

SOPEUTUMATTOMIEN JA MUKAUTETUN OPETUKSEN  
OPPILAIKEN TOIMINTAKYKY, OPPIMISYMPÄRISTÖT JA HOJKS.

Tuulia Leander

Pauliina Rantavuori

Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma

Syksy 2001

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Leander, Tuulia – Rantavuori, Pauliina. 2001. Sopeutumattomien ja mukautetun opetuksen oppilaiden toimintakyky, oppimisympäristöt ja HOJKS. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma. 85 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää sopeutumattomien (ESY) ja mukautetun (EMU) opetuksen oppilaiden toimintakykyä, nykyisiä oppimisympäristöjä ja niiden sopivuutta sekä henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) laadintaa ja tarpeellisuutta.

Tutkimus on osa laajempaa 'Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen 1997-2001' –hanketta, jonka tavoitteena on erityisopetuksen kokonaisvaltainen kehittäminen. Tämän tutkimuksen kohdejoukkona olivat peruskoulun sopeutumattomien ja mukautetun opetuksen oppilaat. Tutkimusaineistossa oli 112 ESY-oppilasta ja 478 EMU-oppilasta. Tutkimuksessa tarvittava tieto kerättiin kyselylomakkeilla, jotka lähetettiin kouluille syksyllä 1998 ja keväällä 1999. Aineistoa käsiteltiin kvantitatiivisin menetelmin.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että sopeutumattomien ja mukautetun opetuksen oppilaat muodostavat toimintakyvyltään hyvin heterogeenisen ryhmän. ESY-oppilaiden suurimmat vaikeudet ovat sosiaalisissa taidoissa ja käyttäytymisessä, EMU-oppilailla älyllisessä toiminnassa. Nämä tulokset tukevat aikaisempia käsityksiä. EMU-oppilaiden toimintakyvyn vaikeudet ovat useammalla osa-alueella kuin ESY-oppilailla. Merkittävää on, että sekä ESY- että EMU-oppilasta yli viidesosa on toimintakyvyltään täysin normaaleja oppilaita. ESY-opetuksessa yleisin oppimisympäristö on erityisluokka ja EMU-opetuksessa erityiskoulu. Molempien ryhmien kohdalla opettajat kokevat sopivimmaksi oppimisympäristöksi erityiskoulun. HOJKS:a on laadittu EMU-oppilaille ESY-oppilaita enemmän, ja EMU-opetuksessa HOJKS koetaan hyödyllisemmäksi.

Erillisen erityisopetuksen järjestämisen ideana on saada aikaan oppilasainekseltaan homogeenisiä ryhmiä. Tulosten perusteella voidaan sanoa, ettei tämä ESY- ja EMU-oppilaiden kohdalla käytännössä onnistu. Tulokset antavat aihetta pohtia luokittelun tarpeellisuutta ja onnistuneisuutta. Siksi olisi tärkeää jatkossa tutkia, vastaako erityisopetus käytännössä oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin.

Avainsanat: sopeutumattomien opetus, ESY-oppilas, mukautettu opetus, EMU-oppilas, oppimisympäristöt, HOJKS.

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	ERITYISOPETUS SUOMESSA.....	7
	2.1 Erityisopetuksen synty.....	7
	2.2 Segregaatiosta kohti integraatiota.....	10
	2.3 Luokittelu – välttämätöntä leimaamista?.....	14
	2.4 Aikaisempia tutkimuksia.....	15
3	SOPEUTUMATTOMIEN OPPILAIEN OPETUS.....	17
	3.1 Sopeutumattomuuden määrittelyä.....	17
	3.2 Tarkkailuluokista sopeutumattomien oppilaiden opetukseen.....	18
	3.3 Sopeutumattomien opetuksen piirteitä.....	19
	3.4 Sopeutumattomien opetuksen oppilaiden ominaispiirteitä.....	20
4	MUKAUTETTU OPETUS.....	22
	4.1 Mukautetun opetuksen määrittelyä.....	22
	4.2 Apukouluista mukautettuun opetukseen.....	22
	4.3 Mukautetun opetuksen piirteitä.....	25
	4.4 Mukautetun opetuksen oppilaiden ominaispiirteitä.....	25
5	SOPEUTUMATTOMIEN JA MUKAUTETTU OPETUS TÄNÄÄN.....	27
	5.1 ESY- ja EMU-oppilaiden oppimisympäristöt.....	28
	5.2 HOJKS – oppilaan ja opetuksen apuväline?.....	30
6	TUTKIMUSONGELMAT.....	31
7	TUTKIMUKSEN KULKU.....	32
	7.1 Tutkimuksen kohdejoukko.....	32
	7.2 Muuttujien mittaaminen.....	34
	7.3 Aineiston kerääminen.....	35
	7.4 Tutkimuksen luotettavuus.....	35
	7.4.1 Reliabiliteetti.....	36
	7.4.2 Validiteetti.....	37
	7.5 Aineiston analyysimenetelmät.....	37
8	TULOKSET.....	39
	8.1 ESY-oppilaat.....	39
	8.1.1 ESY-oppilaiden toimintakyky.....	39

8.1.2	ESY-oppilaiden oppimisympäristöt.....	42
8.1.3	Oppimisympäristöjen sopivuus.....	42
8.1.4	HOJKS ja sen toimivuus.....	44
8.1.5	Oppimisympäristön ja toimintakyvyn yhteys.....	45
8.2	EMU-oppilaat.....	47
8.2.1	EMU-oppilaiden toimintakyky.....	47
8.2.2	EMU-oppilaiden oppimisympäristöt.....	50
8.2.3	Oppimisympäristöjen sopivuus.....	51
8.2.4	HOJKS ja sen toimivuus.....	52
8.2.5	Oppimisympäristön ja toimintakyvyn yhteys.....	53
8.3	ESY- ja EMU-oppilaiden vertailu.....	55
8.3.1	Toimintakyky.....	55
8.3.2	Oppimisympäristöt.....	58
8.3.3	Oppimisympäristöjen sopivuus.....	59
8.3.4	HOJKS:n laatiminen ja sen toimiminen.....	60
9	POHDINTA.....	62
9.1	Tutkimuksen arviointia.....	62
9.2	ESY-oppilas – häirikkö vai jotain muuta?.....	63
9.3	ESY-oppilaat erityiskouluihinko? .....	65
9.4	EMU-oppilas – heikkolahjainenko?.....	65
9.5	EMU-oppilas – yleisopetuksen yhteyteen vai täysin erilleen?.....	67
9.6	Löytyykö perustaa luokittelulle?.....	68
9.7	Jatkotutkimusaiheita.....	69
	LÄHTEET.....	71
	LIITTEET.....	79
	LIITE 1. Tutkimuksen kohdejoukko.....	79
	LIITE 2. Erityisoppilaiden taustatietolomake.....	80
	LIITE 3. Erityisoppilaan opetusjärjestely ja sen onnistuneisuus –lomake.....	81
	LIITE 4. Toimintakyvyn arviointi –lomake.....	82
	LIITE 5. Erityisoppilaan toimintakyky –lomake.....	83
	LIITE 6. ESY- ja EMU-oppilaiden toimintakyky eri osa-alueilla vaikeusasteen mukaan.....	84
	LIITE 7. ESY- ja EMU-oppilaiden toimintakyvyn vaikeuksien laajuus...	85

## 1 JOHDANTO

Perusopetuslain (1999) mukaan ”oppilaan, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, on oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen ohessa. Jos oppilaalle ei vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen tai tunne-elämän häiriön taikka muun niihin verrattavan syyn vuoksi voida antaa opetusta muuten, tulee oppilas ottaa tai siirtää erityisopetukseen.” Lisäksi perusopetuslaki määrittää: ”Opetus järjestetään oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti.” (Perusopetuslaki 1999, 3§ ja 17§.)

Peruskoulun oppilaista noin joka kuudes sai erityisopetusta vuonna 1998. Sopeutumattomien opetuksen (ESY, ent. tarkkailuopetus) osuus erityisopetuksesta vuonna 1998 oli 4 %, johon sisältyy osa-aikainen sopeutumattomien erityisopetus. (Tilastokeskus 1998) ESY-opetuksessa opiskellaan yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan. Vuonna 1998 10 prosenttia erityisoppilaista opiskeli mukautetussa opetuksessa (EMU, ent. apukouluopetus), joka oli yleisin luokkamuoitoisen erityisopetuksen osa-alue. (Tilastokeskus 1998.) Mukautettu opetussuunnitelma on mukautettu yleisopetuksen opetussuunnitelmasta, jolloin oppisisällöt ja tavoitteet vastaavat oppilaiden oppimisedellytyksiä.

Sopeutumattomuuden määritelmät ovat moninaisia ja riippuvaisia muun muassa kulttuurista. Sopeutumattomuus ilmenee usein käyttäytymisen häiriöinä. ESY-oppilaiden muina tyypillisinä piirteinä on nähty muun muassa heikko itsekontrolli ja alisuoriutuminen (ks. esim. Koro & Moberg 1981; Jahnukainen 2001a). EMU-oppilaita on yleisesti määritelty heikkolahjaisiksi ja kehitykseltään viivästyneiksi (ks. esim. Haapasalo, Byring & Metsänen 1991; Moberg & Koro 1983). Vastaavatko nämä piirteet ja määritelmät todellisuudessa oppilaita, jotka on luokiteltu sopeutumattomiksi tai mukautetun opetuksen oppilaitaiksi? Onko erityispedagoginen luokittelu perusteltua? Entä voidaanko määritellä, millainen on tyypillinen ESY- tai EMU-oppilas?

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää sopeutumattomien (ESY) ja mukautetussa (EMU) opetuksessa olevien oppilaiden toimintakykyä verrattuna samanikäisiin yleisopetuksen oppilaihin.

Integraatioajattelu on elänyt voimakkaana Suomessa jo 1970-luvulta alkaen. Integraatiolla erityiskasvatuksessa tarkoitetaan pyrkimystä toteuttaa erityisopetus yleisen kasvatustoiminnan yhteydessä ja siihen sulautettuna (Moberg 1998, 137). Kuitenkin nyt, 30 vuotta myöhemmin, segregoidulla eli erillisellä erityisopetuksella on edelleen vankka asema koulujärjestelmässä. Erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden osuus kaikista peruskoululaisista kasvoi vuodesta 1995 vuoteen 1998 lähes prosenttiyksiköllä (Tilastokeskus 1998).

Tämä tutkimus antaa suuntaa sille, onko integraatioajattelu kohdannut käytännön. Tarkoituksena on tutkia ESY- ja EMU-oppilaiden nykyisiä oppimisympäristöjä ja kuinka sopiviksi ne oppilaiden tarpeisiin nähden koetaan. Ovatko opettajat siirtämässä ESY- ja EMU-oppilaita fyysisen integraation mukaisesti kohti yleisopetusta vai edelleen segregoivampaan oppimisympäristöön?

Vuoden 1999 perusopetuslain mukaan jokaiselle erityisopetukseen siirretylle oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. Sillä tarkoitetaan oppimisen kokonaissuunnitelmaa yksittäiselle oppilaalle (Tilus 2000, 4). Tutkimuksessa kartoitetaan HOJKS:n laatimisen yleisyyttä ESY- ja EMU-opetuksessa sekä sen toimivuutta opettajan opetuksen apuna ja hyödyllisyyttä oppilaan oppimisessa.

Tällaista tutkimusta ei ole ennen tehty. Aikaisempia aihetta sivuavia tutkimuksia on esitelty tarkemmin luvussa 2.4. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada kattava yleiskuva ESY- ja EMU-oppilaista sekä heidän oppimisympäristöistään.

Erillisen erityisopetuksen järjestämistä perustellaan oppilaan yksilöllisiin oppimisedellytyksiin vastaamisella, erityisluokkia muodostettaessa on pyritty saamaan aikaan mahdollisimman homogeeniset ryhmät. Vasta-argumenttina erillisenä toteutettavalle erityisopetukselle on muun muassa sen oppilaaseen kohdistuvat leimaavat vaikutukset (ks. esim. Moberg 1979). Tulosten pohjalta pohditaan yleisemmin erityisoppilaiden luokittelua, sen onnistuneisuutta sekä selvitetään erityisopetuksen ryhmien muodostumista. Ovatko ESY- tai EMU-opetuksessa olevat piirteiltään samanlaisia ja löytyykö erityispedagogiselle luokittelulle perusteita?

## 2 ERITYISOPETUS SUOMESSA

Erityisopetuksella tarkoitetaan sekä osa-aikaisesti yleisopetuksen yhteydessä että erityisluokissa ja erityiskoulussa annettavaa opetusta. Käytännössä se merkitsee oppilaiden erityisten tarpeiden huomioimista erityisin kasvatuksellisin toimenpitein (Salminen 1989, 47). Erityisopetuksen ensisijaisena päämääränä on taata, auttamalla erityistä tukea tarvitsevia oppilaita, että kaikki oppilaat suorittavat oppivelvollisuuden peruskoulussa. Käytännössä se tarkoittaa oppilaiden yksilöllisten tarpeiden ja koulujärjestelmästä lähtevien tarpeiden yhteensovittamista. (Ihatsu & Ruoho 2001, 91-92.) Seuraavassa tarkastelemme lyhyesti Suomessa tapahtunutta erityisopetuksen kehitystä 1800-luvulta saakka tähän päivään, erityispedagogista luokittelua sekä integraation kehittymistä Suomessa.

### 2.1 Erityisopetuksen synty

*Aika ennen yleistä oppivelvollisuutta.* Kansakoulun alkuaikoina 1800-luvun lopussa ja 1900-luvun alussa koulunkäynti oli vapaaehtoisuuteen perustuvaa. Sen takia ei ollut harvinaista, että ”laiskat ja kurittomat” oppilaat lähtivät pois koulusta sinne enää palaamatta. Kehityksessään viivästyneet oppilaat eivät välttämättä saapuneet kouluun ollenkaan. Koulusta saattoi yksinkertaisesti lähteä ongelmien ilmaantuessa. Poikkeavien oppilaiden opetuksen järjestämistä ei nähty kovin tärkeänä asiana (Kivirauma 1999, 52) ja sen vuoksi suuri osa vammaisista oppilaista jäi perusopetuksen ulkopuolelle (Ihatsu 1995, 29).

1900-luvun alun Suomessa kansakoulu oli tarkoitettu oppilaille, jotka kykenivät silloisen ajattelun mukaan suoriutumaan koulunkäynnistä ilman tukitoimia. Erityisopetuksen ensimmäinen kohdejoukko olivat aistivammaiset, joihin siihen aikaan myös kehitysvammaisten katsottiin kuuluvan. Ainoastaan heille oli omat, muusta koulujärjestelmästä erillään olevat koulunsa. Varsinaisia apukouluja oli muutamia, jotka toimivat vapaaehtoistyön varassa. Oppivelvollisuudesta vapautettiin muut erityistoimia vaativat oppilaat. (Kivirauma 2001, 26; Ihatsu 1995, 30-31, 40; Tuunainen 2001, 15.) Määrällisesti varsin pieni joukko vammaisista lapsista sai varsinaista erityisopetusta (Tuunainen & Nevala 1989, 38).

Erityisluokkia ja –kouluja oli lähinnä suurissa kaupungeissa, joissa toimi apukoulujen lisäksi nk. eristettyjen luokkia ja kasvatuslaitoksia. Poikkeavien oppilaiden ”erotusluokat” saivat alkunsa usein niin, että vaihtelevista syistä heikosti menestyvät oppilaat erotettiin omiksi luokkikseen ja näin mahdollistettiin tavallisten luokkien häiriötön toimiminen. Luokista muodostui usein varsin sekavia kokonaisuuksia, joissa oli niin pahatapaisia kuin heikkolahjaisiakin oppilaita. (Kivirauma 1999, 52.) Erillistä opetusta heikkolahjaisten oppilaiden kohdalla perusteltiin esimerkiksi heidän haitallisella vaikutuksellaan muun luokan opetukseen ja pelolla siitä, että vammaiset lapset joutuvat muiden lasten kiusaamisen kohteeksi (Ihatsu 1995, 39).

*Oppivelvollisuuslaki – koulunkäynti kaikille mahdolliseksi.* Yleinen oppivelvollisuuslaki säädettiin Suomeen vuonna 1921 (Kivinen & Kivirauma 1986, 296). Oppivelvollisuuslaissa erityisopetus sai varsin vähän huomiota, määräykset erityisopetuksesta olivat hyvin yleisluonteisia ja koskivat lähinnä oppivelvollisuudesta vapauttamista. ”Tylsämieliset ja idiootit” vapautettiin koulunkäynnistä kokonaan ja myös ”heikkokykyiset” oppilaat oli mahdollista vapauttaa, jos se katsottiin tarpeelliseksi. (Tuunainen & Nevala 1989, 47.)

Sotien välisenä aikana ei erityisopetuksessa tapahtunut juuri mitään uutta. Apukoulut olivat erityisopetuksen keskeisin opetusmuoto. Puhehäiriöisten opetus aloitettiin 1940-luvun alussa Helsingissä, mutta se ei alkuvaiheessa levinnyt pääkaupunkiseudun ulkopuolelle. Lukemis- ja kirjoittamishäiriöisten oppilaiden opetus alkoi muutama vuosi myöhemmin, 1940-luvun lopulla, Helsingissä erityisluokkamutoisena. (Tuunainen & Nevala 1989, 63, 71.) Pian opetus kuitenkin muuttui osa-aikaiseksi erityisopetuksesi, jonka toivottiin madaltavan kynnystä muun opetuksen ja erityisopetuksen välillä. Osa-aikaisen erityisopetuksen myötä alkoi muotoutua erityisopetusjärjestelmä, joka edelleen on nykypäivää. (Kivirauma 2001, 30-31.)

Oppivelvollisuuslaki ei siis juuri muuttanut poikkeavien oppilaiden tilannetta. Vasta kansakoulun laajentuessa koko ikäluokan kouluksi, kiinnitettiin huomiota opetusta häiritseviin oppilaisiin. 1940-luvulla syntyi ensimmäiset erityisopetusta koskevat komiteamietinnöt, vuonna 1952 annettiin apukoulun toimintaa koskeva asetus ja 1950-luvun lopun kansakoululainsäädännössä tarkkailuopetus sai virallisen aseman. (Kivirauma 2001, 27-29.)



Vuoden 1958 kansakoululaissa ja sitä täydentäneessä asetuksessa tunnustettiin ensimmäisen kerran erityisopetuksen asema kansakoulussa ja lain myötä erityisopetuksen asema kokonaisuudessaan vahvistui, vaikka varsinaisia uudistuksia ei siinä tehty (Tuunainen & Nevala 1989, 74). Oppivelvollisuuskoulun osaksi hyväksyttiin aistivammaiset, kehityksessä viivästyneet, sairaat, tunne-elämältään häiriintyneet, vajaamieliset ja vajaaliikkeiset oppilaat (Ihatsu 1995, 56). 1950-lukua voidaan pitää varsin merkittävänä ajanjaksona erityisopetuksen kehittymisen kannalta ajateltuna (Kivirauma 1999, 59-60).

*Peruskoulu – tavoitteena kaikille yhteinen koulu.* Peruskoulun vaiheittainen toteuttaminen aloitettiin vuonna 1972 (Tuunainen & Nevala 1989, 94). Tavoitteena oli tehdä peruskoulusta kaikille lapsille yhteinen koulu. Ajatuksena oli koulutukseen pääsyn tasa-arvoisuus ja samanlaisten koulutusmahdollisuuksien turvaaminen. (Ihatsu & Ruoho 2001, 91.) Oppivelvollisuuskoulun muuttuminen peruskouluksi oli Suomessa suuri koulutusjärjestelmän muutos (Iisalo 1989, 255).

Peruskoulussa erityisopetus pyrittiin järjestämään normaaliusperiaatteen mukaan, mikä käytännössä tarkoitti sellaisten tukimuotojen suosimista ja kehittämistä, jotka eivät leimaisi oppilasta. Tukiopetus ja osa-aikainen erityisopetus nähtiin normaaliusperiaatteen mukaisina. Erityisluokalle tai -kouluun siirtämisen tuli olla viimeinen vaihtoehto. (Kivirauma 1999, 64.) Käytännössä peruskoulu ei kuitenkaan pystynyt vastaamaan oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin ja sen vaatimukset olivat osalle oppilaista liian korkeat. Voidaankin sanoa, että tavoitteena ollut yhtenäiskoulu tuotti erillisen erityisopetusjärjestelmän. (Ihatsu & Ruoho 2001, 91.)

Peruskouluun siirtymisen myötä alkoi erityisopetuksen kasvu. Jokaisen kunnan oli tehtävä koulusuunnitelma, joka sisälsi suunnitelman erityisopetuksen järjestämisestä. Erityisopetuksen osa-alueista apukoulu-, tarkkailu- ja erityisesti osa-aikainen erityisopetus laajenivat. (Kivinen & Kivirauma 1986, 299, 301.) 1960-luvun lopulle asti erityisopetuksen kaksi hallitsevaa muotoa olivat olleet erityisluokka- ja erityiskouluopetus, mutta osa-aikaisen erityisopetuksen tullessa osaksi peruskoulua (Tuunainen & Nevala, 99), moninkertaisti se erityisopetusta saavien oppilaiden määrän (Kivirauma 1999, 68). Osa-aikainen erityisopetus keskittyi pääosin puhe- ja

lukivaikeuksiin oppilaisiin. Luokkamuotoinen erityisopetus kasvoi myös, mutta varsin hitaasti verrattuna osa-aikaiseen erityisopetukseen. (Kivirauma 1999, 68.)

