

**POIKKEAVIA OPPIJOITA KUVAAVIEN KÄSITTEIDEN JA  
ERITYISOPETUKSEN TOIMENPITEIDEN PERUSTELUJEN  
MUUTOKSET KOMITEANMIETINNÖISSÄ 1907–1958**

Laura Niemi  
Maisterintutkielma  
Historian ja etnologian laitos  
Jyväskylän yliopisto  
Syksy 2023

# JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Historian ja etnologian laitos
Tekijä Laura Niemi	
Työn nimi Poikkeavia oppijoita kuvaavien käsitteiden ja erityisopetuksen toimenpiteiden perusteluiden muutokset komiteanmietinnöissä 1907–1958	
Oppiaine Historia	Työn laji Maisterintutkielma
Aika Syksy 2023	Sivumäärä 87
<p>Tiivistelmä</p> <p>1900-luku oli muutosten aikaa Suomalaisessa yhteiskunnassa. Vuosisadan alussa luotiin pohjaa nykyiselle, maailmallakin tunnetulle ja mainetta saaneelle, suomalaiselle koulujärjestelmälle ottamalla käyttöön oppivelvollisuus. Sodan toivat mukanaan muutoksia, jotka johtivat hyvinvointivaltion syntyyn. Näillä toimilla oli myös vaikutusta marginaaliryhmien opetuksen kehittymiseen. Tässä tutkielmassa tarkastellaan poikkeavien oppijoiden erityisopetuksen kehityksen vaiheita vuosina 1907–1958 komiteanmietintöjen kautta. Suunnitelmien lisäksi huomio suuntautuu komiteoissa toimineiden ammattilaisten kielenkäyttöön ja käsitteisiin, joilla he kuvasivat, erottelivat erilaisia oppijoita. Aihetta tarkastellaan käsittehistoriallisen linssin läpi, hyödyttäen lähilukua. Tutkimus tuo esiin, miten ammattilaiset käyttivät käsitteitä virallisessa kontekstissa. Komiteanmietintöjen ollessa sidoksissa koulutuksen kehitykseen auttaa käsitteiden käyttö ja niiden ympärillä oleva keskustelu yhteiskunnan suhtatumista erilaisuuteen ja muutosta siinä.</p> <p>Tämän avulla aineistosta erottuu kaksi suurempaa kokonaisuutta, johon komiteoissa käytetyt käsitteet voidaan jakaa. Ne ovat kehitykselliset ja oppiainekohtaiset vaikeudet. Kehitykselliset vaikeudet sisältävät älykkyyteen pohjaavat vaikeudet ja oppiainekohtaiset vaikeudet pitävät sisällään tarkkarajaisempia eri osa-alueilla kuten lukemisessa esiintyviä häiriötä, joilla ei ole selvää yhteyttä älykkyyteen. Käsitteiden muutos on tiiviissä yhteydessä koulun ja sen myötä erityisopetuksen muutokseen. Uusia käsitteitä ilmaantuu samalla kun erityisopetus jakaantuu ottamaan yhä tarkkarajaisempia häiriötä huomioon. Toisaalta älykkyyteen pohjaavat vaikeudet ja niiden käsitteet ovat mukana koko tutkimusjakson osan kadotessa pois käytöstä, toisten ilmaantuessa tilalle. Käsitteissä on havaittavissa myös pysyvyyttä, kun esimerkiksi käsite heikkolahjainen on mukana aineiston alusta loppuun asti.</p>	
Asiasanat Oppimisvaikeus, oppimishäiriö, komiteanmietinnöt, ammattilaiset, käsittehistoria, erityisopetuksen historia, poikkeavien historia	
Säilytyspaikka Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

## **KUVIOT**

Kaavio 1 Oppiainekohtaisten vaikeuksien käsitteiden jakautuminen suhteessa toisiinsa ja esiintyminen aineistossa..... 25

Kaavio 2 Kehityksellisiin vaikeuksiin liittyvien käsitteiden suhteutuminen toisiinsa komiteamietinnöissä..... 37

## **TAULUKOT**

Taulukko 1. Useammassa kuin yhdessä komiteassa istuneet asiantuntijat ..... 19–20

Taulukko 2 Komiteoiden jäsenten ammatit..... 21

Taulukko 3 Vajaamielisten jaottelu ..... 49

Taulukko 4 Oppiainekohtaisten käsitteiden jakautuminen aineistossa vuosittain .....55–56

Taulukko 5 Kehityksellisten käsitteiden jakautuminen aineistossa vuosittain ..... 58–59

## SISÄLLYS

1.	JOHDANTO.....	1
1.1	Tutkimusaihe.....	1
1.2	Aikaisempi tutkimus .....	2
1.3	Normaali ja poikkeava käsitteinä.....	5
1.4	Lähdeaineisto, rajaukset ja tutkimuskysymys.....	8
1.5	Metodit ja eettiset kysymykset.....	13
2.	KOMITEAT JA NIIDEN JÄSENET.....	16
2.1	Komiteanmietinnöt .....	16
2.2	Jäsenistö ja heidän taustansa .....	17
3.	OPPIMISVAIKEUKSIIN LIITTYVÄT KÄSITTEET.....	22
3.1	Oppiainekohtaiset oppimisen vaikeudet.....	23
3.2	Kehitykselliset vaikeudet .....	36
3.3	Käsitteiden ajallinen jakautuminen aineistossa.....	55
4.	KOMITEOIDEN EHDOTTAMAT TOIMENPITEET .....	60
4.1	Oppivelvollisuuden suunnittelu ja erityisopetus.....	60
4.2	Laitokset vastauksena erilaisuuden uhkaan .....	64
4.3	Rinnakkaiskoulujärjestelmän purku ja erityisopetus .....	68
4.4	Oppimisvaikeuksien erittely ja erityisopettajien koulutus .....	73
5.	PÄÄTÄNTÖ.....	77
	LÄHTEET JA TUTKIMUSKIRJALLISUUS.....	82

## LIITTEET

# 1. JOHDANTO

## 1.1 Tutkimusaihe

Oppimisen haasteita on monenlaisia ja suhtautuminen niihin on muuttunut 1900-luvun aikana. Iso osa muutoksesta liittyy tieteen kehitykseen kasvatustieteiden ja psykologian aloilla, kun oppimisvaikeuksia on alettu tunnistaa ja eritellä älykyyteen liittyvistä haasteista.<sup>1</sup> Lakien ja säännösten tasolla oppimisen haasteiden huomioimiseen erityisopetuksessa on osin vaikuttanut myös taloudellinen ja aatteellinen kehitys. Vuonna 1921 säädetyin oppivelvollisuuden myötä koko ikäryhmä oli hiljalleen kansakoulussa ja sen vuoksi haluttiin alkaa uudistamaan myös oppikoulua, kun koulutuksen tasoa oli nostettava yhteiskunnan monimutkaistumisen takia. Tämä kasvatti paineita nostaa kansakoulun tasoa, mikä puolestaan toi esiin aiempaa selvemmin oppilaiden osaamiserot.<sup>2</sup> Heikoimmin suoriutuvien oppilaiden ongelmiin alettiinkin kiinnittää enemmän huomiota. Vammaisuus ja muut oppimisvaikeudet olivat kuitenkin marginaalinen ongelma yhteiskunnassa. Ensin koulutuksessa huomioitiin tavalliset oppijat ja vasta sitten erityisryhmät.<sup>3</sup> Opetuksen kehittämistä varten asetettiin erilaisia asiantuntijaelimiä, joista tärkeimmät olivat komiteoita. Komiteoiden mietintöjä tarkastelemalla huomataan, että erityiset oppilaat otettiin kuitenkin jo varhain huomioon, vaikka keinot olivatkin vielä vähäiset.

Tässä opinnäytteessä tarkastelen Suomessa komiteamietinnöissä käytyä alan ammattilaisten keskustelua erityisopetuksesta ja sen keinoista eri oppimisvaikeuksista ja haasteista kärsiville. Tarkastelen myös, miten käsitteistö muuttui ja eriytyi alan ammattilaisten käytössä ja millaisia merkityksiä käsitteille annettiin. Aineistona toimivat koulutukseen ja erityisopetukseen liittyvät komiteamietinnöt vuosien 1907–1958 välillä.

---

<sup>1</sup> Moberg, Sakari, Hautamäki, Jarkko, Kivirauma, Joel, Lahtinen, Ulla, Savolainen, Hannu, ja Vehmas, Simo 2015, 13.

<sup>2</sup> Kivirauma 2002, 29–30

<sup>3</sup> Kivirauma 2002, 28.

## 1.2 Aikaisempi tutkimus

Koulutusta ja koululaitoksen kehitystä on tutkittu Suomessa paljon eri näkökulmista. Olen hyödyntänyt aikaisempaa tutkimusta useilta eri tieteenaloilta aina historiasta psykologiaan ja kasvatustieteisiin mahdollisimman monipuolisen käsittelyn varmistamiseksi. Erityisopetusta on tutkittu etenkin kasvatustieteissä ja erityispedagogiikassa, ja yhdessä historian alan vastaavan tutkimuksen kanssa ne auttavat ymmärtämään työssäni keskeisiä käsitteitä ja komiteoiden asettamista sekä niiden käytännön toimintaa. Historian alalta löytyy runsaasti yleistä kouluhistoriaa ja rajatummin sen eri vaiheita ja oppilaitoksia koskevaa tutkimuksen avulla hahmotin kontekstia ja toimintakenttää, joihin komiteoiden suunnitelmat kohdistuivat.<sup>4</sup> Tässä työssä hyödynsin Aimo Halilan neliosaisen Suomen kansakoululaitoksen historian suuria linjoja koskevia teoksia niiltä osin kuin ne sopivat aikarajaukseen. Tämän lisäksi Anja Heikkisen ja Pirkko Leino-Kaukiaisen toimittama teos *Valistus ja koulunpenkki: kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle* ja Erkki Lahdeksen *Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun* antavat perustan ymmärtää Suomen koulun kehitysvaiheita, joista edellä mainitussa sivutaan myös erityisopetuksen kehitystä.<sup>5</sup> Edellä mainitut teokset käsittelevät koulun kehityksen historiaa Heikkisen ja Kaukiaisen toimittamaa teosta lukuun ottamatta ”normaalien” koulunkehitystä, jättäen marginaaliryhmien opetuksen sen ulkopuolelle.

Vasta viimevuosikymmeninä on alettu tutkia tarkemmin ns. erilaisten historiaa ja kohteeksi on nostettu eri marginaaliryhmiä, joita on pidetty poikkeavina valtaosaan nähden. Sen myötä normaaliutta ja sen suhdetta erilaisuuteen on pohdittu runsaasti niin historian, kasvatustieteen kuin psykologiankin aloilla.<sup>6</sup> Etenkin vammaisten historiaa on tutkittu usealta eri näkökulmalta. Työlleni erityistä hyötyä on ollut Minna Harjulan väitöskirjasta *Vaillinaisuudella vaivatut* vuodelta 1996, jossa hän käsittelee asiantuntijoiden tulkintoja vammaisuudesta 1900-luvun vaihteen huoltokeskustelussa. Hän tutkii muun muassa millaisia vammaisuuden tulkintoja, keskustelua ja ratkaisuja vammaisuudelle annettiin. Opinnäytteessä sivutaan myös sokeita, kuuroja ja invalideja, vaikka pääpaino on vammaisissa ja heistä tehdyissä tulkinnoissa. Harjula pyrki teoksessaan luomaan perusteellisen kuvan vammaisuuteen, vaikka pääpainona oli

---

<sup>4</sup> Esimerkiksi Kiuasmaa 1982 ja Heporauta 1945.

<sup>5</sup> Heikkinen yms. 2011. ja Lahdes 1961.

<sup>6</sup> Katso esimerkiksi Kivirauma 1989, Silvenoinen ja Pihlaja 2012, Jyrinki 2014 ja Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen & Vehmas 2015, 13.

kognitiivisiin toimintoihin vaikuttava vammaisuus. Harjula osoittaa tutkimuksessaan, kuinka 1900-luvun vaihteessa ei ollut olemassa yhtenäistä vammaisuuskäsitettä, joka vastaisi nykypäivän käsitettä, vaan se koostui eri asiantuntijoiden omista määritelmistä, jotka perustuivat heidän omiin lähtökohtiinsa ja asenteisiinsa. Vammaisuuden käsitteen konstruktivisuus aiheuttaa sen, että vammaisuuden tulkinnat vaihtelevat runsaastikin eri aikoina eri tilanteissa asettaen ryhmään kuuluvat eriarvoiseen asemaan. Harjula painottaa tutkimuksessaan opetuksen järjestämistä juuri vammaisille jättäen muut erityisopetusta kaipaavat taka-alalle.<sup>7</sup>

Heli Leppälän väitöskirja *Vammaisuus hyvinvointivaltiossa: invalideiksi, vajaamielisiksi tai kehitysvammaisiksi määriteltyjen kansalaisasema suomalaisessa vammaispolitiikassa 1940-luvun taitteesta vuoteen 1987* puolestaan paneutuu vammaisten yhteiskunnalliseen aseman muutokseen ja mahdollisuuksiin toimia osana sitä. Tutkimus painottaa vammaisten ja invalidien koulutusmahdollisuuksien ja työllistymisen kehitystä ja toimenpiteitä, joita valtio on toteuttanut vammaisten aseman parantamiseksi.<sup>8</sup> Leppälän käsittelemiä toimenpiteitä on mahdollista verrata omiin havaintoihini komitean suunnitelmista liittyen vammaisten koulutukseen. Leppälä on teoksessaan kirjoittanut etenkin vammaisten ja invalidien mahdollisuuksista yhteiskunnassa.

Tuula Vuolle on myös perehtynyt vammaishistoriaan ja hänen näkökulmanaan on vammaisten kouluttamiseen liittyvät motiivit väitöskirjassaan *Paikallisesta hyväntekeväisyydestä valtion asiaksi: aistivallisuus- ja raajarikkoiskoulutus Suomessa 1846–1892*. Hän tarkastelee yksityisten ja valtiollisten toimenpiteiden osuutta vammaisten koulutuksessa sen käynnistymisvaiheessa. Vuolteen tutkimus keskittyy 1800-luvun loppuun ja vammaishistorian opetuksen alkupuoliskoon. Se tarjoaa vahvaa taustatietoa työlleni.<sup>9</sup> Vuolteen tavoin vammaishistoria on pitkään ollut painottunut erilaisten hyväntekeväisyysjärjestöjen historiaan ja niiden kautta vammaisten historiaan.

Historiantutkimuksessa on tehty vähemmän oppimisvaikeuksiin ja oppimisvaikeuksista kärsivien lasten opetukseen liittyvää tutkimusta. Kasvatustieteissä tilanne on ainakin osittain toinen. Näissä tutkimuksissa heikkolahjaiset ja nykykäsittein vammaiset ovat myös keskeisessä osassa

---

<sup>7</sup> Harjula 1996.

<sup>8</sup> Leppälä 2014.

<sup>9</sup> Vuolle 1993.

tutkimusta, sillä erityisopetus lähti kehittymään suurelta osin näiden opettamisesta. Joel Kivirauma selvittää teoksessaan *Poikkeavuus ja kansanopetus ennen oppivelvollisuutta: tutkimus heikkolahjaisiin ja pahantapaisiin oppilaisiin kohdistettujen toimenpiteiden muotoutumiseen vaikuttaneista tekijöistä erityisesti Turun ja Tampereen kansakouluissa* (1987) mitkä kansanopetuksen järjestämiseen liittyvät tekijät vaikuttivat poikkeavien oppilaiden erityistoimenpiteiden muodostumiseen.<sup>10</sup> Kivirauma määrittelee poikkeavuutta ja normaaliutta tavalla, joka ottaa huomioon historiallisen ja sosiaalisen kontekstin, ja soveltuu sen vuoksi hyvin historiantutkimuksen lähtökohdaksi. Hyödynnänkin tässä opinnäytteessä lähtökohtana hänen määritelmäänsä siitä, mikä on normaalia ja mikä taas poikkeavaa. Tämä eronteko toimii pohjana määriteltessä komiteoiden normaaliopetuksesta poikkeavia toimia ja kuinka käsitteitä perustellaan erilaisuudella. Näihin määritelmiin palataan tarkemmin seuraavassa luvussa.

Kivirauma tarkastelee lisäksi tutkimuksessaan *Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921–1985*<sup>11</sup> erityisopetusta yhteiskuntahistoriallisten yhteyksien kautta, sitoen muutokset oppivelvollisuuskoulun kehitykseen. Hänen näkökulmansa asiaan on organisaatiolähtöinen, ja hän keskittyy siihen, miten opetussuunnitelmassa vaaditut käytänteet on toteutettu kouluissa, verraten eri paikkakuntia toisiinsa.<sup>12</sup> Kivirauma on kirjoittanut aiheesta myös Minna Vuorio-Lehden kanssa teoksessa *Erilaisen koululaisen puolesta: mukautetun opetuksen historiaa Turussa 1901–2001*. Laaja-alaisessa erityisopetukseen keskittyvässä tutkimuksessa ovat mukana myös esimerkiksi sokeat ja kuurot. Tarkastelu keskittyy ennen muuta opetuksen järjestämiseen kouluissa, joten ulkopuolelle jäävät ammattilaisten keskustelu ja käytettyjen käsitteiden muutokset.

Tässä työssä hyödynnän myös Anne Koskelan väitöskirjaa ja hänen käsittelemäänsä normaaliuden ja poikkeavuuden eroa, missä analyysin kohteena on normaalin lapsuuden hallinta ja se, kuinka asiantuntijat tuottavat diskursiivisesti rajoja normaalin ja poikkeavan lapsen välille. Koskela tarkastelee aihetta kouluarjessa ja tutkii päivittäisiä arviointikäytänteitä ja keinoja, joilla kouluarjessa ongelmia hallitaan.<sup>13</sup>

---

<sup>10</sup> Kivirauma 1987.

<sup>11</sup> Kivirauma & Vuorio-Lehto 2001.

<sup>12</sup> Kivirauma 1989.

<sup>13</sup> Koskela 2022.



### 1.3 Normaali ja poikkeava käsitteinä

Käytän tässä työssä termiä ”normaali lapsi”, joilla viitataan lapsiin, jotka menestyivät koulussa hyvin tai ilman mainittavia vaikeuksia. Termi normaali tai siihen verrattavissa olevat ilmaisut myös olleet käytössä läpi käsiteltyjen komiteamietintöjen, jos niissä on ollut tarpeen erottaa tavalliset ja ”vaillinaiset” lapset toisistaan. Sisällytän ”normaaleihin” myös lahjakkaat lapset, joiden erityistarpeita ei komiteamietinnöissä oikeastaan huomioitu ennen vuoden 1958 komiteamietintöä erityisopetuksesta. Sielläkin todettiin ainoastaan, että heille ei tarvinnut järjestää erillistä opetusta.<sup>14</sup>

Normaaliuden ja poikkeavuuden tarkempi määrittely onkin tässä tarpeen, jotta voimme ymmärtää mihin poikkeavuutta verrataan ja miksi jokin on poikkeavaa. Seuraan osin Joel Kivirauman määritelmää poikkeavuudesta, jonka mukaan se on seurausta erilaisista luokitteluista, joihin pohjautuen oppilasta arvioidaan ja tarvittaessa tehdään toimenpiteitä. Tässä tutkittavalla aikavälillä tällainen luokitteleva toimenpide oli esimerkiksi siirto apukouluun. Apukoulut olivat tarkoitettu lapsille, jotka eivät voineet seurata tavallista opetusta joko sairauden tai vähäisen älykkyyden vuoksi.<sup>15</sup> Poikkeavuudessa on Kivirauman mukaan kyse neljästä tekijästä: poikkeavaksi luokitellusta yksilöstä, ympäristöstä, poikkeavuuden luokittelusta ja poikkeavaksi luokittelun vaikutuksista.<sup>16</sup> Poikkeavuus muodostuu siis suhteessa ympäristöön. Erityisopetusta koskevassa tutkimuksessa sen onkin katsottu lähtevän yhteisöstä eikä yksilöstä. Yksilölliset ominaisuudet eivät yksinään aiheuta poikkeavuutta vaan se syntyy tietyssä ympäristössä, joka asettaa erilaisia vaatimuksia yksilölle. Jos yksilö ei täytä näitä vaatimuksia, alkavat yksilön toiminta tai piirteet näyttää poikkeavilta.<sup>17</sup> Poikkeavuutta voidaan pitää universaalina, mutta sen muotoja ei. Tällä tarkoitetaan, että ei ole olemassa tekoja, jotka jokaisessa tilanteessa ja kulttuurissa olisivat poikkeavia.<sup>18</sup>

Poikkeavuutta verrataan ja määritellään usein normaalin kautta. Normaaliuden määrittely ei kuitenkaan ole itsestään selvää. Sitä käytetään yleensä kuvaamaan jotain yleistä tai tyypillistä.

---

<sup>14</sup> Kom.miet. 1958.

<sup>15</sup> Svanfeldt-Winter 2016.

<sup>16</sup> Kivirauma 1987, 27.

<sup>17</sup> Kivirauma 1987, 1.

<sup>18</sup> Kivirauma 1987, 2.

Usein se määritellään myös sen kautta, mikä on haluttua ja millainen se on tai sen pitäisi olla.<sup>19</sup> Sille voidaan kuitenkin antaa myös normatiivisia merkityksiä kuten hyväksyttävä tai terve. Tällöin poikkeavuutta voidaan pitää sairautena, milloin myös kouluun sopeutumattomuus voitaisi nähdä samoin. Näkökantaa tukee etenkin se, että lääketieteen asiantuntijat ovat historiallisesti olleet koulupoikkeavuuden asiantuntijoita ja määrittäjiä. Tämä antaa näille profesioille valtaa yhteiskunnallisten toimintojen ongelmallisten osien (luonteen) määrittämiseen ja on näin osa niiden julkista valtaa. Poikkeavaa käytöstä on pidetty lääketieteen alaan kuuluvana ja näin ollen se on kasvattanut lääkäreiden valtaa yhteiskunnassa.<sup>20</sup> Myös tässä tarkastelluissa komiteoissa lääkärikunta oli hyvin edustettuna.<sup>21</sup>

Poikkeavuuden määrittämisen historiaan kuuluu myös älykkyyden luokittelu älykkyystestien avulla. Vaikka älykkyyden yhteys kasvatukseen ja opetuksen kysymyksiin on kiistaton, sille ei ole kuitenkaan kyetty löytämään yleisesti hyväksyttyä määritelmää. Älykkyyttä on perinteisesti mitattu älykkyystestein, joista tunnetuimpia ja yleisesti hyväksyttävimpiä ovat Alfred Binet'n vuonna 1908 julkaisema testi ja vuonna 1939 David Weslerin kehittämä testi. Binet'n testi mittaa yleistä älykkyyttä, joka määriteltiin kyvyksi käsitellä abstraktioita. Wesler puolestaan määrittä sen yksilön kokonaiskyvyksi ajatella rationaalisesti ja toimia tarkoituksenmukaisesti sekä toimia ympäristössä tehokkaasti.<sup>22</sup> Tämän opinnäytteen aikavälillä käytetyimmät testit Suomessa olivat suomalaisten psykologien muokkaamia versioita Theodor de Simonin, Lewis Termanin tai Alfred Binet'n testeistä.<sup>23</sup>

Älykkyystestit nojaavat oletukseen, että on olemassa tekijä/tekijöitä, joita voidaan mitata ja tämä vastaa sitä, mitä todellisuudessa halutaan mitata, eli tässä tapauksessa älykkyyttä. Testeillä pyritään saamaan tietoa niin lapsen nykyisestä kuin tulevasta suorittamisesta koulussa. Ne kehitettiin apukeinoksi lajittelemaan lapsia, kun perusopetusta laajennettiin ja oppilaita haluttiin jakaa koulutyöhön kykeneviin ja kykenemättömiin. Ne eivät nykytiedon mukaan ole täysin ongelmattomia ja testien oikeutus tulikin niiden hyödyn eikä tieteellisen näytön perusteella. Testien tulosten on havaittu heijastavan enemmän sosiaalista ja kulttuurista maailmaa, josta testattava on kotoisin, kuin varsinaista universaalista älykkyyttä. Tämä ei tarkoita, että testit

---

<sup>19</sup> Vehmas 2005, 64.

<sup>20</sup> Kivirauma 1987, 2–5.

<sup>21</sup> Katso taulukko 2.

<sup>22</sup> Hirsjärvi, 1983, 213–214.

<sup>23</sup> Svanfeldt-Winter 2016.

ovat käyttökeltottomia, ja monivammaisilla lapsilla niistä on apua etenkin, kun pyritään selvittämään tiettyjen osa-alueiden suorittamista.<sup>24</sup> Testit olivat kuitenkin tämän tutkimusaikavälin aikana se keino, jolla oppilaita pyrittiin arvioimaan mahdollisimman objektiivisesti ja tasavertaisesti. Testien perusteella määritettiin älykkyysosamäärä<sup>25</sup>, josta muodostettuihin rajoihin perustui jaottelu erityyppisiin vajavuuksiin. Sitä käytettiin siis määrittelemään mikä oli poikkeavaa ja mikä normaalia. Ennen 1930-luvulla käyttöön otettuja älykkyystestejä, oppilaiden jakoa oli suoritettu opettajien toimesta empiirisiin havaintoihin ja oppilastuntemukseen nojaten.<sup>26</sup>

Käsitteitä ”oppimishäiriö” tai ”oppimisvaikeus” ei tunnettu tutkimusjaksolla sellaisina kuin me nyt ne ymmärrämme. Ensimmäisenä termin ”oppimisvaikeus” otti tutkimuspiireissä varsinaisesti käyttöön psykologi ja kasvattaja Samuel Kirk vasta vuonna 1963, mistä se levisi myös Suomen ammattipiireihin. Kirkille oppimisvaikeus tarkoitti häiriötä tai viivästynyttä puheen, kielen, lukemisen, kirjoittamisen tai laskemisen kehitystä. Ongelmat liittyivät Kirkin mukaan aivotoiminnan häiriöihin tai emotionaaliseen tai käyttäytymisen ongelmiin aiheuttaen lapselle psyykkistä haittaa. Ongelmat eivät johtuneet kehitysvammasta, aistivammasta tai kulttuuriin tai opetukseen liittyvistä seikoista. Myöhemmät määritelmät ovat mukailleet tätä.<sup>27</sup> Keskustelua erityyppisiin, älykkyteen liittyvistä ongelmista poikkeaviin oppimisvaikeuksiin löytyi jo ennen Kirkin tutkimuksia tämänkin tutkimuksen aineistosta.

Alan tutkimuksessa on myös alettu käyttämään laajempaa oppimisen vaikeudet -termiä aikaisemmin käytetyn käsitteen ”oppimisvaikeudet” sijaan. Tällä on haluttu korostaa sitä, että oppimisessa ilmeneviä haasteita on tarkasteltava monista syistä johtuvina ja monissa eri tasoissa. Tällaisia tasoja ovat Ahosen, Aron, Lerkkasen ja Siiskosen mukaan laajemmat ja monimutkaisemmat taidot, kuten lukeminen ja kirjoittaminen sekä suppeammat ja tarkemmat, kuten erilaisten assosiaatioiden<sup>28</sup> oppiminen.<sup>29</sup> Oppimisvaikeuksien määrittely ei kuitenkaan

---

<sup>24</sup> Kivirauma 1987 5–6.

<sup>25</sup> Älykkyysosamäärä on suhdeluku, jonka avulla ilmaistaan ihmisen henkisen kehityksen nopeus suhteessa hänen elinikänsä. Sen muodostamiseen on erilaisia tapoja. Ensimmäisen testin kehitti saksalainen psykologi William Stern, joka pohjaisi sen Alfred Binet’n kehitysikä käsitteeseen, niin että jakoi sen eliniällä. Myöhemmin mukaan on tullut vertaaminen oman ikä ryhmän keskiarvoon. Hirsjärvi, 1983, 213–214.

<sup>26</sup> Kivirauma & Vuorio-Lehti 2001, 22 ja Svanfeldt-Winter 2016.

<sup>27</sup> Ahonen, Aro, Lerkkanen & Siiskonen 2019, 27. Katso myös Fletcher yms. 2009, 30.

<sup>28</sup> Esimerkiksi Ahonen yms. 2019 antaa esimerkin sanasta kuusi, siihen yhdistyy numero 6 näiden tasojen välinen assosiaatio rikastuu, kun yhdistämme siihen uusia yhteyksiä kuten ”2x3” ja pienempi kuin 7.

<sup>29</sup> Ahonen, Aro, Lerkkanen & Siiskonen 2019, 12.

edelleenkin ole helppoa tai yhtenäistä, vaikka oppimisvaikeuksien syitä ja vaikutuksia lapsen oppimiseen on tutkittu paljon. Oppimisvaikeudet tunnistetaan nykyään merkittävästi paremmin kuin 1900-luvun alkupuolella, mutta edelleenkin niitä ei pystytä määrittämään selkeästi ja tarkasti, sillä esimerkiksi oppimisvaikeuksien operationalisointi eli muuttaminen mitattavaan ja tutkittavaan muotoon tuottaa haasteita.<sup>30</sup> Mittaavatko testit todella sitä mitä niiden sanotaan mittaavan?<sup>31</sup>

Oppimisvaikeudet-termiä voidaan siis käyttää sateenvarjokäsitteenä, jonka alle mahtuu monen muotoisia vaikeuksia, joilla on tarkempia kriteerejä. Oppimisvaikeuksilla tarkoitetaan nykytietämyksen mukaan neurologisperäisiä oireita, jotka vaikeuttavat tiettyjen kognitiivisten toimintojen kehittymistä. Hidas tai epätavallinen taitojen omaksuminen ovat tavallisimpia ilmene-mismuotoja. Kouluiässä ne voivat näkyä vaikeuksina lukemisessa, kirjoittamisessa, luetun ymmärtämisessä, matematiikassa, ongelmanratkaisussa tai tarkkaavaisuudessa. Oppimisvaikeudet eivät ole suoraan verrannollisessa suhteessa yleiseen älykkyyteen, jota yleisemmin voidaan mitata erilaisilla älykkyystesteillä. Yleisistä oppimisvaikeuksista kärsivällä voi yhtä hyvin olla hyvät tai heikot älylliset valmiudet.<sup>32</sup>

## 1.4 Lähdeaineisto, rajaukset ja tutkimuskysymys

Tutkimusaineiston perusta muodostuu alemman tason koulutusta, erityisopetusta ja vajaakykyisten lasten huoltoa käsittelevistä komiteamietinnöistä vuosilta 1907–1958. Rajasin etsittävät mietinnöt koskemaan lasten opetusta ja huoltotoimia. Tämä karsi pois mietinnöt, jotka koskivat aikuisia vajaamielisiä tai pelkästään vajaamielisten lasten laitoshuoltoa. Samoin rajasin aiheen lapsuuden koulutusta käsitteleviin mietintöihin, milloin pois jäivät oppikoulua ylempiä koulutuksia koskevat mietinnöt. Tällä tavoin määritellyjä mietintöjä mahtui aikavälille yhteensä 11.

---

<sup>30</sup> Kivirauma 1987, 5.

<sup>31</sup> Eri tutkijoilla on myös erilaisia määrittelytapoja suhteessa erityyppisiin oppimisvaikeuksiin. Selvää on, että niihin vaikuttaa monia tekijöitä ja samankaltainenkin vaikeus voi olla seurasta eri tekijöistä. Lähimmäksi yhte-näistä määritelmää on päästy määrittelemällä, että oppimisvaikeudet ilmenevät ”yllättävällä tai odottamatto-malla” tavalla alisuoriutumisenä. Ahonen, Aro, Lerkkanen & Siiskonen 2019, 27.

<sup>32</sup> Salmi 2022, 24.

Rajaan oppimisen vaikeuksiin ja haasteisiin liittyvien käsitteiden ilmaantumisesta ja niiden muuttumisesta koskevan keskustelun tarkastelun ammattilaisten komiteamietinnöissä käymään keskusteluun. Käytän tekstissä termiä ammattilainen/asiantuntija kuvaamaan varsin kirjavaa joukkoa eri ammattien edustajia, jotka ovat osallistuneet komiteoiden laatimiseen. Tämä jättää ulkopuolelle tavallisen kansan kielenkäytön. Komiteamietinnöt ovat tutkimusaiheen kannalta mielekäs lähdeaineisto, sillä erityisesti lainsäädännön ja sen myötä myös lakien valmistelussa hyödynnettävien komiteamietintöihin kirjattujen näkökantojen voidaan katsoa kertovan varsin yhtenevästä näkemyksestä ammattilaisten keskuudessa erityisopetuksesta ja sitä tarvitsevista. Kuitenkin komiteamietinnöt ovat ainoastaan toimintaehdotuksia. Ne eivät siis kerro suoraan toteutuneista toimista. Esimerkiksi vuonna 1907 laadittu mietintö koskien oppivelvollisuutta saatiin voimaan vasta 1921.<sup>33</sup> Asiantuntijat käyttivät komiteamietinnöissä ajalle tyyppillisiä ja ammattilaisten tuntemia käsitteitä. Käsitteet on siis mahdollista sitoa aikaan, jolloin mietintö valmistui, mietinnön lopullisesta kohtalosta huolimatta. Mietintöjen laatijoiden päämäärät ovat vaikuttaneet kirjoitusten painotuksiin. Tekstissä saatettiin esimerkiksi pyrkiä vaikuttamaan päätöksentekijöihin ja tietoisesti korostaa jotain tiettyä argumenttia tai ongelman vakavuutta. Kyse on myös pääosin ammattikuntien sisäisistä keskusteluista, joissa asioiden taustat olivat tuttuja asianomaisten kesken. Lausunnoissa todennäköisesti jätettiin mainitsematta itsestään selviä asioita ja siksi myös käsitteitä jätettiin määrittelemättä.<sup>34</sup>

Tarkasteltaessa keskustelua kiinnostus siten suuntautuu käytettyihin käsitteisiin. Ehdotusten läpimeno riippui monesta tekijästä, kuten hallitsevasta poliittisesta ilmapiiristä ja taloudellisesta tilanteesta. Komiteat oli asetettu tiettyä tehtävää varten, joten poliittiset päätökset siitä mitä milloinkin haluttiin lähteä kehittämään, vaikuttivat niiden ilmestymismääriin ja ajankohtaan. Tästä johtuen niissä käytettyjen käsitteiden ilmaantumisesta ammattilaisten keskusteluun ei voida tarkasti ajoittaa, jos lähdeaineistona on ainoastaan komiteamietinnöt. Mietinnöistä kuitenkin havaitaan, kun jotkin käsitteet ovat hävinneet tai korvautuneet toisilla ja se, milloin ja millaisia toimenpiteitä ehdotettiin tehtäväksi erityistoimien muodossa.

Aloitan tarkastelun vuoden 1907 komiteamietinnöstä, joka koskee oppivelvollisuuden käyttöönottoa. Ajankohta on mielekäs aloitus, koska ennen oppivelvollisuutta koulunkäynti oli

---

<sup>33</sup> Tuomaala 2011, 95.

<sup>34</sup> Harjula 1996, 24.

ollut vapaaehtoista. Se jätti ulkopuolelle monia lapsia, etenkin sellaisia, joilla oli haasteita koulunkäynnin suhteen.<sup>35</sup> Kun koulunkäynti oli vapaaehtoista, ei ollut pakko järjestää heille soveltuva opetusta. Tukitoimiakaan ei oikeastaan ollut, joten koulussa pärjääminen oli vaikeaa tai jopa mahdotonta. Lisäksi lapsia tarvittiin etenkin maalla töihin, joten jos lapsella ei ollut ”älliä kouluun” niin häntä tuskin laitettiin koulunpenkille.<sup>36</sup> Erityisopetuksen tarve syntyi siten oppivelvollisuuden myötä, kun koulunkäynti laajennettiin koskemaan kaikkia lapsia. Aiemmin piilossa olleet vaikeudet alkoivat tulla esiin, mitä pidempään lapset kävivät koulua.<sup>37</sup>

Päätän tutkimusjaksoni vuoteen 1958, jolloin tehtiin ehdotus erityisopettajien kouluttamisesta. Viimeistään tuolloin valtio tunnusti erityisopetuksen tärkeyden, kun se ryhtyi suunnittelemaan erityisopettajien kouluttamista. Tätä ennen oli jo perustettu Jyväskylän kasvatustieteelliseen korkeakouluun suojelu- ja parantamiskasvatustieteen (nykyisen erityispedagogiikan) professuuri vuonna 1951, jolloin tutkimuspuolella erityisvaikeudet oppimisessa olivat jo saavuttaneet asemansa.<sup>38</sup> Rajaus on myös perusteltu sillä, että siirryttäessä 1960-luvulle komiteat keskittyivät suunnittelemaan peruskoulu-uudistusta. Tämä aloitti uuden aikakauden suomalaisessa koulujärjestelmässä, kun perusopetus siirtyi hiljalleen pois rinnakkaiskoulujärjestelmästä<sup>39</sup>.<sup>40</sup> Rajattu aineisto mahdollistaa tarkemman analyysin valitulta tutkimusajankohdalta.

