. A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research* 35, 3–26.

[www.stakes.fi/kouluterveys](http://www.stakes.fi/kouluterveys)

*Ulla Aikio-Puoskari*



## Saamelaisopetuksen asema ja tilanne

Tämä selvitys koskee saamelaisten oikeutta ylläpitää ja kehittää kieltään ja kulttuuriaan sekä saada opetusta saamen kielellä ja saamen kielessä perusopetuksessa ja on osa Koulutuksen arviointineuvoston koulutuksen perusturvaa koskevaa kansallista arviointia. Yleiskäsitteenä, joka kattaa saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen, käytetään käsitettä '*saamelaisopetus*'. Saamen kielellä viitataan kolmeen Suomessa puhuttuun saamen kielimuotoon, *pohjoissaameen, inarinsaameen ja koltansaameen*. Noin 90 % kaikesta saamelaisopetuksesta annetaan pohjoissaamen kielessä tai kielellä.

Suomen perusopetuksessa annettu saamelaisopetus liittyy läheisesti Norjassa ja Ruotsissa annettuun vastaavaan opetukseen. Pohjoismaisen yhteistyön vahvistaminen on ajankohtainen asia (Aikio-Puoskari 2004). Sen avulla pyritään mm. yhtenäistämään saamelaisopetusta koskevia opetussuunnitelmallisia eroja ja tehostamaan oppimateriaaliyhteistyötä. Pohjoismaiden saamelaiskysymyksistä vastaavat ministerit sopivat asiasta alustavasti vuonna 2003 (SPR 2003).

### **Saamelaisopetuksen erityispiirteitä**

Saamelaisopetukselle on pyritty luomaan edellytyksiä peruskouluajan alusta lähtien. Saamelaisopetuksen tilanteessa on edelleenkin erityispiirteitä, jotka

ovat seurausta opetushistorian aikaisemmista vaiheista ja jotka liittyvät tiiviisti saamen kielen ja saamelaisväestön yleiseen asemaan yhteiskunnassa. Erityispiirteiden ja niiden pohjalta nousevien erityistarpeiden huomioon ottaminen on tärkeää opetustilanteen arvioimisessa ja sen kehittämisessä (Aikio-Puoskari 2001, 284–288; 2004, 104–106).

Saamen kielen asema suomalaisessa koulussa ja yhteiskunnassa on ollut pitkään heikko, mikä on johtanut mm. kielenvaihdoksiin ja saamelaisopetuksen kehittämistä vaikeuttaneisiin ennakkokäsityksiin sekä saamelaisten että valtaväestön keskuudessa. Näkyvimpänä seurauksena kielen heikosta asemasta on oppilaiden heterogeeninen kielitausta tämän päivän koulussa. Osa oppilaista on kaksikielisiä (saame–suomi), osalla oppilaista kielitaitoa on jonkin verran, osalla ei ole enää saamen kielen taitoa mutta saamelainen identiteetti on säilynyt.

Kaksikielisyystutkijoiden mukaan valtaosa vähemmistöön kuuluvien lasten perusopetuksesta tulisi antaa ryhmän omalla kielellä, jotta lopputuloksena ei olisi alkuperäiskielestä ja -kulttuurista luopuminen ja jotta kaksikielisyys ei merkitsisi vain yhtä vaihetta kielenvaihdoskehityksessä (Skutnabb-Kangas 2000; Hyltenstam & Svonni 1990; Hirvonen 2004a, 147; Todal 2004, 101–113). Myös ETYJ:n vähemmistökomissaarin Euroopan valtioille antamissa suosituksissa lähdetään tästä opetusmallista (ETYJ 1996). Voimassa oleva lainsäädäntö edellyttää saamenkielisen opetuksen järjestämistä saamelaisten kotiseutualueella asuville saamen kielen taitoisille oppilaille (L 1998/628, 10§).

Monet kielenvaihdoksen läpi käyneistä vanhemmista toivovat koulun elvyttävän lastensa perinteisen kielen taidon. Tähän ryhmään kuuluvat lapset saavat kuitenkin nykyisessä koulussa saamen kielen opetusta ainoastaan oppiaineena, joka ei tutkimusten mukaan johda aktiiviseen kielitaitoon (Hyltenstam & Svonni 1990; Todal 2004, 106–113; Baker 2001, 138, 194). Saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella mahdollisuus saamen kielen opetukseen oppiaineena on tiukasti rajoitettu.

Saamelaisopetuksella on lyhyet opetusperinteet, mistä johtuen monista opetuksen perustekijöistä on edelleen puutetta. Tällaisia ovat mm. hyvän koulutuksen saamen kielessä ja kaksikielisyyspedagogiikassa saaneet luokan- ja aineenopettajat sekä hyvätasoiset eri oppiaineiden ja luokkasteiden oppimateriaalit. Opettajatilanne kehittyy hitaasti. Parhaiten saamelaisopetuksen erityispiirteet ottaa opettajankoulutuksessaan huomioon Norjan Koutokeinossa toimiva saamelainen korkeakoulu, Sámi allaskuvla

([www.samiskhs.no](http://www.samiskhs.no)). Oppimateriaalien valmistamiseen valtion talousarviossa osoitetut varat (Opm 29.07.21) ovat pysyneet lähes samalla tasolla pian 15 vuotta. Vuonna 1993 määräraha nousi 1,5 milj. markkaan (253.000 e) ja vuonna 2004 määräraha oli 258.000 euroa.

Poismuutto saamelaisten kotiseutualueen kunnista on voimistunut 1990-luvun puolivälistä alkaen ja johtanut mm. kouluun tulevien ikäluokkien merkittävään pienenemiseen ja saamelaisopetusta antaneiden kyläkoulujen lakkauttamiseen.<sup>1</sup> Ainoa saamelaisenemmistöinen kunta, Utsjoki on menettänyt ko. aikana noin 10 % väestöstään perusopetuksessa olevien oppilaiden määrän laskiessa samaan aikaan noin 26 %. Saamelaiskäräjien ilmoittamien tietojen mukaan saamelaisväestöstä asui vuonna 2003 jo yli 50 % kotiseutualueen kuntien (Utsjoki, Inari, Enontekiö, Sodankylän pohjoisosa) ulkopuolella (Saamelaiskäräjien vaalilautakunta 30.10.2003). Voimassa oleva koululainsäädäntö ja saamelaisopetusta koskevat rahoitussäännökset turvaavat saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen järjestämisen vain kotiseutualueella.

## Opetuksen lainsäädännöllinen perusta

Suomen perustuslain mukaan (L 731/1999, 17 §, 3 mom.) saamelaisilla on alkuperäiskansana oikeus ylläpitää ja kehittää omaa kieltään ja kulttuuriaan. Perusopetuslain mukaan opetuskielenä voi olla myös saame ja saamelaisten kotiseutualueella asuvien saamen kieltä osaavien oppilaiden opetus tulee antaa pääosin saamen kielellä. Äidinkielenä opetetaan oppilaan opetuskielen mukaisesti mm. saamen kieltä. (L 628/1998, 10 §, 12 §) Lisäksi saamen kieltä voidaan opettaa vieraana kielenä vapaaehtoisena ja valinnaisena aineena.

Saamelaisten kotiseutualueella annettavaa saamelaisopetusta koskee erityinen rahoitussäännös, joka kattaa saamelaisopetusta antavien opettajien palkkakulut lähes kokonaan (L 1186/1998, 43 §, 2 mom.). Valtioneuvosto alensi rahoituksen edellytyksenä olevaa kuntakohtaista opetusryhmän keskikokovaatimusta vuoden 2003 alusta viidestä kolmeen oppilaaseen (VNp 11.12.2002). Kotiseutualueen ulkopuolella annettavaa saamelais-

---

<sup>1</sup> 1990-luvulla Inarin kunta lakkautti Kaamasen ja Riutulan koulut ja Enontekiön kunta Vuontisjärven ja Palojoensuun koulut. 2000-luvulla Utsjoen kunta on lakkauttanut Outakosken koulun, Enontekiön kunta Leppäjärven koulun ja Inarin kunta Akujärven ja Nellimin koulut. Menesjärven koulun lakkauttaminen on ollut kunnan suunnitelmissa jo pitkään.



opetusta koskevia säännöksiä ei ole perusopetuslaissa eikä -asetuksessa. Tätä opetusta koskee opetusministeriön päätös maahanmuuttajien sekä mm. saamenkielisten täydentävään opetukseen myönnettävän valtionavun perusteista (Opm 3.6.2004, Dnro 132/428/2004). Päätöksen mukaan valtionavun myöntämisen perusteena on enintään kaksi opetustuntia viikossa taloudellisesti muodostettua opetusryhmää kohti. Ryhmän vähimmäisoppilasmäärä lukukauden alussa on neljä.

## **Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen opetussuunnitelma**

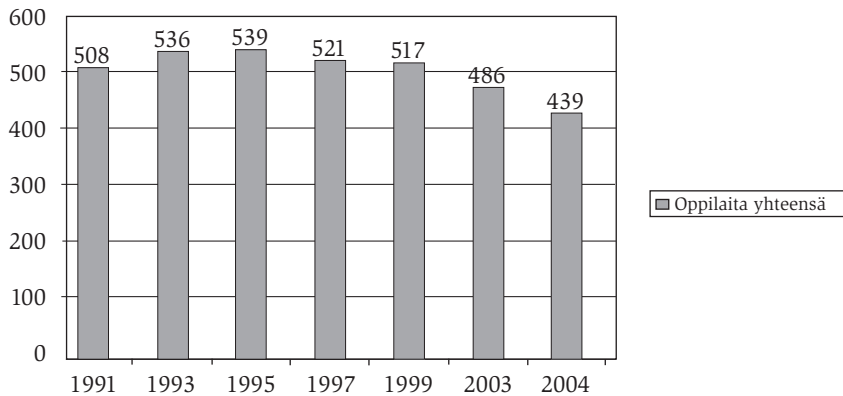
Perusopetuslaki (15 §) edellyttää koulutuksenjärjestäjää laatimaan erillisen opetussuunnitelman saamenkielistä opetusta varten. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2004) sisältää saamelaisopetusta erityisesti koskevat äidinkielen oppimäärät *Saame äidinkielenä* ja *Suomi saamenkielisille* sekä *vieraan kielen A- ja B2-oppimäärät*. Lisäksi saamelaisopetuksen yleiset tavoitteet määritellään kieli- ja kulttuuriryhmien opetusta koskevassa luvussa (6.1. Saamelaiset). Kohdassa todetaan mm., että ”koulun tulee antaa oppilaille edellytykset terveen itsetunnon kehittymiseen niin, että oppilaat voivat säilyttää saamelaisen identiteettinsä sulautumatta pääväestöön”. Saamelaisoppilaiden opetuksessa tulee säännöksen mukaan ottaa huomioon, että saamelaiset ovat alkuperäiskansa, jolla on oma kieli ja kulttuuri. Saamenkielisen opetuksen tulee mm. tukea kasvua aktiiviseen kaksikielisyyteen, painottaa saamelaisten omaa historiaa ja saamelaisyhteisön sekä perinteiden tuntemusta.

## **Saamelaisopetuksen tilanteen kehittyminen**

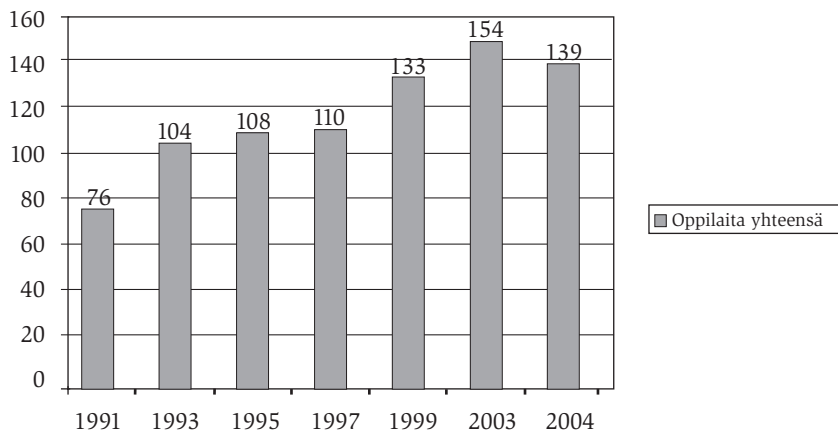
Saamelaisopetusta saaneiden oppilaiden määrä on laskenut noin sadalla vuoden 1995 jälkeen (kuvio 1). Suurimpana syynä laskeviin oppilaslukuihin on poismuutto kotiseutualueelta. Vuonna 1999 voimaan tulleen perusopetuslain ja saamelaisopetusta kotiseutualueella turvaavan rahoitussäännöksen seurauksena saamenkielinen opetus on kuitenkin lisääntynyt sekä oppilaiden että tähän opetukseen käytettyjen opetustuntien suhteen (kuvio 2). Eniten lisäystä on tapahtunut vuosiluokilla 7–9. Luokilla 1–6 saamenkielinen opetus kattaa yleensä kaikki oppiaineet. Edistysaskeleina voidaan pitää myös onnistuneiden kielenelvytystoimien (kielipesät sekä



**Kuvio 1. Saamen kielen ja saamenkielistä opetusta perusopetuksessa saaneet oppilaat 1990-luvulla ja 2003–2004.**



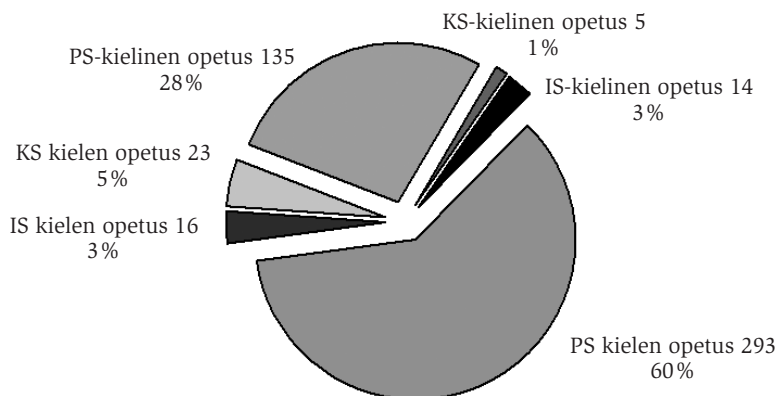
**Kuvio 2. Oppilaat, jotka ovat saaneet perusopetusta saamen kielellä 1990-luvulla ja 2003–2004.**



kieli- ja kulttuurisiidaprojekti) seurauksena vuonna 2000 alkanutta inarin-saamenkielistä opetusta ja koltansaamenkieliseen opetukseen osallistuvien oppilaiden kielitaidon selvää vahvistumista. Inarin- ja koltansaamenkielistä opetusta annetaan kuitenkin edelleen hyvin pienelle oppilasmäärälle (kuvio 3) ja niiden opettajatilanne on heikko (Taulukko 1).



**Kuvio 3. Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen oppilaat kielten mukaan perusopetuksessa 2003–2004, oppilaita yhteensä 486. Opetusta saamen kielellä 154 oppilaalle, joka on 31,7 % saamelaisopetuksen oppilaista.**



**Taulukko 1. Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen opettajien määrät ja kelpoisuus saamelaisten kotiseutualueella lukuvuonna 2003–2004. Luvut perustuvat kuntien ilmoituksiin.**

Kunta	pohjoissaame	inarinsaame	koltansaame	yhteensä
Inari / Anár	8	2	2	12
Enontekiö / Eanodat	6			6
Utsjoki / Ohcejohka	21			21
Sodankylä / Soadegilli	2			2
Virallinen opettajan-kelpoisuus	27	-	-	27 = 66%
Opettajia yhteensä	37	2	2	41

Saamelaisten kotiseutualueen kunnat ovat pyrkineet toteuttamaan perusopetuslain opetuskieltä koskevaa säännöstä saamenkielisten oppilaiden opetuksen järjestämiseksi pääosin saamen kielellä, mutta mm. opettajatilanteen vuoksi säännös ei toteudu kaikkien oppilaiden kohdalla. Puutteita on eniten vuosiluokkien 7–9 opetuksessa. Lisäksi saamenkielisiä, suomenkielistä opetusta saavia, ovat ne oppilaat, jotka saavat saamen kielessä pelkästään äidinkielen opetusta. Heitä oli lukuvuonna 2003–2004 yhteensä 17.

Saamelaisalueen kunnat ovat hyväksyneet saamenkielistä opetusta varten erilliset opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelmien laatiminen on kuitenkin ollut ongelmallista, koska opetukselta puuttuvat yhtenäiset ohjeet mm. opetussuunnitelman perusteissa edellytetyn saamelaisen kult-

tuuriaineksen sisällyttämisestä opetukseen. Yhtenäiset ohjeet puuttuvat myös tuntimäärien jakamisesta äidinkielen oppiaineiden (saame ja suomi) kesken. Tältä osin tilanne kunnissa vaihtelee suuresti. Enontekiön kunnan perusopetuksessa käytetään koko tuntijakoasetuksessa määritelty äidinkielen vähimmäistuntimäärä saamen kielen opetukseen, kun taas muissa kunnissa tunnit jaetaan kielten kesken siten, että suomen kielen tuntien määrä lisääntyy ylemmille luokka-asteille tultaessa.

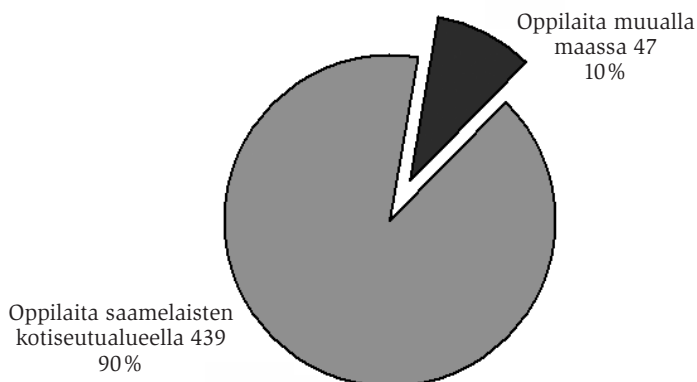
Saamenkielisen oppimateriaalin valmistamisesta vastaa Saamelaiskäräjien koulutus- ja oppimateriaalitoimisto, joka on tuottanut vuosittain noin 20 uutta nimikettä. Nopeuttaakseen materiaalien valmistumista se on tuottanut mm. matematiikan, uskonnon, ympäristö- ja luonnontiedon, maantiedon ja historian oppikirjasarjat sovittamalla ja kääntämällä ne pohjoissaamen kielelle. Lisäksi on valmistettu äidinkielen ja vieraan kielen materiaaleja. Pohjoissaamen osalta tilanne on vuosiluokkia 1–6 koskien tyydyttävällä tasolla, mutta inarin- ja koltansaamen kielillä hyvätasoisia materiaaleja on lähinnä kielen opetusta varten. Saamelaiskäräjät on useana vuonna esittänyt opetusministeriölle oppimateriaalimäärärahan tuntuvaa korottamista, jotta se voisi palkata toisen oppimateriaalityöntekijän (toistaiseksi yksi vakituinen virka), aloittaa virtuaalimateriaalien valmistamisen ja panostaa pohjoismaiseen yhteistyöhön. Kipeäksi ongelmaksi on noussut mm. saamen kielen pohjoismaisen terminologiayhteistyön puuttuminen, mikä on johtanut vaikeuksiin käyttää naapurimaassa valmistettuja, erityisesti maan pääkielestä käännettyjä materiaaleja. Pohjoismaista yhteistyötä lisäämällä olisi mahdollista sekä säästää resursseja että valmistaa materiaaleja, jotka vastaisivat paremmin saamelaisopetuksen erityistarpeita, mm. oman kulttuurin huomioon ottamista.

## Opetuksen saavutettavuus

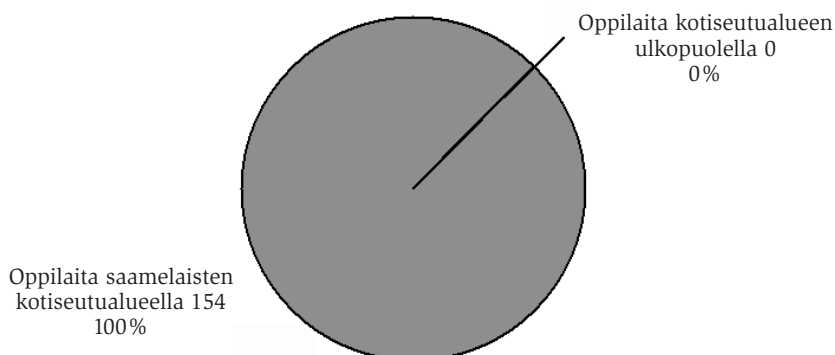
Seurauksena saamelaisopetusta koskevista toiminnallisista ja rahoitussäännöksistä 90 % kaikesta ao. opetuksesta annetaan saamelaisten kotiseutualueella. Saamenkielistä opetusta ei ole kotiseutualueen ulkopuolella lainkaan (kuviot 4–5). Muualle muuttaneet saamelaisvanhemmat ovat viimeisten vuosien aikana pyrkineet saamaan lapsilleen vähintään oman kielen opetusta. Kielen opetusta annetaan kuluvana lukuvuonna Rovaniemellä, Haukiputaalla, Oulussa ja Kittilässä.

Opetuksen järjestäminen kotiseutualueen ulkopuolella on kuitenkin

**Kuvio 4. Saamelaisopetus Suomessa: saamelaisten kotiseutualueella ja muualla maassa lukuvuonna 2003–2004.**



**Kuvio 5. Saamenkielinen opetus saamelaisten kotiseutualueella ja muualla maassa 2003–2004.**



osoittautunut erityisen hankalaksi monesta syystä. Opetusministeriö on asettanut tälle opetukselle kahden viikkotunnin rajoituksen, joka merkitsee sitä, ettei kotiseutualueen ulkopuolella annetussa opetuksessa ole mahdollista noudattaa opetussuunnitelman perusteissa asetettuja sisältöjä ja tavoitteita eikä tuntijakoasetuksessa määriteltyjä äidinkielen ja vieraan kielen tuntimääriä. Käytännössä opetusta annetaan näille oppilaille, myös saamea äidinkielenään puhuville, vapaaehtoisena oppiaineena. Lisäksi valtionavun saaminen edellyttää korkeampaa oppilasryhmän keskikokoa kuin kotiseutualueella. Ministeriön säännöstä voi pitää myös perustuslaissa

määritellyn saamelaisten alkuperäiskansa-aseman ja lain hengen vastaise-  
na, koska kotiseutualueen ulkopuolelle muuttaneiden saamelaisten oman  
kielen opetus rinnastuu maahanmuuttajien omissa kielissään saamaan  
opetukseen. Saamelaisoppilaat ovat lisäksi hajallaan ympäri maata ja eri  
kouluissa, minkä takia pieniäkin opetusryhmiä on vaikea koota. Ratkaisuksi  
on esitetty mm. Norjan mallin mukaisen virtuaaliopetuksen järjestämistä,  
johon nykytekniikka jo antaisi mahdollisuuksia. Saamelaisalueen koulu-  
tuskeskus on aloittanut vuonna 2004 saamen virtuaaliopetushankkeen,  
jonka tavoitteena on tuottaa sekä opetuspalveluita että oppimateriaaleja  
([www.peda.net/veraja/saame/](http://www.peda.net/veraja/saame/)).

Saamelaiskäräjien ilmoittaman tiedon mukaan Suomessa oli vuonna  
2003 yhteensä noin 8 000 saamelaista (Saamelaiskäräjien vaalilautakunta  
30.10.2003). Tilastokeskuksen ilmoittamien Suomen väestötietojen mukaan  
([www.stat.fi](http://www.stat.fi) 9.12.2004) peruskouluikäisten osuus koko väestöstä on noin  
12 %. Lukuvuonna 2003–2004 saamen kielen tai saamenkielistä opetusta  
sai peruskoulussa yhteensä 486 oppilasta, joka on noin 6,1 % koko saame-  
laisväestöstä. On oletettavaa, että peruskouluikäisten osuus myös saame-  
laisväestöstä on noin 12 %, mikä merkitsee, että noin puolet perusopetusi-  
käisistä saamelaisista jää kokonaan oman kielen ja omakielisen opetuksen  
ulkopuolelle.

## **Erityistarpeita**

Saamen kielen ja saamenkielisen opetuksen asema koulussa on yksi  
tärkeimmistä saamelaisen kansanryhmän tulevaisuuteen vaikuttavista  
tekijöistä. Jotta koulu ei jatkaisi kansakoulun aikakaudelta periytynyttä  
kielenvaihdoskehitystä vaan toimisi sen vastavoimana, tulisi saamelaisope-  
tuksen asemaa ja saavutettavuutta ratkaisevasti parantaa lainsäädännön ja  
opetuksen rahoituksen keinoin. Saamen kielen opetuksesta kotiseutualueen  
ulkopuolella tulisi säätää erilliskysymyksenä ja mahdollistaa sekä äidin-  
kielen että vieraan kielen opetus koko maassa. Tämän mahdollistamiseksi  
tulisi virtuaaliopetus ulottaa koko maahan ja säätää jokaiselle saamelais-  
oppilaalle asuinpaikkaan katsomatta oikeus saada vähintään oman kielen  
perusopetusta. Virtuaaliopetus olisi taloudellista ja mahdollistaisi joustavat  
opetusjärjestelyt (Saamelaiskäräjät 2003, 15 ja 21).

Saamen kielen tulevaisuuden ja kielellisten ihmisoikeuksien näkökul-  
masta saamenkielisen opetuksen lisääminen on ratkaisevan tärkeää. Jotta

tämä olisi mahdollista, tulisi äidinkielen ja vieraan kielen opetuksen rinnalle rakentaa kolmas kielivaihtoehto niitä oppilaita varten, jotka tulevat aikaisempien vuosikymmenien kieli- ja koulutuspolitiikan seurauksena kielenvaihdoksen läpikäyneistä saamelaisperheistä. Kielivaihtoehdosta tulisi luoda kielenelvytysohjelma, jonka opetusmenetelmänä olisi kielikylypy. Nykyinen koulu voisi korjata aikaisemmin aiheutettuja vahinkoja (mm. kielen heikosta asemasta johtuvat kielenvaihdokset) saamenkielistä opetusta lisäämällä. Tähän pyritään mm. Norjassa parhaillaan valmisteilla olevalla opetussuunnitelmauudistuksella.

Saamelaisopetuksen opettajatilanteen parantaminen olisi mahdollista kehittämällä Oulun yliopiston saamenkielisten aineenopettajien koulutuksesta (Giellagas-instituutin erityistehtävä) saamenkielisten opettajien poikkeuskoulutushanke. Hanke tarjoaisi jo opettajan tehtävissä toimiville mahdollisuuden opettajankelpoisuuden hankkimiseen, ja siinä huomioitaisiin saamelaisopetuksen erityiset tarpeet, kuten kaksikielisyys- ja monikulttuurisuuspedagogiikan taidot, opetussuunnitelman perusteissa edellytetyt saamelaisen kulttuurin opetussisällöt ja virtuaaliopetuksessa tarvittavat taidot.

Saamelaisopetuksen saavutettavuuden, yleisen aseman ja opetussuunnitelman perusteissa asetettujen tavoitteiden toteutumisen seurantaan varten tulisi luoda pysyvä arviointiohjelma, jonka toteuttajana voisi arviointineuvoston alaisuudessa toimia Oulun yliopiston saamen kielen ja kulttuurin opetukseen ja tutkimukseen valtakunnallisen erityistehtävän saanut Giellagas-instituutti yhdessä Saamelaiskäräjien koulutus- ja oppimateriaalitoimiston kanssa. Toistaiseksi Suomessa on toteutettu vain yksi erityisesti saamelaisopetukseen keskittynyt arviointiprojekti (Korkeakoski 1997), jonka johtopäätöksissä todettiin mm. arvioinnin kautta saatavan tärkeää tietoa tavoitteiden ja säädösten tarkistamista, opetussuunnitelmien kehittämistä, oppimateriaalin valmistamista ja kodin ja koulun yhteistyön kehittämistä varten.

Arviointi on tarpeellista saamenkielisen opetuksen oppiainekohtaisten oppimistulosten selvittämiseksi, opetussuunnitelman perusteissa asetettujen erityisten tavoitteiden toteutumisen selvittämiseksi (kaksikielisyyttä ja saamelaisen kulttuurin osuutta opetuksessa koskeva teema-arviointi) ja saamelaisopetuksen yleisen aseman selvittämiseksi osana suomalaista peruskoulua (tila- ja järjestelmäarviointi). Koska eri maissa asuvat saamelaiset ovat yksi kansa, jolla on yhteinen kieli, kulttuuri ja historia, tulisi määrä-

ajoin toteuttaa myös pohjoismaisia arviointeja. Norjan Koutokeinossa toimiva saamelainen korkeakoulu (Sámi allaskuvla, [www.samiskhs.no](http://www.samiskhs.no)), joka ottaa opiskelijoita Norjan lisäksi myös Suomesta ja Ruotsista ja kouluttaa mm. saamenkielisiä luokanopettajia, olisi sopivin pohjoismaisten arviointien toteuttajaosapuoli ja koulutuksen arviointineuvoston yhteistyötaho. Sen yhteyteen suunnitellaan parhaillaan Norjassa annettavan saamelaisopetuksen arviointiyksikköä.

## Lähteet

- Aikio-Puoskari, U. 2001. Saamen kielen ja saamenkielinen opetus Pohjoismaissa. Tutkimus saamelaisten kielellisistä ihmisoikeuksista Pohjoismaiden kouluissa. *Juridica Lapponica* 25. Lapin yliopisto. Pohjoisen ympäristö- ja vähemmistöoikeuden instituutti.
- Aikio-Puoskari, U. 2004. Saamelaisopetuksen asema Pohjoismaiden peruskouluissa. Pohjoismainen vertailu opetuksen perusedellytysten näkökulmasta. Käsikirjoitus julkaistaan pohjoissaamen, suomen ja norjan kielillä 2005. Sámediggi/ Sametinget, Norga/ Norge, Kárášjohka/ Karasjok.
- Baker, C. 2001. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ETYJ/ OSCE 1996. The Hague recommendations regarding the education rights of national minorities. [www.osce.org/hcnm/documents/hague/hageng.html](http://www.osce.org/hcnm/documents/hague/hageng.html)
- Hirvonen, V. 2004a. Sámi culture and the school. Reflections by Sámi teachers and the realization of the Sámi school. An evaluation Study of Reform 97. Kárášjohka/ Karasjok: Norges forskningsråd, Sámi allaskuvla, CálliidLágádus. (Käännös vuonna 2003 julkaistusta pohjoissaamenkielisestä alkuperäisteoksesta).
- Hirvonen, V. (toim.) 2004b. Samisk skole i plan og praksis. Hvordan møte utfordringene i O97S? Evaluering av Reform 97. Kárášjohka/Karasjok: Norges forskningsråd, Sámi allaskuvla, CálliidLágádus. (Käännös vuonna 2003 julkaistusta pohjoissaamenkielisestä alkuperäisteoksesta).
- Hyltenstam, K. & Svonni, M. 1990. Forskning om förstaspråkbehärskning hos samiska barn. Språksociologisk situation, teoretiska ramar och en preliminär bedömning. Stockholms universitet. Centrum för tvåspråkighetsforskning. Rapporter om tvåspråkighet 6.
- Korkeakoski, E. (toim.) 1997. Saamelaisten koulutuksen tila peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallitus. Arviointi 5/1997. Helsinki.
- Saamelaiskäräjät. 2003. Saamelaisten kulttuuri-itsehallinto opetustoimessa. Saamelaiskäräjien perusopetusta ja lukiokoulutusta koskevat koulutuspoliittiset tavoitteet. Täysistunto 17.6.2003.
- Skutnabb-Kangas, T. 2000. Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human rights? MahWah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum.
- SPR (Sámi Parlamentáralaõ Ráddi- Saamelainen Parlamentaarinen Neuvosto). 2003. Nordisk samarbeid om samiske spørsmål, protokoll/ Davviriikkalaš ovttasbargu sámi gažaldagain, beavdegirji, Oslo 12.11.2003.



Todal, J. 2004. "Det lappiske Tungemaal til at forstaa". Ei vurdering av andrespråkfaget som reiskap for språkleg vitalisering. Teoksessa Hirvonen V. 2004b (toim.) Samisk skole i plan og praksis. Hvordan møte utfordringene i O97S? Evaluering av Reform 97. Kárášjohka/Karasjok: Norges forskningsråd, Sámi allaskuvla, CálliidLágádus, 101–113.

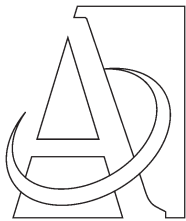
## II

# Eriyisopetus ristivalossa





*Matti Kuorelahti, Pirjo Savolainen ja Erika Puro*



## **Kaikille yhteisen koulun rakentaminen**

Koulutuksen tasa-arvo on demokraattisen yhteiskunnan peruspilareita. Koulutukseen pääsyn, koulutusjärjestelmän sekä koulutuksen tulosten tasavertaisuus ovat olleet jo vuosikymmeniä keskeisiä kysymyksiä yhtenäistä koulutusjärjestelmää kehitettäessä (vrt. Husén 1974). Kysymykset ovat edelleen ajankohtaisia. Erityisopetuksen näkökulmasta kaikille yhteinen koulu on haaste: järjestelmää tulisi kehittää siten, että se palvelee kaikkia lapsia ottaen huomioon yksilölliset tarpeet.

### **Kaikille yhteisen koulun idea**

Tasavertaisuuden tavoittelu on johtanut kysymään, ovatko vammaiset tai erityisen tuen tarpeessa olevat lapset koulutuksen suhteen tasavertaisia. Integroituvatko he yhteiskuntaan tasavertaisina kansalaisina? Toteutuvatko ihmisoikeudet heidän kohdallaan?

Inklusion käsite on vallannut erityispedagogisen kentän viimeisten kymmenen vuoden kuluessa. Sen määrittely yksiselitteisesti ja yleispätevästi on lähes mahdotonta käsitteen vahvan kulttuurisidonnaisuuden takia. Sen sijaan on kehitetty suuri joukko työmäärittelyjä erilaisiin tutkimuksellisiin tai käytännöllisiin tarpeisiin. Määrittelyissä esiintyy sellaisia ominaisuuksia kuin *hyväksyminen, tasavertaisuus, yhteen kuuluminen, tuki, lähikoulu,*



*kaikille yhteinen koulu jne.* Inklusion syvin olemus on estää syrjäytymistä kasvattamalla kaikki kansalaiset yhdessä ja samassa organisaatiossa yhteisiin tavoitteisiin pyrkien. Aikaisemmat sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation peruselementit ovat hyvin lähellä inklusion käsitettä.

Kaikille yhteistä koulua voidaan perustella *yksilön oikeuksista ja eettisistä* arvolähtökohdista. Sitä voidaan perustella myös *tehokkuuden* näkökulmasta (oppimistulokset, taloudellisuus). Yhteiselle koululle voidaan esittää *poliittisia* perusteluja koulutusjärjestelmän kehittämiseksi yhtenäiseksi. *Käytännölliset* kysymykset liittyvät pedagogiikkaan, jossa pohditaan sitä, miten kaikkien laadukas oppiminen voitaisiin turvata kaikille yhteisessä koulussa. (Dyson 1999, 39–43.)

Koulussa kannetaan huolta oppimistuloksista: opitaanko inklusiivisessa koulussa yhtä hyvin kuin oppilaita kykyjen tai sopeutumisen perusteella erottelevassa koulussa? Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson & Gallannaugh (2004, 11–15) päättelivät 500 000 englantilaisen oppilaan aineistoon perustuvassa tutkimuksessaan, että koulun inklusiivisuusasteella ja oppilaiden koulusuoriutumisen ei ollut yhteyttä, ts. erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden opettaminen yhteisissä opetusryhmissä ei heikentänyt toisten oppilaiden oppimistuloksia. Inklusio ei siis sinällään estä saavuttamista hyviä oppimistuloksia. Tutkijat päinvastoin päättelivät, että inklusiivinen kasvatus tuottaa parempia sosiaalisia taitoja ja auttaa oppilaita ymmärtämään paremmin toisiaan.