Vuoden 1985 peruskoululaissa merkittävin uudistus erityisopetuksen kannalta oli oppivelvollisuudesta vapauttamisesta luopuminen (Tuunainen & Nevala 1989, 95). Uusina erityisopetuksen osa-alueina peruskouluun tuli kehitysvammaisten harjaantumisopetus (Tuunainen & Nevala 1989, 100) ja vuonna 1997 vaikeasti kehitysvammaisten opetus (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 2001, 33). Peruskoulussa erityisopetus laajeni sen uusien toimintamuotojen ja kohderyhmien ansiosta (Kivirauma 1999, 68).

Tänä päivänä erityisopetus on kiinteä osa peruskoulun opetusta ja sen tarkoituksena on auttaa ja tukea erityisen tuen tarpeessa olevia oppilaita (Ihatsu & Ruoho 2001, 91). Erityisopetuksen tavoitteina mainitaan mm. yksilöllisten oppimisedellytysten turvaaminen (Virtanen 1994, 12). Suurin erityisopetuksen muoto on osa-aikainen erityisopetus. Osa-aikaista erityisopetusta annetaan oppilaalle yleensä lievien oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien vuoksi ja osa-aikaisessa erityisopetuksessa olevia oppilaita ei ole siirretty erityisopetukseen. Syyskuussa 1998 osa-aikaista erityisopetusta sai 82 400 peruskoululaista, eli noin joka kuudes oppilas. Erityisopetukseen siirrettyjä oppilaita oli 21 800. (Tilastokeskus 1998.)

## 2.2 Segregaatiosta kohti integraatiota

Integraatiolla erityiskasvatuksen yhteydessä tarkoitetaan pyrkimystä toteuttaa erityisoppilaiden opetus mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatustalvelujen yhteydessä tai niihin sulautettuna. Tavoitteena on saavuttaa laajempaa yhteiskunnallista tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta. (Moberg 1998, 137.) Integraation idealistisena tavoitteena on saavuttaa yksi, kaikille yhteinen koulu, joka pystyy vastaanottamaan erilaiset oppilaat ja huomioimaan heidän yksilölliset kasvatukselliset tarpeensa (Moberg 2001a, 83).

Länsimaissa 1970-luvulta lähtien on erityiskasvatustalveluja hallinnut kiistelty kysymys erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhteesta sekä niiden yhteen liittämistä eli integraatiosta (Hautamäki ym. 2001, 175). Keskustelun taustalla ovat olleet epäilyt

erityisluokkien opetuksen tehokkuudesta ja tuloksellisuudesta sekä kaikkien ihmisten oikeuksia ja yhdenvertaisuutta koskevan ajattelun korostuminen. Tärkeiksi tavoitteiksi on noussut mahdollisuus vammaisten täyteen osallistumiseen ja tasa-arvoon. (Hautamäki ym. 2001, 176; Moberg 1990, 243; Thomas, Walker & Webb 1998, 3, 5.)

Koulumaailmassa saatetaan ajatella, että integraatio on saavutettu, kun erityisoppilas on sijoitettu opiskelemaan yleisopetukseen luokkaan. Tällöin ei kuitenkaan vielä ole kyse integraation täydellisestä muodosta. Integraation tavoittelemisprosessissa voidaan erotella eri asteita ja muotoja. Fyysinen integraatio tarkoittaa kaikkien oppilaiden opettamista yhdessä. Fyysisen integraation ajatellaan synnyttävän yhteistyötä ja yhteistoimintaa, eli toiminnallista integraatiota, mikä taas auttaa toisten hyväksymistä ja sosiaalisten suhteiden syntymistä eli psykologista ja sosiaalista integraatiota. Tämä luo perustaa koulun jälkeiselle ihmisten tasa-arvolle kaikille yhteisessä yhteisössä eli yhteiskunnalliselle integraatiolle. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1993, 141.) Tässä tutkimuksessa tutkitaan nimenomaan fyysisen integraation toteutumista eli erityisoppilaiden opiskelemista yleisopetuksen luokassa.

1970-luvulta lähtien myös ylemmät koulun viranomaiset Suomessa ovat suositelleet erityisopetuksen järjestämistä mahdollisimman integroidusti (Moberg 1998, 140). Tästä huolimatta koululainsäädäntö ei kuitenkaan ole missään vaiheessa velvoittanut kuntia toteuttamaan erityisopetustaan integraation periaatteiden mukaisesti (Moberg 2001b, 45). Pitkään pinnalla olleesta integraatioideologiasta huolimatta on erityisluokkaopetus säilynyt osana suomalaista koulujärjestelmää. Syyskuussa 1998 erityisopetukseen siirretyistä sopeutumattomien opetuksen oppilaista 6,3 % opiskeli yleisopetuksen luokissa eli fyysisesti integroituna. Mukautetun opetuksen oppilailta vastaava luku oli 10 %. (Tilastokeskus 1998.)

Integraation toteutumiselle esitetään poikkeuksetta tietyt ehdot. Onnistunut integraatio edellyttää koko koulun myönteistä asennetta ja sitoutumista siihen (Happonen, Ihatsu & Ruoho 1995, 62-63). Se vaatii huolellista suunnittelua ja yhteistyötä erityisesti opettajien, vanhempien ja oppilashuoltoryhmän välillä (Haaja 1997, 14; Ihatsu 1995, 98-99). Vaughn ja Schumm (1995) esittävät onnistuneen inklusion tekijöiksi muun muassa seuraavia asioita: opetuksen oppilaskeskeisyys, opettajien oma halu osallistua inklusioon, tarkoituksenmukaiset resurssit, opetukseen liittyvien palvelujen saatavuus

ja joustavuus, opettajien jatkuva koulutus sekä opetussuunnitelman ja opetuksen kehittämistyö (Vaughn ja Schumm 1995, 265-269). Suurimmiksi integraation ongelmiksi koetaan opetusryhmien suuri koko, opettajien koulutuksen riittämättömyys ja aikapula (Haaja 1997, 14-15).

Integraatio ja segregatio ovat käsitteellisesti toistensa vastakohtia. Koulumaailmassa segregatiolla tarkoitetaan kahden toisistaan poikkeavan ryhmän opettamista erillään, eli yleisopetuksen ja erityisopetuksen erillisyyttä. (Ihatsu 1995, 7, 11; Moberg 2001b, 36.) Nykyinen erityisopetusjärjestelmä perustuu segregatioon. Erityisoppilaat erotetaan edelleen yleisopetuksesta, jolloin koulun voidaan nähdä luovan tarvetta erityisopetukselle. (Skrtic 1991, 178-179; Naukkarinen 1998, 182-183.) Tässä tutkimuksessa segregatiolla ja segregoidulla oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppilaan opettamista erityisluokilla ja -kouluissa.

Inklusio-termi tuli osaksi integraatiokeskustelua 1990-luvulla (Hautamäki ym. 2001, 175). Sillä viitataan kaikille yhteiseen kouluun, jossa erityisopetus on sulautunut joustavaksi osaksi yleisopetusta. Se tarkoittaa määrätietoista vammattomien ja vammaisten oppilaiden opinto-ohjelmien integrointia yhteisiksi opinto-ohjelmiksi tai oppimisympäristöiksi. Inklusio ei viittaa opetuksen paikkaan tai käytänteisiin, vaan se on paremminkin ajattelutapa ja päämäärä. (Biklen 2001, 55-56.) Pyrkimyksenä on kehittää koulu sellaiseksi, että se pystyy ottamaan kaikkien oppilaiden tarpeet huomioon. Inklusio on arvokysymys, ja sen oletetaan olevan aina parempi vaihtoehto kuin segregatio (Haaja 1997, 15). Ero käsitteiden integraatio ja inklusio välillä on siinä, että inklusiivisessa ympäristössä oppilasta ei ole koskaan segregoitu.

Karagiannis, Stainback ja Stainback (1997) korostavat inklusion merkitystä oppilaan myöhemmässä sopeutumisessa yhteiskuntaan. Inklusio saadaan asianmukaisin tukitoimin toimimaan kaikkien oppilaiden kohdalla, huolimatta siitä, onko heillä jokin vamma tai ei. Inklusion myötä saavutetaan akateemisia ja sosiaalisia taitoja, ja valmistaudutaan elämään yhteiskunnan jäsenenä. Erityisoppilaat oppivat, kuinka toimia ja olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Yhtä tärkeää on, että muut oppilaat ja opettajat oppivat hyväksymään erilaisuutta ja toimimaan heidän kanssaan. (Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 4-6.)

Saloviidan (1999) mukaan vammaisen lapsen hyväksyminen yleisopetuksen ryhmään kertoo pyrkimyksestä luopua jaottelusta normaaleihin ja poikkeaviin, sekä siitä, että kaikkia oppilaita pidetään yhtä tärkeinä. Perinteinen koulu toimii tavalla, jossa oppilaiden erilaisuus on haitta ja erilaisuuden palauttaminen voimavaraksi vaatii koulun käytäntöjen muuttamista. (Saloviita 1999, 13,15; Evans 2001, 36-38.)

Suomessa keskustelu integraatiosta ja inklusiosta elää tutkijapiireissä hyvin voimakkaana ja siitä on löydettävissä runsaasti tuoretta kirjallisuutta (ks. esim. Saloviita 1999; Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001a ja 2001b). Tutkimuksia on tehty muun muassa opettajien asennoitumisesta integraatioon (ks. Moberg 1984, 1998 ja 2001a), mutta sen toteutumisesta Suomessa on tutkittu vasta vähän.

On hyvin aiheellista, että osa tutkijoista kyseenalaistaa integraation ja tuo esille erityisluokkaopetuksen positiivisia vaikutuksia esimerkiksi sopeutumattomien opetuksessa. Kuorelahden (2000) tuoreen tutkimuksen keskeisin tulos oli, että sopeutumattomien opetusta pidetään melko tuloksellisena. ESY-oppilaiden kouluviihtyvyys oli yllättävän hyvä. Samansuuntaisia tuloksia sai tutkimuksessaan Jahnukainen (2001a), joka tutki ESY-opetuksen tuloksellisuutta entisten ESY-oppilaiden näkökulmasta. Seppovaara (1998) esittää, että useat tutkimustulokset tukevat käsitystä, ettei sosiaalisesti sopeutumattoman oppilaan opetus toimi täysipäiväisesti yleisopetuksen ryhmässä ilman osa-aikaisen erityisopetuksen tukea. Vain harva sopeutumaton oppilas pystyy jatkamaan opintojaan yleisopetuksen suurissa ryhmissä erityisluokkakajon jälkeen, ilman erityisjärjestelyjä, asennemuutoksia ja kaikkien osapuolten sitoutumista. (Seppovaara 1998, 72-73.)

Integraatio – segregatio asetelmaa ei pitäisi ajatella toisensa poissulkevinä vaihtoehtoina ja keskittyä kiistelemään toisen järjestelmän paremmuudesta. Sekä integroidusta että segregoidusta järjestelmästä on olemassa tutkimustietoa ja tietoa nimenomaan niiden positiivisista ja negatiivisista elementeistä ja vaikutuksista. Tämän tiedon pohjalta tulisi pohtia sitä, kuinka yksilöllinen oppiminen onnistuisi parhaalla mahdollisella tavalla, molempia opetusjärjestelyjä yhdessä kehittämällä. Miten olisi mahdollista luoda sellainen opetusjärjestelmä, jonka haitalliset vaikutukset yksittäiseen oppilaaseen olisivat mahdollisimman pienet riippumatta siitä, onko oppilaalla erityisiä tarpeita tai ei.

### 2.3 Luokittelu – välttämätöntä leimaamista?

Luokittelulla tarkoitetaan poikkeavuuden yleistä kuvausta, joka on luotu tutkimuksen ja havainnoinnin perusteella. Luokittelemme ja lajittelemme toisiamme eri tavoin, luokittelu tuo järjestystä arkeemme. Toiset luokat ovat positiivisesti ja toiset negatiivisesti leimaavia. Luokittelun tarpeellisuuden pohdinta liittyy kiinteästi erityispedagogiikan tutkimukseen ja käytäntöön. (Kuorelahti 1998, 123-124.)

Tämän tutkimuksen oppilaat on luokiteltu joko ESY- tai EMU-oppilaiksi. Vuonna 1999 voimaan tullessa perusopetuslaissa erityisoppilaita ei enää luokitella tiettyjen nimikkeiden alle. Käytännössä kuitenkin nimikkeet ovat edelleen käytössä.

Poikkeavien oppilaiden erillisiä opetusryhmiä, luokittelulle perustuvia, kohtaan esitetty kritiikki koskee usein niiden kielteisesti leimaavia vaikutuksia. Erityispedagogisen luokittelujärjestelmän katsotaan pohjautuvan kasvatuksen kannalta epäolennaisiin, yleensä lääketieteellisiin ja psykologisiin seikkoihin, eikä luokittelu näin aina palvele opetusta. (Hautamäki ym. 1993, 137; Moberg 1979, 8-10.) Skrticin (1991) mukaan monet oppilaat on luokiteltu erityisoppilaiksi, koska yleisopetus ei pysty vastaamaan heidän yksilöllisiin tarpeisiinsa (Skrtic 1991, 178).

Kun oppilas nimetään erityisoppilaaksi, se muuttaa ympäristön hänestä tekemiä havaintoja. Odotukset välittyvät leimatulle oppilaalle ja hän alkaa käyttäytyä niiden mukaisesti, mistä johtuen hänen käyttäytymisensä vahvistaa ympäristön havaintoja ja odotuksia. Tällöin leimautuminen on itseään toteuttava ennuste. (Moberg 1979, 28-29; Kuorelahti 1998, 134.) Myöskään luokittelun perustana olevat oppilaan vaikeudet eivät aina ole pysyviä, vaan erityisen tuen tarve saattaa muuttua (Moberg 1982, 49).

Luokittelu on usein välttämätöntä, jotta oppilaalle saataisiin tarvittavat tukitoimet ja kouluille lisäresursseja. Luokittelun tärkeimpänä tarkoituksena onkin palvella erityistä tukea tarvitsevan oppilaan kasvatusta. Oikeiden opetus- ja kuntoutusmenetelmien löytämiseksi täytyy erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden yksilölliset tarpeet tunnistaa. Vaikeuksien nimeäminen auttaa opettajan tekemään suunnittelu- ja opetustyötä oppilaiden yksilöllisten tarpeiden mukaan. (Kuorelahti 1998, 134; Moberg 1979, 4.) Oppilaiden ryhmittelyssä erillisiin luokkiin (esimerkiksi ESY ja EMU) tiettyjen

piirteiden perusteella on lähtökohtana ajatus, että opetus on oppilaan kannalta tehokkainta ryhmässä, jossa oppilaat ovat mahdollisimman samanlaisia.

Luokittelu on aina subjektiivista sekä kulttuuri- ja arvosidonnaista. Se vaihtelee ympäristön mukaan ja sen kriteerit saattavat vaihdella laajalti. (Emanuelsson & Persson 1997.) Luokittelua ja sen tarpeellisuutta on hyvä problematisoida, mutta samalla on ymmärrettävä sen välttämättömyys. Käsitteitä tarvitaan todellisuuden jäsentämiseen, mutta koko ajan tulisi muistaa, että ne ovat ihmisten luomia. Esimerkiksi käyttäytymishäiriö -käsite nähdään liian usein ihmisessä olevaksi ominaisuudeksi, vaikka kyseessä on sosiaalinen ilmiö. (Savolainen & Lukkari 1994, 279.) Tärkeintä pedagogisesti ajateltuna ei ole itse luokittelu, vaan se, miten kasvatuksessa toimitaan nimettyjen vaikeuksien suhteen (Kuorelahti 1998, 134).

#### 2.4 Aikaisempia tutkimuksia

Seuraavassa on esitelty aikaisempia tutkimuksia jäseneltynä tämän tutkimuksen tutkimusongelmien mukaan. Ensin esitellään tutkimuksia ESY- ja EMU-oppilaiden toimintakyvystä, seuraavaksi oppimisympäristöistä ja lopuksi HOJKS:sta.

Moberg ja Koro (1983) ovat tutkineet apukoululaisten oppimisedellytyksiä ja opetussuunnitelman mukaisten tavoitteiden saavuttamista peruskoulun ala-asteella. Tutkimustulosten mukaan apukoululaisten oppilasaines on heterogeenista ja heidän oppimisedellytyksensä vaihtelevat. Moberg (1979) on lisäksi tutkinut leimautumista erityispedagogiikassa erityisesti apukoulun ja tarkkailuluokan oppilaiden kohdalla. Tutkimuksen tuloksien mukaan erityisopettajilla on stereotyyppisiä käsityksiä apukoululaisista ja tarkkailuluokkalaisista.

Mobergin (1985) tutkimuksen mukaan apukoulusiirron syynä oli useimmiten heikko koulumenestys. Tätä tukee myös Matilaisen ja Vehmaksen (1993) tekemä tutkimus apukouluun siirron syistä. Naumanen (1999) on pro gradu -tutkielmassaan tutkinut EMU-opetukseen siirrettyjen oppilaiden siirtoperusteita. Siirtoperusteet olivat yleisesti negatiivissävyyisiä, oppilaan vaikeuksia ja ongelmia painottavia. Toimintakyvyn kannalta useimmin mainittuja EMU-opetukseen siirron syitä olivat kielelliset sekä lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet.

Haapasalo, Byring ja Metsänen (1991) ovat tehneet kuntoutustutkimuksen mukautetun ja vammautuneiden opetuksen oppilaista. Myös tämän tutkimuksen ryhmä oli heterogeeninen. Oppilaiden älyllinen taso, erityisvaikeudet, toimintakyky ja sosiaaliset taidot vaihtelivat suuresti. Tutkimuksen perusteella erityisluokilla opiskelevat tarvitsevat joustavia sekä yksilöllisiä koulutuksen ja tuen muotoja.

ESY- ja EMU-oppilaita käsittelevät viimeaikaiset Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan pro gradu -tutkielmat ovat näkökulmaltaan yksityiskohtaisempia tai keskittyneet tiettyyn toimintakyvyn alueeseen. Kautto-Knape (1998) on tehnyt tapaustutkimuksen yläasteen oppilaan sosiaalisesta sopeutumattomuudesta ja vuorovaikutussuhteista. Tutkimuksia löytyy esimerkiksi EMU-oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon tasosta (Hietapelto 1997) sekä ESY-oppilaiden jälkivaiheista (Lehtikari 2000).

Seppovaara (1998) on tutkinut ESY-opetusta, oppilasmäärien vaihtelua ja siirtoja ESY-opetukseen. Tulosten mukaan ESY-siirtoja perusteltiin eniten oppilaan aktiivisella koulukielteisyydellä (esim. keskittymiskyvyttömyys ja häiriökäyttäytyminen) ja toiseksi eniten passiivisella koulukielteisyydellä (esim. luvattomat poissaolot, välinpitämättömyys ja ahdistuneisuus). Noin 10 % ESY-luokilla olleista oppilaista siirtyi yleisopetukseen ja suurin siirtymistodennäköisyys oli neljän ESY-vuoden jälkeen. Tutkimuksen perusteella joidenkin ESY-oppilaiden koulunkäynnin kannalta tuloksellisin vaihtoehto on segregoitu erityisluokkaopetus.

Kuorelahti (2000) on tutkinut sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuutta. Tutkimuksen mukaan opetus on melko tuloksellista ja ESY-oppilaat viihtyvät koulussa, osittain jopa paremmin kuin ikätoverinsa yleisopetuksessa.

Moberg (1984, 1998, 2001a) on tutkinut suomalaisten luokanopettajien ja erityisopettajien suhtautumista integraatioon. Integraatioon suhtautuminen oli kaikkiaan hyvin vaihtelevaa. Kriittisimmin opettajat suhtautuivat käytöshäiriöisten ja älyllisesti jälkeenjääneiden oppilaiden integroimiseen heidän opetusryhmiinsä.



### 3 SOPEUTUMATTOMIEN OPPILAIKEN OPETUS

#### 3.1 Sopeutumattomuuden määrittelyä

Sopeutumattomien opetuksessa olevia oppilaita kutsutaan monilla eri nimillä: käyttäytymishäiriöinen, asosiaalinen, emotionaalisesti häiriintynyt, tarkkailuluokkalainen, häirikkö ja niin edelleen (Seppovaara 1998, 16). Sopeutumattomuus ei ole yksiselitteinen tai selkeä käsite: sen sisältö riippuu ympäröivästä kulttuurista ja ajankohdasta ja sen määrittelyssä on vaikea välttää subjektiivisuutta. (Kauffman 1997, 21; Kuorelahti 2000, 17-18). Peruskoululainsäädännössä puhutaan peruskouluun sopeutumattomuudesta ja tunne-elämän häiriöistä (Koro 1991, 455 ; Seppovaara 1998, 15). Tässä tutkimuksessa puhutaan ESY-luokilla opiskelevista oppilaista eikä oppilaita erotella oireiden mukaan.

Sopeutumattomuus ilmenee usein käyttäytymisen häiriöinä. Käytöshäiriöisyyttä määriteltäessä voidaan lähteä liikkeelle oirekuvauksesta. Sen mukaan lapsen käyttäytyminen on häiriintynyt, jos se poikkeaa niin paljon lapsen ikätasolle sopivasta käyttäytymisestä, että lapsi tarvitsee erityistä tukea, jotta käyttäytyminen ei vaaranna hänen omaa kehitystään tai ympäristöä. (Koro 1991, 454.)