Aiempi tutkimus on osoittanut, kuinka vammaisuuteen liittyvät termit esiintyivät koulun erityisopetuskeskustelussa pitkään, ennen kuin muita oppimisvaikeuksiin viittaavia termejä alettiin käyttää ja erottaa älykkyyteen liittyvistä ongelmista.<sup>41</sup> Tässä tutkielmassa tarkastelen erilaisiin oppimisen haasteisiin liittyvien käsitteiden monimuotoisuutta ennen kuin sateenvarjo-käsitettä oppimisvaikeus oli vielä edes määritelty. Tutkimani käsitteet sisältävät näin ollen niin nykyisen oppimisvaikeustermin alle menevät käsitteet, kun nykyään vammaisuus termin alle

---

<sup>35</sup> Moberg, Sakari, Hautamäki, Jarkko, Kivirauma, Joel, Lahtinen, Ulla, Savolainen, Hannu, ja Vehmas, Simo 2015, 13–14 ja 35.

<sup>36</sup> Svanfeldt-Winter 2016.

<sup>37</sup> Kivirauma 2002, 29–30.

<sup>38</sup> Tuunainen & Nevala 1989, 72.

<sup>39</sup> Suomen käytössä ollut rinnakkaiskoulujärjestelmä, jossa varsinaisena oppivelvollisuuskouluna oli kuusivuotinen kansakoulu ja siihen liittyvä kahtena vuotena annettava lyhyempi tai pidempi jatko-opetus. Tämän ohella toimi oppikoulu, johon voitiin siirtyä joko kansakoulun 4. tai 6. luokalta (3+3 tai 4+3 tyyppisiin oppikouluihin). Kaupungeissa ja joissain teollisuusseuduilla oli lisäksi valmistavia ammattikouluja, johon pystyi siirtymään kansakoulun 6. luokalta. Harvat niistä, jotka kävivät koko kansakoulun, pääsivät siirtymään oppikouluun, vaan he joutuivat aloittamaan oppikoulun alusta. Koko kansakoulun käyneille jatkomahdollisuudet olivat siis rajoituneemmat kuin jos oli päässyt siirtymään oppikoulun tielle aiemmin. Vaikka molemmat olivat hankkineet samassa ajassa tutkintonsa. Oppikouluun pääsyä rajoitti vanhempien varallisuuden puute. *Kom.miet* 1948:1, 6.

<sup>40</sup> Tuunainen & Nevala 1989, 67.

<sup>41</sup> Harjula 1996.

sijoittuvia termejä. Tutkin, miten ja millä käsitteillä ammattilaiset puhuivat oppimisen haasteista ennen Kirkin oppimisvaikeusmääritelmää ja mitä toimenpiteitä niihin liitettiin. Erityisopetuksen kehitys on myös eri muotoineen ollut tiiviissä yhteydessä vammaisten opetuksen ja hoidon kehittämiseen. Tästä syystä heitä koskevia käsitteitä ja erityisopetuksen vaihteita on käsitelty tässä. Keskityn kuitenkin vain koulumaailmassa toteuttaviin suunnitelmiin erityisopetuksen ja vammaisten kouluttamisen suhteen. Tämä jättää muut vammaisiin kohdistuvat huoltotoimet pois tutkimuksesta. Tässä opinnäytteessä onkin tarkoitus katsoa, miten komiteat käsittelevät eri oppimisen haasteita koulussa ja millä käsitteillä he puhuvat aiheesta. Määritelmiin ja niiden kehittämiseen palataan tarkemmin kolmannessa ja neljännessä luvuissa.

Tavoitteena on tarkastella, miten komiteat tuottivat ja määrittivät poikkeavuutta suhteessa koulun käytyä sekä oppimiseen. Ennen tutkimusjaksoa erityisopetusta oli jo tarjolla ”aistivillaisille” ja heidän koulutustaan käsiteltiin jo ensimmäisen oppivelvollisuuskomitean toiminnan aikaan selkeästi erilliskysymyksenä.<sup>42</sup> Aluksi sanalla aistivillainen tarkoitettiin niin sokeita, kuuroja kuin tylsämielisiäkin. 1900-luvun vaihteessa se kuitenkin muuttui erottaen tylsämieliset omaksi ryhmäkseen erilleen sokeista ja kuuroista.<sup>43</sup> Käytän termiä aistivillainen tämän uudemman määritelmän mukaan niiltä osin kuin se komiteoissa esiintyy. Keskityn seuraavassa kuitenkin pääosin kognitiivisiin oppimisvaikeuksiin, jotka eivät johtuneet ruumiillisesta vammasta tai poikkeavuudesta. Siksi en käsittele tarkemmin sitä, miten kuurojen ja sokeiden opetus tai heidän oppimistaan koskeva termistö on kehittynyt. Kuurojen ja sokeiden koulutusta sivutaan kuitenkin tässä ohimennen, koska sillä on ollut vaikutusta muuhun erityisopetukseen. Näiden kehitys on etenkin alkuaikoina ollut rinnakkaista. Rajaan pois myös muut fyysiset vaikeudet, kuten syntymästään rannat ja elämässä myöhemmin invalidisoituneet, koska heidän kohdallaan erityistoimet usein liittyvät esteettömyysjärjestelyihin tai aivovammoihin.

Tarkastelun kohteena ovat vaikeudet oppimisessa, joten on myös luontevaa jättää tarkastelun ulkopuolelle keskustelu, joka koski niitä lapsiryhmiä, jotka menestyivät koulussa keskivertoa paremmin. Vaikka heillekin olisi suotavaa tarjota räätälöityä opetusta, oli se luonteeltaan erilaista kuin heikommin pärjääville. Lahjakkuus ei ole neurologisesti havaittavissa oleva häiriö, joten siltäkin kannalta siihen kohdistuvien erityistoimien ja käsitteiden rajaaminen tarkastelusta pois on mielekästä ja sen sijaan on parempi lukea heidät ”normaaleihin” oppijoihin.

---

<sup>42</sup> Tšokkinen 1984.

<sup>43</sup> Harjula 1996, 48–51.

Komiteanmietinnöt liittyvät vahvasti poliittiseen vaikuttamiseen ja yhteiskunnalliseen muutokseen, joten tässä opinnäytteessä keskitytään pohtimaan käsitteiden muutoksen lisäksi niiden suhdetta koulun rakenteellisiin muutoksiin Suomessa 1900-luvun aikana. Haasteena on aiheen kiinteä yhteys tieteen kehitykseen. Esimerkiksi 1900-luvun alussa käsitettä lukihäiriö ei tunnettu lainkaan. Selvitän, miten puhuttiin lapsista, jotka eivät oppineet normaaliin tahtiin, ja oliko normaalin käsite kenties erilainen kuin nykyään. Tutkimuksen kohteeksi nouseekin erityislapsiin kohdistuvien toimien suunnitelmat. Niiden kautta päästään käsiksi ilmapiiriin, joka vallitsi keskusteltaessa erityisvaikeuksista. Tarkoitus ei ole mennä käytännön tasolle asti siinä, mitkä toimet toteutettiin ja milloin. Vaikka toimien toteutuminen kertoo osaltaan ajan ilmapiiristä koskien oppimishaasteita ja tarvetta erityisopetukselle, liittyy siihen aina omat diskursseinsa koskien esimerkiksi taloudellista tilannetta tai poliittista vääntöä siinä, mitkä toimet eduskunta katsoo tärkeäksi milläkin hetkellä toteuttaa.<sup>44</sup> Tämä opinnäyte rajaa nämä diskurssit ulos ja keskittyy käsitteisiin ja toimenpiteiden suunnitteluun siinä mielessä, milloin ja miten ne nostetaan keskusteluun ja millä käsitellä asiaa käsitellään.

Näiden rajausten perusteella tutkimuskysymyksinäni on seuraavat:

1. Miten oppimisen haasteisiin ja erilaisiin oppijoihin liittyivät käsitteet ja niiden määritelmät ovat muuttuneet suomalaisissa komiteanmietinnöissä 1907–58?
2. Mitä perusteluja komiteat esittivät erityisopetusta koskeville toimilleen komiteanmietinnöissä?
3. Mikä tuotti toimenpide-ehdotuksia eri oppimisvaikeuksien opettamiseen?

Keskityn tutkimaan, millainen muutos asiantuntijapuheessa tapahtui komiteanmietintöjen perusteella. Määrittelevätkö asiantuntijat käsitteitä tarkemmin vai käytetäänkö niitä vain käsitteinä, joita tuona aikana oli tyypillistä käyttää puhuttaessa tietystä asiasta? Kun lähteenä on komiteanmietinnöt, käsitteiden käyttö oli vahvasti kytköksissä koulun kehitykseen, milloin tarkasteluun tulee myös se, miten oppimisvaikeudet huomioitiin koulu-uudistuksia suunniteltaessa vai huomioitiinko ollenkaan. Mitä perusteita annettiin erityistoimille, jotka kohdistettiin oppimisen haasteista kärsiviin? Onko käsitteiden muutoksella yhteyttä uudistuksiin?

---

<sup>44</sup> Tuunainen & Nevala 1989, 42–43. ja 68–69.



## 1.5 Metodit ja eettiset kysymykset

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivista käsitehistoriaa ja käytän siinä metodeina lähilukua sekä käsiteanalyysiä.<sup>45</sup> Käsittelen komiteanmietintöjä aikavälillä 1907–1958, mitkä kävin systemaattisesti läpi komiteanmietinnöistä laadittujen bibliografioiden avulla. Poimin aineistoksi ne mietinnöt, jotka saattaisivat liittyä aiheeseeni. Kriteerinäni oli aluksi poimia kaikki mietinnöt, jotka viittaavat erityisopetukseen, vaillinaisten huoltoon tai alemman tason koulutukseen ylipäätään. Tämän jälkeen rajasin pois aiheeni kannalta epäolennaiset mietinnöt pois.

Vaikka aikavälille mahtuu monia koulutusta koskevia mietintöjä, rajautuivat monet pois, koska niissä ei käsitelty erityisopetusta tai erilaisia oppijoita ollenkaan. Esimerkiksi vuoden 1925 mietinnössä *Oppikoulun järjestämisestä koko kansakoulun oppimäärälle* todettiin käsiteltäessä lukion rakenteen ja opetus suunnitelman tarkastusta, että ”heikkoja oppilaita on karsittu tarpeellisesti jo alaluokilta”, eikä näin ollen tarvetta erityisopetukselle ollut, joten sitä ei siksi mainita suunnitelmassa lainkaan.<sup>46</sup> Tällä komitea tarkoitti, että oppikouluihin ei siihen aikaan päätynyt vajaamielisiä tai harvemmin edes heikoimpia oppilaita, sillä oppikouluun pääsyssä vaadittiin tiedollisia edellytyksiä. Syynä oli koulujärjestys, jossa oppikouluihin kieltäydyttiin ottamasta fyysisesti ja psyykkisesti ”vaillinaisia” lapsia, kuten sellaisia, jolla on näön tai kuulon tai puheen kanssa ongelmia.<sup>47</sup> Lisäksi ennen oppivelvollisuutta heikosti pärjäävät olivat jättäneet koulun usein kesken ja sen tullessa pakolliseksi harva oppimisessa vaikeuksia kohtaava lapsi hakeutui lisäkoulutukseen.<sup>48</sup>

Kävin valikoituneet komiteanmietinnöt läpi lähilukua hyödyntäen useampaan kertaan hahmottaen samalla kokonaisuutta ja eri käsitteisiin liittyviä diskursseja. Vertasin teksteistä tekemiäni havaintoja toisiinsa, etsien eroja ja yhtäläisyyksiä koskien tutkimuskysymyksiäni. Tämän jälkeen yhdessä lähteistä tekemiäni havaintojen ja tutkimuskirjallisuuden avulla tein päätelmiä, joiden avulla pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Listasin ylös myös käsitteet, joita mietinnöissä esiintyi koskien oppimisen vaikeuksia. Näistä käsitteistä tarkastelen lähikäsitteiden samankaltaisuutta ja hahmotan millaisilla käsitteillä asiasta puhuttiin ja liittyikö käsitteisiin

---

<sup>45</sup> Pöysä 2015, 30–31.

<sup>46</sup> Kom.miet. 1925:12, 60.

<sup>47</sup> Kiuasmaa 1982, 46.

<sup>48</sup> Svanfeldt-Winter 2016.

jotain eroja.<sup>49</sup> Muodostin sen avulla käsitteistä kaavioita alakäsitteineen ja ryhmittelin niitä teemallisiksi kokonaisuuksiksi, jotka löytyvät kaavioista 1 ja 2. Apuna kaavioiden muodostamisessa ja ryhmittelyssä käytin käsitehistoriallista lähestymistapaa.<sup>50</sup> Kokosin myös taulukot termien ajallisista esiintyvyyksistä, jotka on esitetty taulukoissa 4 ja 5. Tarkoituksena oli löytää käsitteitä alkuperäislähteistä ja tarkastella näiden merkitysten muutosta suhteessa toisiinsa. Samalla otan huomioon historialliset tapahtumat ja muutospisteet, jotka vaikuttavat käsitteiden käyttöön ja uusien ilmaantumiseen.<sup>51</sup>

Tarkastelen käsitteiden muutosta ammattilaisten ja asiantuntijoiden näkökulmasta. Asiantuntijoina toimivat komiteoissa mukana olleet henkilöt. Taulukoin heidän ammattitaustansa taulukkoon 2. Koska mietinnöistä ei voida sanoa muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta yksittäisten jäsenten mielipiteitä tai todeta mitä käsitteitä he käyttivät, käsittelen heitä tässä yhtenä ryhmänä. Heidän ammattituntemuksensa, joka tulee esiin taulukossa 2, toimii tutkimuksen taustalla. Sen avulla voidaan osoittaa, että komiteoissa käytyyn keskusteluun on osallistunut alan ammattilaisia ja asiantuntijoita. Tällöin käytetyt käsitteet ovat niitä, joita ammattipiireissä kunakin aikana käytettiin erotuksena arkikieleen.

Käsitteanalyysiä käsittelevässä kirjallisuudessa nousee esiin käsitelähtöisyys, eli valitaan käsite tai käsitteet, joiden syntyä, muutosta ja nykytilaa lähdetään selvittämään.<sup>52</sup> Tarkastelen kategoriana ”haasteet oppimisessa” ja etsin miten siitä on puhuttu ennen kuin esimerkiksi käsite oppimisvaikeus on otettu käyttöön. Laajennan tarkastelun nykyisen oppimisvaikeus-käsitteen käytön ulkopuolelle ja otan tarkasteluun myös sellaisten käsitteiden kehityksen, mitkä eivät nykykäsityksen mukaan kuulu oppimisvaikeuksiin vaan ennemmin vammaisuuteen. Selvitän missä kohdin näiden raja selkityi. Erottelen käsitteitä, jotka viittaavat normaalista poikkeavaan oppimiseen, ja näiden suhdetta toisiinsa. En käy läpi kaikkea mahdollista aineistoa, jossa aiheesta puhutaan, enkä pyri saavuttamaan täydellistä kuvaa tutkimusaikana käytetyistä käsitteistä, vaan katson asiaa sen kautta, mitä valitsemani aineisto sanoo aiheesta. Rajauksena toimivat komiteamietinnöissä käytävät diskurssit ”normaalista oppijasta” poikkeavista

---

<sup>49</sup> Kähkönen 2012, 26.

<sup>50</sup> Hyvärinen yms. 2004, 9.

<sup>51</sup> Nivala & Mähkä 2012, 224.

<sup>52</sup> Katso esimerkiksi Kähkönen 2012 tai Saastamoinen ym. 2003.

oppijoista. Valittu rajausta mahdollistaa aiheen syvällisemmän tarkastelun tässä valitussa, rajautussa kontekstissa.

Pyrin hyödyntämään käsitehistorian perusajatusta liittämään löytämiäni käsitteitä oman aikansa poliittiseen ja kulttuuriseen ilmapiiriin sekä yhteiskunnan kehitykseen.<sup>53</sup> Kielellinen muutos on usein yhteydessä yhteiskunnalliseen muutokseen, minkä vuoksi on tärkeää tarkastella termien lisäksi kontekstia niiden ympärillä.<sup>54</sup> Tässä opinnäytteessä ei tarkastella niinkään termien historiaa niiden etymologian kautta, vaan tarkoituksena on liittää käsitteellinen muutos osaksi yhteiskunnallista muutosta merkitysten avulla.<sup>55</sup>

Tutkin vähemmistöryhmästä käytettyjä käsitteitä, jotka etenkin tutkimusjakson alkuajoilta nähdään nykypäivänä loukkaavina. Tämän vuoksi tutkimuseettisten kysymysten huomioiminen läpi työn on tärkeää. Historian tutkimuksessa on lähtökohtaisesti tavoitteena kohdella tutkittavia henkilöitä kunnioittavasti.<sup>56</sup> Vaikka tässä opinnäytteessä kyseessä eivät olekaan tietyt nimetyt henkilöt vaan termistö, jolla heistä ryhmänä puhuttiin, aiheita on käsiteltävä kunnioittavasti, sillä nykyaikanakin löytyy samoja ryhmiä, jotka voidaan poikkeavuuksiensa vuoksi rinnastaa näihin käsiteltyihin ryhmiin. Käyttämäni käsitteet ovat tutkimusajalle tyypillisiä käsitteitä, jotka kertovat aikakaudesta, olosuhteista ja asenteista. Termit ovat niitä, joilla aikalaiset asioista puhuivat. Ne eivät kuvaa omaa arvomaailmaani vaan toimivat ikkunana menneisyyteen, avaten ajan ammattilaisten suhtautumista kyseisiin väestöryhmiin ja muutosta niissä.<sup>57</sup> Termit kuvaavat siis lähdeaineiston kieltä ja aineiston syntyajankohdan asenteita. Selvitän, millaisia käsitteitä 1900-luvun alkupuolella käytettiin ja millaisia merkityksiä niihin liittyi. Tarkastelemalla poikkeavia ryhmiä ja suhtautumista heihin ja siihen miten komiteamietinnöissä tuotettiin eroa poikkeavan ja normaalin välille, on mahdollista saada tietoa siitä, miten ammatipiireissä heidän koulutuksensa huomioitiin ja mitä arvostettiin milläkin hetkellä.<sup>58</sup>

---

<sup>53</sup> Kähkönen 2012, 26.

<sup>54</sup> Marjanen & Ihalainen 2022, 66.

<sup>55</sup> Kähkönen 2012, 28.

<sup>56</sup> Kalela 2017, 102–103, 105.

<sup>57</sup> Vainio-Korhonen 2017, 29, 32 ja 36.

<sup>58</sup> Nygård ja Tuunainen 1997, 30.

## 2. KOMITEAT JA NIIDEN JÄSENET

### 2.1 Komiteanmietinnöt

Komitea oli vähintään kahden henkilön muodostama toimielin, jonka valtioneuvosto oli asettanut selvittämään, valmistelemaan ja toimimaan avustavana tai neuvoa-antavana toimielimenä komitealle määrätyn ongelman käsittelyssä. Ne olivat toimielimiä, joiden tehtävänä oli toimia varsinaisen hallinnon apuna erilaisissa tehtävissä, joita virallisen hallinnon ei ollut mahdollista käsitellä esimerkiksi sen puuttuvan asiantuntemuksen, taustatyön hitauden tai hallinnon jäykkyyden vuoksi. Käsittelemieni komiteoiden ehdotuksilla ei ollut välittömiä oikeusvaikutuksia, vaan ne antoivat lausuntonsa päättävien elinten käsittelyyn. Niillä oli toimivalta päättää siitä, mihin mahdollisiin toimenpiteisiin mietintö antoi aiheita. Komiteat antoivat käsittelemästään asiasta kirjallisen mietinnön tai lausunnon.<sup>59</sup> Kirjallisista mietinnöistä ei ollut mahdollista erottaa kuka jäsen sanoi mitään, vaan komiteat laativat yhteisen kannan. Kaikkein ei kuitenkaan aina saatu yksimielisyyttä, joten jäsenillä oli oikeus jättää eriävä mielipiteensä, jos he kokivat, että se oli tärkeä tuoda päättäjien tietoon.

Suomen yhteiskunnallinen tilanne vaikutti luonnollisesti siihen, millaisia asioita komiteoille annettiin mietittäviksi. Näin oli myös koulutusta käsittelevien komiteoiden kohdalla. Esimerkiksi 1930-luvun laman tai toisen maailmansodan vaikutus näkyi siten, että koulutuskysymykset jäivät tuolloin taka-alalle. Myös hallitusten poliittiset voimasuhteet vaikuttivat komiteoihin ja niiden aiheisiin. Esimerkiksi vuonna 1930 perustettu porvarillinen kokoomushallitus keskittyi sisäpoliittiseen tilanteeseen, jättäen sosiaali- ja koulutusalan asiat vähemmälle huomiolle. Vasemmisto-keskusta hallitukset, jotka kokivat koulutuksen kehittämisen tärkeämmäksi,

---

<sup>59</sup> Hovi, Kivinen & Rinne 1989, 18–20.

pyrkivät komiteoiden avulla valmistelemaan tarvittavia muutoksia päästyään valtaan sotien jälkeen.<sup>60</sup>

Koulutusta koskevia komiteoita oli tutkimusjaksolla enemmän kuin mitä niitä päätyi tämän opinnäytteen aineistoksi.<sup>61</sup> Työni keskittyessä niihin komiteoihin, jotka ottivat huomioon normaalista poikkeavat oppijat alemman tason koulutuksessa, jättää se ulkopuolelleen ison osan muuta koulutusta käsitteleviä mietintöjä. Tutkimusjaksolla valikoituneiden komiteoiden määrä on varsin samassa suhteessa kuin yleisesti koulutuskomiteoiden määrät ajanjaksolla verrattuna muihin komiteoihin.<sup>62</sup> Tämä tarkoittaa, että sota vuosina niitä oli jonkin verran vähemmän kuin aiemmin. 1940-luvun puolivälin jälkeen koulutusta koskevien komiteoiden määrä lisääntyi, yleisesti samoin kuin tähän opinnäytteeseen sopivien komiteoiden mietinnöt.<sup>63</sup> Tämä kertoo yleisestä yhteiskunnallisesta kiinnostuksesta koulutusta kohtaan ja siihen, miten siihen ylipäättään panostettiin. Se auttaa suhteuttamaan oppimisvaikeuksista käytyä keskustelua muuhun koulutuspoliittiseen komiteatyöhön tutkitulla ajanjaksolla. Ensin panostettiin valtaosan koulutukseen, jonka jälkeen huomio suunnattiin marginaaliryhmiin. Sen sijaan sotavuosina huomio oli toisaalla kuin koulutuksessa.

## 2.2 Jäsenistö ja heidän taustansa

Komiteoihin kutsuttiin tutkimusjakson aikana aina komitean tehtävään liittyen ammattinsa tai yhteiskunnallisen asemansa puolesta oleellisia henkilöitä. Taulukosta 1 ilmenee eri komiteoihin osallistuneiden jäsenten ammatti tai asema komitean toiminta-aikaan. He toimivat asiantuntijoina käsiteltävään aiheeseen ja tekivät varsinaisen selvitys- ja valmistelutyön komiteoissa, minkä tulokset sitten jätettiin valtionhallinnon ja maan hallituksen pohdittaviksi. Lisäksi osa komiteoista konsultoi erillisiä asiantuntijoita, jotka lausuiivat pyynnöstä asiantuntijamielipiteensä aiheesta. Lähes kaikissa mietinnöissä kuultiin komitean ulkopuolisia asiantuntijoita. En ole sisällyttänyt näitä pelkästään lausuntoja antaneita asiantuntijoita taulukkoon 1, sillä heidän

---

<sup>60</sup> Hovi, Kivinen & Rinne 1989, 37.

<sup>61</sup> Hovi, Kivinen & Rinne 1989, 37.

<sup>62</sup> Katso Hovi, Kivinen & Rinne 1989, 37.

<sup>63</sup> Kivirauma 2002, 29–30.

lausuntonsa liittyivät opetussuunnitelman laadintaan tai oppiaineiden sisältökysymyksiin, eivät oppimisvaikeuksiin ja niitä käsitteleviin osioin.<sup>64</sup>

Olen ottanut taulukkoon komiteamietinnössä mainitun ammattinimikkeen. Jos nimikettä ei ole mainittu, etsin tiedon ammatista tai asiantuntijanimikkeestä Valtiokalentereista. Osa henkilöistä on saattanut aiemmin urallaan kerryttää komitean työn kannalta tärkeää kokemusta, joka ei tule esiin pelkän ammattinimikkeen kautta, tai sen lisäksi heillä oli muutakin kokemusta juuri komitean tehtävän kannalta olennaisesta aiheesta. Nämä eivät näy taulukossa 1. Silti en tutki näitä henkilöitä sinänsä, vaan heidät nostetaan tässä esiin, jotta saadaan kuvaa millaisista asiantuntijoista komiteat koostuivat ja minkä alan asiantuntijoita keskusteluun osallistui. En tee tarkkaa analyysiä komitean koostumuksesta ja ihmisten taustoista, vaan tässä riittää heidän ammattiensa ja/tai asemansa tarkastelu. Tarkoitus on hahmottaa asiantuntijoiden kenttää, jotka ovat olleet määrittämässä normaalista poikkeavia oppijoita.

Komiteoiden kokoonpanot vaihtelivat niin kooltaan kuin jäsenistöltään. Komiteoissa istui neljästä kuuteentoista henkilöä ja keskimäärin heitä oli yhdeksän. Naisia oli mukana selvästi vähemmän kuin miehiä, sillä heitä oli kaikista 94 osallistujasta vain 14. Niinpä miehillä oli suurelta osin valta määrittää, mikä oli normaalia ja mikä epänormaalia sekä miten epänormaaleja yksilöitä huomioitiin tai jätettiin huomiotta. Komitean sukupuolijakaumalla ei ole tutkielman kannalta suurta merkitystä, sillä keskustellut toimenpiteet ovat koskeneet yhtä lailla molempia sukupuolia ja käytetyt käsitteet ovat sukupuolesta riippumatta molemmille samoja. Selitys miesten yliedustukseen komiteoissa löytyy ajan yhteiskunnallisesta rakenteesta, jossa miehiä oli enemmän korkeammin koulutetuissa ammateissa; kun komiteat koostuivat suurimmaksi osaksi korkeakoulutetuista ihmisistä, on miesten suurempi osuus aikakaudella siten odotettavissa. Kyseinen ilmiö on havaittavissa myös muilla poliittisen päätöksenteon ja hallinnon aloilla.<sup>65</sup>

Komiteoiden jäsenet vaihtelivat varsin paljon eri mietintöjen välillä, toisaalta aikaväli oli varsin pitkä, joten on luonnollista, että jäsenistössä oli vaihtuvuutta. Ainoastaan kahdessa komiteassa istui täsmälleen samat osallistujat, kun muissa oli ainoastaan yksittäisiä samoja jäseniä. Näissä kahdessa, jossa jäsenet olivat samat, komiteat käsitelivät samaa aihetta, aistivalliskoulujen

---

<sup>64</sup> Kom.miet. 1909:7a, Kom.miet 1946:2 ja Kom.miet. 1948:1.

<sup>65</sup> Katso esimerkiksi Mäkelä 2018, 11.

opetusohjelmia. Jälkimmäinen komitea jatkoi ensimmäisen työtä ja työn jatkajina olivat samat henkilöt. Kuitenkaan muissa samaa aihetta jatkavissa komiteoissa ei ollut täysin samoja jäseniä, vaan tavallisesti komitean jäsenistö vaihtui suurelta osin. Samoja jäseniä sisältäneissä vuosien 1909 ja 1912 komiteoissa jäseninä olivat puheenjohtaja, aistivalliskoulujen tarkastaja Valtteri Forsius, Helsingin sokeainkoulun johtaja Kyösti Sipilä, kuuromykkäinkoulun johtaja Kuopiosta Kustaa Killinen ja Perttulan tylsämielisten kasvatuslaitoksen johtaja Edvin L. Hedman. Kaikki komitean jäsenet olivat oman aistivallisryhmänsä asiantuntijoita, joten komitea koostui tehtävään sopivista asiantuntijoista.

Oheisessa taulukossa 1 esitetään muut asiantuntijat, jotka olivat mukana useammassa kuin yhdessä komiteassa. Esimerkiksi Niilo Mäki oli puheenjohtajana ja komitean jäsenenä kahdessa erityislapsia ja heihin kohdistettuja toimenpiteitä käsittelevässä komiteassa. Mäki oli aikansa tärkeimpiä erityispedagogiikan asiantuntijoita. Hän ei kuitenkaan ollut jäsenenä muissa koulutukseen keskittyneissä komiteoissa, vaikka niissäkin sivuttiin erityisten oppijoiden asemaa. Samoin kansakoulunopettaja ja kansanedustaja Aino Malkamäki osallistui kansakoulun uudistusta käsitteleviin komiteoihin, mutta ei muihin opetusta käsitelleisiin komiteoihin.

Taulukko 1. Useammassa kuin yhdessä komiteassa istuneet asiantuntijat.

Nimi ja asema	Komiteamietinnöt, joissa asiantuntijana mukana
Niilo Mäki (Pj.) Erityisopetuksen professori	1947/2 Vajaakykyisten lasten huoltokomitean mietintö II 1958/4 Erityisopettajain koulutuskomitea mietintö
Juhani Leppälä kansanedustaja, kunnallisneuvos	1938/ 14 Opetustoimen uudistamiskomitean mietintö 1946/2 Kansakoulukomiteamietintö 1952/3 Kansakoulun opetussuunnitelma komiteamietintö II
Aaprami Alfred Salmela (Pj.) kouluneuvos ja koulutoimen johtaja	1946/2 Kansakoulukomiteamietintö 1952/3 Kansakoulun opetussuunnitelma komiteamietintö II 1958/4 Erityisopettajain koulutuskomitea mietintö käytettiin asiantuntijana koulutoimenjohtaja
Aino Elin Malkamäki kansanedustaja, kansakoulunopettaja	1946/2 Kansakoulukomiteamietintö 1948/1 Komiteamietintö uudistettavan koulujärjestelmän yleisten periaatteiden vahvistamiseksi 1952/3 Kansakoulun opetussuunnitelma komiteamietintö II

Iikka Holma kouluneuvos	1948/1 Komiteanmietintö uudistettavan koulujärjestelmän yleisten periaatteiden vahvistamiseksi 1952/3 Kansakoulun opetussuunnitelma komiteanmietintö II
Työne Sofia Lassila nuorempi lehtori	1933/ 6 Oppikoulukomitean mietintö 1948/1 Komiteanmietintö uudistettavan koulujärjestelmän yleisten periaatteiden vahvistamiseksi
Yrjö O. Ruutu (Pj.) kouluhallituksen pääjohtaja	1938/14 Opetustoimen uudistamiskomitean mietintö 1948/1 Komiteanmietintö uudistettavan koulujärjestelmän yleisten periaatteiden vahvistamiseksi

Kun tarkastellaan komiteoissa toimineiden asiantuntijoiden ammattinimikkeitä, havaitaan heidän asiantuntijuutensa vastanneen varsin hyvin komitean aihetta. Tarkastellessa jäsenistöä kokonaisuudessa huomataan komiteoiden koostumuksen pysyneen samankaltaisena asiantuntijoiden ja virkamiesten suhteen osalta.<sup>66</sup> Komiteoissa istui suunnilleen yhtä paljon opetushenkilöstöä, virkamiehiä ja akateemisia opettajia. Taulukossa 2 ammatit on jaoteltu ammattityypin mukaan. Ammattien kirjo on varsin laaja, mutta silti suurin osa ammattinimikkeistä liittyi tavalla tai toisella koulutukseen. Se vastaa myös hyvin Harjulan väitöskirjassaan esittämää ammattijakoja, jotka hänen mukaansa olivat suurimmalta osaltaan määrittämässä poikkeavuutta ja siihen liittyviä toimia. Komiteajäsenistö poikkeaa Harjulan esittämistä ammateista sen verran, että siitä puuttui papit ja mietinnöissä oli mukana enemmän virkamiehiä. Mutta tämä selittyy näiden professioiden tehtävillä. Papit olivat tekemisissä vammaisten kanssa, kun heidän piti pitää rippikirjoja ja komiteat koostuivat muustakin kuin vaillinaisia käsittelevistä asioista, jolloin useamman ammatin edustusta tarvittiin.<sup>67</sup> Toisin sanoen komiteat koostuivat ammattilaisista, joilla oli omaa ammatillista tietämystä oppimisvaikeuksista ja koulutuksesta. Näin olen heidän mietintönsä ja niissä käytetyt käsitteet kertovat luotettavasti ammattilaispiirien käsityksistä oppimisvaikeuksista.

---

<sup>66</sup> Katso liite 1.

<sup>67</sup> Harjula 1996, 18.



Taulukko 2 Komiteoiden jäsenten ammatit<sup>68</sup>

Ammatti	Määrä	Tarkenne
Professori	1	Yliopisto-opettaja
Yliopiston rehtori	1	Yliopisto-opettaja
Kansakoulunopettaja	6	Opettaja
Työväestön opettaja	1	Opettaja
Raajarikkoisten opettaja	1	Opettaja
Aistiviälliskoulun johtaja	8	Koulun johtajistoa
Apukoulunjohtaja	1	Koulun johtajistoa
Lyseonopettaja tai lehtori	5	Opettaja
Seminaarin johtaja	2	Koulun johtajistoa
Rehtori	5	Koulun johtajistoa
Yksityiskoulun johtaja	1	Koulun johtajistoa
Lääkäri tai ylilääkäri	4	Lääkäri
Aistiviälliskoulun tarkastaja	3	Virkamies
Ammattikasvatushallituksen johtaja	1	Virkamies
Ammattikoulutarkastaja	1	Virkamies
Hallitusneuvos	2	Virkamies
Kansakouluntarkastaja	4	Virkamies
Kauppaoppilaitoksen tarkastaja	1	Virkamies
Kouluhallituksen johtaja/jäsen	4	Virkamies
Koulujaoston puheenjohtaja	2	Virkamies
Kouluneuvos	10	Virkamies
Koulutoimenjohtaja	1	Virkamies
Lastensuojelun ylitarkastaja	2	Virkamies
Oikeusneuvos	2	Virkamies
Arkeologi <sup>69</sup>	1	Muu
Maanviljelijä	3	Muu
Maatalousneuvos	1	Muu
Protokollasihteeri	1	Muu
Työväensivistysliiton sihteeri	1	Muu

Yhteensä: 76

<sup>68</sup> Osa komitean jäsenistä oli mukana useammassa komiteassa, heidät on kuitenkin ikään kuin merkitty taulukoon useampaan kertaan, sillä taulukossa on kaikki yksittäisten komiteoiden jäsenet ammatteineen laskettuna. Pois jättäminen vääristäisi komiteajäsenten määrää ja sitä minkä ammatin edustajia komiteoissa istui.