Inklusiota ei voi tulkita joksikin tietyksi lopulliseksi asiaintilaksi tai rakenteeksi. Se on nähtävä pikemminkin prosessina, matkana johonkin suuntaan. Inklusiivisen koulujärjestelmän tavoitteina mm. Guralnick (2001) ja Moberg (2001a) ovat maininneet vapaan *pääsyn* yhteiskunnan tarjoamaan koulutukseen, yksilöllisen ja riittävästi tuetun käytännön *toteuttamisen*, laadukkaat *tulokset* sekä *sosiaalisen integraation*. Jotta tavoitteisiin päästäisiin, tulee järjestelmässä tapahtua muutoksia koulun kulttuurissa ja käytänteissä sekä harjoitetussa koulutuspolitiikassa niin paikallisesti kuin valtakunnallisesti (Booth & Ainscow 2000). Jyväskylän kaupunki tarjoaa oivallisen esimerkin prosessista, jossa koulutuspolitiikkaa käännetään tietoisesti ja tavoitteellisesti inklusiiviseen suuntaan. Tätä prosessia tarkastellaan myöhemmin lähemmin.



## Kaikille yhteisen koulun toteutuminen Suomessa

Koululainsäädännössä lähdetään siitä, että erityisopetusta tarjotaan ensisijaisesti muun opetuksen yhteydessä (Perusopetuslaki 628/98 17.§). Kaikkiaan 27 % peruskoululaisista oli erityisopetuksen piirissä lukuvuonna 2003–2004 (Tilastokeskus 2004). Osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistui 20,8 %, ja 6,2 % oli siirretty erityisopetukseen. Erityiskouluissa opiskelevien osuus oli 1,8 %, ja se on pysynyt viimeisten kymmenen vuoden kuluessa lähes samana eli hieman alle 2 %:ssa. Sitä ennen aina 1960-luvulta lähtien määrä pysytteli 2–3 %:ssa (Moberg 1996, 123). Erityisopetuksen tehtävät kaikille yhteisessä koulussa ovat erityisen tuen tarpeen tunnistaminen sekä tuen antaminen. Määrällisesti arvioiden nämä tehtävät ovat merkittävästi lisääntyneet, sillä erityisopetukseen osallistuu 11 % enemmän oppilaita kuin vuonna 1995.

Erityisopetuksen toteuttamisessa on alueellisia eroja. Erityisopetukseen siirretyistä opiskelee erityisluokissa eniten Kymenlaaksossa (81,4 %) ja vähiten Pohjanmaalla (37,5 %). Erityisopetukseen siirrettyjen opettaminen joko kokonaan tai osin yleisopetuksessa lisääntyy selvästi voimakkaammin kuin opettaminen erillisissä ryhmissä. Tässä mielessä suunta näyttäisi johdavan kohti kaikille yhteistä koulua.

## Kaikille yhteisen koulun toteuttaminen Jyväskylässä

Kaupungin erityisopetussuunnitelmassa on kuvattu, miten erityisopetusta tarjotaan. Koulutuspolitiikan muutosta käynnistettiin 1990-luvun alkupuolella. Kaupungissa oli kuusi erityiskoulua tai vastaavaa yksikköä vuonna 1990. Kaksi suurinta erityiskoulua (EMU ja ESY), joissa oli runsaat 130 oppilasta, lakkautettiin asteittain, ja opettajaresurssi siirrettiin vähitellen yleisopetuksen kouluihin perustettuihin pienryhmiin. Taulukossa 1 vertaillaan oppilasmääriä ja resurssien jakautumista vuosina 1990 ja 2004.

Jyväskylän mallin mukaan koulu tarjoaa kolmenlaista erityisopetusta: 1) osa-aikaisesti ilman siirtoa erityisopetukseen (lievät oppimisvaikeudet), 2) siirto erityisopetukseen sekä tavoitteiden ja opetuksen yksilöllistäminen (HOJKS) omassa opetusryhmässä, sekä 3) siirto erityisopetukseen (HOJKS) ja osa-aikaisen tai erillisen pienryhmäopetuksen tarjoaminen.



### **Taulukko 1. Erityisopetuksen tunnuslukuja Jyväskylässä vuosina 1990 ja 2004.**

	1990	2004
Perusopetuksen oppilaita	7 083	6 773
Erityisopetukseen siirrettyjä / hojks	246 (3,5 %)	495 (7,3 %)
Oppilaita erityiskouluissa	246 (3,5 %)	150 (2,2 %)
Erityisopetusresurssi (h)	1 480	2 053
* yleisopetuksen piirissä (h)	552	1 405
* erityiskouluissa (h)	913 <sup>1</sup>	648

1 Mukana ei ole EHA2 (Päiväharju), joka ei tuossa vaiheessa kuulunut kaupungin koululaitoksen piiriin.

Erityisopetusresurssien määrä on lisääntynyt noin 50 % ja painopiste on siirtynyt erityiskouluista yleisopetuksen yhteyteen. Resurssien lisääntyminen tarkoittaa maksajan näkökulmasta samalla kustannusten lisääntymistä. Resursseja on kohdennettu ennen kaikkea pienryhmäopetukseen, kuten starttiluokkiin ja autismiopetukseen. Erityiskoulujen purkamisesta vapautui resursseja kiinteistö- ja hallintokustannusten myötä, joten koulutuskustannukset eivät kokonaisuudessaan ole nousseet erityisopetuksen osalta yhtä paljon kuin tuntimäärien perusteella voisi olettaa. Miten erityisopetuksen painopisteen muutos otettiin kentällä vastaan?

## **Kaikille yhteisen koulun ideologian hyväksyminen**

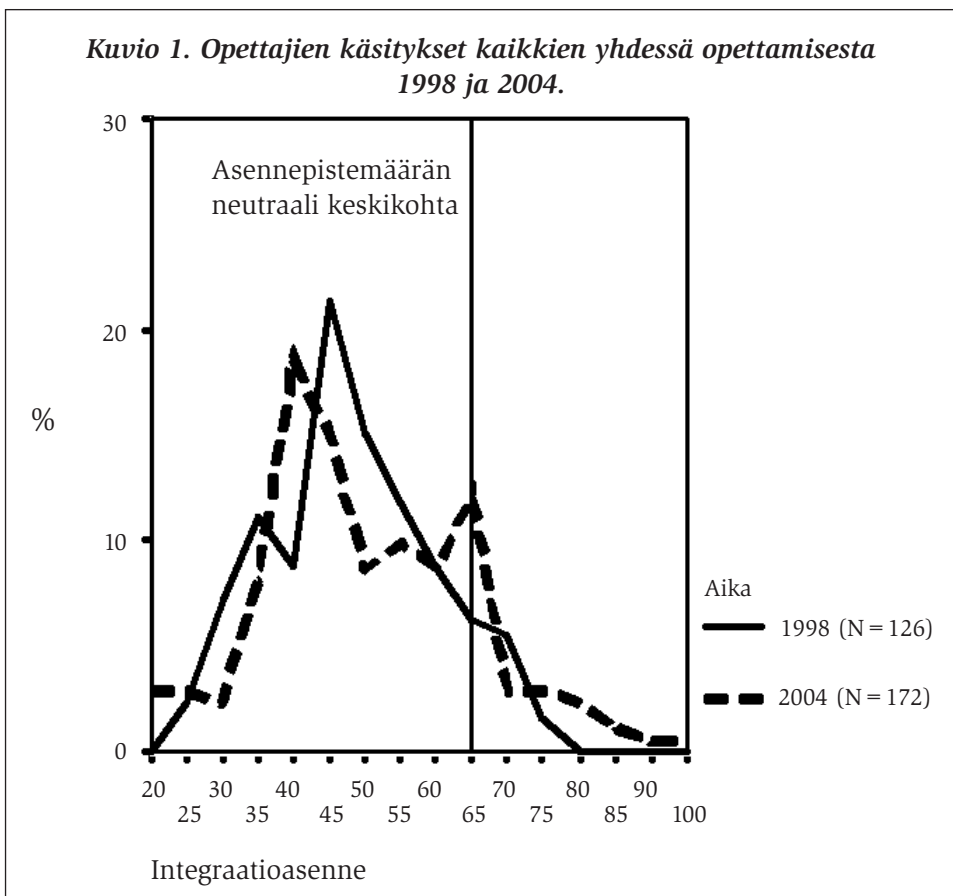
Mallin vastaanottoa tutkittiin keväällä 2004 koulujen (N = 9) henkilöstölle (234 vastaajaa) ja vanhemmille (749) sekä oppilaille (903) suunnatulla kyselyllä, jossa selvitettiin vastaajien käsityksiä koulun toiminnasta yleisesti sekä Jyväskylän mallin toimivuudesta erityisesti. Lisäksi tutkittiin käsityksiä poikkeavien oppilaiden opettamisesta yhdessä koko ikäluokan kanssa (Moberg 1997, 2001a; Moberg & Savolainen 2003). Vastaajilla oli lisäksi mahdollisuus vastata avoimiin kysymyksiin, jotka luokiteltiin ja analysoitiin erikseen.

Kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisella tavoitellaan opettajien mukaan enemmän oikeudenmukaisuutta kuin tehokkuutta jos edes sitäkään. Enemmistö vastaajista nimittäin suhtautui kumpaankin tavoitteeseen kriittisesti ja epäili, että kaikille yhteisessä koulussa ei oikeastaan tavoitella kumpaakaan (oikeudenmukaisuuden osalta 55 % ja tehokkuuden osalta 85 %). Myöskään vanhempien enemmistön käsityksen mukaan kaikkien yhdessä opettamisella

ei tavoitella oikeudenmukaisuutta (55 %) eikä tehokkuutta (67 %). Käsitteet ”oikeudenmukaisuus” ja ”tehokkuus” tässä yhteydessä ovat varsin laaja-alaisia ja ovat saattaneet merkitä erilaisia asioita eri vastaajille. Oikeudenmukaisuus on tärkeää varsinkin erityisen tuen tarpeessa olevien lasten kannalta. Myös toisten lasten kohdalla kiinnostaa, saako lapsi sellaista opetusta, josta hän hyötyy. Tehokkuus pedagogiikassa on samaten tulkinnallista. Jos sitä tarkastelee kustannusten näkökulmasta, niin inklusiivisen opetuksen järjestäminen on ollut selvästi kalliimpaa kuin erillisen erityisopetuksen. Saattaa olla, että vastaajien kannat heijastelevat tätä seikkaa.

Käytännössä kuitenkin kaikkien opettamista yhdessä pyritään toteuttamaan Jyväskylässä. Miten tämä ideologia otettiin kentällä vastaan? Asiaa tutkivat Leskinen ja Moberg (2002) vuonna 1998 ja 2004. Ideologisella tasolla valmius hyväksyä kaikki yhteiseen kouluun opetettavaksi on keskimäärin aavistuksen verran lisääntynyt. Kuviossa 1 esitetään mittaustulokset.

**Kuvio 1. Opettajien käsitykset kaikkien yhdessä opettamisesta 1998 ja 2004.**





Käsitysten rakenne on muuttunut kuudessa vuodessa. Jakaumien muodot eroavat toisistaan tilastollisesti merkitsevästi (Kolmogorov-Smirnov  $p = .002$ ). Jakaumakuviosta voi havaita ensinnäkin sen, että vuonna 2004 opettajien asennoituminen jakautui kaksihuippuisesti: kaikkien yhdessä opettamiseen myönteisesti suhtautuvien määrä on suurempi kuin aikaisemmassa tutkimuksessa. Toisaalta kriittisesti suhtautuvien opettajien asennoituminen on aikaisempaa kriittisempää. Luokitellun asennemittarin moodi oli edellisessä tutkimuksessa 45, ja tässä tutkimuksessa se on 40. Tuloksen perusteella voi päätellä, että opettajat ovat jakautuneet kahteen joukkoon suhtautumisessaan inkluusioon: niihin, joiden asenne on hyvin positiivinen ja niihin, joiden asenne on aikaisempaa kriittisempi.

Erot vastaajaryhmien välillä ovat selvästi havaittavia. Taulukossa 2 esitetään vastaajaryhmittäiset tunnusluvut.

**Taulukko 2. Vastaajaryhmien asenteiden vertailu vuonna 2004.**

Parametri	LO	AIO	EO	RE	AV	HU	kaikki
N	59	42	50	21	25	623	820
Keskiarvo	48,6	46,6	52,8	58,3	57,8	54,2	54,2
keskihajonta	13,9	11,9	15,4	18,8	8,8	13,6	13,6

LO = luokanopettaja, AIO = aineenopettaja, EO = erityisopettaja, RE = rehtori, AV = avustaja, HU = huoltaja

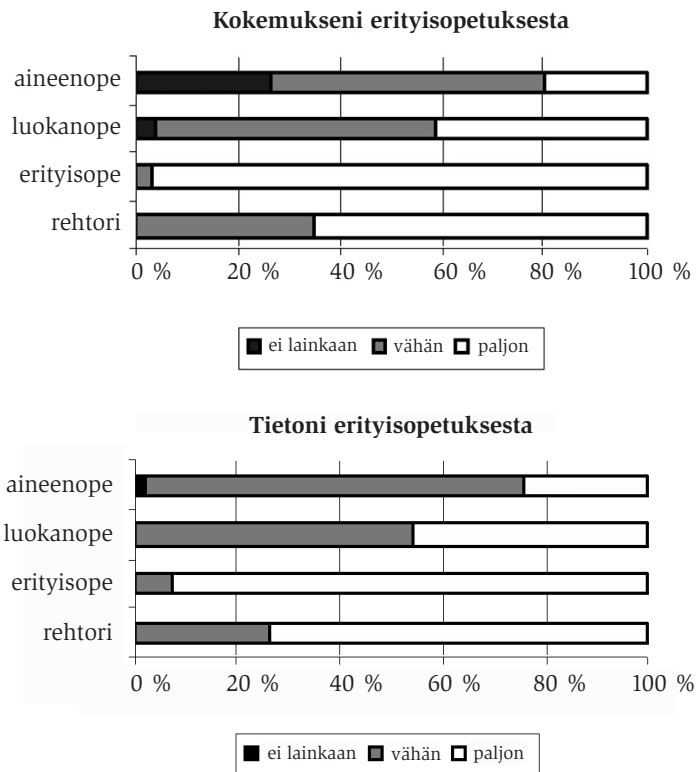
Vanhemmat, rehtorit, erityisopettajat ja avustajat ovat muita opettajia valmiimpia hyväksymään ideologisella tasolla kaikkien opettamisen yhdessä. Millaisia asenteet ovat sitten, kun asiaa tarkastellaan koulun käytäntöjen tasolla?

## **Koulun ammattiryhmien näkemysten erot kaikille yhteisen koulun toteutumisesta**

Tutkimuksessa opettajilta kysyttiin heidän tiedoistaan ja kokemuksistaan erityisopetuksen suhteen. Hieman yllättäen joka neljäs aineenopettaja vastasi, että hänellä ei ole lainkaan kokemusta erityisopetuksesta, ja 56 % sanoi, että hänellä on vain vähän kokemusta (kuvio 2). Tähän on syynä oletettavasti opettajajärjestelmän toimintatapa, jossa opettajat saavat tiedon oppilaiden henkilökohtaisista tarpeista vain, jos vaikeus vaikuttaa oppiai-

neen opiskeluun. Kokemusten vähyys ja aineenopettajankoulutuksen painotukset vaikuttivat aineenopettajien kokemaan tietojen vähyteen erityisopetuksesta. Oppimisvaikeudet ovat kuitenkin usein luonteeltaan pysyviä ja vaikuttavat moniin oppiaineisiin (esim. LUKI-vaikeus), joten voi olla, että osa vaikeuksista jää tunnistamatta ja huomioimatta perusopetuksessa.

**Kuvio 2. Henkilökunnan tiedot ja kokemus erityisopetuksesta (N = 193).**



Koulun eri henkilöstöryhmiltä kysyttiin mielipidettä oman koulun toiminnasta. Nämä kaikille yhteiset 48 väittämää faktoroiitiin (pääakselimenetelmä – vinokulmainen oblimin rotaatio). Ennen lopullista faktori-ratkaisua aineistosta poistettiin kuusi muuttujaa, jotka eivät latautuneet yksiselitteisesti yhdelle faktorille. Lopulliseen faktorimalliin tuli yhteensä 42 muuttujaa (liite 1), joista muodostettiin kahdeksan faktorin ratkaisu. Faktoriulottuvuuksille laskettiin faktoripistemäärät ryhmävertailuja varten ja keskiarvojen erot testattiin F-testillä (taulukko 3).



**Taulukko 3. Faktoriulottuvuudet ja ryhmäerojen F-testin tulos.**

Faktoriulottuvuus	Ryhmäerojen F-testin tulos	Tilastolliset merkitsevyyserot $p < 0.05$ (Tukey)
I. Koulun ilmapiiri ja johtaminen	F = 5,808; p = .000	RE > LO,AIO,EO, AV
II. Opetuksen tukiresurssien saatavuus	F = 8,539; p = .000	RE > LO,AIO AV > LO,AIO EO > AI
III. Koulutyöhön osallistumisen inklusiivisuus ei toteudu	F = 12,467; p = .000	AI > RE,EO,LO AV > RE,EO
IV. Oppilaiden ja vanhempien koulu-myönteisyys ja positiivinen ilmapiiri	F = 4,318; p = .002	RE > AIO,AV LK > AV
V. Opettajien odotukset samanlaisesta oppimisesta	F = 3,283; p = .013	AV > RE,AIO
VI. Opettajien vastuu oppimistavoitteiden saavuttamisesta	F = 3,560; p = .008	RE > EO
VII. Opettajien ammattitaito ja hyvä yhteistyö	F = 7,334; p = .000	RE > AIO,AV LO > AIO, EO,AV
VIII. Opetukseen vaikuttavat ulkoiset tekijät	F = 13,111; p = .000	EO > LO,AIO, AV RE > AIO

LO = luokanopettaja, AIO = aineenopettaja, EO = erityisopettaja, RE = rehtori, AV = avustaja

Avointen vastausten tarkastelu on tässä mukana rikastamassa ja syventämässä tilastollista analyysiä.

Koulun ilmapiiriin ja johtamisen faktoriulottuvuus nimettiin kymmenen muuttujan mukaan, jotka käsittelivät opettajien välistä vuorovaikutusta koulussa ja rehtorin opettajayhteisön johtamista. Kaikille yhteisen koulun toteutumisessa keskusteleva ja avoin ilmapiiri sekä johtamisen tapat ovat merkittäviä (Mamlin 1999; Hargreaves 2004). Rehtorit uskoivat oman koulunsa avoimeen keskusteluilmapiiriin ja hyvään johtamiseen selvästi lujemmin kuin muut ammattiryhmät. Yksittäisten muuttujien tarkastelun perusteella koulun inklusiivisen kehittämisen ja muutosjohtamisen suurimpana haasteena oli sitoutuminen yhteisiin toimintaperiaatteisiin ja toimintatapoihin. Väitteestä ”mallin toteuttamiseen on sitouduttu hyvin” vain 13 % oli samaa mieltä (N = 204). Avoimissa vastauksissa opettajat toivoivat saavansa omaa ääntään enemmän kuuluviin koulun kehittämisessä ja pitivät ongelmana ylhäältä alaspäin tapahtuvaa muutosjohtamista.

Opetuksen tukiresurssien saatavuus erottui faktorianalysysissä toisena ulottuvuutena. Koulun henkilöstö ei ollut huolissaan niinkään resurssien yleisestä kohdentumisesta tai jakautumisen alueellisesta oikeudenmukai-

suudesta. Huolta kannettiin ennen kaikkea oppilaita koskevasta resurssien riittämättömyydestä: jopa 81 % oli sitä mieltä, että oppilaille ei ole riittävästi tukea tarjolla. Avoimissa vastauksissa tuli selkeästi esille opettajien huoli resurssien niukkuudesta ja sen aiheuttamista ongelmista (esimerkiksi priorisointi). Vaikka erityisopetukseen on lisätty resursseja ja niiden käyttöä on tehostettu lisäämällä erityisopetuksen oppilasmäärää, eivät nämä keinot näytä poistavan huolta perusopetuksen resurssien vähenemisestä.

Kolmantena faktoriulottuvuutena erottui koulutyöhön osallistumisen inklusiivisuus. Tälle ulottuvuudelle voimakkaimmin latautui neljä muuttujaa, jotka käsittelivät oppilaiden osallistumista opetukseen ja suoriutumista kotitehtävistä sekä opettajan kokemaa kykyä huomioida kaikkien opetusselliset tarpeet ja erilaiset oppilaat. Ammattiryhmien välillä oli selkeitä eroja: aineenopettajien ja avustajien näkemys koulutyöhön osallistumisen inklusiivisuudesta poikkesi erityisopettajien ja rehtorien näkemyksestä. Samaan ulottuvuuteen voi liittää opettajien huolen väliinputoajista, jota avoimissa vastauksissa käsiteltiin paljon. Avointen vastausten perusteella ei voi sanoa, millaisiin erityisopetuksen tarpeisiin opetuksessa syrjäytyminen liittyy. Mielenpiteet jakaantuivat kovasti, ja melkeinpä kaikkien erityistukea tarvitsevien ryhmien osallistumisesta oltiin huolissaan.

Neljäntenä faktoriulottuvuutena erottui oppilaiden ja vanhempien koulumyönteisyys. Ammattiryhmistä vain rehtorit erosivat avustajista ja aineenopettajista positiivisempaan suuntaan. Jyväskylän kouluyhteisöissä on selkeästi keskitytty yhteistyöhön kotien kanssa, ja se näkyi vanhempien avoimissa vastauksissa. Koulun hyvänä puolena 521 huoltajasta 198 (38 %) mainitsi koulun sosiaalisena yhteisönä tai yhteistyön vanhempien kanssa.

Opettajien odotukset oppilaiden samanlaisesta oppimisesta ovat haaste kaikille yhteisen koulun kehittämiseksi, jonka yhtenä tavoitteena on erilaisen oppimisen ja tavoitteiden hyväksyminen. Ammattiryhmänä avustajat näkivät rehtoreista ja aineenopettajista poiketen, että opettajat odottivat samankaltaisia suorituksia ja perustaitojen oppimista. Ehkä kysymyksessä on yhteistyön puute ja avustajien vähäinen tietoisuus opetuksen tavoitteista. Opettajat olivat avoimien vastausten perusteella tietoisia oppijoiden erilaisista tarpeista mutta esittivät, että perusopetuksessa ei voida ottaa huomioon riittävästi yksilöllisyyttä suurissa ja heterogeenisissä opetusryhmissä.

Opettajien vastuullisuus oppimistavoitteiden saavuttamisessa erotti ammattiryhmistä vain rehtorit erityisopettajista, jotka pitivät opettajan vastuullisuutta pienempänä kuin muut ryhmät. Laadullisessa aineistossa opettajien



kokema vastuullisuus oppimistavoitteiden saavuttamisesta ilmeni kuvauksissa opettajan työn liiallisesta rasittavuudesta. Monet kokivat, että opettaja joutuu tekemään yhä enemmän työtä tavoitteiden saavuttamiseksi, jopa ylittämään omat voimavaransa. Näissä lyhyissä kirjoitelmissa ilmeni myös opettajan vastuun jakamattomuus ja työn yksinäisyys.

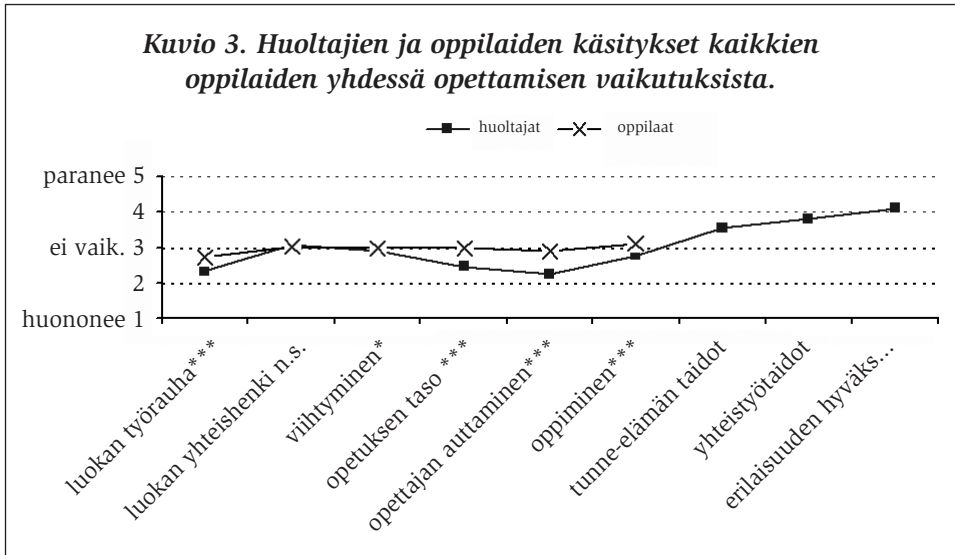
Seitsemänneksi ulottuvuudeksi faktorianalyysissä osoittautui opettajien ammattitaito ja hyvä yhteistyö. Rehtorit ja luokanopettajat arvioivat opettajien ammatti- ja yhteistyötaidot paremmiksi kuin muut vastaajaryhmät. Tulos ehkä kertoo luokanopettajan työn painottumisesta pedagogisesti ja yhteistyöhön vanhempien kanssa. Vanhemmat antoivat koulun parhaita puolia nimetessään paljon arvoa opettajille ja heidän ammattitaidolleen: 521 vanhemmasta 244 (47 %) kirjoitti koulun hyväksi puoleksi opettajien persoonan, ammattitaidon tai osaamisen.

Faktorianalyysin kahdeksas ulottuvuus kuvasi opetukseen liittyviä mutta opetuksen ulkoisia tekijöitä, kuten koulurakennusta, täydennyskoulutusta tai heikkojen oppilaiden ongelmallisuutta.

## **Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen huoltajien ja oppilaiden näkökulmasta**

Miten huoltajat ja oppilaat suhtautuivat kaikkien oppilaiden yhdessä opettamiseen? Yli puolet huoltajista uskoi kaikkien yhdessä opettamisen parantavan lapsensa erilaisuuden hyväksymistä (78 %), yhteistyötaitoja (68 %) ja tunne-elämän kehitystä (54 %). Vastaavasti yli puolet huoltajista näki tilanteen heikentävän opettajan auttamismahdollisuuksia (70 %), luokan työrauhaa (62 %) ja opetuksen tasoa (54 %). Oppilaat suhtautuivat erityisoppilaan opiskeluun omassa luokassa melko neutraalisti – pitihän suuri osa vastaajista omaa viihtymistään (51 %), oppimistaan (53 %) ja luokan yhteishenkeä (49 %) asiana, johon kyseinen opetusjärjestely ei vaikuta. Opettajan auttamismahdollisuuksien ja luokan työrauhan huononemiseen uskoi 40 % oppilaista. Kuviossa 3 esitetään rinnakkain huoltajien ja oppilaiden arviointien keskiarvot tilastollisine eroavaisuuksineen.

Mikäli vastaajalla oli kokemusta erityisopetuksesta, huoltajat arvioivat kaikkien yhdessä opettamisen vaikutukset myönteisemmin, jos oma lapsi oli osallistunut erityisopetukseen ( $p < .05 - .001$ ).



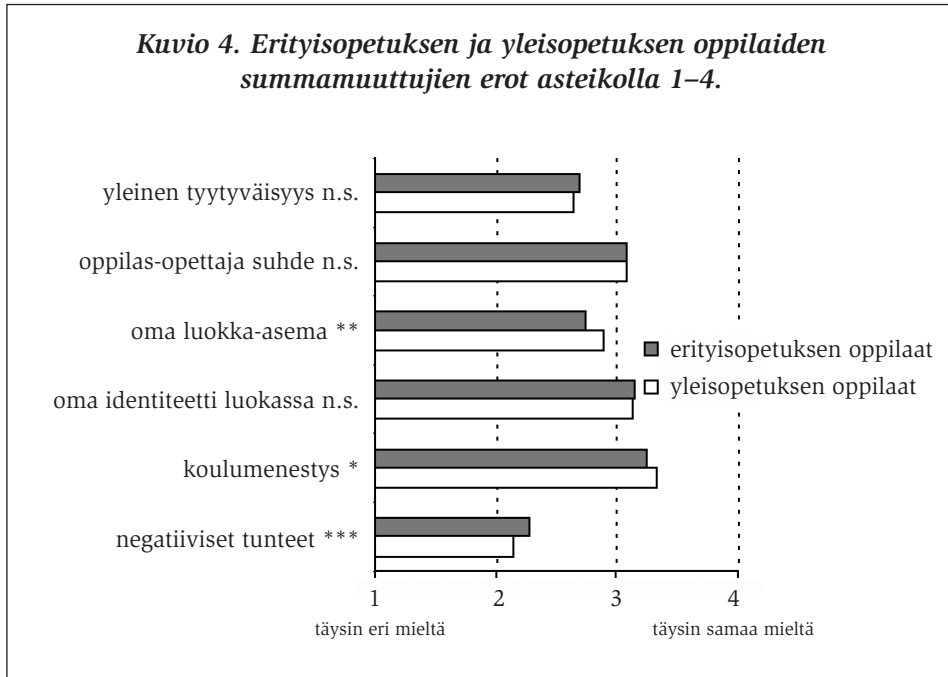
\*\*\* =  $p < .001$ , \* =  $p < .05$ , n.s. =  $p > .05$

## Oppilaiden kouluviihtyvyys

Oppilaat viihtyivät koulussa pääsääntöisesti hyvin. Heistä yli 70 % suhtautui myönteisesti omaan koulumenestykseen (mm. pärjääminen, menestyminen), luokkaidentiteettiinsä (mm. toisten hyväksyminen, toisten kanssa toimeen tuleminen) ja opettajasuhteeseensa (mm. reilu kohtelu, opettajan kuunteleminen). Negatiivisia tunnetiloja (mm. masennus, yksinäisyys, hermostuneisuus) koki noin joka viides oppilas.

Erityisopetukseen osallistuvat oppilaat ( $N = 79$ ) kokivat muita oppilaita ( $N = 565$ ) enemmän negatiivisia tunnetiloja. He pitivät myös omaa asemaansa luokassa kielteisempänä ja omaa koulumenestystään heikompana kuin muut oppilaat. Kuvioon 4 kootaan erityisopetuksessa ja yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden summamuuttujien keskiarvot ja näiden tilastolliset erot.

Huoltajat arvioivat lastensa kouluviihtyvyyden oppilaita myönteisemmin: kun 92 % huoltajista uskoi oman lapsensa käyvän mielellään koulua, koki koulussa käymisen mieluisaksi vain 72 % oppilaista. Huoltajien arvioinnit vaihtelivat myös oman lapsen erityisopetuskokemusten mukaan: erityisopetukseen osallistuvien oppilaiden huoltajat pitivät mm. lapsensa koulumenestystä heikompana ja negatiivisia tunnetiloja yleisempinä kuin vain yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden huoltajat ( $p < .01$ ).



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

## Johtopäätökset

Kaikille yhteisen koulun rakentaminen edellyttää koko kouluyhteisön tasolla arvojen tietoista kehittämistä sekä laajaa yhteiskunnallista keskustelua perusopetuksen kehittämisestä ja tavoitteista. Kaikilla tasoilla tapahtuva sitoutuminen yhteiseen päämäärään on tärkeää. Inklusion toteuttamisen idea ei voi kuulua ainoastaan erityisopetukselle, vaan se koskee perusteellisesti koko yhteisöä mukaan lukien vanhemmat ja koulun hallinto. Arvojen kehittämisessä tarvitaan avointa ja sallivaa keskustelua, jossa pelot ja huolenaiheet mainitaan. Varsinkin aineenopettajat ovat huolissaan tuen riittävydestä ja pedagogiikkansa onnistumisesta silloinkin, kun kaikille yhteisen koulun toteuttamiseen suhtaudutaan myönteisesti.

Yhteiselle koululle ei voi olla olemassa yhtä ainoaa mallia, vaan se on rakennettava jokaisen koulun omista lähtökohdista käsin. Kehittämisen kannalta on tärkeää, että eri ryhmien välillä käydään keskustelua tavoitteista ja arvioidaan yhteisesti niiden saavuttamista.

Koulutusjärjestelmän kehittymisen ja laadukkaan toiminnan kannalta ratkaiseva tekijä on henkilöstön sitoutuminen. Yhteisön on oltava turvalli-

nen ja tarjottava yksilölle positiivisia kokemuksia, oli kyseessä sitten oppilas tai koulun työntekijä. Sitoutumiseen vaikuttaa yksilön kokemus kuulluksi tulemisesta. Oppilaiden kritiikki ei aina ole kapinaa, ja opettajakunnasta nousevia kriittisiä näkemyksiä ei tule kategorisesti leimata muutosvastarinnaksi, vaan ne tulee ottaa yhteisesti pohdittaviksi.

Oppilaiden viihtyminen koulussa tukee lasten ja nuorten kasvua ja oppimista. Erityisen tuen tarpeessa olevat koululaiset viihtyivät hieman huonommin kuin muut. Erillisissä erityisluokissa oppilaat ovat viihtyneet paremmin aikaisempien tutkimusten mukaan (Kuorelahti 2000; Rinne, Kivirauma & Wallenius 2004). Kaikkien yhdessä opiskeleminen näyttää sopivan enemmistölle oppilaista, mutta erityistä tukea tarvitsevat oppilaat saattavat jäädä vaille tarvitsemaansa kasvatusta ja opetusta.

Opettajien koulutukselle inklusion toteuttaminen asettaa myös haasteita, kuten Moberg (2001b) esittää. Kaikkien opettajien koulutuksessa olisi lisättävä tietoisuutta oppilaiden erilaisesta oppimisesta ja opettamisesta mutta myös asenteellista muutosta ja sitoutumista kaikille yhteisen koulun toteuttamiseen tarvitaan. Myös erityisopettajien koulutus kaipaa nykyistä enemmän integroidun erityisopetuksen tehokkaaseen toteuttamiseen valmentavia sisältöjä ja harjoittelua. Koulutuksen tulisi tarjota kaikille opettajille välineitä sekä yksilöllisten oppimistarpeiden kohtaamiseen uusissa toimintaympäristöissä että eri ammattiryhmien väliseen yhteistyöhön.

## Lähteet

- Booth, T. & Ainscow, M. 2000. Breaking down the barriers: the Index for Inclusion. *Education Journal*. Saatavilla html-muodossa osoitteessa <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/index-inclusion-summary.htm>
- Dyson, A. 1999. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. Teoksessa H. Daniels & P. Garner (toim.) *World yearbook of Education*, 36–53.
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. 2004. Inclusion and pupil achievement. University of Newcastle. Department for Education and Skills. Research Reports 578. Saatavilla myös pdf-muodossa osoitteessa <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/ACFC9F.pdf>
- Hargreaves, A. 2004. Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management* 24 (2), 287–309.
- Husen, T. 1974. *The learning society*. London: Methuen.
- Leskinen, M. & Moberg, S. 2002. Erityisopetuksen tilanne hankekunnissa 1998–1999. Opetushallitus. Moniste 9 / 2002. Helsinki: Edita Prima.



- Mamlin, N. 1999. Despite best intentions: When inclusion fails. *The Journal of Special Education* 33 (1), 33–49.
- Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erytisopetuksen tila*. Helsinki: Opetushallitus, 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, 29–40.
- 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*. Jyväskylän yliopisto: Niilo Mäki Instituutti. 114–120.
- Moberg, S. 2001b. Erytisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen*. Juva: Atena, 136–161.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2003. Struggling for inclusive education in the North and the South: Educators' perceptions on inclusive education in Finland and Zambia. *International Journal of Rehabilitation Research* 26, 21–31.
- Tilastokeskus 2004. Erytisopetukseen otetut ja siirretyt peruskoulun oppilaat 1995–2003. Saatavissa [www-muodossa: http://tilastokeskus.fi/til/erop/2003/erop\\_2003\\_2004-06-11\\_tau\\_001.html](http://tilastokeskus.fi/til/erop/2003/erop_2003_2004-06-11_tau_001.html). Viitattu 25.1.2005.