Käyttäytymishäiriön käsite voidaan jakaa kahteen alaryhmään: sisäänpäin suuntautuneeseen ja ulospäin suuntautuneeseen häiriökäyttäytymiseen. Ulospäin suuntautunut häiriökäyttäytyminen on selvemmin havaittavissa lapsen ympäristössä. Tällöin käyttäytymisen vaikeudet ovat sosiaalisia ja havaittavia piirteitä ovat muun muassa levottomuus, aggressiivisuus ja tarkkaavuusongelmat. Jos häiriintyneisyys on sisäänpäinkääntynyttä, ovat vaikeudet emotionaalisia ja oppilas on syrjäänvetäytyvä, ahdistunut ja masentunut. (Koro 1982, 178-179; Kuorelahti 1998, 127; Ruoho, Ihatsu & Kuorelahti 2001, 249-251.) Käyttäytymishäiriöiden jakaminen kahteen luokkaan on teoreettisesti perusteltua, käytännössä monilla oppilailla esiintyy molempia, sosiaalisia ja emotionaalisia ongelmia (Ruoho ym. 2001, 250).

Käyttäytymishäiriöisyyttä ja sopeutumattomuutta määrittelevien käsitteiden käyttö on vaihtelevaa, mutta niillä näyttäisi olevan yksi yhteinen piirre: korostaa oppilaassa olevaa poikkeavuutta, vaikka kysymyksessä on oppilaan ja ympäristön välinen ristiriita.

Sopeutumattomuuden syyt ovat aina moninaiset, eivätkä kouluvaikeudet ole lähtöisin ainoastaan oppilaasta. (Seppovaara 1998, 18.)

### 3.2 Tarkkailuluokista sopeutumattomien oppilaiden opetukseen

Ensimmäiset tarkkailuluokat aloittivat toimintansa Helsingissä vuonna 1939, Turussa ja Jyväskylässä 1942 sekä Tampereella 1947. Ennen varsinaisia tarkkailuluokkien perustamista niille ”kuuluvia” oppilaita todennäköisesti sijoitettiin osittain apukouluihin. (Kivirauma 1989, 106-107.) Vuonna 1947 annettiin virallinen lupa perustaa tarkkailuluokkia psykopaattisille lapsille, jotta he eivät häiritsisi normaalilasten opetusta. Vuoden 1958 kansakouluasetuksessa säädettiin ensimmäisen kerran mahdollisuus perustaa tunne-elämältään häiriintyneille ja hitaasti kehittyville oppilaille omia luokkia. Siinä tarkkailuopetuksen järjestäminen kytkettiin apukoulun olemassaolon yhteyteen: kunnassa, jossa oli apukoulu, voi olla myös poikkeavien oppilaiden tarkkailuluokka. (Kuorelahti 2000, 20; Seppovaara 1998, 9-11.) Tarkkailuluokan oppilasmäärä oli enintään kymmenen ja opetettavat aineet ja tuntimäärät olivat samat kuin varsinaisessa kansakoulussa (Kivirauma 1989, 107).

1960-luku oli tarkkailuopetuksessa nopean kasvun kautta, oppilaiden määrä kasvoi lähes nelinkertaiseksi. Laajenemisestaan huolimatta tarkkailuopetus keskittyi edelleen kaupunkeihin ja erityisesti Etelä-Suomeen. (Tuunainen & Nevala 1989, 102.) Vuosikymmenen lopussa tarkkailuopetuksessa olevista oppilaista noin 90 % oli kaupungeissa. Yleisin opetuksen järjestämismuoto oli erillinen tarkkailukoulu, useimmat luokat olivat yhdysluokkia. (Kivirauma 1989, 107.)

Vuoden 1970 peruskouluasetuksessa tarkkailuluokkien perustaminen erotettiin apukoulujen yhteydestä ja mainittiin, että tarkkailuluokat voidaan erityisestä syystä yhdistää tarkkailukouluksi (Kuorelahti 2000, 21). Tarkkailuluokalle siirrettiin oppilas, joka ei ollut sopeutunut peruskouluun. Siirrosta tuli neuvotella oppilaan huoltajan kanssa. Mahdollisuuksien mukaan oppilaalle tuli tehdä psykologinen ja/tai lääketieteellinen tutkimus. Luokkakoko pysyi samana ja joissakin aineissa (esim. musiikki ja liikunta) tarkkailuluokan oppilaita oli mahdollista yhdistää peruskoulun muihin vastaaviin opetusryhmiin. (Kivirauma 1989, 108.)

1980-luvulla tarkkailuopetuksen painopiste siirtyi luokkamuotoisesta tarkkailuopetuksesta osa-aikaiseen tarkkailuopetukseen ja opetus painottui entisestään yläasteelle (Kivirauma 1989, 111; Tuunainen & Nevala 1989, 102). Koulu- ja luokkamuotoinen erityisopetus ei enää kasvanut edellisten vuosikymmenten tahtiin, vaan tarkkailuopetuksen kasvu keskittyi erityisesti osa-aikaiseen tarkkailuopetukseen. Osa-aikaisen tarkkailuopetuksen kasvu ei kuitenkaan vähentänyt koulu- ja luokkamuotoisen tarkkailuopetuksen oppilasmääriä. Vuoden 1985 peruskoululaissa tarkkailuopetus, kuten apukouluopetus, käsiteltiin yhdessä muun erityisopetuksen kanssa. Tarkkailuluokilla on aina noudatettu yleistä opetussuunnitelmaa, joka on ollut käytössä koko ikäluokalla. Opetusta tai oppimääriä ei ole mukautettu eikä todistuksessa ole ollut merkintää erityisopetuksesta. (Kivirauma 1989, 109-111, 126-127.)

Syksyllä 1985 astui voimaan nimiuudistus, jossa ”tarkkailuopetus” muutettiin ”sopeutumattomien oppilaiden erityisluokkaopetuksiksi” eli ESY-opetuksiksi (Komiteanmietintö 1970: A4. Peruskoulun opetussuunnitelma-komitean mietintö I. POPS I, Seppovaaran 1998 mukaan, 8). Kuorelahden (2000) mukaan erityisluokkien nimeämisessä on esiintynyt mielipide-eroja. 1990-luvulla käytännössä pienryhmä, pienluokka ja pajakoulu nimikkeiden alla on toiminut opetusryhmiä, jotka vastaavat erityisluokkia. Ryhmien tai oppilaiden määristä ei ole olemassa tarkkaa tietoa. (Kuorelahti 2000, 21.)

Sopeutumattomien opetuksessa on pojilla ollut selvästi suurempi edustus. ESY-oppilaiden määrä väheni lukuvuodesta 1987-1988 lukuvuoteen 1994-1995 noin 63 %. Muutoksen on arveltu johtuvan luokittelutavan muuttumisesta, luokkamuotoisen ESY-opetuksen vähentämisestä ja oppilaiden sijoittamisesta yleisopetukseen ja mukautetun opetuksen ryhmiin. (Virtanen & Ratilainen 1996, 57-59.)

### 3.3 Sopeutumattomien opetuksen piirteitä

Sopeutumattomien opetuksessa opiskellaan yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan. Tärkeä merkitys opetuksessa on eriyttämisellä, koska samallakin luokkatasolla olevien oppilaiden tasoerot ovat huomattavia aikaisemmasta koulunkäynnistä riippuen. (Runsas 1991; 55, 95.) Sopeutumattomien opetuksessa keskeistä on nähdä oppilas kokonaisvaltaisemmin. Tiedollisten tavoitteiden saavuttaminen ei ole usein ensisijaista.

Positiivinen oppilas-opettajasuhde on sopeutumattoman oppilaan opetuksessa tärkeää. (Koro & Moberg 1981, 17).

Sopeutumattomien oppilaiden opetuksessa on tiettyjä ominaispiirteitä, jotka ovat riippumattomia opettajasta ja koulusta. Näitä ovat muun muassa lukujärjestyksen ja tuntisuunnitelman joustavuus, toiminnallisuuden korostaminen, sopimuksista kiinnipitäminen ja vaatimus selvistä rajoista. (Niemelä 1998, 43-46). Kuorelahti (1999) on Colemania ja Sussmania mukailleen esittänyt joitakin ohjeita sopeutumattomien opetukseen. Oppilaat tarvitsevat selkeät raamit elämänhallinnan oppimiseksi, mikä tarkoittaa päivittäisen elämäntyylin sopeuttamista siten, että kouluasiat tulee hoidettua. Sopeutumattomista oppilasta pitää osata kuunnella ja antaa päivittäin kannustavaa palautetta. Kuorelahti painottaa, että kaiken perustana on luottamuksellisen vuorovaikutuksen solmiminen, mikä kasvattaa molempia osapuolia ja muutoksia tapahtuu ajan kuluessa. (Kuorelahti 1999, 95-99.)

Jahnukaisen (2001b) tutkimuksessa on selvitetty entisten ESY-oppilaiden koulukokemuksia. Selkeimmin tutkimuksessa tuli esille opettajan merkitys: opettaja on ollut ESY-oppilaille turvallinen aikuinen. Hyväksi opettajaksi koettiin oikeudenmukainen ja keskusteleva opettaja, joka tulee esille ihmisenä ja persoonana. ESY-opetuksessa tärkeää on luoda oppimisilmapiiri, jossa kaikki oppilaat ovat hyväksytyjä, kuri kohdallaan ja jossa asiat liitetään oppilaiden elämismailmaan.

### 3.4 Sopeutumattomien opetuksen oppilaiden ominaispiirteitä

Sopeutumattomien opetuksessa (ESY) opiskelevat oppilaat ovat sekä toimintatasonsa että kehitysmahdollisuuksiensa suhteen hyvin heterogeeninen ryhmä (Jahnukainen 2001a, 218). ESY-oppilaita yhdistävinä piirteinä voidaan pitää muun muassa keskittymättömyyttä, heikkoa itsekontrollia, alisuoriutumista ja ahdistuneisuutta (Jahnukainen 2001a, 219; Koro & Moberg 1981, 17; Runsas 1991, 95-96).

Seppovaaran (1998) tutkimuksen mukaan ESY-siirtojen syynä oli useimmiten oppilaan aktiivinen koulukielteisyys, joka ilmeni muun muassa keskittymiskyvyttömyytenä, impulsiivisena ja aggressiivisena käyttäytymisenä sekä yleisenä kielteisyyttenä. Toiseksi yleisin siirtoperuste oli passiivinen koulukielteisyys. Se näkyi muun muassa

luvattomina poissaoloina, ahdistuneisuutena ja torjuvana käyttäytymisenä. (Seppovaara 1998, 137.) Myös Koron & Mobergin (1981) tutkimuksessa siirtojen syyt olivat samansuuntaisia, esimerkiksi käytöshäiriöt, levottomuus, heikko koulumenestys, vaikeudet kaveripiirissä ja opettajien kanssa (Koro & Moberg 1981, 17).

Usein sopeutumattomien opetuksen oppilaat ovat kokeneet kouluikään mennessä itsetuntoa alentavia tekijöitä. Taustalla saattaa olla esimerkiksi vanhempien avioero, mielenterveysongelmia ja alkoholin väärinkäyttöä. Sopeutumattomien opetuksessa opiskelevat oppilaat ovat varsin lyhytjännitteisiä ja heikosti koulumaiseen työskentelyyn motivoituneita. He omaavat usein hyvin erilaisen lähtötason ja heillä saattaa olla hankaluuksia löytää luontevaa suhdetta opettajaan. (Runsas 1991, 95-96.)

## 4 MUKAUTETTU OPETUS

### 4.1 Mukautetun opetuksen määrittelyä

Mukautetulla opetuksella tarkoitetaan erityisopetuksessa erikseen käytettäviä oppimääriä, joissa poiketaan yleisopetuksen oppimääristä (Virtanen 2001, 62). Mukautettua opetusta käytetään peruskouluopetuksessa, jossa oppilaat sairauden, vammautumisen, lievän kehitysvammaisuuden, henkisen kehityksen viivästymisen, tunne-elämän häiriön tai muun vastaavan syyn takia tarvitsevat sellaista opetuksen eriyttämistä, joka ei ole yleisopetuksen opetussuunnitelman puitteissa mahdollista. (Runsas 1991, 54; Virtanen 2001; 62.)

Vuonna 1985 peruskoululakiuudistuksen yhteydessä virallisesti käyttöön tullut termi mukautettu opetus (EMU) korvasi aiemmin käytössä olleen apukoulun käsitteen. Uutta termiä pidettiin vähemmän leimaavana ja paremmin opetusta kuvaavana. (Runsas 1991, 63.)

Mukautettu opetus on yleisin luokkamuotoinen erityisopetuksen alue (Virtanen & Ratilainen 1996, 57). Mukautettuun opetukseen siirtämisestä päättää kunnan koululautakunta yhdessä oppilaan huoltajan kanssa. Pääasiassa siirtämisen perusteena käytetään oppilaan yleistä kehitystasoa, mutta siihen vaikuttavat myös oppilaan emotionaalinen tila ja sosiaaliset tekijät. (Runsas 1991, 54.)

### 4.2 Apukouluista mukautettuun opetukseen

Apukoulujen perustaminen Euroopassa alkoi 1850-1860-luvuilla ja apukouluajatus saapui Suomeenkin varsin nopeasti (Tuunainen & Nevala 1989, 34). Ensimmäiset apukoulut perustettiin Suomeen jo ennen yleisen oppivelvollisuuden säätämistä, 1900-luvun alussa (Runsas 1991, 53). Tätä ennen apukouluajatuksen ensimmäisiä ilmentymiä 1890-luvulla olivat nk. erotusluokat, joihin kerättiin normaaliluokilta opetusta häiritsevät tai hidastavat oppilaat (Tuunainen & Nevala 1989, 34).

Alkuaikoina apukoulujen toiminta oli varsin vakiintumatonta ja paikalliset erot suuria, koska sen toimintaa yhtenäistäviä ohjeita ei ollut. Luokassa saattoi olla oppilaita 30 ja

luokan nimityksenä idioottien luokka (i-luokka). Yleisimmin luokkakoot kuitenkin vaihtelivat 12-22 oppilaan välillä ja oppilasjoukko saattoi olla hyvin heterogeenistä. Usein apukoulun oppilasjoukkoon kuuluivat niin heikkokuuloiset ja -näköiset kuin myös ”pahatapaiset” oppilaat. Kuitenkin apukoulu oli ensimmäinen erityisopetuksen toimintamuoto, joka vakiinnutti asemansa kansakoulussa jo ennen oppivelvollisuuslain tuloa. (Kivirauma 1999, 53,55.)

Oppivelvollisuuslain voimaantulon aikaan, vuonna 1921, oli apukouluja perustettu ”heikkokäkyisille ja tylsämielisille” oppilaille melkein kaikkiin Suomen suurimpiin kaupunkeihin (Tuunainen & Nevala 1989, 35). Oppivelvollisuuslain mukaan heikon käsityskyvyn omaavat lapset olivat ainoa oppivelvollisten ryhmä, jolle oli järjestettävä erityisopetusta määrätyn suuruudessa kaupungeissa. Tästä johtuen apukouluja oli aluksi vain kaupungeissa ja ne levisivät maaseudulle vasta myöhemmin. (Tuunainen & Nevala 1989, 35; Kivirauma 1989, 87-88.) Oppivelvollisuuslaissa ei kuitenkaan määritelty sen tarkemmin, millainen heikko käsityskyky on, miten se todetaan tai milloin siirron erityisopetukseen tulisi tapahtua. Laki ei myöskään sisältänyt ohjeistuksia erityisopetuksen sisällöistä tai tuntimääristä. (Ihatsu 1995, 46.) Ilmeisen selkeää oli kuitenkin, että apukoulut oli tarkoitettu kaikkein heikoimmille oppilaille, joiden ei uskottu menestyvän kansakoulussa (Kivirauma 1988, 454).

Siirto apukouluun tapahtui useimmiten alakoulun toiselta luokalta älykkyyskokeen perusteella. Yleensä apukoulun luokassa oli 15-20 oppilasta eli se oli selvästi tavallista luokkaa pienempi ja opettajina toimivat tavalliset kansakoulun opettajat. (Kivirauma 1989, 88-89.) Apukoululaisten määrä kasvoi vuosien 1921-1939 välisenä aikana yli kaksinkertaiseksi ja apukoulu olikin oppilasmäärältään suurin erityisopetuksen muoto (Tuunainen & Nevala 1989, 49). Kuitenkin tänä aikana erityisopetuksessa olleiden oppilaiden määrä oli hyvin vähäinen, apukoulun oppilasmäärä oli vain noin 0,2 % oppivelvollisista eli erityisopetus oli määrällisesti pientä ja lisäksi yhteen osa-alueeseen rajoittunutta (Kivirauma 1989, 134).

Yleisintä apukoulujen perustaminen kaupunkeihin oli 1950-luvun alussa ja maalaiskuntiin 60- ja 70-luvuilla (Runsas 1991, 53). Erityisopetusta tarkemmin ohjaava apukouluasetus annettiin vuonna 1952 ja se yhtenäisti apukoulujen toimintaa. Asetuksessa säädettiin muun muassa oppilaan siirtämisestä apukouluun, apukoulun

luokkakoosta ja tuntimääristä. Oppiaineet apukoulussa olivat samat kuin kansakoulussa, mutta asetuksen mukaan apukoulun ylemmillä luokilla tuli painottaa käytännönläheisyyttä. (Kivirauma 1989, 90, 91.)

Vuosien 1957 ja 1958 kansakoululaissa ja sitä täydentäneessä asetuksessa apukouluoppilaan määrittely täsmentyi ja niiden mukaan apukouluun tuli siirtää oppilas, joka ei ollut menestynyt varsinaisessa kansakoulussa ja joka oli todettu henkisesti kehityksessä viivästyneeksi tai lievästi vajaamieliseksi. Siirrosta tuli neuvotella vanhempien kanssa, mutta se oli mahdollista tehdä ilman heidän suostumustaan. Luokkakoko säilyi samana (15 oppilasta) ja edelleen mainittiin opetuksen käytännönläheisyydestä ja myös oppisisältöjen mukauttamisesta. (Kivirauma 1989, 92-94; Kivirauma 1999, 60-61.)

Kansakoululaki laajensi kuntien apukoulujen perustamisvelvollisuutta ja lisäsi kunnille maksettavaa valtionapua ja teki näin apukoulujen perustamisen kunnille helpommaksi. Tästä johtuen 1960-luvulla alettiin perustamaan maalaisapukouluja, kun ne siihen asti olivat keskittyneet vielä vahvasti kaupunkeihin. Apukoulujen perustamisinto jatkui vielä 1970-luvulle saakka. (Tuunainen & Nevala 1989, 101.)

Peruskouluun tultaessa kunnat velvoitettiin peruskouluasetuksen mukaan huolehtimaan kaikkien erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksesta (Kivirauma 1999, 65). Vuoden 1985 peruskoululaissa ei apukoulua enää käsitelty erillisenä, vaan yhdessä muiden erityisopetuksen muotojen kanssa. Lain mukaan erityisopetuksen tuntimäärät ja aineet olivat samat kuin muussakin peruskouluopetuksessa, mutta kahden kielen sijasta voitiin opiskella yhtä. Tarvittaessa erityisopetuksessa oppimääriä oli mahdollista mukauttaa oppilaan oppimisedellytysten mukaan. Luokkakoko määriteltiin niin, että erityisluokalla voi olla enintään 10 oppilasta. Apukoulu opetusmuotona säilytti asemansa 1980-luvulla osa-aikaisen erityisopetuksen kasvusta huolimatta. (Kivirauma 1989, 102-103.) Lukuvuodesta 1987-1988 EMU-oppilaiden määrä kasvoi lukuvuoteen 1994-1995 mennessä 24 % (Virtanen & Ratilainen 1996, 57).



#### 4.3 Mukautetun opetuksen piirteitä

Mukautetussa opetuksessa käytettävä opetussuunnitelma on mukautettu yleisopetuksen opetussuunnitelmasta ja siitä voidaan käyttää myös nimitystä erilaajuinen oppimäärä. Opetussuunnitelman mukauttaminen voi koskea perusopetuksen koko oppimäärää tai vain yhtä oppiainetta. Oppiaineen mukauttaminen on tarkoituksenmukaisempaa kuin koko oppiaineen opiskelusta vapauttaminen. Mukautettua opetusta voidaan antaa sekä yleisopetuksen että erityisopetuksen ryhmissä (Virtanen 2001, 62).

Mukauttamisella pyritään siihen, että oppisisällöt määrältään ja vaikeudeltaan vastaavat oppilaiden keskimääräisiä oppimisedellytyksiä. Tavoitteiden eriyttämistä tarvitaan tavoitealueen painottamisessa sekä oppiainekohtaisessa tavoitteen asettelussa. On tärkeää, että tiedollinen tavoitetaso vastaa oppilaiden abstraktisen ajattelun tasoa. Opetuksessa tulee myös painottaa oppilaiden aloitekyvyn ja itseluottamuksen herättämistä ja kehittämistä. Mukautettu opetussuunnitelma antaa lähtökohdat pedagogiselle eriyttämiselle ryhmätasolla, mutta opetuksen eriyttäminen yksilöllisesti ja mukauttaminen oppilastasolla jää opettajan varaan. (Peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelmien perusteita 1988, 132-133; Runsas 1991, 64-65.) Oppimäärän mukauttaminen merkitään todistukseen (Virtanen 2001, 62).