<sup>69</sup> Julius Ailio oli ammatiltaan arkeologi, mutta oli toiminut opetusministerinä Väinö Tannerin hallituksessa kaudella 1926–1927. Hän toimi myös muuten aktiivisesti politiikassa SDP:n riveissä kansanedustajana. Kansallisbiografia.fi

### 3. OPPIMISVAIKEUKSIIN LIITTYVÄT KÄSITTEET

Nykyään oppimisen vaikeudet jaotellaan eri tavalla, ja niihin kuuluu laajemmin erilaisia vaikeuksia kuin mitä tässä käsitellään. Oppimisvaikeuksia kuvaavia termejä löytyy kuitenkin aineistosta, jossa ne esiintyvät eri tasoissa ja eri tavoin oppimista vaikeuttavina. Laitimani kategoriat nousevat aineistostani ja sitä kautta ajasta, jossa ne ovat syntyneet. Tämän vuoksi ne poikkeavat nykyisistä, ollen osittain laajempia, ja toisaalta niistä puuttuu joitain nykyään oppimisvaikeuksiksi lukeutuvia asioita.<sup>70</sup> Niistä voidaan muodostaa kaksi pääkategoriaa sen mukaan, mitkä tekijät ovat taustalla tai millaisiin asioihin oppimisvaikeudet kohdistuivat ja millaisia tekijöitä niiden taustalla katsottiin olevan.<sup>71</sup> Nämä pääkategoriat jakautuvat edelleen alakategorioihin. Ensimmäisen pääkategorian nimesin ”oppiainekohtaiset oppimisvaikeudet” ja toisen ”kehitykselliset vaikeudet”. Oppiainekohtaiset vaikeudet voidaan jakaa edelleen kielellisiin ja matemaattisiin vaikeuksiin. Ne kuvaavat käsitteitä, jotka voidaan nykyään ymmärtää oppimisvaikeuksina. Kehitykselliset vaikeudet, jotka voidaan taas jakaa fyysisiin ja psyykkisiin vaikeuksiin. Fyysiset vaikeudet pitävät sisällään kuuromykät, sokeat ja fyysisesti heikot esimerkiksi kaatumatautiset (nyk. epileptikot), rammatt tai muuten sairaat. Näitä ei kuitenkaan käsitellä tässä. Psyykkiset vaikeudet voidaan jakaa eri tasoihin vammaisuuden muotoihin, joista aineistossa puhuttiin vajaamielisyytenä. Käsitellen ensin oppiainekohtaisiin vaikeuksiin liittyvää käsitteistöä, jonka jälkeen tarkastelen kehityksellisten oppimisvaikeuksien käsitteistöä aineiston valossa.

---

<sup>70</sup> Ahonen yms. 2019, 12.

<sup>71</sup> Aiemmassa tutkimuksessa Kivirauma on jakanut käsitteitä sen mukaan, miten erityisopetusta on annettu. Kategoriat ovat seuraavat: ”henkisessä kehityksessä viivästyminen tai lievä kehitysvamma eli apukouluissa tapahtuva opetus”, emotionaalinen häiriintyneisyys ja sosiaalinen sopeutumattomuus eli tarkkailuopetus, sekä puhe, luke- ja kirjoittamishäiriö-luokituksen mukainen erityisopetus. Nämä ovat aina muodostaneet suurimman osan perusopetuksen erityisopetuksesta. Kivirauma 1989, 87.

### 3.1 Oppiainekohtaiset oppimisen vaikeudet

Aineistosta on löydettävissä kaksi yläkategoriaa erilaisille taitoihin liittyville oppimisvaikeuksille: matemaattiset ja kielelliset vaikeudet. Erotuksena muihin aineistosta löytyviin oppimista haittaaviin tekijöihin niiden ei katsottu tutkimusjaksolla johtuvan älykkyydenpuutteesta tai muun ruumiillisen poikkeavuuden vuoksi syntyneestä esteestä oppimiselle vaan ne tulevat esiin tietyn koulussa opetettavan oppiaineen oppimisen vaikeuksina. Kielelliset vaikeudet voidaan vielä jakaa neljään alakategoriaan eli kirjoittamisen, lukemisen ja vieraan kielen oppimisen vaikeuteen sekä erilaisiin puheen häiriöihin.<sup>72</sup> Kaaviossa 1 on esitelty miten eri termit esiintyvät aineistossa kunkin kategorian kohdalla minäkin ajankohtana.

Komiteoissa mainittiin lasten eritahtisesta edistymisestä koulussa ensimmäinen kerran vuonna 1912, mutta silloin ei vielä eritelty mitään tiettyjä oppiaineita, vaan ainoastaan todettiin, että oppilaiden olisi pystyttävä siirtymään apukouluissa joustavasti toiselle luokka-asteelle taitotason mukaan.<sup>73</sup> Näyttää siis siltä, että kouluissa oli huomattu tasoeroja lasten kehityksessä, ja lasten edun mukaiseksi katsottiin, että siirtyminen luokka-asteelta ylemmäs tai alemmas tulisi olla mahdollista. Tämä mahdollistaisi lapsen kehityksen mukaisen sisällön opetuksen. Tässä kohtaa komiteassa puhuttiin kuitenkin vain apukouluista ja niissä esiintyvistä tasoeroista, eikä mainittu normaalien luokkien oppilaiden tasoeroja. Tämä johtui siitä, että kyseessä oli apukoulu koskeva mietintö, joten niin sanottujen normaalien oppijoiden mukaan ottaminen ei ollut mietinnön kannalta oleellista. Komitealla oli kuitenkin aiempia havaintoja maalaiskouluista, joissa tavallisia oppilaita oli mahdollista siirtää ”luokalta toiselle” oppilaiden edistymisen mukaan, sillä koulut olivat yksiluokkaisia ja oppilaiden työskentelyä eriytettiin jo muutenkin.<sup>74</sup> Nyt vastaavan kaltaista joustavaa eriyttämistä haluttiin soveltaa apukouluissakin.

Kuitenkin vaikka mietinnössä mainittiin kansakouluissa suoritettava tasonmukainen eriyttäminen, kyseessä lienee ollut enemmän koulun käytännön työtä helpottava keino. Maalaiskouluissa oppilaat olivat työskennelleet yhdessä luokassa. Luokka koostui eri ikäisistä ja -tasoisista oppilaista, jolloin samantasoisille oli helpoin opettaa samoja asioita. Lapsille saatettiin antaa iästä huolimatta helpompia tai vaikeampia tehtäviä riippuen heidän tasostaan. Lisäksi

---

<sup>72</sup> Kom.miet. 1958:4, 8, 25. Puhevikoja pidettiin oppimista haittaavina tekijöinä.

<sup>73</sup> Kom.miet. 1912:7, 124.

<sup>74</sup> Kivirauma 1989, 39.

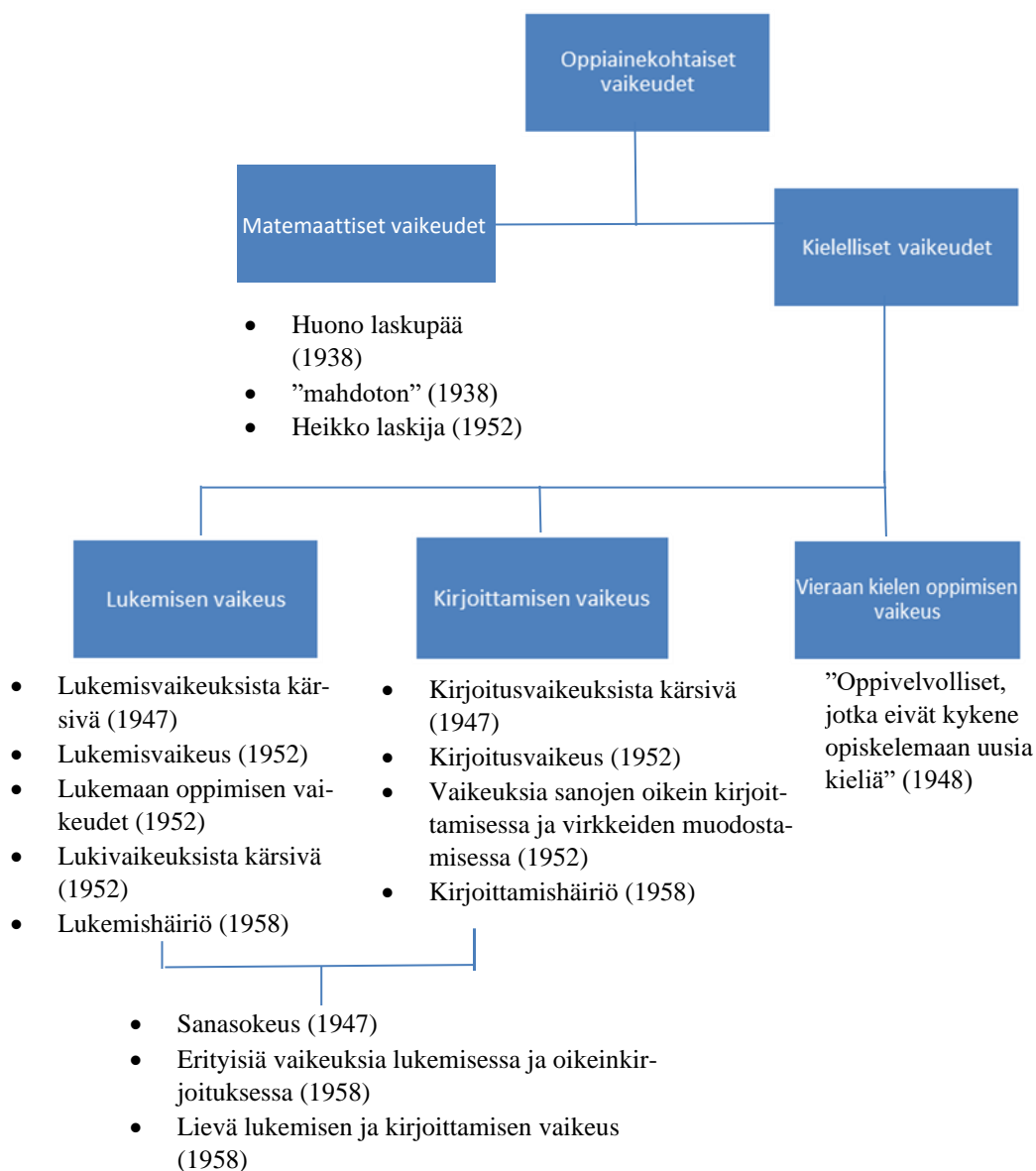
kansakoulu kokonaisuudessaan oli tarkoitettu lapsille, jotka suoriutuivat ilman ”tukitoimia”. Koulusta vapautettiin ne, jotka olisivat vaatineet tukitoimia. Erilaiset tukitoimet oppimiseen, kuten erityisopetus, tulivat kansakouluihin vasta paljon myöhemmin.<sup>75</sup> Heikompien oppijoiden kohtalo jatkuikin pitkälle samanlaisena. Vielä vuonna 1936, kun oppivelvollisuus oli jo ollut voimassa kymmenisen vuotta, viidesosa lapsista olivat edelleen koulun ulkopuolella. Monet heistä olivat vanhempien mielestä kouluun kykenemättömiä, ja oppivelvollisuuskoululakia vaapaasti tulkiten vanhemmat olivat pitäneet heikompitaitoiset lapset kotona. Samalla he tulivat helpottaneeksi koulun työtä, kun luokkien taitotaso oli muuttunut homogeenisempään suuntaan heikompien oppijoiden poisjääntien seurauksena.<sup>76</sup>

---

<sup>75</sup> Moberg, Sakari, Hautamäki, Jarkko, Kivirauma, Joel, Lahtinen, Ulla, Savolainen, Hannu, ja Vehmas, Simo 2015, 13 ja 34–35

<sup>76</sup> Moberg, Sakari, Hautamäki, Jarkko, Kivirauma, Joel, Lahtinen, Ulla, Savolainen, Hannu, ja Vehmas, Simo 2015 13–14.

Kaavio 1 Oppiainekohtaisten vaikeuksien käsitteiden jakautuminen suhteessa toisiinsa ja esiintyminen aineistossa



### Matemaattiset vaikeudet ensimmäisenä oppiainekohtaisena oppimisvaikeutena

Vuonna 1938 opetustoimen uudistamiskomiteanmietinnössä nostettiin ensimmäistä kertaa esille tiettyyn oppiaineeseen kohdistuvat oppimishaasteet. Kyseisen mietinnön vastalauseet-osiossa Toivo Kaila<sup>77</sup> toi esiin lasten haasteet matematiikan oppimisessa. Kaila kuvasi matemaattisista vaikeuksista kärsiviä lapsia *huonon laskupään omaaviksi*. Kyseisessä osiossa Kaila

<sup>77</sup> Toivo Kaila (1884–1961) filosofian tohtori, tilastotieteilijä ja tietokirjailija. Komitean valmistumisen hetkellä hän toimi oppikoulujaoston puheenjohtajana.

painotti matematiikan tärkeyttä yleisesti oppiaineena ja matematiikkaa tulisi silti yrittää opettaa etenkin niille, joille se tuotti haasteita.<sup>78</sup> Hänen mukaansa järjestelmällisesti opetettuna matematiikka ei ollut ylivoimainen aine ja niille, joille sen oppiminen tuotti haasteita, voitaisiin antaa lisäharjoituksia. Niiden muutamien ”mahdottomien”, jotka eivät oppineet, paikka ei Kailan mielestä ollut tavallisessa oppikoulussa.<sup>79</sup> Tämä oli aineistossa ensimmäinen konkreettinen kannanotto tietyn oppiaineen oppimisvaikeuksista ja ehdotus toimenpiteistä, joskin asia esitettiin lähinnä maininnan tasolla. Ei liene yllättävää, että ensimmäisenä oppiainekohtaisena vaikeutena esiin tulivat juuri matemaattiset vaikeudet, sillä niiden hallinta korostui, etenkin ammatillisessa koulutuksessa ja tietyille aloille ei ollut asiaa ”huonolla laskupäällä”.<sup>80</sup> Kaila ei vaikuta uskovan, että matematiikan oppiminen olisi mahdotonta kenellekään. Merkittävää on, että Kaila nosti asian ylipäättään esille, katsoen sen olleen riittävän tärkeä asia mainita.

Seuraavan kerran matemaattisista vaikeuksista puhuttiin vasta vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmaa käsittelevässä mietinnössä, jossa mainittiin termi *heikko laskija*. Komitea katsoi, että heikot laskijat tarvitsevat yksilöllistä opetusta verrattuna taitaviin tai normaaleihin laskijoihin. Yksilöllisellä opetuksella ei tarkoitettu, että heikommat saisivat välttää vaikeita alueita matematiikassa, vaan heille annettaisiin helpompia tehtäviä kaikilta alueilta, kun taas taitavammat oppilaat saisivat haastavampia tehtäviä. Tällöin kaikki kävisivät samat aiheet läpi, mutta vain osalle oppilaista annettaisiin vaikeampia tehtäviä. Näin kaikkien voitaisiin katsoa suorittaneen yhtä laajat opinnot. Komitean mielestä oli tärkeää pistää oppilaat ponnistelemaan sopivalla tasolla, koska liian helpot tai vaikeat tehtävät saisivat oppilaat laiskistumaan tai lanistumaan. Tavoitteena oli motivaation ylläpito, vaikka kyseisellä käsitteellä komitea ei asiasta puhunutkaan. Komitea perusti mielipiteensä tutkimuksiin, jotka toivat esiin ensimmäiselle luokalle tulevien lasten heterogeenisyyden laskutaidon suhteen. Osa lapsista oli jo keskitasoisen kakkosluokkalaisen tasolla matematiikassa heikoimpien ollessa kykenemättömiä laskemaan edes kymmeneen. Komitea mainitsi Norjassa tehdyn tutkimuksen, jonka mukaan matematiikan taitojen heterogeenisuus jatkui myös myöhemmin opinnoissa.<sup>81</sup>

Kun asetettiin opetuksen tavoitteita, kaikille oppilaille haluttiin tuoda maalaiskouluissa pakon sanelemana ollut käytäntö, jossa lapsia eriytettiin taitotason mukaan.<sup>82</sup> Käytännön keinoina

---

<sup>78</sup> Kom.miet. 1938:14, 16.

<sup>79</sup> Kom.miet. 1938:14, 18.

<sup>80</sup> Heikkinen 2011, 58–60.

<sup>81</sup> Kom.miet. 1952:3, 165.

<sup>82</sup> Kivirauma 1989, 39.

komitea ehdotti eri tehtäviä eri tasoille oppilaille. He painottivat, että luokkamuotoisesta opetuksesta ei pitäisi luopua, koska pelkkä itsenäinen työ johtaisi mekaaniseen laskemiseen eikä matematiikan todelliseen ymmärtämiseen. Opetusta olisi annettava niin, että siinä käsiteltäisiin yhteisiä kysymyksiä, jotka olisivat riittävän helppoja. Heikommat laskijat määrittäisivät tunnin tehtävien vaikeuden. Yhdistetyissä luokissa voitiin komitean mukaan toimia niin, että heikoimmat laskijat siirrettiin alemman vuositason kanssa laskemaan ja parhaimmat ylemmän vuositason kanssa. Suurissa vuosiluokissa ehdotettiin jakamaan lapset tason mukaan eri ryhmiin. Nopeille laskijoille myös ehdotettiin apuopettajana toimimista tai jonkun muun tehtävän tai toisen aihealueen saamista, missä heillä riitti haasteita. Komitea esitti vielä lopuksi, että sen laatima opetussuunnitelma oli laadittu ajatellen keskivertolaskijaa ja opettajan tuli muokata sitä luokan tason mukaan.<sup>83</sup>

Matemaattiset vaikeudet mainittiin vain näissä kahdessa mietinnössä. Niitä ei mainittu edes erityisopettajien koulutusta käsittelevässä komiteanmietinnössä, vaikka siinä eriteltiin muuten laajasti oppimisen vaikeuksia ja mainittiin kaikki muut aineistosta löytyvät vaikeudet joillain tapaa, esimerkiksi ainekohtaisista vaikeuksista luki- ja kirjoitusvaikeudet. Syynä on todennäköisesti haasteet matemaattisten vaikeuksien määrittelyssä. Vaikka kirjoituksia matemaattisista oppimisvaikeuksista on ollut jo aiemmin, viralliseen tautiluokitukseen ne pääsivät vasta 1970-luvulla ja erittäin vaikeaan matemaattiseen vaikeuteen viittaava termi *dyskalkulia* otettiin käyttöön 1960- ja 70-lukujen taitteessa. Termi ei kuitenkaan kattanut kaikkia matemaattisista vaikeuksista kärsiviä, ja tutkijoilla on ollut vaikeuksia tehdä rajaa normaalin ja poikkeavan matemaattisen taidon välille.<sup>84</sup> Matemaattiset vaikeudet siis puuttuvat todennäköisesti erityisopetusta käsittelevästä mietinnöstä, koska niillä ei ollut vielä virallista asemaa ”häiriönä”.

Nytemmin tutkimuksissa on havaittu, että matemaattisten oppimisvaikeuksien esiintyminen yksinään kapea-alaisena oppimisvaikeutena on harvinaisempaa kuin sen esiintyminen yhdessä jonkin toisen oppimisvaikeuden rinnalla. Matemaattisten alkeidenkin opetteluun liittyy monimutkaisia kognitiivisia prosesseja ja oppimistilanteeseen liittyy tunteita, jotka voivat edistää tai hidastaa oppimista, kuten ahdistus. Lisäksi verrattuna muihin taitoihin, matemaattiset taidot ovat hierakkisesti rakentuvia, jolloin puuteet opetuksessa heijastuvat oppimiseen. Näin ollen matemaattisia vaikeuksia siis esiintyy helposti muiden ongelmien yhteydessä.<sup>85</sup> Matemaattiset

---

<sup>83</sup> Kom.miet. 1952:3, 165–166.

<sup>84</sup> Kyttälä 2012, 140.

<sup>85</sup> Lyytinen 2002, 192–193.

vaikeudet voivatkin näkyä myös esimerkiksi historiassa tai maantiedossa, kun lapsella on vaikeuksia erilaisten niissä esiintyvien lukujen hahmottamisessa.<sup>86</sup> Mietinnöissä matemaattiset vaikeudet ymmärrettiin kapea-alaisesti nimenomaan lukuihin keskittyvänä, ilman ongelmia muun materiaalin ymmärryksessä.

### **Kielelliset häiriöt – Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet**

Seuraavaksi käsittelen toista kaaviossa 1 esitetyistä kategorioista eli kielellisiä häiriöitä ja sen kolmea alakategoriaa: kirjoittamisen, lukemisen ja vieraan kielen oppimisen vaikeuksia. Kahta ensin mainittua käsiteltiin aineistoissa eniten: niitä käsitellään toisinaan erillisinä ja toisinaan yhdessä.

Lukivaikeudet oli huomattu tieteessä jo 1920-luvulla, kun Samuel Orton loi teorian lukivaikeuksista. Orton määritteli teoriaansa sanojen ja käänteisten kirjainten sekoittumisen kautta (kuten b ja d) ja piti näitä lukihäiriön pääoireina. Nykytiedon valossa tämä on kumottu, mutta Ortonin tutkimuksilla ja teorialla oli vaikutusta ilmiön tunnistamisessa ja erilaisten opetustekniikoiden kehittämisessä.<sup>87</sup> Vaikka lukivaikeudet tunnistettiin jo näin varhain tutkimuksen piirissä, suomalaisissa komiteoissa ne saivat huomiota vasta 1940-luvun lopulla. Suomen taloudellinen ja poliittinen tilanne oli ollut sotien vuoksi hankala, mikä hidasti monia uudistuksia.<sup>88</sup>

Nykyään lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksilla tarkoitetaan lukemaan ja/tai kirjoittamaan oppiessa ilmi tulevia vaikeuksia, joita lapsella esiintyy huolimatta suhteellisen hyvästä älyllistä kehityksestä, sosiaalisista olosuhteista ja tavanomaisesta kouluopetukseen osallistumisesta. Määritelmässä poissuljetaan sellaiset lapset, jolla on selvä aivovaurio tai ovat vaikeasti sosio-emotionaalisesti häiriintyneitä. Se ilmenee vaihtelevina vaikeuksina kielen eri ilmenemismuotojen kanssa, kuten lukemisessa, kirjoittamisessa ja oikeinkirjoitustaidon saavuttamisessa.<sup>89</sup> Mietinnöissä vaikeuksia kuvataan hyvin saman suuntaisesti.<sup>90</sup>

Ensimmäisen kerran lukemisen ja kirjoittamisen häiriöt mainittiin yhdessä vuoden 1947 Vajaakykyisten lasten huoltokomitean mietinnössä, jossa häiriöstä kärsivistä lapsista puhuttiin ns.

---

<sup>86</sup> Mononen yms. 2017.

<sup>87</sup> Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes 2009, 26. Ahvenainen, 1980, 21.

<sup>88</sup> Tuunainen & Nevala 1989, 42–45 ja 68–69.

<sup>89</sup> Lyytinen 2002, 127.

<sup>90</sup> Kom.miet. 1952:3, 149 ja 161.



*sanasokeina*<sup>91</sup>. Heitä pidettiin rajatapauksina, jotka eivät olleet debiilejä, mutta eivät täysin normaalejakaan oppijoita. He eivät kuitenkaan komitean mukaan kuuluneet apukouluun.<sup>92</sup> Apukouluun tuli komitean mukaan ottaa sellaisia heikkolahjaisia, joiden älykkyysosamäärä ei ylittänyt kahdeksaakymmentä. Apukouluun siirtoa ei tullut tehdä kevein perustein, sillä sieltä ei mietinnön laadintahetkellä ollut mahdollista saada kansakoulun päästökirjaa, ainoastaan päästötodistus. Lisäksi apukoulu miellettiin alusta asti leimaavaksi, minkä vuoksi monen lapsen vanhemmat vastustivat apukouluun siirtoa.<sup>93</sup> Komitea koki, että koulun yhteydessä oleva erityisluokka olisi käytännöllisempi järjestää, koska siihen ei tarvittaisi vanhempien suostumusta.<sup>94</sup> Sanasokeille olisikin hyvä järjestää oma erityisluokka tavallisen koulun yhteyteen.<sup>95</sup> Ratkaisuksi ehdotettiin erillistä erityisluokkaa tai muutaman tunnin erityisopetusta viikossa tiettyissä aineissa normaalein kurssein. Komitean mielestä ideaali tilanne, olisi, että ns. sanasokeat saisivat oman luokkansa. Tällainen tilanne oli saatu toteutettua Tukholmassa. Sitä ei pidetty kuitenkaan Suomessa monissakaan kunnissa mahdollista, tulisi sanasokeat sijoittaa erityisluokille kehityksessään hidastuneiden, heikkolahjaisten yms. kanssa eikä normaali- tai apuloukalle kuuluvien kanssa.<sup>96</sup> Komitea ehdotti erityisluokan perustamista sanasokeille, mutta totesi, ettei voi tehdä täsmällisempiä ehdotuksia erityisopetuksen järjestämisestä, koska kyseiseen häiriöön kohdistuvaa erityistutkimusta ei ole tehty Suomessa riittävästi liittyen sen hoitoon suomalaisissa olosuhteissa.<sup>97</sup>

Sanasokeuskäsite perustui vuosisadan alussa oppimisvaikeuksien tutkimuksessa vallinneeseen neurologiseen perinteeseen. Lähtökohtana oli afasiaoppi ja eri toimintojen lokalisoituminen aivoissa. Oppimisprosessin tutkimus koostui pääasiassa näkökentän häiriöiden tutkimuksesta, josta käsite sanasokeus siis juonsi juurensa. Saksalainen silmälääkäri Berlin oli jo 1800-luvun lopulla havainnut aikuisia ihmisiä, jotka olivat menettäneet lukutaitonsa. Berlin ottikin termin ”sanasokeus” ensimmäisenä käyttöön kuvaamaan lukemisvaikeutta. Tämä suuntasi tutkimusta lukivaikeuden syystä kohti näköhavaintoja ja hahmottamisen vaikeuksia ja virheitä niissä. Vuonna 1896 William Pringle Morgan esitti ensimmäistä kertaa, että lukemisen vaikeudet voisivat johtua aivojen poikkeavasta rakenteesta, joka on syntynyt kehityksessä eikä

---

<sup>91</sup> Kyseistä käsitettä oli käytetty jo 1800-luvun lopulla, vaikka se ilmenikin mietinnöissä vasta nyt. Paananen 2006, 48.

<sup>92</sup> Kom.miet. 1947:2, 37, 41, 46.

<sup>93</sup> Kivirauma & Vuorio-Lehti 2001, 14, 24.

<sup>94</sup> Kom.miet. 1947:2, 45. Katso myös Jahnukainen, Pösö, Kivirauma & Heinonen 2012, 17.

<sup>95</sup> Kom.miet. 1947:2, 45.

<sup>96</sup> Kom.miet. 1947:2, 41.

<sup>97</sup> Kom.miet. 1947:2, 46.

vaurioitumisesta. Hän alkoi nimittää ilmiötä ”synnynäiseksi sanasokeudeksi”.<sup>98</sup> Sanasokeudesta maitaan Suomessa samana vuonna, kun Uusi Suometar julkaisi ensimmäisenä aiheeseen liittyvän jutun englantilaislääkäristä, joka oli havainnut pojan, joka ei parhaista opettajista huolimatta oppinut lukemaan, vaikka esimerkiksi matematiikan oppiminen onnistui. Sama teksti julkaistiin myös muissa suomalaisissa lehdissä kuten Wiipuri, Päivälehti ja Aamulehti.<sup>99</sup> Suomessa sanasokeudesta tarkempaa ja omakohtaista kuvailua kirjoitti myöhemmin myös Olavi Vuolle vuonna 1943 Kasvatus ja koulu -aikakausikirjaan. Hän kuvailee tekstissään kahta sanasokeustapausta. Vuolteen mielestä sanasokeus ei johtunut älykkyydestä ja hän painotti, että opettajien olisi hyvä tuntea sanasokeus ilmiönä, sillä monia sanasokeita lapsia oli helposti tuomittu tyhmiksi tai laiskoiksi.<sup>100</sup> Sanasokeus-käsite karsiutui ajan myötä käytöstä sen kuntoutusprosessiin luoman negatiivisen vaikutuksen vuoksi.<sup>101</sup> Myöskään komiteanmietinnöissä se ei esiinny enää myöhemmin.

Seuraavan kerran kirjoittamisen vaikeudet tuotiin esiin kansakoulun opetussuunnitelmaa käsittelevän komitean toimesta vuonna 1952. Komitea käytti ongelmasta kahta erilaista ilmaisutapaa. Se puhui siitä käyttäen termiä *kirjoitusvaikeus* sekä kuvaili vaikeutta sanoin: ”*vaikeuksia sanojen ja oikein kirjoittamisen kanssa sekä virkkeiden muodostamisessa*”. Apukeinoksi komitea ehdotti yksilöllistä opastusta, joka vastasi vuoden 1947 komitean ehdotusta sopivista aputoimista.<sup>102</sup> Osa näistä vaikeuksista oli ”nykyaikaisten” tutkimusten mukaan perinnöllisiä ja vaikeasti voitettavia, eikä näiden kohdalla tullut käyttää aikaa täydellisen kielen harjoitteluun.<sup>103</sup> Komitea ei kuitenkaan kertonut tarkemmin, mihin tutkimuksiin se viittasi puhuessaan ”nykyaikaisista” tutkimuksista. Tässä annettiin kuitenkin ensimmäinen määrittely käsitteelle ja sille, jotka johtivat vaikeuden ilmenemiseen. Lisäksi komiteassa todettiin, että Suomessa ei aikaisemmin ole ollut koulutusta kirjoittamishäiriöistä kärsivien opettajille.<sup>104</sup> Tämä ei kuitenkaan ollut yllättävää, sillä kyseessä oli ensimmäisen mietintö, jossa suunniteltiin laajempia ja yhteisiä vaatimuksia erityisopetukseen. Vajaamielisille oli järjestetty jo pitkään opetusta apukouluissa, mutta lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet oli tunnistettu myöhemmin. Vaikka ne huomioidaan komiteatasolla vasta 1950-luvun lopulla, oli ne huomioitu opetuspuolella jo

---

<sup>98</sup> Ahonen, Aro, Lerkkanen & Siiskonen 2019, 26.

<sup>99</sup> Uusi Suometar 26.11.1896/ 276. Wiipuri 27.11.1896/ 277. Päivälehti 28.11.1896/ 278. Aamulehti 27.11.1896/277.

<sup>100</sup> Vuolle 1943, 3–7.

<sup>101</sup> Ahvenainen 1980, 4.

<sup>102</sup> Kom.miet. 1952:3, 161.

<sup>103</sup> Kom.miet 1952:3, 149.

<sup>104</sup> Kom.miet. 1952:3, 149.

1940-luvun puolella. Tuolloin Helsingissä oli aloitettu opetus, joka levisi muihin suuriin kaupunkeihin 1950-luvun alussa.<sup>105</sup> Viimeisen kerran kirjoitusvaikeudet mainittiin aineistossa erityisopettajain koulutuskomitean toimesta vuonna 1958, jolloin aiheesta käytettiin termiä *kirjoittamishäiriö*.<sup>106</sup> Vaikeus oli sama kuin aiemmissa aihetta käsitelleissä komiteoissa, mutta kirjoitusasu oli eri, joten käytössä ei ole ollut vakiintunutta termiä tai ainakaan sitä ei yhdenmukaisesti käytetty komiteoiden teksteissä.

Sama ilmiö toistui vielä selvemmin tarkasteltaessa lukivaikeutta ja siihen viittaavia termejä. Vuoden 1952 komitea käytti tekstissään peräti kolmea eri termiä puhuessaan ilmiöstä: *lukemisvaikeus*, *lukemaan oppimisen vaikeudet* ja *lukivaikeus*.<sup>107</sup> Komitea toi esiin, että joissain tapauksissa lukemaan oppiminen hidastui huonojen sosioekonomisten kotiolojenvuoksi, sillä sanavarasto jäi köyhäksi, mikä hidasti lukemaan oppimista. Tämä ei kuitenkaan ollut varsinainen lukivaikeus, vaan ainoastaan ympäristön luoma hidaste. Komitea määritteli todellisen lukivaikeuden syitä todeten sen johtuvan muustakin kuin ympäristöstä, kuten sairauksista, puutos-tiloista ja sielullisista häiriöistä. He myös tarkensivat että:

”Osaamattomuus on usein yhtä usein suoranaista kykenemättömyyttä kuin riittävän älyn tai yritteliäisyyden puutetta.”<sup>108</sup>

Tällä komitea viittasi siihen, että vaikka kodin olosuhteet olisivat kunnossa ja lapsi olisi normaaliälyinen saattoi lukeminen olla mahdotonta. Äidinkielen opetus olisi komitean mukaan asetettava jokaisen lapsen kehitysasteen mukaiseksi, eli kaikilta lapsilla ei tulisi vaatia samoja taitoja samaan aikaan. Nopeita ei tulisi jarruttaa hitaiden vuoksi. Oppilaat voisi jakaa eri ryhmiin, ja jopa luopua perinteisestä luokkaopetuksesta ja ohjata oppilaita taidonmukaiseen oppimiseen, jopa yksinäänkin suoritettavan työskentelyn avulla. Komitean mielestä äidinkielessä haasteita kohtaaville olisi ainakin järjestettävä erityisopetusta, joka voisi tapahtua normaaliluokan yhteydessä. Erityisopetuksen aikana muut lapset voisivat harrastaa omatoimista lukemista. Komitea painotti, että yksilöllinen ohjaus oli suotavin toimintamuoto. Vaikeudet olisi myös hyvä tunnistaa ajoissa ja antaa niihin sopivaa apua, eikä vain odottaa että ”kypsyminen tekee tehtävänsä”.<sup>109</sup>

---

<sup>105</sup> Kivirauma 2012, 353 ja Tuunainen ja Nevala 1989, 71.

<sup>106</sup> Kom.miet. 1958:4, 7.

<sup>107</sup> Kom.miet. 1952:3, 133–134, 142, 160.

<sup>108</sup> Kom.miet. 1952:3, 133–134.

<sup>109</sup> Kom.miet. 1952:3, 133–134.

Ensimmäisen kerran lukivaikeudet oli mainittu jo vuonna 1947 Vajaakykyisten lasten huolto-  
komitean mietinnössä. Komitea käytti termiä *lukemisvaikeuksista kärsivä* ja totesi ettei tällai-  
nen henkilö kuulunut apukouluun.<sup>110</sup> Myös erityisopettajain koulutuskomitea toi aiheen esiin  
vuonna 1958. He käyttivät käsitettä *lukemishäiriö* ja jakoivat sen vielä *erityisiin ja lieviin vai-  
keuksiin lukemisessa*.<sup>111</sup> He käsittelivät aihetta yhdessä kirjoittamisen vaikeuksien kanssa, tar-  
koituksenaan suunnitella näille erityisopetusta, jota ei toistaiseksi vielä ollut saatavilla.

Komitea totesi, että etenkin anglosaksisissa<sup>112</sup> maissa oli tehty runsaasti tutkimusta, jossa oli  
havaittu, että osalla lapsista oli normaalista älykkyysosamäärästä huolimatta ongelmia kirjoit-  
tamisessa ja lukemisessa. Riippuen tutkimusten asettamasta normaaliuden määritelmästä ja  
siitä, miten vaikeudet oli määritetty, tutkimukset poikkesivat toisistaan siinä, kuinka yleisiä ne  
arvioivat lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien olevan. Suomessa ei ollut komiteanmietin-  
nön tekohetkellä suoritettu tutkimusta häiriöiden yleisyydestä. Komitea kuitenkin arvioi, että  
Suomessa olisi noin 5 000 sellaista oppilasta, jotka hyötyisivät erityisopetuksesta lukemisessa  
ja kirjoittamisessa.<sup>113</sup> Arvio perustui muualla tehtyihin tutkimuksiin, joissa oli päädytty noin  
4–5 prosentin välille. Esimerkiksi Kööpenhaminassa erityisopetusta lukemisessa ja kirjoitta-  
misessa tarvitsevia oli kolmisen prosentti lapsista ja Tukholmassa kaksi. Komitea arvioi tämän  
pohjalta, että Suomessa, jossa suomen kielen sanojen ortografinen asu vastaa äännettyä sanaa,  
vaikeuksien määrä olisi vähäisempi.<sup>114</sup> Komitea ei kuitenkaan pitänyt tarpeellisena erillisten  
laitosten perustamista tällaisille oppilaille, koska harvemmin asutuilla alueilla ei erityisopetta-  
jien tuntimääriä saataisi täyteen. Komitea ei myöskään pitänyt häiriöitä niin vakavina, että eri-  
tyisten, oppilaita laajemmilta alueilta kokoavien laitosten perustaminen olisi tarpeellista. Se  
esitti sen sijaan puheterapeuttisissa laitoksissa koulutyön ohessa suoritettavaa opetusta tai kou-  
luissa olevalla klinikalla tapahtuvaa opetusta. Myös kirjoitusluokkaa tavallisen koulun yhtey-  
teen voitaisiin komitean mielestä suositella.<sup>115</sup>

Komitea ei esityksessään suoraan ehdottanut tietyn tyyppistä apua lukivaikeuksiin, vaan pohti  
erityisluokan ja klinikan etuja ja haittoja. Komitea kuvaili lukemishäiriöistä kärsiviä aroiksi ja  
estyneiksi. Taustalla ajateltiin olevan vaikeita neuroottisia tai emotionaalisia häiriöitä, minkä

---

<sup>110</sup> Kom.miet 1947:2, 41.