**Liite: Faktoriulottuvuudet ja niille latautuneet muuttujat**

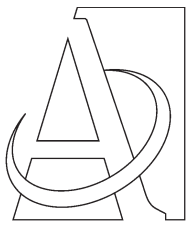
<b>Faktoriulottuvuus</b>	<b>Muuttujat</b>	<b>Faktoripistemäärien erot</b>
<b>I. Koulun ilmapiiri ja johtaminen</b>	<p>50. Koulussamme keskustellaan paljon opetusalan yleisistä kehitysnäkymistä.</p> <p>16. Rehtori toimii aktiivisesti saadakseen voimavaroja koulun kehittämiseen.</p> <p>8. Rehtori antaa opettajille säännöllisesti palautetta opetuksesta, työstä.</p> <p>51. Kouluni pitää riittävästi yhteyttä koulun ulkopuolisiin yhteistyötahoihin.</p> <p>52. Henkilöstö käyttää riittävästi aikaa omien työkäytäntöjen arviointiin ja pyrkii oppimaan omista kokemuksistaan.</p> <p>19. Arviointituloksia käytetään säännöllisesti opetuksen kehittämiseen.</p> <p>53. Koulun ilmapiiri kannustaa parempaan työn laatuun.</p> <p>7. Oppimisvaikeuksia koskevat asiat ovat harvoin opettajakunnan kokousten keskustelunaiheina.</p> <p>28. Valmius vastaanottaa alueellisten pienryhmien oppilaita.</p> <p>21. Koulussa keskustellaan säännöllisesti erityisopetuksen kehittämisestä.</p>	<p>Rehtorit uskovat avoimeen keskusteluilmapiiriin ja johtamiseen omassa koulussaan selvästi enemmän kuin muut ammattiryhmät.</p>
<b>II. Opetuksen tukiresurssien saatavuus</b>	<p>34. Erityisopetukselle on osoitettu riittävästi toimintaedellytyksiä.</p> <p>35. Kunnalliset päättäjät ovat kiinnostuneita erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen tilasta.</p> <p>43. Oppilashuollollisia resursseja on riittävästi.</p> <p>39. Koulussamme on erityisopettajia riittävästi.</p> <p>30. Erityisopetusta kehitetään hyvässä yhteistyössä opetushenkilöstön ja opetus-toimen päättäjien kesken.</p> <p>46. Opetusryhmät ovat sopivan kokoisia.</p> <p>31. Oppilas pääsee helposti erityisopetukseen.</p>	<p>Rehtorit ja avustajat arvioivat tukiresurssien riittävyyden paremmaksi kuin luokanopettajat tai aineenopettajat.</p>
<b>III. Koulutyöhön osallistumisen inklusiivisuus</b>	<p>14. Kaikki oppilaat suorittavat heille annetut kotitehtävät.</p> <p>24. Heikot oppilaat osallistuvat opetukseen yhtä innokkaasti kuin muutkin.</p> <p>49. Opettajat huolehtivat/pystyn huolehtimaan riittävän hyvin erityisen tuen tarpeessa olevista oppilaista opetuksessa(an).</p> <p>18. Koen, että erityistä tukea tarvitsevat oppilaat jäävät liian vähälle huomiolle opetuksessa(ni).</p>	<p>Aineenopettajien ja avustajien mielestä inklusio koulutyöhön osallistumisessa ei toteudu. Erityisopettajien ja rehtorien näkemyksen mukaan inklusio toteutuu.</p>





<b>IV. Oppilaiden ja vanhempien kouluyönteisyys ja positiivinen ilmapiiri</b>	25. Oppilaiden käyttäytyminen on yleensä asiallista. 5. Enemmistö oppilaista tässä koulussa on halukkaita oppimaan. 6. Useimmat vanhemmat arvioivat tämän koulun tavallista paremmaksi. 12. Oppitunneilla esiintyy vain harvoin oppilaiden aiheuttamia häiriöitä. 20. Oppilaiden vanhemmat ovat kiinnostuneita koulusta. 10. Koulussa vallitsee myönteinen ilmapiiri. 1. Tämä koulu on turvallinen työyhteisö kaikille oppilaille.	Rehtorit pitävät oppilaiden ja vanhempien kouluyönteisyyttä positiivisempänä kuin avustajat ja aineenopettajat.
<b>V. Opettajien odotukset samanlaisesta oppimisesta</b>	11. Opettajat eivät odota kaikilta oppilailta samantasoisia suorituksia. 15. Kaikkien oppilaiden odotetaan hallitsevan perustiedot ja -taidot.	Avustajat arvioivat opettajien vaativan kaikilta oppilailta samankaltaisia tuloksia, mikä eroaa rehtorien ja aineenopettajien näkemyksestä.
<b>VI. Opettajien vastuu oppimistavoitteiden saavuttamisesta</b>	22. Opettajat uskovat, että lähes kaikki oppilaat pystyvät saavuttamaan keskeiset tavoitteet. 4. Korostan/Rehtori korostaa opettajien vastuuta tavoitteiden saavuttamisesta.	Rehtorit eroavat erityisopettajista painottaessaan opettajan vastuuta oppimisen onnistumisesta.
<b>VII. Opettajien ammattitaito ja hyvä yhteistyö</b>	42. Opettajat ovat ammattitaitoisia. 47. Opettajat osaavat tunnistaa oppimisen vaikeudet. 48. Erityis- ja yleisopettajien yhteistyö toimii moitteettomasti. 45. Koulun ja kodin yhteistyö toimii hyvin. 38. Huoltajat ovat tervetulleita kouluun.	Rehtorit ja luokanopettajat pitävät opettajan ammattitaitoa ja yhteistyötä parempana kuin muut ammattiryhmät.
<b>VIII. Opetukseen vaikuttavat ulkoiset tekijät</b>	17. Koulurakennus on miellyttävä. 36. Koulussani on riittävästi resursseja henkilöstön täydennyskoulutukseen. 3. Heikot oppilaat aiheuttavat enemmän järjestysongelmia kuin muut.	Erityisopettajien näkemyksen mukaan opetukseen vaikuttavat koulurakennusten epämiellyttävyys ja niukka resursointi mutta eivät oppilaiden aiheuttamat järjestysongelmat.

*Joel Kivirauma ja Kirsi Klemelä*



## **Turkulainen erityisopetus ristivalossa**

Tutkimuksessamme on käsitelty turkulaista erityisopetusta monesta eri näkökulmasta (Kivirauma, Rinne & Klemelä 2004). Näkökulmista keskeisimmät muodostuvat kolmesta perusaineistosta: erityisopetuksen oppilaille, opettajille ja oppilaiden vanhemmille suunnatuista laajoista kyselyistä. Näitä survey-tutkimuksia on tarkasteltu kirjan kolmessa pääluvussa liittämällä samalla tarkastelu jo aiemmin kerätyn yleisopetuksen opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiansa tarkasteluun. Näin on luotu asetelma turkulaisen yleisen ja erityisen perusopetuksen monipuoliselle vertailulle. Tarkastelua on vielä syvennetty lisäämällä mukaan kolme erityistarkastelua: maahanmuuttajaoppilaiden tarkastelu, osa-aikaisen erityisopetuksen ja kouluavustajien tarkastelu. Näin on itse asiassa luotu kuusi näkökulmaa turkulaisen erityisopetuksen tilasta 2000-luvun alussa.<sup>1</sup> Tätä kaikkea on vielä kontekstoitu tilastollisella tarkastelulla. Tiettävästi näin kattavaa tutkimusta ei maassa ole ennen tehty. Tässä raportissa keskitymme vain joihinkin lopputuloksiin, varsinaiset yksityiskohtaisemmat tulokset ovat esillä tutkimuksessa omissa luvuissaan.

Turkulainen erityisopetus on kasvanut voimakkaasti ja muuta maata nopeammin. Näin on eritoten luokkamuotoisen erityisopetuksen kohdalla. Tämä kertoo yhtäältä Turun valmiudesta laajentaa erityisten oppilaiden

---

<sup>1</sup> Aineistosta tarkemmin ks. Kivirauma, Rinne & Klemelä 2004, 45–47.



eriytyvää opetusta mutta toisaalta myös yleisen opetuksen vaikeuksista integroida oppilaita tavalliseen luokkaan. Taulukossa 1 on esitetty edellytykset, joiden perusteella oppilas voitaisiin erityisopettajien näkemyksen mukaan siirtää yleisopetukseen. Erityisopettajien käsityksen mukaan perusongelma on yleisopetuksen kyvyssä ottaa vastaan oppilaita eikä niinkään oppilaiden ominaisuuksissa.

**Taulukko 1. Erityisopettajien käsitys edellytyksistä, joiden perusteella oppilaan siirtäminen yleisopetukseen olisi mahdollista.**

Edellytetään koululta		Edellytetään oppilaalta (ja kodilta)	
Edellytys	Mainintojen määrä	Edellytys	Mainintojen määrä
Tukitoimet	38	Hyvät perustaidot	28
Yhteistyö	26	Sosiaaliset taidot, käytös	20
Asenteet	22	Kodin tuki	11
Luokkakoko	15	Positiivinen asenne	7
Opettajien koulutus, tiedot ja ammattitaito	9	Suomen kielen taidot	6
Oppilaan taitojen kartoitus, tavoitteet ja seuranta	7	Itsetunto ja psyykinen terveys	5
Opetuksen mukautus	2	Sääntöjen noudattaminen	5
Sopiva ryhmä	1	Keskittymiskyky	4
		Oma-aloitteisuus, rohkeus	3
<b>Yhteensä</b>	<b>120</b>	<b>Yhteensä</b>	<b>89</b>

On aiheellista kysyä, mitkä ovat suomalaisen perusopetuksen valmiudet toimia inklusion ylevien periaatteiden mukaan maailmassa, jossa arvot kovenevat, lapsiperheiden asemat polarisoituvat ja monikulttuurisuudesta tulee kansakuntaa kuvaava tekijä. Tavalla tai toisella erilaisten oppilaiden määrän kasvu ja samaan aikaan kouluilta vaadittavat säästöt muodostavat hyvin vaikean yhtälön.

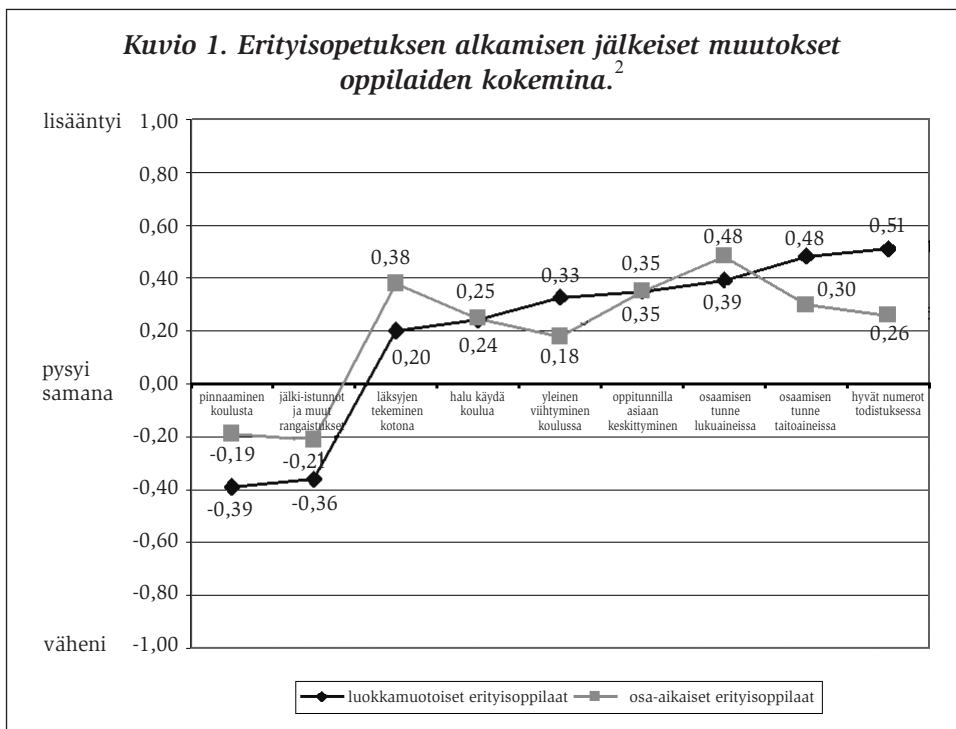
Luokkamuotoiseen erityisopetukseen siirtämisen syinä ovat olleet tärkeysjärjestyksessä esitettynä seuraavat asiat: keskittymisvaikeudet, äidinkielen vaikeudet ja matematiikan vaikeudet. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa taas on painotettu ensisijaisesti äidinkielen ja matematiikan vaikeuksia ja toissijaisesti keskittymisvaikeuksia. Nämä oppilaiden ilmoittamat siirtämiseen johtaneet syyt olivat samoja asioita, jotka myös opettajat kokivat ongelmiksi samanlaisin painotuseroin. Tässä kohdin siis sekä oppilaat että opettajat kokivat asiat samalla tavalla.

Erityisopettajat kokevat luokkamuotoisessa erityisopetuksessa *suurimmiksi ongelmikseen* tärkeysjärjestyksessä esitettynä seuraavat asiat: oppi-

laiden heikko keskittymiskyky, oppilasryhmien heterogeenisuus, heikot opiskeluvälmiudet ja työtä rasittava kiire ja stressi. Ongelmat ja niiden kokemisjärjestys ovat täsmälleen samat kuin yleisopetuksen opettajilla mutta poikkeavat paljon osa-aikaisten erityisopettajien kokemista ongelmista.

Erityisopettajat kokevat työnsä myös *muuttuneen* viime vuosien aikana. Luokkamuotoisen erityisopetuksen opettajien työssä muun kuin opetukseen liittyvän koulutyön lisääntyminen on suurin muutos. Seuraavaksi eniten heidän työtään ovat muuttaneet oppilaiden kotitaustaan liittyvät ongelmat ja kolmanneksi oppilaiden häiriökäyttäytyminen.

Erityisoppilaiden näkökulma turkulaiseen erityisopetukseen on melko valoisa. He kokevat erityisopetukseen siirtymisensä tuottamat muutokset enimmäkseen positiivisina. (Kuvio 1.)

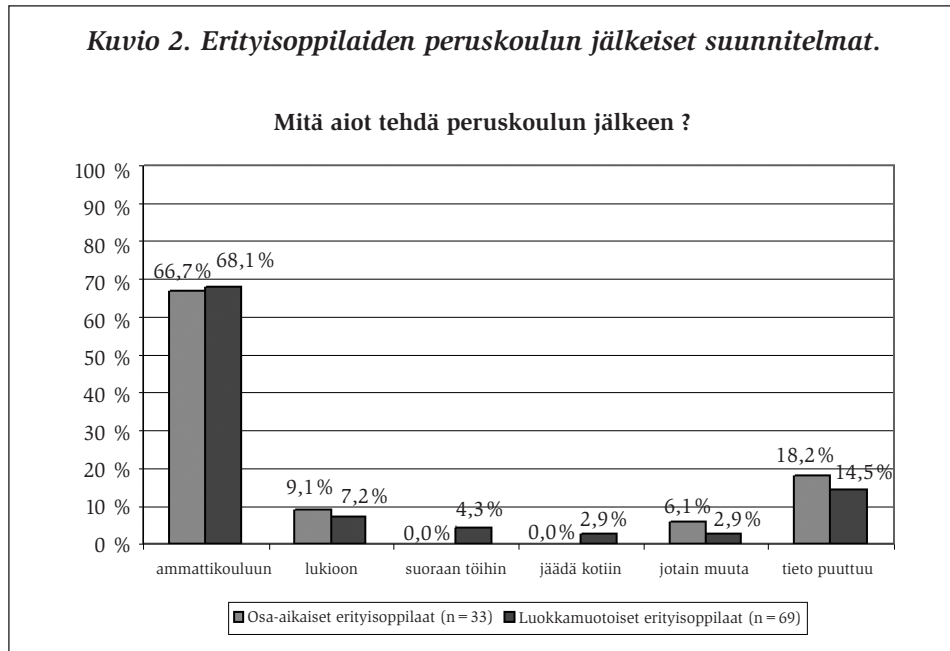


<sup>2</sup> Kyselylomakkeessa oppilaat ottivat kantaa väitteisiin todeten esim. läksyjen teon lisääntyneen, pysyneen samana tai vähentyneen. Kuvion piirtämistä varten vastauksille annettiin numeeriset arvot: lisääntyi = 1, pysyi samana = 0 ja vähäni = -1. Kuviossa esitetyt luvut ovat siis väitelauseiden keskiarvoja. Jos jonkin väittämän keskiarvo olisi 1, se merkitsisi, että kaikki oppilaat olisivat ilmoittaneet ko. väittämän sisältämän asian lisääntyneen.



Koulunkäyntihalua ja asioihin keskittyminen ovat siirron jälkeen kohentuneet, osaamisen tunne ja viihtyminen parantuneet. Erityisopetuksen mainetta ei koeta kovin huonoksi. Pinnaaminen ja rangaistusten määrä ei ole kuitenkaan vähentynyt. Muutokset lähes kaikissa mainituissa suunnissa ovat olleet voimakkaammat hyväosaisten kuin huono-osaisten perheiden jälkeläisillä.<sup>3</sup> Myös sukupuolten välillä on eroja. Positiivisista muutoksista huolimatta kaksi kolmesta erityisoppilaasta pitää itselleen sopivampana jatkokoulutusväylänä runsaasti käytännön toimintaa tarjoavaa ammatillista koulutusta kuin lukiota. (Kuvio 2.) Yleisopetuksen puolella oppilaiden koulutusvalinnat näyttävät jokseenkin päinvastaisilta.

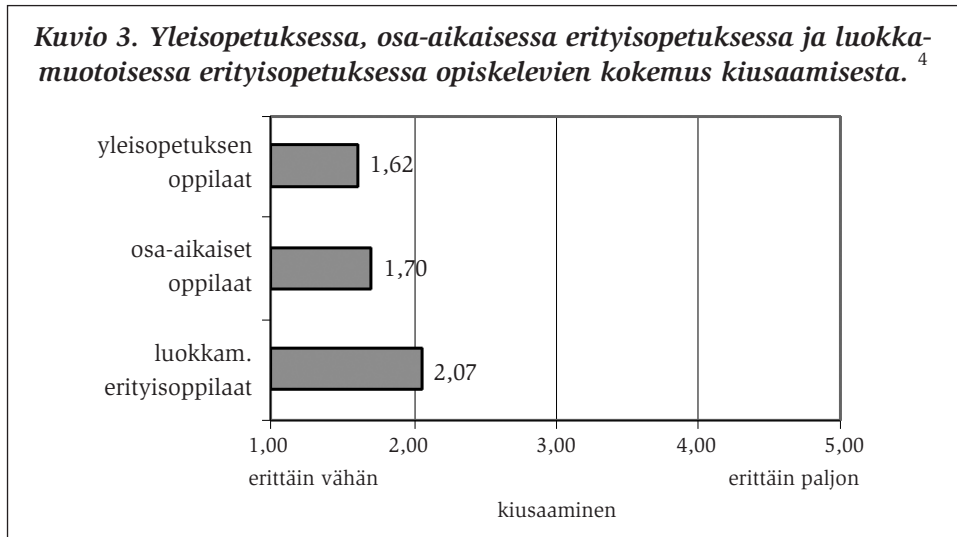
**Kuvio 2. Erityisoppilaiden peruskoulun jälkeiset suunnitelmat.**



Oppilaiden kokemat positiiviset muutokset eivät kuitenkaan ole koko totuus. Ensinnäkin oppilaat, etenkin luokkamuotoisessa erityisopetuksessa, kokevat kiusaamisen ja kiusatuksi tulemisen hyvin yleiseksi ongelmaksi. Luokkamuotoisessa erityisopetuksessa yli 40 % oppilaista kokee joutuvan-

<sup>3</sup> Perhe luokiteltiin hyväosaiseksi (n = 50), jos vähintään toisella vanhemmista oli korkeakoulututkinto ja/tai perhe kuului ylimpään sosiaaliluokkaan ja vanhemmat muodostivat joko avio- tai avoparin. Huono-osaiseksi perhe luokiteltiin (n = 41), jos huoltajalla ei ollut ammatillista tutkintoa ja/tai perhe kuului alimpaan sosiaaliryhmään ja perhe oli yksinhuoltajaperhe.

sa kiusatuksi. Eri opetusmuodoissa opiskelevien kokemus kiusaamisesta koottiin yhdeksi summamuuttujaksi, jonka arvot on esitetty kuviossa 3. Ero yleisopetuksen ja luokkamuotoisen erityisopetuksen välillä on tilastollisesti erittäin merkitsevä.

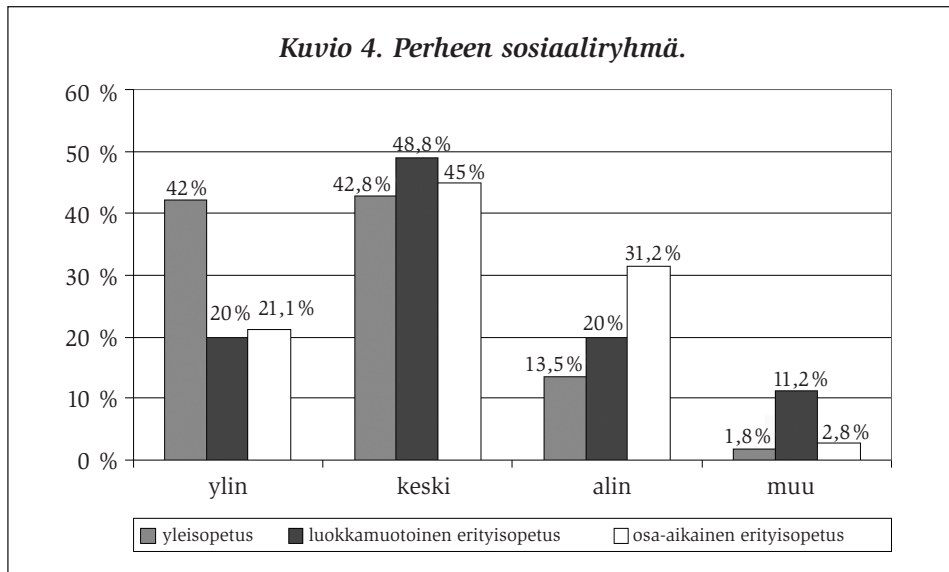


Toinen selkeä ongelmakohta on siirtoa katuvien suuri määrä etenkin kahdeksannella luokalla: vaikka oppilaat viihtyvät erityisopetuksessa paremmin kuin yleisopetuksessa, lähes 40 prosentin suuruinen siirtoa katuvien joukko kertonee erityisopetuksen ristiriitaisesta luonteesta myös oppilaiden keskuudessa.

Vanhemmat, etenkin luokkamuotoisen erityisopetuksen oppilaiden vanhemmat, olivat tavallisesti tyytyväisiä erityisopetukseen. Vanhempien mukaan selvä enemmistö lapsista lähti mielellään erityisopetukseen ja viihtyi koulussa hyvin. Tyytymättömien pienehkön ryhmän perheisiin kasautuu selvästi enemmän huono-osaisuutta kuin muuhun joukkoon. Erityisoppilaiden vanhempien ajatuksissa koulutuksen ja erityisopetuksen keskeisimmiksi tehtäviksi nähtiin oppilaan itsetunnon kasvattaminen ja koulussa viihtymisen parantaminen. Vasta tämän jälkeen seurasi koulussa menestymisen toive.

<sup>4</sup> Kuvion kiusaaminen on summamuuttuja, joka koostuu seuraavista kolmesta väitelauseesta: minua kiusataan koulussa usein; jotkut oppilaat haukkuvat minua; jotkut oppilaat tönivät minua ja tarttuvat kiinni.

Etenkin luokkamuotoisen erityisopetuksen oppilaat tulevat yleisopetuksen oppilaita useammin yksinhuoltajaperheistä, matalan koulutustaustan perheistä ja alimmista sosiaaliryhmistä (kuvio 4).

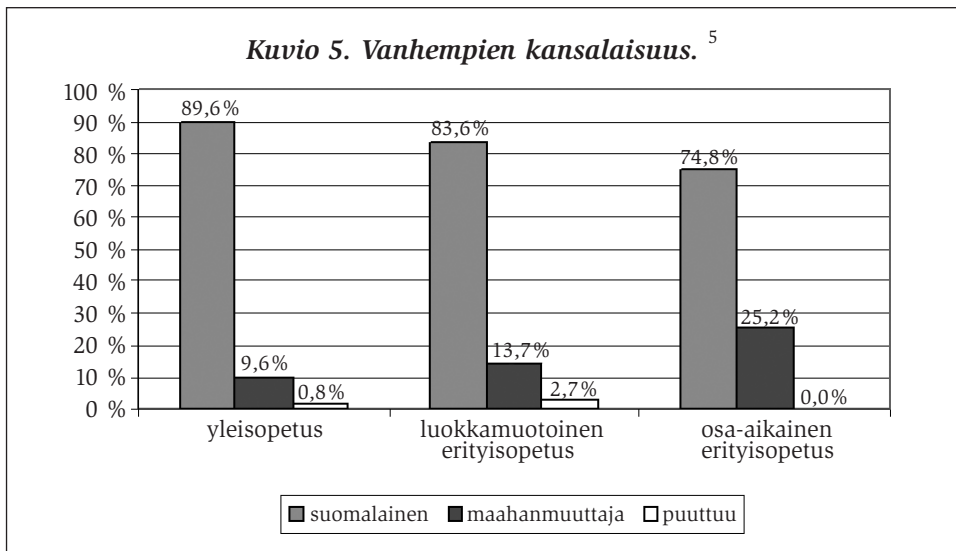


Erityisoppilaiden perheissä on myös selvästi enemmän työttömyyttä kuin yleisopetuksen oppilaiden perheissä. Lähes joka viidennen luokkamuotoisen erityisoppilaan perheessä kumpikin huoltaja on työtön. Kun luokittelumme mukaan yleisopetuksen oppilaiden perheistä voitiin lukea hyväosaisiksi yli kolmasosa, oli erityisoppilaiden perheistä hyväosaisia vain joka kuudes. Vastaavasti erityisoppilaiden perheistä huono-osaisia oli lähes joka kuudes, kun yleisopetuksessa olevien oppilaiden perheistä huono-osaisia oli vähemmän kuin joka kymmenes.

Myös maahanmuuttajataustaiset oppilaat ovat yliedustettuina erityisopetuksessa. Erityisesti osa-aikainen erityisopetus joutuu kantamaan suuren vastuun näiden oppilaiden sosiaalistamisesta suomalaiseen koulukulttuuriin (kuvio 5).

Myös sukupuoli on hyvin voimakkaasti yhteydessä erityisopetukseen valikoitumiseen. Luokkamuotoisen erityisopetuksen oppilaista yli kolme neljäsosaa oli poikia. Suurin poikien yliedustus oli esy-opetuksessa (86 %). Myös vammaisopetuksessa (72 %) ja emu-opetuksessa (70 %) poikia oli selvä enemmistö. Nämä luvut ovat valtakunnallista osuutta (69 %) suu-

rempia. Sen sijaan tässä aineistossa osa-aikaisessa erityisopetuksessa oli hienoinen tyttöennemmistö, sillä poikia oli vajaa puolet (45 %), mikä on selvästi valtakunnallista osuutta (65 %) pienempi.



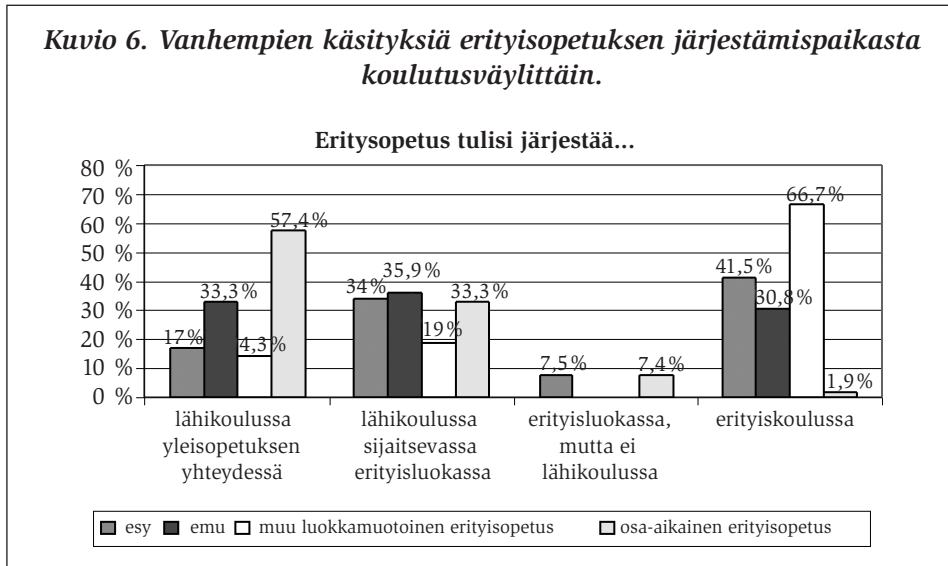
Kun puhutaan inklusiosta ja eksklusiosta, muodostaa erityisopetusjärjestelmä luonnollisesti sellaisen keskeisen mekanismin, joka virallisesti kaikin mahdollisin tavoin pyrkii ylläpitämään niin luokkamuotoisen kuin osa-aikaisen erityisopetuksen keinoin yhteiskunnallista koheesiota, ehkäisemään yhteiskunnallista syrjäytymistä ja saattamaan kaikki erityisoppilaat mahdollisimman täysipainoisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Koko erityisopetuksen virallinen tavoite on ikään kuin tehdä itsensä tarpeettomaksi ”parantamalla” lapsissa esiintyviä puutteita ja vajavaisuuksia. Samalla tietenkin ”tavallisen” yleisopetuksen puolella on kyse sellaisen oppimisympäristön luomisesta, joka mahdollisimman suvaitsevasti niin virallisen kuin piilopetussuunnitelman tasolla sallii erilaisten poikkeavuuksien, anomalioiden ja puutteiden esiintymisen normaaliksi luokitetun oppilasaineksen joukossa. Näin ollen normaaliopetuksen pitäisi ”sietää” niin fyysisiä, henkisiä kuin käyttäytymiseen liittyviä poikkeamia ja tarjota niille omat etenemisreitinsä ja tukitoimensa. Turussa on valittu erityiskouluja painottava linja,

<sup>5</sup> Perhe on luokiteltu maahanmuuttajaperheeksi, jos ainakin toinen vanhemmista on syntynyt ulkomailla ja / tai on jonkun muun kansalainen kuin Suomen kansalainen



ja siellä erityiskoulujen oppilasmäärä on suurempi kuin missään muussa kaupungissa. Erityiskouluja käyvien oppilaiden vanhempien tuki tälle valitulle linjalle ei ole yksimielistä, vaan lähikouluja suosiva mielipide on paikoin voimakkaampi (kuvio 6). Myös integroitujen oppilaiden opettamiseen osallistuneet opettajat näkivät integraation hyvänä ratkaisuna.

**Kuvio 6. Vanhempien käsityksiä erityisopetuksen järjestämispaiikasta koulutusväylittäin.**

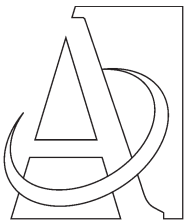


Emu-oppilaiden vanhemmista peräti useampi kuin kaksi kolmesta piti lähikoulua parhaana vaihtoehtona ja esy-oppilaiden vanhemmistakin yli puolet. Ainoastaan muun luokkamuotoisen erityisopetuksen (vammaisopetus) vanhempien enemmistö oli erityiskouluvaihtoehdon kannalla eli tuki Turussa noudatettua erityiskoulupolitiikkaa.

## Lähde

Kivirauma, J., Rinne, R. & Klemelä, K. (toim.) 2004. Erityisopetus laajenevana koulutienä. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta A:203.

*Leena Holopainen ja Hannu Savolainen*



## Erityisopetus ja oppimisvaikeudet

### **Tutkimuksen tavoitteet**

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuden (lukivaikeus) on todettu olevan yksi merkittävä riskitekijä koulutusuran sekä määrälliseen että laadulliseen kaventumiseen. Koulun alaluokilla lukemisen ja kirjoittamisen oppiminen teettää tavallista enemmän työtä, ja taito saattaa jäädä puutteelliseksi, mikä näkyy myöhemmin epävarmana ja virheellisenä lukemisena ja kirjoittamisena sekä luetun ymmärtämisen vaikeutena. Tässä tutkimuksessa lukivaikeudella tarkoitetaan teknisessä lukemisessa, kirjoittamisessa ja luetun ymmärtämisessä esiintyviä ongelmia. Sukupuolten välisen tasa-arvon näkökulmasta kansainväliset havainnot lukivaikeuden seurannaisvaikutuksista ovat osittain ristiriitaisia, mutta suomalaistutkimukset ovat osoittaneet, että tytöt ymmärtävät lukemaansa paremmin kuin pojat ja että tämä ero lisääntyy ylemmille luokille siirryttäessä (Linnakylä 1995; Lehto, Scheinin, Kupiainen & Hautamäki 2001; Lindeman 1998). Tosin viimeisin PISA-tutkimus (Kupari ym. 2004) osoitti, että erot tyttöjen ja poikien luetun ymmärtämisessä olivat hiukan kaventuneet. Lukivaikeus voi erityisesti heikentää oppilaan mahdollisuuksia selviytyä tietoaineista ja vieraan kielen opinnoista, mikä usein näkyy heikentyneenä koulumenestyksenä ja johtaa kaventuneisiin jatko-opintomahdollisuuksiin tai toisen asteen opintojen keskeytymiseen



(Blackorby & Wagner 1996; Levine & Nourse 1998; Maughan 1995; Murray, Goldstein, Nourse & Edgar 2000; Spreen 1987). Tässä tutkimuksessa koulumenestyksen mittana käytettiin kaikkien aineiden keskiarvoa.

Koulujärjestelmässämme paitsi luokassa annetulla tuella myös osa-aikaisella erityisopetuksella on tarkoitus vastata erilaisten puhutun ja kirjoitetun kielen vaikeuksien asettamiin haasteisiin. Tässä tutkimuksessa haluttiin myös selvittää perusopetuksen luokilla 1–6 saadun osa-aikaisen erityisopetuksen yhteyksiä koulumenestykseen ja lukivaikeuksiin sekä sitä, onko alueellinen tasa-arvo toteutunut erityisopetuksen saamisessa.

## Tausta-aineistot

Tämä selvitys perustuu kahteen tausta-aineistoon. Ensimmäinen tausta-aineisto on Niilo Mäki Instituutin julkaiseman lukivaikeuksien seulontamenetelmän (Holopainen, Kairaluoma, Nevala, Ahonen & Aro 2004) normittamisen yhteydessä kerätty aineisto. Tuon normitusaineiston kohdeperusjoukko sisälsi suomenkieliset, normaaliopetusta saavat oppilaat, joiden äidinkieli on suomi ja jotka olivat yhdeksännellä luokalla vuoden 2003 keväällä. Otoksen määrittely, perusjoukko, otanta ja otokset on kuvattu perusteellisesti lukemisen ja kirjoittamisen seulontatestin käsikirjassa (Holopainen ym. 2004). Tästä aineistosta käytetään tässä raportissa nimeä valtakunnallinen aineisto.