#### 4.4 Mukautetun opetuksen oppilaiden ominaispiirteitä

Mukautetussa opetuksessa opiskeleva oppilasjoukko muodostaa oppimisedellytyksiltään ja taidoiltaan hyvin heterogeenisen ryhmän (Moberg & Koro 1983, 2, 56, Naumanen 1999) ja myös yksittäisen oppilaan suoritusten välillä voi olla suurta epätasaisuutta (Runsas 1991, 66). Mukautetun opetuksen oppilaiden joukossa on jonkun verran ns. normaaleja oppilaita ja myös harjaantumistasoisia oppilaita, vaikka enemmistö oppilaista on luokiteltu joko lievästi kehitysvammaiseksi tai henkisessä kehityksessään viivästyneeksi, oppimisessa keskeisenä piirteenä on työskentelyn ja oppimisprosessin hitaus (Haapasalo ym. 1991, 6; Moberg & Koro 1983, 48, 5). Mukautettuun opetuksen siirron keskeisenä syynä on ollut oppilaan heikko koulumenestys (Moberg 1985). Naumasen (1999) tutkimuksen mukaan EMU-opetukseen siirtoja on perusteltu yleisimmin seuraavilla asioilla: oppilaan yksilöllisyyden kohtaaminen, lukemisen ja

kirjoittamisen ongelmat, kielellinen kehitys, kokonaiskehitys, oppimisvaatimukset ja keskittyminen sekä tarkkaavaisuus.

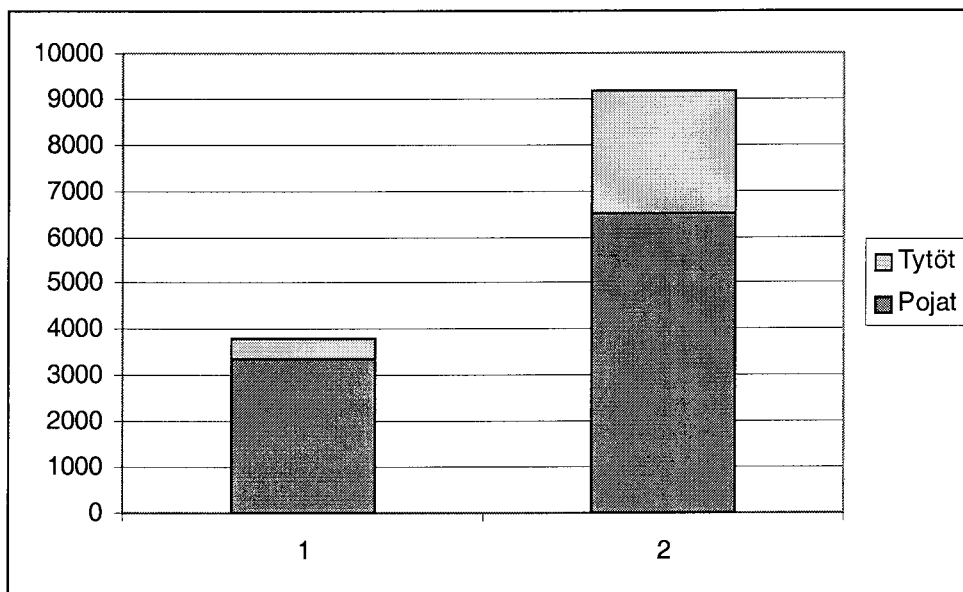
Suoritustason puutteiden lisäksi mukautetussa opetuksessa olevilla oppilailla voi olla muita oppimista vaikeuttavia tekijöitä, kuten sopeutumis- ja käyttäytymishäiriöitä, persoonallisuuden kehitykseen liittyviä häiriöitä, tarkkavaisuuden lyhytkestoisuutta, spesifejä oppimisvaikeuksia, hahmottamisvaikeuksia, aivotoiminnan häiriöitä ja fyysisiä vammoja. (Haapasalo ym. 1991, 6; Runsas 1991, 66-67.)

Mukautetun opetuksen oppilaalla älykkyydosamäärällä mitattu henkinen ikä on yleensä selvästi ikäryhmän keskitasoa alempi: oppilaista noin 80 % sijoittuu älykkyydosamäärien 60-80 välille. Sosiaalisen kehityksen alueella esiintyy usein kypsymättömyyttä tai viivästyneisyyttä, joka näkyy esimerkiksi epävarmuutena, joustamattomuutena, turvattomuutena, yhteistyökyvyttömyytenä ja minäkäsityksen epärealistisuutena. Kielellinen kehitys seuraa normaalia kehitystä, kehitys on vain viivästynyt riippuen oppilaan henkisten toimintojen vajavuudesta. Mukautetun opetuksen oppilaat ovat usein kielellisesti alisuoriutujia. He saattavat olla alttiita kykenemättömyyden ja epäonnistumisen tunteille. (Runsas 1991, 66-68).

## 5 SOPEUTUMATTOMIEN JA MUKAUTETTU OPETUS TÄNÄÄN

Vuonna 1998 yhteensä 104 200 peruskoululaista sai erityisopetusta. Heistä 21 882 (21 %) oli siirretty erityisopetukseen. Erityisopetukseen siirretyistä oppilaista sopeutumattomien opetuksessa oli kaikkiaan 3069 (14 %), joista tyttöjä oli reilu kymmenesosa. Lisäksi vuonna 1998 osa-aikaista erityisopetusta ESY-oppilaista sai 1467, joista 19 % oli tyttöjä. ESY-oppilaiden osa-aikainen erityisopetus oli keskittynyt selkeästi vuosiluokille 7.-9. (Tilastokeskus 1998.)

Vuonna 1998 mukautettua opetussuunnitelmaa erityisoppilaista noudatti yhteensä 9873 oppilasta eli lähes puolet (45 %) kaikista erityisopetukseen siirretyistä peruskoulun oppilaista. Mukautetussa opetuksessa tyttöjä oli 3353 eli 34 %. (Tilastokeskus 1998.) Osa-aikaisessa erityisopetuksessa opiskelevista EMU-oppilaista ei ole täsmällistä tietoa tilastointitavasta johtuen.



KUVIO 1. ESY- ja EMU-opetuksen oppilasmäärät vuonna 1998 sukupuolen mukaan. Kuviossa 1 = ESY-opetus ja 2 = EMU-opetus.

## 5.1 ESY- ja EMU-oppilaiden oppimisympäristöt

Peruskoulussa erityisopetusta annetaan monella eri tavalla. Se voidaan jakaa seuraaviin eri osa-alueisiin: samanaikaisopetukseen, osa-aikaiseen erityisopetukseen, luokkamuotoiseen erityisopetukseen ja muuhun, esimerkiksi kotona tai sairaalassa annettuun erityisopetukseen. (Ihatsu & Ruoho 2001, 92.) Erityisopetusympäristöjä kuvataan usein integraatio – segregatio –ulottuvuudella, jossa segregoidun erityisopetuksen äärimmäinen muoto on laitoksessa annettu opetus ja integraation täydellinen muoto on kokoaikainen yleisopetuksen luokassa annettava opetus (Hautamäki ym. 1993, 140).

Samanaikaisopetuksessa erityisopettaja työskentelee aineen- tai luokanopettajan kanssa yhdessä, samassa fyysisessä tilassa. Tällöin oppimista tuetaan perusopetusryhmässä. Samanaikaisopetus helpottaa luokassa tapahtuvan opetuksen sisältöjen eriyttämistä eikä sulje pois erityisoppilaita. (Ihatsu & Ruoho 2001, 92.) Toteutuessaan parhaalla mahdollisella tavalla samanaikaisopetuksessa pystytään hyödyntämään kummankin opettajan erityisosaaminen ja näin oppilaiden leimautumisriski on pieni (Hautamäki ym. 2001, 214).

Osa-aikaista erityisopetusta kutsutaan laaja-alaiseksi erityisopetuksiksi tai klinikkaopetuksiksi (Runas 1991, 51). Osa-aikainen erityisopetus toteutetaan koulukohtaisesti ja pohjana on koulun oma opetussuunnitelma. Sen tavoitteena on huolehtia niiden yleisopetuksessa opiskelevien oppilaiden opetuksesta, jotka vaativat erityistä tukea ja kasvatusta. (Dammert & Makkonen 1999, 69.) Osa-aikainen erityisopetus pyrkii oppimis- ja kouluvaikeuksien ennalta ehkäisemiseen, tasoittamiseen ja voittamiseen (Ihatsu & Ruoho 2001, 92).

Tässä tutkimuksessa käytetään käsitettä osa-aikainen erityisopetus, jolloin oppilas opiskelee osaksi yleisopetuksen luokassa, osaksi osa-aikaisessa erityisopetuksen ryhmässä. Oppilas voi esimerkiksi opiskella mukautetun opetussuunnitelman mukaan osa-aikaisesti, esimerkiksi yhdessä tai kahdessa aineessa, muutoin yleisopetuksessa yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan.

Luokkamuotoinen erityisopetus on tarkoitettu oppilaille, jotka tarvitsevat pysyvää, vähintään vuoden kestävästä pienryhmäopetusta (Dammert & Makkonen 1999, 69). Luokkamuotoinen erityisopetus on pienluokkaopetusta, jota annetaan koko- tai osaaikaisena. Luokat voivat olla sijoitettuna peruskoulun yhteyteen, erillisiin erityiskouluihin tai laitoksiin. Erityisluokkasiirrot kuitenkin edellyttävät pitkäaikaisia sopeutumiseen tai oppimiseen liittyviä ongelmia. (Hautamäki ym. 2001, 213; Ihatsu & Ruoho 2001, 92.)

Sopeutumattomien opetusta annetaan myös sairaalakouluissa, jotka toimivat erityiskoulujen lailla psykiatrisen hoidon yhteydessä. Erityiskoulujen määrä on vähentynyt 90-luvun lopussa selvästi, etenkin ESY- kouluja on lakkautettu ja luokkia sijoitettu yleisopetuksen yhteyteen (Kuorelahti 2000, 25).

Tässä tutkimuksessa puhutaan erityisluokista ja erityiskouluista oppilaiden oppimisympäristöinä. Erityisluokilla tarkoitetaan erityisluokkia, jotka ovat sijoitettu yleisopetuksen yhteyteen.

Vuonna 1998 ESY-oppilaista erityiskouluissa opiskeli 741, erityisluokissa 2135 ja yleisopetuksen luokissa 193. EMU-oppilaista 6149 opiskeli erityiskouluissa, 2733 oppilasta erityisluokilla ja 991 oppilasta yleisopetuksen luokissa. (Tilastokeskus 1998.) Kuviossa 2 esitellään ESY- ja EMU-opetuksen oppilasmäärät vuonna 1998 oppimisympäristön mukaan.



KUVIO 2. ESY- ja EMU-opetuksen oppilasmäärät oppimisympäristön mukaan vuonna 1998. Prosenttijakaumat.

## 5.2 HOJKS – oppilaan ja opetuksen apuväline?

HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma syntyi yksilöllisyyden vaatimuksen seurauksena. HOJKS:n juuret ovat 1980-luvun amerikkalaisessa koulujärjestelmässä syntyneessä IEP:ssä (Individual Education Plan), jonka tarkoituksena oli oppilaiden perusoikeuksien puolustaminen. IEP:n peruseriaatteita olivat vähiten rajoittavan oppimisympäristön löytäminen, tarkoituksenmukaisen opetuksen ja objektiivisen arvioinnin toteuttaminen, oppilaiden asiallinen kohtelu ja yksilölliset opetussuunnitelmat. (Tilus 2000, 3-4.)

Oppilaiden yksilölliset erot ja tarpeet ovat opetuksen suunnittelun ja järjestämisen perustana. Yksilöllistämisen ja henkilökohtaistamisen luonnollinen seuraus on ollut oppilaskohtainen opetussuunnitelma. (Virtanen 1994, 43-44.) HOJKS tarkoittaa oppimisen ja oppimaan ohjaamisen kokonaissuunnitelmaa yksittäiselle oppilaalle. HOJKS nimitys tuli voimaan vuonna 1999 ja se korvasi aikaisemmin käytetyt samantyyppiset asiakirjat, kuten esimerkiksi HOPS:n (henkilökohtainen opetussuunnitelma). Perusopetuslain (1999) mukaan HOJKS tulee laatia kaikille erityisopetukseen siirretyille oppilaille sekä luokkamuotoisessa että osa-aikaisessa erityisopetuksessa. (Ikonen 1999, 185-186.) HOJKS laaditaan myös yksittäisen oppiaineen osalta, jos opetuksessa poiketaan perusopetuksen oppimääristä (Tilus 2000, 18).

HOJKS on kirjallinen asiakirja, jonka laadintaan osallistuvat oppilas, opettaja, huoltajat ja tarvittavat asiantuntijat. HOJKS sisältää opetuksen tavoitteet ja sisällöt, selvityksen oppilaan suoritustasosta, maininnat erityisopetus- ja muista palveluista ja kuvauksen opetuksen järjestämisestä, seurannasta ja arvioinnista. (Tilus 2001, 27; Ikonen 1998, 221; Ikonen 1999, 185-186; Virtanen 2001, 63.) Keskeistä on, että oppilas ja kaikki HOJKS:n tekemisessä olleet henkilöt tiedostavat, mihin HOJKS:lla pyritään ja miten tavoitteisiin päästään (Tilus 2000, 19).

Tässä tutkimuksessa kartoitetaan HOJKS:n laadintaa sekä sen hyödyllisyyttä ESY- ja EMU- opetuksessa. Huomioitavaa on kuitenkin, että aineisto on osittain kerätty vuonna 1998, jonka jälkeen HOJKS:n laadinta erityisoppilaille vasta tuli lakisääteiseksi.

## 6 TUTKIMUSONGELMAT

1. Millainen on ESY-oppilaan toimintakyky?
2. Missä oppimisympäristössä ESY-oppilaan opetus on järjestetty?
  - 2.1 Miten sopiviksi nykyiset oppimisympäristöt koetaan?
  - 2.2 Onko oppilaalle laadittu HOJKS ja jos on, miten se on toiminut?
3. Onko ESY-oppilaan toimintakyvyllä ja oppimisympäristöllä yhteyttä?
4. Millainen on EMU-oppilaan toimintakyky?
5. Missä oppimisympäristössä EMU-oppilaan opetus on järjestetty?
  - 5.1 Miten sopiviksi nykyiset oppimisympäristöt koetaan?
  - 5.2 Onko oppilaalle laadittu HOJKS ja jos on, miten se on toiminut?
6. Onko EMU-oppilaan toimintakyvyllä ja oppimisympäristöllä yhteyttä?
7. Onko ESY- ja EMU-oppilaiden toimintakyvyissä eroja?
8. Onko ESY- ja EMU-oppilaiden oppimisympäristöissä eroja?
  - 8.1 Onko ESY- ja EMU-oppilaiden oppimisympäristöjen sopivuuden kokemisessa eroja?
  - 8.2 Onko ESY- ja EMU-oppilaiden HOJKS:n laatimisessa ja sen toimimisessa eroja?

## 7 TUTKIMUKSEN KULKU

Tämä tutkimus on osa Opetushallituksen 'Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen 1997-2001' -hanketta. Sen tavoitteena on kokonaisvaltainen erityisopetuksen kehittäminen peruskoulussa, lukiossa ja toiseen asteen ammatillisessa koulutuksessa. Opetushallitus valitsi hankkeeseen mukaan 25 kuntaa (LIITE 1), joiden lisäksi kuntia tuli mukaan omalla rahoituksellaan. Kuntia valittiin seuraavia kriteerejä painottaen:

1. Kunnan esittämä hankesuunnitelma soveltuu erityisopetuksen integraation kehittämiseen.
2. Kunta on sitoutunut hankkeen tuomiin velvollisuuksiin ja kunnan koulutoimen johto sekä hankkeessa mukana olevat opettajat ovat sitoutuneet kehittämistyöhön.
3. Kunnat ovat erikokoisia ja erilaisissa olosuhteissa toimivia sekä suomen- ja ruotsinkielisiä.
4. Kuntien verkko on alueellisesti kattava.
5. Kunnat edustavat erityyppisiä kouluja.
6. Mukaan on otettu normaalikouluja.
7. Kunnilla on hyvät edellytykset kehittämistyöhön ja/tai niillä on kokemusta aikaisemmasta kehittämistyöstä.
8. Kunnilla tai kouluilla on sidosryhmäyhteistyötä tai edellytykset siihen.
9. Kunnilla ja kouluilla on halukkuutta kehittämistyöhön ja uudistusten aktiiviseen levittämiseen sekä valmiutta arvioida omaa työtään.

### 7.1 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukkona oli erityisoppilaista sopeutumattomien (ESY) ja mukautetun (EMU) opetuksen oppilaat. Otoksessa ESY-oppilaita oli 112 ja EMU-oppilaita 478. Taulukossa 1 on selvitetty kohdejoukon jakautuminen opetusryhmän, luokka-asteen ja sukupuolen mukaan. Tiedot olivat puutteellisia 24 oppilaan kohdalla.



TAULUKKO 1. Tutkimuksen kohdejoukko erityisopetuksen osa-alueen, luokka-asteen ja sukupuolen mukaan.

Luokka-aste	ESY		EMU		Yhteensä
	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	
1	-	4	11	16	31
2	1	11	13	32	57
3	1	10	14	36	61
4	1	8	26	46	81
5	1	9	13	24	47
6	-	6	12	38	56
7	-	6	13	33	52
8	3	9	21	32	65
9	7	24	39	46	116
<b>Yhteensä</b>	14	87	162	303	566

Tässä tutkimuksessa erityisoppilaalla tarkoitetaan oppilasta, johon pätee jokin seuraavista kriteereistä:

1. Oppilas on erityisluokkaopetuksessa.
2. Oppilaan opetus seuraa muuta kuin yleistä opetussuunnitelmaa.
3. Oppilaan oppimistavoitteita on mukautettu ainakin yhdessä oppiaineessa.
4. Oppilaan oppimisympäristöä on mukautettu ainakin yhdessä oppiaineessa (aineen opiskelu tapahtuu jonkun toisen opettajan johdolla).
5. Oppilas käyttää pysyväisluonteisesti ainakin yhtä erityisapuvälinettä tai henkilökohtaista avustajaa tai tulkkia oppimistilanteissa tai -ympäristöissä.

Erityisoppilaalla ei tässä tutkimuksessa ole tarkoitettu oppilasta,

- jolle on järjestetty vain tukiopetusta.
- joka on ala-asteella osa-aikaisessa erityisopetuksessa lievien puhe- tai luki-vaikeuksien takia.
- joka lahjakkuuden takia noudattaa yksilöllistä opetussuunnitelmaa.

## 7.2 Muuttujien mittaaminen

Tässä tutkimuksessa tarvittava tieto kerättiin seuraavilla kyselylomakkeilla:

1. Erityisoppilaiden taustatietolomake. Lomakkeen täyttäjänä erityisoppilaan luokanvalvoja. (LIITE 2)
2. Erityisoppilaan opetusjärjestely ja sen onnistuneisuus. Lomakkeen täyttäjänä erityisoppilaan opettajat. (LIITE 3)
3. Erityisoppilaan toimintakyky (The Abilities Index). Lomakkeen täyttäjänä erityisoppilaan opettaja. (LIITE 4 ja 5)

Oppilaiden ominaispiirteiden arvioinnissa käytettiin 'Toimintakyvyn arviointi' -lomaketta (The Abilities Index, ks. Bailey, Simeonsson, Buysse & Smith 1993), joka on suomennettu Jyväskylän yliopiston VARHE -projektissa. Arvioinnin kohteena on henkilön toimintakykyisyyden aste verrattuna samanikäisiin vammattomiin henkilöihin. Toimintakyky on jaettu yhdeksään eri osa-alueeseen: kuulo (vasen ja oikea korva), sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen (sosiaaliset taidot ja sopimaton käytös), älyllinen toiminta (ajattelu ja päättely), raajat (vasen ja oikea käsi ja sormet, käsivarsi, jalka), tarkoituksellinen viestintä (toisten ymmärtäminen ja viestiminen toisten kanssa), lihasjänteys (jäykkyys ja velttous), fyysinen terveys (kokonais-terveys), silmät (vasen ja oikea silmä) ja kehon rakenne (kehon muoto ja rakenne). Näitä osa-alueita arvioitiin asteikolla 0-5, jossa 0 osoittaa normaalia kykyä ja 5 osoittaa kyvyn täydellistä puuttumista. Esimerkiksi silmien osalta 0 osoittaa normaalia tilannetta ja 5 sokeutta. Asteikon käytön edellytyksenä on, että arvioija eli opettaja tuntee arvioitavan henkilön eli oppilaan.

Erityisoppilaan opetusjärjestelyjä tutkittiin käyttäen Opetushallituksen kehittämää lomaketta 'Erityisoppilaan opetusjärjestely ja sen onnistuneisuus'. Tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään opetusjärjestelyn asemasta oppimisympäristön käsitettä, koska se paremmin vastaa tämän tutkimuksen tarkoitusta. Pyrkimyksenä on kuvata oppilaiden fyysistä oppimisympäristöä, ei sitä, miten käytännössä opetus on järjestetty tai mitä menetelmiä käytetään jne. Mittariin oppimisympäristöt on luokiteltu kuuteen eri vaihtoehtoon: täysiaikainen normaaliluokkaopetus, normaaliluokkaopetus ja osa-aikainen erityisopetus (klinikka), osa-aikainen erityisluokkaopetus, täysiaikainen erityisluokka-opetus tavallisessa koulussa, erityiskoulussa annettu opetus ja laitoksessa

annettu opetus. Aineistoa käsiteltäessä normaaliluokkaopetus ja osa-aikainen erityisopetus sekä osa-aikainen erityisluokkaopetus yhdistettiin samaksi luokaksi. Näin oppimisympäristöjen luokkia saatiin yhteensä viisi. Samalla lomakkeella tutkittiin nykyisen oppimisympäristön sopivuutta oppilaalle. Opettajat merkitsivät lomakkeeseen oppilaan senhetkisen oppimisympäristön ja mielestään oppilaalle kaikkein sopivimman oppimisympäristön vaihtoehtoista.

Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) käyttöä kartoitettiin erityisoppilaiden taustatietolomakkeella, josta selviää onko kirjallista HOJKS:a laadittu tai onko se tekeillä tai jos sitä ei ole laadittu lainkaan. Lisäksi taustatietolomakkeen avulla selvitetään onko kirjallinen HOJKS auttanut opettajan opetusta ja onko siitä ollut hyötyä oppilaalle. Asteikossa ovat vaihtoehdot 0-4, jossa 0 = ei ole apua/hyötyä ja 4 = erittäin paljon apua/hyötyä. Tutkimusaineistoa kerätessä oli käytössä nimitys henkilökohtainen opetussuunnitelma (HOPS), mutta virallinen nimitys muuttui vuoden 1999 alusta Henkilökohtaiseksi opetuksen järjestämistä koskevaksi suunnitelmaksi (HOJKS).

### 7.3 Aineiston kerääminen

Tutkimuslomakkeet toimitettiin hankkeeseen osallistuville kunnille syksyllä 1998 ja alkukevästä 1999. Tutkimuksen toteuttamisohjeet lähetettiin lomakkeiden mukana kouluille. Taulukosta 16 näkyy vastanneiden jakautuminen kunnittain ja opetusryhmän (ESY, EMU) mukaan (LIITE 1). Tutkimusaineisto tallennettiin Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella SPSS-ohjelmalla (8.0). Aineistoa käsiteltiin samalla ohjelmalla.

### 7.4 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksessa on onnistuttu, jos sen avulla saadaan luotettavia vastauksia tutkimusongelmiin. Tutkimus tulee tehdä rehellisesti ja puolueettomasti. (Heikkilä 1998, 29.) Seuraavaksi arvioimme tämän tutkimuksen onnistumista luotettavuuden osalta.

Tämän tutkimuksen aineisto oli kooltaan melko kattava suhteutettuna perusjoukon (kaikki ESY- ja EMU-oppilaat Suomessa) kokoon. EMU-oppilaita oli otoksessa enemmän, koska heitä on suhteessa enemmän myös perusjoukossa. Otos ei kuitenkaan ollut todennäköisyysotanta, vaan tutkimukseen osallistuneet kunnat valittiin Opetushallituksen harkinnan mukaan (ks. luku 7). Aineistosta on pyritty saamaan mahdollisimman kattava ja edustava, mikä toisaalta voi parantaakin tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimusaineistossa on oppilaita jokaiselta luokka-asteelta. Myös aineiston sukupuolijakaumassa on pyritty vastaavuuteen perusjoukon kanssa.

#### 7.4.1 Reliabiliteetti

Reliabiliteetilla tarkoitetaan tulosten tarkkuutta, tulokset eivät saa olla sattumanvaraisia. Luotettava tutkimus on toistettavissa samanlaisin tuloksin, mutta huomioitavaa on, että yhden tutkimuksen tulokset eivät välttämättä päde toisena aikana tai toisessa yhteiskunnassa. (Heikkilä 1999, 29.)

Käytännössä reliabiliteetti määritellään kahden riippumattoman mittauksen korrelaatioksi. Samaa asiaa arvioivat kaksi eri henkilöä, ja heidän arviointien välille lasketaan korrelaatio, jolloin saadaan tutkimukselle arvioitsijareliabiliteetti. Luotettavassa mittauksessa korrelaatio on lähellä ykköstä. (Heikkilä 1999, 179.) Tässä tutkimuksessa käytetyn 'Toimintakyvyn arviointi' -mittarin (LIITE 4) arvioitsijareliabiliteetti on osoittautunut hyväksi. Kolmen opettajan arviointien tulomomenttikorrelaatio-kertoimiksi saatiin  $r = .71 - .78$  ( $n = 121$  oppilasta), mikä osoittaa riippumattomien arviointien olevan hyvin samansuuntaisia.

Erityisoppilaan oppimisympäristöjä tutkittiin lomakkeella 'Erityisoppilaan opetusjärjestely ja sen onnistuneisuus' (LIITE 3). Ensin kartoitettiin oppilaiden nykyisiä oppimisympäristöjä. Tämä mittaus perustuu tosiasiaan, joten varsinaisia reliabiliteettiongelmia ei ole. Samalla lomakkeella selvitettiin oppimisympäristön sopivuutta. Tämän mittarin arviointien tulomomenttikorrelaatiokertoimeksi saatiin  $r = .85$ , mikä osoittaa korkeaa reliabiliteettia.

Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS) laatimista kartoitettaessa oli kysymyksessä jälleen ns. tosiasia, jolloin reliabiliteettia ei

varsinaisesti tarvitse arvioida. HOJKS:n toimivuuden mittarista (LIITE 2) ei ole laskettu arvioitsijareliabiliteettia, jolloin luotettavuus tältä osin jää avoimeksi. Arvioijana on kuitenkin ollut opettaja, joka käyttää työssään HOJKS:a ja näkee sen tarpeellisuuden.

#### 7.4.2 Validiteetti

Validiteetilla tarkoitetaan mittarin kykyä mitata haluttua asiaa. Tutkimuksen validiteetti tulee varmistaa etukäteen huolellisella suunnittelulla ja tarkoin harkitulla tiedonkeruulla. Validiteetti voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan sitä, vastaavatko mittaukset tutkimuksessa käytettyjä käsitteitä. Ulkoisella validiteetilla puolestaan tarkoitetaan sitä, että muut tutkijat tulkitsevat kyseiset tutkimustulokset samalla tavalla. (Heikkilä 1999, 28, 178.)

Osa tämän tutkimuksen käsitteistä on selkeästi ymmärrettävissä. Esimerkiksi ESY- ja EMU-käsitteiden kohdalla oppilaat on jo valmiiksi luokiteltu jompaankumpaan ryhmään. Muut tässä tutkimuksessa käytetyt käsitteet on pyritty määrittelemään yksiselitteisesti ja selkeästi. Toimintakyvyn arviointi –lomakkeessa käytetyt käsitteet on tarkennettu erillisellä paperilla (ks. LIITE 5).

Ulkoista validiteettia on pyritty varmistamaan selkeällä tulosten esittämisellä. Tutkimuksessa on koko ajan pyritty objektiivisuuteen ja rehellisyyteen tieteen etiikan mukaisesti.

Tutkimustulosten käyttökelpoisuus määräytyy niiden luotettavuudesta, yleistettävyydestä ja merkityksestä ihmisten todellisuudessa (Erätuuli, Leino & Yliluoma 1996, 98). Yhteenvetona edellä käsitteystä voidaan sanoa, että tämän tutkimuksen tulokset ovat melko luotettavia ja niitä voidaan yleistää perusjoukkoon. Tulokset ovat merkityksellisiä erityisopetuksessa käytännön tasolla, esimerkiksi erityisopetuksen järjestämistä ja toteuttamista suunniteltaessa.

#### 7.5 Aineiston analyysimenetelmät

Tutkimusaineistoa on analysoitu eri menetelmillä, riippuen tutkittavasta ongelmasta. Analyysimenetelmät perusteluineen näkyvät taulukossa 2 tutkimusongelmittain.

TAULUKKO 2. Aineiston analyysimenetelmät tutkimusongelmittain.

Tutkimusongelma	Menetelmä	Tarkoitus
1. ESY-oppilaan toimintakyky	Jakaumat, keskiarvot, keskihajonnat	Toimintakyvyn kuvaaminen
2. ESY-oppilaan oppimisympäristö	Jakaumat	Opetusjärjestelyjen kuvaaminen
2.1 Oppimisympäristöjen sopivuus	Jakaumat, korrelaatio	Sopivuuden kuvaaminen
2.2 HOJKS ja sen toimivuus	Jakaumat	Yleisyyden ja toimivuuden kuvaaminen
3. ESY-oppilaan toimintakyvyn ja oppimisympäristön yhteys	Keskiarvot, keskihajonnat, varianssianalyysi	Yhteyden kuvaaminen
4. EMU-oppilaan toimintakyky	Jakaumat, keskiarvot, keskihajonnat	Toimintakyvyn kuvaaminen
5. EMU-oppilaan oppimisympäristö	Jakaumat	Opetusjärjestelyjen kuvaaminen
5.1 Oppimisympäristöjen sopivuus	Jakaumat, korrelaatio	Sopivuuden kuvaaminen
5.2 HOJKS ja sen toimivuus	Jakaumat	Yleisyyden ja toimivuuden kuvaaminen
6. EMU-oppilaan toimintakyvyn ja oppimisympäristön yhteys	Keskiarvot, keskihajonnat, varianssianalyysi	Yhteyden kuvaaminen
7. ESY- ja EMU-oppilaan toimintakyvyn erot	Keskiarvot, keskihajonnat, varianssianalyysi, ristiintaulukointi, T-testi	Erojen kuvaaminen
8. ESY- ja EMU-oppilaan oppimisympäristön erot	Jakaumat, ristiintaulukointi, T-testi	Erojen kuvaaminen
8.1 ESY- ja EMU-oppilaan oppimisympäristöjen sopivuuden erot	Keskiarvot, T-testi	Erojen kuvaaminen
8.2 ESY- ja EMU-oppilaan HOJKS:n laatimisen ja sen toimimisen erot	Keskiarvot, T-testi	Erojen kuvaaminen

## 8 TULOKSET

Tässä luvussa esitetään tutkimuksen tulokset tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä.

### 8.1 ESY-oppilaat

#### 8.1.1 ESY-oppilaiden toimintakyky

Ensimmäinen tutkimusongelma käsitteli ESY-oppilaan toimintakykyä. Yksittäisten kykyjen osalta ESY-oppilaiden toimintakyky on kuvattu jakaumina ja keskiarvoina taulukossa 3. Tarkempi kuvaus oppilaiden toimintakyvystä eri osa-alueilla on taulukossa 17 (LIITE 6).

Tutkimuksen mukaan ESY-oppilaiden kuulo oli normaali.

Sosiaalisten taitojen alueella viidesosalla oppilaista (19 %) ei ollut lainkaan ongelmia. Yli puolella ESY-oppilaista (57 %) esiintyi mahdollista, lievää tai kohtalaista vajetta sosiaalisissa taidoissa. Lähes neljäsosalla oppilaista (23 %) vaje oli merkittävä tai erittäin merkittävä.

Yli neljäsosalla (28 %) ESY-oppilaista ilmeni paljon tai erittäin paljon sopimatonta käytöstä. Yli puolella oppilaista (55 %) oli epäilyä sopimattomasta käytöksestä tai sitä ilmeni hieman tai jonkin verran. 17 prosentilla käytös oli ikätasolle tyypillistä ja sopivaa.

Yli puolella ESY-oppilaista (58 %) ajattelu ja päättely olivat ikätasoa vastaavia. Yli neljäsosan kohdalla (27 %) esiintyi epäilyä ongelmista älyllisessä toiminnassa. Lievää, kohtalaista tai merkittävää vajetta ajattelussa ja päättelyssä esiintyi 15 prosentilla.

Raajojen toiminta oli keskimäärin 95 prosentilla oppilaista täysin normaalia. Epäilyä vaikeudesta tai lievää tai kohtalaista raajan käytön vaikeutta ilmeni muutamalla yksittäisellä oppilaalla.

Tarkoituksellisessa viestinnässä yli puolella oppilaista (56 %) kielellinen ja eleilmaisuus olivat ikätasoa vastaavia, kun kyseessä oli toisten ymmärtäminen. Neljäsosalla (26 %) oli epäilyä viestinnän vaikeudesta tällä alueella. Viestiminen toisten kanssa oli ikätasoa vastaavaa lähes puolella ESY-oppilaista (46 %) ja kolmasosan kohdalla (35%) esiintyi epäilyä viestinnän vaikeudesta toisten kanssa. Lieviä vaikeuksia tarkoituksellisessa viestinnässä oli kymmenesosalla (11 %). Kahdeksalla prosentilla vaikeudet olivat merkittäviä tai erittäin merkittäviä.

Lihaskäntäisyys oli normaalia 94 prosentilla oppilaista. Muilla ongelmat olivat lieviä. Fyysinen kokonaisterveys oli 84 prosentilla hyvä. Kymmenesosalla (10 %) oli epäilyä terveysongelmista. Kuudella prosentilla terveysongelmat olivat vähäisiä jatkuvia tai lääkinällisesti hallittuja jatkuvia terveysongelmia. Näkö oli normaali 91 prosentilla ESY-oppilaista. Lopuilla tapauksista oli epäily näkökyvyn vajeesta. Merkittävämpää näkökyvyn vajetta ei esiintynyt lainkaan. Kehon rakenne oli 95 prosentilla ESY-oppilaista normaali.



TAULUKKO 3. ESY-oppilaan toimintakyky. Keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (s). Keskiarvot kuvattu asteikolla 0-5, jossa 0 = normaali kyky, 1 = mahdollinen toiminnan vaje, epäily olemassa, 2 = lievä toiminnan vaje, 3 = kohtalainen toiminnan vaje, 4 = merkittävä toiminnan vaje, 5 = erittäin merkittävä toiminnan vaje.

Toimintakyky	n	ka	s
1. Kuulo			
Vasen korva	94	0,00	0,00
Oikea korva	94	0,00	0,41
2. Sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen			
Sosiaaliset taidot	94	1,96	1,52
Sopimaton käytös	93	2,38	1,64
3. Älyllinen toiminta	93	0,69	1,03
4. Raajat			
Vasen käsi ja sormet	95	0,14	0,54
Vasen käsivarsi	95	0,12	0,52
Vasen jalka	95	0,00	0,25
Oikea käsi ja sormet	95	0,14	0,50
Oikea käsivarsi	95	0,11	0,47
Oikea jalka	95	0,00	0,25
5. Tarkoituksellinen viestintä			
Toisten ymmärtäminen	95	0,72	1,00
Viestiminen toisten kanssa	95	0,83	1,00
6. Lihasjänteys			
Jäykkyys	94	0,11	0,45
Velttous	95	0,00	0,39
7. Fyysinen terveys	95	0,24	0,63
8. Silmät			
Vasen silmä	94	0,00	0,30
Oikea silmä	93	0,00	0,28
9. Kehon rakenne	95	0,00	0,40

Toimintakykyä lähemmin tarkasteltaessa, vaikeuden asteet ryhmiteltiin seuraavasti: 0-1 = ei vaikeutta, 2-5 = on vaikeus. Tämä ryhmittely oli perustana, kun tutkittiin, kuinka monella osa-alueella yksittäisellä oppilaalla on vaikeuksia, eli kuinka laajasta toimintakyvyn vaikeudesta on kyse. 27 % ESY-oppilaista ei ollut yhdelläkään osa-alueella vaikeutta, 17 % ESY-oppilaista oli vaikeus yhdellä toimintakyvyn osa-alueella ja 29 % ESY-oppilaista oli kahdella toimintakyvyn osa-alueella vaikeuksia. Kolmella tai useammalla osa-alueella vaikeuksia oli reilulla neljäsosalla (27 %) (ks. LIITE 7).

### 8.1.2 ESY-oppilaiden oppimisympäristöt

Toinen tutkimusongelma käsitteli sopeutumattomien opetuksessa opiskelevien opetuksen järjestämistä. Oppimisympäristöt luokiteltiin tutkimuksessa viiteen kategoriaan: yleisopetuksen luokka, osa-aikainen erityisopetus tai pienryhmä, erityisluokka, erityiskoulu ja laitos. Yleisin oppimisympäristö oli erityisluokka, jossa opiskeli 91 % ESY-oppilaista. Kuusi prosenttia oli osa-aikaisessa erityisopetuksessa tai pienryhmässä ja kolme prosenttia ESY-oppilaista oli tavallisissa luokissa. Tutkimuksen ESY-oppilaista ei ollut kukaan erityiskoulussa tai laitoksessa. Taulukossa 4 on esitelty oppilasmäärät sekä niiden prosenttiosuudet.

TAULUKKO 4. ESY-oppilaiden oppimisympäristöt. Prosenttijakaumat.

<b>Oppimisympäristö</b>	<b>Oppilaat</b>	<b>Prosenttiosuus %</b>
Yleisopetuksen luokka	3	3
Osa-aikainen erityisopetus tai pienryhmä	6	6
Erityisluokka	96	91
<b>Yhteensä</b>	105	100

### 8.1.3 Oppimisympäristöjen sopivuus

Oppimisympäristöjen sopivuutta kysyttiin lomakkeessa (LIITE 3), johon opettajat merkitsivät oppilaan nykyisen oppimisympäristön sekä mielestään sopivimman

vaihtoehdon. Vaikka nykyiset oppimisympäristöt ja sopivimmat oppimisympäristöt olivat yhteydessä toisiinsa ( $r = .61$ ;  $p < .001$ ), vain kolmasosa (29 %) kaikista opettajista koki nykyisen oppimisympäristön sopivaksi.

Luokkamuotoisessa erityisopetuksessa olevista oppilaista neljäsosan kohdalla nykyinen oppimisympäristö koettiin sopivaksi. 63 % kohdalla oppimisympäristö muutettaisiin segregoivampaan suuntaan. Suurin osa näistä oppilaista siirrettäisiin erityiskouluun ja muutama oppilas laitokseen.

Osa-aikaisessa tai pienryhmäopetuksessa ESY-oppilaita oli kuusi, joista kahden kohdalla koettiin nykyinen oppimisympäristö koettiin sopivaksi ja kolmen kohdalla siirto tehtäisiin yleisopetuksen luokkaan täysiaikaisesti. Yleisopetuksessa ESY-oppilaita oli kolme ja heidän kaikkien kohdalla oppimisympäristö koettiin sopivaksi. Sopivin oppimisympäristö ESY-oppilaille oli opettajien mielestä erityiskoulu. Taulukossa 5 esitellään oppilaiden nykyinen oppimisympäristö ja opettajien arvioima ESY-oppilaille sopivin oppimisympäristö.

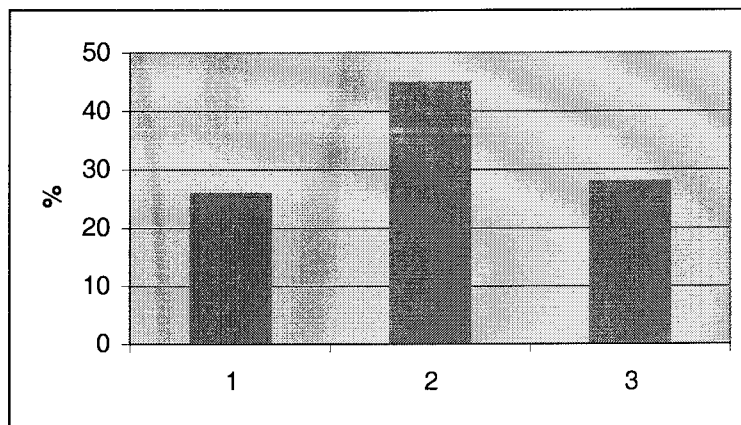
TAULUKKO 5. ESY- oppilaiden nykyiset ja sopivimmat oppimisympäristöt.

		Sopivin oppimisympäristö					
		1	2	3	4	5	Yhteensä
Nykyinen oppimisympäristö	1	3	0	0	0	0	3
	2	3	2	1	0	0	6
	3	0	11	25	56	4	96
	4	0	0	0	0	0	0
	5	0	0	0	0	0	0
Yhteensä		6	13	26	56	4	105

1 = yleisopetuksen luokka, 2 = osa-aikainen erityisopetus tai pienryhmä, 3 = erityisluokka, 4 = erityiskoulu, 5 = laitos

### 8.1.4 HOJKS ja sen toimivuus

Neljäsosalle ESY-oppilaista (26 %) oli laadittu HOJKS. HOJKS oli tekeillä 45 prosentille ja reilulle neljäsosalle (28 %) sitä ei oltu laadittu lainkaan. Prosenttijakaumat näkyvät kuviossa 3.



KUVIO 3. HOJKS:n laadinta ESY-oppilaille (prosenttijakaumat).

1 = HOJKS on laadittu, 2 = HOJKS on tekeillä ja 3 = HOJKS:a ei ole laadittu.

Opettajista 65 prosenttia koki, että HOJKS:sta on hiukan apua heidän opetuksessaan. Reilun neljäsosan (29 %) mielestä se auttaa paljon heidän opetustaan.

Yli puolet opettajista koki (53 %), että kirjallisesta HOJKS:sta on hiukan hyötyä oppilaalle ja kolmasosan (33 %) mielestä siitä on paljon hyötyä oppilaalle. Prosenttijakaumat näkyvät taulukossa 6.

TAULUKKO 6. HOJKS:n merkitys ESY-opetuksessa (auttaa opetusta) ja ESY-oppilaalle (hyötyä oppilaalle). Prosenttijakaumat.

	<b>Ei merkitystä</b>	<b>Hiukan</b>	<b>Paljon</b>	<b>Erittäin paljon</b>	<b>Yhteensä</b>
<b>Auttaa opetusta</b>	3 %	65 %	29 %	3 %	100 %
<b>Hyötyä oppilaalle</b>	9 %	53 %	33 %	5 %	100 %

#### 8.1.5 Oppimisympäristön ja toimintakyvyn yhteys

Kolmas tutkimusongelma koski ESY-oppilaan toimintakyvyn ja oppimisympäristön yhteyttä. ESY-oppilaiden oppimisympäristöillä ei ollut yhteyttä kuin kahden toimintakyvyn osa-alueen kanssa. Fyysisen terveyden ja oppimisympäristön yhteys oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $F = 9,1$ ;  $p < .001$ ). Erityisluokassa opiskelevilla ESY-oppilailla oli lievästi heikompi kokonaisterveys kuin osa-aikaisessa tai pienryhmä-opetuksessa opiskelevilla oppilailla, joilla oli vähäisiä, jatkuvia terveysongelmia.