<sup>111</sup> Kom.miet. 1958:4, 7.

<sup>112</sup> Komitean puheenjohtaja Niilo Mäki, joka oli Suomen johtava asiantuntija erityisopetuksessa, oli käynyt osan  
koulutuksestaan Saksassa.

<sup>113</sup> Yhteensä oppivelvollisuuskoulua käyviä oli vajaa 800 tuhatta ja komitean arvion mukaan heistä n. 1,5 %  
kärsi kirjoittamisen ja lukemisen vaikeuksista. stat.fi

<sup>114</sup> Kom.miet. 1958:4, 23.

<sup>115</sup> Kom.miet. 1958:4, 23.

vuoksi erikoisluokkaa pidettiin hyödyllisenä.<sup>116</sup> Komitea kallistui pohdinnassaan lopulta klinikoiden kannalle, vaikka molemmilla vaihtoehdoilla oli etunsa. Syynä klinikoiden kannatukselle oli Suomessa kokeilussa olleet kirjoitus- ja lukuluokat, jotka oli muutettu klinikoiksi vähän niiden käyttöönoton jälkeen. Tästä oli ollut hyviä kokemuksia käytännössä ja komitea katsoikin klinikoiden sopivan Suomeen erityisluokkia paremmin. Ne olivat myös kustannustehokkaampia, mikä vaikutti komitean suopeuteen niitä kohtaan, vaikkei erityisluokkia suoraan tyrmättykään.<sup>117</sup> Vaikka lukihäiriöisten opetustarpeet huomioitiin varsinaisesti komiteatasolla vasta 1950-luvun lopulla, heidän opettamisensa oli alkanut jo 1940-luvun lopulla Helsingissä ja seuraavalla vuosikymmenellä myös muissa suurissa kaupungeissa, ja näistä kertyneen kokemuksen ansiosta komiteoilla oli kokemusta ja tietopohjaa siitä, millainen järjestelmä sopisi Suomen oloihin.<sup>118</sup>

### **Oppimisen vaikeudet vieraissa kielissä**

Vieraiden kielten oppimisen vaikeudet tuotiin esiin kahdessa mietinnössä. Kummassakaan vaikeuksille ei annettu virallista termiä, vaan niistä puhuttiin kuvailen, mutta tunnistettiin kuitenkin, että joillakin oppilailla saattoi olla tällaisia vaikeuksia vieraiden kielten oppimisessa. Ensimmäisen kerran aihe mainittiin vuoden 1948 mietinnössä, jossa komitea pyrki uudistamaan koulujärjestelmää. Siinä mainittiin, että oppivelvolliset, jotka eivät kyenneet opiskelemaan vieraita kieliä, tulisi vapauttaa kieliopinnoista ja antaa heille opetusta oppivelvollisuuskoulussa käytännöllisissä oppiaineissa tai äidinkielessä.<sup>119</sup> Komitean tehtävänä oli ollut pohtia koulujärjestelmän yhdenmukaistamista ja sitä, miten saataisiin luovuttua rinnakkaiskoulujärjestelmästä. Jotta yhtenäinen koulutie oli mahdollinen, tarvittiin yhteinen pohjakoulu, josta jatkettaisiin suoraan oppikouluun. Aikaisemmin vieraiden kielten opetus oli tapahtunut oppikoulussa. Nyt alempia oppikoulun luokkia ajateltiin siirrettäväksi osaksi pakollista pohjakoulua, jolloin vieraiden kielten oppiminen tulisi eteen kaikille lapsille. Lukioissa ja joissain opistoissa kielet olisivat osa pohjatietovaatimuksia.<sup>120</sup>

---

<sup>116</sup> Kom.miet. 1958:4, 24.

<sup>117</sup> Kom.miet. 1958:4, 24.

<sup>118</sup> Kivirauma 2002. 30–31.

<sup>119</sup> Kom.miet. 1948:1, 25.

<sup>120</sup> Kom.miet. 1948:1 25.

Komiteassa kuitenkin tunnustettiin, että osalle lapsista vieraiden kielten oppiminen oli lähes mahdotonta. Jos tällainen lapsi pakotettaisiin siihen, voisi kielessä epäonnistuminen vaikuttaa lapsen kiinnostukseen oppia ja jopa tämän itsetuntoon. Aarno Niini<sup>121</sup> tarkensi kantaa vielä vastalauseosiossa toteamalla, että epäonnistuminen kielten opiskelussa saattoi aiheuttaa lapselle alemmuuskompleksin ja haitata muuta opiskelua, kun hukatun ajan olisi voinut käyttää muihin aineisiin.<sup>122</sup> Välttääkseen tätä negatiivista vaikutusta komitea koki, että lapset, jotka eivät kyenneet kielten opiskeluun, tulisi vapauttaa siitä ja tilalle määrätä jotain muuta.<sup>123</sup>

Tavoitteena oli kuitenkin yhtenäinen koulutus ja tällaiset poikkeukset rikkoivat sen periaatetta. Komitea ehdottikin, että tasapuolisuuden nimissä kaikille olisi annettavan mahdollisuus kiellettyä kielten opiskelusta, ei vain siihen kykenemättömiltä.<sup>124</sup> Oppikouluissa vieraiden kielten opiskelu ja osaaminen oli kuitenkin välttämätöntä. Tämän vuoksi komitea huomautti mietinnössään, että lapselle ja tämän huoltajille tuli tehdä selväksi, että jos vieraan kielen tipautti pois opinnoistaan, ei oppikouluun ollut enää asiaa.<sup>125</sup> Tämä ratkaisisi komitean mukaan sen, että vaikeuksista kärsivien erikoiskohtelu ei rikkoisi niin räikeästi yhtenäisen koulutien periaatetta. Tämä oli komitean mukaan paras ratkaisuehdotus ottaen huomioon, että aina, kun erityisjärjestelyjä tehtiin, se esti osaltaan täysin yhtenäisen koulun toteutumista. Vaikka tavallisille oppilaille tätä mahdollisuutta tarjottiinkin, komitea halusi pitää huolen, että siitä koituvat seuraukset olisivat vanhempien tiedossa ja ”normaalit” oppijat eivät turhaan luopuisi vieraasta kielestä.

Komitea puolsi lasten mahdollisuutta kielten opetuksesta poikkeavaan tapaan edetä koulussa, Aarno Niini oli kuitenkin osittain eri mieltä aiheesta ja esittikin poikkeavan tulkintansa kouluuudistuksesta vastalauseosiossaan. Komitean ja Niinin mielestä koulun uuden järjestelmän kaikkein tärkeimpänä uudistustoimena tulisi olla:

Yhteiskunnallisen, varallisuudesta riippumattoman tasa-arvoisuuden ja oikeudenmukaisuuden periaatteen soveltamista uuteen koulun.<sup>126</sup>

---

<sup>121</sup> Aarno Niini (1905–1972) toimi tiiviisti ammattioppilaitoksia koskevan uudistuksen parissa. Lisäksi hän oli aikanaan toista kouluastetta edustava korkea virkamies ja asiantuntija, jota ei voitu sivuttaa koulu-uudistusta suunnitelmassa. Hän toimikin kaikissa keskeisissä neuvotteluelimissä koskien uudistusta. Hän suhtautui yhtenäiskoulu-uudistukseen epäluuloisesti, kuten moni muukin korkeakoulu tai oppikouluväen edustaja ja poliittisesti hänen laillaan oikeistolainen. Autio, 2006.

<sup>122</sup> Kom.miet. 1948:1, 25, 93.

<sup>123</sup> Kom.miet. 1948:1 25.

<sup>124</sup> Kom.miet. 1948:1, 25, 93.

<sup>125</sup> Kom.miet. 1948:1 25.

<sup>126</sup> Kom.miet. 1948:1, 93.

Niinin tulkinta edellä olevasta poikkesi kuitenkin komitean kannasta. Komitean enemmistö katsoi sillä tarkoitettavan, että kaikille oppilaille olisi järjestettävä samanlaiset henkilökohtaiset mahdollisuudet elämänuran valintaan samanlaisen koulunkäynnin perusteella. Koulun tulisi siis olla mahdollisimman myöhäiseen vaiheeseen asti samansisältöinen kaikille ja eriyttämistä tulisi viimeiseen asti välttää.<sup>127</sup>

Niini puolestaan katsoi komitean kannan olleen oppilaiden erilaisten luontaisten lahjojen ja kykyjen vuoksi mahdoton toteuttaa. Yhteiskunnan tehtävänä olisi varallisuuden ja muiden vastaavien ulkoisten tekijöiden puolesta järjestää samanlaiset yleiset mahdollisuudet harjoittaa kykyjensä ja taipumustensa mukaisia opintoja näitä vastaavan elämänuran valitsemiseksi. Niinin mielestä yksilön omien kykyjen yksilöllistä kehitystä tulisi tukea niin varhaisesta vaiheesta kuin mahdollista.<sup>128</sup> Tämä tekisi lasten koulupoluista toisistaan poikkeavia. Laajennettuna Niinin ajatusta voidaan tulkita siten, että jos jollain oppilaalla ei ollut haasteita vain kielissä vaan myös muissa aineissa tai hän oli erityisen lahjakas, olisi opintoja mahdollista muokata sopimaan lapsen tarpeisiin.

Seuraavan kerran kieltenoppimisen vaikeudet nostettiin esiin erityisopettajain koulutuskomiteanmietinnössä vuonna 1958. Siinä todettiin, että suomenkielisten lievä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus tuli esille vasta oppikoulussa lasten alkaessa opiskella vieraita kieliä.<sup>129</sup> Komitea oli aiemmin maininnut ruotsinkielisillä olevan enemmän kirjottamisen ja lukemisen häiriöitä kuin suomenkielisillä. Komitea katsoi tämän johtuvan suomen kielen ortografisen asun samankaltaisuudesta verrattuna moneen muuhun kieleen, kuten ruotsiin. Tämän perusteella se arvioi ruotsinkielisillä olevan enemmän vaikeuksia kuin suomenkielisillä. Komitea ei mainitse tässä kohta mihin se arvionsa perusti. Näin komitea veti yhteyden kieltenoppimisen ja kirjoittamisen/lukemisen vaikeuden välille yhdistäen nämä kaksi.

Kielten oppimisen vaikeuksien tunnistaminen ja käsittely tapahtui komiteatasolla myöhään verrattuna esimerkiksi vajaanmielisiin ja siihen voidaan löytää muuttamiakin syitä. Ensinnäkin vieraiden kielten oppimiselle ei ollut pitkään tarvetta tavallisella koululaisella, sillä niiden arvostus ja tarve perusopetuksessa kasvoi vasta 1900-luvun jälkipuoliskolla. Toisekseen vasta yhtenäistä koulua suunniteltaessa ja oppi-ikää pidennettäessä niiden opiskelu alkoi yleistyä yhä useamman lapsen kohdalla. Kolmanneksi, kuten muidenkin häiriöiden kanssa, tunnistettiin

---

<sup>127</sup> Kom.miet. 1948:1 25.

<sup>128</sup> Kom.miet. 1948:1. 92–93.

<sup>129</sup> Kom.miet 1958:4, 25.

ensin kaikkein näkyvimmit ja normaalia tekemistä haittaavat häiriöt. Mitä homogeenisempään taitoryhmään pyrittiin, sitä enemmän erilaiset vaikeudet alkoivat erottua.<sup>130</sup>

### 3.2 Kehitykselliset vaikeudet

Toisin kuin edellä ryhmitellyt oppimisvaikeudet, joissa ei ollut löydettävissä hierarkkisuutta, vaan ainoastaan teemallisia kokonaisuuksia, on aineistosta löytyviä kehityksellisiä vaikeuksia mahdollista luokitella ”hierarkkisemmin”. Jaottelu perustuu aineistossa esitettyihin aikalaismääritelmiin ja erotteluihin käsitteiden välillä. Aineistossa esiintyvät käsitteet eroavat toisistaan sen mukaan, kuinka paljon poiketaan ns. normaalista älykkyydestä, jonka perusteella ne voidaan asettaa ”hierarkkiseen” kaavioon. Tämä hierarkia kehityksellisistä käsitteistä esitellään kaaviossa 2. Kaavio muodostuu käsitteistä, jotka on jaettu pää- ja alakäsitteisiin. Luettaessa kaavioita edetään ylhäältä vähiten älyllisiä vaikeuksia olevasta käsitteistä alaspäin aina eniten älyllisiä vaikeuksia olevaan ryhmään. Luokittelut ovat kuitenkin osin päällekkäisiä niin termistöltään kuin käytännössä.<sup>131</sup> Yksittäisten lasten kohdalla saattoi olla vaikea tietää kumpaan kategoriaan lapsen asettaisi, jos tämä oli kahden ryhmän rajalla. On kuitenkin tärkeää tiedostaa, että termit ja niiden rajat ovat ihmisten laatimia eivätkä näin ollen absoluuttisia. Niitä käytettiin luokittelemaan ihmisiä, jotta selviä erityishaasteita esimerkiksi oppimisessa voitiin käsitellä, ja täten laatia aputoimia heille.<sup>132</sup> Kategorioiden tarkoituksena on tuoda esiin ryhmiä, jotka ovat riittävän saamanlaisia ja poikkeavat riittävästi muista, jolloin on mahdollista suunnitella kyseiselle ryhmälle sopivia erityistoimia.<sup>133</sup> Esimerkiksi syvemmin vajaamieliset tarvitsevat kokonaisvaltaisempia tukitoimia erillisissä laitoksissa, kun taas heikkolahjaisille on saatanut riittää eriyttää erillisluokassa annettu apuopetus.<sup>134</sup>

Käsitteiden merkityksissä esiintyi päällekkäisyyksiä komiteasta toiseen siirryttäessä, eri käsitteiden tarkoittaessa samaa asiaa. Vastaavasti käsitteen merkitys saattoi vaihdella asiayhteydestä riippuen. Käsitteet eivät esiintyneet merkityksineen yhtä suoraviivaisesti kuin mitä ne kaaviossa esitetään. Kaaviossa on kuitenkin pyritty järjestämään käsitteet sen mukaan, miten

---

<sup>130</sup> Kivirauma 2002, 29–30

<sup>131</sup> Harjula 1996, 61.

<sup>132</sup> Harjula 1996, 17–18.

<sup>133</sup> Kivirauma 1987, 2–7.

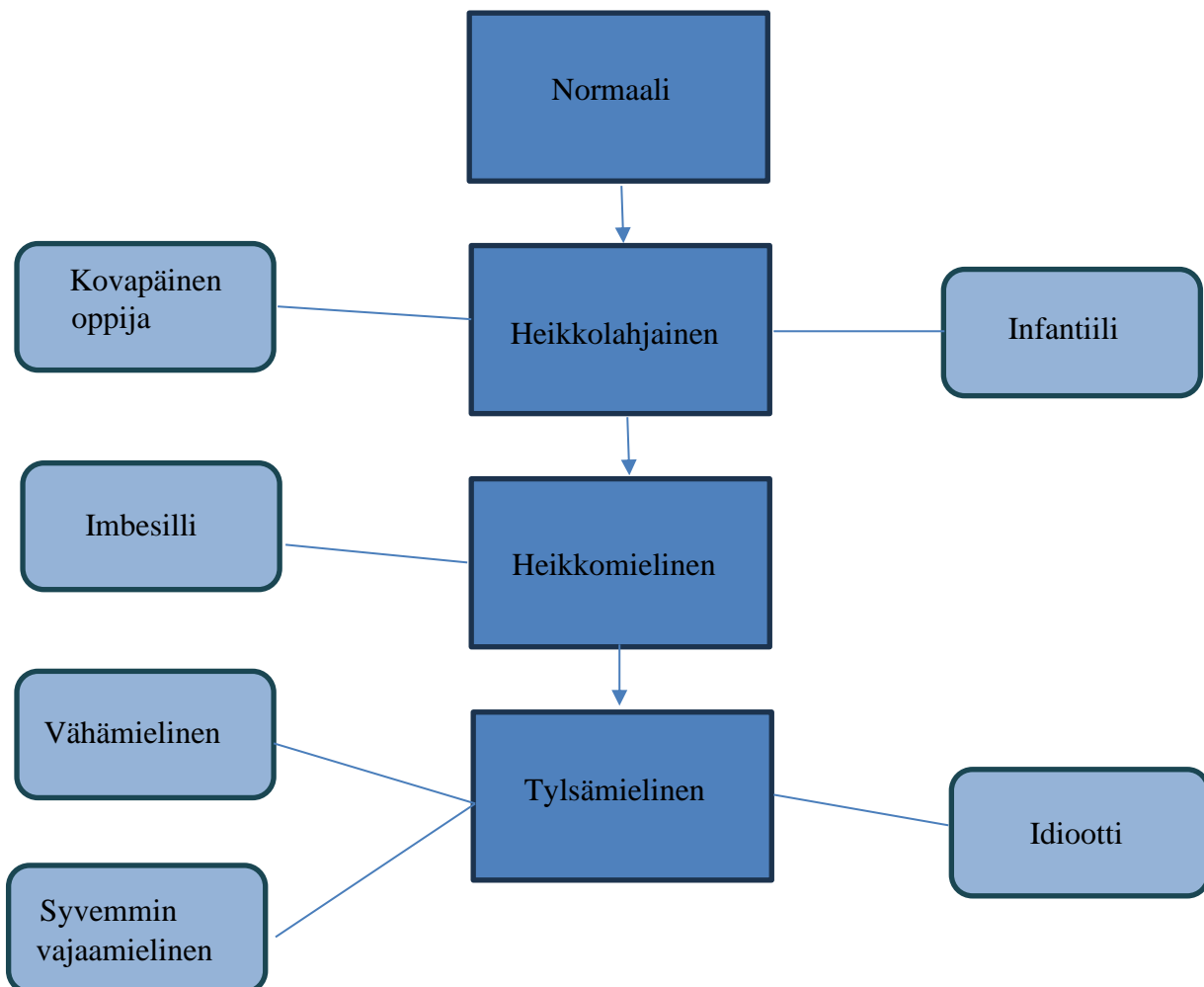
<sup>134</sup> Tuunainen & Nevalainen 1989, 42–52.



ne suurimmassa osassa komiteoita määritellään, jotta käsitteiden suhteesta toisiinsa on mahdollista saada jonkinlaista kokonaiskuvaa. Käsitteiden merkitykset ovat suurimmassa osassa aineistoa toisiaan vastaavia, ja erilaiset merkitykset saattavat johtua vaikeuksista erottaa eri lapsia tiettyyn ryhmän kuuluvaksi tai käsitteiden tarkan määritelmän puuttumisesta. Tuon kuitenkin alempana tekstissä esiin poikkeavat määrittelyt.

Ensimmäisenä ryhmänä kaaviossa ovat normaalin älykkyyden piiriin lukeutuvat. Näiden alapuolelle muodostuu heikkolahjaisten ryhmä, johon kuuluvat määritellään joko normaaliälykkäiksi tai hieman alle, mutta ei niin vähä-älyisiksi kuin heikkomielliset. Muita samaan ryhmään viittaavia käsitteitä aineistossa olivat infantiilit ja kovapäiset oppijat. Aineistossa mainitaan myös ylemmän tason vähämielinen, joka sijoittuisi heikkolahjaisen ja heikkomiellisen väliin. Näiden alle sijoittuu heikkomiellinen, johon viitataan myös imbesilli-käsitteellä. Alimpana on tylsämielinen, johon viitataan myös käsittein idiootti, vähämielinen ja syvemmin vajaamielinen. Näiden lisäksi on joukko muita käsitteitä, jotka käsitteiden merkityksineen luvun lopussa. Käsitteiden tarkka jakautuminen ajallisesti eri mietintöjen välillä löytyy taulukosta 5.

Kaavio 2 Kehityksellisiin vaikeuksiin liittyvien käsitteiden suhteutuminen toisiinsa komiteamietinnöissä



## Heikkolahjaisuus erottamassa ja oikeuttamassa

Taulukosta 5 edempänä on havaittavissa että, käsitettä *heikkolahjainen* on käytetty läpi aineiston. Kivirauman mukaan heikkolahjaisuuden käsitettä on käytetty palvelemaan kahta tarkoitusta, tietyn ihmisryhmän erottamista ja heihin kohdistettujen toimien oikeuttamista.<sup>135</sup> Aineistossa havaitaan sen merkityksen vaihdelleen eri mietintöjen välillä, sen suhteen millaisia ihmisiä sisällytetään ryhmään. Vaikka heikkolahjaisen käsitettä määritellään eri tavoin sen, käyttötapa pysyy Kivirauman määrittämässä kahdessa tarkoituksessa. Sitä käytettiin ensimmäisen kerran aineistossa vuonna 1907. Silloin komitean tehtävänä oli suunnitella oppivelvollisuuden käyttöönottoa Suomeen. Taustatyönä he perehtyivät muiden maiden käytäntöihin. Yhtenä osana oli oppivelvollisuudesta vapautuminen, jonka kohdalla esiin otettiin erilaisia vajaamielisyyteen viittaavia käsitteitä.<sup>136</sup> Esimerkiksi Berniä koskevassa osuudessa käytettiin käsitettä heikkolahjaiset. Heidät rinnastettiin opetuksen erityistarpeiltaan kuuromykkiin, sokeisiin ja kaatumatautisiin. Komiteassa todettiin, että edellä mainitut poikkeavuudet eivät kuuluneet tavalliseen kouluun vaan erilliseen erikoislaitokseen tai -luokkaan, jos he eivät voineet seurata normaalia opetusta, mutta olivat kuitenkin kehityskykyisiä. Valtion katsottiin velvolliseksi ylläpitää kyseisiä instituutioita.<sup>137</sup> Heikkomielisten ei siis katsottu kykenevän opiskelemaan tavallisissa olosuhteissa. Heitä ei kuitenkaan pidetty niin heikkoina, että vapautus oppivelvollisuudesta olisi tullut kyseeseen, kuten osassa komitean esittelemissä maissa oli tapana. Samassa mietinnössä esitettiin, että heikkokykyisyys tai heikkolahjaisuus olivat omat kategoriansa ja ne poikkesivat tylsämielisistä.<sup>138</sup> Tässä voidaan nähdä molempien Kivirauman heikkolahjainen-termin käyttötavan toteutuneen. Heikkolahjaiset erotettiin tavallisista oppilaista ja heidän katsottiin olevan kykenemättömiä tavalliseen opetukseen, jota käytettiin perusteena ehdotetuille toimille.

Kyseessä oli ainoa mietintö, jossa puhuttiin heikkolahjaisuuden yhteydessä laitossijoituksesta. Tätä ristiriitaa muihin komiteamietintöjen tapoihin käyttää termiä heikkolahjainen voidaan selittää ainakin kolmella tavalla. Kyseisessä komiteamietinnössä puhuttiin muualla maailmalla tapahtuvasta erityisopetuksesta, joten kyseessä saattoi olla kyseisen maan tapa sijoittaa ei niin haastavina pidetyt heikkolahjaiset laitokseen. Toinen selitys on, että kyseistä kohtaa

---

<sup>135</sup> Kivirauma 1987, 6.

<sup>136</sup> Kom.miet. 1907:12a, 55.

<sup>137</sup> Kom.miet. 1907:12a, 64.

<sup>138</sup> Kom.miet. 1907:12a, 156.

tutkinut komitean jäsen oli kääntänyt termin virheellisesti heikkolahjaiseksi. Tätä ei voida kuitenkaan todentaa ilman alkuperäistä lähdettä, jota mietintöön ei ole merkitty. Kolmas syy olisi yksinkertaisesti se, että Suomessa eri vajaamielisiin viittaavat termit eivät olleet vakiintuneet ja samat luokittelut ja nimitykset saattoivat eri ammattilaisilla merkitä eri vajaamielisyyden asteita.<sup>139</sup>

Vuonna 1909 Aistivalliskoulujen opetussuunnitelmaa ja sääntöjä käsittelevä komitea erotti heikkolahjaiset eli jälkeen jääneet varsinaisesta aiheestaan eli tylsämielisistä ja aistivallisista. Vaikka komitea käsitteli lähinnä kahta viimeksi mainittua ryhmää, se kuitenkin erotteli heikkolahjaiset ja antoi heidänkin opetustaan koskevan lausunnon. Heidän mukaansa tällaiset lapset tarvitsevat erikoisluokan kansakoulun yhteyteen. Komitea kuitenkin korosti, että se tuli perustaa vain, jos sitä tarvitsevia oli riittävästi.<sup>140</sup> Heikkolahjaisille tarkoitettua luokkaa ehdotettiin myös vuoden 1912 komiteanmietinnössä. Tässä mietinnössä annettiin myös tarkempaa kuvausta siitä, millaista erikoisluokan toiminnan tulisi olla. Siinä suositeltiin omaa luokkaa henkilöille, jotka heikkolahjaisuutensa vuoksi eivät voineet seurata opetusta yleisesti tai jossain tiettyssä oppiaineessa muiden tahdissa. Heille olisi mahdollisuuksien salliessa annettava erityisluokalla opetusta, jossa sovellettiin opetusmetodeja ja mukautettiin opetuksen laajuutta oppilaiden käsitys- ja vastaanottokyvyn mukaan. Komitean mielestä oppilaat tulisi jakaa tasoluokkiin, jotka perustuisivat lasten henkiseen kehitystasoon.<sup>141</sup> Vuoden 1912 komiteanmietintö oli suoraa jatkoa vuoden 1909 komiteanmietinnölle. Molemmissa mietinnöissä oli myös samat jäsenet, joten yhtenäinen käsitteiden käyttö näiden välillä oli luontevaa.

Samanlainen linja jatkui myös vuonna 1933 Oppikoulukomitean mietinnössä, jossa heikkolahjaisille sopivana paikkana pidettiin apukoulua tai kansakoulun yhteydessä olevaa apuluokkaa. Komitean mielestä hitaammat oppilaat hidastivat yhteistä edistystä, muiden joutuessa sopeutumaan hitaampaan tahtiin. Tästä alkoi muodostua ongelma, kun koulua oltiin kehittämässä 1930-luvulta alkaen ja kansakoulusta haluttiin pohjakoulu oppikoululle.<sup>142</sup> Tämä aiheutti paineen vaatimusten nostamiseen etenkin kansakoulun viimeisillä luokilla ja huolta hitaammin oppivista. Hehän tuskin selvisivät nykyisestääkään oppimäärästä muiden tahdissa, ei heillä olisi

---

<sup>139</sup> Laitakari 1919, 18 ja Harjula 1996, 61.

<sup>140</sup> Kom.meit. 1909:7a, 2.

<sup>141</sup> Kom.miet. 1912:7, 27.

<sup>142</sup> Kom.miet. 1933:6, 60.

mitään mahdollisuutta selvittää uusista vaatimuksista, joita koululle oltiin suunnittelemassa.<sup>143</sup> Komitean mielestä järkevin vaihtoehto olikin pyrkiä yhdenmukaistamaan koululuokkia taitotason suhteen, siirtämällä heikommalla oppilaat muualle, jotta uudistus voitaisiin perustellusti toteuttaa.<sup>144</sup> Komitea ei ottanut tässä kohtaa kantaa, kuinka heikoista oppilaista se puhui. Edellä esitetyissä mietinnöissä, oppilaiden hitaus oppimisessa ja sen tuoma haitta ”tavalliselle” oppilaalle nousi kantavaksi perusteeksi, kun heikkolahjaisia erotettiin muista ja heidän opetuksensa erottamista ”tavallisista” oppilaista ehdotettiin.

Vajaakykyisten lasten komiteamietinnössä vuonna 1947 nostettiin esiin heikkolahjaisten ja kehityksessään hidastuneiden ryhmien epäyhtenäisyys. Vajaakykyisten lasten huoltokomitea tarkensi aiempien komiteoiden suosituksia, joissa heikkolahjaisille oli suositeltu toisaalta apukoulua, toisaalta varoitettu lähettämästä lapsia sinne.<sup>145</sup> Ryhmän heterogeeninen koostumus mahdollisti ryhmän sisälläkin eri lasten erilaiset tarpeet erityisopetukselle. Se selittänee osaltaan aiempien komiteoiden epäyhtenäiset käsittelytavat, kun otetaan huomioon, että näissä komiteat eivät olleet määritelleet termejä sen tarkemmin. Komiteamietinnössä tarkennettiin viimein rajoja, joiden mukaan heikkolahjaisille suositeltiin apukoulua. Asteikon alarajalla olivat lapset, joiden älykkyydosamäärä oli 75–80. Heidän katsottiin kuuluvan apukouluun, kun taas ylärajalla olevat lapset, jotka saivat 80–90 pistettä, ei tullut siirtää apukouluun kohtuussyistä. Komitea ei suositellut siirtoa apukouluun, sillä se vaikutti suoraan suoritettuun oppimäärään. Apukoulusta ei saanut kansakoulun päätöskirjaa, mikä oli komitean mielestä väärin heikkolahjaisia ja hitaasti kehittyviä kohtaan, sillä heidän katsottiin selviävän kansakoulun koko oppimäärästä tuen turvin, toisin kuin apukoululaisten.<sup>146</sup> Apukoulun leimaavan maineen vuoksi vanhemmat vastustivat siirtoja, millä oli painoarvoa mietittäessä vaihtoehtoja.<sup>147</sup> Komitean mielestä heikkolahjaisille apukoulua parempi paikka olisi apuluokka tavallisessa koulussa, mikä takaisi päästökirjan ja auttaisi lasta saavuttamaan omassa tahdissaan tarvittavan tietomäärän. Pienemmässä luokassa olisi enemmän aikaa yksittäiselle oppilaalle, ja tehtäviä olisi helpompaa räätälöidä yksilön tasolle sopiviksi.<sup>148</sup> Ryhmät haluttiin pitää myös mahdollisimman homogeenisinä, koska muita heikompien oppilaiden koettiin hidastavan muuta ryhmää tai muun

---

<sup>143</sup> Svanfeldt-Winter 2016.

<sup>144</sup> Kom.miet. 1933:6, 60.

<sup>145</sup> Kom.miet. 1947:2, 45.

<sup>146</sup> Kom.miet. 1947:2, 41.

<sup>147</sup> Kivirauma & Vuorio-Lehti 2001, 14, 24.

<sup>148</sup> Kom.miet. 1947:2, 41.

ryhmän ollessa hitaampi, opetus ei antanut tarpeeksi hyvää kehittymismahdollisuutta keskita-soa taitavammille oppilaille.

Edellä esitetty raja ei kuitenkaan ollut vakiintunut, sillä vuonna 1958 esitettiin edelleen, että ”heikoimmat heikkolahjaiset” tulisi siirtää apukouluun. Tällä kertaa alarajana heikkolahjaisuuteen pidettiin kuitenkin älykkyysosamäärää 70–75, kun se oli aiemmin ollut korkeampi, mukaan laskettiin siis aiempaa heikkolahjaisempia. Toisaalta taas yläraja oli nyt 85–90, joka oli puolestaan korkeampi kuin aiemmin oli esitetty ja läheni jo normaalin älykkyuden rajaa.<sup>149</sup> Heikkolahjaisuuden rajat olivat siis kaikkiaan laveammat, ja ryhmä koostui entistä heterogeenisemmästä joukosta kuin edellisen komitean määrittelemänä. Käsitteiden rajat eivät olleet selkeitä, ja yksi lapsi oli voinut tulla sijoitetuksi eri ryhmään eri ammattilaisten toimesta. Eri ryhmiin kuuluvia oli siis osin vaikea erottaa toisistaan ja esimerkiksi älykkyystestien pistemäärissä korkeimmalla tasolla olevat vähämieliset saattoivat sekoittua henkisesti terveisiin heikkolahjaisiin.<sup>150</sup> Tämän perusteella laveampi määrittely on ymmärrettävissä järkevänä ratkaisuna, koska rajat eivät olleet suoraviivaisia ja selkeästi määritteleviä.<sup>151</sup>

### **Heikkomielliset vaaraksi yhteiskunnalle?**

Kaavion 2 toinen päätermi on *heikkomiellinen*, joka verrattuna heikkolahjaiseen sai älykkyysosamääränä mitattuna pienempiä pisteitä ja tarvitsi aikalaisten kuvausten perusteella enemmän kokonaisvaltaista tukea päivittäiseen toimintaansa.<sup>152</sup> Debiili tai debiiliteetti viittasi myös heikkolahjaisuuteen ja sitä käytettiin komiteanmietinnössä muutaman kerran tarkentavana terminä. Vuonna 1947 komitea käytti debiiliä yhdessä termin heikkomiellinen kanssa.<sup>153</sup> Vuoden 1958 komiteassa taas termi debiili esiintyi yksinään, ja siinä määriteltiin, että debiilit kuuluivat apukouluun, heikoimpia lukuun ottamatta. Tällä tarkoitettiin, että apukoululaisiksi laskettiin ne debiilit, joiden älykkyysosamäärä oli enintään 70–75 ja vähintään 55–60. Tämän rajan alle jääviin oppivelvollisuus ei ulottunut. Komitea nimitti koko ryhmää debiileiksi.<sup>154</sup>

---

<sup>149</sup> Kom.miet. 1958:4, 14.

<sup>150</sup> Kom.miet. 1929:5, 35.

<sup>151</sup> Harjula 1996, 61.

<sup>152</sup> Harjula 1996, 61–66.

<sup>153</sup> Kom.miet. 1947:2, 7.

<sup>154</sup> Kom.miet. 1958:4, 12.

Terminä heikkomielinen mainittiin aineistossa ensimmäisen kerran vuonna 1929. Kyseisessä mietinnössä käsiteltiin eugeniikkaa ja pohdittiin, mitkä ryhmät kuuluisivat suvunjatkokiellon piiriin. Komitea ehdotti lain piiriin heikkomielisiä, mielisairaita ja kaatumatautisia. Tämä toi nämä varsin eri tavoin ilmenevistä poikkeavuuksista kärsivät samaan diskurssiin.<sup>155</sup> Samassa mietinnössä komitea määräsi sen, mitä se tarkoitti heikkomielisellä ja mitä alaryhmiä siihen heidän mukaansa kuului.<sup>156</sup> Komitea käytti heikkomielistä kattoterminä tarkoittaen sekä tylsämielisiä (idiotteja) että vähämielisiä (imbesillejä), joista jälkimmäinen oli tilan lievempi muoto.<sup>157</sup> Jaottelu perustui rajoihin, joiden mukaan tylsämielisen kehitys vastaisi 7-vuotiaan tasoa ja vähämielisen 7–15-vuotiaan. Koulutuksen tarvetta pidettiin myös erilaisena molemmille ryhmille. Tylsämielisten katsottiin olevan kykenemättömiä hankkimaan alkeellistakaan koulutusta ja olevan koko ikänsä muiden hoivasta riippuvaisia. Sen sijaan heikkomielisiä kuvattiin huonomuistisiksi ja hitaiksi oppimaan. Oppimista pidettiin mahdollisena ja sen katsottiin olevan heille hyödyksi. Heikkomielisiltä ei kuitenkaan komitean mukaan voida odottaa minkäänlaista arviointikykyä, ja yleiskäsitteiden muodostaminen oli myös lähes mahdotonta.<sup>158</sup> Siksi heidän opetukseensa suositeltiin paljon käytännön taitoja.<sup>159</sup> Komiteanmietinnössä todettiin myös: ”Vähämielinen voi saavuttaa työn, kun tylsämielinen ei selviä edes hengissä sukukypsäksi asti.” Heikkomielinen erotettiin edellisistä, koska heikkomieliset selvisivät yhteiskunnassa parhaiten, ja heitä pidettiin siksi vaarallisimpana yhteiskunnalle.<sup>160</sup> Kyseisen ryhmän ei katsottu pystyvän erottamaan oikeaa ja väärästä tai millainen käytös oli moraalitonta, mutta kuitenkin he pystyivät suunnittelemaan tekojaan. Komitea viittasi tilastoihin ja totesi heikkomielisten tekevän eniten rikoksia ja pystyvän olemaan jäämättä kiinni toisin kuin alemman tasoisesta häiriöstä kärsivät. Kokonaisuudessa termistön käyttö ei ollut yhteneväistä mietinnön sisällä. Komitea puhui vajaamielisestä ja heikkomielisestä hieman sekaisin. Komitea määritteli jopa heikkomielisen kattotermiksi alemmille häiriöille, mutta kuitenkin toisessa kohdassa totesi sen eroavan muista vakavammista häiriöistä.<sup>161</sup>

---

<sup>155</sup> Kom.miet. 1929:5, 3.