*Taulukko 1. Valtakunnallinen tausta-aineisto.*

Kuntamuoto	Suuralue	Nainen	Mies	Yhteensä
Kaupunki	Uusimaa	225	192	417
	Etelä-Suomi	215	220	435
	Itä-Suomi	68	74	142
	Väli-Suomi	85	74	159
	Pohjois-Suomi	65	70	135
	<b>Yhteensä</b>		<b>658</b>	<b>630</b>
Maaseutu	Uusimaa	9	7	16
	Etelä-Suomi	51	51	102
	Itä-Suomi	66	51	117
	Väli-Suomi	42	56	98
	Pohjois-Suomi	30	48	78
	<b>Yhteensä</b>		<b>198</b>	<b>213</b>

Toisena tausta-aineistona käytetään erään itäsuomalaisen kaupungin kaikkiin yhdeksäsluokkalaisiin (n = 597) keväällä 2004 kohdistuneella kyselyllä saatua tutkimusaineistoa. Tästä aineistosta käytetään tässä raportissa nimeä yhden kaupungin aineisto. Tuossa aineistossa oli yhtä paljon tyttöjä (n = 304) ja poikia (n = 293) yhteensä viidestä koulusta 29 luokalta.

## Tutkimusmenetelmät ja tulosten analysointi

Lukemisen ja kirjoittamisen taitoja arvioitiin aineistoissa lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien seulontamenetelmällä (Holopainen ym. 2004), joka on tarkoitettu yli 15-vuotiaiden lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien arviointiin. Seulontamenetelmä koostuu kahdesta kirjoittamisen, kahdesta teknisen lukemisen ja yhdestä luetun ymmärtämisen ryhmättestistä. *Luetun ymmärtämisen* tehtävässä alkuperäiseen tekstiin on vaihdettu 52 sanaa. Vaihdetut sanat kuuluvat alkuperäisten sanojen kanssa samaan sanaluokkaan, ja ne ovat tavallisia suomen kielen sanoja. Ne eivät kuitenkaan merkitykseltään sovi lauseeseen, kappaleeseen tai laajempaan tekstikonaisuuteen. Lukijan tehtävänä on alleviivata nämä sanat. *Teknistä lukemista* arvioivia tehtäviä on kaksi. Etsi kirjoitusvirheet -tehtävässä on sata perusmuodossa olevaa sanaa, joista kuhunkin sanaan on tehty yksi kirjoitusvirhe. Tehtävänä on merkitä virheiden kohdat pystyviivoilla. Aikaa testin tekemiseen on kolme ja puoli minuuttia. Erotta sanat toisistaan -tehtävässä on myös sata perusmuodossa olevaa sanaa, mutta sanat on kirjoitettu yhteen. Tehtävänä on erottaa sanat toisistaan pystyviivoilla. Aikaa testin tekemiseen on puolitoista minuuttia. *Kirjoitusta* seulontatestissä arvioidaan sanojen ja merkityksettömien sanojen sanelukirjoitustehtävillä, joissa paperille kirjoitetaan sanelun mukaan 20 sanaa. Tätä raporttia varten seulontatestin kolmesta osatestistä muodostettiin yksi summamuuttuja kunkin osatestin standardoitujen pistemäärien perusteella. Näin saatu summamuuttuja standardoitiin uudelleen.

Testitulosta täydennettiin oppilaille suunnatulla kyselyllä. Koulumenestyksen mittana tässä raportissa käytetään nuorten ilmoittamaa viimeisen todistuksen kaikkien aineiden keskiarvoa. Tieto oppilaiden saamasta erityisopetuksesta perustui seulonnan yhteydessä kerättyyn oppilaiden omaan ilmoitukseen. Heitä pyydettiin ilmoittamaan, olivatko he saaneet lukemiseen tai kirjoittamiseen liittyvien ongelmien vuoksi osa-aikaista erityisopetusta 1.-2., 3.-6. ja 7.-9. luokalla. Tässä raportissa erityisopetuksen



indikaattorina käytetään tietoa alakoulussa saadusta erityisopetuksesta: eri ryhmiin erotetaan pelkästään 1.–2. luokalla erityisopetusta saaneet oppilaat, pelkästään 3.–6. luokalla erityisopetuksessa olleet sekä koko alakoulun ajan luokilla 1–6 erityisopetusta saaneet oppilaat.

Tutkimustuloksia analysoitiin varianssianalyysillä (MANOVA), jossa riippuvina muuttujina olivat nuoren koulumenestys yhdeksännellä luokalla ja lukivaikeuksien seulontatestin summapistemäärä. Kaksisuuntaiseen varianssianalyysiin, jossa luokittelumuuttujien vaikutusta riippuviin muuttujiin analysoidaan yhtäaikaaisesti, päädyttiin, koska koulumenestys ja lukivaikeudet korreloivat varsin voimakkaasti ( $r = .516$ ;  $p = .000$ ).

## Tulokset

### ***Sukupuolen ja osa-aikaisen erityisopetuksen yhteydet koulu- menestykseen ja lukivaikeuksiin***

Oppilaiden erityisopetukseen osallistuminen eri luokka-asteilla ja erityisopetusryhmien suhteelliset osuudet molemmissa aineistoissa on kuvattu taulukoissa 2 ja 3. Valtakunnallisesti yli neljännes oppilaista on käynyt alakoulussa erityisopetuksessa lukivaikeuksien vuoksi. Näistä yli puolet eli 13,4 % on oman ilmoituksensa mukaan ollut erityisopetuksessa vain alkuopetuksen aikana. Merkille pantavaa on, että lähes kymmenen prosenttia oppilaista on saanut erityisopetusta koko alakoulun ajan. Kaiken kaikkiaan pojat ovat osallistuneet erityisopetukseen tyttöjä useammin ( $\chi^2 = 15,319$ ;  $df = 3$ ;  $p = .002$ ). Tämä ero selittyy lähinnä poikien yliedustuksella erityisesti 3.–6. luokalla, mutta ero on nähtävissä myös vuosiluokkien 1–6 ajan erityisopetusta saaneiden ryhmässä.

Yhdessä kaupungissa erityisopetus on jakautunut sukupuolten välillä hieman eri tavoin, kuten seuraava taulukko 3 osoittaa. Vaikka hieman suurempi osa poikia on saanut erityisopetusta, ei ero ole tilastollisesti merkitsevä. ( $\chi^2 = 6,647$ ;  $df = 3$ ;  $p = .084$ ). Oppilaan omaan ilmoitukseen perustuva tulos poikkeaa vuosittaisista erityisopetustilastoista, joissa pojat ovat vahvasti yliedustettuina. Syynä eron voi olla tässä tutkimuksessa käytetty tapa arvioida erityisopetukseen osallistumista pitkittäin koko perusopetuksen ajan.

**Taulukko 2. Osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuminen alakoulussa – valtakunnallisen aineisto.**

Erityisopetukseen osallistuminen		Tyttö	Poika	Yhteensä
<b>Ei erityisopetuksessa</b>	lkm	629	561	1190
	% er.op.ryhmästä	52,9%	47,1%	100,0%
	% sukupuolittain	77,2%	70,1%	73,7%
<b>1.–2. luokalla erityisopetuksessa</b>	lkm	106	110	216
	% er.op.ryhmästä	49,1%	50,9%	100,0%
	% sukupuolittain	13,0%	13,8%	13,4%
<b>3.–6. luokalla erityisopetuksessa</b>	lkm	28	46	74
	% er.op.ryhmästä	37,8%	62,2%	100,0%
	% sukupuolittain	3,4%	5,8%	4,6%
<b>1.–6. luokalla erityisopetuksessa</b>	lkm	52	83	135
	% er.op.ryhmästä	38,5%	61,5%	100,0%
	% sukupuolittain	6,4%	10,4%	8,4%
<b>Yhteensä</b>	<b>lkm</b>	<b>815</b>	<b>800</b>	<b>1615</b>
	%	<b>50,5%</b>	<b>49,5%</b>	<b>100,0%</b>
	%	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

**Taulukko 3. Osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuminen vuosiluokilla 1–6 – yhden kaupungin aineisto.**

Erityisopetukseen osallistuminen		Tyttö	Poika	Yhteensä
<b>Ei erityisopetuksessa</b>	lkm	201	181	382
	% er.op.ryhmästä	52,6%	47,4%	100,0%
	% sukupuolittain	77,6%	69,9%	73,7%
<b>1.–2. luokalla erityisopetuksessa</b>	lkm	42	48	90
	% er.op.ryhmästä	46,7%	53,3%	100,0%
	% sukupuolittain	16,2%	18,5%	17,4%
<b>3.–6. luokalla erityisopetuksessa</b>	lkm	4	12	16
	% er.op.ryhmästä	25,0%	75,0%	100,0%
	% sukupuolittain	1,5%	4,6%	3,1%
<b>1.–6. luokalla erityisopetuksessa</b>	lkm	12	18	30
	% er.op.ryhmästä	40,0%	60,0%	100,0%
	% sukupuolittain	4,6%	6,9%	5,8%
<b>Yhteensä</b>	<b>lkm</b>	<b>259</b>	<b>259</b>	<b>518</b>
	%	<b>50,0%</b>	<b>50,0%</b>	<b>100,0%</b>
	%	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Tytöt ovat menestyneet koulussa selvästi poikia paremmin (keskiarvo tytöt 8,08, pojat 7,68;  $t = 8,911$ ,  $p = .000$ ) ja pärjäävät merkitsevästi paremmin myös lukitestissä ( $t = 11,428$ ;  $p = .000$ ). Valtakunnallisen aineiston



osoittamat sukupuolierot ovat selvät myös yhden kaupungin aineistossa (keskiarvo tytöt 8,20, pojat 7,81;  $t = 4,850$ ,  $p = .000$  ja lukitestin tulos  $t = 5,028$   $p = .000$ ). Samoin on selvää, että valtakunnallisessa aineistossa eri erityisopetusryhmiin kuulumisen on tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä sekä koulumenestykseen ( $F = 28,111$ ,  $df = 3$ ;  $p = .000$ ) että lukitestin tulokseen ( $F = 115,416$ ;  $df = 3$ ;  $p = .000$ ). Vastaavat luvut yhden kaupungin aineistossa ovat samansuuntaiset ( $F = 13,402$ ;  $df = 3$ ;  $p = .000$  sekä  $F = 32,100$ ;  $df = 3$ ;  $p = .000$ ).

Aineistoista ilmenee, että sekä selitettävät muuttujat (koulumenestys ja lukitestin tulos) että selittävät muuttujat ovat toisistaan riippuvia. Niinpä kokonaiskuvan saamiseksi tutkittavasta ilmiöstä ja muuttujien välisistä suhteista aineiston analysoinnissa käytetään monimuuttujaista varianssi-analyysiä (MANOVA), jossa voidaan yhtäaikaisesti arvioida sukupuolen ja erityisopetuksen saamisen yhteyttä sekä koulumenestykseen että lukitestin tulokseen. Analyysi osoitti, että sekä sukupuolella että erityisopetuksen saamisen ajankohdalla on tilastollisesti merkitsevä päävaikutus sekä koulumenestykseen että lukivaikeuksiin (ks. taulukko 4). Koska yhdysvaikutusta ei ole, voidaan analyysin tuloksia tarkastella erityisopetusryhmien päävaikutusten osalta tarkemmin ryhmäkeskiarvojen ja niiden 95 % luottamusvälien avulla (kuvio 1). Sukupuolten välisellä tarkastelulla haluttiin nähdä, mikä merkitys sukupuolella on koulussa menestymiseen ja lukitestissä pärjäämiseen. Sukupuolen vaikutus on tilastollisesti erittäin merkitsevä, mutta efektikoko jää selvästi pienemmäksi kuin erityisopetuksen. Sukupuolen selitysaste koulumenestyksestä on 2,1 % ja lukivaikeuksista 3,8 %. Erot erityisopetuksen saamisen ajankohdan välillä selittävät vastaavasti 5,2 % koulumenestyksen ja 18,0 % lukivaikeuksien vaihtelusta (taulukko 4).

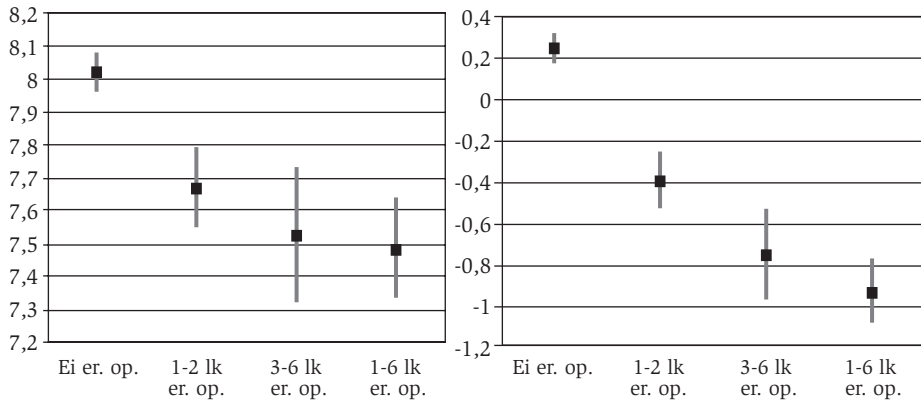
**Taulukko 4. Sukupuoli ja osa-aikainen erityisopetus koulumenestyksen ja lukitestituloksen selittäjinä valtakunnallisessa aineistossa.**

Selittävä muuttuja	Selitettävä muuttuja	df	F	Sig.	Selitysaste ( $\eta^2$ )
<b>Sukupuoli</b>	Aineiden keskiarvo	1	30,422	,000	,021
	Lukitesti	1	56,627	,000	,038
<b>Erityisopetus</b>	Aineiden keskiarvo	3	26,502	,000	,052
	Lukitesti	3	106,437	,000	,180
<b>Sp ja erityisop. yhdysvaikutus</b>	Aineiden keskiarvo	3	1,789	,147	,004
	Lukitesti	3	,616	,605	,001

Kokonaisselitysaste / Aineiden keskiarvo = 9,6 %

Kokonaisselitysaste / Lukitesti = 24,6 %

**Kuvio 1. Koulumenestyksen sekä lukitestipisteiden keskiarvot ja 95 %:n luottamusvälit osa-aikaista erityisopetusta saaneiden ryhmissä valtakunnallisessa aineistossa.**



Erityisopetusryhmien erojen tarkempi tarkastelu kuviossa 1 osoittaa, että koulumenestyksen suhteen ero löytyy ainoastaan erityisopetusta saaneiden kolmen ryhmän ja niiden oppilaiden, jotka eivät ole saaneet erityisopetusta, välillä. Sama ero on havaittavissa myös lukivaikeuksien suhteen, minkä lisäksi vain 1.–2. luokalla erityisopetusta saaneiden ryhmä eroaa tilastollisesti merkitsevästi paremmalla menestyksellään lukitestissä muuna ajankohtana erityisopetusta saaneiden ryhmästä. Kahden pisimpään erityisopetusta saaneiden ryhmän (3.–6. luokalla ja 1.–6. luokalla) kesken eroa ei ole.

Yhden kaupungin aineiston tilanne on esitetty taulukossa 5. Verrattuna valtakunnalliseen aineistoon tilanne on samanlainen, sukupuolten ja erityisopetusryhmien väliset erot näkyvät tilastollisesti merkitsevinä, päävaikutuksia ja yhdysvaikutusta ei ole.

**Taulukko 5. Sukupuoli ja osa-aikainen erityisopetus koulumenestyksen ja lukitestituloksen selittäjinä yhden kaupungin aineistossa.**

Selittävä muuttuja	Selitettävä muuttuja	df	F	Sig.	Selitysaste (eta <sup>2</sup> )
<b>Sukupuoli</b>	Aineiden keskiarvo	1	5,966	,015	,013
	Lukitesti	1	9,194	,003	,020
<b>Erityisopetus</b>	Aineiden keskiarvo	3	8,937	,000	,056
	Lukitesti	3	27,413	,000	,153
<b>Sp ja erityisop. yhdysvaikutus</b>	Aineiden keskiarvo	3	,447	,720	,003
	Lukitesti	3	2,522	,057	,016

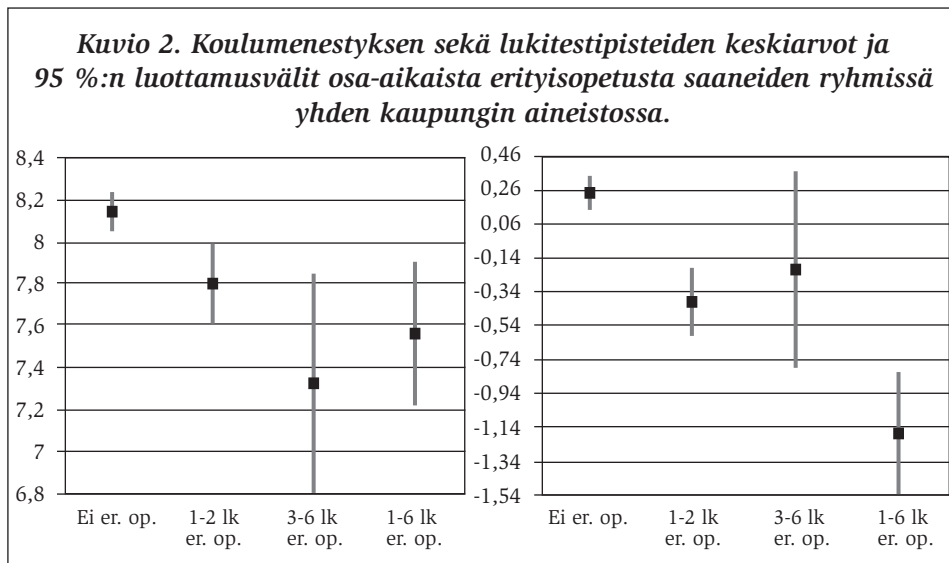
Kokonaisselitysaste / Aineiden keskiarvo = 10,9 %

Kokonaisselitysaste / Lukitesti = 19,9 %





Erityisopetusta saaneiden ryhmien välinen tarkastelu (kuvio 2) osoittaa, että tulokset yhden kaupungin aineistossa ovat samansuuntaiset kuin valtakunnallisessa aineistossa. Koulumenestyksen suhteen vain ei-erityisopetuksessa käyvien ryhmä eroaa muista. Lukivaikeuksia on vielä yhdeksännelläkin luokalla eniten koko alakoulun ajan erityisopetuksessa käyneiden ryhmässä. Luokilla 3–6 erityisopetuksessa olleiden ryhmän menestyminen lukitestissä on valtakunnallisesta aineistosta poikkeavaa sillä tavoin, että tilastollisesti merkitsevää eroa ei ole siihen ryhmään verrattuna, mikä ei ole saanut erityisopetusta. Yhden kaupungin aineistossa tämä ryhmä oli kuitenkin määrällisesti hyvin pieni ( $n = 16$ ), mikä osaltaan vaikuttaa tuloksiin ja näkyy myös laajana keskiarvon luottamusvälinä ja on otettava tulosten tulkinnassa huomioon.



## Asuinalueen yhteydet koulumenestykseen ja lukivaikeuksiin

Koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta on mielenkiintoista tarkastella, onko alueellisilla tekijöillä vaikutusta nuorten koulumenestykseen ja lukivaikeuksiin. Kiinnostavaa on myös tietää, onko näillä nuorilla ollut alakoulun aikana yhteneväiset mahdollisuudet saada erityisopetuksen palveluja oppimisensa tueksi. Valtakunnallisen aineiston mukaan erityisopetuksen saatavuudella ei ole systemaattista eroa tutkimuksessa käytettyjen suuralu-

eiden ( $\chi^2 = 15,336$ ;  $df = 12$ ;  $p = .224$ ) eikä kuntamuodon ( $\chi^2 = 6,590$ ;  $df = 3$ ;  $p = .086$ ) suhteen. Taulukossa 6 esitetty suuralueiden mukaan jakautuva tarkastelu kertoo kuitenkin selvästi sen, että Uudenmaan suuralueella, eli Helsingissä ja sen lähikunnissa, osa-aikaista erityisopetusta lukemisen ja kirjoittamisen ongelmien vuoksi on saanut vähiten eli noin 23 % kaikista oppilaista, kun vastaava prosenttiosuus muilla suuralueilla on noin 27 %. Tämä tilanne heijastuu myös kuntamuodon mukaiseen tarkasteluun, sillä kaikista kaupungeissa asuvista oppilaista noin 25 % on saanut osa-aikaista erityisopetusta, kun vastaava maaseutukuntien luku on 30 %.

**Taulukko 6. Osa-aikaisen erityisopetuksen saatavuus suuralueittain.**

Suuralue		Ei erityisopetuksessa	1.–2. luokalla erityisopetuksessa	3.–6. luokalla erityisopetuksessa	1.–6. luokalla erityisopetuksessa	Yhteensä
<b>Uusimaa</b>	lkm	315	44	21	31	411
	%	76,6%	10,7%	5,1%	7,5%	100,0%
<b>Etelä-suomi</b>	lkm	365	66	31	40	502
	%	72,7%	13,1%	6,2%	8,0%	100,0%
<b>Itä-suomi</b>	lkm	178	37	5	26	246
	%	72,4%	15,0%	2,0%	10,6%	100,0%
<b>Väli-suomi</b>	lkm	179	38	12	19	248
	%	72,2%	15,3%	4,8%	7,7%	100,0%
<b>Pohjois-suomi</b>	lkm	153	31	5	19	208
	%	73,6%	14,9%	2,4%	9,1%	100,0%
<b>Yhteensä</b>	lkm	<b>1190</b>	<b>216</b>	<b>74</b>	<b>135</b>	<b>1615</b>
	%	<b>73,7%</b>	<b>13,4%</b>	<b>4,6%</b>	<b>8,4%</b>	<b>100,0%</b>

Asuinalueen yhteyttä koulumenestykseen ja lukivaikeuksiin tarkastellaan tässä tutkimuksessa kahdella monimuuttujaisen varianssianalyysin mallilla, joissa asuinalueita kuvaavat muuttujat on kumpikin vuorollaan lisätty aiemmin esitettyyn erityisopetuksen saamiseen ja sukupuolen yhteyksiä kuvanneeseen malliin. Erityisen kiinnostavaa on tutkia, eroavatko nuorten koulumenestys ja lukivaikeudet systemaattisesti asuinseudun mukaan (päävaikutukset) ja onko asuinalueella mahdollisesti jokin yhdysvaikutus sukupuolen tai erityisopetuksen kanssa.

Suuralueella on tilastollisesti merkitsevä päävaikutus sekä koulumenestykseen että lukivaikeuksiin sukupuolen ja erityisopetuksen saamisen ohella (taulukko 7). Efektikoko jää tosin melko vaatimattomaksi selitysteiden ollessa samaa tasoa kuin sukupuolella joskin suuruudeltaan toisinpäin ja

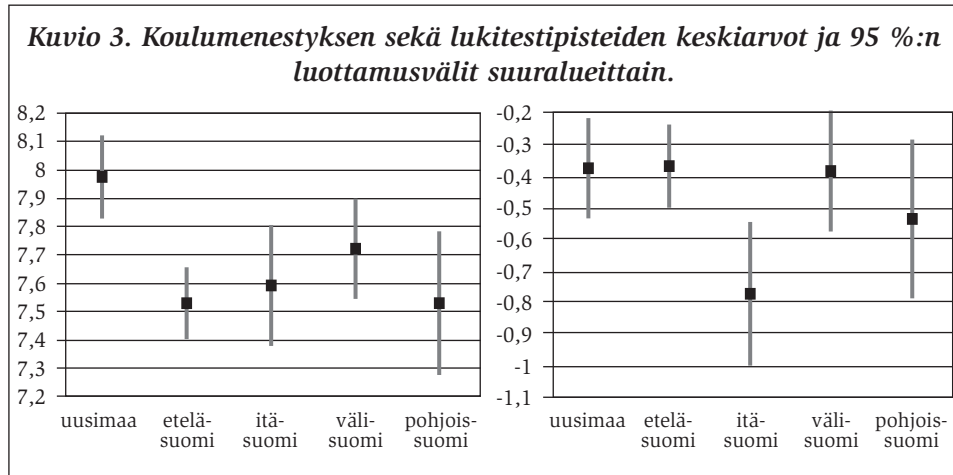


suuralueen selittäessä vain 0,8 % lukivaikeuksien ja 1,8 % koulumenestyksen varianssista. Suuralueen mukaan tuonti nostaa mallin selitysstetta kokonaisselityssteen ollessa koulumenestyksen suhteen 11,8 % ja 25,7 % lukivaikeuksien suhteen. Ryhmäkohtaisia eroja on tarkasteltu keskiarvojen ja niiden luottamusvälien mukaan kuviossa 3.

**Taulukko 7. Suuralue koulumenestyksen ja lukitestituloksen selittäjänä.**

Selittävä muuttuja	Selittävä muuttuja	df	F	Sig.	Selitysstete ( $\eta^2$ )
<b>Sukupuoli</b>	Aineiden keskiarvo	1	9,570	,002	,007
	Lukitesti	1	30,236	,000	,021
<b>Erityisopetus</b>	Aineiden keskiarvo	3	19,260	,000	,039
	Lukitesti	3	88,705	,000	,158
<b>Suuralue</b>	Aineiden keskiarvo	4	6,342	,000	,018
	Lukitesti	4	2,760	,027	,008
<b>Sukupuoli ja erityisopetus</b>	Aineiden keskiarvo	3	1,479	,218	,003
	Lukitesti	3	,276	,842	,001
<b>Sukupuoli ja suuralue</b>	Aineiden keskiarvo	4	,742	,563	,002
	Lukitesti	4	1,646	,160	,005
<b>Erityisopetus ja suuralue</b>	Aineiden keskiarvo	12	1,478	,126	,012
	Lukitesti	12	1,701	,061	,014
<b>Sukupuoli ja erityisopetus ja suuralue</b>	Aineiden keskiarvo	12	,811	,640	,007
	Lukitesti	12	,754	,699	,006

Kokonaisselitysstete / Aineiden keskiarvo = 11,8 %  
 Kokonaisselitysstete / Lukitesti = 25,7 %



Kuvio 3 kertoo, että Uudellamaalla asuvat oppilaat menestyvät Väli-Suomen nuoria lukuun ottamatta muita nuoria paremmin koulussa. Muun Suomen nuorten koulumenestyksen väliset erot eivät puolestaan ole tilastollisesti merkitseviä. Lukivaikeuksien osalta tilanne on erilainen: Itä-Suomen nuorten lukitestitulos on heikompi kuin Uudenmaan ja Etelä-Suomen nuorten. Itä-Suomen nuorten lukitestitulos ei kuitenkaan eroa tässä mallissa Väli-Suomen ja Pohjois-Suomen tuloksista tilastollisesti merkitsevästi.

Kuntamuodolla näyttäisi olevan tilastollisesti merkitsevä päävaikutus koulumenestykseen mutta ei lukitestitulokseen (taulukko 8). Koska mallissa kuitenkin sukupuolen, erityisopetuksen ja kuntamuodon välille muodostuu tilastollisesti merkitsevä yhdysvaikutus, ei päävaikutusta tulkita vaan tulkinna tehdään yhdysvaikutusta havainnollistavan kuvion 4 avulla.

**Taulukko 8. Kuntamuoto koulumenestyksen ja lukitestituloksen selittäjänä.**

Selittävä muuttuja	Selittävä muuttuja	df	F	Sig.	Selitysaste (eta <sup>2</sup> )
<b>Sukupuoli</b>	Aineiden keskiarvo	1	18,974	,000	,013
	Lukitesti	1	39,379	,000	,027
<b>Erityisopetus</b>	Aineiden keskiarvo	3	22,792	,000	,045
	Lukitesti	3	82,736	,000	,147
<b>Kuntamuoto</b>	Aineiden keskiarvo	1	5,471	,019	,004
	Lukitesti	1	1,597	,207	,001
<b>Sukupuoli ja erityisopetus</b>	Aineiden keskiarvo	3	1,344	,258	,003
	Lukitesti	3	,892	,445	,002
<b>Sukupuoli ja kuntamuoto</b>	Aineiden keskiarvo	1	,181	,670	,000
	Lukitesti	1	,006	,939	,000
<b>Erityisopetus ja kuntamuoto</b>	Aineiden keskiarvo	3	,814	,486	,002
	Lukitesti	3	1,842	,138	,004
<b>Sukupuoli ja erityisopetus ja kuntamuoto</b>	Aineiden keskiarvo	3	3,026	,029	,006
	Lukitesti	3	,437	,727	,001

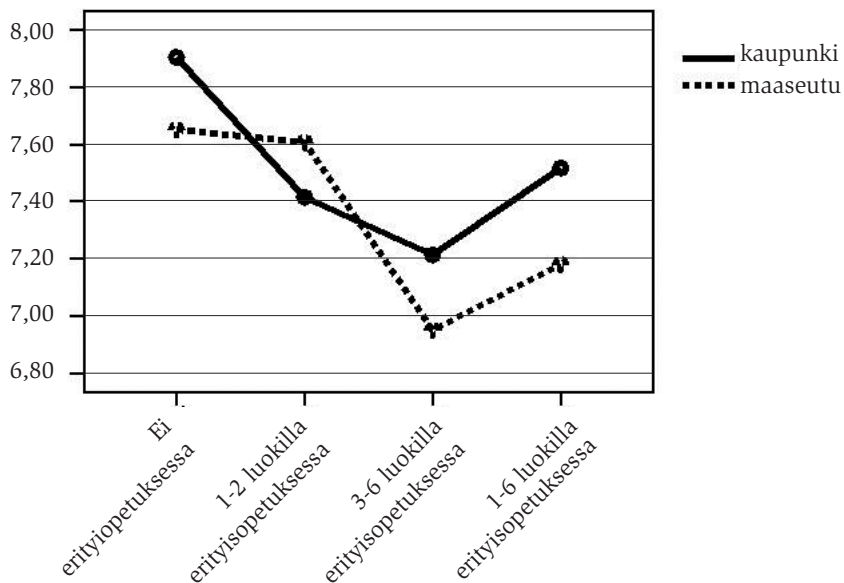
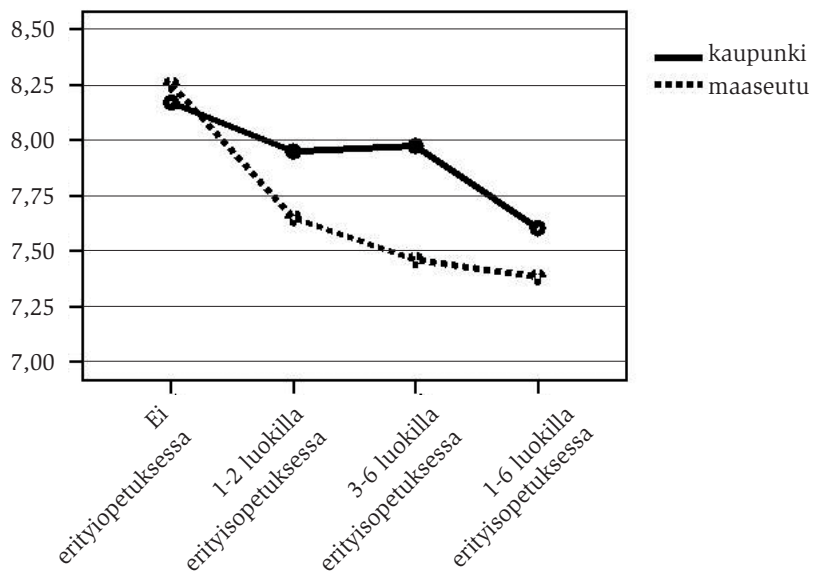
Kokonaisselitysaste / Aineiden keskiarvo = 10,3 %

Kokonaisselitysaste / Lukitesti = 24,6 %

Mallissa oleva yhdysvaikutus havainnollistaa hyvin sitä, kuinka paljon poikia paremmin tytöt menestyvät koulussa. Toinen päähavainto on, että kaupunkilaisnuoret menestyvät koulussa maalaiskuntien nuoria paremmin. Tässä suhteessa tosin ilmenee myös sellainen yhdysvaikutus, missä ei-erityisopetusta saaneiden tyttöjen ryhmässä tätä kuntamuotoeroa ei ole, ja vastaavasti 1.-2. luokalla osa-aikaisessa erityisopetuksessa olleiden poikien ryhmässä ero on toisensuuntainen. Toinen tyttöjen ja poikien välinen ero



**Kuvio 4. Kuntamuodon ja osa-aikaisen erityisopetuksen saamisen yhteys koulumenestykseen tytöillä (yllä) ja pojilla (alla).**



tässä mallissa löytyy siitä, että koko alakoulun ajan osa-aikaista erityisopetusta saaneiden tyttöjen ryhmä menestyi koulussa muita erityisopetusryhmiä heikommin kuntamuodosta riippumatta. Pojista heikoin koulumenestys oli 3.–6. luokalla osa-aikaista erityisopetusta saaneilla. Lisäksi koko alakou-

lun ajan erityisopetusta saaneiden poikien ryhmät erosivat toisistaan myös kuntamuodon mukaan: koko alakoulun ajan osa-aikaista erityisopetusta saaneet kaupungeissa asuvat pojat menestyivät koulussa muita osa-aikaista erityisopetusta saaneita paremmin.

## **Johtopäätöksiä, kehittämistarpeita ja suosituksia**

Tässä raportissa on tarkasteltu perusopetuksen alaluokilla annetun lukiopetuksen yhteyttä oppilaiden lukemisen ja kirjoittamisen taitoihin sekä koulumenestykseen perusopetuksen yhdeksännellä luokalla. Lisäksi tutkittiin yhdeksäsluokkalaisten lukivaikeuksien ja koulumenestyksen alueellisia eroja ja yhteyksien luonnetta erikseen tytöillä ja pojilla. Osa-aikaisen erityisopetuksen roolista suhteessa lukivaikeuksiin voidaan todeta, että alakoulun erityisopetuksen keinoin voidaan tunnistaa ne oppilaat, jotka menestyvät jatkossa koulussa heikommin kuin muut, mutta erityisopetuksella on selvästi voimakkaampi yhteys lukitestitulokseen 9. luokalla kuin koulumenestykseen. Näiden havaintojen perusteella voidaan tehdä erilaisia johtopäätöksiä.

Erityisopetus näyttäisi kohdistuvan oikeisiin asioihin eli oppilaiden yksilöllisiin vaikeuksiin, sillä erityisopetusta on annettu pisimpään niille, joilla on suurimmat ja pysyvimmat lukivaikeudet. Vaikeuksien pysyvyys heikentää merkittävästi koulumenestystä, joten ajan mittaan lukivaikeudet heikentävät myös nuorten koulutuksellisia mahdollisuuksia. Toisaalta voidaan esittää, että pitkäänkin jatkunut osa-aikainen erityisopetus ei pysty auttamaan kaikkia niitä oppilaita, joilla on lukivaikeuksia. Tämä esitys tarvitsisi tuekseen tiedon siitä, millaista osa-aikainen erityisopetus tässä tutkimuksessa on ollut sisällöltään ja toteutukseltaan. Tarvitaan siis tutkimustietoa siitä, millaisella lukiopetuksella erityyppisiä lukivaikeuksia eri iässä voidaan auttaa. Tämän tutkimuksen pohjalta ei pystytä myöskään vastaamaan siihen, miten paljon lukivaikeuksia tutkimusjoukossa olisi ollut, jos osa-aikaista erityisopetusta ei olisi annettu.

Alueellisia eroja käsiteltäessä on tärkeää huomata se, että Itä-Suomen nuorten lukitestitulokseksi on heikompi kuin Uudenmaan ja Etelä-Suomen nuorten. Itä-Suomen nuorten lukitestitulokseksi ei kuitenkaan eroa Väli-Suomen ja Pohjois-Suomen tuloksista tilastollisesti merkitsevästi. Mielenkiintoisen lisän tähän tulokseen tuo se, että Uudenmaan suuralueella osa-aikaista erityisopetusta lukemisen ja kirjoittamisen ongelmien vuoksi on saanut vä-



hiten oppilaita. Houkutteleva tulkinta tälle havainnolle on se, että Uudellamaalla ja Etelä-Suomessa opiskelevilla on vähemmän tai vaikeusasteeltaan lievempiä lukivaikeuksia mm. toimivamman tai varhaisemman tunnistamisen ja tukitoimien vuoksi. Luonnollinen seuraus lukitestituloksista on myös se, että Uudellamaalla asuvat oppilaat menestyvät muita nuoria paremmin koulussa; ainoastaan Väli-Suomen nuoret eivät eronneet Uudenmaan nuorista koulumenestyksen suhteen. Miksi Väli-Suomessa lukivaikeudella ei ole samanlaista negatiivista vaikutusta koulumenestykseen kuin muualla, jää tässä tutkimuksessa selvittämättä.