Jäykkyyden ja oppimisympäristön yhteys oli tilastollisesti merkitsevä ( $F = 6,4$ ;  $p < .01$ ). Yleisopetuksen luokissa opiskelevilla oppilailla oli vajetta jäykkyydessä ( $ka = 1,00$ ,  $n = 3$ ), muiden oppimisympäristöjen oppilailla keskiarvo oli 0. Taulukossa 7 on esitelty ESY-oppilaiden toimintakyvyn eri osa-alueiden yhteys oppimisympäristöön.

TAULUKKO 7. Toimintakyvyn yhteys oppimisympäristöön. Keskiarvot (ka), keskihajonnat (s), erojen merkitsevyys (F- ja p- arvot). Keskiarvot on kuvattu asteikolla 0-5, jossa 0 = normaali kyky, 1 = mahdollinen toiminnan vaje, epäily olemassa, 2 = lievä toiminnan vaje, 3 = kohtalainen toiminnan vaje, 4 = merkittävä toiminnan vaje, 5 = erittäin merkittävä toiminnan vaje.

Toimintakyky	Oppimisympäristö						Eron merkitsevyys	
	1		2		3		F	p<
	ka	s	ka	s	ka	s		
Kuulo								
Vasen korva	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	n.s.
Oikea korva	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,44	0,03	n.s.
Sosiaaliset taidot ja Käyttäytyminen								
Sosiaaliset taidot	1,67	2,08	2,00	0,00	2,07	1,54	0,10	n.s.
Sopimaton käytös	2,00	1,00	2,50	0,70	2,52	1,65	0,15	n.s.
Älyllinen toiminta	0,00	0,00	1,00	1,73	0,75	1,04	0,83	n.s.
Raajat								
Vasen käsi ja sormet	0,34	0,58	0,34	0,58	0,13	0,56	0,36	n.s.
Vasen käsivarsi	0,00	0,00	0,00	0,00	0,13	0,56	0,16	n.s.
Vasen jalka	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,27	0,09	n.s.
Oikea käsi ja sormet	0,34	0,58	0,34	0,58	0,13	0,51	0,42	n.s.
Oikea käsivarsi	0,00	0,00	0,00	0,00	0,12	0,50	0,16	n.s.
Oikea jalka	0,00	0,00	0,00	0,00	0,05	0,27	0,09	n.s.
Tarkoituksellinen viestintä								
Toisten ymmärtäminen	0,34	0,53	0,67	0,58	0,75	1,01	0,49	n.s.
Viestiminen toisten kanssa	0,34	0,53	0,67	0,58	0,88	1,00	0,36	n.s.
Lihäsjänteys								
Jäykkyys	1,00	1,73	0,00	0,00	0,09	0,36	6,37	.01
Velttous	0,00	0,00	0,00	0,00	0,11	0,41	0,20	n.s.
Fyysinen terveys	0,00	0,00	1,67	1,53	0,20	0,56	9,08	.001
Silmät								
Vasen silmä	0,00	0,00	0,34	0,58	0,10	0,30	1,04	n.s.
Oikea silmä	0,00	0,00	0,50	0,71	0,09	0,28	2,20	n.s.
Kehon rakenne	0,00	0,00	0,00	0,00	0,10	0,43	0,14	n.s.

1 = Yleisopetuksen luokka, 2 = Osa-aikainen erityisopetus tai pienryhmä, 3 = Erityisluokka

## 8.2 EMU-oppilaat

### 8.2.1 EMU-oppilaiden toimintakyky

Seuraava ongelma käsitteli mukautetun opetuksen oppilaiden toimintakykyä. Yksittäisten kykyjen osalta oppilaiden toimintakyky on kuvattu jakaumina ja keskiarvoina taulukossa 8. Tarkempi kuvaus oppilaiden toimintakyvystä eri osa-alueilla on taulukossa 17 (LIITE 6).

EMU-oppilaista 97 prosentilla kuulo oli normaali. Kolmasosalla EMU-oppilaista (34 %) sosiaaliset taidot olivat ikätason mukaiset. Lähes puolella oppilaista (49 %) esiintyi mahdollista tai lievää vajetta. Kohtalaista vajetta sosiaalisissa taidoissa ilmeni kymmenesosalla (10 %) ja merkittävää tai erittäin merkittävää vajetta seitsemällä prosentilla EMU-oppilaista.

Lähes puolella EMU-oppilaista (46 %) ei esiintynyt sopimatonta käytöstä. Yli kolmasosan kohdalla (36 %) oli epäilyä tai hieman sopimatonta käytöstä. Jonkin verran tai paljon sopimatonta käytöstä esiintyi 17 prosentilla oppilaista ja kahdella prosentilla erittäin paljon.

Älyllisessä toiminnassa merkittävä vaje oli kahdeksalla prosentilla EMU-oppilaista ja lähes puolella (48 %) oli lievä tai kohtalainen toiminnan vaje. Kolmasosalla (32 %) oli epäilyä ajattelun ja päättelyn ongelmien olemassaolosta ja ikätasoa vastaavaa älyllinen toiminta oli kymmenesosalla oppilaista (11 %).

Raajojen käyttö oli 85 prosentilla EMU-oppilaista täysin normaalia. Kymmenesosalla (9 %) ilmeni epäilyä raajojen käytön vaikeudesta.

Tarkoituksellinen viestintä oli ikätasoa vastaavaa reilulla neljäsosalla EMU-oppilaista (27 %). EMU-oppilaista lähes kolmasosan kohdalla (30 %) oli epäilyä viestinnän vaikeudesta tarkoituksellisessa viestinnässä. 39 prosentilla viestintävaikeudet olivat lieviä tai kohtalaisia. Vaikeudet olivat merkittäviä tai erittäin merkittäviä neljällä prosentilla EMU-oppilaista. Lihasjänteys oli normaalia 86 prosentilla EMU-oppilaista. Reilulla kymmenesosalla (12 %) oli epäilyä tai lieviä vaikeuksia tällä alueella. Kahdella

prosentilla ongelmat olivat kohtalaisia, merkittäviä tai erittäin merkittäviä. 80 prosentilla EMU-oppilaista oli hyvä yleinen terveydentila. Epäilyä terveysongelmista esiintyi seitsemällä prosentilla. Vähäisiä tai jatkuvia terveysongelmia oli kymmenesosalla oppilaista (10 %).

Näkö oli EMU-oppilaista 85 prosentilla normaali. Kuudella prosentilla esiintyi epäilyä näkökyvyn vajeesta ja kymmenesosalla (9 %) oli lievä näkökyvyn vaje. Kymmenesosalla (9 %) EMU-oppilaista oli kehon rakenteessa lievä tai kohtalainen erilaisuus tai rajoittavuus. 86 prosentilla kehon muoto ja rakenne olivat normaaleja. Taulukossa 8 näkyvät eri toimintakyvyn osa-alueiden keskiarvot ja keskihajonnat.



TAULUKKO 8. EMU-oppilaan toimintakyky. Keskiarvot (ka) ja keskihajonnat (s). Keskiarvot on kuvattu asteikolla 0-5, jossa 0 = normaali kyky, 1 = mahdollinen toiminnan vaje, epäily olemassa, 2 = lievä toiminnan vaje, 3 = kohtalainen toiminnan vaje, 4 = merkittävä toiminnan vaje, 5 = erittäin merkittävä toiminnan vaje.

Toimintakyky	n	ka	s
1. Kuulo			
Vasen korva	427	0,00	0,39
Oikea korva	427	0,00	0,43
2. Sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen			
Sosiaaliset taidot	431	1,30	1,26
Sopimaton käytös	431	1,21	1,39
3. Älyllinen toiminta	437	1,82	1,13
4. Raajat			
Vasen käsi ja sormet	431	0,27	0,70
Vasen käsivarsi	431	0,23	0,63
Vasen jalka	433	0,21	0,62
Oikea käsi ja sormet	432	0,29	0,74
Oikea käsivarsi	429	0,23	0,66
Oikea jalka	431	0,23	0,65
5. Tarkoituksellinen viestintä			
Toisten ymmärtäminen	432	1,30	1,10
Viestiminen toisten kanssa	431	1,40	1,15
6. Lihasjänteys			
Jäykkyys	431	0,29	0,76
Velttous	424	0,22	0,66
7. Fyysinen terveys	431	0,40	0,95
8. Silmät			
Vasen silmä	431	0,33	0,82
Oikea silmä	430	0,30	0,77
9. Kehon rakenne	432	0,30	0,84

Toimintakykyä lähemmin tarkasteltaessa vaikeuden asteet ryhmiteltiin seuraavasti: 0-1 = ei vaikeutta, 2-5 = on vaikeus. Tämä ryhmittely oli perustana, kun tutkittiin, kuinka monella osa-alueella yksittäisellä oppilaalla on vaikeuksia, eli kuinka laajasta toimintakyvyn vaikeudesta on kyse. 21 prosentilla EMU-oppilaista ei ollut yhdelläkään osa-alueella vaikeutta, 15 % EMU-oppilaista oli vaikeus yhdellä toimintakyvyn osa-alueella ja 39 % EMU-oppilaista oli vaikeuksia kahdesta neljään toimintakyvyn osa-alueella. Viidesosalla oli vaikeuksia viidestä yhdeksään osa-alueella ja vaikeuksia kymmenellä tai useammalla osa-alueella oli viidellä prosentilla EMU-oppilaista (ks. LIITE 7).

### 8.2.2 EMU-oppilaiden oppimisympäristöt

Seuraava tutkimusongelma käsitteli mukautetun opetuksen oppilaiden oppimisympäristöjä. EMU-oppilailla yleisin oppimisympäristö oli erityiskoulu, jossa opiskeli heistä yli puolet (53 %). Erityisluokissa opiskeli kolmasosa (31 %) ja 14 prosenttia EMU-oppilaista opiskeli osa-aikaisessa erityisopetuksessa tai pienryhmässä. Normaaliluokissa opiskeli EMU-oppilaista kaksi prosenttia. Laitoksessa ei tutkimukseen osallistuneista EMU-oppilaista ollut kukaan. Taulukosta 9 näkyy oppilasmäärät sekä niiden prosenttiosuudet.

TAULUKKO 9. EMU-oppilaiden oppimisympäristöt. Prosenttijakaumat.

<b>Oppimisympäristö</b>	<b>Oppilaat</b>	<b>Prosenttiosuus %</b>
Yleisopetuksen luokka	10	2
Osa-aikainen erityisopetus tai pienryhmä	59	14
Erityisluokka	129	31
Erityiskoulu	219	53
<b>Yhteensä</b>	<b>417</b>	<b>100</b>

### 8.2.3 Oppimisympäristöjen sopivuus

Mukautetussa opetuksessa nykyisten ja sopivien oppimisympäristöjen välillä oli yhteys ( $r = .54$ ;  $p < .001$ ). Yli puolet (52 %) opettajista koki nykyiset oppimisympäristöt sopiviksi. Yleisopetuksessa opiskelevista oppilaista 70 % kohdalla jokin muu oppimisympäristö olisi sopivampi vaihtoehto.

Osa-aikaisessa tai pienryhmässä opiskelevista oppilaista 76 % oli opettajien mielestä sopivimmassa oppimisympäristössä. Opettajat siirtäisivät 15 % oppilaista segregoivampaan opetusmuotoon (erityisluokka/ -koulu/ laitos) ja 9 % oppilaista voitaisiin opettajien mukaan integroida yleisopetukseen.

Erytisluokassa opiskelevista EMU-oppilaista lähes puolet oli heille sopivimmassa oppimisympäristössä opettajien mukaan. Lähes kolmasosa (29 %) kuuluisi opettajien mielestä osa-aikaiseen tai yleisopetuksen luokkaan ja noin neljäsosalle (23 %) erityisluokkaopetus olisi sopivin oppimisympäristö.

Puolelle (49 %) erityisluokassa opiskeleville oppilaille tämä oppimisympäristö oli sopivin vaihtoehto. Erytiskoulussa opiskelevista oppilaista lähes kolmasosa (28 %) siirrettäisiin erityisluokalle tai osa-aikaiseen erityisopetukseen ja neljäsosa laitokseen. Sopivimmaksi oppimisympäristöksi EMU-oppilaille koettiin erityiskoulu. Taulukossa 10 esitellään EMU-oppilaiden nykyiset oppimisympäristöt ja opettajien arvioima EMU-oppilaille sopivin oppimisympäristö.

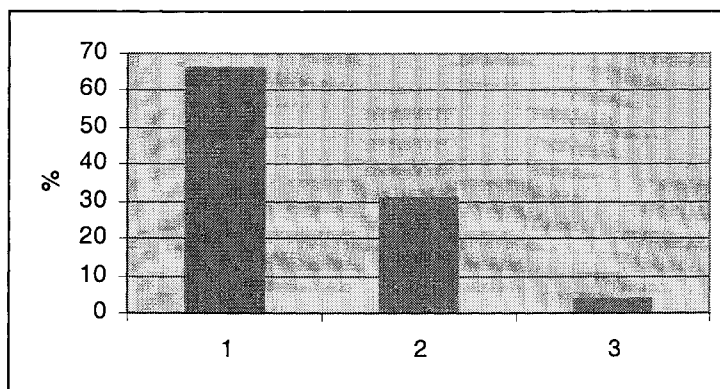
TAULUKKO 10. EMU-oppilaiden nykyiset ja sopivimmat oppimisympäristöt.

		Sopivin oppimisympäristö					
		1	2	3	4	5	Yhteensä
<b>Nykyinen oppimisympäristö</b>	<b>1</b>	3	4	2	1	0	10
	<b>2</b>	5	45	1	7	1	59
	<b>3</b>	5	32	62	30	0	129
	<b>4</b>	1	35	24	107	52	219
	<b>5</b>	0	0	0	0	0	0
<b>Yhteensä</b>		14	116	89	145	53	417

1 = yleisopetuksen luokka, 2 = osa-aikainen erityisopetus tai pienryhmä,  
3 = erityisluokka, 4 = erityiskoulu, 5 = laitos

#### 8.2.4 HOJKS ja sen toimivuus

EMU-oppilaista 66 prosentille oli laadittu kirjallinen HOJKS. Kolmasosalle (31 %) se oli tekeillä ja neljälle prosentille ei HOJKS:a ollut laadittu. Kuviosta 4 näkyy HOJKS:n laatimisen prosenttijakaumat.



KUVIO 4. HOJKS:n laadinta EMU-oppilaille (prosenttijakaumat).

1 = HOJKS on laadittu, 2 = HOJKS on tekeillä ja 3 = HOJKS:a ei ole laadittu.

Yli puolet opettajista koki, että HOJKS auttaa opetusta ja siitä on hyötyä oppilaalle paljon tai erittäin paljon. Lähes puolet (45 %) koki, että siitä on hiukan apua opetukselle ja hiukan hyötyä oppilaalle (44 %). Taulukossa 11 näkyvät prosenttijakaumat.

TAULUKKO 11. HOJKS:n merkitys EMU-opetuksessa (auttaa opetusta) ja EMU-oppilaalle (hyötyä oppilaalle). Prosenttijakaumat.

	<b>Ei merkitystä</b>	<b>Hiukan</b>	<b>Paljon</b>	<b>Erittäin paljon</b>	<b>Yhteensä</b>
<b>Auttaa opetusta</b>	1 %	45 %	44 %	10 %	100 %
<b>Hyötyä oppilaalle</b>	2 %	44 %	45 %	9 %	100 %

### 8.2.5 Oppimisympäristön ja toimintakyvyn yhteys

Kuudes tutkimusongelma käsitteli EMU-oppilaan toimintakyvyn ja oppimisympäristön välistä yhteyttä. EMU-oppilaiden toimintakyvyllä ja oppimisympäristöllä oli yhteyttä sopimattoman käytöksen sekä älyllisen toiminnan kohdalla. Sopimattoman käytöksen ja oppimisympäristön yhteys oli tilastollisesti melko merkitsevä ( $F = 3,063$ ;  $p < .05$ ). Yleisopetuksen luokassa opiskelevilla EMU-oppilailla oli vähiten sopimatonta käytöstä.

Älyllisen toiminnan ja oppimisympäristön yhteys oli merkitsevä ( $F = 4,050$ ;  $p < .01$ ). Yleisopetuksessa opiskelevilla oppilailla oli eniten ongelmia älyllisessä toiminnassa ( $ka = 2,5$ ). Osa-aikaisessa ja luokkamuotoisessa erityisopetuksessa sekä erityiskouluissa opiskelevilla oppilailla älyllisen toiminnan ongelmat olivat vähäisempiä, siten että erityiskouluissa opiskelevilla älyllisen toiminnan ongelmat olivat lievimpiä ( $ka = 1,7$ ). Taulukossa 12 näkyvät EMU-oppilaiden toimintakyvyn eri osa-alueiden yhteys oppimisympäristöön.

TAULUKKO 12. EMU-oppilaiden toimintakyvyn yhteys oppimisympäristöön. Keskiarvot (ka), keskihajonnat (s), eron merkitsevyys (F- ja p- arvot). Keskiarvot on kuvattu asteikolla 0-5, jossa 0 = normaali kyky, 1 = mahdollinen toiminnan vaje, epäily olemassa, 2 = lievä toiminnan vaje, 3 = kohtalainen toiminnan vaje, 4 = merkittävä toiminnan vaje, 5 = erittäin merkittävä toiminnan vaje.

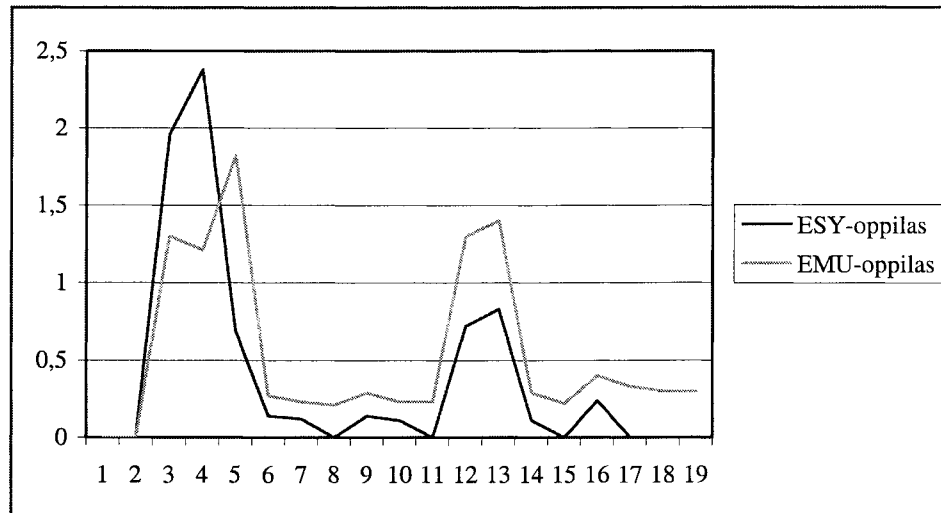
Toimintakyky	Oppimisympäristö				Eron merkitsevyys	
	1	2	3	4	F	p<
	ka s	ka s	ka s	ka s		
Kuulo						
Vasen korva	0,00 0,00	0,00 0,00	0,09 0,41	0,06 0,45	0,57	n.s.
Oikea korva	0,00 0,00	0,00 0,00	0,06 0,30	0,08 0,56	0,53	n.s.
Sosiaaliset taidot ja Käyttäytyminen						
Sosiaaliset taidot	0,40 0,35	1,45 1,35	1,47 1,29	1,15 1,22	1,87	n.s.
Sopimaton käytös	0,78 1,30	1,57 1,57	1,39 1,41	1,05 1,32	3,06	.05
Älyllinen toiminta	2,50 1,43	2,21 1,25	1,92 1,13	1,72 1,06	4,05	.01
Raajat						
Vasen käsi ja sormet	0,50 0,97	0,17 0,48	0,28 0,78	0,26 0,69	0,68	n.s.
Vasen käsivarsi	0,30 0,48	0,08 0,34	0,23 0,70	0,24 0,64	0,92	n.s.
Vasen jalka	0,10 0,32	0,06 0,24	0,25 0,74	0,22 0,61	1,28	n.s.
Oikea käsi ja sormet	0,80 1,23	0,18 0,49	0,29 0,78	0,29 0,75	1,88	n.s.
Oikea käsivarsi	0,60 0,97	0,06 0,32	0,21 0,62	0,26 0,71	2,30	n.s.
Oikea jalka	0,10 0,32	0,04 0,20	0,26 0,71	0,25 0,68	1,60	n.s.
Taroituksellinen. viestintä						
Toisten ymmärtäminen	1,40 1,58	1,42 1,03	1,40 1,12	1,29 1,08	0,03	n.s.
Viestiminen toisten kanssa	2,00 1,57	1,42 1,09	1,38 1,10	1,37 1,18	0,96	n.s.
Lihäsjänteys	0,00 0,00	0,21 0,78	0,29 0,79	0,30 0,75	0,65	n.s.
Jäykkyys	0,00 0,00	0,23 0,78	0,28 0,75	0,20 0,57	0,74	n.s.
Velttous	0,00 0,00	0,23 0,59	0,55 1,15	0,35 0,86	2,48	n.s.
Fyysinen terveys						
Silmät	0,60 1,35	0,22 0,80	0,45 0,85	0,28 0,79	1,76	n.s.
Vasen silmä	0,70 1,64	0,22 0,80	0,42 0,82	0,23 0,67	2,59	n.s.
Oikea silmä	0,20 0,63	0,30 0,80	0,35 0,92	0,28 0,82	0,20	n.s.
Kehon rakenne						

1= Yleisopetuksen luokka, 2 = Osa-aikainen erityisopetus tai pienryhmä, 3 = erityisluokka, 4 = erityiskoulu

### 8.3 ESY- ja EMU-oppilaiden vertailu

Seuraavat tutkimusongelmat käsittelevät ESY- ja EMU-oppilaiden eroja toimintakyvyn ja opetuksen järjestämisen osalta.