<sup>156</sup> Kom.miet. 1929:5, 7.

<sup>157</sup> Kom.miet. 1929:5, 7.

<sup>158</sup> Kom.miet. 1929:5, 35.

<sup>159</sup> Kivirauma & Vuorio-Lehto 2001.

<sup>160</sup> Nygård 1998, 90–91

<sup>161</sup> Kom.miet. 1929:5, 35.

Komiteanmietinnössä määriteltiin myös heikkomielisyyden syitä. Määritelmän mukaan heikkomielisyys johtui joko perinnöllisestä tai sitten sikiönä tai lapsuudessa saadusta kehitysvajaudesta. Se ilmeni puutteellisuutena omaksua tarjolla olevaa kokemusta ja opetusaineistoa. Mietinnössä sen katsottiin oleva kehityshäiriö, joka vaikutti etupäässä henkisten kykyjen älylliseen puoleen.<sup>162</sup> Tämän perusteella komitea ehdotti suvunjatkamisen kieltoa kyseisille ryhmille ja pakkosterilointia.<sup>163</sup> Vaikka mietinnössä ei sinänsä puututtu heikkomielisten koulunkäyntiin, se, että heitä pidettiin normaaliin elämiseen kykenemättöminä ja heikkomielisyyttä pidettiin tautina, vaikutti ajan tapaan ja ilmapiiriin hidastaen näistä häiriöistä kärsivien koulutuksen kehittymistä.<sup>164</sup>

Seuraavan kerran termiä heikkomielinen käytettiin vuonna 1947 Vajaakykyisten lasten huoltokomitean mietinnössä, jossa oli käsittelyssä oppimisen ja koulun hyödyt heikkomielisille. Heidän mielestään humanitäärisistä ja sosiaalisista syistä heikkomielisiä lapsia ei kuuluisi vapauttaa oppivelvollisuudesta, vaan mahdollisuuksien mukaan järjestettäisiin erikoisopetusta. Rajojen veto ryhmien välille oli haasteellista, kuten aiemmat komiteat olivat esittäneet. Vajaakykyisten lasten huoltokomitea ehdottikin sosiaalisin perustein määritetysti erityisopetusta annettavaksi niille, jotka pystyisivät selviämään aikuisina itsenäisesti yhteiskunnassa. Vapautus olisi mahdollinen niille, jotka eivät kyenneet seuraamaan opetusta apukoulussakaan. Määritelmällisesti tällaisia olisi komitean mukaan älykkyydosamäärältään alle 55–60 pistettä saavat. Älykkyydosamäärälukemaa tärkeämpää oli komitean mukaan huomioida lapsen fyysinen ja sosiaalinen kyky toimia. Jokainen lapsi oli oma tapauksensa, joten tarkkaa rajaa älykkyyden puolesta ei komitean mukaan voinut asettaa.<sup>165</sup>

### **Tylsämielisten oman opetuksen kehitys erilleen aistivallista**

Kaavion 2 seuraava pääkäsite on *tylsämielinen*. Se tarkoitti henkilöä, joka sai älykkyydosamäärältään pienempiä pisteitä, kuin kaaviossa sitä ylempänä esiintyvät termit. Osassa mietintöjä käytettiin myös sen vierasperäistä synonyymiä, joka esiintyi niissä muodoissa *idiotia* tai

---

<sup>162</sup> Kom.miet. 1929:5, 34.

<sup>163</sup> Kom.miet. 1929:5, 34.

<sup>164</sup> Kivirauma 1987, 2–5.

<sup>165</sup> Kom.miet. 1947:2, 40.

*idiotti*.<sup>166</sup> Ensimmäisen kerran termiä tylsämielinen käytettiin aineistossa vuonna 1907 oppivelvollisuuskomitean toimesta. Siinä tylsämielinen erotettiin termillisesti heikkokykisestä.<sup>167</sup> Termien ero tuli komiteassa esille erityyppisen opetuksen tarjoamisena kummallekin ryhmälle ja siinä millaiseksi heidän oppimiskykynsä kuvattiin. Komitean mukaan molemmat ryhmät olivat kykenemättömiä säännölliseen kansakouluun, mutta heikkokykäisten katsottiin olevan tylsämielisiä älykkäämpiä. Heikkokykäisten hyötyessä erityisopetuksesta apukouluissa, siitä ei komitean mukaan ollut hyötyä tylsämielisille. Tylsämieliset jaettiin opetuksen tarpeen mukaan edelleen kahteen. Osa tylsämielistä oli kehityskyvyttömiä, ja nämä eivät hyötäneet minkäänlaisesta opetuksesta. Toiset taas eivät hyötäneet erityisopetuksesta apukouluissa heikkokykäisten tapaan, mutta laitoksissa heitä oli komitean mukaan mahdollista opettaa. Komitea halusi siis ulottaa oppivelvollisuuden myös tylsämielisiin, koska sen avulla heidät oli mahdollista opettaa ansaitsemaan oma toimeentulonsa. Tylsämielisistä puhuttiin yhteiskunnan kovaosaisina, joita tulisi sen vuoksi opettaa, jotta heillä oli mahdollisuutta selvitä yhteiskunnassa.<sup>168</sup>

Samassa mietinnössä myös käsiteltiin, kuten edellä on mainittu, eri maiden tapoja antaa vapautuksia koulusta.<sup>169</sup> Komitean tapa käyttää käsitteitä erilaista vaihtelee kyseisessä osiossa. Kuten käsitteen heikkolahjainen kohdalla, käytetty käsite vaihtelee eri maiden kouluvapautuksista puhuttaessa, vaikka vapautukseen johtavia syitä ja perusteita kuvattiin samoin. Komitea käsitteli Badenin<sup>170</sup> ohjesääntöjä koskien koulusta vapauttamista, käyttäen käsitettä tylsämielinen. Zurichin kohdalla se käytti samoista ongelmista koulun käynnissä ja myönnettävistä vapauksista käsitettä *heikkojärkisyys*.<sup>171</sup> Koska käytössä ei ole alkuperäisiä lähteitä, joista komitea oli etsinyt tietonsa eri maiden käytänteistä, niin ei voi varmasti sanoa mistä eri termien käyttö johtui.

Komiteat vuosina 1909 ja 1912 kannattivat aiempaa linjaa, jonka mukaan tylsämielisten opetus olisi pidettävä erillään muista aistiviallisista ja valtion olisi tuettava uuden laitoksen perustamista.<sup>172</sup> Suhde siihen, kenen tulisi järjestää ”heikompiosaisille” opetusta, oli nimittäin vaihdellut vuosisadan vaihteessa. Jo 1800-luvun puolella valtio oli tukenut ja rahoittanut osaa

---

<sup>166</sup> Kom.miet. 1947:2, 7.

<sup>167</sup> Kom.miet. 1907:12a, 55.

<sup>168</sup> Kom.miet. 1907:12a, 55, 64, 156, 173.

<sup>169</sup> Kom.miet. 1907:12a, 55, 64.

<sup>170</sup> Entinen Saksan osavaltio.

<sup>171</sup> Kom.miet. 1907:12a, 55.

<sup>172</sup> Kom.miet. 1909:7a & Kom.miet. 1912:7.



heikompiosaisten huollosta ja aistivalliskouluista. Kuitenkin 1870-luvulla etenkin porvarissääty oli ollut sitä mieltä, että yksityisen hyväntekeväisyyden tulisi olla rahoittamassa heikompiosaisten koulutusta valtion sijaan. Tylsämielisten laitosten perustamista ja erottamista muista aistivallisista alettiin ajamaan pappissäädyn toimesta vuonna 1877. Sääty lähetti anomuksen Yleisen valitusvaliokunnan käsiteltäväksi. Anomuksessa vaadittiin tylsämielisten opetuksen erottamista, koska heitä pidettiin haitallisina ja häiritsevinä kuurojen ja ”tavallisten” opetukselle.<sup>173</sup> Valiokunta katsoi kuitenkin asian rahoituksen kuuluvan enemmän yksityisille taholle kuin valtiolle, sillä sen mukaan meneillään ollut koulu-uudistus vaati valtion vähät varat, ja se asetti ”tervemielisten” koulutuksen kehittämisen etusijalle.<sup>174</sup>

Ensimmäinen tylsämielisten laitos sai odottaa tuloaan aina vuoteen 1889 asti, jolloin senaatti antoi Kirkollisasiaintoimikunnan tukemana Edvin Hedmanille luvan ja varoja laitoksen perustamiseen. Laitoksesta tuli yksityinen, vaikka se sai valtion tukea perustamiseensa. Aluksi laitos perustettiin Helsingin Kallioon, koska Hedman koki, että tylsämielisten asiaa oli tärkeä tuoda esiin, jolloin laitoksen sijainti pääkaupungissa olisi hyvä ratkaisu. Sijainti osoittautui lopulta huonoksi ja laitos siirrettiin Perttulaan Hämeenlinnaan vuonna 1891, saaden nimekseen Perttulan tylsämielisten kasvatuslaitos.<sup>175</sup> 1900-luvulle tultaessa tilanne muuttui, kun vuoden 1909 aistivalliskoulujen ohjesääntö- ja opetussuunnitelmakomitea käsitteli ja tuki aistivalliskouksen ehdotusta Perttulan laitoksen valtiollistamisesta ja uusien valtiollisten laitosten perustamisesta. Komiteat vuosina 1909 ja 1912 kannattivat aiempaa linjaa, jonka mukaan tylsämielisten opetus olisi pidettävä erillään muista aistivallisista. Niissä ehdotettiin myös uusien tylsämielislaitosten perustamista, koska Perttulan ei katsottu riittävän.<sup>176</sup>

Aistivalliskoulujen ohjesääntökomitea vuonna 1912 erotti tylsämieliset omaksi osiokseen aistivallisista heidän tarvitsemansa opetuksen mukaan. Komitea jatkoi vuoden 1909 komitean työtä laatien käytännön suunnitelmia ja ohjeita eri aistivallisryhmille. Komiteanmietinnössä todettiin niin sokeita kuin kuurojakin käsittelevässä osuudessa, että tylsämielistä opiskelijaa ei voida opettaa samassa laitoksessa kuin aistivallisia.<sup>177</sup> Näiden kahden ryhmän erityisopetuksen tarpeet ovat erilaiset: aistivallisten koulutus oli jo varsin vakiintunutta Suomessa ja

---

<sup>173</sup> Vuolle 1993, 129–131.

<sup>174</sup> Vuolle 1993, 130.

<sup>175</sup> Vuolle 1993, 134–138.

<sup>176</sup> Kom.miet. 1909:7a & 1912:7.

<sup>177</sup> Kom.miet. 1912:7, 45, 101.

tylsämieliset, jotka päätyivät näihin laitoksiin, olivat häiriöksi opetukselle.<sup>178</sup> Osan lapsista oli havaittu olevan sekä aistiviallisia että tylsämielisiä. Tällaisetkaan lapset eivät komitean mukaan kuuluneet aistivialliskouluihin, jos heidän katsottiin olleen kykenemättömiä oppimaan tavoilla, joilla siellä olleita sokeita tai kuuroja tavallisesti opetettiin. Komitea kannatti lapsille koeaikaa, jonka aikana tai jälkeen lapsi olisi mahdollista vapauttaa koulunkäynnistä, jos tämä osoittautuisi mahdottomaksi opettaa koulun käytössä olevilla keinoilla.<sup>179</sup> He jäisivät komitean mukaan koulutuksen ulkopuolelle, sillä Perttulan tylsämielislaitosta käsittelevässä kohdassa kaikkia tylsämielisiä ei myöskään otettaisi laitokseen, vaan valinta perustuisi näiden lasten kykyyn oppia koulussa, jolloin vaikeimmat tapaukset vapautettaisiin koulunkäynnistä samankaltaisen koeajan perusteella kuin aistivialliskouluissa.<sup>180</sup>

Tylsämieliset jaettiin *kehityskykyisiin ja kehityskyvyttömiin*.<sup>181</sup> Kehityskykyiset tylsämieliset otettaisiin Perttulan tylsämielisten kasvatuslaitokseen, ja siellä heitä koitettaisiin opettaa niin, että he pystyisivät elättämään itseään työllä ja pärjäämään arkielämässä itsenäisesti. Heille sopivia töitä oli komitean mukaan esimerkiksi maataloudessa. Tärkeitä aineita olisi muun muassa äidinkieli, uskonto ja laskento sekä erilaiset kädentaidot.<sup>182</sup> Niitä tarvittaisiin jokapäiväisessä elämässä pärjäämiseen ja yksinkertaisiin ammatteihin.

Samoilla linjoilla oli vuoden 1946 komitea, joka viittasi aistiviallisiin tylsämielisiin termillä ”*epänormaali lapsi*”. Komitean mielestä tällaisia yksilöitä oli niin vähän, ettei kuntaa voida velvoittaa heidän opettamiseensa ja erillisen laitoksen perustamiseen vain muuttamaa lasta varten.<sup>183</sup> Tavallisillekin tylsämielisille sopivan paikan löytäminen oli ongelmallista, sillä apukoulu ei ollut heille sopiva paikka, vaikka heitä siellä tavattiinkin 1940-luvulla. Apukoulut oli tarkoitettu komitean mukaan heikkokykyisille, tylsämielisten olivat liian eritasoisia näihin verrattuna.<sup>184</sup> Eri opetusryhmiä pyrittiin tasaamaan lasten tason mukaan tavallisissa kouluissa, jolloin ne, joilla oli vain vähän vaikeuksia, siirrettiin erityisluokille. Heihin nähden pahemmista oppimisenvaikeuksista kärsivät sijoitettaisiin puolestaan apukouluun ja vaikeimmat

---

<sup>178</sup> Vuolle 1993, 130.

<sup>179</sup> Kom.miet. 1912:7,122.

<sup>180</sup> Kom.miet. 1912:7, 4, 25, 45, 101, 122.

<sup>181</sup> Kom.miet. 1912:7, 122.

<sup>182</sup> Kom.miet. 1912:7, 132.

<sup>183</sup> Kom.miet.1946:2, 15.

<sup>184</sup> Kom.miet. 1946:2, 15.

tapaukset laitokseen.<sup>185</sup> Komitea piti kuitenkin tärkeänä, että tylsämieliset saisivat yhteiskunnan puolelta kunnollista huolenpitoa, koska elämä oli jakanut näille heikon osan.<sup>186</sup>

Komiteoissa tylsämieliset mainittiin monessa kohtaa erillisenä ryhmänä verrattuna muihin häiriöihin (sokeat, kuurot, invalidit...). Kuitenkin alkupäässä käsittelemässäni lähdeaineistoa kouluvapautuksista puhuttaessa heidät kuitenkin rinnastettiin kaatumatautisiin ja raajarikkoihin<sup>187</sup> heidän erityistarpeensa vuoksi.<sup>188</sup> Myös sterilointia koskevaa lainsäädäntöä suunnitelleessa komiteassa vuonna 1929 tylsämieliset rinnastettiin mielisairaisiin ja kaatumatautisiin. Taustalla oli kaikkien kolmen häiriön perinnöllisyys. Sterilointeja suositeltiin siksi, että kaikkein älykkydeltään heikoimmat olivat komitean mukaan yhteiskunnalle taakaksi, heidän vaatiessaan koko elinikensä aikana holhousta ilman, että he saattoivat osallistua itse työhön ja tämän kautta veronmaksuun.<sup>189</sup> Heitä pidettiin myös vaarana yhteiskunnan turvallisuudelle, sillä eri tasoiset vajaamieliset olivat tilastollisesti suurin ryhmä, joka päätyi rikolliseen elämään.<sup>190</sup> Termien risiriitaisesta käytöstä kertoo se, että heikkomielinen-termin kerrottiin vuoden 1929 mietinnössä jakautuvan vähä- ja tylsämielisiin.<sup>191</sup> Kuitenkin vuonna 1947 komitea mainitsee lastensuojelulain, jossa tylsämielisyydellä tarkoitetaan kaikkia vajaamielisiä, vaikka se aikaisemmissa oli tarkoittanut ryhmää, jolla oli pienin älykkyysosamäärä.<sup>192</sup>

### **Vajaamielinen yleiskäsitteenä ja älykkyysosamäärä rajojen määrittäjäksi**

Vuoden 1947 Vajaakykyisten lasten huoltokomitea nosti esiin käsitteiden hajanaisuuden ja päällekkäisyyden. Se otti asiakseen tehdä selkeät määrittelyt, joita komiteoiden ja muiden viranomaisten tulisi jatkossa noudattaa, jotta eri tahoille olisi selkeää mistä puhutaan. Komitea esitti, että lääketieteelliselle termille *oligofrenia* tuli antaa vakiintunut käänös. Oligofrenia viittasi synnyntäiseen tai varhaisessa lapsuudessa saatuun aivovioittumaan, jonka seurauksena

---

<sup>185</sup> Nygård & Tuunainen 1996, 124.

<sup>186</sup> Kom.miet.1946:2, 15.

<sup>187</sup> Raajarikkoiseksi määriteltiin ”muilla pahemilla ruumiinvammoilla vaivatut” 1890-luvulla suoritettussa tilastoinnissa, jossa selvitettiin eri vammaisryhmien määriä ja opetuksen tarpeita. Kyselyssä pää asiassa selvitettiin tylsämielisten määriä mutta myös raajarikot huomioitiin. Heidän vallinaisuutensa liittyi ruumiillisiin vammoihin, kun taas tylsämielisillä älykyyteen ja sen myötä toimintaan. Vuolle 1993, 114.

<sup>188</sup> 1907:12a, 55.

<sup>189</sup> Vehmas 2005, 71–74 & Nygård & Tuunainen 1996, 120–121.

<sup>190</sup> Nygård 1998, 90–91. Leppälä 2014, 47.

<sup>191</sup> Kom.miet. 1929:5, 7.

<sup>192</sup> Kom.miet. 1947:2, 7.

syntyi henkisen kehitystoiminnan vajavuutta. Tämä puolestaan johti älyllisen toiminnan puutteellisuuteen. Siihen oli aiemmin viitattu esimerkiksi vähä-älyisyytenä, jolla on viitattu myös kaikkiin vajaamielisiin tekemättä eroa niiden vakavuuden välille. Jo vuonna 1931 Suomen psykiatrisneurologinen seura oli päättänyt, että suomennuksen tulisi olla vajaamielisyys ja sen alalajit: *tylsämielisyys (idiotia)*, *vähämielisyys (imbesilliteetti)* ja *heikkomielisyys (debilitetti)*. Tämä ei kuitenkaan ollut yleistynyt komitean mielestä tarpeeksi, sillä he katsoivat tehtäväkseen määrittellä käsitteet ja rajat niille.

Komitea pyysikin apua käsitteiden määrittämiseen kyseiseltä psykiatrisneurologiselta yhdistykseltä. Lähtökohtana käsitteiden määrittelyille olisi kääntää englanninkieliset termit ja määrittää mihin älykkyysosamäärärajoihin ne perustuisivat. Komitea otti käyttöön yleiskäsitteen vajaamielisyys ja sille eri alakäsitteitä, jotka jakautuisivat älykkyuden ja kyvykkyyden perusteella.<sup>193</sup> Käsitteitä määriteltäessä komitea halusi välttää sanoja, jotka johdettaisiin sanasta ”äly”, koska kyseessä ei ollut vain älyllinen vaan myös sielullinen toiminnan vajavuus. Komitea halusi myös, että alaryhmien loppuosa olisi yhtenäinen. Tylsämielisyys-käsite oli ollut jo varsin vakiintuneessa käytössä idiotian vastineena, joten oli luonnollista liittää pääte -mielisyys myös lievempien ryhmien nimityksiin sekä itse pääkäsitteeseen vajaamielisyys. Alakäsitteet jaettiin kolmeen osaan, noudattaen vanhaa ja vakiintunutta tapaa. Kuitenkin nimitykset näiden ryhmien välillä olivat vaihdelleet, joten nyt niille haluttiin määrittää tarkka nimitys. Jaottelu oli alun perin luotu käytännön työtä varten, mutta koska tarkkoja nimityksiä ei ollut määritelty, se oli johtanut komitean mukaan tilanteeseen, jossa esimerkiksi erityispedagogiikassa ja mielisairaalalääkäreiden keskuudessa käytettiin termiä vähämielinen kuvaamaan hyvin erilaista henkilöä. Mielisairaanhoidossa toimivat lääkärit olivat määritelleet vähämieliseksi jopa sellaisia, joiden älykkyysosamäärä oli 90, kun taas pedagogisissa piireissä vähämielisenä pidettiin henkilöä, jonka älykkyysosamäärä oli vain 20–50 pistettä. Tämä johti hyvin eritasoiseen diagnosointiin eri alojen välillä.

Tärkeimpänä jaotteluna käytännön kannalta komitea piti sosiaalista kelpoisuutta sekä sitä, miten häiriöstä kärsineet selvisivät yhteiskunnassa ja erilaisissa arkielämän tilanteissa. Tämän takia eri kategorioiden ylä- ja alarajat esitettiin joustavina. Alla olevassa taulukossa 3 esitetään

---

<sup>193</sup> Kom.miet. 1947:2, 7, 12, 31.

älykkyydosamäärärajat ja niiden liukummat, joihin jaottelu perustui, sekä sosiaaliset perustelut ja kriteerit.<sup>194</sup>

Taulukko 3 Vajaamielisten jaottelu

Lähde: Mukailtu kom. miet. 1947:2, 8.

Nimitys	Älykkyysosamäärärajat	Sosiaalinen kyvykkyys
Tylsämieliset	0–35	Täysin kykenemättömiä sopeutumaan itsenäisesti yksinkertaisimpiinkin olosuhteisiin. Voivat oppia vain vajavaisesti puhumaan. Kirjoittaminen ja lukeminen eivät onnistu. Tarvitsevat avustusta yksinkertaistenkin toimintojen suorittamiseen.
Vähämieliset	35–55	Ovat kykenemättömiä huolehtimaan itsestään, mutta pystyvät sopeutumaan yksinkertaisiin elämän olosuhteisiin. Voivat oppia auttavasti lukemaan ja kirjoittamaan sekä suorittamaan yksinkertaisia tehtäviä itsenäisesti. Heidän sanavarastonsa on pieni. Voivat oppia tekemään yksinkertaista työtä, joka ei vaadi ajattelua tai arvostelu- tai aloitekykyä.
Heikkomieliset	55–70/5	Voivat omatoimisesti tehdä yksinkertaista työtä. He voivat hankkia alkeelliset kansakoulutiedot, mutta vain erityisen apukouluopetuksen avulla. Kykenevät yksinkertaisissa oloissa huolehtimaan itsestään ja hankkimaan ammatin. Eivät kuitenkaan kykene suunnittelemaan monimutkaista työtä.
Heikkolahjaiset	75–85/90	Kehitys on hitaampaa ja sopeutuminen monimutkaisiin olosuhteisiin huonompaa kuin normaaliälyisillä. Tämä ryhmä on sekalainen sillä se sisältää henkilöitä, joiden ruumiillinen ja henkinen kehitys on hidastunut, mutta saavuttavat myöhemmin täysin normaalin kehittyneisyyden (infantiilit). Toinen osa on vajaamielisten kaltaisia, sillä heidän kehityksensä pysähtyy eikä saavuta normaalia tasoa, mutta ovat kuitenkin älykkäämpiä kuin edellä mainitut ryhmät.

Komitea huomautti kuitenkin, että jako on tehty käytännön työtä varten ja saman termin tai luokan sisällä syyt häiriöön ja sen ilmenemiseen voivat olla hyvin erilaisia etenkin arjessa pärjäämisen suhteen. Tämän vuoksi komitea piti tärkeänä käyttää sosiaalista kyvykkyyttä älykkyydestien pisteiden rinnalla ja näin jättää pisterajat joustaviksi.

<sup>194</sup> Kom. miet. 1947:2, 8.

Käsitettä vajaamielinen käytettiin myöhemmissä komiteoissa. Mietinnöissä ei enää tuoda uusia tai ristiriitaisia häiriöön viittaavia termejä tai puututa häiriöiden vakavuuden määritelmiin, joten vuoden 1947 Vajaakykyisten lasten huoltokomitean päämäärä luoda yhtenäisempi termikäytäntö näyttää jokseenkin ottaneen tuulta alleen ja olleen käytössä ainakin seuraavan vuosikymmenen aikana. 1950-luvun komiteamietinnöissä ei kuitenkaan käytetty edellä määritettyjä vajaamielisyyden alakategorioita, joilla ilmaistiin vajaamielisyyden aste. Sen sijaan niissä puhuttiin syvemmin ja lievemmin vajaamielisistä.<sup>195</sup>

### **Muita heikompia oppilaita kuvaava käsitteistö komiteoissa**

”Normaalien” ja varsinaisten vajaamielisten väliin jäi ryhmä, joilla oli haasteita oppimisessa, mutta heitä ei voitu laskea kuulumaan vajaamielisiin. Mietinnöissä heistä oli käytetty useampaa eri termiä. Vuoden 1947 komitea kuvasi heitä *infantiileina* ja kuvaillen heitä sanoin: ”kehitys on hitaampaa, oppiminen vaikeampaa, ja sopeutuminen monimukaisiin oloihin huonompaa, kuin tavallisesti kehittyneiden normaaliälyisten”. Kyseinen ryhmä oli komitean mukaan epäyhtenäinen, sillä osa oli sellaisia, joiden ruumiillinen ja henkinen kehitys oli huomattavasti hidastunut, mutta he saattoivat silti saavuttaa myöhemmin likipitäen normaali tason. Sen sijaan toiset eivät saavuttaneet koskaan normaalia tasoa jääden aikuisena vain noin 13-vuotiaan tasolle ja olivat apukoulun tai erityisopetuksen tarpeessa.<sup>196</sup> Heistä käytettiin myös samassa mietinnössä termiä *hitaasti kehittyvät*. Heille oli Tampereella järjestetty omia hitaasti kehittyvien luokkia eli h-luokkia, joissa oppilaina oli sellaisia, jotka eivät voineet seurata normaalia opetusta, mutta eivät ole varsinaisia vajaamielisiä tai muusta syystä kuuluneet apukouluun.<sup>197</sup> Oppilas voitiin siirtää ilman älykkyystutkimusta tällaiseen luokkaan opettajan esityksestä. Apukouluun siirto vaati useimmiten älykkyystutkimuksen, jonka perusteella erityinen toimikunta, johon kuului lääkäri, ratkaisi siirron. Tavallisesti siirto tapahtui alakoulun toiselta luokalta.<sup>198</sup>

Oppivelvollisuuskomitea oli käyttänyt termiä hitaasti kehittyvä jo vuonna 1907. Tuo määritelmä poikkesi kuitenkin 1947 komiteassa käytetystä, jolloin hitaasti kehittyvällä tarkoitettiin lapsen kehityksen astetta suhteessa koulun aloitukseen. Tällöin kontekstina oli koulukypsyys

---

<sup>195</sup> Kom.miet. 1952:3, 311. Kom.miet. 1958:4, 7–9.

<sup>196</sup> Kom.miet. 1947:2, 8 ja 33.

<sup>197</sup> Tuunainen ja Nevala 1989, 50.

<sup>198</sup> Kom.miet. 1947:2, 33.

eli milloin lapsi on henkisen ja fyysisen kasvun osalta valmis kouluun.<sup>199</sup> Komitean mielestä hitaasti kehittyville tulisi myöntää lykkäystä koulun aloituksen vapautuksen sijaan.<sup>200</sup>

Ero ”hitaasti kehittyvä” -termin käyttötavassa uudemman ja vanhemman komitean välillä on pieni. Vuoden 1907 komiteassa kyseessä oli lasten alkukävuosina esiintyvä hitaampi kehitys ja valmius omaksua koulussa vaadittuja asioita, jotka kuuluivat pohjimmiltaan normaaliin vaihteluun lasten kehityksessä. Ne korjaantuisivat koulun alkuvuosina ja vaikuttaisivat ainoastaan koulun aloitusajankohtaan. Vuoden 1947 komiteassa termiä puolestaan käytettiin ennemminkin hieman hitaammin oppivien lasten kohdalla, muulloinkin kuin koulun ensimmäisinä vuosina. Termin muutosta ei voida selittää sillä, että se on absoluuttisesti muuttunut tarkoittamaan hidasta oppijaa. Vuonna 1952 Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea puhuikin hitaasti kehittyvistä samassa merkityksessä kuin Oppivelvollisuuskomitea vuonna 1907.<sup>201</sup>

Sen sijaan vuoden 1907 komitea käytti normaalin ja vajaamielisten jäävästä ryhmästä termiä *heikkokyykyinen*. Komitea katsoi, että heikkokyykyisyyden perusteella ei tulisi antaa vapautusta kouluvelvollisuudesta, vaan tilalle tulisi tarjota erikoisopetusta.<sup>202</sup> Ehdotus poikkesi sen ehdottamasta koulun lykkääntymisestä hitaasti kehittyville, erottaen näihin kahteen termiin liittyvät häiriöt toisistaan. Myös vuoden 1946 komitea käytti käsitettä heikkokyykyinen samassa merkityksessä. He totesivat, että apukouluja oli ollut heikkokyykyisille vain suurimmissa kaupungeissa. Muualla kansakoulun opettaja oli joutunut opettamaan samanaikaisesti eri asteilla olevia oppilaita, heikkokyykyisiä, keskinkertaisia ja lahjakkaita. Tilanne vaikutti eniten heikkokyykyisiin, joiden edistyminen oli mitätöntä, ja lahjakkaisiin, jotka olivat joutilaina, kun opetus oli tehtävä keskitason mukaan.<sup>203</sup> Heikkokyykyisyyttä ei avattu näissä mietinnöissä tarkemmin, joten sillä saatettiin viitata lievään vajaamielisyyteen tai johonkin oppimisen häiriöön, jolle ei ollut vielä olemassa oikeaa määritelmää. Normaalin ja vajaamielisyyden väliin jäävää ryhmää kuvailtiin myös *vähälahjaisina* vuoden 1933 oppikoulukomitean mietinnössä seuraavasti:

Sen jälkeen kuin yleinen oppivelvollisuus massamme on pantu toimeen, on kansakoulun otettava vastaan kaikki määrättyyn ikään tulleet lapset sellaisetkin, joiden henkiset lahjat ovat

---

<sup>199</sup> Katso esimerkiksi Linnilä 2006 ja Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa 1974, 240–241.

<sup>200</sup> Kom.miet. 1907:12a, 55.

<sup>201</sup> Kom.miet. 1952:3, 36.

<sup>202</sup> 1907:12a, 31.

<sup>203</sup> 1946:2, 10, 15.

heikkoja. Vähälahjaiset ainekset hidastuttavat työtä ja jarruttavat normaalisten lasten ja kyvykkäiden nopeaa edistymistä. Ehtoja annetaan liian vähän kansakouluissa, mikä lisää entisestään hidastumista opetuksessa.<sup>204</sup>

Lainauksesta heijastuu komitean näkemys heikoista oppilaista ja näiden paikasta koulu uudistuksessa. Heidät nähtiin esteenä ”normaalien” opetuksen kehityksessä.<sup>205</sup> Ratkaisuna komitea esitti koulun tasapäistämistä siirtämällä heikommat oppilaat muualle.<sup>206</sup>

Yleisimpien, monessa komiteanmietinnössä esiintyneiden käsitteiden lisäksi komiteat kuvailivat älykkyyden puutetta ja siitä johtuvia haasteita oppimiseen varsin värikkäästi. Vuonna 1938 opetuksen uudistamiskomiteassa vastalauseosiossa Toivo Kaila esitti erivän näkemyksensä lahjakkaiden ja heikompien oppilaiden sisällyttämisestä samalle luokalle. Kaila nimitti näitä heikommin menestyviä oppilaita ”kovapäisemmiksi oppilaiksi”. Kailan mukaan komiteassa oli haluttu nähdä suurta sosiaalista hyötyä siitä, että lahjakkaat oppilaat pakotettiin istumaan kuusi pitkää vuotta oppivelvollisuutta kovapäisempien kanssa näiden jarruttaessa eteenpäin menoa. Osa komitealaisista katsoi tämän tasoittavan yhteiskunnallisia vastakohtia. Kaila mainitsi jonkun komitean jäsenen, ”ei matemaatikon”, joka ajoi kärkkäästi heikompien ja lahjakkaimpien samalle luokalle sijoittamista. Kyseinen jäsen oli Kailan mukaan pitänyt aiheesta kauniin muistopuheen, kuinka hänen kouluaikanaan jalo toverihenki oli tasoittanut köyhän ja rikkaan väliset vastakohdat. Kaila kirjoittaa varsin kärkkäästi, että asiasta keskusteltaessa oli tullut ilmi, että kyseinen koulu, jota nimeltä mainitsematon komitean jäsen oli muistellut lämmöllä, oli normaalilyseo eikä kansakoulu, jonka rakenteesta komitea keskusteli. Kailan mielestä ”köyhä ja hyväpäinen pärjää paremmin kuin rikas ja tyhmä.” Hän pitikin koulutien eriyttämistä sen alkutaipaleella hyvänä ja varattomien fiksujen osalta se oli oikeastaan parempi, ettei kouluaikaa pidennetty turhaan.<sup>207</sup>

Samoista oppilaista puhui myös Kansakoulun opetussuunnitelman komitea vuonna 1952, kun se käsitteli kädentaitojen merkitystä. Komitean mielestä kädentaidot toivat iloa oppilaille, joita se kuvasi sanoin: ”sellainenkin oppilas, jonka vahvimpana puolena ei ole älylliset taidot”. Komitean mukaan kädentaidoilla oli motivoiva merkitys lasten koulunkäynnissä niin heikomille

---

<sup>204</sup> Kom.miet. 1933:6, 60.

<sup>205</sup> Ikonen 2011, 229.

<sup>206</sup> Kom.miet. 1933:6, 60.

<sup>207</sup> Kom.miet. 1938:14, 22.



kuin älykkäämmillekin. Älykkäämmät saivat taukoa kädentaidosta akateemiseen puurtamiseen ja älykkyydeltään heikommille puolestaan kädentaidot mahdollistivat onnistumisen kokemuksia, jotka kasvattaisivat lapsen itsetuntoa. Peruskädentaitoja pidettiin myös yleissivistykseen kuuluvina.<sup>208</sup>

Vaikka vuoden 1947 komitea olikin ottanut tehtäväkseen määrittää tarkat rajat eri asteisille häiriöille ja ottanut käyttöön käsitteen vajaamielinen kuvaamaan kaikkia ryhmään kuuluvia, se rikkoi kuitenkin itse tätä haluttua käsitteen käyttöä, kun se käytti käsitettä ”*poikkeuksellinen lapsi*” viittaamaan kaikkiin älykkyydeltään heikkoihin, vajaamielisen sijaan. Komiteassa katsottiin, että olisi perustettava erillinen kouluneuvoksen virka ajamaan poikkeuksellisten lasten asiaa. Kouluneuvoksen tehtävänä olisi apukoulujen ja erityisluokkien ohjaus ja valvonta. Lisäksi virkaan kuuluisi erityisasiantuntijana toimiminen sekä apukouluopettajien koulutuksen suunnittelussa mukana oleminen. Näiden kohdalla tavallisille opettajille olisi lisättävä koulutusta, jotta he voisivat tunnistaa erityistarpeiset lapset ja normaalinkin opetuksen yhteydessä huomioida oppilaat, jotka olivat rajatapauksia.<sup>209</sup> Kuten edellä esitetystä tulee ilmi, kaikkia lapsia ei vaikeuksista huolimatta haluttu siirtää erillisille luokille tai apukouluun, vaikka normaalissa tahdissa pärjäämisessä olikin haasteita. Tässä kyseinen komitea ei eritellyt millaisista haasteista oli kyse.