Kuntamuodolla on tilastollisesti merkitsevä yhteys koulumenestykseen mutta ei lukitestitulokseen eli kaupunkilaisnuoret menestyvät koulussa maalaiskuntien nuoria paremmin. Mielenkiintoista kuitenkin on, että ei-erityisopetusta saaneiden tyttöjen ryhmässä kaupungissa ja maaseudulla opiskelevien nuorten koulumenestyksessä ei ole merkitsevää eroa ja vastaavasti koko alakoulun ajan osa-aikaista erityisopetusta saaneiden tyttöjen ryhmä menestyi koulussa muita erityisopetusryhmiä heikommin kuntamuodosta riippumatta. Sen sijaan koko vuosiluokkien 1–6 erityisopetusta saaneet kaupungeissa asuvat pojat menestyivät koulussa muita osa-aikaista erityisopetusta saaneita paremmin. Johtopäätös tästä sukupuolten välisestä erosta voisi olla, että erityisesti pojat hyötyvät pitkään jatkuneesta osa-aikaisesta erityisopetuksesta, jonka tarjoama tuki kohdistuu mahdollisesti laaja-alaisesti koko koulunkäynnin tukemiseen.

Koulutuksellisen tasa-arvon näkökulmasta alueellisilla tekijöillä on jonkin verran vaikutusta nuorten koulumenestykseen mutta ei juurikaan lukitestituloksiin. Vain Itä-Suomen tulos oli tässä suhteessa poikkeuksellinen. Tässä raportissa esitelyjen tulosten ulkopuolelta on kuitenkin todettava, että tausta-aineistona käytetyn yhden itäsuomalaisen kaupungin kokonaisuotokseen perustuvat lukitestitulokset eivät ole valtakunnallisia keskiarvoja heikompia. Kokonaisuudessaan nämä tulokset viittaavat siihen, että oppilaiden alueelliset koulumenestyserot aiheutuvat jostakin muusta kuin yksilöllisten kielellisten vaikeuksien epätasaisesta jakautumisesta alueittain. Keskeinen jatkotutkimuksen haasteellinen tehtävä olisi selvittää, vaikuttavatko tukitoimien järjestämisessä mahdollisesti olevat erot tähän asiaan.

Erityisopetuspalvelujen saannin ja vaikuttavuuden näkökulmasta voidaan todeta, että erityisopetuksella on voimakkaampi yhteys lukitestitulokseen kuin koulumenestykseen ja että erityisopetusta on annettu pisimpään niille, joilla on suurimmat ja pysyvimmat lukivaikeudet. Toisaalta erityis-

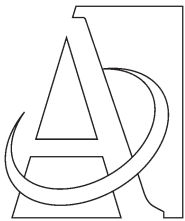
opetuksen vaikuttavuuden suhteen jää pohdittavaksi, miten osa-aikaista erityisopetusta pitäisi kehittää siihen suuntaan, että se entistä paremmin ja varhaisemmassa vaiheessa pystyisi tunnistamaan ja auttamaan niitä oppilaita, joilla on lukivaikeuksia. Nykyiset tukitoimet eivät vaikuta täysin riittävältä, ja oppilaiden erot kasvavat peruskoulun päättymistä kohti siirryttäessä. Lukivaikeudet ovat merkittävä nuorten koulumenestykseen ja siten myös tulevaan koulutusuraan vaikuttava tekijä. Kaikilla nuorilla on oikeus tasa-arvoiseen mahdollisuuteen jatkaa koulunkäyntiään toiselle asteelle ja siitä eteenpäin. Riittävien tukitoimien takaaminen tämän oikeuden toteutumisen turvaamiseksi onkin yksi tämän päivän erityisopetuksen kehittämisen suurimmista haasteista.

## Lähteet

- Blackorby, J. & Wagner, M. 1996. Longitudinal postschool outcomes of youth with disabilities: findings from the national longitudinal transition study. *Exceptional children* 62, 399–413.
- Holopainen, L., Kairaluoma, L., Nevala, J., Ahonen, T. & Aro, M. 2004. Lukivaikeuksien seulontatesti nuorille ja aikuisille. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Brunell, V., Leino, K., Sulkunen, S., Törnroos, J., Malin, A. & Puhakka, E. 2004. Nuoret osaajat. PISA 2003 -tutkimuksen ensituloksia. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Levine, P. & Nourse, S.W. 1998. What follow-up studies say about postschool life for young men and women with learning disabilities: A critical look at the literature. *Journal of Learning Disabilities* 31, 212–233.
- Maughan, B. 1995. Long-term outcomes of developmental reading problems. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines* 36, 357–371.
- Murray, C., Goldstein, D.E., Nourse, S. & Edgar, E. 2000. The postsecondary school attendance and completion rates of high school graduates with learning disabilities. *Learning disabilities research & Practice* 15, 119–127.
- Spreen, O. 1987. Learning disabled children growing up. A follow-up into adulthood. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.



*Erika Puro*



## **Erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden kouluviihtyvyys**

Oppilaiden mielipiteistä on muodostunut viime vuosina yhä tärkeämpi osa oppilaitosten arviointityötä. Heidän kokemuksistaan ollaan kiinnostuneita niin yksittäisten koulujen tasolla suoritettavissa arvioinneissa kuin laajemmissa kansallisen ja kansainvälisen tason arviointihankkeissakin. Oppilaiden, koulupalvelujen ensisijaisten käyttäjien, näkökulman huomioon ottaminen onkin tärkeää. Oppilaiden kokemukset antavat arvokkaita viitteitä mm. siitä, miten koululaitos on onnistunut tehtävässään ja kuinka sitä voitaisiin kehittää oppilaita paremmin huomioon ottavaksi yhteisöksi.

Aikaisempien maassamme toteutettujen tutkimusten perusteella peruskoululaisten kokemukset koulusta vaikuttavat ainakin kansainvälisesti tarkasteltuna kaksijakoisilta: vaikka oppilaat saavuttavat korkeita oppimistuloksia (mm. Kupari, Välijärvi, Linnakylä, Reinikainen, Brunell, Leino, Sulkunen, Törnroos, Malin & Puhakka 2004), heidän viihtymisensä koulussa on muiden maiden oppilaisiin verrattuna huonoa (Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas 1998; Samdal, Dur & Freeman 2004, 44). Tunnettua on myös poikien ja yläluokilla opiskelevien oppilaiden muita negatiivisempi suhtautuminen koulunkäyntiin (Pirttiniemi 2000; Savolainen 2001; Olkinuora & Mattila 2001). Ilmiö on tunnettu myös maamme rajojen ulkopuolella (mm. Bowen, Bowen & Richman 2000; Karatzias, Power, Flemming, Lennan & Swanson 2002).

Oppilaat itse pitävät koulun parhaimpana puolena ystäviä. He toivovat koululta hyvää ilmapiiriä ja hyviä ihmissuhteita kavereiden, opettajien ja koulun henkilöstön kesken. Oppimistilanteisiin he kaipaavat kiireettömyyttä. (Nukari 1997). Oppilaat ovat tyytyväisiä mm. yhteistyöhön ja koulun ilmapiiriin (Savolainen 2001). Tyytymättömyyden aiheita ovat mm. opettajien kannustus, epäoikeudenmukainen kohtelu (Pirttiniemi 2000) sekä palautteen saaminen ja osallistumismahdollisuudet koulutyön suunnitteluun (Savolainen 2001). Kaiken kaikkiaan kouluun myönteisesti suhtautuvien peruskoululaisten osuus vaihtelee yleensä tutkimuksesta riippuen noin 50–70 % (mm. Linnakylä 1998; Savolainen 2001; Kuorelahti, Savolainen & Puro 2004), joskin tästä poikkeavia tuloksia on myös löydettävissä (esim. Samdal, Dur & Freeman 2004).

Oppilaiden koulukokemuksia on tutkittu viime aikoina myös erityisopetuksen näkökulmasta. Tutkimukset osoittavat erityisoppilaiden viihtyvän koulussa yleisopetuksen oppilaita paremmin (Rinne, Kivirauma & Wallenius 2004). Toisaalta erityisopetukseen osallistuvat oppilaat kokevat muita oppilaita useammin negatiivisia tunnetiloja ja muita kielteisempänä luokka-asemaansa sekä koulumenestykseensä liittyvät tekijät (Kuorelahti, Savolainen & Puro 2004; ks. aiheesta lisää myös toisaalla tässä teoksessa). Rinteen, Kivirauman ja Walleniuksen (2004) tutkimuksessa erityisoppilaat jakautuivat koulukokemustensa perusteella kolmeen ryhmään: koulumyönteisiin, kiusattuihin ja koulukielteisiin oppilaisiin.

Tutkimuksen, johon tämä artikkeli, pohjautuu tavoitteena oli selvittää oppilaiden kouluviihtyvyyttä erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen oppilaiden näkökulmasta. Kouluviihtyvyydellä tarkoitettiin oppilaan subjektiivista, kokonaisvaltaista kokemusta koulun arjesta ja sille tyypillisistä tehtävistä (Olkinuora & Mattila 2001, 20) ja sitä tarkasteltiin sekä koulun yleisen laadun että oppilaan kouluodotusten ja -kokemusten välisenä ilmiönä. Tutkimuksen pääongelmia olivat: 1) *miten oppilaat arvioivat koulun yleistä laatua*, 2) *miten oppilaiden kouluodotukset ja -kokemukset vastaavat toisiaan sekä* 3) *millaisia toisistaan poikkeavia oppilasryhmiä koulukokemusten perusteella voidaan löytää (huomioiden mm. oppilaiden taustatiedot)?*

## Tutkimuksen suorittaminen

Tutkimus toteutettiin osana Jyväskylän Täydennyskoulutuskeskuksen ja Opetushallituksen koordinoimaa LATU-hanketta. Tutkimusnäytteeksi valikoituivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ilmoittautuneen 25 hankekunnan kaikki erityisopetukseen otetut ja siirretyt oppilaat (n = 2305). Nämä kunnat sijaitsevat pääasiassa Etelä- ja Länsi-Suomen alueella.

Tutkimusaineisto kerättiin kyselyllä. Kyselylomakkeet postitettiin kuntiin lokakuussa 2002. Lomakkeisiin sisällytettiin yksittäisiä koulun yleistä laatua mittaavia kysymyksiä (mm. koulunkäynnistä pitäminen, koulussa pärjääminen ja koulun numeroarviointi) sekä strukturoituja oppilaiden kouluodotuksia ja -kokemuksia mittaavia väittämiä. Lomakkeiden laatimisessa käytettiin apuna aikaisempia oppilaiden näkökulmasta tehtyjä tutkimuksia (mm. Linnakylä 1995; Pirttiniemi 2000). Lomakkeet esitettiin ennen postitusta viidessä erityisluokassa tai erityisryhmässä.

Oppilaat täyttivät lomakkeet oppituntiansa alussa. Lomakkeita palautettiin takaisin 2241 kappaletta, joista tutkimukseen hyväksyttiin mukaan 1853 lomaketta, mikä on 81 % lähetetyistä kyselylomakkeista. Osalle oppilaista lomakkeet olivat liian vaikeita täytettäväksi, ja osa lomakkeista hylättiin epäselvästi täytettyinä. Kokonaan palautumattomille lomakkeille ei tehty katoanalyysia.

Taulukossa 1 esitetään tutkimukseen hyväksytyjen oppilaiden taustatietoja. Suurin osa vastanneista oli poikia (67,5 %) ja alemmilla vuosiluokilla opiskelevia oppilaita (64,3 %). Lähes puolet (47,6 %) oppilaista ilmoitti opiskelevansa myös osittain tai kokonaan yleisopetuksen opetusryhmissä.

**Taulukko 1. Oppilaiden taustatietoja.**

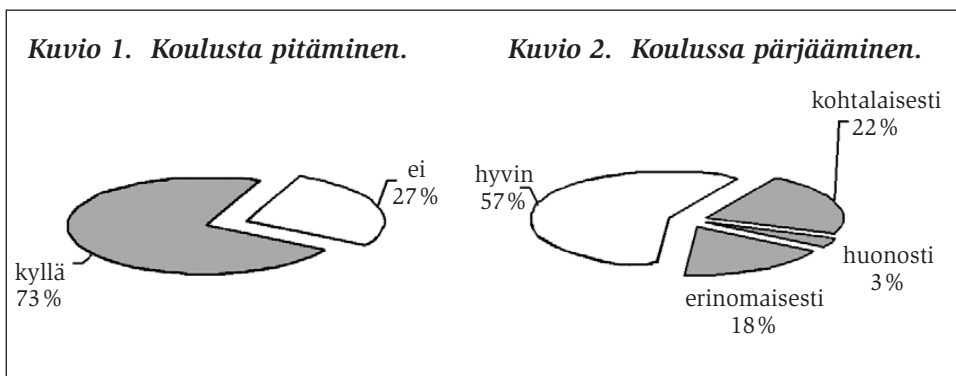
		f	%
<b>Sukupuoli</b>	tyttö	602	32,5
	poika	1247	67,5
<b>Luokka</b>	1–6 lk	1173	64,3
	7–9 lk	651	35,7
<b>Opiskeluympäristö</b>	kokonaan tai osittain yleisopetuksen ryhmässä	787	47,6
	vain erityisluokassa	868	52,4

Tulokset analysoitiin tilastollisesti. Aineistolle laskettiin frekvenssit, prosentit, keskiarvot ja keskihajonnat. Kokemuservioinneista etsittiin toisistaan poikkeavia oppilasryhmiä klusterianalyysin avulla.

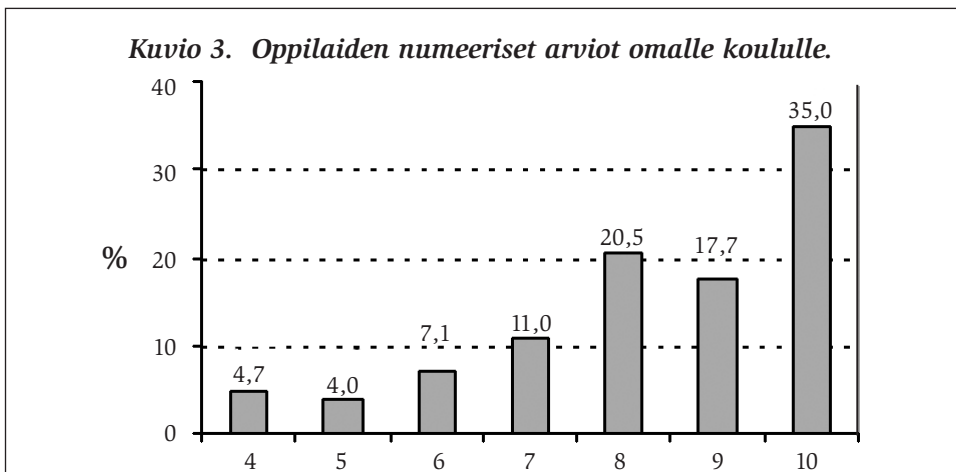
## Tulokset

### *Koulun toiminnan laadusta*

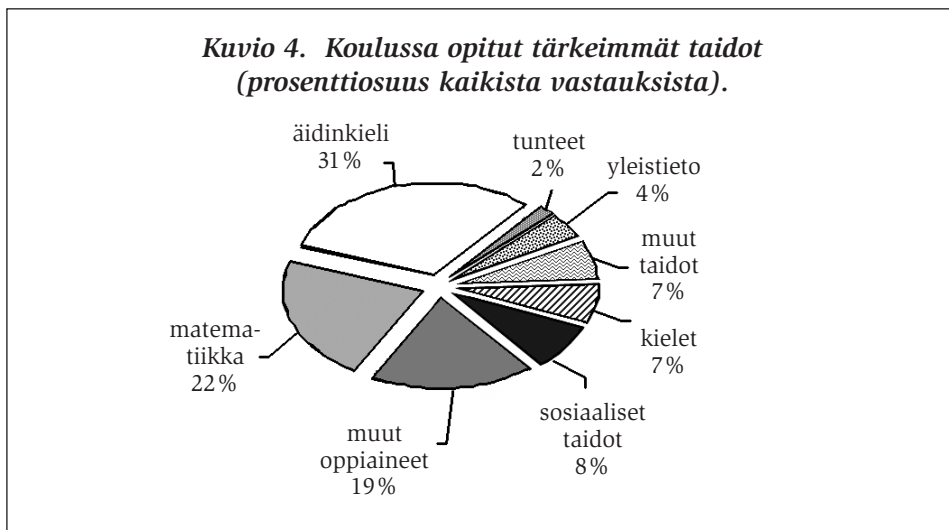
Oppilaiden suhtautuminen omaan koulunkäyntiinsä ja koulussa pärjäämiseensä oli pääosin myönteistä. Vastaajista 75 % ilmoitti pitävänsä koulusta ja pärjäävänsä siellä hyvin tai erinomaisesti (ks. kuviot 1–2). Koulunkäynnistä pitäminen ja siellä pärjääminen olivat yhteydessä keskenään: mitä paremmin oppilas koki pärjäävänsä koulussa, sitä varmemmin hän myös piti koulusta.



Oppilaiden koulumyönteisyys näkyi myös omalle koululle annetuissa numeerisissa arvioinneissa (asteikolla 4–10). Vastanneista yli 70 % antoi arvosanan 8–10. Heikoimpia, alle kuuden meneviä arvosanoja antoi 16 % vastanneista. Kaikkien arvosanojen keskiarvoksi muodostui 8.30 ( $s = 1.72$ ). Kuviossa 3 esitetään annettujen arvosanojen jakaumat.



Vastaajat perustelivat antamiaaan arvosanoja kirjallisesti. Kirjallisia perusteluja esitti 1291 oppilasta. Perustelut sisälsivät 1955 yksittäistä mainintaa (70 % positiivisia ja 30 % negatiivisia). Maininnat käsittelivät useimmiten yleiseen koulutyytyväisyyteen, opettajiin, omaan oppimiseen tai ystäviin liittyviä asioita. Koulun parhaimmiksi puoliksi oppilaat nimesivät ystävät, liikunnan ja välitunnit. Huonoimpina puolina he pitivät kiusaamista, äidinkieltä ja koulunkäyntiin liittyviä velvollisuuksia (mm. oppitunnit, tehtävät ja läksyt). Koulussa opittuja tärkeimpiä taitoja olivat oppilaiden mielestä äidinkieli ja matematiikka (ks. kuvio 4).

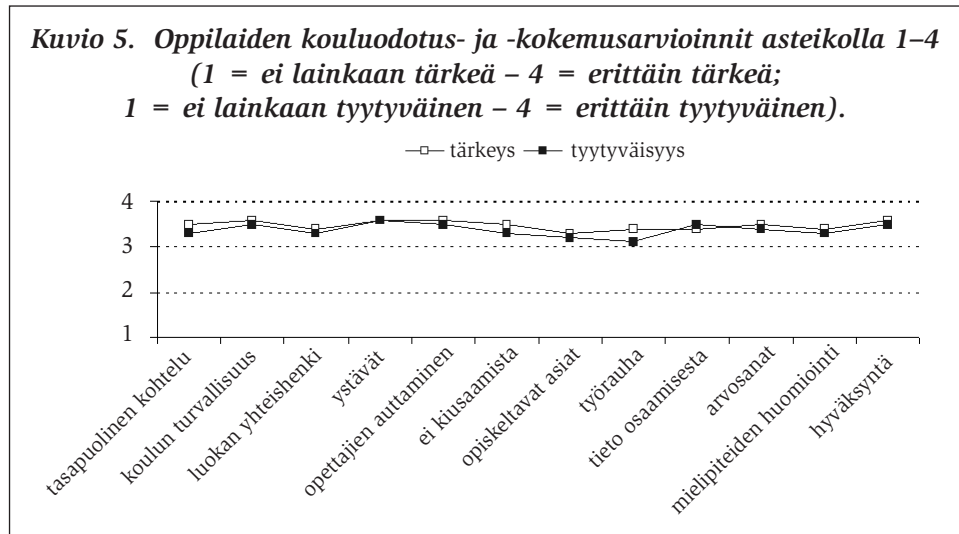


## Kouluodotusten ja -kokemusten vastaavuus

Oppilaat arvioivat kaikki heille esitetyt kouluodotuksia mittaavat väittämät melko tai erittäin tärkeiksi tekijöiksi oman koulunkäyntinsä kannalta. Lähes 70 % vastaajista piti erittäin tärkeänä oppilaiden hyväksymistä, ystäviä, opettajien auttamisvalmiutta, koulun turvallisuutta sekä opiskelua ilman koulukiusaamista. Vain hieman yli puolet (53 %) oppilaista piti erittäin tärkeänä opiskeltavien asioiden kiinnostavuutta.

Arvioitaessa edellä mainittujen asioiden tilaa omassa koulussa (koke-musarvioinnit) vastaajat kokivat opiskeluympäristönsä melko positiiviseksi. Noin 70 % vastaajista oli erittäin tyytyväinen omaan ystävätilanteeseen koulussa. Yli 60 % oppilaista koki erittäin suurta tyytyväisyyttä myös oppilaiden hyväksyntään ja opettajien auttamisvalmiuteen. Vähiten tyyty-

väisyyttä sai osakseen oman luokan työrauha, johon ei lainkaan tai vain hieman tyytyväisiä oppilaita oli noin neljännes vastaajista. Kuvioon 5 on koottu yhteenvedona rinnakkain odotus- ja kokemusarviointien keskiarvot. Kuten arviointiprofileista voi havaita, oppilaiden koululle asettamat odotukset ja sieltä saadut kokemukset eivät eronneet suuresti toisistaan.

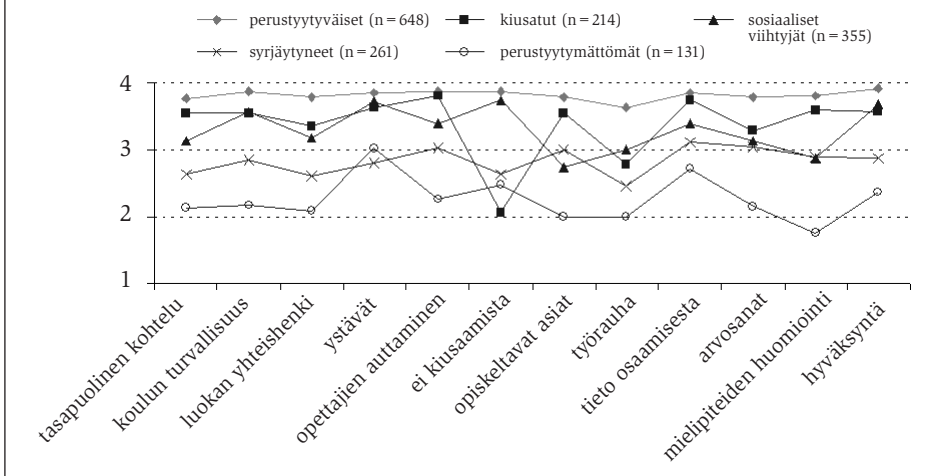


## Koulukokemusten erilaiset oppilastyypiryhmät

Oppilaiden kokemusarvioinneista (tyytyväisyysarviointit) löydettiin viisi toisistaan poikkeavaa oppilastyypiryhmää ( $p < .001$ ): 1) perustyytyväiset, 2) kiusatut, 3) sosiaalisesti viihtyvät, 4) syrjäytymisvaarassa olevat sekä 5) perustyytymättömät oppilaat.

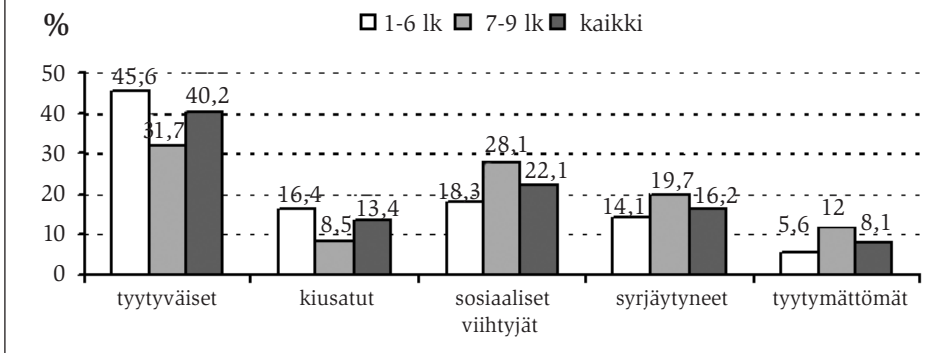
Perustyytyväiset ( $n = 648$ ) kokivat erittäin suurta tyytyväisyyttä kaikkia arvioitavia asioita kohtaan. Kiusatut ( $n = 214$ ) näkivät koulun lähes yhtä positiivisena, mutta heidän koulunkäyntiään varjosti muita ryhmiä enemmän koulukiusaaminen. Sosiaalisesti viihtyvien oppilaiden ( $n = 355$ ) ominaispiirteitä olivat tyytyväisyys koulun yhteisöllisiin piirteisiin (ystävät, oppilaiden hyväksyminen, ei koulukiusaamista) ja tyytymättömyys opiskeltaviin asioihin. Syrjäytymisvaaraan ajautuneet oppilaat ( $n = 261$ ) kokivat muita ryhmiä negatiivisemmin oman ystävälilanteensa, ja perustyytymättömien ( $n = 131$ ) arviointeja varjosti yleinen tyytymättömyys kaikkea koulun toimintaa kohtaan. Kuviossa 6 esitetään ryhmien muuttujakohtaiset jakaumat.

**Kuvio 6. Kouluviihtyvyyden erilaiset oppilastyypiryhmät asteikolla 1–4 (1 = ei lainkaan tyytyväinen – 4 = erittäin tyytyväinen).**



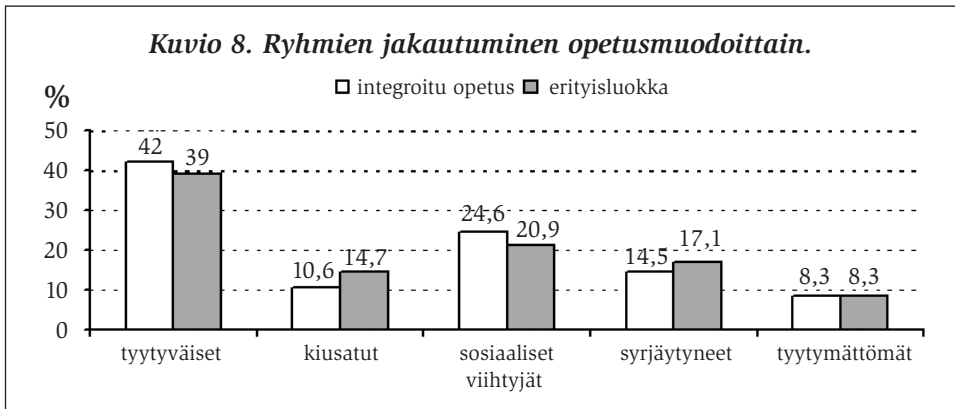
Perustyytyväisten ja kiusattujen ryhmään kuului useimmin alaluokilla opiskelevia oppilaita. Sosiaalisten viihtyjien, syrjäytymisvaarassa olevien ja perustyytymättömien suhteellinen enemmistö muodostui yläluokkien oppilaita. Molemmilla luokka-asteilla suurin osa vastaajista sijoittui kuitenkin perustyytyväisten oppilaiden ryhmään (ks. kuvio 7).

**Kuvio 7. Ryhmien jakautuminen luokittain.**



Tytöt kuuluivat poikia useammin tyytyväisten (46,3 % / 37,3 %) ja heitä harvemmin tyytymättömien (4,6 % / 9,7 %) tai kiusattujen (10,1 % / 14,9 %) oppilastyypiryhmään. Opiskeluympäristö ei jaotellut oppilasryhmien koostumusta merkittävästi. Yleisopetuksen opetusryhmissä opis-

kelevat oppilaat edustivat hieman useammin perustyytyväisiä ja sosiaalisia viihtyjiä kuin pelkissä erityisluokissa opiskelevat oppilaat. Erityisluokan oppilaat kuuluivat taas heitä hieman useammin kiusattujen ja syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden ryhmään (ks. seuraava kuvio).



## Pohdinta

Erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen oppilaiden kouluelämän laatu näyttää tutkimuksen perusteella pääsääntöisesti varsin myönteiseltä. Vastanneista suurin osa käy koulua mielellään ja kokee pärjäävänsä siellä hyvin. Hyvästä kouluviihtyvyydestä kertovat myös omalle koululle annetut arvostamat sekä kouluun kohdistettujen odotusten ja sieltä saatujen kokemusten keskinäinen vastaavuus. Koulun voidaan siis sanoa onnistuneen tältä osin tehtävässään.

Kaikkien oppilaiden kohdalla tilanne ei kuitenkaan näytä yhtä valoisalta – sijoittuuhan neljännes vastaajista tyytymättömien ja syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden ryhmään. Neljännes vastaajista kokee koulunkäynnin ikäväksi ja oman pärjäämisensä koulussa kehnoksi. Tulos herättää pohtimaan koulun arjessa vallitsevia toimintatapoja. Kuinka kaikkien oppilaiden osallisuutta koulu yhteisöön täysivaltaisina jäseninä voitaisiin lisätä? Jatkossa kouluihin kaivattaneen ainakin lisää avoimuutta oppilaiden todellisten tarpeiden tunnistamiseen ja kuulemiseen, heidän mielipiteidensä huomioimiseen sekä heitä paremmin palvelevien käytänteiden luomiseen. Kouluviihtyvyys näyttää oppilaille useimmiten juuri sosiaalisten suhteiden ja yhteisöllisyyden kokemisen kautta.

Entä kuinka tutkimuksen tulokset suhteutuvat aikaisempien tutkimusten



tuloksiin? Jos tuloksia verrataan viime aikaisiin peruskoululaisten kouluviihtyvyyttä kartoittaneisiin tutkimuksiin, osoittautuvat tämän tutkimuksen luvut vähintäänkin kohtuullisiksi – pitihän esimerkiksi Rinteen, Kivirauman ja Walleniuksen (2004) sekä Samdal, Durin ja Freemanin (2004) tutkimuksissa vain noin joka kymmenes 11-vuotiaista oppilaista paljon koulusta. Toisaalta esimerkiksi Kuorelahden, Savolaisen ja Puron (2004) tutkimuksessa koulussa viihtyi noin 70 % oppilaista ja Savolaisen (2000) sekä Linnakylän (1996) tutkimuksissa lähes puolet oppilaista. Koska tutkimusten kysymyksenasettelut ja vastaajaryhmät poikkeavat toisistaan, on tulosten keskinäinen vertailu melko vaikeaa. Heikkona tähän tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden kouluviihtyvyyttä ei kuitenkaan voitane pitää.

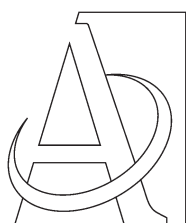
Tulokset antavat tukensa myös aikaisemmalle tiedolle tyttöjen ja alaluokkien oppilaiden muihin ryhmiin verrattuna myönteisemmistä koulukokemuksista (vrt. Pirttiniemi 2000; Olkinuora & Mattila 2001; Savolainen 2001). Tämän lisäksi tutkimuksen oppilastyypiryhmät noudattavat pääpiirteittäin Rinteen, Kivirauman ja Walleniuksen (2004) havaintoja koulukielteisistä, koulumyönteisistä ja kiusatuista oppilaista. Tässä tutkimuksessa löytyi myös uusia oppilastyypiryhmiä eli sosiaaliset sopeutujat ja syrjäytymisvaarassa olevat oppilaat.

## Lähteet

- Bowen, G. L., Bowen, N. K. & Richman, J.M. 2000. School size and middle school students' perceptions of the school environment. *Social work in education* 22 (2), 15–27.
- Karatzias, A., Papadioti-Athansiou, V., Power, K. G. & Swanson, V. 2001. Quality of school life. A cross-cultural study of greek and scottish secondary school pupils. *European Journal of Education* 36 (1), 91–106.
- Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F. & Swanson, V. 2002. The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction /dissatisfaction: review of the literature and research findings. *Educational psychology* 22 (1), 33–50.
- Kuorelahti, M., Savolainen, P. & Puro, E. 2004. Erityistä tukea ja erityisopetusta tarvitsevien peruskoululaisten opetuksen toimivuus Jyväskylässä. Jyväskylän kaupungin opetusviraston julkaisusarja A9.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Linnakylä, P., Reinikainen, P., Brunell, V., Leino, K., Sulkunen, S., Törnroos, J., Malin, A. & Puhakka, E. 2004. Nuoret osaajat. Pisa 2003 -tutkimuksen ensituloksia. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavana myös [www.jyu.fi/ktl/pisa/PISA\\_2003\\_KIRJA\\_press.pdf](http://www.jyu.fi/ktl/pisa/PISA_2003_KIRJA_press.pdf). Luettu 17.1.2005.
- Linnakylä, P. 1995. Quality of school life in the Finnish comprehensive school: a com-

- parative view. *Scandinavian Journal of Educational Research* 40 (1), 69–85.
- Nukari, L. 1997. Unelmieni koulu - ala-asteen oppilaiden toiveita ja kokemuksia koulusta. Jyväskylän kaupungin kouluviraston julkaisusarja A3.
- Olkinuora, E. & Mattila, E. 2001. Oppilaan koulutyön mielekkyyden ja koulujen kasvatustoiminnan edellytysten arviointia. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) *Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 195.
- Pirttiniemi, J. 2000. Koulukokemukset ja koulutusratkaisut. Peruskoulun vaikuttavuuden tarkastelu oppilasnäkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 168.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Wallenius, L. 2004. Koulutus erityisoppilaan kokemana. Teoksessa J. Kivirauma, R. Rinne & K. Klemelä (toim.) *Erityisopetus laajenevana koulutienä*. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A:203.
- Samdal, O., Dur, W. & Freeman, J. 2004. School. Teoksessa *Young people's health in context: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study. International report from the 2001/2002 survey*. World Health Organization, 42–51.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. 1998. Achieving health and educational goals through schools – a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health education research* 13 (3), 383–397.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 830.

*Tuula Matikainen*



## **Erityisopetuksen saatavuus, toimivuus ja laatu Lapin läänissä**

Valtioneuvoston hyväksymässä Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa vuosille 2003–2008 todetaan, että kaikille, myös Lapin läänissä asuville noin 186 900 ihmiselle, turvataan asuinpaikasta riippumatta korkealaatuiset koulutusmahdollisuudet. Vuonna 2005 on 16-vuotiaiden ikäluokka Lapin läänissä 2588 henkilöä (Alhosaari 2005). Vuonna 2015 vastaava ikäluokka on ennusteen mukaan 2015. Oppilasmäärät kouluissa vähenevät, mutta oppilasmäärien lisäksi koulusuunnittelussa olisi otettava huomioon myös sosiaaliset ja yhteiskuntapoliittiset näkökulmat. Perusopetus luo perustan yksilön ja yhteisön osaamiselle, omatoimisuudelle ja kansainväliselle toiminnalle. Lapin osaamisstrategiassa vuoteen 2020 on kirjattu elinikäisen oppimisen periaate. Hyvä perusopetus turvaa osaltaan mahdollisuuden elinikäiseen oppimiseen.

Perusopetuksessa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita (9- tai 11-vuotinen oppivelvollisuus) oli Lapin läänissä lukuvuonna 2003–2004 yhteensä 1095. Lisäystä edellisen vuoden (20.9.2002) tilanteeseen oli 55 oppilasta. Erityiskouluissa ja erityisluokilla heistä kävi koulua 49 %. Yleisopetuksessa opiskeli eritasoisesti tuettuna 51 % erityisoppilaista. Perusopetuksen 9-vuotisessa erityisopetuksessa oli oppilaita lukuvuonna 2003–2004 yhteensä 787, mikä oli edellisvuoteen verrattuna 19 oppilasta enemmän. Lapin läänissä 11-vuotisessa perusopetuksessa lukuvuonna 2003–2004 vaikeimmin

kehitysvammaisia oppilaita oli 77 ja muita vammaisoppilaita oli 231.