#### 8.3.1 Toimintakyky



- |                        |                               |
|------------------------|-------------------------------|
| 1 Vasen korva          | 11 Oikea jalka                |
| 2 Oikea korva          | 12 Toisten ymmärtäminen       |
| 3 Sosiaaliset taidot   | 13 Viestiminen toisten kanssa |
| 4 Sopimaton käytös     | 14 Jäykkyys                   |
| 5 Älyllinen toiminta   | 15 Velttous                   |
| 6 Vasen käsi ja sormet | 16 Fyysinen terveys           |
| 7 Vasen käsivarsi      | 17 Vasen silmä                |
| 8 Vasen jalka          | 18 Oikea silmä                |
| 9 Oikea käsi ja sormet | 19 Kehon rakenne              |
| 10 Oikea käsivarsi     |                               |

KUVIO 5. ESY- ja EMU-oppilaan toimintakyky. Keskiarvot kuvattu asteikolla 0-5, jossa 0 = normaali kyky, 1 = mahdollinen toiminnan vaje, epäily olemassa, 2 = lievä toiminnan vaje, 3 = kohtalainen toiminnan vaje, 4 = merkittävä toiminnan vaje, 5 = erittäin merkittävä toiminnan vaje.

Kuvion 5 perusteella EMU-oppilailla oli enemmän vaikeuksia kaikilla toimintakyvyn osa-alueilla paitsi sosiaalisissa taidoissa ja sopimattomassa käytöksessä verrattuna

ESY-oppilaisiin. EMU-oppilailla oli jonkin verran ongelmia myös näillä kahdella osa-alueella. Molemmilla ryhmillä selkeä ongelma-alue oli tarkoituksellinen viestintä, joskin EMU-oppilailla vaikeudet olivat suurempia. Toimintakyvyn osa-alueista EMU-oppilailla oli eniten vaikeuksia älyllisessä toiminnassa. Taulukossa 13 näkyvät ESY- ja EMU-oppilaan toimintakyvyn keskiarvot ja keskihajonnat sekä erojen merkitsevyydet.



TAULUKKO 13. ESY- ja EMU-oppilaiden toimintakyvyn vertailu. Keskiarvot (ka), keskihajonnat (s), erojen merkitsevyys (F- ja p- arvot). Keskiarvot on kuvattu asteikolla 0-5, jossa 0 = normaali kyky, 1 = mahdollinen toiminnan vaje, epäily olemassa, 2 = lievä toiminnan vaje, 3 = kohtalainen toiminnan vaje, 4 = merkittävä toiminnan vaje, 5 = erittäin merkittävä toiminnan vaje.

Toimintakyky	ESY		EMU		Eron merkitsevyys	
	ka	s	ka	s	F	p<
Kuulo						
Vasen korva	0,00	0,00	0,00	0,39	1,95	n.s.
Oikea korva	0,00	0,41	0,00	0,43	0,18	n.s.
Sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen						
Sosiaaliset taidot	1,96	1,52	1,30	1,26	19,40	.001
Sopimaton käytös	2,38	1,64	1,21	1,39	50,26	.001
Älyllinen toiminta	0,69	1,03	1,82	1,13	78,63	.001
Raajat						
Vasen käsi ja sormet	0,14	0,54	0,27	0,70	2,87	n.s.
Vasen käsivarsi	0,12	0,52	0,23	0,63	2,47	n.s.
Vasen jalka	0,00	0,25	0,21	0,62	7,15	.01
Oikea käsi ja sormet	0,14	0,50	0,29	0,74	3,87	.05
Oikea käsivarsi	0,11	0,47	0,23	0,66	3,22	n.s.
Oikea jalka	0,00	0,25	0,23	0,65	7,54	.01
Tarkoituksellinen viestintä						
Toisten ymmärtäminen	0,72	1,00	1,31	1,10	24,01	.001
Viestiminen toisten kanssa	0,83	1,00	1,38	1,15	18,65	.001
Lihaskäky						
Jäykkyys	0,11	0,45	0,29	0,76	4,88	.05
Velttous	0,00	0,39	0,22	0,66	3,35	n.s.
Fyysinen terveys	0,24	0,63	0,40	0,95	2,35	n.s.
Silmät						
Vasen silmä	0,00	0,30	0,33	0,82	7,69	.01
Oikea silmä	0,00	0,28	0,30	0,77	7,25	.01
Kehon rakenne	0,00	0,40	0,30	0,84	5,79	.05

Verrattaessa ESY- ja EMU-oppilaiden toimintakykyä ilmeni, että EMU-oppilaiden toimintakyvyn ongelmat ulottuivat useammalle osa-alueelle. Erot ryhmien välillä olivat sosiaalisissa taidoissa, älyllisessä toiminnassa, tarkoituksellisessa viestinnässä, lihasjänteudessa, raajoissa (vasen ja oikea jalka, oikea käsi ja sormet), silmissä ja kehon rakenteessa. Ainoastaan sosiaalisissa taidoissa ja sopimattomassa käytöksessä ESY-oppilailla oli enemmän vaikeuksia, kaikkien muiden toimintakyvyn osa-alueiden kohdalla EMU-oppilailla oli enemmän vaikeuksia.

Tilastollisesti erittäin merkitsevä ero oli sosiaalisissa taidoissa, sopimattomassa käytöksessä, toisten ymmärtämisessä ja viestimisessä toisten kanssa. Tilastollisesti merkitsevä ero oli vasemman jalan toimintakyvyssä, oikean jalan toimintakyvyssä, vasemman silmän toimintakyvyssä ja oikean silmän toimintakyvyssä. Tilastollisesti melko merkitsevä ero oli oikean käden ja sormien toimintakyvyssä, jäykkyydessä ja kehon rakenteessa.

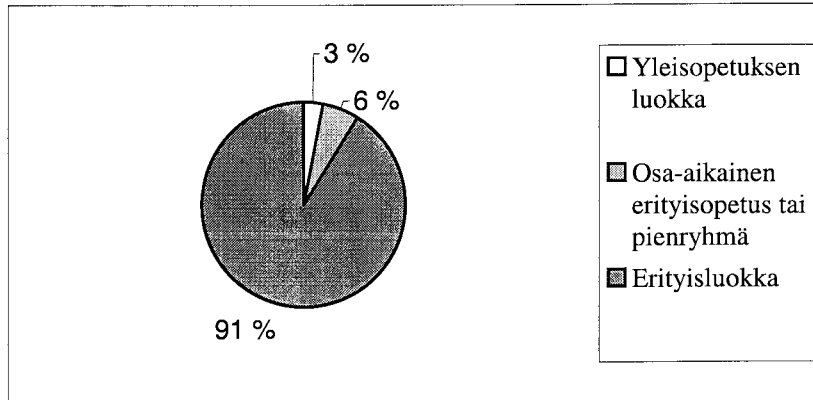
Tutkimustulosten perusteella voidaan huomata, että kumpikaan ryhmä ei merkittävästi eroa oppilaan ns. normaalista toimintakyvystä. Toimintakyvyn eri osa-alueiden keskiarvot ovat kaikki yhtä lukuun ottamatta alle kaksi, mikä merkitsee, että toimintakyvyn vaikeudet ovat lieviä.

### 8.3.2 Oppimisympäristöt

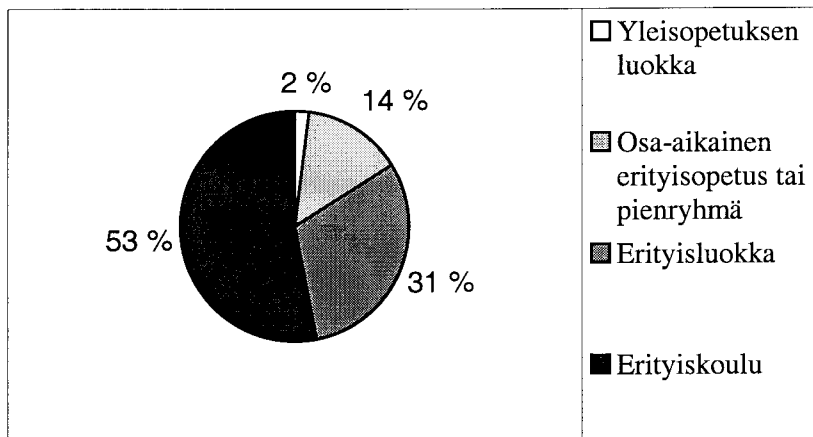
ESY- ja EMU- oppilaiden oppimisympäristöjen ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $t = 8,102$ ;  $p < .001$ ). ESY- oppilaiden oppimisympäristöjen keskiarvo oli 2,89 ja EMU-oppilaiden 3,34 (2 = osa-aikainen erityisopetus tai pienryhmä, 3 = erityisluokka; katso taulukot 6 ja 12). ESY- oppilailla hajonta oli pienempi ( $s = 0,40$ ) kuin EMU- oppilailla ( $s = 0,81$ ).

Suurin ero näkyi erityisluokissa ja erityiskouluissa tapahtuvassa opetuksessa. ESY-oppilaista 91 % opiskeli erityisluokissa, kun EMU-oppilailla vastaava luku oli 31 %. Yli puolet (53 %) EMU-oppilaista opiskeli erityiskouluissa, ESY-oppilaista ei yhtään. Mukautettua opetusta annetaan eniten erityiskouluissa ja sopeutumattomien opetusta erityisluokissa. ESY-oppilaista ainoastaan kolme ja EMU-oppilaista kaksi prosenttia opiskelee fyysisesti integroituna yleisopetuksen luokassa. Vertailun helpottamiseksi

kuvioissa 6 ja 7 näkyvät ESY- ja EMU- oppilaiden prosenttimäärät eri oppimisympäristöissä.



KUVIO 6. ESY-opetuksen oppilasmäärien prosenttiosuudet eri oppimis-ympäristöissä (N = 105).



KUVIO 7. EMU-opetuksen oppilasmäärien prosenttiosuudet eri oppimis-ympäristöissä (N = 417).

### 8.3.3 Oppimisympäristöjen sopivuus

Oppimisympäristöjen sopivuuden kokemisessa ESY- ja EMU- oppilaiden välillä ei ollut eroa ( $t = 1,07$ ;  $p = n.s.$ ). Molempien ryhmien kohdalla nähtiin erityiskoulu sopivimpana oppimisympäristönä.

### 8.3.4 HOJKS:n laatiminen ja sen toimiminen

HOJKS:n laatimisessa ESY-oppilaiden ja EMU-oppilaiden välinen ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $t = 9,98$ ;  $p < .001$ ). EMU-oppilaille HOJKS oli laadittu useammin kuin ESY-oppilaille. Taulukossa 14 on esitelty HOJKS:n laatiminen ESY- ja EMU-oppilailla.

TAULUKKO 14. HOJKS:n laatiminen ESY- ja EMU-oppilailla. Prosenttijakaumat, keskiarvot (ka) ja eron tilastollinen merkitsevyys (t- ja p-arvot).

	0	1	2	ka	t	p<
ESY	28	45	27	0,98	9,983	.001
EMU	4	31	65	1,62		

0 = HOJKS:a ei ole laadittu, 1 = HOJKS on tekeillä, 2 = HOJKS on laadittu.

Ryhmien välinen ero siinä, auttaako HOJKS opettajien opetusta, oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $t = 6,33$ ;  $p < .001$ ). EMU-oppilaiden opettajien mielestä HOJKS on auttanut enemmän heidän opetustaan kuin ESY-oppilaiden opettajien

HOJKS:n hyödyllisyydessä oppilaalle tulokset olivat samansuuntaiset. Ryhmien välinen ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $t = 5,96$ ;  $p < .001$ ). EMU-oppilaiden kohdalla HOJKS: koettiin hyödyllisemmäksi kuin ESY-oppilaiden kohdalla. Taulukossa 15 vertaillaan HOJKS:n toimimista ESY- ja EMU-oppilailla.

TAULUKKO 15. HOJKS:n toimivuuden erot ESY- ja EMU-oppilailla. Prosenttijakaumat, keskiarvot (ka) ja erojen tilastollinen merkitsevyys (t- ja p-arvot).

		1	2	3	4	ka	t	p<
<b>HOJKS auttaa opetusta</b>	<b>ESY</b>	3	65	29	3	2,32	3,871	.001
	<b>EMU</b>	1	45	44	10	2,63		
<b>HOJKS:n hyöty oppilaalle</b>	<b>ESY</b>	9	53	33	5	2,34	3,144	.01
	<b>EMU</b>	2	43	45	10	2,62		

1 = ei apua/hyötyä, 2 = hiukan, 3 = paljon, 4 = erittäin paljon.

## 9 POHDINTA

Seuraavassa arvioidaan tutkimusprosessia sekä tehdään yleisempiä tulkintoja tulosten pohjalta.

### 9.1 Tutkimuksen arviointia

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millainen on toimintakyvyltään oppilas, joka on määritelty ESY- tai EMU-oppilaaksi. Lisäksi haluttiin kartoittaa ESY- ja EMU-oppilaiden nykyisiä oppimisympäristöjä sekä sitä, kuinka sopiviksi ne koetaan. Tutkimuksessa selvitettiin myös HOJKS:n yleisyyttä näillä oppilailta ja sen hyötyä opetuksessa ja oppilaan oppimisessa. Tarkoituksena oli verrata ESY- ja EMU-oppilaita edellä mainittujen asioiden osalta ja saada siten kuvaa, onko oppilaiden luokittelu ollut perusteltua.

Tutkimuksen luotettavuus todettiin hyväksi. Otos oli melko kattava, joten tulosten pohjalta voidaan tehdä koko kohdejoukkoa koskevia yleistyksiä. Tulokset osittain tukevat aikaisempia tutkimuksia, ja tätä on tarkasteltu lähemmin seuraavissa kappaleissa.

Tutkimusongelmat ulottuivat varsin laajalle alueelle (toimintakyky, oppimisympäristöt ja HOJKS). Näiden lisäksi tutkimusaineistosta nousi esille kysymyksiä integraatiosta ja luokittelusta. Tästä johtuen tutkimuksen teoreettinen pohja muodostui kovin moniulotteiseksi ja näin ollen hieman pinnalliseksi. Tutkimusaineisto olisi houkuttanut perehtymään syvällisemmin eri seikkoihin, mutta se ei tämän tutkimuksen puitteissa ollut mahdollista. Tutkimuksen rajaaminen heti alkuvaiheessa käsittelemään yhtä aluetta, esimerkiksi toimintakykyä, olisi mahdollistanut teorian ja tulosten välisen perusteellisemmän vuoropuhelun. Toisaalta taas tämä tutkimus antaa kattavan ja yleisen kuvauksen ESY- ja EMU-oppilaita sekä herättää kysymyksen erityisopetuksen järjestämisen ja oppilaiden luokittelun perusteista.

### 9.1 ESY-oppilas – häirikkö vai jotain muuta?

Tutkimuksen perusteella ESY-oppilas oli fyysisiltä ominaisuuksiltaan normaali. Ainoa hiukan erottuva osa-alue oli oppilaiden kokonaisterveys. Kymmenesosan kohdalla oli epäilyä terveysongelmista. Mielestämme tämä ei välttämättä kerro ESY-oppilaasta, vaan pikemminkin yleisestä nuorten terveydentilasta. Toisaalta tulokseen saattavat vaikuttaa poissaolot, joita ESY-oppilailla on usein runsaasti (ks. esim. Seppovaara 1998, 116).

Selkeästi eniten vaikeuksia ESY-oppilailla oli sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen alueella, mikä oli odotettavissa aikaisempien tutkimusten tulosten perusteella. Neljäsosalla sopeutumattomien opetuksen oppilaista on merkittäviä vaikeuksia toimia toisten ihmisten kanssa tarkoituksenmukaisesti sekä sopimatonta käyttäytymistä. Puolella oppilaista on hieman ongelmia tällä alueella. Tämä tutkimustulos tukee aikaisempia käsityksiä ESY-oppilaiden ominaispiirteistä (ks. kappale 3.4) ja perusteita, minkä takia siirtoja ESY-opetukseen tehdään.

Viidesosalla oppilaista ei kuitenkaan ollut lainkaan ongelmia sosiaalisissa taidoissa tai käyttäytymisessä. Tästä heräsi kysymys, miksi kyseiset oppilaat opiskelevat sopeutumattomien opetuksessa. Erityisopetuksen resurssipula saattaa johtaa sellaisiin opetusjärjestelyihin, jotka eivät välttämättä vastaa oppilaan tarpeita. Esimerkiksi pienemmissä kunnissa saattaa olla vain yksi erityisopetuksen pienryhmä ESY-nimikkeellä, mutta jossa opiskelee oppilaita, joiden vaikeudet ovat muilla alueilla.

Kuorelahden (1998) mukaan toinen käyttäytymishäiriöisyyden muoto on sisäänpäin suuntautunut häiriintyneisyys, jolloin ympäristön on vaikea havaita normaalista poikkeavaa käyttäytymistä. Mahdollisesti tämä selittää sen, ettei kaikilla tutkimuksen oppilaista havaita vaikeuksia sosiaalisissa taidoissa tai käyttäytymisessä. ESY-luokassa tällaiset oppilaat voivat olla opettajalle ns. helppoja oppilaita, jotka eivät vaadi opettajan jatkuvaa huomiota.

ESY-oppilaat opiskelevat yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan, joten heidän tulisi pystyä suoriutumaan samasta vaatimustasosta kuin yleisopetuksen oppilaiden. Tutkimustulos kuitenkin osoittaa, että ESY-oppilaiden joukossa on runsaasti

oppilaita (42 %), joilla on ongelmia ajattelun ja päättelyn osa-alueella tai epäilyä niiden olemassaolosta. Olisi hyvä pohtia, kertooko tämä siitä, että esimerkiksi oppilaan häiritsevällä käyttäytymisellä on yhteyttä oppimisvaikeuksiin ja hankaluuksiin selviytyä vaadittavista koulutehtävistä. Seppovaaran (1998) tutkimuksessa ilmeni, että koulukielteisyyks on suurin syy ESY-siirtoihin. Tällä saattaa olla yhteyttä motivaatioon ja kiinnostukseen opiskelua kohtaan ja sitä kautta koulumenestykseen. Muun muassa Jahnukainen (2001a) mainitsi alisuoriutumisen yhtenä ESY-oppilaan tunnusomaisena piirteenä.

Teoriassa ESY-oppilaat opiskelevat yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan, kuitenkin tiedollisia tavoitteita tärkeämmiksi nousevat sosiaaliset ja elämän hallintaan liittyvät asiat (ks. kappale 3.3). Yleisopetuksessa keskitytään selkeästi enemmän ajattelukyvyn ja ongelmanratkaisutaidon kehittämiseen. Käytännössä ESY-luokkien opetussisällöt saattavat poiketa paljon yleisopetuksen opetussisällöistä. Tässä tutkimuksessa erityisoppilaan toimintakykyä arvioitaessa opettajan tehtävänä oli verrata ESY-oppilasta muihin samanikäisiin oppilaisiin. On mahdollista, että ESY-oppilaiden lähtökohdat verrattuna yleisopetuksen oppilaisiin, esimerkiksi ajattelun ja päättelyn osalta, eivät välttämättä ole samat, johtuen ESY-opetuksen keskeisistä tavoitteista.

Lähes puolella ESY-oppilaista on lieviä vaikeuksia tai epäilyä vaikeuksista tarkoituksellisessa viestinnässä, joka tässä tutkimuksessa on eritelty toisten ymmärtämiseksi ja viestimiseksi toisten kanssa. Viestimisen taitojen voidaan ajatella olevan yhteydessä sosiaalisiin taitoihin ja käyttäytymiseen, myös tässä tutkimuksessa näillä kahdella osa-alueella olivat ESY-oppilaiden suurimmat vaikeudet. Tämä tukee aikaisempia käsityksiä ESY-oppilaiden ongelma-alueista.

Tutkimuksen ESY-oppilaiden yleinen profiili (ks. kuvio 5) tukee aikaisempia käsityksiä ESY-oppilaiden piirteistä ja ongelma-alueista. Se myös antaa perustelun ESY-opetuksen keskeisille tavoitteille ja oppisisältöjen joustavuudelle. Yksityiskohtaisempi tulosten tarkastelu kuitenkin osoitti, että runsaalla neljäsosalla (27 %) ESY-oppilaista ei ollut puutteita millään toimintakyvyn osa-alueella. Mielenkiintoista olisi selvittää miksi oppilas on luokiteltu sopeutumattomaksi ja miksi oppimisympäristönä on erityisluokka (ks. taulukko 5). Yhteenvetona voidaan todeta ESY-oppilaiden olevan yleisesti toimintakyvyltään varsin lähellä yleisopetuksen oppilasta.



## 9.2 ESY-oppilaat erityiskouluihinko?

ESY-oppilaiden yleisin oppimisympäristö oli erityisluokka. Fyysinen integraatio yleisopetuksen luokkaan oli vähäistä. Kaikkein sopivimpana oppimisympäristönä ESY-oppilaiden kohdalla koettiin erityiskoulu, joka on täysin erillinen yleisopetuksesta. Yleinen suuntaus ESY-oppilaiden oppimisympäristöitä mietittäessä oli segregoiva. Tutkimustulos kertoo opettajien haluttomuudesta toteuttaa käytännössä fyysistä integraatiota, joka on edellytys sosiaaliselle integraatiolle, kaikkien oppilaiden yhdenmukaiselle kohtelulle ja tasavertaisuudelle. Aikaisempien tutkimustulosten mukaan luokanopettajien enemmistön on edelleen vaikea hyväksyä sopeutumattomien oppilaiden tavallisissa luokissa (ks. Moberg 1998, 146; 2001). Tämä tutkimus antoi samansuuntaisia viitteitä opettajien asenteista, vaikka integraatioon suhtautumista ei varsinaisesti tutkittukaan.