Seuraavana vuonna (1948) valmistuneessa komiteanmietinnössä, jonka tarkoituksena oli uudistaa koulujärjestelmää, komitean mielestä kaikki *vajaakykyiset* tulisi puolestaan koota omiin ryhmiin oppimaan, sillä oppilasmäärän lisääntyessä vajaakykyisten lasten osallistuminen normaaliin opetukseen hankaloitui entisestään ja tämä kävisi normaalien oppijoiden kustannuksella.<sup>210</sup> Toisaalta komiteassa otettiin kantaa myös heikompien oppijoiden puolesta. Vajaakykyiset eivät saaneet tarvitsemaansa tukea kasvavissa luokissa, jolloin siirto olisi heidänkin kannaltaan hyödyllinen. Päällimmäisenä perusteluna siirrolle oli kuitenkin ”tavallisten” oppijoiden oppimisen häiriintymisen estäminen.

Komiteoista löytyy myös joukko sekalaisempia termejä ja ilmaisuja, joita käytetään vain yhdessä komitean kohdassa sen enempää määrittelemättä minkä tasoisista ongelmista oli kyse,

---

<sup>208</sup> Kom.miet. 1952:3, 20.

<sup>209</sup> Kom.miet. 1947:2, 40.

<sup>210</sup> Kom.miet. 1948:1, 33.

tai termiä käytettiin yleisempänä ilmaisuna kuvatessa kaikkia häiriöntasoja vakavuudesta vä-  
littämättä. Tällaisia oli Koulujärjestelmän uudistamiskomitean käyttämä ”*älyllisesti heikko*”,  
joita komitean mukaan esiintyi 2–3 %:lla oppilaista ja, jotka eivät voineet seurata tavallista  
opetusta, vaan heitä varten tulisi perustaa tarpeellinen määrä apukouluja.<sup>211</sup> Toinen tällainen  
termi oli Oppivelvollisuuskomitean käyttämä ”*puutteellinen käsityskyky*”, joille olisi sen  
vuoksi mahdollista myöntää vapautuskoulusta.<sup>212</sup> Myös Tylsämielisen sterilointia koskeva ko-  
mitea puhuu *henkisesti vajavista* puhuessaan yleisesti aiheesta.<sup>213</sup>

Vuoden 1952 komiteanmietinnössä Arvo Lehtovaara<sup>214</sup> käytti vastalauseosiossa käsitettä *de-  
biilit*. Debiilit olivat hänen mukaansa normaalin rajamailla oleva ryhmä, jotka olivat lähes jää-  
neet ilman heille sopivaa koulumuotoa. Normaaliluokissa he jäivät viimeisille sijoille, millä oli  
epäedullinen vaikutus heihin. Debiilien älyllinen taso oli parempi kuin apukoulussa olevilla,  
joten heitä ei voitu laittaa sinne. Lehtovaara piti heidän kouluttamistaan tärkeänä sillä, hänen  
mukaansa debiilit olivat suurimmassa vaarassa päätyä nuorisorikollisuuden pariin.<sup>215</sup> Lehto-  
vaaran päätelmät pohjautuvat komiteanmietinnön mukaan tilastoihin, joita on laadittu useissa  
maissa. Näissä tutkimuksissa oli myös havaittu sopivan luokkamuodon vähentäneen rikolli-  
suutta. Komitea esitti, että debiilit ovat rikollisuuden teille joutuessaan vaarallisempia kuin  
varsinaiset vajaamieliset, koska he pystyivät välttämään kiinnijäämisen. Lehtovaaran mielipide,  
joka oli hänen mukaansa vahvistunut, kun hän oli tutustunut ”viimeaikaisiin, parasta kansain-  
välistä aineistoa edustaviin tutkimuksiin”, jotka hänen mukaansa varsin selvästi osoittivat, ettei  
älykkyystaso ole tärkein tekijä sosiaalisen sopeutumisen ongelmissa vaan persoonallisuuden  
piirteiden kehityksellä oli ratkaiseva osuus ja ne vaihtelivat esimerkiksi vajaamielisten ryh-  
mässä paljon. Jos debiilit saivat asianmukaista hoitoa ja ohjausta apukoulussa, ei heistä toden-  
näköisesti tule rikollisia.<sup>216</sup> Hän viittasi A. Bronnerin *The Intelligence of Institutionalised Ju-  
venile Delinquents* tutkimukseen (1937) samoin kuin Cyril Burtin tutkimuksiin Englannissa,

---

<sup>211</sup> Kom.miet. 1948:1, 33.

<sup>212</sup> Kom.miet.1907:12a, 23.

<sup>213</sup> Kom.miet. 1929:5, 8.

<sup>214</sup> Arvo Lehtovaara (1905–1985) oli Suomen ensimmäinen sielutieteen professori. Hän toimi professorina nii  
Jyväskylässä kuin Helsingissä ja hänen tutkimuksensa erityisiä kiinnostuksen kohteita oli mm. koulukypsyys- ja  
oppilasvalintatestien kehittäminen. Hän oli myös merkittävänä vaikuttajana suomen lukioiden psykologian ope-  
tuksen kehittäjänä. Ihanus 2001.

<sup>215</sup> Nygård 1998, 90.

<sup>216</sup> Nygård 1998, 90–91. Leppälä 2014, 47.

jotka molemmat tukivat Lehtovaaran kantaa ja nostivat huolta debiilien koulutuksen ongelmista ja yhteydestä rikollisuuteen.<sup>217</sup>

### 3.3 Käsitteiden ajallinen jakautuminen aineistossa

Alla oleva taulukko 4 havainnollistaa oppiainekohtaisten käsitteiden esiintyminen aineistossa, painottuu 1940-luvun loppuun. Käsitteiden esiintymisen alkaminen on linjassa tutkimuksen kanssa, kun niitä aletaan tieteessä tunnistaa ja tutkia.<sup>218</sup> Taulukko osoittaaakin missä aiheessa komiteat huomioivat vaikeudet ja katsoivat niiden olevan riittävän merkittäviä, että sujuvan koulutyön edistämiseksi ne tulisi nostaa esille. Oppiainekohtaisia vaikeuksia oli kuvattu useilla eri käsitteillä komiteanmietinnöissä. Samoja vaikeuksia kuvaamaan ei käytetty täsmälleen samaan käsitteeseen eri mietintöjen välillä vaan yhden mietinnönkin sisällä oli käytetty yhdestä vaikeudesta kahta tai useampaa eri käsitettä. Esimerkiksi vuonna 1952 käytettiin termejä *lukivaikeus*, *lukemisvaikeus* ja *lukemaan oppimisen vaikeudet*, jotka kuvaavat samaa ilmiötä, mutta vain hieman poikkeavalla kirjoitusasulla. Komitean tekstissä ei myöskään löydy merkityksellistä eroa näiden käsitteiden välille, vaan tämä kuvaa ennemmin käsitteiden vakiintumattomuutta ammattipiireissä.

Taulukko 4 Oppiainekohtaisten käsitteiden jakautuminen aineistossa vuosittain

	<b>Vuosi</b>										
<b>Termi</b>	<b>1907</b>	<b>1909</b>	<b>1912</b>	<b>1929</b>	<b>1933</b>	<b>1938</b>	<b>1946</b>	<b>1947</b>	<b>1948</b>	<b>1952</b>	<b>1958</b>
Erityinen oppimisvaikeus											x
Huono laskupää						x					
Heikko laskija										x	
Sanasokea								x			

<sup>217</sup> Kom.miet. 1952:3, 312.

<sup>218</sup> Katso esimerkiksi Ahvenainen 1980, 2–7. Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes 2009, 26. Ahvenainen, 1980, 21–29. Moberg, Sakari, Hautamäki, Jarkko, Kivirauma, Joel, Lahtinen, Ulla, Savolainen, Hannu, ja Vehmas, Simo 2015, 37–38.

Kielellisistä häiriöistä kärsivä											X
Eriytyisiä vaikeuksia lukemissa ja kirjoittamisessa											X
Lievä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeus											X
Lukemisvaikeuksista kärsivät							X				
Lukemaan oppimisen vaikeudet									X		
Lukemisvaikeus									X		
Lukivaikeus									X		
Lukemishäiriö											X
Kirjoitusvaikeuksista kärsivät							X				
Vaikeuksia sanojen oikein kirjoittamisessa									X		
Kirjoitusvaikeus									X		
Kirjoittamishäiriö											X
”Ei kykene opiskelemaan uusia kieliä”								X			
Poikkeuksellinen lapsi							X				

Kehityksellisten käsitteiden rikkaus näkyy taulukossa 5, johon on koottu niiden esiintyminen aineistossa. Käsitettä *heikkolahjainen* on käytetty tasaisesti läpi aineiston useassa eri mietinnössä. *Tylsämielinen*-termi puolestaan oli käytössä lähes jokaisessa mietinnössä viimeisimpiä mietintöjä lukuun ottamatta. Syytä sen katoamiseen juuri näistä mietinnöistä on mahdoton sanoa ainoastaan tämän aineiston pohjalta, sillä viimeisissä mietinnöissä puhutaan kuitenkin tylsämielisiäkin koskevista asioista ja terminä tylsämielinen sisällytettiin 1947 komiteassa

viralliseen luokitukseen, jossa määritettiin eritasoiset *vajaamieliset*.<sup>219</sup> Käsite vajaamielinen otettiin käyttöön vuonna 1947 kuvaamaan yleisesti kaikkia älyllisesti heikkoja. Se esiintyykin tutkimusjakson loppupuolen komiteoissa lukuun ottamatta seuraavaa vuotta 1948, jossa vajaamielis-termin sijaan puhuttiin vaikeuksista termein *älyllisesti heikko* ja *vajaakykyinen*. Mietintöjen ilmestymisajankohdan perusteella voidaan esittää seuraava hypoteesi: koska komiteat valmistuivat peräkkäisinä vuosina, vajaamielis-termin vakinaistaminen yleiseksi termiksi ei tämän vuoksi välttämättä ehtinyt seuraavan vuoden komiteatekstiin, vaikka sitä ammattipiireissä olisikin ollut jo käytössä. Jotta edellinen hypoteesi voitaisi todeta varmaksi, olisi tarkasteluun otettava muita lähteitä, joihin tässä opinnäytteessä ei rajausten puitteissa menty.

Termiä *heikkokykyinen* käytettiin ensimmäisen kerran aineistossa vuonna 1907 kuvaten sillä normaalin ja vajaamielisten jäävää ryhmää.<sup>220</sup> Seuraavan kerran termiä käytettiin samassa merkityksessä vuonna 1947, eli neljänkymmenen vuoden päästä.<sup>221</sup> Termi ei siis poistunut käytöstä tässä välissä, mutta samaa ryhmää kuvattiin muilla keinoilla. Samanlainen useamman vuosikymmenen väli käytössä näkyy käsitteiden *idiotia* ja *hitaasti kehittynyt* kohdalla. Idiotian kohdalla käsitteen puuttumista käytöstä selittänee se, että se on tylsämielisyyden vieraskielinen vastine ja komiteoissa, jossa termi esiintyi, se oli yhdessä tylsämielis-termin, selventävänä käsitteenä. Hitaasti kehittyvän kohdalla puolestaan termiä käytetään samassa merkityksessä vuosina 1907 ja 1952, mutta vuonna 1947 sen käyttö poikkeaa edellä esitetyistä merkityksistä. Loput käsitteistä ilmenivät vain yhdessä tai kahdessa mietinnössä ilman, että niiden väliin jäisi mainittavaa aukkoa tai niiden merkitys muuttuisi. Voidaankin todeta, että eri käsitteitä käytettiin paljon uusien ilmestyessä ja kadotessa läpi aineistoin ja vain muutaman pysyessä käytössä pidemmän aikaa.

---

<sup>219</sup> Katso taulukko 3.

<sup>220</sup> 1907:12a, 31.

<sup>221</sup> 1946:2, 10, 15.

Taulukko 5 Kehityksellisten käsitteiden jakautuminen aineistossa vuosittain

	Vuosi										
Termi	1907	1909	1912	1929	1933	1938	1946	1947	1948	1952	1958
Tylsämielinen	x	x	x	x			x	x			
Kehityskykyinen tylsämielinen			x								
Idiotia/ idiootti		x						x		x	
Puutteellinen käsitelyskyky	x										
Heikkolahjainen	x	x	x	x	x			x			x
Henkiset lahjat heikkoja					x						
Jälkeenjäänyt	x	x									
Heikkokyykyinen/ Heikkokyyky/	x						x				
Hitaasti kehitty-nyt	x							x		x	
Heikkomielinen				x				x			
Debiliteetti/ debiili								x			x
Henkisesti heikko	x										
Heikkojärkisyys	x										
Kykenemätön oppimaan			x								
Kehityskyvytön oppilas			x								
Henkisesti vajaa				x							
Vajaakyykyinen				x					x		
Vähälahjainen					x						
Kovapäinen oppilas						x					
Vajaamielinen								x		x	x

Oligofrenia								X			
Vähämielinen								X			
Imbesilliteetti/Imbesilli								X		X	
Infantiili								X			
Älyllisesti heikko									X		

## 4. KOMITEOIDEN EHDOTTAMAT TOIMENPITEET

### 4.1 Oppivelvollisuuden suunnittelu ja erityisopetus

Rosemary Werner-Putnamin vuonna 1979 tekemän 110 valtiota kattavan tutkimuksen mukaan eri valtioiden erityisopetuksen kehityksestä oli löydettävissä kaavamaisuutta. Nimittäin maasta riippumatta erityisopetusta annettiin näkö- ja kuulovammaisille jo ennen kuin maahan oli asetettu oppivelvollisuutta. Oppivelvollisuuden säätämisen jälkeen erityisopetusta alettiin antaa maan älyllisesti kehityksessä jäljessä oleville, fyysisesti vammaisille sekä käytöshäiriöisille lapsille. Oppivelvollisuutta pidennettäessä ja opillisten vaatimusten kasvaessa yhä pienemmät vaikeudet oppimisessa alkoivat ”paljastua” niiden haitatessa vaadittujen akateemisten taitojen saavuttamista. Ensimmäisenä huomioitiin puutteet kommunikaatiotaidoissa, kuten puheessa, lukemisessa ja kirjoittamisessa. Samalla havaittiin, että aiempi käytäntö, jossa erityisopetusmuotona oli erityisluokka tai apukoulu, ei soveltunut näiden uusien vaikeuksien kanssa työskentelyyn. Tämä pakotti miettimään uusia vaihtoehtoja erityisopetuksessa. Toisena tekijänä, joka auttoi havaitsemaan aiempaa lievempiä häiriöitä, oli kasvatustieteiden toiminnan alkaminen. Niissä aloitettiin oppilaiden psyykkisten ja fyysisten oppimisedellytysten systemaattinen seuraaminen.<sup>222</sup> Kasvatustieteet olivat myös merkittävässä asemassa luomassa lasten luokittelujärjestelmää erityisopetuksen suhteen.<sup>223</sup> Suomessa erityisopetuksen opetuksen kehitys noudatti Werner-Putnamin havaitsemaa kaavaa. Se alkoi helposti, ilman asiantuntijoitakin havaittavista, tavallistakin elämää hankaloittavista häiriöistä kohti pienempiä häiriöitä, jotka tulivat esille vasta koulun vaatimustason noustessa.<sup>224</sup> Tämä tulee esille myös tarkasteltaessa

---

<sup>222</sup> Kivirauma 2002, 29–30

<sup>223</sup> Koskela & Vehkalahti 2016, 461–462.

<sup>224</sup> Kivirauma 1989, 1.



eri oppimista vaikeuttavien käsitteiden käyttöä ja niiden suhdetta komiteoiden toiminta ehdotuksiin.

Werner-Putnamin kaava oli nähtävissä heti alussa, kun tarkastellaan Suomen erityisopetuksen historiaa. Sokeille ja kuuroille oli omaa opetusta jo 1800-luvun puolivälissä.<sup>225</sup> Seuraavana ryhmänä huomioitiin vammaiset, joiden opetuksen Uno Cygnaeus oli yrittänyt saada mukaan säädöksiin jo 1860-luvulla kansakoulun perustamisvaiheessa. Tämä ei kuitenkaan vielä silloin toteutunut, päättäjien vedotessa taloudellisiin seikkoihin. Suomella ei ollut varaa koko maan kattavaan koulutusjärjestelmään, puhumattakaan vammaisten laajamittaisesta kouluttamisesta.<sup>226</sup> Koko maata kattavaan oppivelvollisuuteen palattiin 1900-luvun alussa, jolloin tarkoituksena oli saada lähes kaikki lapset kouluun. Tässä kappaleessa tullaan tarkastelemaan tarkemmin kyseistä mietintöä ja sen jälkeisten komiteoiden mietintöjä sen kannalta, mitä toimia erityisopetusta tarvitseville ehdotettiin ja kuinka komitea perusteli näiden toimien tarpeellisuutta.

Oppivelvollisuuskomitean mietintö valmistui vuonna 1907 ja siinä annettiin ehdotuksia koko Suomen kattavan kouluverkoston perustamiseen. Tavalliseen oppimiseen kykenemättömät lapset huomioitiin jo tässä ensimmäisessä oppivelvollisuutta käsittelevässä suunnitelmassa. Näille lapsille komitea ehdotti vaikeuden mukaan annettavaksi erikoisopetusta<sup>227</sup> tai vapautusta oppivelvollisuudesta.<sup>228</sup> Komitea ymmärsi, että aiemmin tehdyn kansakouluasetuksen<sup>229</sup> tultua voimaan moni lapsi oli jäänyt eri syiden takia koulun ulkopuolelle. Syyt vaihtelivat liian pitkistä koulumatkoista pärjäämättömyyteen koulussa. Etenkin lapset, joilla katsottiin olleen puutteita älykkyydessä tai muuten vaikeuksia oppimisessa, jäivät koulun ulkopuolelle, kun sinne meno ei ollut pakollista.<sup>230</sup> Koulu koostui siis ”normaaleista lapsista” ”vajaana pidettyjen” jäädessä pois, koska heidän kouluun osallistumisensa katsottiin olevan tarpeetonta. Tämä oli totta etenkin maaseudulla, missä lapset osallistuivat muutenkin tilojen töihin.<sup>231</sup> Tässä kohtaa ei puhuttu vielä varsinaisesti oppimisvaikeuksista sellaisina kuin me käsitämme ne nykyään. Koulussa

---

<sup>225</sup> Harjula 1996, 48.

<sup>226</sup> Tuunainen 2002, 14.

<sup>227</sup> Komiteanmietinnössä puhutaan erikoisopetuksesta, erityisopetuksen sijaan. Käytän tässä aina, kun se siinä muodossa löytyy komiteanmietinnössä.

<sup>228</sup> Kom. miet. 1907: 12a, 172.

<sup>229</sup> Uno Cygnaeuksen johdolla Suomen ensimmäinen kansakouluasetus astui voimaan 1866, jonka myötä Suomen syntyi ensimmäinen maallinen kansakoulujärjestelmä. Jalava 2011, 93.

<sup>230</sup> Kom.miet. 1907:12a,

<sup>231</sup> Jalava 2011, 94.

pärjäämättömyys liitettiin ennemmin älyllisiin tai aistillisiin vaikeuksiin.<sup>232</sup> Kansakoulun opettajat olivat jo ennen oppivelvollisuuden voimaan astumista olleet huolissaan heikkojen oppilaiden lisääntyvistä määristä, ja vaikka asiaa ei suomalaisen kansakoulujen tarkastajan ja pedagogin A. V. Laitakarin mielestä tunnustettukaan yleisellä tasolla, siitä oli ollut keskustelua jo 1880-luvulta lähtien Opettajainlehdissä kuten Kivirauma ja Vuorio-Lehto tuovat sen esiin omassa apukoululaisia käsittelevässä tutkimuksessaan.<sup>233</sup>

Komitean mielestä kansakouluvelvollisuudesta tulisi olla mahdollista saada vapautusta, vaikka sen haluttiinkin koskettavan mahdollisemman monia lapsia. Vapautusta olisi ehdotuksen mukaan mahdollista myöntää muun muassa ruumiinvian, heikon terveyden, heikon käsityskyvyn tai vanhempien pyynnöstä muun erikoisemman syyn takia. Lisäksi komitea esitti erikoisopetuksen järjestämistä tietyin ehdoin. Erikoisluokkia olisi järjestettävä kaupungeissa, joissa heikkolahjaisia lapsia oli riittävästi. Erikoisopetuksen järjestämisen kustannukset nousisivat komitean mielestä liian suuriksi, jos niitä joutuisi järjestämään koko Suomen alueella. Se esittikin, että 10 000 asukkaan kaupungissa tulisi järjestää erikoisopetusta, mutta pienemmissä olisi annettava vapautus täydestä oppivelvollisuudesta, jos lapsen etu vaatisi sitä.<sup>234</sup> Tässä lapsen edulla komitea tarkoitti, että osa lapsista oli liian heikkokykäisiä, olematta kuitenkaan tylsämielisiä, etteivät he jaksaisi keskittyä normaalissa luokassa, jolloin he jäivät useasti luokalle. Tämä menettely johtaisi ennemmin lasten ”vähäisten älyllisten lahjojen” tylsämiseen, kuin auttaisi heitä. Komitea piti käytännön työtä näille lapsille sopivampana toimintana.<sup>235</sup> Koska näitä heikkokykäisiä lapsia ei pidetty tylsämielisinä, ei heitä voinut lähettää tylsämielisiin tarkoitettuihin laitoksiinkaan. Laitospaikkoja oli 1900-luvun alussa muutenkin liian vähän suhteessa varsinaisten tylsämielisten määrään.<sup>236</sup>

Oppivelvollisuuskomitea jäsen ja Kajaanin piirin koulutarkastaja Oskari Vuorisalmi otti myös kantaa erikoisluokkien järjestämiskysymykseen oppivelvollisuuskomitean vastalauseosiossa. Hän ei jakanut komitean yleistä mielipidettä siitä, että harvaan asutuilla alueilla erityisopetuksen tarpeessa olevat lapset tulisi vapauttaa oppivelvollisuudesta, kuten komitea oli esittänyt. Vuorisalmen mukaan maaseudulla lapset jakaantuivat kahteen ryhmään. Niihin, jotka pärjäsivät tavallisessa koulussa ja niihin, jotka eivät. Viimeksi mainitut lapset tulisi Vuorisalmen

---

<sup>232</sup> Harjula 1996, 62.

<sup>233</sup> Kivirauma & Vuorio-Lehto 2001, 8.

<sup>234</sup> Kom.miet. 1907:12a, 156.

<sup>235</sup> Kom.miet. 1907:12a, 156.

<sup>236</sup> Tuunainen 2002, 14.

mukaan laittaa koko kansakoulun ajaksi erikoisluokalle ja vähemmän kehityskykyiset lähetettävä laitoksiin. Vuorisalmen mielestä olisi suotavaa perustaa tason mukaisia erikoisluokkia, jotka luotaisiin oppilaiden kehitysmahdollisuuksien perusteella. Niissä voisivat niin hitaat kuin heikkolahjaisetkin saada aikaan paremmat oppimistulokset. Vuorisalmi kuitenkin myönsi tämän olevan käytännössä mahdotonta muualla kuin tiheimpään asutuissa kaupungeissa. Vuorisalmen kritiikki kohdistui siis lakiehdotukseen sisältyvään kohtaan, jossa heikon ymmärryksen vuoksi oli mahdollista saada vapautusta oppivelvollisuudesta. Vuorisalmi piti tällaista vapautusta huonona ideana. Hän piti opetusta välttämättömänä ”vaillinaisille lapsille” ja argumentoi sen olevan heikommin pärjääville jopa tärkeämpää kuin normaaleille lapsille.<sup>237</sup> Argumentti ei johtanut kuitenkaan toimiin, vaan apukoulut isoissa kaupungeissa säilyivät ainoana erityisopetuksen muotona tässä mietinnössä.

Apukoulu oli 1900-luvun alussa sekava ja jäsentymätön. Se oli kuitenkin ensimmäinen erityisopetusmuoto, joka oli vakiinnuttanut asemansa osana kansakoulua jo ennen oppivelvollisuuden asettumista voimaan.<sup>238</sup> Komitean heikkokkykyisille suosittelimia taitoja opetettiin apukouluissa, joita oli perustettu Viipuriin jo vuonna 1891. Seuraava apukoulu perustettiin vasta vuonna 1901 Turkuun. Tämän jälkeen uusia oppilaitoksia syntyi suurimpiin kaupunkeihin niin, että 1920-luvulle tultaessa apukouluilla oli jo varsin vakiintuneet toimintatavat, joilla apukoululaisia koetettiin opettaa. Tärkeänä pidettiin erilaisten käsitöiden ja jonkun ammatin perusteiden opettamista, jotta vajaakuntoiset voisivat hankkia itselleen omatoimisesti elannon.<sup>239</sup> Vajaakuntoisille opetettiin käytännön lisäksi myös kirjoittamista, lukemista, laulua ja historiaa, mutta käsitöille ja käytännön tekemiselle annettiin eniten aikaa. Oppivelvollisuus ei muuttanut paljoakaan koulujen toimintaa suhteessa apukouluihin, sillä siinä määrättiin, että ainoastaan yli 10 000 asukkaan kaupunkeihin tai kuntiin oli rakennettava apukoulu. Siihen aikaan Suomessa niitä oli vain yhdeksän, joista jo seitsemässä oli apukoulu. Vielä vuonna 1936 joka viides oppivelvollinen oli koulun saavuttamattomissa.<sup>240</sup>

Opetussuunnitelmia ei laadittu vajaakuntoisten itsensä näkökulmasta. Erikoisopetuksen tarvetta perusteltiin sillä, että ”vajaakuntoisille”<sup>241</sup> tulisi opettaa taitoja, joiden avulla he

---

<sup>237</sup> Kom.miet. 1907:12a, 259.

<sup>238</sup> Kivirauma 2002, 27.

<sup>239</sup> Tuunainen & Nevala 1989, 34–35.

<sup>240</sup> Moberg, Sakari, Hautamäki, Jarkko, Kivirauma, Joel, Lahtinen, Ulla, Savolainen, Hannu, ja Vehmas, Simo 2015, 34.

<sup>241</sup> Käytän tässä termiä vajaakuntoiset, vaikka se ei olekaan komiteanmietinnöissä esiintyvä termi. Komiteanmietinnöissä ei vuonna 1907 ollut sopivaa vakiintunutta yleistermiä kuvaamaan kyseisiä henkilöitä. Tuunainen ja Nevala käyttivät vajaakuntois-termiä alun perin omassa erityisopetusta koskevassa teoksessaan puhuessaan

pystyisivät hankkimaan elannon itsenäisesti, eivätkä olisi rasitteena valtiolle, joka joutuisi heistä muuten huolehtimaan.<sup>242</sup> Haluttiin siis halvin ratkaisu, joka muodostui oman toimeen tulon takaamisesta.<sup>243</sup> Ajatus ei lähtenyt suoraan ”vajaakuntoisten” omasta parhaasta, vaan läh- tökohtana oli yhteiskunnan taloudellinen etu. Lapsen edulle ajateltiin kuitenkin olevan parempi saada vapautus koulusta kuin olla siellä, jos erikoisopetusta ei katsottu taloudellisesti järke- väksi järjestää. Tämä oli komiteassa esitetty virallinen kanta, mutta kuten Vuorisalmen edellä mainittu vastalause osoitti, kyseessä ei ollut täysin yhtenäinen kanta komitean sisällä.<sup>244</sup> Eri- tyisopetuksen järjestäminen muutamalle lapselle oli silti aikakauden ajattelun mukaan valtiolle kallista, mikäli lapset eivät kykenisi hankkimaan omaa elantoaan. 1900-luvun alussa Suomen ollessa edelleen maatalousyhteiskunta ongelma ei ollut niin suuri kuin myöhemmin, sillä kou- luun kykenemättömät lapset voitiin pitää tilan töissä.<sup>245</sup> Taloudellinen puoli painoi erityisjär- jestelyjä mietittäessä ja oli usein esteenä laajemmalle erikoisopetukselle, niin tässä kuin myö- hemmissä mietinnöissä.

## 4.2 Laitokset vastauksena erilaisuuden uhkaan

1900-luvun alun keskustelussa niin sanotut tylsämieliset muodostivat pitkään epämääräisen ryhmän. Epämääräinen määrittely johtui identifioinnin vaikeudesta. Ei ollut olemassa kritee- reitä tai välineitä, joilla asiaa olisi voitu selkeästi mitata ja sen kautta diagnosoida. Vasta oppi- velvollisuuskoulun alun kanssa samaan aikaan käyttöön otetut älykkyystestit mahdollistivat lasten ”tasavertaisemman” luokittelun, joka oli kaikille sama eikä riippunut arviontekijän omista taidoista tai uskomuksista. Aikaisemmin luokittelu oli suoritettu opettajan ihmistunte- muksen ja lääkärin fyysisen tarkastuksen avulla.<sup>246</sup> Lääkäreitä oli verrattuna vähän muihin am- matin edustajiin komiteamietinnöissä, etenkin komiteoiden alkuaikoina, kun heillä oli valtaa luokitella lapsia.<sup>247</sup> Kaksi lääkäreistä oli vuonna 1929 sterilisointia koskevassa komiteassa, jossa heidän läsnäolonsa alan ammattilaisina ei ole yllättävää. Kyseisessä mietinnössä kuultiin

---

aistivammaisista, tylsämielisistä ja raajarikoista yhtenäisenä ryhmänä. Termin käyttö on perusteltavissa, koska muuten joutuisi listaamaan aina erikseen eri kategorioihin kuuluvat henkilöt ja puhuessa heille tarkoitetusta ope- tuksesta, kun eroa ei ole tarpeen edes tehdä.

<sup>242</sup> Kom.miet. 1907: 12a.

<sup>243</sup> Tuunainen & Nevala 1989, 35–37.

<sup>244</sup> Kom.miet. 1907:12a, 259.

<sup>245</sup> Moberg, Sakari, Hautamäki, Jarkko, Kivirauma, Joel, Lahtinen, Ulla, Savolainen, Hannu, ja Vehmas, Simo 2015, 13 ja 34.

<sup>246</sup> Kivirauma 2002, 24–25 ja Halila 1949, 155.

<sup>247</sup> Harjula 1996, 18 ja 65.

paljon lääkärrien näkemyksiä aiheesta ja lääkärit olivat lopulta vastuussa sterilisoinnin suorittamisesta. Loput kaksi jakautuivat muihin komiteoihin. Lääkäreiden vallan häiriöiden luokittelussa kouluissa voidaan katsoa vähenneen älykkyystestin myötä, joka voi olla ammattikunnan vähäisen komiteajäsenyyksien takana.<sup>248</sup>

”Vajaamielisten” opetuksen tarve tuli esiin, kun kuuromykkäin kouluihin tuli oppilaita, joilla havaittiin kuulemisvaikeuksien lisäksi vajaäälyisyyttä. Heidät laitettiin omiin luokkiinsa, joissa huomattiin, että heidän tarpeisiinsa mukautettu opetus antoi parempia tuloksia kuin mukauttamaton.<sup>249</sup> Ensimmäinen yritys saada ”vajaamielisille” omaa opetusta oli vuonna 1877 Pietarsaassa, mutta varat eivät riittäneet toiminnan ylläpitoon kuin viitisen vuotta, jonka jälkeen oppilaitos lopetettiin. Perttulassa vuonna 1890 perustettu tylsämielisten laitos sen sijaan menestyi ja tuli osaksi Suomen vajaamielishuoltoa. Ajallisesti aistivallislaitosten perustaminen liittyy aikaan, jolloin ajateltiin, että yhteiskuntaa oli suojeltava erilaisilta ja poikkeavilta yksilöitä. Erilaisuus koettiin uhkana. Uhkaa katsottiin voitavan torjua keräämällä erilaiset laitoksiin, joissa heitä voitiin valvoa ympärivuorokautisesti. Lopullisena tavoitteena oli, että laitosten asukkaat saavuttaisivat riittävät tiedot ja taidot, jotta pystyisivät laitoksesta päästyään ansaitsemaan oman toimeentulonsa työllä. Suomen kehitys suhteessa aistivallisten koulutukseen ei ajallisesti poikennut oikeastaan muiden Pohjoismaiden kehityksestä. Ajan ilmapiiriä suhteessa poikkeaviin ja näiden huoltoon kuvaa laitosten asema sivistisyhteiskunnan merkinä. Ne edustivat aikalaisille edistystä ja luokitteluun sekä eriyttämiseen perustuvaa asiantuntemusta.<sup>250</sup>

Aineistossa laitoskeskeisyys näkyy aistivalliskomitean työssä<sup>251</sup>, jossa se oli saanut tehtäväkseen laatia ehdotuksen aistivalliskouluille annettaviksi ohjesäännöiksi ja opetussuunnitelmiksi. Aloite oli lähtöisin alkuaan toisen yleisen aistivalliskoulujen opettajain kokouksesta. Komitea sai työnsä valmiiksi vuonna 1909. Se käsitteli kokouksen esitystä siitä, kuinka paljon tylsämielisiä oli Suomessa ja paljonko laitospaikkoja he tarvitsivat. Komitean totesikin, että Perttulan laitos ei ole riittävä vaan paikkoja tulisi saada lisää. Tässä mietinnössä todettiin asiasta ainoastaan, että komitea tuki aistivalliskoulujen opettajain kokouksen esitystä Perttulan valtiollistamisesta ja paikkojen lisäämisestä.<sup>252</sup> Komitean kanta oli, että valtion tehdessä

---

<sup>248</sup> Harjula 1996, 18 ja 65.

<sup>249</sup> Kivirauma 2002, 24.

<sup>250</sup> Kivirauma 2002, 26.

<sup>251</sup> Kom.miet. 1909: 7a.

<sup>252</sup> Kom.miet. 1909:7a, 3–8.

Perttulan laitoksesta valtion laitoksen, se tunnusti tylsämielisten aseman ja että heidän hoitonsa ja opetuksensa kuuluivat nyt valtiolle.<sup>253</sup> Komitean tarkoitus oli saada päättäjät perustamaan lisää tylsämielisten laitoksia puhumalla epäoikeudenmukaisesta tilanteeseen ja tuomalla esiin laitosopetusta vaille jäävien aseman. Kuitenkin monesta muusta tämän komitean perustelusta, jossa puhutaan huollettavien kyvystä elättää itsensä, paistaa enemmänkin taloudellinen ajattelu eikä puhdas huoli tylsämielisten epäoikeudenmukaisesta kohtelusta. Komitean jäsenistö koostui aistivalliskoulujen johtajista, joiden näkökulmasta tylsämielisten asiaa tuli lähteä ajamaan. Vaikka komitea halusikin ”reiluuden” nimessä saada tarvittavia lisäpaikkoja, on tärkeää muistaa, ettei eletty samanlaista hyvinvointivaltion ajattelu-aikaa kuin myöhemmin 1900-luvulla. Reiluudella ei ole siis samanlaista merkitystä kuin nykyään. Lisäksi elettiin erottelun aikaa ja laitoksia pidettiin sivistyksen merkinä.<sup>254</sup>

Vuonna 1912 komitea Ohjesäännösehdotus Suomen aistivalliskouluille perusteluineen jatkoi työtään samaisella kokoonpanolla kuin vuoden 1909 aistivalliskoulujen ohjesääntö ja opetuskomitea jatkaen ja laajentaen tämän työtä. Komitea jatkoi mietinnössä vaatimusta aistivallisten pitämistä erillään tylsämielisistä. Heidän kantansa oli, että tylsämieliset olivat rasitteena sokeiden ja kuurojen kouluissa.<sup>255</sup> Tylsämieliset eivät sopineet tavallisiin kouluihin ja olivat erityisen tuen tarpeessa, joten heidän paikkansa ei ollut niissäkään. Tylsämielisille haluttiin omaa opetusta heille sopivassa ympäristössä.