Yleisopetukseen integroitujen oppilaiden osuus erityisoppilaista on kasvanut lukuvuodesta 2000–2001 lukuvuoteen 2003–2004 mennessä 32 prosentista 51 prosenttiin (272 oppilaasta 560 oppilaaseen). Erityisoppilaiden osuudet kuntien oppilasmääristä lukuvuonna 2003–2004 vaihtelivat 2 %:n (Savukoski 3/158 oppilaasta) ja 8 %:n (Posio 40/476 oppilaasta) välillä. Kaikkien Lapin seutukuntien keskiarvona oli 5 %.

Erityisluokkien oppilaita oli lukuvuonna 2003–2004 Lapin läänissä kaikkiaan 296. Erityisluokkia ei ollut Ylitorniolla, Kemijärvellä, Sallassa, Savukoskella, Enontekiöllä, Kolarissa ja Muoniossa. Maahanmuuttajaoppilaita lukuvuonna 2003–2004 oli Rovaniemen seutukunnassa 16, Kemi-Tornion seutukunnassa 40 ja Pohjois-Lapin seutukunnassa neljä. Osa maahanmuuttajaoppilaista tarvitsee tukiovetusta tai erityisopetusta. (Lapin lääninhallitus 2004.)

Erityiskoulujen lukumäärä on Lapin läänissä pudonnut kahdenkymmenen vuoden aikana kolmellatoista. Erityiskouluja on lukuvuonna 2004–2005 jäljellä kahdeksan, joissa on oppilaita yhteensä 323. Koulut jakaantuvat seuraavasti: Rovaniemen seutu (3), Kemi-Tornion seutu (1), Itä-Lappi (2) ja Tunturi-Lappi (1).

Savukoskella integroitujen tai inklusiivisesti opiskelevien oppilaiden osuus on 100 %. Tunturi-Lapissa integroitujen ja inklusiivisesti opiskelevien osuus on 83,2 %. Rovaniemen seudulla vastaava luku on 44,4 %.

## **Esiopetus**

Lapin läänissä esiopetukseen osallistuu lähes koko ikäluokka. Syksyllä 2003 esiopetuksessa erityistä tukea tarvitsevia lapsia Lapin läänissä oli 77 (4,0 %) ja erityisopetukseen siirrettyjä lapsia oli kuusi (0,3 %). Esiopetuksesta tehdyn selvityksen mukaan erityislastentarhanopettajien, puheterapeuttien ja psykologien palveluja ei ole riittävästi. Vuonna 2003 esiopetuksessa työskenteli 231 opettajaa, joista viisi (2,2 %) oli erityisopettajia ja kahdeksan (3,5 %) erityislastentarhanopettajia. Avustavaa henkilöstöä oli 114, joista 73,3 %:lla oli jokin tehtävään soveltuva koulutus. (Lapin lääninhallituksen peruspalvelujen arviointiraportti vuodelta 2003, 2004.)

Lapin läänissä noin 200:lla (9 %) päivähoitossa olevalla lapsella on erityisen tuen tarve; heidän tulisi olla päivähoitossa ”kahden paikalla”. Koko maassa vastaava luku on 6 %. Erityistä huomiota tulisi kiinnittää varhaisvuosien erityiskasvatukseen. Esimerkiksi lasten kuulovammoja ei

diagnosoida eikä puheopetusta aloiteta ajoissa, jolloin lapsen puheenkehitys saattaa viivästyä. Viivästynyt puheenkehitys voi johtaa älylliseen jälkeenjääneisyyteen ja vaikeuksiin koulunkäynnissä. Puheterapeuttipalvelut Lapin läänissä ovat riittämättömät.

Rovaniemen kaupungin sosiaali- ja terveyslautakunta perusti erityispäivähoidon resurssikeskuksen syksyllä 2003. Keskuksen tehtävänä on yhteistyössä päivähoitopalvelujen tulosaluejohtajan ja päiväkotien johtajien kanssa kehittää erityispäivähoidon voimavarojen tehokasta, toimivaa ja taloudellista käyttöä. Erityispäivähoidon resurssikeskus suunnittelee erityistä tukea tarvitsevien esiopetusoppilaiden tukitoimenpiteet ja niiden toimintaedellytykset. (Lapin lääninhallituksen peruspalvelujen arviointiraportti vuodelta 2003, 2004.) Resurssikeskusmallia voisi suositella otettavaksi käyttöön yleisesti Lapin läänissä.

## **Erityisopetuksen ongelmakohtia**

Lapin läänin alueella on eräitä perimästä johtuvia oireyhtymiä, muun muassa Sallan tauti, Pohjoisen epilepsia ja Usherin oireyhtymä, jotka lisäävät erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden määrää. Yksilöllisten opetusohjelmien käyttöönotto (HOJKS) on muuttanut erityisen tuen tarpeessa olevien oppilaiden asemaa kouluyhteisössä. Vuonna 2003 yhteensä 63 käyttäytymisongelmaista oppilasta (ESY) kävi koulua yleisopetuksessa. ESY-oppilaista 17:llä oli yksilöllinen opetusohjelma. Dysfasiaoppilaita oli yleisopetuksessa 25. Lisäksi 36 dysfasiaoppilaalla oli yksilöllinen opetusohjelma. Autistisia oppilaita oli yleisopetuksessa seitsemän, ja 14 autistista oppilasta opiskeli yksilöllisen ohjelman mukaan. Aistivammaisia oppilaita on ikäluokkaa kohti yhdestä kahteen. Suurin erityisoppilaiden ryhmä on lievästi psyykkisesti kehitysvammaiset, joita oli 606. Vaikeimmin psyykkisesti kehitysvammaisia oli 199. Erityisopetukseen otettuja ja siirrettyjä oppilaita oli yhteensä 1095 kaikista 22 421 oppilaasta eli 4.9 %.

FAS-, FAE- ja ARND-diagnoosit eivät näy erillisinä tilastoraporteissa, mutta näitä diagnooseja saaneiden lasten lukumäärän tiedetään olevan voimakkaassa kasvussa. Samoin lisääntyvät äidin huumeidenkäytön vuoksi vaurioituneet ja äidin tupakanpolton vuoksi oppimis- ja kasvuhäiriöitä saaneet lapset. (Koponen 2004; Rautavuori 2001; Viitala 2001.) ADHD-diagnosin saaneilla henkilöillä voi oppimis- ja käyttäytymisongelmien aiheuttajana olla äidin raskaudenaikainen nautintoaineiden käyttö.

Vuonna 2003 alkoholin myynti 18 vuotta täyttäneille Suomen kansalaisille 100 % alkoholiksi laskettuna oli 9,8 litraa henkilöä kohti. Lapin läänissä vastaava määrä oli 12,1 litraa. Tunturi-Lapin seutukunnassa (Kittilä, Enontekiö, Kolari ja Muonio) määrä oli 21,1 litraa. Pohjois-Lapin seutukunnassa (Sodankylä, Inari, Utsjoki) vastaava määrä oli 19,7 litraa. Utsjoella myynti oli korkein: 50,3 litraa 100 % alkoholia yli 18-vuotiasta asukasta kohti vuodessa. (Lapin läänin sosiaali- ja terveydenhuollon tilastokatsaus 2004, 36.)

Alkoholin- ja huumeidenkäyttö lapsiperheissä johtaa moniin vakaviin ongelmiin. Tämän ongelman hoitamiseen pitää saada lisää resursseja, osaamista ja uutta lainsäädäntöä. Erityisen kiireellisiä toimia vaatii raskaana olevien alkoholisti- ja huumeitien hoitoon ohjaaminen.

## Tukiopetus

Lapin läänissä käytettiin lukuvuonna 2003–2004 tukiopetukseen tunteja 19117, joka on 0,88 tuntia yhtä oppilasta kohden (oppilaiden kokonaismäärä on 22 421). Eniten tukiopetustunteja oppilasta kohden käytettiin Ylitorniossa (2,17 tuntia / oppilas) ja vähiten Pellossa (0,17 tuntia / oppilas). Tukiopetuksen tarvetta on Lapin läänin pienissäkin kunnissa, mutta resursseja tukiopetuksen toteuttamiseen ei ole riittävästi.

Tukiopetustuntien tulisi kohdistua tilapäisiin, esimerkiksi sairastumisista johtuviin, oppimisen ongelmiin. Luonteva tukiopetuksen antaja on oma luokan- tai aineenopettaja. Erityisopetuksen ja tukiopetuksen raja pitäisi säilyttää selkeänä. Erityisopettajan resurssit on suunnattava pääsääntöisesti erityisoppilaita varten (HOJKS-oppilaat tai diagnosointivaiheessa olevat oppilaat). Tukiopetukseen varattuja määrärahoja tulisi olla kaikissa kunnissa riittävästi. Pitäisi myös varmistaa, että opinnoissaan tilapäisesti oppimisvaikeuksiin joutuneet oppilaat saavat omalta opettajaltaan oppimiseensa tarvitsemansa tuen, jotta he eivät tarpeettomasti vie erityisopetuksen resursseja.

## Oppilashuolto

Pienissä kouluissa oppilashuolto on periaatteessa helppo järjestää: oppilaat ja heidän olosuhteensa tunnetaan. Suurissa kouluyksiköissä yksittäisen oppilaan ongelmatilanne saattaa jäädä huomiotta asiantuntijoiden havaintokentässä. Oppilashuoltoryhmiä oli Savukoskea lukuun ottamatta kaikissa Lapin läänin kunnissa.

Lapin lääninhallituksen peruspalvelujen arviointiraportin (Opetustoimi 2004, 29) mukaan kyselyyn vastanneista 181 koulusta 126 (70 %) ilmoitti, että heillä ei ole lainkaan käytettävissään koulukuraattoripalveluita. Psykologipalveluja ei ollut 75 koululla. Näistä 49 oli alle sadan oppilaan kouluja. Varsinaisia koulupsykologin virkoja on vain kolmessa Lapin kaupunkikunnassa. Kuntoutus- tai puheterapeuttipalvelut puuttuivat 75 koulusta, joista 63 oli alle sadan oppilaan kouluja. Koulukuraattori- ja koulupsykologipalvelut koetaan yleisesti puutteellisiksi. Oppilashuoltohenkilöstön toimitilat kaipaavat kohentamista. Puheterapeutteja on liian vähän niin varhaiskasvatuksen kuin opetustoimenkin alueella. Palvelut eivät myöskään jakaudu tasaisesti. Alle sadan oppilaan koulujen palvelujen saanti olisi turvattava.

Kouluterveydenhoitajien palvelut arvioitiin riittäviksi tai melko riittäviksi 71 prosentissa kouluista. Kouluterveydenhoitajilla oli yleensä omat työskentelytilat kouluilla, ja he olivat melko helposti oppilaiden saavutettavissa. Koulupsykologit, koulukuraattorit ja sosiaalityöntekijät työskentelevät usein koulun ulkopuolella, ja heidän palvelunsa ovat hankalammin saavutettavissa. (Lapin lääninhallituksen peruspalvelujen arviointiraportti 2004.)

Kouluterveydenhoitajien palveluja tulisi suunnata erityisesti murrosikäisten lasten tarpeisiin, sillä he kokevat kouluterveydenhoitajan turvalliseksi aikuiseksi, jolla on vankka salassapitovelvollisuus. Murrosikäiset nuoret arvostavat tätä piirrettä koulun toimijoissa.

## **Koulumatkat**

Lapin läänin sivistysosastolta saadun lukuvuotta 2004–2005 koskevan selvityksen mukaan koulukuljetusetu oli 6274 oppilaalla. Edellisenä vuonna koulukyyditysetu oli 6033 oppilaalla. Tuolloin koulumatkoihin käytetty aika 1.–6. -luokalla oli 2,0–2,5 tuntia yhteensä 126 oppilaalla. Yhdeksällä oppilaalla päivittäiseen koulumatkaan kului yli 2,5 tuntia. Luokilla 7–10 koulumatkoihin käytetty aika oli 2,5–3,0 tuntia 261 oppilaalla, joista 157 oli kotoisin Ranualta. Yli kolmen tunnin koulumatka vuonna 2003 oli 23 oppilaalla. Erityisluokkien tai erityiskoulujen oppilaista 2,5–3,0 tunnin koulumatka oli 11 oppilaalla. Yhdellä erityisoppilaalla päivittäinen koulumatka oli yli kolme tuntia.

Alkuvuonna 2005 kymmenen lappilaisen alakoulun oppilaan ja 120 yläkoulun oppilaan koulumatka on päivittäin yli 100 kilometriä. Alakouluissa 154 oppilaan koulumatkaan kuluu odotuksineen yli kaksi tuntia päivässä.

Yläkouluissa 305 oppilaan koulumatka kestää odotuksineen yli 2.5 tuntia. (Lapin lääninhallitus 2005.)

Koulumatkojen suhteen Lapin läänissä on ongelmia, jotka näyttävät jopa lisääntyvän. Koulujen yhdistämisistä ja lakkauttamisista johtuen koulumatkat pitenevät Lapissa. Vuosittain on lakkautettu keskimäärin kymmenen peruskoulua, ja koulujen lakkautusvauhti näyttää jatkuvan. Kuntien ja lääninhallituksen tehtävänä on huolehtia siitä, että laillisuus toteutuu. Ongelmia laillisuuden suhteen on nyt ainakin pitkien koulumatkojen ja oppilashuollon osalta. Koulutusmahdollisuuksien turvaamiseksi kaikille pienetkin koulut on hyväksyttävä. Pienten koulujen mahdollisuudet antaa tasokasta opetusta on turvattava. Haja-asutusalueille pitäisi saada toimiva virtuaalikoulu. Kyläkoulut pitäisi kytkeä tehokkaiden tietoverkkopalvelujen piiriin. Tämä edellyttää tietoliikenneyhteyksien kehittämistä. Toimiva kyläkoulu voi estää väestöpakoa ja tarjota paikallista työvoimaa esimerkiksi matkailuelinkeinon tarpeisiin.

## Opettajien kelpoisuus

Erityisopetuksessa oli Lapin läänissä lukuvuonna 2003–2004 kolme rehtoria, joista kaikki olivat muodollisesti kelpoisia tehtäväänsä. Erityisluokanopettajia oli yhteensä 83. Heistä ei-kelpoisia oli 12 % (10/83). Erityisopettajista muodollista kelpoisuutta vailla oli 19,5 % (17/87). Kymmenestä päätoimisesta erityisopetuksen tuntiopettajasta oli muodollisesti epäpäteviä 70 %. Muodollisesti epäpätevien osuus kaikista erityisopettajista oli 18,6 % (34/183). Edellisenä lukuvuotena 2002–2003 epäpätevien osuus oli 24,4 % (44/180). Muodollisesti epäpätevien osuus lukuvuonna 2003–2004 kaikista päätoimisista opettajista oli Lapin läänissä 9,5 % (169/1770).

Lapin yliopistossa on vuosina 2002–2004 koulutettu 30 pohjoissuomalaista luokanopettajaa erityisopettajiksi täydennyskoulutuksella. Tammi-kuussa 2005 tekemämme selvityksen mukaan täydennyskoulutuksen saaneet opettajat ovat olleet saamaansa opetukseen tyytyväisiä. He ovat myös voineet koulutuksen jälkeen laajentaa toimintaansa luokanopettajina tai ovat siirtyneet erityisopettajiksi omassa kouluyhteisössään. Muodollisesti epäpätevien erityisopettajien määrä (18,6 %) vaatii erityisopettajakoulutuksen toteuttamista jatkossakin Lapin yliopistossa.

Vuosittainen erityisopetuksen piirissä toimivien opettajien täydennyskoulutus ja opettajapäivät tulisi toteuttaa kentän ja Lapin yliopiston yhteis-



työnä. Uusimman erityispedagogisen, neurologisen ja psykologisen tietouden käyttöönotto on välttämätöntä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa työskenteleville. Tältä osin opettajat voidaan rinnastaa lääkäreihin: uusien tutkimustietojen on saatava tehokkaasti opettajien käyttöön.

## **Moniammatillinen yhteistyö**

Oppilaitoksissa oppilaiden, henkilökunnan ja vanhempien yhteistyön tuoksi olisi luotava toimintamalli, jonka avulla pystytään auttamaan lasta tai nuorta mahdollisissa ongelmatilanteissa. Moniammatillinen yhteistyö lapsen tai nuoren kanssa työskentelevien asiantuntijatahojen välillä auttaisi lasta kokonaisvaltaisemmin ja aikaisempaa pienemmällä resursseilla selviämään ongelmistaan. Ongelmien löytäminen mahdollisimman varhain helpottaa lapsen tai nuoren selviämistä. Lapsi on koko perusopetuksen ajan opettajien kanssa yhteistoiminnassa. Opettajilla on mahdollisuus huomata ongelmat jo varhaisessa vaiheessa. Terveystieteiden, sosiaalitoimen edustajien, opetustoimen työntekijöiden, nuorisotoimen ja poliisin yhteistoiminnalla pystyttäisiin ongelmaisesta oppilaasta saamaan kokonaiskuva. Tukitoimet tulisi käynnistää tehokkaasti. (Linnakangas & Suikkanen 2004; Sainio 2004; Suikkanen, Martti & Linnakangas 2004; Suomalainen 2004.)

Erityisoppilaat tarvitsevat tukea varsinkin opintojen nivelvaiheissa eli siirryttäessä alakoulusta yläkouluun ja yläkouluista jatko-opintoihin. Ehdotus oppivelvollisuuden jatkamisesta 18 vuoden ikään saakka on ainakin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla kannatettava idea. Heillä tuen tarve opintojen nivelvaiheissa on suuri. Koulun kautta tuki voidaan suunnata tasa-arvoisesti kaikille oppilaille. Alkoholin-, tupakan- ja huumeidenkäytön haittavaikutukset, luvattomat poissaolot koulusta, mielenterveysongelmat ja työrauhaongelmat edellyttävät asiantuntevan oppilashuoltoryhmän aktiivista toimimista kouluissa. Yhteistyön poliisiviranomaisten ja terveydenhoidon ammattilaisten kanssa pitäisi olla tehokasta ja toimivaa. Sosiaalihuollon ja nuorisotyön toimijoita olisi otettava enemmän mukaan oppilashuoltotoimintaan.

Suikkanen, Martti ja Linnakangas (2004) korostavat raportissaan nuorten syrjäytymisen ehkäisystä yhteistyön vahvistamista toimijoiden kesken. Yhteistyö edellyttää eri hallinnonalojen käytäntöjen selkiennyttämistä ja esimerkiksi salassapitoseikkojen ja muun eettisen materiaalin käytön suhteen yhteisten toimintatapojen sopimista ja vakinaistamista. Jokaisessa

kunnassa voisi toimia yhteistyöryhmä, jossa olisi henkilöstöä koulutoimesta, sosiaali- ja terveystoimesta, nuorisotoimesta ja nuorisotyöstä, työvoimatoimesta ja paikallisesta Kelan toimistosta. Myös poliisitoimi voisi osallistua ryhmän toimintaan. Yhteistyöryhmällä olisi tieto tuen tarpeessa olevista nuorista ja valmiudet toimia nuorta koskevassa asiassa yhteistyössä joko nuoren itsensä, hänen perheensä tai viranomaisien kanssa etsien nuoren edun mukaisia ratkaisuja.

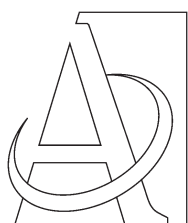
## Lähteet

- Alhosaari, H. 2005. Lapissa luodaan koulutuksen kehittämiseksi tulevaisuudensuunnitelma. <http://www.laaninhallitus.fi/lh/lappi/bulletin.nsf/416785bd6940e524c2256ad80034b7a2/ad7faaf119323657c2256f800027df56> Open Document. Luettu 5.1.2005.
- Kivirauma, J., Rinne, R. & Klemelä, K. (toim.) 2004. Erityisopetus laajenevana koulutena. Turkulainen erityisopetus oppilaiden, vanhempien ja opettajien kokemana. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A: 203.
- Koponen, A. 2004. Vaietut kohtalot. Sikiöaikana päihteille altistuneet lapset. Kehitysvammaliiton tutkimusyksikkö Kotu. Kotu-tutkimuksia 1. Helsinki.
- Koulutus ja tutkimus 2003–2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisu 2004:6. <http://www.minedu.fi/opm/koulutus/asiakirjat/kehittamissuunnitelma041203.pdf>. Luettu 25.1.2005.
- Lapin läänin oppilaitokset lukuvuonna 2003–2004. Perustietoa läänin oppilaitoksista (2004). Lapin lääninhallituksen julkaisusarja 2004:4. Rovaniemi.
- Lapin lääninhallitus, sivistysosasto, tilastot. <http://www.laaninhallitus.fi/lh/lappi/sivistys/home.nsf/pages/214BF9E9688F27D4C2256C1C0021B525>. Luettu 25.1.2005 ja 15.2.2005.
- Lapin lääninhallitus, sivistysosasto, tunnusluvut. [http://www.laaninhallitus.fi/lh/lappi/sivistys/home.nsf/pages/28712097C84541BEC2256C1C0046F82D/\\$file/Tunnusluvut\\_vuodelta\\_2003%20tilanne%2016.9.2004.xls](http://www.laaninhallitus.fi/lh/lappi/sivistys/home.nsf/pages/28712097C84541BEC2256C1C0046F82D/$file/Tunnusluvut_vuodelta_2003%20tilanne%2016.9.2004.xls). Luettu 25.1.2005.
- Lapin läänin peruspalvelujen arviointiraportti vuodelta 2003. 2004:1 [http://www.laaninhallitus.fi/lh/biblio.nsf/23C54E48FAB329B9C2256E60004BE181/\\$file/Opetustoimi.pdf](http://www.laaninhallitus.fi/lh/biblio.nsf/23C54E48FAB329B9C2256E60004BE181/$file/Opetustoimi.pdf). Luettu 25.1.2005.
- Lapin läänin sosiaali- ja terveydenhuollon tilastokatsaus 2004. Lapin lääninhallituksen julkaisusarja 2004:7.
- Lappi hyvin mukana koulutuksen tietoyhteiskuntaohjelmassa. Lapin Kansa 3.2.2005, 7.
- Rautavuori, M. 2001. FAS-lapsi, nainen, perhe ja yhteiskunta. Näkökulmia raskaudenaikaiseen päihteiden käyttöön. Helsinki: Kehitysvammaliitto. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön monisteita 34.
- Sainio, M. 2004. Pohjoissuomalaisen vanhempien käsityksiä kasvatustilanteesta, kasvatustilanteesta ja kotikasvatuksen ulkopuolisista tekijöistä. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -työ.
- Suikkanen, A., Martti S. & Linnakangas, R. 2004. Homma hanskaan: nuorten kuntoutuskokeilun arviointi. Sosiaali- ja terveysministeriö. Selvityksiä 5. Helsinki.



- Suomalainen, K. 2004. Matematiikan oppimisvaikeudet ammatillisia opintojaan aloittavilla opiskelijoilla. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -työ.
- Viitala, K. 2001. "Kyllä se tommosellaki lapsella on kovempi urakka". Sikiöaikana alkoholille altistuneiden huostaan otettujen lasten elämäntilanne, riskiprosessit ja suojaavat prosessit. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 180.

*Ulla Lahtinen ja Kristina Ström*



## **Ruotsinkielinen erityisopetus osana koko maan erityisopetusta**

Tässä artikkelissa kuvataan erityisopetusta ruotsinkielisessä perusopetuksessa. Kuvauksessa annetaan määrällisiä lukuja ja vertaillaan ruotsinkielisten oppilaitosten erityisopetuksen tilannetta koko maan tilanteeseen. Tarkastelun kohteena ovat erityisopetusta saavien oppilaiden osuus, erityisopetusmuoto ja -peruste sekä erityisopetussiirrot opetussuunnitelman ja siirtoperusteen mukaan.

### **Erityisopetusta saavat oppilaat verrattuna kaikkiin oppilaisiin**

Vajaat kymmenen vuotta sitten erityisopetuksen tilaa käsittelevässä katsauksessa (Svedlin 1996) tarkasteltiin erityisopetusta saavien ruotsinkielisten oppilaiden määrällistä kehitystä lukuvuodesta 1987–1988 lukuvuoteen 1994–1995. Erityisopetusta saavien osuus laski yli prosenttiyksikön: 15,3 %:sta 14,0 %:iin (N = 33 090). Koko maan vastaavat luvut olivat hieman korkeampia (16,9 % ja 15,8 %), mutta kehityssuunta oli sama. Kehityssuunta muuttui 1990-luvun puolenvälin jälkeen: erityisopetusta saavien oppilaiden osuus lähti taas kasvuun.

Lukuvuonna 1994–1995 useimmat erityisopetuksen piirissä olevista oppilaista (87,4 %) saivat osa-aikaista erityisopetusta tai olivat integroituja

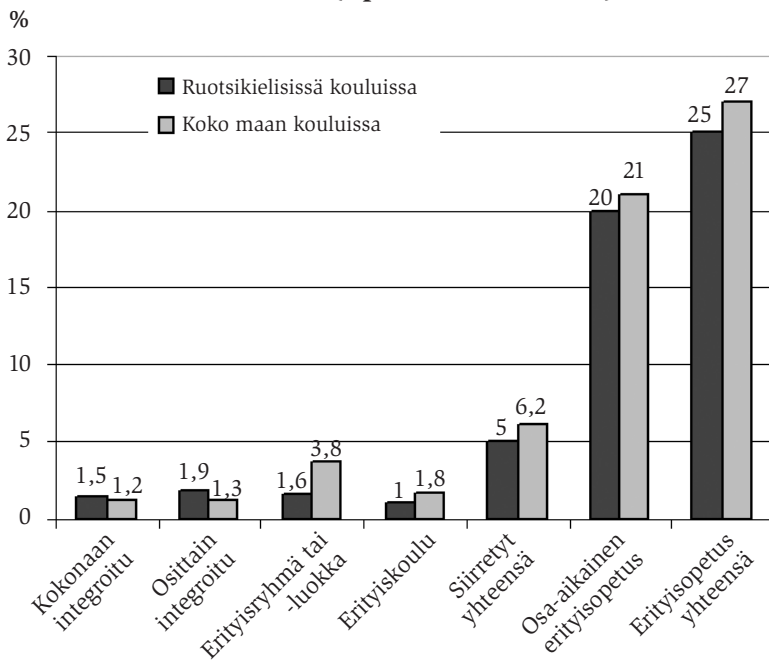


yleisopetuksen ryhmiin. Erityisluokassa tavallisen peruskoulun yhteydessä tai erityiskoulussa opiskeli 12,6 % ruotsinkielisistä erityisopetusta saavista oppilaista, kun valtakunnallinen vertailuluku oli 18,8 %.

Seuraavassa kuvataan ruotsinkielisen koulutuksen erityisopetuksen tilannetta verrattuna koko maan tilanteeseen vuonna 2003. Lähteinä on käytetty Opetushallituksen julkaisua Koulutuksen määrälliset indikaattorit (2004) sekä Opetushallitukselta saatuja erillisselvityksiä.

Vuonna 2003 lasketut luvut osoittavat, että 25 % ruotsinkielisistä oppilaista ja 27 % koko maan oppilaista sai erityisopetusta (kuvio 1). Osa-aikaisista erityisopetusta saaneiden osuus oli noin 20 % ruotsinkielisissä kouluissa ja 21 % koko maassa. Erityisopetukseen siirrettyjä, yksilöllisesti integroituja, oli ruotsinkielisessä ryhmässä 1,5 % ja koko maassa 1,2 % kaikista oppilaista. Osittain integroitujen oppilaiden määrä oli vastaavasti 1,9 % ja 1,3 %. Erityisryhmissä tai erityisluokilla opiskeli 1,6 % ruotsinkielisistä ja 3,8 % koko maan oppilaista. Erityiskouluissa ero on samansuuntainen:

**Kuvio 1. Erityisopetukseen siirretyt tai otetut oppilaat ja osa-aikaisista erityisopetusta saaneet oppilaat (%) ruotsinkielisessä perusopetuksessa (N = 32 305) verrattuna koko maan tilanteeseen (N = 580 000) vuonna 2003. (Opetushallitus 2004.)**



ruotsinkielisissä kouluissa oli 1,0 % ja koko valtakunnassa vastaava luku oli 1,8 %. Yhteenveto osoittaa, että ruotsinkielisen opetuksen oppilaista oli otettu tai siirretty erityisopetukseen yhteensä 5 % koko maan vastaavan luvun ollessa 6,2 %.

## **Erityisopetusta saavien erityisopetusmuoto**

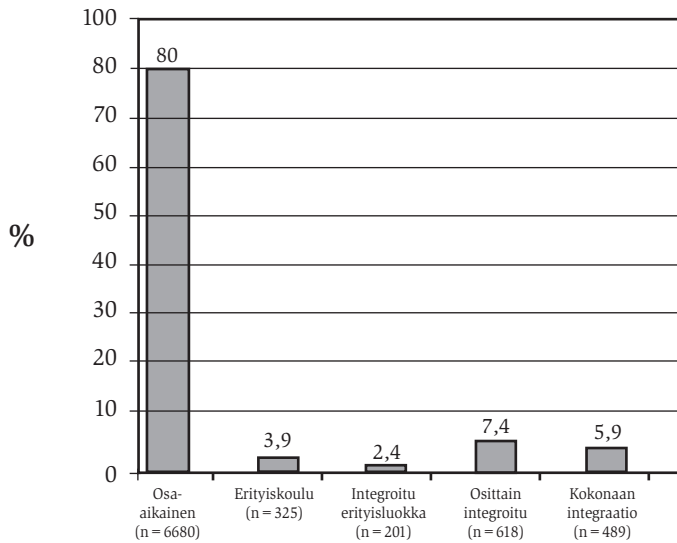
Vuoden 2003 luvuista ilmenee ruotsinkielisen opetuksen osalta, että suurin osa (80 %) erityisopetusta saavista oppilaista osallistui osa-aikaiseen erityisopetukseen (kuvio 2). Koko maan vertailuluku oli hieman alhaisempi (77 %). Osa-aikaisen erityisopetuksen oppilaista 56 % sai erityisopetusta lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien takia ja 20 % matematiikan oppimisvaikeuksien takia (kuvio 3). Luvut ovat jonkin verran suuremmat kuin koko maan vertailuluvut. Sen sijaan puheeseen liittyvien ongelmien takia sai vain 8 % erityisopetusta, kun vastaava luku koko maassa oli 18 %. Käytöshäiriöiden tai sosiaalisen sopeutumattomuuden vuoksi erityisopetusta sai vajaat 4 % ruotsinkielisistä oppilaista. Koko maan luku oli hieman korkeampi (5,2 %). Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet näyttävät lukujen valossa olevan tavallisin erityisopetuksen peruste, joskin matematiikan oppimiseen liittyvät ongelmat näyttävät olevan kasvussa.

Ruotsinkielisistä erityisopetusta saavista oppilaista erityiskoulussa opiskeli vajaat 4 % ja yleisopetuksen koulun erityisluokassa (integroitu luokka) 2,4 % oppilaista. Yleisopetukseen oli osittain integroitu 7,4 % ja kokonaan integroitu 5,9 % kaikista erityisopetusta saaneista ruotsinkielisessä peruskoulutuksessa olevista oppilaista (kuvio 2).

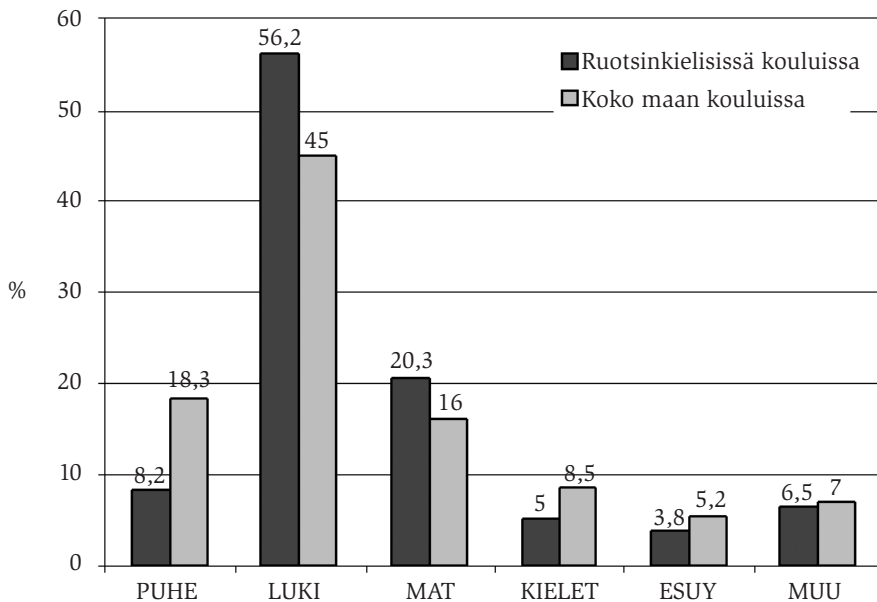
Kun tarkastellaan erityisopetukseen otettuja tai siirrettyjä oppilaita, voidaan todeta, että vajaat 20 % ruotsinkielisistä oppilaista ja vajaat 30 % koko maan oppilaista opiskeli erityiskoulussa. Yleisopetuksen koulujen erityisluokilla opiskeli vastaavasti 12 % ja 32 % oppilaista (kuvio 4). Kokonaan yleisopetukseen integroitua oli ruotsinkielisissä kouluissa vajaat 30 %, kun vastaava luku oli koko maassa vajaat 20 %. Sama suuntaus ilmenee osittain integroitujen kohdalla, lukujen ollessa 38 % ja 20 %. Luvut osoittavat selvästi osa-aikaisen erityisopetuksen ja yksilöintegraation olevan yleisempää ruotsinkielisissä kouluissa verrattuna koko maan tilanteeseen.



**Kuvio 2. Erityisopetusta saaneet oppilaat (%) erityisopetusmuodon mukaan ruotsinkielisessä perusopetuksessa lukuvuonna 2003 (N = 8 313). (Opetushallitus 2004)**

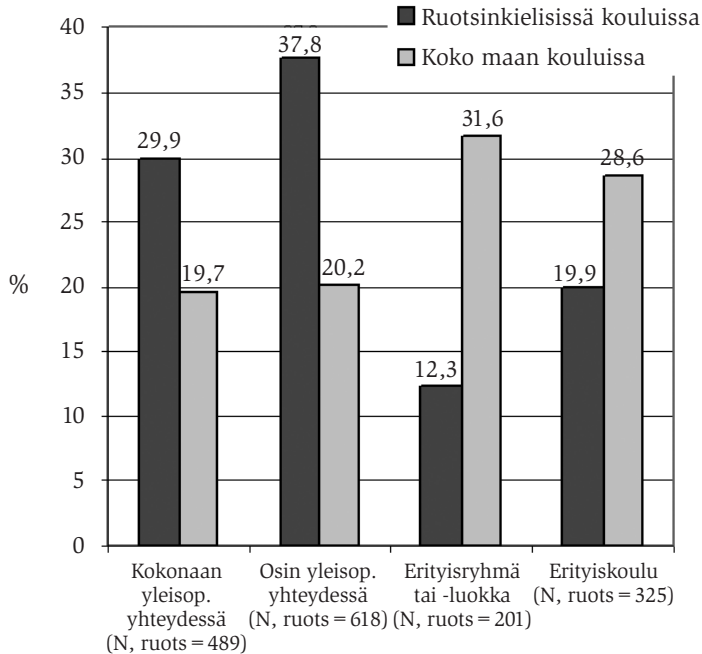


**Kuvio 3. Osa-aikaisen erityisopetuksen oppilaat (%) opetusperusteen mukaan perusopetuksen ruotsinkielisissä kouluissa (N = 6 680) ja koko maan kouluissa (N = 124 137) lukuvuonna 2003. (Opetushallitus 2004)**





**Kuvio 4. Ruotsinkielisessä (N = 1 633) perusopetuksessa ja koko maassa (N = 36745) erityisopetukseen siirretyt tai otetut oppilaat (%) opiskelupaikan mukaan lukuvuonna 2003–2004. (Opetushallitus 2004)**



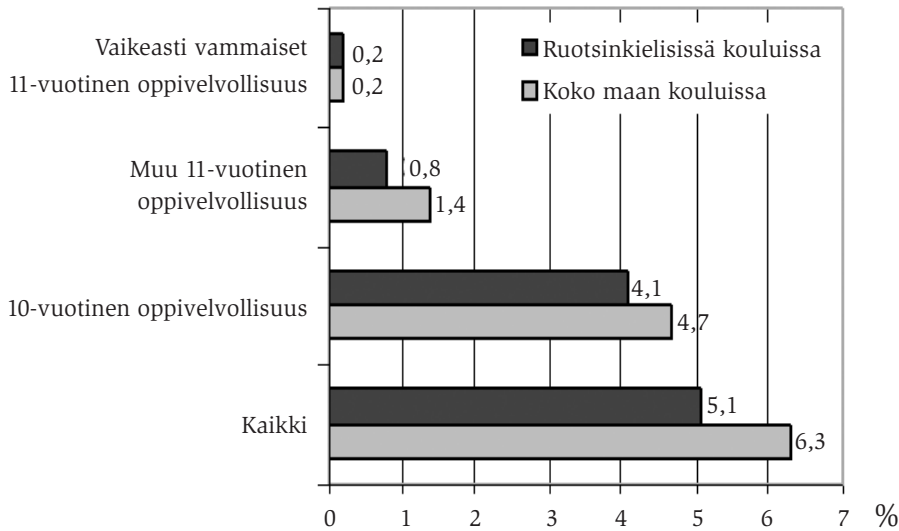
## Erityisopetukseen siirrot opetussuunnitelman mukaan

Ruotsinkielisissä kouluissa on saman verran vaikean vammaisuuden vuoksi 11-vuotisen oppivelvollisuuden oppilaita (0,2 %) kuin koko maan kouluissa (kuvio 5). Muiden oppilaiden, joilla on jostain toisesta syystä määräytyvä 11-vuotinen oppivelvollisuus, välillä on sen sijaan noin puolen prosenttiyksikön ero. Ruotsinkielisen opetuksen oppilaista on siirretty 0,8 % erityisopetukseen ja koko maan oppilaista 1,4 %. Sama kehityssuunta näkyy 10-vuotiseen erityisopetukseen siirroissa (4,1 % ja 4,7 %). Ruotsinkielisen opetuksen oppilaista on siirretty tai otettu erityisopetukseen 5,1 % ja kaikista oppilaista vastaavasti 6,3 %.

Alueelliset vaihtelut ovat melko suuria. Erot erityisopetukseen siirrettyjen määrässä voivat olla hyvinkin suuria eri kuntien välillä, ja tiettyjä eroja havaitaan myös läänien välillä (kuvio 6). Koko maan luvut vaihtelevat hyvin vähän lääneittäin vaikeasti vammaisten siirrossa 11-vuotiseen oppivelvollisuuteen (0,2 %–0,3 %). Muun syyn perusteella siirrettiin Itä-



**Kuvio 5. Erityisopetukseen otetut tai siirretyt oppilaat (%) opetus-suunnitelman mukaan ruotsinkielisissä kouluissa (N = 32 305) ja koko maassa (N = 579 751). (Opetushallitus 2004)**



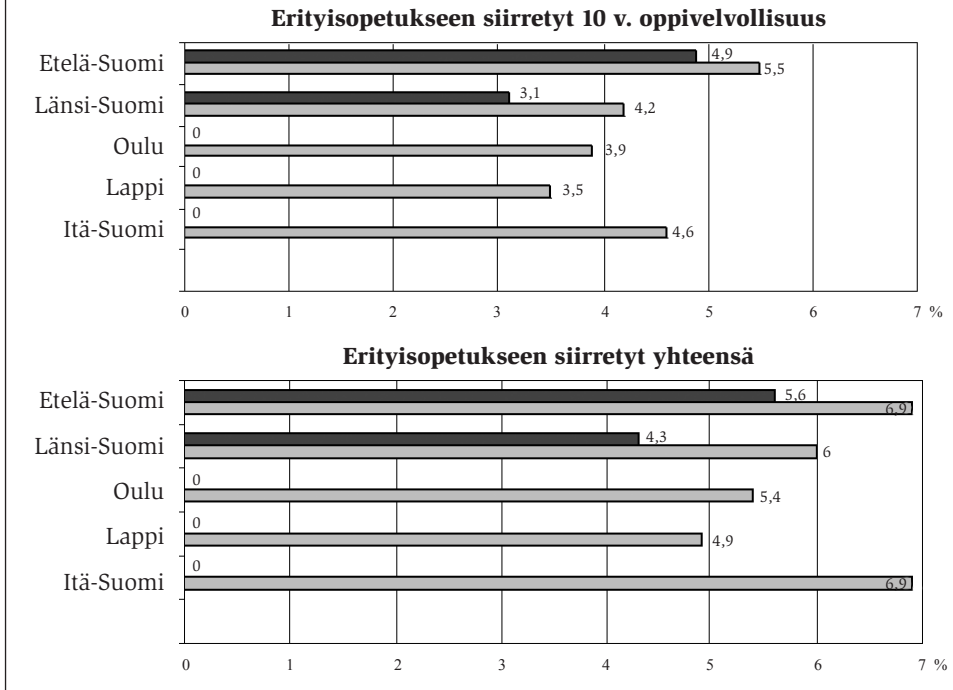
Suomen läänissä eniten oppilaita (2,0 %). Länsi-Suomen läänin luku oli 1,6 % ja Etelä-Suomen läänin luku vastaavasti 1,2 %. Viimeksi mainituissa lääneissä ero oli samansuuntainen kuin ruotsinkielisissä kouluissa. Siirtoja 10-vuotiseen oppivelvollisuuteen tehtiin eniten Etelä-Suomessa (5,5 %). Itä-Suomen luku oli 4,6 % Länsi-Suomen luvun ollessa 4,2 %. Etelä- ja Länsi-Suomen luvut ovat hieman korkeampia mutta samansuuntaisia kuin ruotsinkielisissä oppilaitoksissa.

## Erityisopetukseen siirtoperusteet

Erityisopetukseen siirtoperusteiden mukainen tarkastelu (kuvio 7) osoittaa, että vähiten siirtoja on tehty näkö- tai kuulovamman takia niin ruotsinkielisissä kuin koko maan kouluissa. Autismin tai Aspergerin oireyhtymään liittyvien oppimisvaikeuksien takia on ruotsinkielisissä kouluissa siirretty enemmän (4,9 %) kuin koko maan kouluissa yhteensä (1,9 %). Päinvas-tainen suuntaus ilmenee luvuista, jotka koskevat eriasteista aivotoiminnan häiriötä, liikuntavammaa tai vastaavaa (6,1 % ja 11,1 %) ja tunne-elämän häiriötä ja sosiaalista sopeutumattomuutta (7,3 % ja 11,1 %). Vaikea kehitysvamma oli siirtoperusteena ruotsinkielisissä 7,7 %:ssa ja koko maan



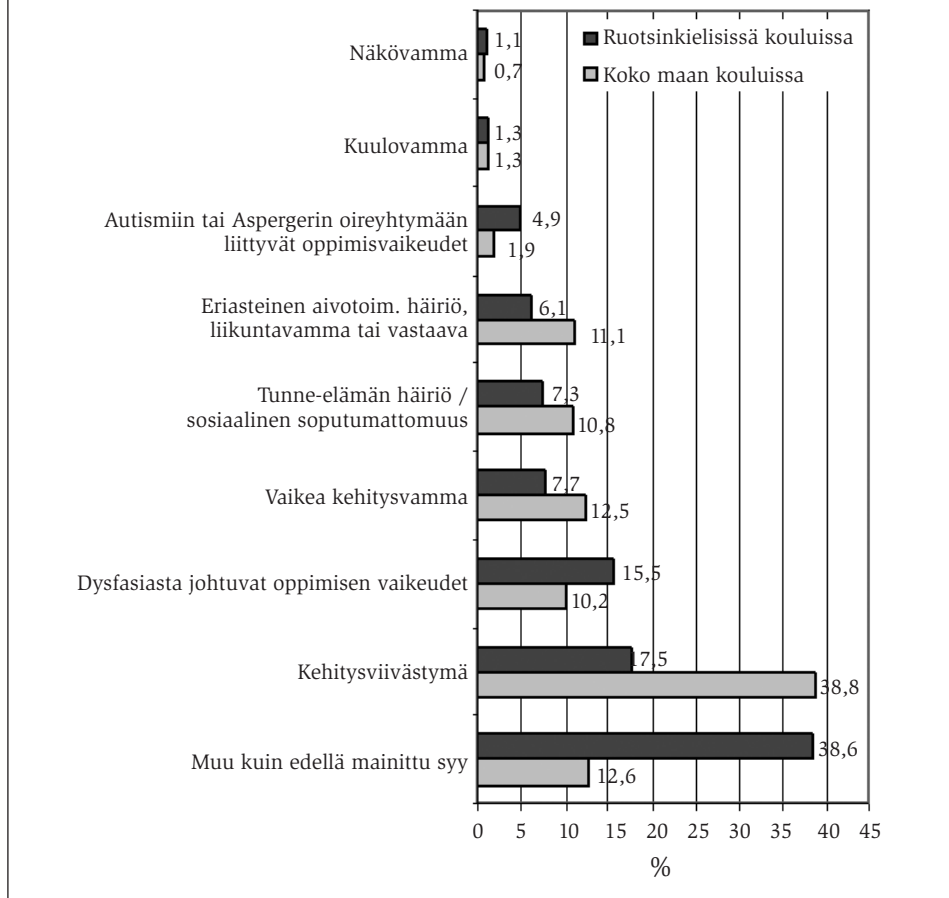
**Kuvio 6. Erityisopetukseen siirretyt oppilaat (%) lääneittäin vuonna 2003 (Ahvenanmaa puuttuu). Kuviossa ruotsinkielisten koulujen oppilaat verrattuna kaikkiin oppilaisiin. (Tilastokeskus 2004)**



kouluissa 12,5 %:ssa siirtopäätöksistä. Dysfasiaan liittyvät oppimisvaikeudet olivat useammin perusteena ruotsinkielisissä kouluissa (15,5 %) kuin koko maan kouluissa (10,2 %). Kehitysviivästyminen oli perusteena ruotsinkielisissä kouluissa 17,7 %:lla ja koko maan kouluissa 38,8 %:lla. Muita siirtoperusteita ilmoitettiin ruotsinkielisissä kouluissa runsaasti (38,6 %). Koko maan koulujen vastaava luku oli 12,6 %.

On ilmeistä, että yhden ja oikean perusteen ilmoittaminen on ollut vaikeaa etenkin monivammaisten kohdalla sekä niiden kohdalla, joilla selvä diagnoosi tai yksi selkeä syy puuttuu. Vertailu aikaisempiin siirtoperustetilastoihin, esim. vuoden 1998 tilastoon, osoittaa, että ruotsinkielisissä kouluissa suurin osa oppilaista (63 %) siirrettiin mukautetun opetussuunnitelman opetukseen. On ilmeistä, että kehitysviivästyminen ja muut syyt vuonna 2003 suurelta osin vastaavat mukautetun opetuksen lukuja vuodelta 1998.

**Kuvio 7. Erityisopetuksen otto- ja siirtopäätösten perusteet vuonna 2003 ruotsinkielisessä koulutuksessa (N = 1 633) ja koko maassa. (Opetushallitus 2004)**



## Yhteenveto

Tarkasteltaessa ruotsinkielistä erityisopetusta osana koko maan erityisopetusta voidaan todeta, että kehityssuunta on ollut samankaltainen. Erityisopetusta saavien oppilaiden osuus kaikista oppilaista on kymmenessä vuodessa kasvanut noin kymmenyksen (vrt. Lahtinen 2001). Yli neljännes perusopetuksen oppilaista on erityisopetuksen piirissä. Luku kertoo kasvavasta yksilöllisen tuen tarpeesta, mutta lienee oleellista kysyä, mistä koko perusopetusta koskevasta ongelmasta kasvuluvut kertovat. Kertovatko ne todellisesta erityisopetuksen tarpeen kasvusta vai muista koulun toimintaan vaikuttaneista yhteiskuntapoliittisista linjauksista? Erityisopetukseen



otettujen tai siirrettyjen oppilaiden osuus on myös kasvanut, sekä ruotsinkielisissä kouluissa että koko maan kouluissa. Viidessä vuodessa kasvu on molemmissa ryhmissä ollut yli 2,5 % (vrt. Lahtinen 2001). Lainsäädännön antama mahdollisuus oppilaskohtaisen valtionosuuden korotukseen selittää ainakin osan lisääntyneistä erityisopetussiirroista.

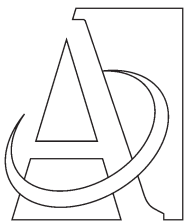
Kun vertaillaan ruotsinkielistä erityisopetusta koko maan erityisopetukseen, selvimmät erot löytyvät erityisopetusmuotoa ja opiskelupaikkaa kuvaavista tilastoista. Ruotsinkielisistä, erityisopetukseen otetuista tai siirretyistä oppilaista pienempi osa opiskelee erityiskouluissa, erityisluokissa ja erityisryhmissä. Vastaavasti suurempi osa opiskelee yleisopetuksen ryhmissä, kokonaan tai osittain. Lähes 70 % kaikista erityisopetukseen siirretyistä ruotsinkielisistä oppilaista on integroitu kokonaan tai osittain yleisopetukseen. Vastaava luku koko maan oppilaiden kohdalla on vajaat 40 %. Erot selittyvät osin ruotsinkieliseen kouluverkostoon liittyvillä, osin erityisopetustraditioon liittyvillä tekijöillä. Ruotsinkielinen rannikkoseutu on varsin harvaan asuttu, joten kattavaa erityiskouluverkostoa ei ole ollut tarkoituksenmukaista rakentaa ja ylläpitää. Luokkamutoista erityisopetusta oppilaille, joilla on kielellisiä oppimisvaikeuksia ja käyttäytymiseen tai sopeutumiseen liittyviä ongelmia, on varsin vähän tarjolla. Erityiskouluja ja erityisluokkia esim. kuulo- ja liikuntavammaisille oppilaille ei ole lainkaan.

Joillakin suuremmilla paikkakunnilla on suhteellisen vankka erityisopetustraditio, mutta varsinkin maaseudulla integraatio on ollut ainoa vaihtoehto. Maaseudulla lähin erityiskoulu saattaa sijaita sadan kilometrin päässä. Kun luokkamutoista erityisopetusta ei ole ollut tarjolla, on pyritty luomaan toimivia integraatoratkaisuja. Muissa Pohjoismaissa käyty vilkas integraatiokeskustelu on myös omalta osaltaan vaikuttanut ruotsinkielisen koulujärjestelmän piirissä koettuun halukkuuteen luoda vaihtoehtoja luokkamutoiselle erityisopetukselle.

## Lähteet

- Erillisselvityksiä 2004. Opetushallitus. (Painamaton lähde).  
Koulutuksen määrälliset indikaattorit 2004. Helsinki: Opetushallitus.  
Lahtinen, U. 2001. Ruotsinkielinen erityisopetus. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.  
Svedlin, R. 1996. Ruotsinkielinen erityisopetus. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen, (toim.) Erityisopetuksen tila. Opetushallitus. Arviointi 2/96. Helsinki.  
Tilastokeskus 2004. Peruskoulutilasto. Helsinki.

Raija Pääkkönen



## Erityisopetusta lukiolaisillekin?

Artikkelissa tarkastellaan syitä siihen, miksi lukiossakin on ollut järjestettävä erityisopetusta. Kirjoittaja on toiminut aiemmin äidinkielen opettajana ja erityisopettajana helsinkiläisissä peruskouluissa ja lukioissa. Vuodesta 1996 hän on toiminut Helsingin kaupungin opetusvirastossa lukioiden erityisopetuksen suunnittelijana ja toiminnan koordinaattorina.

### **Miksi?**

#### ***Koulutuksen rakenteiden vaikutus erityisen tuen tarpeeseen lukiossa***

Ammatillinen koulutus ja lukio ovat toisen asteen koulutuksen valtamuodot. Ne tarjoavat jatko-opintopaikan suurimmalle osalle peruskoulun päättäneistä nuorista. Ammatillisessa koulutuksessa on voinut saada erityisopetusta ja tukea opintoihinsa jo vuosikymmenien ajan.

Lukiokoulutuksen puolella on perinteisesti arvioitu, että lukiolainen ei tarvitse erityistä tukea oppimisvaikeuksiinsa, vaan hänen tulee selvitä lukiosta omin edellytyksin ja voimin. Nykyisin kuitenkin oppimisvaikeudet ovat myös lukioiden todellisuutta, koska lukion opiskelijamäärä on lisääntynyt valtakunnallisesti 50–60 %:iin ikäluokasta. Tosin ennen luokatonta lukiota

saatettiin käydä joku lukioluokka kahteen kertaan esimerkiksi vieraiden kielten vaikeuden vuoksi.

Koulutuksen järjestäjä voi määritellä alimman keskiarvorajan, jolla lukioon pääsee. Esimerkiksi Helsingin kaupunki on määritellyt alimmaksi lukioon oton keskiarvoksi 7.00. Jotkut kunnat eivät ole määritelleet mitään alinta keskiarvorajaa, vaan lukioon pääsee peruskoulun suorittanut päättötodistuksen saanut nuori. Vaikka opiskelijan peruskoulun päättötodistuksen keskiarvo olisikin ylittänyt lukioon pääsyn kannalta kriittisen 7.00, ei voida taata, että hänellä on kaikissa oppiaineissa lukio-opintoihin tarvittavat tiedot ja taidot. On mahdollista, että hänellä on jossakin oppiaineessa arvosana 5, jota kompensoivat toisten aineiden hyvät arvosanat.

Lukio rakentuu perusopetuksen oppimäärälle. Lukiolain mukaan pääsyvaatimuksena lukioon on perusopetuksen tai sitä vastaavan aikaisemman oppimäärän suorittaminen. Yhteishaku ei erottele hakijoiden peruskoulun päättötodistuksien yksilöllisten oppimäärien arvosanoja yleisopetuksen arvosanoista. Opiskelija, jolla on perusopetuksen päättötodistuksessa yksilöllisesti arvioitu oppiaine, valitaan yhteishaussa lukioon ikään kuin hänen arvosanansa olisi yleisopetuksen arvosana.

Erityiset oppimisvaikeudet voivat olla varsin kapea-alaisia ja spesifejä, joten vaikeudesta huolimatta opiskelija voi olla erittäin lahjakas jollain muulla osa-alueella. Esimerkiksi lukiolaisella, jonka perusopetuksen päättötodistuksen vieraiden kielten arvosanat ovat varsin hyviä, voi olla yksilöllistetty arvosana yläasteelta vaikkapa matematiikasta. Puutteet opiskelijan matematiikan tietojen ja taitojen sekä lukion vaatimusten välillä voivat olla suuret. Lukiossa pärjääminen vaatii tällöin erityistä tukea yhdessä aineessa. Tilanne voi olla myös päinvastainen: lahjakas matemaatikko kärsi kielellisen alueen vaikeuksista ja tarvitsee niiden vuoksi tukea lukio-opintoihinsa.

Oppimisvaikeudesta seuraa usein muitakin ongelmia: aiempien kouluvuosien aikana on mieleen ehtinyt jo kertyä epäonnistumisia, jännittämistä ja pelkoja. Murrosikä on voinut aiheuttaa notkahduksen oppimistuloksiin peruskoulussa.

Lukion aikana murrosikä ohitetaan ja opiskelijalla on mahdollisuus motivoitua uudelleen vaikeana pitämänsä aineen opiskeluun. Aikuistuuessa myös abstraktioiden ymmärtäminen helpottuu ja niin opiskeltavat asiat avautuvat helpommin. Monet opiskelijat hankkivat nopeasti aiemmin oppimatta jääneitä opiskelutaitoja lukion aikana. Lukion alussa vaivanneet ongelmat helpottuvat, kun näihin asioihin kiinnitetään huomiota ohjauksella ja

opettajien tuella. Tämä vaatii opettajilta ja opinto-ohjaajilta paneutumista oppimisvaikeuksiin sinänsä sekä vaikuttamista niihin liittyviin tunteisiin ja asenteisiin.

## ***Nuoren ja hänen perheensä näkökulma***

Vastaanottaessaan tiedon lukiopaikan saamisesta nuori saa myös viestin yhteiskunnalta, että hän on lukiokelpoinen opiskelija. Kun lukioon pääsemisen edellytykset ovat täyttyneet ja lukiopaikka myönnetty, on perusteltu myös tukea opiskelijaa lukio-opinnoissa. Jos nuori ei pääse haluamalleen ammatilliselle koulutuslalle esim. liian alhaisen keskiarvon vuoksi, on järkevämpää mennä lisäluokalle tai lukioon kuin jäädä kokonaan koulutuksen ulkopuolelle.

Jos peruskoulun päättävällä nuorella on viivettä itsenäistymisessä tai jotain muita ongelmia, hänen vanhempansa toivovat usein, että nuori pääsee opiskelemaan oman paikkakunnan lukioon eikä muuta vielä kotoa pois. Etenkin pienillä paikkakunnilla lukio on ainoa toisen asteen opiskelupaikka. Tällaisessa tilanteessa nuori voi tarvita apua oppimisen ja kasvun ongelmiinsa lukiossakin, etenkin jos hänen peruskoulun oppimistuloksensa ovat olleet heikot.

Toisaalta erityislahjakkaita opiskelijoita opiskelee suurissa kaupungeissa erityistehtävän saaneissa lukioissa. He ovat päässeet lukioon esim. kuvataide-, musiikki- tai liikuntapainotuksen perusteella. He ovat yksin vieraalla paikkakunnalla ilman perheen tukea, ja paineet menestymiseen voivat olla kovat. Tuen tarvetta on ilmennyt myös tällaisissa tilanteissa esim. opiskelun ja muun elämän vastuulliseen järjestämiseen, pelkoihin ja jännittämiseen.

## **Mihin erityistä tukea tarvitaan?**

### ***Lukiolaisilla on erityyppisiä vaikeuksia***

Monilla lukio-opiskelijoilla on hyvin erityyppisiä vaikeuksia lukivaikeudesta aina työskentelytaitojen puutteisiin. Käytännössä on havaittu, että lukiolaisilla on ihan samoja oppimisvaikeuksia kuin peruskoulunkin oppilailla. Lukiossa lisäpainetta opiskelijoille tuovat lukemisen määrän selkeä lisääntyminen, tiukat aikataulut ja laajat opiskeltavat kokonaisuudet kokeisiin ja tentteihin sekä kirjallisten töiden määrä ja vaativuus.

Opiskelija on saattanut selviytyä aiemmin opiskeluissaan aivan koh-  
tuullisesti peruskoulun sisällöltään suppeampien kurssikokonaisuuksien  
ja hitaamman opiskelutahdin vuoksi. Hän on ehkä harjoitellut ahkerasti  
ja kyennyt eri tavoin kompensoimaan vaikeutensa. Lukiossa runsas opis-  
keltavien asioiden määrä ja laajat kokonaisuudet vasta paljastavat oppi-  
misvaikeuksille tyypillisiä piirteitä, hitautta ja muistin ongelmia. Niinpä  
vieraiden kielten opiskelu tuottaa usein vaikeuksia (esim. sanojen opiskelu  
ja oikeinkirjoitus on työlästä ja aikaa vievää) ja reaaliaineiden pitkät teks-  
tit ja esseevastausten kirjoittaminen haittaavat työskentelyä. (Niemi 1998;  
Luki-työryhmän muistio 1999; Lehtola & Lehto 2000)

Lukio-opiskelijat tarvitsevat Härkösen tutkimuksen mukaan erityistä  
tukea vieraissa kielissä, esseekysymyksiin vastaamisessa, oppiaineiden  
keskeisten asioiden hahmottamisessa, ainekirjoituksessa, oikeinkirjoituk-  
sessa, lukutekniikassa, muistiinpanojen tekemisessä, matematiikan oppi-  
misvaikeuksissa, koejännityksen lieventämisessä, stressissä ja erilaisissa  
muissa koulunkäyntiin ja nuoren elämään liittyvissä vaikeuksissa. (Här-  
könen 2001)

Vuosina 2002–2004 Helsingin lukioden erityisopettajien tekemien  
opiskelijoiden kielellisten valmiuksien ja taitojen kartoitusten perusteella  
7–15 %:lla lukiolaisista on jotain kielellisen alueen vaikeutta. Kaikilla opis-  
kelijoilla ei ole lukivaikeutta, vaan kyse on hyvin monentyyppisistä kielel-  
lisistä vaikeuksista. Mukana myös maahanmuuttajataustaisia opiskelijoita,  
jotka tarvitsevat aivan erityistä kielellistä tukea.

Kielellisen alueen kartoituksilla ei saada kuitenkaan esiin kuin tietyn-  
tyyppisiä oppimisvaikeuksia. Lukion erityisopetuksen toimintavuosina on  
todettu, että opiskelijoilla on hyvin erityyppisiä tuen tarpeita spesifeistä  
oppimisvaikeuksista aina työskentelytaitojen puutteisiin ja elämäntilantee-  
seen tai psyykkiseen hyvinvointiin liittyviin kysymyksiin. Kaiken kaikkiaan  
voidaan sanoa, että lukiolaisten oppimisvaikeudet eivät eroa yläasteen op-  
pilaiden vaikeuksista. Lukioaikana mukaan tulevat vielä aikuistumiseen ja  
itsenäistymiseen liittyvät ongelmat.

### ***Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet sekä luetun ymmärtämisvaikeudet***

Tutkijat liittävät lukivaikeuden taustalla olevan fonologisen prosessoinnin  
vaikeuden erilaisiin taitoalueisiin. Osa-alueita, joilla vaikeus voi ilmetä, ovat



fonologinen tietoisuus, fonologinen rekoodaaminen leksikaalisessa nimeämisessä, verbaalinen lyhytkestoinen muisti, foneemien havaintokyky ja artikulaationopeus. Lukiolaisilla lukivaikeus voi käytännössä ilmetä ääneen lukemisen hitautena ja virheellisyytenä, hiljaisen lukemisen hitautena ja kirjoittamisen hitautena ja virheellisyytenä. (Lehtola 1999.)

Varsinaisen lukivaikeuden määrittelyn ulkopuolelle voi jäädä sellainen opiskelija, jonka tekninen luku- ja kirjoitustaito on kunnossa, mutta jolla on vaikeuksia kielen tuottamisessa. Tämän ekspressiivisen kielellisen häiriön tunnusmerkkejä ovat kielellisen ilmaisun heikkous, vaikka kielellinen ymmärtäminen ja ei-kielelliset päättelytehtävät sujuvat normaalisti.

Teknisen lukemisen ja luetun ymmärtämisen taustalla ovat eri neurologiset toiminnot. Vaikka tekstin ymmärtämiseen vaikuttaa luonnollisesti lukijan tekninen lukutaito, se edellyttää myös kieliopillisten rakenteiden ymmärtämistä, sanavarastoa, tietämystä lukuprosessista, tekstin rakenteesta ja aihepiiristä sekä ymmärtämistä ohjaavia metakognitiivisia taitoja.

Jos tekninen lukutaito on kunnossa, mutta tekstin ymmärtäminen tuottaa vaikeuksia, on kyseessä hyperleksia. Hyperlektikko on sujuva lukija, jonka luetun ymmärtäminen on epätavallisen heikko. Hyperlektikkojen ryhmä on vaikeasti diagnosoitavissa, sillä heidän ei-verbaalinen suoritustasonsa voi olla selvästi keskitasoa parempi. Heidän ongelmansa eivät ole fonologisia tai sanastoon liittyviä vaan kielen semantiikkaan liittyviä tai esim. kehitymätön luetun ymmärtämisen valvonta. (Niemi 1998) On hyvin mahdollista, että osa lukion opiskelijoista on hyperlektikkoja. (Härkönen 2001)

### ***Muita oppimisvaikeuksia lukiassa***

Varsinaisiksi oppimisvaikeuksiksi kielellisten vaikeuksien lisäksi luokitellaan myös matemaattiset vaikeudet sekä tarkkaavaisuuden ongelmat. Tarkkaavaisuushäiriöisten opiskelijoiden lukio-opinnoista ei ole tutkimustietoa. Tarkkaavaisuuden häiriö voi vaikeuttaa pitkäaikaista keskittymistä tehtäviin ja aiheuttaa näin alisuoriutumista opinnoissa. Oppiminen voi olla ongelmallista myös puutteellisten opiskelutaitojen ja -tottumusten vuoksi. Samaten sosiaaliset ongelmat ja työssäkäynti voivat ehkäistä täysipainoista opiskelua, jossa onnistuminen edellyttää useimmilta lukiolaisilta kuitenkin päivittäistä työntekoa ja pitkäjänteisyyttä. (Härkönen 2001)



## Miten erityistä tukea on järjestetty?

### *Erityisjärjestelyt lukioaikana ja ylioppilastutkinnossa*

Ylioppilaskirjoitukset, joihin suurin osa lukiolaisista tähtää, perustuvat suurelta osin kielelliseen kirjalliseen näyttöön. Lukivaikeus lisää ongelmia lähes kaikissa ylioppilastutkintoaineissa. Ylioppilastutkinnossa lukivaikeuksisen kokelaan on mahdollista saada pistehyvitystä yhdessä tutkintokokeessa asiantuntijan (esim. erityisopettaja, psykologi, lääkäri) laatiman luitodistuksen perusteella.

Opiskelijan on myös mahdollista saada erityisjärjestelyjä. Näitä erityisjärjestelyjä on erikseen haettava ylioppilastutkintolautakunnalta. Lukio toimittaa ylioppilastutkintolautakuntaan opiskelijan hakemuksen. Lukion on tässä hakemuksessa osattava esittää opiskelijalle parhaiten sopivia ja ylioppilaskokeessa hyödyllisiä järjestelyjä. Ylioppilastutkintolautakunta pitää tärkeänä erityisjärjestelyiden harjoittelemista yo-koetta varten, siksi aineenopettajilta pyydetään myös lausuntoa lukion aikana järjestetystä erityisestä tuesta. Erityisjärjestelyiden kokeileminen ja harjoittelu lukio-aikana sekä niiden hyödyllisyyden arviointi vaatii näin ollen aineenopettajan arviota opiskelijan oppimisvaikeuksien laadusta.

Opetushallituksen antamat uudet lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet edellyttävät tuen antamista ja erityisjärjestelyiden käyttämistä koko lukio-opintojen ajan. Kielellisiin vaikeuksiin on saatava tukea lukiossa heti niiden ilmetyä. Perusteet edellyttävät myös, että opiskelijan diagnosoitu sairaus tai vamma otetaan huomioon opiskelijan oppimisen arvioinnissa. Jotta nämä vaatimukset voidaan toteuttaa, tulisi opiskelijan oppimisvaikeus tunnistaa/diagnosoida viimeistään lukion alkuvaiheessa. Tällöin opiskelija voi koko lukion ajan kehittää oppimistaan ja strategioitaan oppimisvaikeutta silmälläpitäen.

Tärkeää opiskelijan tukemisessa ja hänen suoritustensa arvioinnissa on, että opettajat ja opinto-ohjaaja tuntevat hyvin juuri hänen vaikeutensa ja oppimisympäristönsä. Opettajien ja opiskelijahuollon kiinteällä ja jatkuvalla moniammatillisella yhteistyöllä tukitoimet voidaan suunnitella ja toteuttaa tarkoituksenmukaisesti.

## **Erityisopetus lukiolaisen tukena: tapaus Helsinki**

Resurssiensa ja lukioverkkonsa rakenteen puolesta Helsinki poikkeaa koulutuksen järjestäjien keskiwertomahdollisuuksista. Pienissä kunnissa ja pienissä lukioissa mahdollisesti tarvittava tuki joudutaan rakentamaan niukemmista aineksista. Tässä esitettävät toimenpiteet ovatkin esimerkinluontoisia, eivät sellaisenaan sovellettavissa kaikkiin kuntiin ja lukioihin.

### ***Laaja-alaisen erityisopetuksen rakenne lukiossa ja aikuislukiossa***

Helsingin kaupungin opetuslautakunta päätti aloittaa lukioissa erityisopettajatoiminnan vuonna 1996. Toiminta alkoi kolmivuotisena kokeiluna. Lukuvuonna 2004–2005 Helsingin kaupungin päivälukioissa, joita on 16, toimii viisi päätoimista kiertävää laaja-alaista erityisopettajaa. Lukion erityisopettajan opetusvelvollisuudeksi on määritelty paikallisesti 23 tuntia viikossa. Tämä resurssi käytetään lukioiden kesken joustavasti opiskelijoiden tarpeiden ja koulujen yhdessä tekemän vuosittaisen toimintasuunnitelman mukaan. Kaupungin neljän aikuislukion yksi yhteinen päätoiminen kiertävä laaja-alainen erityisopettaja opettaa 18 tuntia viikossa.

Laaja-alaisen erityisopettajien työn runko lukiossa rakentuu kurssimuotoisesta toiminnasta. Kurssien lisäksi erityisopettaja pitää opiskelijoille erikseen sovittavina aikoina pienryhmämuotoista konsultointia ja opetusta, sekä työskentelee aineenopettajien kanssa yhdessä erityisen tuen suunnittelupalaverissa. Aikuislukioissa toiminta keskittyy kurssisiin sekä opiskelijoiden konsultointiin opettajaresurssin niukkuuden vuoksi. Erityisopettajan pitämien kurssien opiskelijamäärä on pyritty rajoittamaan enintään 10–12 opiskelijaan, koska toiminnan tarkoitus on tukea jokaista opiskelijaa hänen omista lähtökohdistaan ja opettaa juuri hänelle sopivia työtapoja.

Opiskelijan kannalta olennaista on oppia toimimaan oppijana ja siirtämään oppimaansa lukion oppiaineiden opiskeluun. Erityisopettajan opetuksen tavoitteena on löytää opiskelijan oppimaan oppimisen taidot ja vahvistaa hänen itsetuntemustaan oppijana. Lisäksi harjoitellaan opiskelijalle itselle sopivia työskentelytapoja. Erityisopetuksella ei luvata poistaa kaikkia oppimisvaikeuksia kuten lukivaikeutta, vaan niiden kanssa opetellaan elämään ja niistä huolimatta tekemään työtä ja opiskelemaan.

Erityisopettaja on lukion opiskelijahuoltoryhmän jäsen. Hän osallis-

tuu opiskelijan tarvitsemien erityisjärjestelyiden suunnitteluun ja niiden tarpeellisuuden arviointiin. Hän tekee opiskelijoille lukivaikeuden arviointeja ja kirjoittaa lausuntoja lukihäiriöstä ylioppilastutkintolautakuntaa varten. Käytännössä nykyisellä opettajaresurssilla on pystytty tekemään lukilausunto vain niille opiskelijoille, jotka ovat osallistuneet erityisopettajan pitämille LUE 1 -kursseille.

Samantyyppisiä laaja-alaisen erityisopetuksen toimintatapoja noudatetaan kaikissa kaupungin lukioissa. Nämä erityisopetuksen palvelut ovat opiskelijan saatavissa riippumatta siitä, missä kaupungin omistamassa lukiossa hän opiskelee. Seuraavassa on esitelty pääpiirteittäin erityisopettajan toimintatavat.