Tässä kohdin erityisopetus oli painottunut laitoksiin ja kaupungeissa apukouluihin. Laitosopetuksen katsottiin sopivan parhaiten tylsämielisten kasvatukseen. Järjestelyissä mietittiin useimmin ns. tavallisten lasten etuja ja hitaammat oppijat haluttiin pois haittaamasta näiden opetusta. Huolena oli myös, että opettamatta jäävät tylsämieliset jäisivät yhteiskunnan huollettavaksi, joten heidän kouluttamisensa huolehtimaan itsestään oli siinä mielessä kannattavaa. Samaa ajatusta edusti komitean esitys siitä, että kasvatustiloksen yhteyteen tulisi perustaa työlaitos, jotta saataisiin jatkumo koulusta työelämään, eivätkä nämä lapset päätyisi joutilaiksi, rikollisuuteen tai syyllistyisi siveettömään käytökseen, joihin heidän katsottiin olevan taipuvaisempia kuin tavallisten lasten.<sup>256</sup> Edvin Hedman esitteli 1800-luvun lopussa löytämänsä tylsämielisyypin,

---

<sup>253</sup> Kom.miet. 1909:7a, 4–6.

<sup>254</sup> Nygård ja Tuunainen 1997, 129. Kivirauma 2002, 26.

<sup>255</sup> Kom.miet. 1912:7, 124.

<sup>256</sup> Kom.miet. 1909:7a. Leppälä 2014, 47.

jota hän kutsui epäsosiaaliseksi tai moraalisesti tylsämieliseksi. Siihen kuului synnynäinen kyvyttömyys erottaa oikeaa väärästä, jonka vuoksi tylsämielinen ajautui rikoksen pariin. Tämä johti varsin kohtalokkaasti siihen, että aiemmin ”harmittoman tyhmän” sijaan heitä alettiin pitää vaarallisina rikollisina.<sup>257</sup> Vaikka Hedman oli itse mukana komiteassa, siinä ei käytetä termejä epäsosiaalinen tai moraalisesti tylsämielinen.<sup>258</sup> Komitea sen sijaan käyttää ilmaisuja ”voilla ympäristölleen vaaraksi”<sup>259</sup> ja ” - eikä myöskään sellaisia, jotka antavat aiheita pelkoon, että he saattavat toverinsa siveelliseen vaaraan.”<sup>260</sup>

Mietinnössä kannatettiin ajalle tyypillistä tapaa sijoittaa lapsia laitoksissa tai apukouluissa samantasoisten lasten kanssa samaan opetukseen. Komitea ehdotti joustavaa systeemiä, jossa lapsia olisi mahdollista siirrellä luokilta toiselle lahjakkuuden mukaan, jopa eri aineissa.<sup>261</sup> Vaikka tässä kohtaa erilaisia oppimisvaikeuksia ei tunnustettukaan, oli kouluissa havaittu, että lapset olivat eritasoisia eri aineissa ja tämä oltiin valmiina ottamaan huomioon. Mietinnössä ei tarkemmin eritelty mitä nämä ainekohtaiset tasoerot olivat. Tämä on ensimmäinen kerta, kun mietinnöissä tuodaan esiin eri aineisiin liittyviä hankaluuksia ja eroja oppimisessa eikä vain pidetty lapsia tasaisesti ”tyhminä”. Vaikka kyseessä oli erityistarpeisille tarkoitettujen laitosten, ehdotettiin mietinnössä lapsen poistamista laitoksesta, jos tämä havaittaisiin kehityskyvyttömäksi. Se tarkoitti periaatteessa vapautusta oppivelvollisuudesta, jos se olisi ollut jo voimassa kyseisenä vuonna.<sup>262</sup> Vajaakuntoisten aseman kannalta merkittävänä voidaan pitää vuosien 1909 ja 1912 komiteoiden suunnitelmia näiden opettamiseen. Suunnitelmia tehtiin jo ennen kuin oppivelvollisuus oli edes astunut voimaan. On kuitenkin muistettava, että komitean ”halu auttaa” vajaakuntoisia oli yhteiskunnan yleisen edun mukaista, kun vajaakuntoiset haluttiin pois yhteiskunnan huollettavista.

Ajatus tylsämielisistä, jotka vaativat laitoshoidoa ja olivat vaaraksi yhteiskunnalle, sai lisää kannatusta rotuhygieenisistä aatteista, joita virtasi etenkin Saksasta.<sup>263</sup> Eri ryhmien sterilointia koskeva mietintö vuodelta 1929 ei varsinaisesti koskenut koulua, mutta siinä pohdituilla toimilla oli iso vaikutus eri vaillinaisten ryhmiin. Mietintö kuvaa ajan aatemaailmaa koskien

---

<sup>257</sup> Nygård 1998, 90–91.

<sup>258</sup> Kom.miet. 1909:7a.

<sup>259</sup> Kom.miet 1912:7, 4.

<sup>260</sup> Kom.miet 1912:7, 122 ja 141.

<sup>261</sup> Kom.miet. 1912:7, 124.

<sup>262</sup> Kom.miet. 1912:7.

<sup>263</sup> Vehmas 2005 71–74 & Nygård & Tuunainen 2013, 119.

normaalista poikkeavia yksilöitä. Mietinnössä yhtenä perusteluna steriloinneille käytettiin yhteiskunnan etua verrattuna yksilön etuun. Mietinnössä todettiin, että tämä yleisesti tunnettu oikeusperiaate tulee käytäntöön, kun yksilön ja yhteiskunnan edut ovat ristiriidassa. Ajateltiin, että tylsämieliset lisääntyessään keskenään levittävät tylsämielisyyttään ja tämä tulisi estää yhteiskunnan edun nimissä. Ajatus pohjautui samaan aikaan vallinneeseen rotuhygienia keskusteluun. Sokeille ja kuuroille ehdotettiin myös sterilisaatiota.<sup>264</sup> Rotuhygienia-aatteen ja sen luomien asenteiden voidaan katsoa hidastaneen erityisopetuksen kehitystä ja hitaan oppimisen tutkimista, kun oltiin ennemmin kiinnostuneita tylsämielisyyden estämisestä kuin siitä kärsivien auttamisesta. Esimerkiksi vuonna 1935 voimaan tullut tylsämielisasetus velvoitti kansakouluntarkastajaa ilmoittamaan jokaisen tylsämielisen tai vähämielisen lapsen terveydenhoitolautakunnalle mahdollista suvunjakamiskyvyn poistoa varten.<sup>265</sup> Rotuhygienialla oli vielä pitkään negatiivinen vaikutus asenteisiin ja mielikuviin tylsämielistä.<sup>266</sup>

### 4.3 Rinnakkaiskoulujärjestelmän purku ja erityisopetus

Erityisopetusopetuksen kehityksessä kansainvälisesti on hahmotettu kaksi päälinjaa. Se on liitetty oppivelvollisuuskoulun valikointitehtäviin ja toimintatapoihin. Tällöin erityisopetusjärjestelmä toimii yhtenä lasten lajittelu- ja valikointitapana. Toinen puoli painottaa erityisopetuksen tehtäviä sosiaalisen kontrollin välineenä, jota käytetään yhteiskunnallisen uhan torjumiseen. Kohteena on yleensä tietty väestöryhmä kuten siirtolaiset, ”vajaamieliset” jne.<sup>267</sup> Komiteiden perustellessa ehdottamiaan toimia erityisopetukseen, voidaan havaita molempia edellä esitettyjä piirteitä, kun suunniteltiin oppikoulu-uudistusta ja pohjakoulumuutosta. Komitean jäsenet halusivat tasapäistää oppilaita ja suorittaa valikointia siirtämällä heikoimpia pois normaaleilta luokilta. Toisaalta he myös käsittelivät ”vajaamielisiä” uhkana, mikäli nämä eivät saisi riittävää opetusta. Tärkeää komitealle oli, että tämä mahdollinen opetus olisi suoritettava erillään ”normaaleista” lapsista, jolloin vajaamieliset eivät olisi häiritsemässä opetusta tai korruptoimassa ”normaaleja”.<sup>268</sup>

---

<sup>264</sup> Kom.miet. 1929:5, 7.

<sup>265</sup> Kivirauma 2002, 28.

<sup>266</sup> Nygård & Tuuainen 1996, 142.

<sup>267</sup> Kivirauma, 1989, 2.

<sup>268</sup> Kom.miet. 1933:6, 60.



Vuonna 1933 oppikoulukomitea aloitti pohtimaan rinnakkaisjärjestelmän haittapuolia. Tätä voitiin pitää alkusysäyksenä hieman myöhemmin tapahtuvalle peruskoulu-uudistukselle. Komitea esitti, että oppikouluun jo 5. luokalta siirtyvät lapset jättivät jälkeensä heikkolahjaiset ja köyhät, jotka jäivät keskenään opiskelemaan kansakoulun ylemmille luokille. Se jatkaa toteamalla:

Yleisen oppivelvollisuuden tulon jälkeen kansakouluun on otettava sellaisetkin, joiden henkiset lahjat ovat heikkoja. Vähälahjaiset ainekset hidastavat työtä ja jarruttavat normaalien ja kyvykkäiden nopeaa edistymistä.<sup>269</sup>

Kuten edeltä olevasta tulee ilmi, ei komitea ollut huolissaan niinkään heikkolahjaisista oppilaista vaan ennemmin köyhempien perheiden ”normaaleista” oppilaista, joilla ei ollut mahdollisuutta oppikouluun rahanpuutteen vuoksi, mutta oppivelvollisuuden vuoksi joutuivat jäämään kansakouluun, jonka opetuksen laatua hitaammat oppilaat olivat huonontamassa.

Rinnakkaiskoulujärjestelmää kritisoitiin myös siitä, että lasten oli yhdentoista vuoden iässä päätettävä aikovatko he suunnata käytännölliselle vai akateemiselle puolelle. Komitean mielestä kaikki lapset eivät olleet riittävän kypsiä tekemään päätöstä. Väärän polun valinta saattoi komitean mukaan olla kohtalokas ja lapsesta sen seurauksensa saattoi kasvaa haitta yhteiskunnalle.<sup>270</sup> Huoli tuskin pätee kaikkein heikkokykyisimpiin lapsiin yhtä paljon kuin normaaleihin, sillä he todennäköisesti valitsivat käytännöllisen koulutuksen, jos koulussa oli haasteita jo aiemmin. Kuitenkin komiteanmietinnöllä perusteineen oli tärkeä asema rinnakkaiskoulujärjestelmää koskevan kritiikin kasvussa ja vaihtoehtojen pohdinnassa. Kritiikki johti lopulta yleisempään muutokseen asenteissa ja peruskoulun perustamiseen. Tällä puolestaan oli merkittäviä muutoksia erityisopetukseen.<sup>271</sup>

Peruskoulun pohjaa alettiin luomaan toden teolla Yrjö Ruudun<sup>272</sup> johdolla vuosien 1946–48 mietinnöissä. Vaikka kyseiset mietinnöt eivät sitä vielä saaneetkaan aikaan, ne loivat perustan tulevalle uudistukselle.<sup>273</sup> Kun oppivelvollisuusasetus ja sen aiheuttamat toimet oli saatu

---

<sup>269</sup> Kom.miet. 1933:6, 60.

<sup>270</sup> Kom.miet. 1933:6, 60.

<sup>271</sup> Kivirauma 2012, 352–357.

<sup>272</sup> Yrjö Ruutu (1887–1956) oli poliitikko, kansainvälisen politiikan professori ja komitean valmistumishetkellä kouluhallituksen johtaja. Jonka jälkeen siirtyi vuonna 1949 Yhteiskunnallisen korkeakoulun (Tampereen yliopisto) professoriksi ja rehtoriksi. Soikkanen 2001.

<sup>273</sup> Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 37.

valmiiksi, oli aika alkaa uudistaa Suomen koko koulujärjestelmää, jotta pysyttäisiin eurooppalaisessa tahdissa. Rinnakkaiskoulujärjestelmässä oli puutteita, joita oli jo aiemmin huomattu ja jotka pyrittiin tällä ehdotuksella korjaamaan. Yhtenä syynä uudistukselle pidettiin maaseudulla vallinnutta tilannetta. Siellä jatkokoulutus oli heikolla mallilla ja apukoulujakin oli edelleen vain suurissa kaupungeissa, vaikka molemmille olisi ollut maaseudullakin tarvetta. Maalaiskansakoulujen kohdalla kansakoulunopettaja oli saattanut joutua opettamaan hyvin eritasoisia lapsia: heikkokyykyisiä, keskinkertaisia ja lahjakkaita. Tämän lisäksi luokat olivat suuria. Luokat saattoivat lasten taitotasojen lisäksi koostua eri luokka-asteen oppilaista. Kyseistä järjestelmää pidettiin erityisen haitallisena ”heikkokyykyisille” ja lahjakkaille, kun opetusta jouduttiin mukauttamaan keskitasoiseksi. Heikkokyykyiset eivät pysyneet mukana, jolloin heidän oppimisenä kärsi, kun lahjakkaat puolestaan jäivät usein joutilaiksi, kun edistyminen oli heille liian hidasta ja he aiheuttivat sitten tylsyyksissään häiriötä opetukselle.<sup>274</sup>

Toisena ongelmana nähtiin apukoulujen oppilasrakenne. Kaupungeissa apukoulujen ollessa pakollisia normaalikouluissa pärjäämättömille, saatettiin niihin sijoittaa myös tylsämielisiä ja muita, jotka olivat heikkokyykyisiä heikompia oppimaan ja vaativat vielä enemmän tukea tai helpotetumpaa opetusta kuin muut. Maalaislapsista ainoastaan aistivallilla oli mahdollisuus erityisopetukseen omissa laitoksissaan.<sup>275</sup> Komitea esitti muutosta tehtäväksi poikkeuksellisten lasten edun vuoksi, mutta ennen kaikkea ”normaalien” lasten vuoksi. Normaalien lasten etua ajettiin edelleen poikkeuksellisina pidettyjen lasten kustannuksella. Kansakoulun normaalien luokkien opetuksen tasoa haluttiin myös nostaa, koska siitä koitettiin tehdä pohjakoulu kaikille korkeammille oppilaitoksille ja hitaammin oppivat olivat tämän tavoitteen esteenä. Komitean omin sanoin kyse oli erityisesti normaalien lasten opetuksen tason säilyttämisestä.

”Epänormaalien” lasten vähäisen määrän vuoksi ei katsottu, että kuntia voitaisi velvoittaa järjestämään syrjäisemmällä seudulla opetusta kattavasti, jotta kustannukset yhtä oppilasta kohden eivät kasvaisi liian suuriksi. Apukoulujen ja niissä olleiden heikkokyykyisten lasten opetuksen ongelmaan ehdotettiin kuitenkin maalla järjestettäväksi apukoulupiiriä, jolloin useampi harvaan asuttu kunta oli vastuussa apukoulun perustamisesta. Apukoulun järjestämisen alarajaksi määritettiin 12 oppilasta. Katsottiin kohtuulliseksi, että nämä lapset, joille elämä oli

---

<sup>274</sup> Kom.miet. 1946:2, 10.

<sup>275</sup> Kom.miet. 1946:2, 15.

antanut heikot eväät, saivat kuitenkin yhteiskunnan puolelta kunnollisen huolenpidon.<sup>276</sup> Tämän ajatusmaailman muutokseen ja yhteiskunnan vastuun kasvamiseen heikompien huollossa oli osin vaikuttanut sota-aika, jonka seurauksena ilmapiiri oli muuttunut humanimmaksi, vaikka taloudellinen tilanne ei sotakorvauksia maksavan maan kohdalla ollutkaan taloudellisesti paras mahdollinen.<sup>277</sup>

Komitean esittämät perusteet ”poikkeuksellisten lasten” opetukselle olivat osin ristiriitaisia keskenään. Toisaalta komitea väitti, että suurin syy oli saada heidät pois maalaiskouluista haittaamasta ”normaalien” lasten opetusta, mutta toisaalta he toivat esiin poikkeuksellisten lasten oikeuksia. Opetus oli tärkeää lasten oman edistymisen kannalta.<sup>278</sup> Osalla komitean jäsenistä saattoi olla tiukampi kanta normaaliuden ja poikkeavuuden määrittelyyn, kun taas osa tunsi enemmän sympatiaa niitä erilaisia oppijoita kohtaan, jotka rajautuivat ”normaaliuden” ulkopuolelle, jolloin he esittivät perusteluissa toisenlaista suhtautumistapaa. Joka tapauksessa, raha oli edelleen esteenä tasavertaisille mahdollisuuksille saada erityisopetusta. Kyseessä oli myös ensimmäinen mietintö, jossa poikkeuksellisten lasten oikeudet edes tuodaan esiin, joten tämä kertoo jonkinasteisesta asenteen muutoksesta ammattilaisten keskuudessa. Toisaalta argumentin takana voi myös piillä halu saavuttaa poikkeavat lapset tuottoisaan työhön niin, että nämä kykenisivät huolehtimaan itsestään. Tälle päätelmälle antaa tukea niin aiempi tutkimus kuin muutkin tämän opinnäytteen aikavälin komiteamietinnöt, joissa asia tuodaan esiin suuremmin kuin tässä vuoden 1946 mietinnössä.<sup>279</sup>

Vuoden 1947 komiteamietinnössä, jossa käsiteltiin vajaakykyisten huoltoa, otettiin kantaa myös oppimisvaikeuksista kärsivien opetukseen. Mietinnössä määriteltiin älykkyystesteihin perustaen, että vajaakykyiset tulisi jakaa eri luokkiin. Opetus kehoitettiin järjestämään vajaakykyisille niin, että käytännölliset aineet saivat enemmän painoarvoa kuin muut.<sup>280</sup> Komiteamietinnössä tuotiin esiin myös erityisopetuksen muodoista aiemmin olleiden apukoulujen lisäksi erityisiä h-luokkia, jonne oli sijoitettu hitaasti kehittyviä oppilaita, jotka eivät kuitenkaan olleet vajaamielisiä. Näitä luokkia oli komitean valmistumishetkellä vain Tampereella. Viipurissa oli myös ollut yksi ennen sotaa. Kyseinen erityisopetuksen muoto oli kuitenkin jäänyt

---

<sup>276</sup> Kom.miet. 1946:2, 43.

<sup>277</sup> Nygård & Tuunainen 1996, 143–152.

<sup>278</sup> Kom.miet 1946:2, 15.

<sup>279</sup> Katso esimerkiksi Kivirauma 1987 ja Nygård 1998, 80.

<sup>280</sup> Kom.miet. 1947:2, 33.

vähälle suosiolle. Kansakoulun sujuvan toiminnan kannalta oli sen toimintaa häiritseville oppilaille kuitenkin tehtävä jotain. Tämä johti 1940-luvulla toimiin, ja ensimmäiset tarkkailuluokat saivat virallisen aseman 1950-luvulla. Alkuperäisenä ideana tarkkailuluokalla oli olla tarkkailtavana erityisopetuksen toimia varten, mutta koska muita vaihtoehtoja ei ollut, jäi tarkkailu pysyväksi.<sup>281</sup> Erityisluokkien tarve kasvoi, kun kansakoulu oli laajentunut koskemaan koko ikäluokkaa, ja edelleen koululaisten määrä lisääntyi suurten ikäluokkien kouluun tulon myötä.<sup>282</sup>

Kuten edellisissä käsittelemissäni mietinnöissä, jatkettiin tässäkin apukoulujen tarpeellisuuden painottamista ja vaadittiin, että niitä olisi perustettava lisää. Synä apukoulujen tarpeellisuudelle komitea esitti jälleen tarvetta saada lapsille opetusta, jotta he oppisivat huolehtimaan itsestään, ja samalla se estäisi vajaamielisiä kehittymästä antisosiaalisiksi ja asosiaalisiksi. Kyseinen mietintö kiinnitti myös huomiota lukemis- ja kirjoittamishäiriöisiin lapsiin, minkä seurauksena heidän erityisopetuksensa aloitettiin Helsingissä jo vuonna 1949. Aluksi lukivaikkeuksiin kohdistettu erityisopetus järjestettiin omissa erillisissä luokissaan. Se vaihdettiin kuitenkin nopeasti erikoisluokasta klinikkamuotoiseen opetukseen, joka oli paitsi kustannustehokkaampaa, mutta myös katsottu toimivan paremmin.<sup>283</sup>

Pyrkimyksiä koulujärjestelmän uudistamiseen jatkettiin vuoden 1948 mietinnössä. Päämääränä komitealla oli edelleen ratkaista rinnakkaiskoulujärjestelmän tuomia ongelmia kehittämällä yhtenäiskoulujärjestelmää. Mietinnössä huomioitiin myös apukoulut ja sen kautta heikkomat oppijat. Apukoulujen määrää pidettiin riittämättömänä. Mietinnössä tuotiin esiin, että 2–3 % oppivelvollisuusikäisistä lapsista eivät pystyneet ollenkaan, tai vain vaivoin, seuraamaan opetusta kansakoulun normaaleilla luokilla. Komitea piti tärkeänä, että ”normaalit” ja ”heikkomat” oppilaat erotettiin opetuksessa, koska se katsoi heikompien haittaavan normaalien opetusta.<sup>284</sup> Komitea ehdotti, että erityisopetuksen ja apukoulunopettajien määrän tarvetta tulisi selvittää. Komitean perustelut sille, miksi vajaakykyisten lasten opetus olisi oltava erillään, olivat jälleen samankaltaisia kuin aiemmin. Vajaakykyiset eivät jaksaneet seurata opetusta, jolloin he olivat tylsyyksissään häiriöksi ”normaalien” opetukselle. Mietinnössä käytetään

---

<sup>281</sup> Kivirauma 2002, 29 ja Tuunainen ja Nevala 1989, 50.

<sup>282</sup> Moberg, Sakari, Hautamäki, Jarkko, Kivirauma, Joel, Lahtinen, Ulla, Savolainen, Hannu, ja Vehmas, Simo 2015, 35.

<sup>283</sup> Tuunainen & Nevala 1989, 71.

<sup>284</sup> Kom.miet 1948:1, 33.

ilmaisuja: ”normaalien oppilaiden kustannuksella” ja ”- vapautuisivat normaaliluokat siitä rasituksesta, jonka apukouluasteenoppilaat aiheuttaisivat normaalienluokkien rasitteena”, jotka kuvaavat varsin negatiivista suhtautumista hitaisiin oppijoihin. Komitea nosti myös apukoulunopettajien koulutuksen ja sen puuteen esille.<sup>285</sup> Tässä ei kuitenkaan laadittu varsinaisia ehdotuksia asian korjaamiseksi, vaan asiaan palattiin komiteatasolla vasta vuonna 1958.<sup>286</sup>

#### 4.4 Oppimisvaikeuksien erittely ja erityisopettajien koulutus

Vuoden 1952 komiteassa, jossa laadittiin kansakoulun opetussuunnitelmaa, komitea huomioi aiempaa laajemmin erityyppisiä oppimisvaikeuksia. Nyt huomion kohteeksi nousi muutkin häiriöt kuin tylsämielisyys tai aistivallisuus. Erityisopetuksen keinoksi nostettiin myös uudenlaisia muotoja. Uutena oppimista vaikeuttavana tekijänä huomioitiin esimerkiksi lukivaikeus, johon tarvitsi komitean mukaan yksilöllistä käsittelyä asiantuntijan johdolla, jos vain suinkin mahdollista. Komitea kuitenkin tunnusti, että erityisopetus ei ollut edelleenkään maaseudulla kovin laajaa, joten asiantuntijan avun saanti siellä tuskin onnistuisi.<sup>287</sup> Vaikka komitea pitikin lukihäiriöisten erityisopetusta tärkeänä, se tyytyi aiempien mietintöjen tapaan toteamaan, että maaseudun hajanaisuuden ja maalaiskouluissa suhteellisen vähäisen lukihäiriöisten määrän vuoksi ei laajamittainen erityisopetus ollut taloudellisesti kannattavaa. Komitean havainnot lukihäiriön syistä kuitenkin kertovat muutosta tieteessä ja suhtautumisesta erilaisiin oppijoihin. Kun aiemmin hitaasti lukemaan oppivia, huonosti lukevia ja koulussa huonosti menestyviä oli pidetty laiskoina tai huonojen oppimistulosten oli arveltu johtuvan älyn puutteesta, nyt ymmärrettiin, että kyse saattoi olla jostain aivan muusta.<sup>288</sup> Enempää lukivaikeushoidosta komitea ei tässä mietinnössä maininnut, mutta jo sen mainitseminen ja ongelman tunnistaminen oli käännteentekevää.

Komitea ehdotti sen sijaan käytännöllisempiä keinoja heikommin koulussa pärjääville. Koulunkäynnin helpottamiseksi komitea ehdottikin ehtojen suorittamista kesällä tai merkintää alemman oppimäärän suorittamisesta, jolloin hitaammin edistyvät eivät jäisi luokalle.

---

<sup>285</sup> Kom.miet 1948:1, 33.

<sup>286</sup> Kom.miet. 1958: 4.

<sup>287</sup> Kom.miet. 1952:3, 134.

<sup>288</sup> Harjula 1996, 62.

Hitaampaa etenemismahdollisuutta ehdotettiin myös ainekohtaisesti. Tällöin tietyssä aineessa vaikeuksista kärsivien olisi mahdollista olla muun ikäryhmän tavoin samoilla tunneilla ilman, että heitä eristettäisiin omasta sosiaalisesta piiristänsä. He saisivat silti onnistumisen kokemuksia edetessään helpotettua opetussisältöä.<sup>289</sup> Tämän lisäksi kädentaitojen opetus haluttiin kaikille oppilaille opetusohjelmaan, koska sen katsottiin antavan taukoa akateemisesta puurtamisesta. Erityisen tärkeänä kädentaitoja pidettiin niille, joiden älylliset valmiudet eivät, komitean sanoin, olleet heidän vahvuuksiaan. Kädentaitojen avulla myös heikompien oppilaiden olisi mahdollista kokea työn iloa ja onnistumisia.<sup>290</sup> Helpottamistoimien ja kädentaitojen katsottiin auttavan, etteivät heikommat oppilaat alkaisi kärsiä välinpitämättömyydestä opiskelua kohtaan eikä epäonnistuminen johtaisi heidän ”opiskeluharrastuksensa lamautumiseen”.<sup>291</sup> Nykyään puhuttaisiin motivaationlaskusta.<sup>292</sup>

Vuonna 1958 valmistui erityisopettajien koulutuksen järjestämistä koskeva komiteanmietintö.<sup>293</sup> Komitea käsitteli erityiskasvatuksen tarpeita eri ryhmille ja niiden opetuksen ja opettajien tarvetta, pyrkimällä samalla uudistamaan erityisopettajien koulutusta. Erityiskasvatuksen komitea määritteli seuraavasti:

Erityiskasvatus merkitsee nykyisessä pedagogisessa kirjallisuudessa sitä kasvatustointa, joka kohdistuu ns. normaaleista tavalla tai toisella henkisesti tai fyysisesti poikkeaviin yksilöihin. Erityisopetuksella tarkoitetaan seuraavassa lähinnä sitä erityiskasvatuksen osaa, jota kasvatille annetaan koulun välityksellä.<sup>294</sup>

Komitean tapa käsitellä eri oppimisvaikeuksia poikkeaa ennen 1950-lukua olleiden komiteoiden tavasta käsitellä haasteet oppimisessa. Eri vaikeuksille annettiin myös, jos ei samanarvoisesti, kuitenkin verrattuna aikaisempaan, tasaisesti tilaa komitean käsitellyssä, ja jokainen erityyppinen häiriö ja sen erityisopetuksen tarve käsiteltiin erikseen.

Erityisopetuksen tarpeen kasvuun oli johtanut niin sotien jälkeisen suurten ikäluokkien syntyminen kuin oppivelvollisuusajan pidentämisen aiheuttama oppilasmäärän kasvu. Mitä

---

<sup>289</sup> Kom.miet 1952:3, 51–52.

<sup>290</sup> Kom.miet 1952:3, 20.

<sup>291</sup> Sanaa harrastus käytettiin kuvaamaan kiinnostusta ja motivaatiota.

<sup>292</sup> Salo, Kajamies, Salmela-Aro, Aunola & Vauras 2018.

<sup>293</sup> Kom.miet 1958:4.

<sup>294</sup> Kom.miet. 1958:4, 7.

enemmän oppilasmassaa oli, sitä enemmän häiriöitäkin oli. Oppilaat olivat myös pidempään koulussa kuin aikaisemmin, jolloin opetuksen edetessä pidemmälle se muuttui vaativammaksi, jolloin lievemmat vaikeudet tulivat entistä helpommin esiin.<sup>295</sup> Komitea tarttui erityisopettajavajeeseen ja alkoi valmistella erityisopettajille uudenlaista koulutusta. Vanhoja kurssimuotoisina annettuja lisäkoulutuksia ei pidetty riittävinä, ja erityisopetukseen pätevöityneen opettajakunnan määrää oli myös tarpeen kasvattaa.<sup>296</sup>

Komitean tehtävää voitiin pitää merkkipaaluna erityisopetuksen kehityksessä, sillä aikaisemmin apukoulunopettajille oli lähinnä järjestetty lyhyitä kursseja, jotka eivät kuitenkaan riittäneet antamaan työssä vaadittua tieto- ja taitotasoa erityisoppilaiden opettamiseen.<sup>297</sup> Erityisopetuksen koulutuksen perustaminen Jyväskylään myös merkitsi sen aseman vahvistamista tiedeyhteisössä. Erityispedagogiikan tutkimuksen kohteena oli älyllisesti poikkeavien, emotionaalisesti häiriintyneiden, aistivammaisten, lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten ja puhehäiriöisten opetus. Erityispedagogiikan uuden aseman myötä opettajien ammattitaito parani, ja samalla kehittyi myös oppimishäiriöiden tutkimus. Tutkimuksessa keskityttiin teorianmuodostukseen, erityiskasvatuksellisten tarpeiden kehittämiseen ja niiden vaikutusten selvittämiseen.<sup>298</sup> Sen kautta tietoa oppimishäiriöistä oli mahdollista saada ja niiden ymmärrys alkoikin kasvaa.

Komitea esitti, että erityisopettajia tarvittiin kansakouluihin lievästi vajaamielisten, ns. heikkolahjaisten, luonnevikaisten ja vakavasti sopeutuvien, puhehäiriöisten, huonokuuloisten, heikkonäköisten, raajarikkoisten eli vajaaliikkeisten, kaatumatautisten ja sairaalassa olevien lasten opetukseen. Lisäksi erityisopettajia tarvittiin lukemis- ja kirjoitushäiriöitten korjaamiseen. Lukemisen vaikeus oli mainittuna jo vuoden 1952 mietinnössä, mutta erityisopettajien koulutusta käsitellessä se tuotiin uudestaan yhdistettynä kirjoittamisen vaikeuksiin.<sup>299</sup> Erikoisluokkien luomiseen tulisi kiinnittää erityistä huomiota suunniteltaessa kansakoulun uusia työskentelymuotoja. Komitean mukaan debiilien pääsy johonkin oppilaitokseen olisi tärkeää, jotta he integroituisivat yhteiskuntaan, eivätkä jäisi sen ulkopuolelle. Sopivan luokkamudon oli katsottu tukevan tätä integroitumista ja vähentäneen rikollisuutta.<sup>300</sup>

---

<sup>295</sup> Kivinen & Kivirauma 1988, 11–13.

<sup>296</sup> Kom.miet. 1958:4.

<sup>297</sup> Tuunainen & Nevala 1989, 110.

<sup>298</sup> Vilkuna 2009, 287.

<sup>299</sup> Kom.miet. 1958:4, 23.

<sup>300</sup> Kom.miet. 1952:3, 312.

Komitean mielestä paras tapa jakaa opetusta olisi saada kaikista sen muodoista mahdollisimman homogeenisia lasten kykyjen mukaan. Tämä tapahtuisi sijoittamalla heikommat lapset normaaliluokilta apukouluun.<sup>301</sup> Tasapäistäminen jatkuisi ja apukouluista heikoimmat lapset laitettaisiin vielä askarteluluokille tai vajaamielislaitoksiin.<sup>302</sup> Askarteluluokalla tarkoitettiin luokkaa, joka oli vielä apukoulua opetukseltaan ja vaatimuksiltaan alhaisempaa tasoa, mutta kuitenkin luokkatyypistä toimintaa.<sup>303</sup> Komitean näkemyksen mukaan mitä tasaisemmat eri oppimisympäristöt olivat, sitä parempia tuloksia niiden olisi mahdollista saavuttaa.

---

<sup>301</sup> Poikkeaa varsin paljon nykyisestä mallista, jota alettiin peruskoulu uudistuksen jälkeen toteuttamaan. Siinä kaikki pyritään pitämään yhdessä mahdollisimman pitkään ja erityisopetusta tarjoamaan vain klinikkamuotoisesti.

<sup>302</sup> Kom.miet. 1958:4, 12–13.

<sup>303</sup> Tuunainen & Nevalainen 1989, 50.



## 5. PÄÄTÄNTÖ

Tässä opinnäytteessä saadut tulokset vahvistavat aiempien tutkimusten havaintoja. Ensinnäkin komiteoiden ehdotukset erityisopetuksen kehittämisestä ja niiden perusteluista noudattivat periaatetta, joka on havaittu aiemmissa tutkimuksissa.<sup>304</sup> ”Normaaleiden” lasten opetusta alettiin kehittää ensimmäisenä ja vasta sen jälkeen erityyppisiä erityisopetusten muotoja niille, joilla oli oppimisen kanssa haasteita. Tämä näkyikin ensimmäisestä lähteestä, vuoden 1907 komiteanmietinnöstä alkaen. Siinä päätarkoituksena oli laatia oppivelvollisuutta koskevat säädökset tavallisille lapsille. Mietinnössä esitettiin myös huomioita koskien niitä, jotka eivät kyenneet normaaliin opetukseen. Heille annettiin kuitenkin varojen puutteessa mahdollisuus saada vapautus koulusta, koska esityksessä aiottiin velvoittaa vain suurimmat kaupungit järjestämään erityisopetusta. Sen järjestämistä pidettiin taloudellisesti kannattamattomana haja-asutusalueilla. Komitean mielestä erityisopetuksen järjestämisen hyödyt eivät olleet siis riittävän suuret verrattuna sen kustannuksiin.<sup>305</sup> Myös muissa aineistona olleissa komiteoissa vedottiin taloudellisiin seikkoihin ja erityisopetuksen järjestämisen kustannuksiin, kun todettiin, ettei erityisopetuksen laajentaminen ollut edelleenkään kannattavaa.<sup>306</sup>

Kun erityisopetusta alettiin viimein laajentaa muutamien sokeille, kuuroille ja ”tylsämielisille” tarkoitettujen apukoulujen ja laitosten, meni erityyppisten vaikeuksien huomioiminen Rosemary Werner-Putnamin havaitsemaa kaavaa noudattamalla.<sup>307</sup> Ensin ennen tämän tutkimuksen alkua Suomessa oli huomioitu kaikkein näkyvimvät ja helposti havaittavimmat vaikeudet eli sokeat ja kuurot, joille oli järjestetty jo 1800-luvun puolella omaa opetusta. Näiden jälkeen esille nousi siihen aikaan tylsämieliseksi kutsuttu vammaisten ryhmä. Heidänkin vaikeutensa olivat huomattavia ja tulivat esille normaalissa elämässä, joten poikkeavuuden havaitseminen oli helppoa ja tarve erityiselle opetukselle oli selvää. Kehityskelpoisten tylsämielisten

---

<sup>304</sup> Katso esim. Tuunainen & Nevala 1989, Harjula 1996 & Kivirauma 1987.

<sup>305</sup> Kom.miet. 1907:12a.