### ***Tiedottaminen oppimisvaikeuksiin liittyvissä asioissa***

Lukion erityisopettaja tiedottaa kurseistaan ja erityisopetuksen palveluista koulujen informaatiotilaisuuksissa, vanhempainilloissa, ryhmänohjaajien tunneilla sekä opettajien kokouksissa. Lisäksi käytetään koulun kaikkia kirjallisia tiedotteita sekä tv-tiedotusta. Tiedottaminen korostuu aina syyslukukauden alussa, jolloin sille varataan erityisesti aikaa opettajan työjärjestykseen. Erityisopettajat arvioivat, että opiskelijoiden erilaiset tarpeet alkoivat tulla esiin vuoden 2001 jälkeen, jolloin opettajia oli ensimmäisen kerran yksi kolmea tai neljää koulua kohti. Toiminta alkoi tulla kaikille jo tutuksi. Jatkuva tiedottaminen on kuitenkin yhä välttämätöntä, jotta uudet opiskelijat ja heidän vanhempansa löytävät tämän melko uuden toiminnan.

Yhä edelleen tuen ulkopuolelle jää osa opiskelijoista, koska he joko eivät halua käsitellä asiaa tai ovat esimerkiksi liian masentuneita ryhtyäkseen toimeen. Osa opiskelijoista motivoituu hakemaan apua vasta, kun tilanne on kehittynyt jo äärimmilleen; on tullut reput jossain aineessa tai viimeinen kirjoitusmahdollisuus on edessä. Tavoitteena on päästä vähitellen tästä tilanteesta rakentamalla lukioihin moniammatillista palvelujärjestelmää ja näkemällä opiskelijoiden tukeminen koko kouluyhteisön yhteisenä asiana. Tämän vuoksi kaikki erityiseen tukeen ja erityisopetukseen liittyvä tiedottaminen suunnataan koko koululle. Tarkoituksena on, että erityisestä tuesta ja erityisopetuksesta tulee vähitellen osa lukion arkea ja toimintakulttuuria.

## ***Erityisopettajan pitämät erityisen tuen kurssit***

Oppimisvaikeuksien ja omien tunteiden tunnistamiseen ja tiedostamiseen opiskelijat tarvitsevat erityistä apua. Lukiossa erityisopettaja voi rakentaa sellaisia kurssikokonaisuuksia, joiden tavoitteena on oman oppimisen tunnistaminen ja oppimisen taitojen tietoinen kehittäminen sekä oppimisvaikeuksiin liittyvien jännitysten ja pelkojen käsitteleminen. Erityisopettajan pitämien kurssien valikoima on suunniteltu yhdessä lukion opinto-ohjaajien ja äidinkielen, vieraan kielen sekä matematiikan opettajien kanssa. Rentoutumisen tukemiseen liittyviä kurssien ja kokoontumisten sisältöjä ja tavoitteita on suunniteltu ja toteutettu yhdessä lukion psykologien kanssa.

Yhden erityisopetuksen kurssin kokonaispituus on 38 tuntia, aikuislukiossa 28 tuntia. Kurssiin kuuluu sekä ryhmätapaamisia että itsenäistä työskentelyä. Erityisopetuksen kurssista opiskelija saa yhden lukion soveltavan kurssin, tai aikuislukiossa syventävän kurssin, suorituksen. Kurssit arvioidaan suoritusmerkinnällä.

Erityisopettajan tuki kohdentuu pääasiassa kielellisiin vaikeuksiin sekä lukemisen ja kirjoittamisen alueen vaikeuksiin. Niihin liittyvän ”peruspaketin” eli LUE 1 -kurssin toteuttaminen taataan kaikille kaupungin lukioille ja aikuislukioille vuosittain. Muita kursseja pidetään erityisopettajaresurssin riittävyuden ja koulun voimavarojen mukaan. Muita kursseja, joita on toteutettu, ovat matematiikan tukikurssi yhdessä lyhyen matematiikan opettajan kanssa sekä LUE 2 -kurssi, jolla on paneuduttu syvällisemmin erilaisiin kielellisen alueen vaikeuksiin.

## ***Yksilöllinen erityinen tuki ja ohjaaminen sekä pienryhmäopetus***

Opiskelijalle annettavan yksilöllisen erityisen tuen ja ohjauksen tavoitteena on löytää opiskelijalle parhaiten sopivat työskentelytavat, vahvistaa hänen itseluottamustaan oppijana sekä auttaa häntä solmukohtien yli. Yksilöllisesti annettavan ohjauksen ja opetuksen yhteydessä voidaan arvioida myös opiskelijan tarvetta erityisjärjestelyihin ylioppilaskokeessa ja ohjata hänet hakemaan tarvittavat lausunnot. Opiskelija voi saada erityisopettajan antamaa yksilöllistä pedagogista tukea tarvitessaan, vaikkei hänellä olisi mitään diagnosoitua vammaa tai sairautta.

Pienryhmä voidaan muodostaa säännöllisesti sovitun jakson ajan

kokoontuvaksi ryhmäksi, jonka toiminnalla on jokin yhteinen tavoite ja teema. Esimerkiksi Rento-ryhmä on tällainen ryhmä. Se voi kokoontua muutaman kerran tai sitten se voidaan hajauttaa useamman jakson ajalle. Tällaisesta ryhmästä opiskelijalle ei kerry kurssisuoritusta, mutta hän saa erityisopettajan tukea.

### ***Moniammatillinen yhteistyö***

Erityisopettaja ei toimi lukion aineopettajana, vaan hänen tehtävänä on opettaa oppimisen taitoja, strategioita, ja parantaa oppimisen edellytyksiä esim. kiinnittämällä huomiota opiskeluympäristöön. Erityisopettaja ja aineenopettajat ovat resurssien rajoissa pyrkineet järjestämään yhteisiä tapaamisia, joissa on keskusteltu niiden opiskelijoiden tukemisesta, jotka ovat hakeutuneet erityisopettajan kursseille tai pienryhmiin.

Aineenopettaja on avainasemassa opiskelijan jatkuvan tuen järjestämisessä oppitunneilla ja kokeissa. Erityisopettajat ovat osallistuneet näiden tukitoimien suunnitteluun yhdessä aineenopettajien kanssa. Erityisopettaja voi myös toimia samanaikaisopettajana aineenopettajan pitämällä tukikursilla. Tästä toimintamallista on saatu hyviä tuloksia esimerkiksi matematiikan opiskelussa.

Erityisopettaja osallistuu opiskelijan arviointiin silloin, kun opiskelijalla on oppimisvaikeuksia, jotka vaikuttavat hänen mahdollisuuksiinsa näyttää osaamisensa yleisesti käytetyllä tavalla. Laaja-alainen erityisopettaja voi arvioida lukiolaisen lukivaikeuden tyypillisiä piirteitä ja suunnitella yhdessä aineenopettajien ja opiskelijan itsensä kanssa, millaisia tukitoimia juuri hän tarvitsee. Aineenopettajat voivat konsultoida erityisopettajaa antaessaan lausuntoja opiskelijan erityisjärjestelyjen anomukseen.

Erityisopettaja osallistuu lukioaikana opiskelijan yksilöllisten suunnitelmien tekemiseen sekä opiskelijan ohjaukseen silloin, kun oppimisvaikeudet ovat osasyynä esim. opiskelupaikan uudelleen arviointiin tai opiskeluohjelman muuttamiseen. Erikseen on pohdittava, miten tuetaan sellaista opiskelijaa, jolla on muu kuin koulun opetuskieli äidinkielenä ja sen lisäksi vielä lukivaikeus.

Kun uudet lukion ja aikuislukion opetussuunnitelmat tulevat käyttöön 1.8.2005 alkaen, otetaan Helsingin kaupungin lukioissa vähitellen käyttöön erityiseen tukeen liittyvä kirjallinen suunnitelma. Opiskelijahuoltoryhmät koordinoivat tämän suunnitelman tekoa ja seurantaa. Suunnitelma laadi-

taan moniammatillisena yhteistyönä yhdessä opiskelijan kanssa. Erityisopettajat osallistuvat siihen omalta osaltaan.

Tavoitteena on päästä seuraavan toimintakauden aikana siihen, että lukioon tulevan opiskelijan erityisen tuen tarpeet tunnistetaan jo lukion alussa. Hänelle tehdään tarvittaessa kirjallinen suunnitelma opiskelua varten moniammatillisena yhteistyönä. Suunnitelmaan liittyvät erityisen tuen järjestelyt, joita opiskelija voi käyttää koko lukion ajan tarvittaessa sekä ylioppilastutkinnon aikana. Ryhmänohjaaja, opinto-ohjaaja, aineenopettajat ja laaja-alainen erityisopettaja tukevat opiskelijan opiskelua erityisen tuen suunnitelman mukaisesti.

Helsingin kaupungin lukioihin ei ole tarkoitus tuoda erillisiä yksilöllistettyjä opetuksen järjestämistä koskevia suunnitelmia, vaan opiskelijoiden erityiseksi tueksi riittää laaja-alainen erityisopetus. Kirjallisella suunnitelmalla tarkoitetaan Helsingin lukioissa Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2003 Erityinen tuki -luvussa mainittua kirjallista suunnitelmaa.

## **Osallistujamääristä**

*Lukuvuonna 2001–2002* lukion erityisopettajat pitivät kaikissa kaupungin lukioissa ja aikuislukioissa yhteensä 43 yhden jakson mittaista kurssia, joilla oli yhteensä 317 opiskelijaa. Se on 3,8 % päivälukioiden opiskelijoista ja 1,1 % aikuislukioiden opiskelijoista. Lisäksi erityisopettajien konsultaatiota käytti 301 opiskelijaa eli n. 4 % päivälukioiden opiskelijoista ja 0,3 % aikuislukioiden opiskelijoista. Konsultointia käyttäneisiin opiskelijoihin ei ole tässä laskettu mukaan kursseilla olleita opiskelijoita. Kaikkiaan kaupungin 17 lukiossa ja neljässä aikuislukiossa toimi tällöin neljä päätoimista erityisopettajaa.

*Lukuvuonna 2002–2003* päivälukioiden erityisopettajien pitämällä kurssilla opiskeli 332 opiskelijaa (4,2 %). Kurssilla käyneiden lisäksi 418 opiskelijaa käytti erityisopettajien konsultointiaikaa. Opiskelijamäärä erityisopetuksen kurssilla lisääntyi 15 opiskelijalla, ja erityisopetuksen konsultointia käyttäneiden opiskelijoiden määrä peräti 101 opiskelijalla. Opettajien määrä oli lisääntynyt neljästä kuuteen. Aikuislukioiden opiskelijamäärät pysyivät suunnilleen samoina.

*Lukuvuonna 2003–2004* erityisopettajaan yhteyden ottaneiden opiskelijoiden määrä on selvästi noussut, koska toiminta alkoi olla vakiintunutta ja opettajat tuttuja kouluissa. Kurssille osallistui 375 opiskelijaa (5,8 %) ja



konsultointia käytti 651 opiskelijaa (9 %). Lue-kurssista tai Matematiikan tuki -kurssista sai lukion kurssin suorituksen 287 opiskelijaa. Aikuislukioiden kursseille osallistui yhteensä 42 (1,1 %) opiskelijaa ja konsultointia käytti 31 opiskelijaa.

### ***Pedagoginen kehittäminen***

Helsingin kaupungin lukioiden erityisopettajat ovat kehittäneet vuosien 1998–2005 aikana erilaisia pedagogisia materiaaleja ja malleja lukioita varten. Kehittämistyön tavoitteena on, että kaikki kaupungin lukioiden erityisopettajat saavat käyttöönsä tiedot ja taidot, joita yksi opettajista on opiskellut ja kehittänyt enemmän kuin muut. Opettajat ovat voineet hyödyntää toistensa kehittämistyötä tiimimuotoisessa toiminnassa. Toimintamallit, joita on kokeiltu joissakin lukioissa, voidaan vähitellen ottaa käyttöön muissakin kaupungin lukioissa ja aikuislukioissa resurssien mukaan. Kehittämistyön painoalueita vuosina 2000–2005 ovat olleet seuraavien lukujen tehtäväalueet.

### ***Moniammatillinen yhteistyö***

Lukion erityisopetuksen vuorovaikutus- ja yhteistyömallia on kehitetty lukion aineenopettajien ja opinto-ohjaajien kanssa. Erityisopettajat ovat paneutuneet opiskelijan erityisjärjestelyjen suunnitteluun ja arviointiin, niiden harjoitteluun ja opiskelijan ohjaamiseen yhteistyössä opiskelijahuoltoryhmien kanssa. Erityinen tuki Helsingin kaupungin lukioiden ja aikuislukioiden opetussuunnitelmissa on laadittu moniammatillisena yhteistyönä.

### ***Lukiolaisten matematiikan vaikeudet***

Monilla lukiolaisille on erityisiä vaikeuksia juuri matematiikan lähtötaidoissa. Itä-Helsingissä lukion lyhyen matematiikan opettajat ja erityisopettajat ovat rakentaneet Matematiikan tuki -kurssin. Sen sisällöt ja tavoitteet on tehty yhdessä lukion lyhyen matematiikan opettajien kanssa. Matematiikan opettajan tehtävänä kurssilla on opettaa matematiikkaa. Erityisopettaja toimii kurssilla samanaikaisopettajana keskustellen opiskelijoiden kanssa matematiikasta: peloista, jännittämisestä, opiskelustrategioista ja matema-



tiikan kielestä. Hän auttaa myös opiskelijoita, joilla on lukivaikeus, selviytymään matematiikan tehtävistä opastamalla heitä havaitsemaan virheensä ja korjaamaan niitä.

### ***Yo-tutkintolausunnot***

Erityisopettaja voi laatia opiskelijalle lausunnon lukivaikeudesta LUE-kursin aikana. Hän konsultoi aineenopettajia opiskelijan erityisjärjestelyiden toteuttamisesta sekä ohjaa ja opastaa erityistä tukea tarvitsevaa opiskelijaa hakemaan juuri hänelle sopivia ja toimivia erityisjärjestelyjä koko lukion ajaksi sekä ylioppilaskokeeseen. Lukion opetussuunnitelman perusteet edellyttävät tukitoimia koko lukioajan, mikäli opiskelijalla on kielellisiä vaikeuksia. Tähän tarpeeseen laaja-alaiset erityisopettajat ovat pystyneet vastaamaan hyvin Helsingin kaupungin lukioissa.

### **Lähteet**

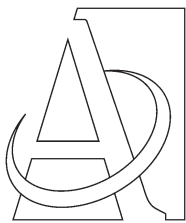
- Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Määräys 4/011/2004. Helsinki.
- Härkönen, P. 2001. Lukio-opiskelu, oppimisvaikeudet ja motivaatio. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja B18.
- Lehtola, R. 1999. Lukiolaisten lukivaikeuden tunnistaminen. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisuja B7.
- Lehtola, R. & Lehto, J. 2000. Assessing dyslexia in Finnish High school students: a pilot study. *European Journal of Special Needs Education*.
- Lukioasetus 810 / 1998.
- Lukiolaki 629 / 1998.
- Lukiolaki 478 /2003.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. Määräys 33/011/2003. Helsinki: Opetushallitus.
- Luki-työryhmän muistio. 1999. Opetusministeriön työryhmien muistioita 6.
- Niemi, P. 1998. Erilaisia oppijoita on myös korkeakoulussa. Teoksessa *Asiakkaana erilainen oppija*. Työministeriö. Helsinki: Edita.
- Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta N:o 955/2002.
- Valtioneuvoston asetus ylioppilastutkintoasetuksen 14. §:n muuttamisesta N:o 144/2001.
- Ylioppilastutkintolautakunnan ohjeet: luku- ja kirjoitushäiriöiset kokelaat. 13.6.2001.

# III

## Yhteenvetoa ja kokoavia ajatuksia



*Esko Korkeakoski*



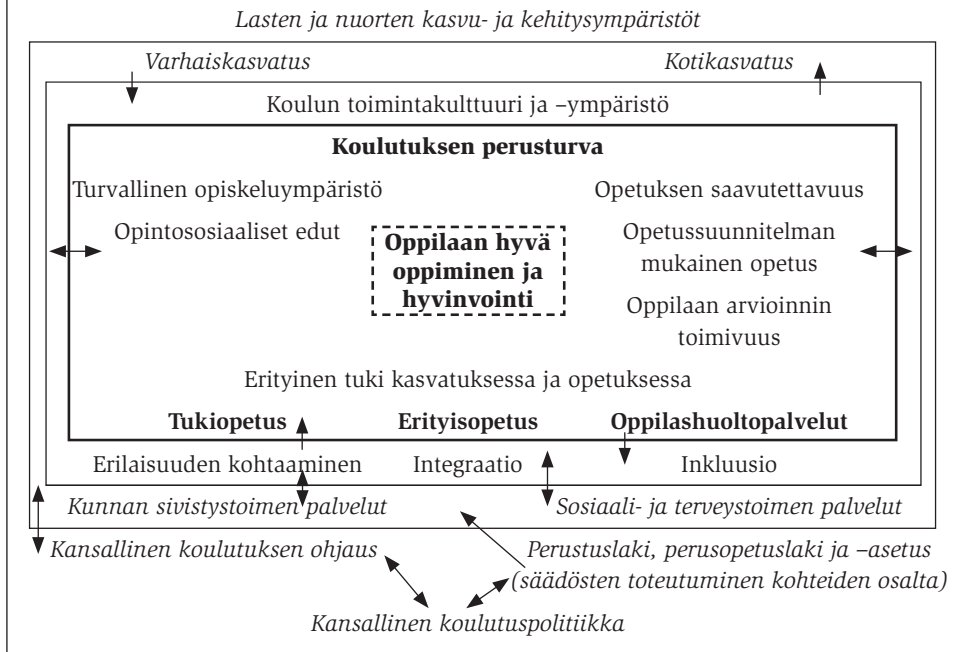
## Perusturva ja erityisopetus oppilaan hyvän oppimisen ja hyvinvoinnin tukena

Koulutuksen perusturvaa, erityis- ja tukiovetusta sekä oppilashuoltopalveluja voidaan tarkastella kokonaisuutena, jonka tavoitteena on oppilaiden hyvä oppiminen ja hyvinvointi. Nyt arvioitujen kohteiden taustalta on löydettävissä oppilaan koko kasvu- ja kehitysympäristö kokonaisuutena. Koulu toimintakulttuureineen ja oppimisympäristöineen on osa tätä ympäristöä. Koulun toimintaan vaikuttaa myös kaikki se, mitä lapsen elämässä on tapahtunut jo ennen kouluikää. Lasten ja nuorten kasvuedellytyksiä ei voida tarkastella irrallaan esimerkiksi yhteiskunnan harjoittamasta koulu- ja sosiaalipolitiikasta. Monet yhteiskunnalliset pyrkimykset konkretisoituvat usein juuri koulun toiminnassa. Kuvio 1 toimii tämän yhteenvedon kehyksenä. Se sitoo syventävät artikkelit muuhun arviointitietoon.

### **Koulutuksen perusturva**

Oppilaan oikeusturvaan liittyvien lääninhallitusten käsittelemien oikeusturvatapausten lisääntyminen (noin 17 %) vuosina 2004–2005 johtuu osin lainsäädännön ja toimintaympäristöjen muutoksista. Opiskelu ympäristön turvallisuuskysymyksistä koulukiusaaminen ja koulutilojen ilmanlaatu nousevat päällimmäisiksi asioiksi. Oppilaan perusturvan kannalta oikeusturvatapausten määrä on varsin vähäinen suhteutettuna oppilasmääriin.

**Kuvio 1. Arvioinnin kohteita ja niiden suhteita kuvaava kehikko perusopetuksen kontekstissa.**



Oppilaan arviointia koskevat oikaisupyynnöt ovat jopa harvinaisia.

Koulukiusattujen määrä on pysynyt jokseenkin ennallaan viimeiset kymmenen vuotta. Kiusaajien osuus on laskussa. Kiusaamista ehkäisevistä hyvistä käytännöistä on edelleen liian vähän tietoa, vaikka useimmilla kouluilla (78 %) onkin suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä. Opettajien oppilaisiin kohdistamasta tai oppilaiden opettajiin kohdistamasta uhkaavasta tai loukkaavasta käytöksestä ei ole tietoa. Kiusaamisen perimmäisistä syistä pitäisi saada enemmän tieteellistä tietoa. Tulisi myös tutkia ja selvittää, miten kiusaamista voitaisiin hallinnollisin ja kasvatuksellisin keinoin ehkäistä. Jatkuvan kiusaamisen kohteena oleville oppilaille opiskeluympäristö on turvaton. Koulu ei tarjoa näille oppilaille edellytyksiä hyvälle oppimiselle ja hyvinvoinnille.

Saamelaisopetusta saavien oppilaiden kokonaismäärä oli lukuvuonna 2004–2005 yhteensä 439 oppilasta. Noin 50 % perusopetusikäisistä saamelaisoppilasta jää maassamme vaille oman kielen opetusta, koska he asuvat saamelaisten kotiseutualueen ulkopuolella. Puutteena on pidettävä

myös sitä, että joka kolmannelta saamen kielen tai saamenkielistä opetusta antavalta opettajalta ei ollut lukuvuonna 2003–2004 muodollista opettajan kelpoisuutta.

## **Erityisopetuksen järjestämisessä paikallisia eroja – eroavatko oppimisen edellytykset?**

Jyväskylän kaupungissa keväällä 2004 tehdyn tutkimuksen perusteella kaikkien oppilaiden yhdessä opettamisen uskottiin parantavan erilaisuuden kohtaamista ja hyväksymistä mutta heikentävän opettajien mahdollisuuksia tukea oppilaita yksilöllisesti. Oppilaiden yleinen kouluviihtyvyys olikin kyselyn mukaan parempi kuin 1990-luvulla. Kysely perustui kokemuksiin, joita oli saatu kaikille yhteisen koulun ideologian hyväksymisestä Jyväskylän oman mallin pohjalta. Malli ei ole vielä kehittynyt sellaiseksi käytännön sovellukseksi, joka voisi olla yleisesti ratkaisu erityistä tukea tarvitsevien opetukseen tai koulukulttuurin laajempaan muutokseen. Muutosta tapahtui kuitenkin Jyväskylässä myönteisempään suuntaan, mutta rakennettaessa kaikille oppilaille yhteistä koulua tarvitaan vielä runsaasti aikaa, arvokeskustelua ja siihen liittyvää sitoutumista eri osapuolia koskien.

Turkulainen erityisopetus on kasvanut muuta maata nopeammin luokkamuotoisessa erityisopetuksessa. Erityisopettajat ovat sitä mieltä, että erityisopetuksen järjestämisen ongelma on lähinnä siinä, että yleisopetus ei kykene ottamaan vastaan erityisoppilaita. Luokkamuotoinen ratkaisu on tuonut Turussa esiin monia ristiriitaisia näkemyksiä ja kokemuksia. Vanhemmat olivat kuitenkin keskimäärin tyytyväisiä opetukseen, mutta toisaalta hyvin moni oppilaista on kokenut tulleen kiusatuksi koulussa tai on jopa katunut siirtoansa erityisopetukseen (40 %). Luokkamuotoinen erityisopetuksen ratkaisu herättää Turun esimerkin tarjoamien kokemusten perusteella monia kysymyksiä, jos erityisopetuksen kehittämistä jatketaan luokkamuotoisena ratkaisuna.

Osa-aikaista erityisopetusta annetaan perusopetuksessa pisimpään niille, joilla on suurimmat ja pysyvimmat lukivaikeudet. Osa-aikainen erityisopetus ei kykene kuitenkaan auttamaan kaikkia niitä oppilaita, joilla on lukivaikeuksia. Lukivaikeuksien osalta alueellisena erona tuli esiin se, että Itä-Suomen nuorten lukitestin tulos oli heikompi kuin Etelä-Suomen nuorten tulos. Kuntamuodolla ei ollut yhteyttä lukitestituloksiin. Oppilaiden alueelliset koulumenestyserot eivät näyttäisi johtuvan kielellisten vaikeuk-

sien epätasaisesta jakautumisesta alueellisesti. Erityisopetuksen nykyiset tukitoimet eivät ole kuitenkaan täysin riittäviä. Tukitoimien roolia tulisikin tutkia aikaisempaa enemmän koulumenestyserojen syntymisen kannalta.

Suurin osa erityisopetukseen siirretyistä tai otetuista oppilaista viihtyy koulussa. Noin neljännes oppilaista kokee kuitenkin koulunkäyntinsä kielteisenä. Oppilaat jakaantuivat kokemustensa perusteella perustyytyväisiin, kiusattuihin, sosiaaliin viihtyjiin, syrjäytymisvaarassa oleviin sekä perustyytymättömiin. Kouluviihtyvyyden parantamisessa olisi tärkeää mm. koulujen yhteisöllisyyden painottaminen ja oppilaiden kuulemisen tärkeys.

## **Perusturva ja erityisopetus Lapin läänissä sekä ruotsinkielisessä koulutuksessa**

Erityisesti Lapin läänin kouluverkon harveneminen saattaa lähivuosina ylittää joitakin kipupisteitä. Vuonna 2003 yhteensä 33 oppilaalla koulumatka kesti yli säädetyn ajan ja lähellä säädettyä rajaa oli peräti 398 oppilasta. Heistä erityisoppilaita oli 11. Kouluja lakkautetaan Lapissa vuosittain noin kymmenen, mikä tarkoittaa monien oppilaiden koulumatkojen pidentymistä, odotusaikojen ja koulumatkoihin käytetyn ajan lisääntymistä monille oppilaille.

Erityisopetukseen siirrettyjen ja otettujen osuus on Lapin läänissä hie- man valtakunnallista keskiarvoa alhaisempi (5 %), vaikka päivähoidon lapsista onkin peräti 9 % saanut erityislapsen statuksen. Puheterapeutti-, koulupsykologi- ja koulukuraattoripalveluja on Lapissa riittämättömästi, mutta kouluterveydenhoito toimii melko hyvin.

Ruotsin- ja suomenkielisessä erityisopetuksessa ei ole suuria eroja. Erityisopetukseen otettujen ja siirrettyjen osuus on ruotsinkielisessä koulutuksessa noin 5 %. Tämän osuuden muodostavista oppilaista vajaat 20 % opiskeli erityiskoulussa (koko maassa noin 30 %). Erityisoppilaiden integrointi yleisopetukseen näyttää lukujen valossa olevan tavallisempaa ruotsinkielisessä kuin suomenkielisessä opetuksessa Tämä ero selittynee osin ruotsinkielisten koulujen kouluverkkoon ja erityisopetustraditioon liittyvillä tekijöillä.



## Kokoavia ajatuksia

Edellä kuvatut tarkastelut ja artikkelit osoittavat, että 1) alueelliset ja kieli-ryhmien väliset erot ovat pieniä perusturvassa ja erityisessä tuessa oppilaille (kuntien välillä erot voivat olla yksittäisissä kohteissa tosin suuriakin) 2) opetuksen saavutettavuuden puutteet ovat enemmän yksittäisiä kuin yleisiä, 3) oppimisvaikeuksiin liittyvät opetustarpeet jatkuvat usein koko perusopetuksen ajan, 4) erityisen tuen ja oppilashuollon palvelujen tarpeet ovat kasvamassa ja 5) moniammatillinen yhteistyö näyttäytyy entistä välttämättömämmältä. Nämä johtopäätökset liittyvät esimerkiksi fyysisen ja psyykkisen oppimisympäristön ongelmiin, joskus kotitaustojen psykososiaalisiin tilanteisiin ja oppimisvaikeuksien laajaan kirjoon. Lapin lääniä koskevassa artikkelissa viitattiin mm. äidin huumeidenkäytön vuoksi vaurioituneiden ja äidin tupakanpolton vuoksi oppimis- ja kasvuhäiriöitä saaneiden lasten lisääntymiseen.

Koulun koon vaihdellessa muuttuvat monet lapsen ja nuoren kasvu- ympäristön tekijät – opetusryhmän koosta sen kokoonpanoon, vanhempien koulutustaustasta lapsen ja nuoren kasvu- ympäristöön. Pienessä koulussa monien opetuksellisten ja oppilashuollollisten palvelujen saatavuus on vaikeampaa, mutta toisaalta tarpeisiin voidaan vastata yksilöllisemmin kuin suuressa koulussa. Kansallisen koulutuspolitiikan kannalta voidaan kuitenkin sanoa, että perusopetus oikeuksineen ja tukitoimineen vastaa kokonaisuutena melko hyvin ja kattavasti oppilaan oppimisen ja hyvinvoinnin tarpeisiin – olipa koulu missä osassa maata tahansa tai olipa koulu pieni tai suuri. Vaikka erityistä tukea tarvitsevien osuus onkin nousussa ja moniongelmaiset tapaukset entistä enemmän näkyvillä, on samalla havaittavissa pyrkimystä arvioida tuen tarve aikaisemmin ja monipuolisemmin sekä antaa tarvetta vastaavaa tukea.

Erityistä tukea tarvitsevien opetuksen kehittämiseen ei ole kuitenkaan vielä osoitettavissa sellaista linjaa (esim. integraatio, inklusio tai segregatio), jolle löytyisi selkeää tutkimuksiin tai arviointeihin perustuvaa tukea. Paikallinen tai koulun oma itsearviointijärjestelmä voisi olla parhaimmillaan merkittävä apu tarkasteltaessa oppilaan kasvu- ympäristöä kokonaisuutena ja koulun mahdollisuuksia tukea oppilaan hyvän oppimisen ja hyvinvoinnin edellytyksiä. Paikallinen koulu-, sosiaali- ja terveystoimi ovat myös keskeisiä arviointitiedon hyödyntäjiä (vrt. edellä kuvio 1). Kansallisesta koulutuksen ohjauksesta ja koulutuspolitiikasta vastaavat katsovat arvioin-



ti- ja tutkimustuloksia useinkin enemmän siitä näkökulmasta, toteutuuko lainsäädännön tarkoitus koulutuksen käytännöissä.

Järjestelmätasolla kehittämistarpeiden kärki lienee erityisopetuksen määrällisen kasvun pysäyttäminen, erityisopetusmuotojen ja oppilashuollon tukitoimien kehittäminen entistä enemmän jo varhaiskasvatuksesta alkavana ja koko perusopetusajan jatkuvana suunnitelmallisena kokonaisuutena yhteistyössä kotien sekä sosiaali- ja terveystoimen kanssa. Samalla tulisi vahvistaa valmistuvien ja virassa olevien opettajien erityispedagogista osaamista. Opetuksen laadun kannalta on olennaista, miten hyvin henkilökohtaiset opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat vastaavat oppilaiden tarpeisiin ja miten niissä asetettujen tavoitteiden toteuttamiseen pyritään. Kyse on perimmältään koulun ja koulutuksen kyvystä eriyttää opetusta niin, että opetus ja kasvatus toimii aidosti oppilaan ikäkauden ja edellytysten mukaan. Tutkimusta ja arviointia tulisi kohdentaa mm. siihen, miten erilaisten oppilaiden oppimisen ja hyvinvoinnin sekä tuen tarpeet voitaisiin ottaa entistä paremmin huomioon erilaisissa opetusryhmissä ja kasvuympäristöissä.

## Kirjoittajat

Ulla Aikio-Puoskari, tutkija, Saamelaiskäräjät/Oulun yliopisto,  
ulla.aikio@samedigge.inet.fi

Leena Holopainen, professori, Joensuun yliopisto,  
leena.k.holopainen@joensuu.fi

Joel Kivirauma, professori, Turun yliopisto,  
joel.kivirauma@utu.fi

Kirsi Klemelä, projektipäällikkö, Turun yliopisto,  
kirsi.klemela@utu.fi

Esko Korkeakoski, pääsuunnittelija, Jyväskylän yliopisto,  
esko.korkeakoski@eval.jyu.fi

Matti Kuorelahti, erityispedagogiikan lehtori, Jyväskylän yliopisto,  
makaku@edu.jyu.fi

Ulla Lahtinen, professori, Åbo Akademi,  
ulla.lahtinen@abo.fi

Esko Lukkarinen, lakimies, Länsi-Suomen lääninhallitus,  
esko.lukkarinen@lslh.intermin.fi

Tuula Matikainen, erityispedagogiikan lehtori, Lapin yliopisto,  
tuula.matikainen@ulapland.fi

Erika Puro, erityispedagogiikan assistentti, Jyväskylän yliopisto,  
eripuro@edu.jyu.fi

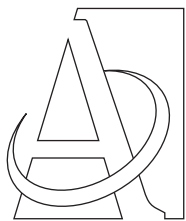
Raija Pääkkönen, suunnittelija, Helsingin kaupunki,  
raija.paakkonen@edu.hel.fi

Christina Salmivalli, professori, Turun yliopisto,  
tiina.salmivalli@utu.fi

Hannu Savolainen, yliassistentti, Jyväskylän yliopisto,  
hannu.savolainen@edu.jyu.fi

Pirjo Savolainen, erityispedagogiikan lehtori, Jyväskylän yliopisto,  
savolai@edu.jyu.fi

Kristina Ström, yliassistentti, Åbo Akademi,  
kristina.strom@abo.fi



# Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja

Nro 1

## **Koulutuksen arvioinnin uusi suunta**

Arviointiohjelma 2004–2007

Nro 2

## **Utbildningsutvärderingens nya inriktning**

Utvärderingsprogram för perioden 2004–2007

Nro 3

## **New Directions in Educational Evaluation**

Evaluation Programme 2004–2007

Nro 4

Bertel Stähle

## **Toisen asteen koulu Pohjoismaissa**

Toisen asteen koulujen pohjoismainen vertailu  
“Pohjoismainen ISUSS-raportti”

Nro 5

Anu Räisänen

## **EFQM-arviointimalli ammatillisen koulutuksen järjestäjien arvioinnin tukena**

Nro 6

Heikki K. Lyytinen & Anu Räisänen (toim.)

## **Kehittämissuuntaa arvioinnista**

Nro 7

Harri Rönholm & Anu Räisänen (toim.)

## **Arviointi tukee kehittymistä – miten arvioinnin kehittymistä tuetaan?**

Koulutuksen järjestäjien tukeminen arviointiin liittyvissä asioissa

Nro 8

Esko Korkeakoski (toim.)

**Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa**

Osaraportti 1: Arviointiraportti

Nro 9

Esko Korkeakoski

**Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa**

Osaraportti 2: Tausta ja tulokset

Nro 10

Esko Korkeakoski (toim.)

**Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa**

Osaraportti 3: Syventävät artikkelit

Nro 11

Jouko Mehtäläinen

**Erityisopetuksen tarve lukiokoulutuksessa**

Nro 12

Gunnel Knubb-Manninen (red.)

**Grundtryggheten och behovet av stöd i skolan**

**Tilaukset ja tiedustelut:**

Osastosihteeri Maritta Leinonen

Koulutuksen arviointisihteeristö

s-posti: maritta.leinonen@eval.jyu.fi

puh. (014) 260 4685

osoite: PL 35, 40014 Jyväskylän yliopisto

Osa julkaisuista on saatavissa myös verkosta:

[www.edev.fi/portal/julkaisu](http://www.edev.fi/portal/julkaisu)



Koulutuksen  
arviointineuvosto

Kansi: Martti Minkkinen

Perusopetus on osa koulutuksen perusturvaa. Perusopetuksen tavoitteena on lisätä alueellista, yksilöiden ja sukupuolten välistä tasa-arvoa. Opetus pyrkii tarjoamaan kaikille oppilaille mahdollisuuden monipuoliseen kasvuun ja opiskeluun. Opetuksessa otetaan huomioon erilaiset oppijat ja heidän taustansa.

Tämä raportti perustuu opetusministeriön Koulutuksen arviointineuvostolle antamaan toimeksiantoon. Kyse on perusopetuksen perusturvan, erityis- ja tukiopetuksen sekä oppilashuollon arvioinnista. Tässä julkaisussa syvennyttään toimeksiannon eräisiin kohteisiin tarkemmin. Mukana on myös lukion erityisopetuksen tarvetta koskeva tarkastelu.

Monista raportin artikkeleista nousee esiin havainto, jonka mukaan alueelliset ja kieliryhmien väliset erot ovat pieniä ja opetuksen saavutettavuuden puutteet ovat enemmän yksittäisiä kuin yleisiä. Artikkeleissa korostuvat kuitenkin monet tukitarpeet, joihin opetus ei ole vielä kyennyt täysin vastaamaan.