<sup>306</sup> Kom.miet. 1909:7a, Kom.miet. 1929:5, Kom.miet. 1933:6, Kom.miet. 1952:3.

<sup>307</sup> Kivirauma 2002. 29–30

kouluttamista kannatettiin, ja sitä edistettiin niillä alueilla, joissa se oli taloudellisesti kannattavaa eli kaupungeissa, joissa oli yli 10 000 asukasta. Komiteoissa katsottiin, että huolimatta siitä olivatko nämä ”vajaakykyiset” opetuksessa vai ei, heistä aiheutui valtiolle kuluja heidän ollessaan valtion holhottavina. Ajateltiin, että kehityskelpoisten tylsämielisten kouluttamisen avulla heille voitaisiin opettaa perustaitoja ja jonkun ammatin perusteet, jotta he olisivat kykeneviä elättämään itsensä. Tämä takaisi sen, ettei valtio joutuisi elättämään ja huolehtimaan tylsämielistä heidän koko elämänsä ja tuottoisa työvoima takaisi myös valtiolle verotuloja.

1920-luvulla vallitsi myös erilaisuuden pelko. Erilaisia pidettiin haittana yhteiskunnalle ja heidän pelättiin harhautuvan rikollisuuden ja ylettömän siveettömyyden pariin, minkä takia heidän sulkemisensa laitoksiin oli ajalle tyypillistä. Laitoksethan olivat sivistyksen osoitus kyseisenä aikana.<sup>308</sup> Etenkin Saksasta tulevat rotuhygieeniset ajattelutavat viljelivät tätä pelkoa, kun tylsämielisten pelättiin pilaavan yhteiskunta lisääntymällä ja siirtävän tylsämielisyyttä jälkikasvulle. Tästä on osoituksena vuoden 1929 rotuhygieniä käsittelevä komitea, joka halusi saada aikaan lain tylsämielisten ja muiden ”yhteiskunnan uhkien” steriloinnin. Steriloinnin tarkoituksena oli ehkäistä vaillinaisuuksien periytyminen. Samoihin aikoihin vallitsi siis kaksi toisistaan poikkeavaa diskurssia vammaisten kohtalosta. Toisaalta heille haluttiin tarjota opetusta taloudellisten resurssien salliessa, toisaalta sulkea laitoksiin ja estää lisääntyminen.

Kun silmin havaittavat, alkeellistakin normaalia opetusta haittaavat vaikeudet, olivat siirtyneet erityisopetukseen tai laitokseen, oli muiden vaikeuksien vuoro. Uusia vaikeuksia ja oppilaiden välisiä eroja alkoi tulla esiin, kun oppilaiden määrä alkoi kasvamaan oppivelvollisuuden leviämisen myötä. Suurten ikäluokkien synnyllä oli myös vaikutusta kasvavaan oppilasmäärään. Oppikoulujen suosion kasvaessa alettiin myös nostamaan kansakoulujen vaatimustasoa, koska siitä haluttiin muokata pohjakoulu oppikoululle, jotta päästäisiin eroon rinnakkaiskoulujärjestelmästä. Yhdessä kasvavan oppilasmäärän kanssa tämä lisäsi eroja lasten välillä ja uudentyyppiset vaikeudet nousivat esille. Tällaisia oli tässä opinnäytteessä nimetyt oppiainekohtaiset vaikeudet, joiden esiintyvyyttä ajallisesti esitetään taulukossa 4.

Aineiston perusteella eriyttäminen oli tärkeä teema erityisopetuksessa. Uusien oppimisvaikeuksien ja erityistarpeiden ilmetessä oppilaita haluttiin eriyttää yhä pienempiin ryhmiin,

---

<sup>308</sup> Nygård ja Tuunainen 1997, 129. Kivirauma 2002, 26.

luoden näin eri ryhmistä homogeenisempia oppilaiden taitotason suhteen. 1900-luvun alussa se alkoi tylsämielisten erottamisella sokeista ja kuuroista, joilla oli jo pitkään ollut omat opetuslaitoksensa. Komiteat (1909 ja 1912) vaativat tylsämielisten erottamista ja uusien laitosten perustamista. Laitoksia ei kuitenkaan perustettu heti vaan vasta vuonna 1927 säädetyin lain jälkeen, ja sen jälkeen laitoksia syntyi kolme lisää. Talvisotaan mennessä laitoksia oli jo kuusi.<sup>309</sup> Monet kykenevämmät tylsämieliset ajautuivat apukouluihin. Niitä ei pidetty kuitenkaan sopivina, sillä apukoulujen ajateltiin olevan heikommille oppilaille, mutta ei yhtä heikoille kuin tylsämieliset, joten komiteat hakivat tähänkin muutosta haluten asettaa uusien älykkyystestin myötä rajat, joiden perusteella apukoululaiset valikoituvat.<sup>310</sup>

Samaan aikaan ”normaaleja” luokkia kouluissa haluttiin yhdenmukaistaa myös taitotason suhteen, jolloin ne, joilla oli haasteita, haluttiin apukouluihin tai erityisluokkiin, jotka sijoitettaisiin tavallisen koulun yhteyteen.<sup>311</sup> Ajatuksen taustalla oli opettajan työn helpottaminen ja näiden normaalin oppimisen raameihin sopivien oppilaiden opetuksen laadun ja sopivan tason takaminen. Haluttiin myös varmistaa, että luokat pääsisivät etenemään suunnitellussa tahdissa. Yhtenä isona vaikuttimena oli halu kasvattaa kansakoulun tasoa, jotta se kelpaisi oppikoulujen pohjakouluksi.

Kun vaikeammin havaittavia häiriöitä tuli ilmi, alettiin niihinkin miettiä erityisopetusta. Luki- ja kirjoitusvaikeudet eivät haitanneet oppimista yhtä laajasti kuin aiemmin esiin tulleet vaikeudet, joten niiden erityisopetukselle ehdotettiin erilaisia toimenpiteitä. Aluksi kokeiltiin erilaisia luokkia lukivaikeuksista kärsiville, mutta pian erilliset ja koulun yhteydessä olevat klinikat nousivat suosioon. Ne olivat kustannustehokas vaihtoehto, kun oppilaan tarvitsi mennä niihin vain muutamaksi tunniksi viikossa, jolloin yhdellä klinikalla voitiin auttaa useampaa, kun taas luokkia olisi jouduttu järjestää useita. Kuitenkin niiden ollessa varsin pieniä, ne olisivat sitoneet siihen nähden valtavasti opetushenkilöstöä. Näin erityisopetus siirtyi osaksi tavallista koulua erottamalla oppilaita vain oppiaineissa, joissa heillä oli haasteita.

Tässä opinnäytteessä aikarajaus jätti peruskoulu-uudistuksen ulkopuolelleen, mutta jo tässä käytetyssä aineistossa on nähtävissä siemeniä peruskoulu-uudistuksessa tärkeänä pidetystä

---

<sup>309</sup> Tuunainen & Nevala 1989, 51.

<sup>310</sup> Kom.miet. 1947:2, 4–5. Katso myös Leppälä 2014, 44–47.

<sup>311</sup> Kom.miet. 1933:6, Kom.miet. 1947:2. Katso myös Tuunainen & Nevala 1989, 35.

integraation periaatteesta.<sup>312</sup> Yhtenäiskouluajatus oli ollut olemassa jo itsenäisyyden ajan alussa ja komiteatasolla 1947 ja uudestaan 1950- ja 60-luvulla, mutta sitä ei saatu vietyä läpi ennen seuraavaa vuosikymmentä. Peruskoulu-uudistus saatiin viimein voimaan 1972, jolloin se alkoi hiljalleen levittäytyä ympäri Suomea. Peruskoulu-uudistuksen takana vallitsivat ajatukset demokratiasta, tasa-arvosta ja oikeudenmukaisuuden vaatimuksista. Aikana ajateltiin, että peruskoulu ratkaisee kaikki oppimiseen liittyvät ongelmat ja erityisopetus liitettiin sen osaksi. Sen kehitystä sävytti integraatioon pyrkivä malli, joka jatkuu edelleen nykypäivänä. Poikkeavat lapset haluttiin pitää mahdollisimman pitkään normaalien kanssa samassa opetuksessa. Jatkotutkimuksena voisi tarkastella käsitteiden esiintymistä peruskoulu-uudistuksessa.

Perusteluina erottelutoimille annettiin lähes jokaisessa kohtaa haitta, jonka normista poikkeavat aiheuttavat normiin kuuluneille oppilaille. Eriytymisen edetessä tätä ajatusta siirrettiin aina seuraavaan ryhmään, joka oli heikompi kuin kyseiseen apuopetukseen tarkoitettu ryhmä. Heidän ajateltiin hidastavan opiskelua. Muutamassa mietinnössä todetaan, että erottaminen tai erityisopetus on myös heikompien oppijoiden edun mukaista. Tätä seuraa kuitenkin argumentti siitä, kuinka he voivat hankkia ammatinperusteet itselleen ja elättää itseään sopivan erityisopetuksen avulla. Tämä viittaa usein taloudelliseen hyötyyn, jonka valtio saa, kun ei joudu elättämään heitä. Se tuo näin esiin enemmän valtiotalouden kannan kuin oikean huolen heikompien oppijoiden hyvinvoinnista.

Aineistosta löytyneiden käsitteiden kirjo on laaja, kuten taulukot 4 ja 5 osoittavat. Nykyisiin oppimisvaikeuksiin viittaavia käsitteitä, joita tässä käsiteltiin oppiainekohtaisina vaikeuksina, alkoi ilmestyä 1940-luvun jälkipuoliskolla. Viitaten Werner-Putnamin teoriaan, käsitteiden ilmaantuminen ja toimet erityisopetuksessa osuvat yhteen. Komiteoissa nostettiin esiin erilaisia toimia, esimerkiksi kirjoitusvaikeuksien korjaamiseen, samaan aikaan kun koulua oltiin kehittämässä ja heikommat oppilaat alkoivat erottautua. Kehitykselliset käsitteet puolestaan eivät muutu paljoakaan tutkimusjakson aikana, esimerkiksi käsitettä tylsämielinen käytetään lähes alusta loppuun. Käsitteitä tarkennetaan ja määritellään kuitenkin komitean toimesta näiden antaessa älykkyysosamääräänsä perustuva rajoja.

---

<sup>312</sup> Tuunainen & Nevala 1989, 93–99

Aineiston perusteella on vaikea saada tarkka kuva, milloin käsitteet ovat tarkalleen otettu käyttöön, sillä lähdeaineistossa esiintyvät termit ovat sidottu komiteoiden ilmestymisajankohtaan. Komiteat perustettiin tietynä ajankohtana komitealle asetetun tehtävän kautta, ja niissä on pohdittu tai oltu pohtimatta erityisopetusta näiden syiden takia. Ajankohta ja komitean sisältö ovat näin ollen vaikuttaneet mahdollisuuteen käyttää termejä. Tästä huolimatta komiteoista on mahdollista hahmottaa, milloin tietyt käsitteet ovat poistuneet käytöstä ja millaisia käsitteitä ylipäätään ammattilaiset käyttivät, ja kuinka paljon keskusteltiin erityisopetusta tarvitsevista. Käsitteistön käyttö peilaakin sitä, milloin tietyt vaikeudet on katsottu riittävän tärkeiksi nostaa keskusteluun komiteoissa ja pohtia niiden erityisopetukselle ratkaisuja. Tämä opinnäyte antaa myös hyvän pohjan jatkotutkimukselle käsitteiden suhteen. Lähdeaineistoa voisi laajentaa muuhin ammattilaisten tuottamiin teksteihin, jolloin käsitteiden ilmestymisen jäljittäminen olisi tarkempaa. Samalla olisi mahdollista löytää lisätietoa ammattilaisten asenteista eri häiriötyyppisiä ja niitä koskevaa erityisopetusta kohtaan.

## LÄHTEET JA TUTKIMUS- KIRJALLISUUS

### Komiteanmietinnöt

Komiteanmietintö 1907: 12a. Oppivelvollisuudesta.

Komiteanmietintö 1909: 7a. Aistivalliskoulujen ohjesääntö- ja opetussuunnitelma ehdotuksen laatimisesta.

Komiteanmietintö 1912: 7. Ohjesäännösehdotus Suomen aistivalliskouluille perusteluineen.

Komiteanmietintö 1925: 12. Oppikoulun järjestämisestä koko kansakoulun oppimäärälle.

Komiteanmietintö 1929: 5. Tylsämielisten ym. steriloinnista koskevat kysymykset.

Komiteanmietintö 1933: 6. Oppikoulukomitean mietintö.

Komiteanmietintö 1938: 14. Opetustoimen uudistamisesta.

Komiteanmietintö 1946: 2. Kansakoulukomiteanmietintö.

Komiteanmietintö 1947: 2. Vajaakykyisten lasten huoltokomitean mietintö II.

Komiteanmietintö 1948: 1. Komitean mietintö uudistettavan koulujärjestelmän yleisten periaatteiden vahvistamiseksi.

Komiteanmietintö 1952: 3. Kansakoulun opetussuunnitelma komiteanmietintö II.

Komiteanmietintö 1958: 4. Erityisopettajain koulutuksesta.

### Sanoma- ja aikakauslehdet

Aamulehti 27.11.1896, 277.

Päivälehti 28.11.1896, 278.

Uusi Suometar 26.11.1896, 276.

Wiipuri 27.11.1896, 277.

### Tutkimuskirjallisuus

Ahonen, Timo, Aro Mikko, Aro, Tuija, Lerkkanen, Marja-Kristiina & Siikonen, Tiina. Oppiminen ja oppimisvaikeudet. Teoksessa Oppimisvaikeudet. Niilo Mäki -instituutti. Jyväskylä: Atena 1999.

Ahvenainen, Ossi. Lukemis- ja kirjoittamishäiriöinen erityisopetuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto 1980.

Fletcher, Jack M., G. Reid Lyon, Lynn S. Fuchs, Marcia A. Barnes, ja Seppänen Heli. Oppimisvaikeudet: tunnistamisesta interventioon. Kuopio: Unipress 2009.

Harjula, Minna. Vaillinaisuudella vaivatut, vammaisuuden tulkinnat suomalaisessa huoltokustelussa 1800-luvun lopulta 1930-luvun lopulle. Helsinki: Hakapaino Oy 1996.

Heikkinen, Anja. Elatus, oppi ja kumppanuus. Teoksessa Valistus ja koulunpenkki: kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Heikkinen, A., Leino-Kaukiainen, P., Leino-Kaukiainen, P., Heikkinen, A., Jalava, M., Tuomaala, S., . . . Salmi-Nikander, K Suomalaisen kirjallisuuden seura 2011.

Hirsjärvi, Sirkka. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsingissä: Otava 1983.

Hovi, Raimo, Kivinen, Osmo & Rinne, Risto. Komitealaitos, koulutusmietinnöt ja koulutuspolitiikan oikeutus: ammatillisen ja akateemisen koulutuksen oikeutusperustelujen muutokset suomalaisissa koulutusmietinöissä 1860-luvulta 1980-luvun lopulle. Turku; Helsinki; Turku: Turun yliopiston koulutussosiologinen tutkimusyksikkö 1989.

Ihalainen, Pasi & Valtonen, Heli. Kielenkautta menneisyyden ajatteluun. Teoksessa Sanat siltan menneeseen. Kielelliset lähestymistavat historian tutkimuksessa. Ihalainen, P, Valtonen, H., Havu, K., Marjanen, J., Pyykkönen, M., Pikkanen, I., . . . Valtonen, H. Helsinki: Gaudeamus 2022.

Jalava, Marja. Kansanopetuksen suuri murros ja 1860-luvun väittely kansakoulusta. Teoksessa Valistus ja koulunpenkki: kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Heikkinen, A., Leino-Kaukiainen, P., Leino-Kaukiainen, P., Heikkinen, A., Jalava, M., Tuomaala, S., . . . Salmi-Nikander, K. Suomalaisen kirjallisuuden seura 2011.

Jahnukainen, Markku, Pösö, Tarja, Kivirauma, Joel & Heinonen, Hannu. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa Jahnukainen, Markku (toim.). Lasten erityis-huolto ja -opetus Suomessa. 11. [i.e. 12.] täydennetty p. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto 2002.

Kalela, Jorma. Historian rakentaminen eettisenä hankkeena. Teoksessa Lidman, Satu, Anu Koskivirta & Jari Eilola (toim.) Historiantutkimuksen etiikka. Helsinki: Gaudeamus 2017.

Kansakoulu 1866–1966. Antero Valtasaari toim. [Kustantajaa ei mainittu] Helsinki 1966.

Kettunen, Pauli, Jalava, Marja, Simola, Hannu & Varjo, Janne. Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen: koulutuspolitiikka hyvinvointivaltioista kilpailuvaltioon. Teoksessa Tiedon ja osaamisen Suomi: kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Kettunen, Pauli ja Simola, Hannu toim. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura 2012.

Kiuasmaa, Kyösti. Oppikoulu 1880–1980: Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu: Pohjoinen 1982.

Kivinen, Osmo & Kivirauma, Joel. Classification, selection and schooling, special education in the Finnish school system in the 20<sup>th</sup> century. Turku: Yliopiston offset paino 1988.

Kivirauma, Joel. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa Jahnukainen, Markku. Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. [i.e. 12.] täydennetty p. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto 2002.

Kivirauma, Joel. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921–1985. Turku: Turun yliopisto 1989.

Kivirauma, Joel. Koulutuksen marginaalissa. Teoksessa: Tiedon ja osaamisen Suomi: kasvatusta ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Kettunen, Pauli ja Simola, Hannu toim. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura 2012.

Kivirauma, Joel. Poikkeavuus ja kansanopetus ennen oppivelvollisuutta: tutkimus heikkolajaisiin ja pahantapaisiin oppilaisiin kohdistettujen toimenpiteiden muotoutumiseen vaikuttaneista tekijöistä erityisesti Turun ja Tampereen kansakouluissa. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos 1987.

Kivirauma, Joel, & Vuorio-Lehti, Minna. Erilaisen koululaisen puolesta: mukautetun opetuksen historiaa Turussa 1901–2001. Turku: Turun kaupunki 2001.

Koskela, Anne & Vehkalahti, Kaisa. Child in a form: the definition of normality and production of expertise in teacher statement forms – the case of northern Finland, 1951–1990. *Paedagogica Historica*. 53. 1–17. 2016.

Kuukkanen, Jouni-Matti. Minkä historiaa käsitehistoria on? Ennen ja nyt 1/2006. 2006.

Kyttälä, Minna. Kuka on poikkeavan heikko? Matemaattisten oppimisvaikeuksien määrittelyn ongelmat. Teoksessa Rajankäyntejä: Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä: juhlaKirja Joel Kivirauman täyttäessä 60 vuotta. Silvennoinen, Heikki, Pihlaja, Päivi, Naukkarinen, Aimo., Rinne, Risto, Warinowski, Anu, Vanttaja, Markku, . . . Lintuvuori, Meri. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos 2012.

Kähkönen, Satu. Käsitteet metodologisina välineinä. Teoksessa *hy tutkimaan: menetelmiä ja näkökulmia*. Waenerberg, Annika, et al. Jyväskylä: Kampus kustannus 2012.

Lahdes, Erkki. Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun. Helsinki: Otava 1961.

Leppälä, Heli. Vammaisuus hyvinvointivaltiossa: invalideiksi, vajaamielisiksi tai kehitysvammaisiksi määriteltujen kansalaisasema suomalaisessa vammaispolitiikassa 1940-luvun taitteesta vuoteen 1987. Turku: Turun yliopisto 2014.

Linnilä, Maija-Liisa. Kumpi on valmis - lapsi vai koulu? Tampere: Mediapinta 2011.

Lyytinen, Heikki. Oppimisvaikeudet: neuropsykologinen näkökulma. 2. uud. p. Helsinki: WSOY 2002.

Marjanen, Jani & Ihalainen, Pasi. Käsitehistoria tutkimusasenteena. 2022. Teoksessa *Sanat silnana menneeseen*. Kielelliset lähestymistavat historiantutkimuksessa. Ihalainen, P, Valtonen,



H., Havu, K., Marjanen, J., Pyykkönen, M., Pikkanen, I., . . . Valtonen, H. Helsinki: Gaudeamus 2022.

Moberg, Sakari, Hautamäki, Jarkko, Kivirauma, Joel, Lahtinen, Ulla, Savolainen, Hannu, ja Vehmas, Simo. Erityispedagogiikan perusteet. 3. uud. p. Jyväskylä: PS-kustannus 2015.

Mononen, Riikka, Aunio, Pirjo, Korhonen, Johan, Tapola, Anna & Väisänen, Eija. Matemaattiset oppimisvaikeudet. Jyväskylä: PS-kustannus 2017.

Mähkä, R., Nivala, A., Leskelä-Kärki, M., Rossi, L., Johnson, B., Räsänen, M., . . . Tiainen, M. Tulkinnan polkuja: Kulttuurihistorian tutkimusmenetelmiä. Turku: k&h, Turun yliopisto, kulttuurihistoria 2012.

Mäkelä, Johanna. Naiset politiikan huipulla: sukupuolittunut viestintä ja johtajuus. Tampere: Tampere University Press 2018.

Nygård, Toivo. Erilaisten historiaa: marginaaliryhmät Suomessa 1800-luvulla ja 1900-luvun alussa. Jyväskylä: Atena 1998.

Nygård, Toivo & Tuunainen, Kari. Avun kohteesta itsensä auttajaksi: katsaus Suomen vammaishistoriaan. Jyväskylä: Atena 1996.

Paananen, Soili. Dysleksia, identiteetti ja biografinen oppiminen. Dysleksia aikuisen elämänkerronnassa. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus 2006.

Päivänsalo, Paavo. Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970. Helsinki: Ylioppilastuki 1971.

Pöysä, Jyrki. Lähiluvun tieto: näkökulmia kirjoitetun muistelukerronnan tutkimukseen. Joensuu: Suomen kansantietouden tutkijain seura 2015.

Saastamoinen, Kari, Pekonen, K., Kettunen, P., Pulkkinen, T., Liikanen, I., Stenius, H., . . . Hyvärinen, M. Käsitteet liikkeessä: Suomen poliittisen kulttuurin käsitehistoria. Tampere: Vas-tapaino 2003.

Salmi, Elisa. Motivaatio, oppimisvaikeudet ja ammatillisten opintojen loppuun suorittaminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto 2022.

Salo, Anne-Elina, Kajamies, Anu, Salmela-Aro, Katariina, Aunola, Kaisa ja Vauras, Marja. Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus 2018.

Tšokkinen, Anja. Suomen sokeainkoulut ja niiden oppilaat vuosina 1865–1917. Jyväskylän yliopisto 1984.

Tuomaala, Saara. Kamppailu yhteisestä koulusta ja oppivelvollisuudesta. Teoksessa Heikkinen, A., Leino-Kaukiainen, P., Leino-Kaukiainen, P., Heikkinen, A., Jalava, M., Tuomaala, S., . . . Salmi-Nikander, K. Valistus ja koulunpenkki: kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Suomalaisen kirjallisuuden seura 2011.

Tuunainen, Kai. Vammaishuollon historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa Jahnukainen, Markku (toim.). Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. 11. [i.e. 12.] täydennetty p. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto 2002.

Tuunainen, Kari & Nevala, Arto. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki: Gaudeamus 1989.

Vainio-Korhonen, Kirsi. Vastuullinen historia. Teoksessa Lidman, Satu, Anu Koskivirta & Jari Eilola (toim.) Historiantutkimuksen etiikka. Helsinki: Gaudeamus 2017.

Vehmas, Simo. Vammaisuus: johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudeamus 2005.

Vilkuna, Kustaa H. J. Tutkimus ja opetus Jyväskylän yliopistossa. Jyväskylän yliopiston historia. Osa 2, Yliopisto 1966–2006 2009: 141–382. Teoksessa Einonen, Piia, Karonen, Petri Nygård, Toivo toim. Kangas, Lasse, Havila, Marjo, Vilkuna, Kustaa H. J., Lamberg, Marko & Pirinen, Hanna. Jyväskylän yliopiston historia: osa 2, yliopisto 1966–2006. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto 2009.

Vuolle, Tuula. Paikallisesta hyväntekeväisyydestä valtion asiakksi: aistiviallis- ja raajarikkoiskoulutus Suomessa 1846–1892. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto 1993.

## **Aikalaiskirjallisuus**

Halila, Aimo. Suomen Kansakoululaitoksen historia: 1, Kansanopetus ennen kansakoulua ja kansakoululaitoksen synty. Porvoo; Helsinki: WSOY 1949.

Halila, Aimo. Suomen kansakoululaitoksen historia: 2, Kansakouluasetuksesta piirijakoon. Porvoo; Helsinki: WSOY 1949.

Halila, Aimo. Suomen kansakoululaitoksen historia: 3, Piirijakoasetuksesta oppivelvollisuuteen. Porvoo; Helsinki: WSOY 1949.

Halila, Aimo. Suomen kansakoululaitoksen historia: 4, Oppivelvollisuuskoulun alkuvaiheet 1921–1939. Porvoo; Helsinki: WSOY 1950.

Heporauta, F. A., Suomen kansakoululaitoksen historia. 2. täydennetty painos. Helsinki: Otava 1945.

Laitakari, A. V. Heikkokykyiset ja tylsämieliset lapset: niiden kasvatus ja apukoulu. Porvoo: WSOY 1919.

Tarjanne, A. J. Suomen kansakoulu 1866–1916: Suomen opettajayhdistyksen keskushallituksen toimesta julkaistu. Helsinki: Valistus 1916.

Vuolle, Olavi. Pari sanasokeustapausta. Jyväskylä: [kustantaja tuntematon] 1943.

## Internetlähteet

Autio, Veli-Matti. Ailio, Julius. 2017. Noudettu osoitteesta: <https://kansallisbiografia.fi/kansallisbiografia/henkilo/649>

Autio, Veli-Matti. Niini, Aarno. 2006. Noudettu osoitteesta: <https://kansallisbiografia.fi/kansallisbiografia/henkilo/929>

Ihanus, Juhani. Lehtovaara, Arvo. 2001. Noudettu osoitteesta: <https://kansallisbiografia.fi/kansallisbiografia/henkilo/7011>

Kivirauma, Joel. Erityisopettajaksi kouluttautuminen ennen erityisopettajakoulutusta. Kasvatus & Aika, 4 2010. Noudettu osoitteesta: <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68244>.

Koulutus Suomessa: yhä enemmän ja yhä useammalle. 2007. Noudettu osoitteesta: <https://www.stat.fi/tup/suomi90/marraskuu.html>

Soikkanen, Timo. Ruutu, Yrjö. 2002. Noudettu osoitteesta: <https://kansallisbiografia.fi/kansallisbiografia/henkilo/5253>

Svanfeldt-Winter, Lisa. Kansakouluun sopimattomiksi katsotut oppilaat Turussa 1921–1939: apukoulusiirtojen perustelut sukupuoli- ja luokkanäkökulmasta. 2016  
Noudettu osoitteesta: <https://journal.fi/ennenjanyt/article/view/108736/63733>

# LIITTEET

## LIITETAULUKKO 1

Komitea	Asettaja	Asetettu tehtävään	Jäsenet
Oppivelvollisuuskomitean mietintö 1907/12a		30.10.1906	<p>pj. Mikael J. Soininen (seminaarin johtaja),</p> <p>Lars W. Fagerlund (piirilääkäri),</p> <p>Adolf von Bonsdorff (kansakoulutarkastaja),</p> <p>Oskar Vuorisalmi (kansakoulutarkastaja),</p> <p>Mikko Knuutila (maanviljelijä),</p> <p>Emma Teittinen (kansakoulunopettaja),</p> <p>Vilhelm Blåfield (protokollasihteeri),</p> <p>Hedvig Sohlberg (seminaarin johtaja),</p> <p>Oskar Nissinen (maanviljelijä, FM),</p> <p>Antti Tani (opettaja),</p> <p>M. Pesonen (reaalilyseon opettaja)</p> <p>A.J. Tarjanne komitean sihteeri (kansakoulunpiirintarkastaja)</p>
Aistivalliskoulujen ohjesääntö- ja opetussuunnitelma ehdotuksien laatimisesta 1909/7a		27.10.1908	<p>pj. Valteri Forsius (aistivalliskoulujen tarkastaja, FM)</p> <p>Kyösti Sipilä (sokeainkoulun johtajan)</p> <p>Kust. Killinen (kuuromykkäinkoulun johtaja)</p> <p>Edvin L. Hedman (Perttulan tylsämielisten kasvatuslaitoksen johtaja)</p>

<p>Ohjesäännösehdotus Suomen aistivalliskouluille perusteluineen</p> <p>1912/ 7</p>		<p>21.10.1908</p>	<p>pj. Valtteri Forsius (aistivalliskoulujen tarkastaja, FM)</p> <p>Kyösti Sipilä (sokeainkoulun johtajan)</p> <p>Kustaa Killinen (kuuromykkäinkoulun johtaja)</p> <p>Edvin L. Hedman (Perttulan tylsämielisten kasvatustaloksen johtaja)</p>
<p>Tylsämielisten ym. steriloinnista koskevat kysymykset</p> <p>1929/ 5</p>		<p>15.4.1926</p>	<p>pj. Walter Andersen (oikeusneuvos)</p> <p>Edvard Johan Horell (Nickbyn mielisairaalan ylilääkäri)</p> <p>Aarne Johannes Palmén (ylilääkäri)</p> <p>Harry Federley (genetiikan ylimääräinen professori)</p> <p>sihteeri Lauri Woipio (jonka kuoltua Vilho Ebeling Iisalmen tuomiokunnan tuomari hovioikeusneuvos / lakitieteiden kandidaatti)</p>
<p>Oppikoulukomitean mietintö</p> <p>1933/6</p>	<p>Opetusministeriö</p>	<p>10.3.1927</p>	<p>pj. Oskari Mantere (kouluhallituksen ylijohtaja, FT)</p> <p>Väinö G. Sarva (Rehtori ja kouluneuvos, oppikirjantekijä)</p> <p>Lauri Puupponen (lain oppinut kouluneuvos, lakitieteen kandidaatti)</p> <p>Johannes Valmar (professori Helsingin yliopistossa kemiassa)</p> <p>Antti Kukkonen (kansanedustaja, maanviljelijä, vapautettiin komiteasta, omasta pyynnöstä)</p> <p>Tyyne Sofia Lassila (lehtori)</p> <p>Karl Bruhn (yksityiskoulun johtaja, FT)</p> <p>Yrjö Laine (yksityislyseon opettaja, FM, vapautettiin komiteasta, omasta pyynnöstä)</p> <p>Kaaperi Kivialho (pankinjohtaja)</p>

			<p>Julius Ailio (filosofian lisensiaatti, entinen opetusministeri, kansanedustaja)</p> <p>Tyko Reinikka (pankinjohtaja, kun tehtiin ministeri, vapautettiin, ei ketään tilalle)</p>
<p>Opetustoimen uudistamiskomitean mietintö</p> <p>1938/ 14</p>		26.9.1936	<p>pj. Yrjö Ruutu (kouluhallituksen johtaja)</p> <p>Toivo Kaila (oppikoulujaoston puheenjohtaja)</p> <p>Uno Janssin (rehtori)</p> <p>K.T. Jutila (professori maanviljelytalous teknillinen korkeakoulu)</p> <p>O.J.A. Viljanen (arkkitehti, Ammattikoulutarkastaja)</p> <p>Niilo Ikola (ent. prof, rehtori, kauppaoppilaitoksen tarkastaja)</p> <p>V.A. M. Karikoski (professori maanviljely talousteknillinen korkeakoulu)</p> <p>F.A. Heporauta (Rehtori, yliopettaja, Helsingin lyseo)</p> <p>Laurin Zilliacus (insinööri, Tölvö svenska samskola)</p> <p>L. Arvi P. Poijärvi (kouluhallitus)</p> <p>Juhani Leppälä (kansanedustaja, kunnallisneuvos)</p>
<p>Kansakoulukomiteanmietintö</p> <p>1946/2</p> <p>valmis 14.5.1945</p>	valtioneuvosto	15.10.1936	<p>pj. Aaprani Alfred Salmela (kouluneuvos)</p> <p>Iikka H. Holm (kouluneuvos)</p> <p>Henrik Kullberg (kansanedustaja, maanviljelijä)</p> <p>Juhani Leppälä (kansanedustaja, kunnallisneuvos)</p> <p>Aino Elin Malkamäki (kansanedustaja, kansakoulunopettaja)</p> <p>Simon Pilkka (maanviljelijä)</p>
<p>Vajaakykyisten lasten huoltokomitean mietintö II</p> <p>1947/2</p>		8.7.1943	<p>pj. Niilo Mäki (professori, psykologia)</p>

			<p>Oskari Hiekkala (sokeainkoulun ja kuuromykkäinkoulun tarkastaja)</p> <p>Martti Kaila (ylilääkäri)</p> <p>Sylvi-Kyllikki Kilpi (kansanedustaja, FM Kirjallisuus, työväestönopettaja)</p> <p>Kosti Pirjola (lastensuojelun ylitarkastaja)</p>
<p>Komitean mietintö uudistettavan koulujärjestelmän yleisten periaatteiden vahvistamiseksi</p> <p>1948/1</p>		29.4.1946	<p>pj. Yrjö O. Ruutu (kouluhallituksen pääjohtaja)</p> <p>Arvo I. Salminen (hallitusneuvos)</p> <p>Hugo R. Hollmerus (rehtori)</p> <p>Aino E. Malkamäki (kansanedustaja, kansakoulunopettaja)</p> <p>Työne S. Lassila (lehtori)</p> <p>Väinö R. Lehtonen (maatalousneuvos)</p> <p>Aarno M. Niini (ammattikasvatushallituksen johtaja)</p> <p>Toivo H. Takki (hallitusneuvos, vapautti omasta pyynnöstä)</p> <p>Arvi E. Hautamäki (työväen sivistysliiton sihteeri)</p> <p>Iikka Holma (kouluneuvos)</p> <p>sihteeri Iivar Kempainen (kansakoulun opettaja)</p>
<p>Kansakoulun opetus suunnitelma komiteanmietintö II</p> <p>1952/3</p>		28.6.1945	<p>pj. A. Salmela (koulutoimenjohtaja ja kouluneuvos)</p> <p>Gösta Cavonius (kouluneuvos, FT, kasvatustieteiden dosentti Åbo akademi ja psykologia ja kasvatustieteiden svensk medborgarhögskolan)</p> <p>Juhani Leppälä (kunnallisneuvos)</p> <p>I.H. Holma (kouluneuvos)</p> <p>Aino Malkamäki (kansanedustaja, kansakoulunopettaja)</p> <p>V.A. Niininen (kansakoulun tarkastaja)</p>

			<p>Urho Kulovaara (kansakoulunopettaja, eduskunta)</p> <p>Anna Nevalainen (eduskunta, FK)</p>
<p>Erityisopettajain koulutuskomitea mietintö</p> <p>1958/4</p>	<p>valtioneuvosto</p>	<p>14.1.1954</p>	<p>pj. Niilo Mäki (Professori, erityisopetuksen)</p> <p>Aarno V. Salervo (kouluneuvos)</p> <p>Niilo J. Kotilainen (lastensuojelun ylitarkastaja)</p> <p>Paavo A.</p> <p>Kuosmanen (kouluneuvos)</p> <p>Sihteeri Urho A. Sommerkivi (kouluneuvos)</p> <p>Alfred Salmela (koulutoimenjohtaja)</p> <p>Esko Pennanen (kouluneuvos, FT)</p> <p>Hilding Cavonius (kansakoulutarkastaja)</p> <p>Aino Yliruokanen (kouluylilääkäri)</p> <p>Eero Häkkinen (sokeainkoulunjohtaja, FM)</p> <p>Ulla Holmström (apukoulun johtaja)</p> <p>Kaisa Hälinen (kansakoulunopettaja, FM)</p> <p>Gunnel Lilius (kansakoulunopettaja, FM)</p> <p>Anne Marie Krohn (raajarikkoisten sisäoppilaitoksen johtaja)</p> <p>Onerva Nummelin (raajarikkoisten sisäoppilaitoksen opettaja)</p> <p>Torsten Husén (Tukholman opettajakoulutuslaitoksen rehtori, professori)</p>