ESY-oppilaille oli vielä tämän tutkimuksen ajankohtana varsin vähän laadittu HOJKS:ia. Vaikka ESY-opetuksessa opiskellaan yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaan, käytännössä sisällöt ovat suppeammat ja painotus on usein käytännönläheisemmin toiminnallisuudessa ja sosiaalisissa taidoissa. Tämän vuoksi näemme HOJKS:n tärkeänä myös ESY-oppilaiden kohdalla. HOJKS tuo opiskeluun selkeyttä, suunnitelmallisuutta ja jatkuvuutta. Jos oppilaalla olisi mahdollisuus vaikuttaa oman HOJKS:ssa laadintaan, voisi se mahdollisesti toimia oppilaan yhtenä motivoijana opiskeluun ja koulutyöhön. HOJKS:n kautta olisi mahdollisuus saada myös positiivisella tavalla vanhempiin yhteys ja kodin tukea oppilaan opiskelulle.

## 9.3 EMU-oppilas – heikkolahjainenko?

Suurimmat vaikeudet EMU-oppilailla oli älyllisessä toiminnassa. Lähes 90 %:lla oppilaista oli vaikeuksia ajattelussa ja päättelyssä. Tutkimustulos tukee aikaisempia käsityksiä EMU-oppilaiden toimintakyvyn piirteistä. Kymmenesosalla EMU-oppilaista älyllinen toiminta oli ikätasoa vastaavaa. Kuitenkin he opiskelevat mukautetun opetussuunnitelman mukaan, jolloin vaatimustaso on matalampi kuin yleisopetuksen opetuksessa. Olisi hyvä pohtia, miksi nämä oppilaat ovat mukautetussa opetuksessa. Onko oppimisvaikeuksiin syynä jotkut muut tekijät kuin vaikeudet älyllisessä toiminnassa? Onko joissakin tapauksissa helpompi ratkaisu siirtää oppilas mukautettuun

opetukseen, kuin pyrkiä selvittämään oppilaan ongelmat kokonaisvaltaisesti? Mukautetussa opetuksessa opiskelevan, älylliseltä toiminnaltaan normaalin oppilaan kohdalla voidaan pohtia, ovatko tavoitteet ja vaatimustaso oikeanlaiset.

Älyllisessä toiminnassa yleisopetuksessa opiskelevilla EMU-oppilailla oli eniten ongelmia verrattuna muissa oppimisympäristöissä opiskeleviin. Tämä tutkimustulos on ristiriidassa oppilaiden luokittelun perusteita ajateltaessa. Voisi kuvitella, että erityisluokissa ja –kouluissa opiskelee oppilaita, jotka eniten eroavat nimenomaan älyllisessä toiminnassa yleisopetuksen oppilaista, eikä päinvastoin. Voisiko tähän olla taustalla se, että yleisopetuksessa olevia EMU-oppilaita on helpompi verrata ikätovereiden suoritustasoon kuin erityisryhmissä opiskelevia. Erityisluokilla ja –kouluissa opiskelevat oppilaat on saatettu siirtää erityisopetukseen ensisijaisesti jonkin muun syyn kuin älyllisten ongelmien takia.

Runsaan (1991) mukaan mukautetun opetuksen oppilailla on usein sosiaalisen kehityksen alueella kypsymättömyyttä ja viivästyneisyyttä. Tutkimuksen tulokset osaltaan tukevat tätä. Kahdella kolmesta EMU-oppilaasta on sosiaalisissa taidoissa ongelmia, mutta vain harvalla ne ovat merkittäviä. Sosiaalisten taitojen puutteet saattavat olla yhteydessä oppilaiden viivästyneeseen kehitykseen. EMU-oppilaiden piirteitä miettiessä ja tutkittaessa, olisi tarpeellista pohtia, mikä on ympäristön osuus. Mikä on oppimisympäristön vaikutus oppilaan sosiaalisiin taitoihin? Yleisopetukseen fyysisesti integroitu oppilas saa jatkuvasti olla ns. normaalissa sosiaalisessa ympäristössä ja sen vaikutuksen alla.

Yleistäen voidaan sanoa, että koulumaailmassa opettajilla ja oppilailla on tietynlainen, stereotyyppinen käsitys ja mielikuva EMU-oppilaista. EMU-luokkaan kuuluvat oppilaat mielletään keskenään samanlaisiksi, vaikka luokat ovat oppilasainekseltaan hyvin heterogeenisiä, minkä myös tämä tutkimus osoitti. EMU-opetus perustuu oletukseen, että oppilaiden suurin vaikeus on älyllisessä toiminnassa. Tutkimuksen mukaan EMU-oppilaista kymmenesosalla ei ole ollenkaan vaikeuksia älyllisessä toiminnassa ja kolmasosan kohdallakin on vain epäilyä vaikeuksista. Miten EMU-opetus pystyy vastaamaan oppilaiden yksilölliseen tarpeeseen, kun luokassa on älykkyydeltään normaaleja oppilaita? Opettajalle jää suuri vastuu opetuksen toteuttamisesta jokaisen

oppilaan tarpeiden mukaan (vrt. kpl 3.4), mikä on varsin vaativa ja haasteellinen tehtävä, kun luokassa saattaa olla älykkyydeltään erittäin vaihtelevaa oppilasainesta.

Erityisluokkasiirtoja varten psykologit usein käyttävät älykkyystestejä (Saloviita 1999, 25). Älykkyystestit perustuvat kuitenkin vanhentuneeseen käsitykseen älykkyiden luonteesta (ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2001). EMU-oppilasta tulisi ajatella yksilöllisesti myös älykkyiden osalta, älykkyys on moniulotteinen ominaisuus, josta voi erottaa eri muotoja. Koulumaailmassa tulisi antaa arvoa myös esimerkiksi käytännölliselle älykkyydelle. Tärkeää on huomata, että oppilaan kehityksen ja oppimiskyvyn kannalta on testiälykkyyttä ratkaisevampia asioita mm. minäkäsitys, oppimisympäristö, opetusmenetelmät, opetussuunnitelmat ja vahvuuksien tiedostaminen (Brunner & Majewski 1997; Hakkarainen ym. 2001, 63).

EMU-oppilaiden, joukossa oli yllättävän monta oppilasta (21 %), joilla ei ollut minkäänlaisia ongelmia toimintakyvyssä. Mitä nämä kaikilta toimintakyvyn osa-alueilta ikätovereidensa tasoiset oppilaat tekevät mukautetussa opetuksessa, jossa oppimääriä ja –sisältöjä on helpotettu? Miten nämä oppilaat on arvioitu tai miten heidät on luokiteltu?

#### 9.4 EMU-oppilas – yleisopetuksen yhteyteen vai täysin erilleen?

EMU-oppilaille sopivimmaksi oppimisympäristöksi nähtiin erityiskoulu. EMU-oppilaiden oppimisympäristöjen sopivuudessa ei voida sanoa olevan selkeää suuntausta, lähes saman verran oppilaita siirrettäisiin sekä integroivimpiin että segregoivimpiin oppimisympäristöihin. Vain pieni osa EMU-oppilaista oltaisiin valmiita fyysisesti integroimaan yleisopetuksen yhteyteen (3 %). Tätä tulosta tukevat jo aikaisemmin mainitut Mobergin (1984, 1998, 2001a) tutkimustulokset opettajien asennoitumisesta erityisoppilaiden integraatioon, joissa opettajien suhtautuminen juuri psyykkisesti kehitysvammaisten oppilaiden integroimiseen oli kielteisin. Yllättävän paljon taas tutkimuksen kohdejoukon oppilaista oltaisiin valmiit siirtämään laitosopetukseen (13 %).

EMU-oppilaiden toimintakyvyn ja oppimisympäristön välillä oli yhteyttä ainoastaan sopimattoman käytöksen ja älyllisen toiminnan osalta. Yllättävää oli, että yleisopetuksessa opiskelevilla EMU-oppilailta älyllisen toiminnan vaikeudet olivat

suurimmat verrattuna muissa oppimisympäristöissä opiskeleviin oppilaisiin. Yleisopetuksessa opiskelevilla EMU-oppilailla oli taas vähiten ongelmia sopimattomassa käytöksessä. Tämä viittaisi siihen, että yleisopetukseen ollaan halukkaampia integroimaan sellainen EMU-oppilas, jolla ei ole häiriökäyttäytymistä, riippumatta älykkyyden vaikeuksista.

### 9.5 Löytyykö perustaa luokittelulle?

Luokittelua on perusteltu muun muassa oppilaan tarpeiden mukaisten opetusmenetelmien löytämisellä ja opettajan opetustyön tukemisella (ks. luku 2.3). Tulosten perusteella sekä ESY- että EMU-oppilaiden yleisprofiili oli aikaisempien käsitysten mukainen, mutta joukossa oli hyvin vaihtelevaa oppilasainesta. Vaikka oppilaat oli luokiteltu ESY- tai EMU-oppilaaksi, oli heidän joukossaan monia, jotka olivat toimintakyvyltään normaaleja tai lähes normaaleja. Tätä tukee myös aikaisempi Mobergin ja Koron (1983) tutkimustulos, mutta tässä tutkimuksessa toimintakyvyltään normaaleiden oppilaiden määrä EMU- ja ESY- opetuksessa oli vielä suurempi (ks. LIITE 7).

Jos toimintakyvyltään normaali oppilas on syystä tai toisesta luokiteltu erityisoppilaaksi ja opetus toteutetaan sen mukaisesti, palveleeko luokittelu tällöin niin oppilasta kuin opettajakaan? Keskeinen kysymys on, mitä varten luokittelua tehdään. Pyritäänkö luokittelun avulla vastaamaan oppilaan yksilöllisiin tarpeisiin vai turvaamaan yleisopetuksen luokan häiriötön toiminta? (ks. Savolainen & Lukkari 1994, 279.) Tällöin tulisi pohtia oppilaan leimautumista ja sen mahdollisia pitkäaikaisia ja laajoja vaikutuksia (ks. esim. Kuula 2000; Kuorelahti 1994). Luokittelulla on myös muita haitallisia vaikutuksia oppilaan leimautumisen lisäksi. Se saattaa jopa ohjata ihmisen elämänkulkua ja ulottaa vaikutuksensa pitkälle tulevaisuuteen.

Saloviidan (1999) mukaan erityisopetusryhmistä yritetään oppilaiden luokittelun avulla saada oppimistaidoiltaan yhtenäisiä ryhmiä, mikä ei käytännössä kuitenkaan onnistu. Todellisuudessa erityisluokan oppilaat ovat usein keskenään eri-ikäisiä, ja eroavat oppimistaidoiltaan ja -kyvyiltään. (Saloviita 1999, 28-29.) Tämän tutkimuksen tulokset myös viittaavat erityisopetusryhmien olevan hyvin heterogeenisia. Tärkeää olisi tällöin

pohtia, onko erityisopetus todella oppilaiden yksilöllisyyteen vastaamista. Eikö samaan pystyttäisi myös yleisopetuksessa?

Mielestämme tulisi ensisijaisesti keskittyä siihen, kuinka jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet olisi mahdollista huomioida yleisopetuksessa. Tutkimustietoa tarvitaan edelleen integraation onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä, siitä miten yksilöllinen opetus toteutetaan ja millaisia tukitoimia tarvitaan. Tutkimustulokset erityisoppilaiden toimintakyvyssä antavat viitteitä siitä, että erityisopetuksen järjestämistä tulisi tarkoin arvioida ja pohtia kunkin oppilaan kohdalla.

## 9.6 Jatkotutkimusaiheita

Seuraavassa esitellään joitakin tämän tutkimuksen perusteella heränneitä ehdotuksia jatkotutkimusten aiheiksi.

Perusteellisemmän kuvan saaminen ESY- ja EMU-oppilaiden toimintakyvystä edellyttää jatkotutkimusta, joka tämän tutkimuksen aineiston puitteissa olisi mahdollista. Yksittäisten oppilaiden profiilien tutkiminen ja vertailu toisi lisää yksityiskohtaisempaa tietoa oppilaiden toimintakyvystä.

Erityisluokkien oppilaiden toimintakyvyn selvittäminen toisi arvokasta tietoa erityisluokkien oppilasaineksesta. Luokkien oppilaiden toimintakykyjen vertailussa olisi mahdollista saada tietoa siitä, kuinka homogeenisiä tai heterogeenisiä ryhmät oppilasainekseltaan ovat.

Yksityiskohtaisemmin voisi tutkia niitä ESY- ja EMU-oppilaita, joilla ei ollut toimintakyvyssä minkäänlaisia puutteita. He kuitenkin opiskelevat erityisopetuksessa ja olisi tärkeää selvittää, esimerkiksi opettajia haastatteleamalla, erityisopetukseen siirron syitä tai erityisopetuksen tarvetta kyseisten oppilaiden kohdalla.

Opettajat pitivät erityiskouluja ESY- ja EMU-oppilaille sopivimpana oppimisympäristönä. Tätä aihetta olisi hyvä selvittää tarkemmin. Mitkä ovat syyt haluun siirtää erityisoppilaita segregoivaan oppimisympäristöön, yleisopetuksesta jopa fyysisesti erillään olevaan oppimisympäristöön? Kysymys Suomen koulussa

vallitsevasta kaksoisjärjestelmästä (ks. esim. Naukkarinen 1999) näyttäisi olevan erittäin ajankohtainen.

Integraation toteutumisen kannalta olisi tärkeää selvittää, eroavatko yleisopetukseen integroidut ESY- ja EMU-oppilaat piirteiltään segregoiduissa oppimisympäristöissä opiskelevista ESY- ja EMU-oppilaista. Onko oppilaiden oppimisedellytyksissä eroja vai löytyvätkö syyt ympäristön haluttomuudesta toteuttaa integraatiota? Integraation toteutumista käytännössä olisi hyvä tutkia niiden oppilaiden kohdalla, jotka opiskelivat yleisopetuksen luokassa ja joille se nähtiin myös sopivimpana oppimisympäristöinä. Näin olisi mahdollista selvittää integraation onnistumiseen vaikuttaneita tekijöitä.

## LÄHTEET

- Bailey, D., Simeonsson, R., Buysse, V. & Smith, T. 1993. Reliability of an index of child characteristics. *Developmental Medicine and Child Neurology* 35 (9), 806-815.
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: käytännöstä oppimassa. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) *Inklusion haaste koululle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 55-81.
- Brunner, C. & Majewski, W. 1997. Mildly handicapped students. *Eryityiskasvatus* 1, 16-18.
- Dammert, O. & Makkonen, S-L. 1999. Eryityisopetus Helsingissä. Teoksessa M. Kuorelahti (toim.) *Sopeutumattomat koulussa. ESY- opetuksen käytäntöä ja teoriaa*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 31, 69-83.
- Emanuelsson, I & Persson, B. 1997. Who is considered to be in need of special education: why, how and by whom? *European Journal of Special Needs Education* 12 (2), 127-136.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yliluoma, P. *Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Evans, P. 2001. Including students with disabilities in mainstream schools. Teoksessa H. Savolainen, H. Kokkala & H. Alasuutari (toim.) *Meeting special and diverse educational needs. Making inclusive education a reality*. Helsinki: Ministry of foreign affairs of Finland.
- Haaja, P. 1997. Kohti inklusiivista kasvatusta? *Eryityiskasvatus* 40 (3), 14-15.
- Haapasalo, S., Byring, R. & Metsänen, P. 1991. Eryitysluokan oppilas. Mukautettuun ja vammautuneiden opetukseen osallistuneiden nuorten kuntoutustutkimus. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2001. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Happonen, H., Ihatsu, M. & Ruoho, K. 1995. Käytösongelmat ja integraatio. Luokanopettaja 2, 62-66.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1993. Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä. Helsinki: WSOY.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 2001. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Heikkilä, T. 1999. Tilastollinen tutkimus. Helsinki: Edita.
- Hietapelto, M. 1997. Mukautetussa luokassa olevan oppilaan lukemis- ja kirjoittamisprosessin arviointi. Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Ihatsu, M. 1995. Erikseen ja yhdessä: Normalisaation kehityslinjat. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 57.
- Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2001. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Juva: Lastensuojelun keskusliitto, 91-109.
- Iisalo, T. 1989. Kouluopetuksen vaihteita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.
- Ikonen, O. 1998. Henkilökohtainen opetussuunnitelma. Teoksessa T. Ladonlahti & A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena kustannus, 216-231.



Ikonen, O. 1999. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? Helsinki: Kehitysvammaliitto ry, 185-210.

Jahnukainen, M. 2001a. Erityisluokkaopetuksen tuloksellisuus – retrospektiivinen oppilasnäkökulma. *Kasvatus* 32 (3), 217-228.

Jahnukainen, M. 2001b. Hyvä paha opettaja, eli (post)modernin nuorison kouluttamisen ongelma erityiskasvatuksen valossa. Saatavilla [www-muodossa <URL:http://www.alli.fi/nuorisotutkimus/tuhti/julkaisut/jahnukainen.htm>](http://www.muodossa.fi/URL:http://www.alli.fi/nuorisotutkimus/tuhti/julkaisut/jahnukainen.htm). 24.10.2001.

Karagiannis, A., Stainback, B. & Stainback, S. 1996. Rationale for inclusive schooling. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (toim.) *Inclusion. A Guide for Educators*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Kauffman, J. 1997. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.

Kautto-Knape, E. 1998. Nuoren sosiaalinen sopeutumattomuus: tapaustutkimus. Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Kivinen, O. & Kivirauma, J. 1986. Erikseen ja integroituna: erityisopetus ja –oppilaat suomalaisessa koulujärjestelmässä 1910-1985. *Sosiologia* 4, 295-311.

Kivirauma, J. 1988. Valikointi, erityisopetus ja oppivelvollisuuskoulu. *Kasvatus* 19 (6), 453-462.

Kivirauma, J. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921-1985. Turun yliopiston julkaisuja C 74.

Kivirauma, J. 1999. Oppivelvollisuuskoulun vammaispolitiikka. Teoksessa S. Nouko-Juvonen (toim.) *Pyörätuolitango. Näkökulmia vammaisuuteen*. Helsinki: Edita, 49-76.

Kivirauma, J. 2001. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva: Lastensuojelun keskusliitto, 23-33.

Koro, J. 1982. Käyttäytymishäiriöisten opetus. Teoksessa S. Moberg (toim.) Erilaiset oppilaat. Johdatus erityisopetukseen. Jyväskylä: Gummerus, 178-221.

Koro, J. 1991. Käyttäytymishäiriöiset lapset. Teoksessa R. Runsas (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Jyväskylä: Lastensuojelun keskusliitto, 453-473.

Koro, J. & Moberg, S. 1981. Tarkkailuoppilaiden sijoittuminen yhteiskuntaan. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuselosteita 36.

Kuorelahti, M. 1998. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa T. Ladonlahti & A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena kustannus, 123-135.

Kuorelahti, M. 1999. Tarkkaavuushäiriöisten ohjaaminen – eräs sovellusesimerkki. Teoksessa M. Kuorelahti (toim.) Sopeutumattomat koulussa. ESY- opetuksen käytäntöä ja teoriaa. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 31, 95-99.

Kuorelahti, M. 2000. Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 169.

Kuorelahti, M-L. 1994. Peruskoulun erityisluokalta ammattikoulutukseen. Kasvatus 1, 79-86.

Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 61.

Lehtikari, P. 2000. ”Ny se oikee elämä alkaa” – ESY-opetuksessa olleiden nuorten peruskoulun päättövaihe ja ensiaskeleet sen jälkeen. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Matilainen, P. & Vehmas, S. 1993. Apukoulu osana yhteiskunnallista valikointia. Jyväskylän apukoulun historiaa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Moberg, S. 1979. Leimautuminen erityispedagogiikassa. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 39.

Moberg, S. 1982. Erityisopetuksessa käytetty opettavien luokittelu. Teoksessa S. Moberg (toim.) Erilaiset oppilaat. Johdatus erityisopetukseen. Jyväskylä: Gummerus, 45- 51.

Moberg, S. 1984. Poikkeaviako lapsia normaaliluokille. Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 17.

Moberg, S. 1985. Erityisluokille ja takaisin. Kouluhallituksen tutkimuksia 2. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Moberg, S. 1990. Erityiskasvatuksen erityisyys. Kasvatus 21 (4), 241-245.

Moberg, S. 1998. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti & A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena kustannus, 136-161.

Moberg, S. 2001a. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Jyväskylä: PS- kustannus, 82-95.

Moberg, S. 2001b. Integraation ja inklusiivisen kasvatuksen ideologia ja kehittyminen. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva: Lastensuojelun keskusliitto, 34-48.

Moberg, S. & Koro, J. 1983. Apukoululaisten oppimisedellytykset ja opetus-suunnitelman mukaisten tavoitteiden saavuttaminen peruskoulun ala-asteella. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimusselosteita 44.

Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) 2001a. Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: Gummerus.

Murto, P., Naukkarinen, A. & Saloviita, T. (toim.) 2001b. Kaikki mukaan. Jyväskylä: PS-kustannus.

Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 149.

Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti & A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena kustannus, 182-202.

Naumanen, S-K. 1999. Mukautettuun opetukseen sijoittamisen perusteluja. Argumentaatio erityisopetussijoitusten taustalla. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Niemelä, E. 1998. Sopeutumattomien opetus. Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos: Opetusmateriaali 3.

Peruskoulun erityisopetuksen opetussuunnitelmien perusteita 1988. EHA, EKV, EMU. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Perusopetuslaki/1.1.1999.

Runsas, R. 1991. Erityisopetus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Teoksessa R. Runsas (toim.) Lasten erityishuolto – ja opetus Suomessa. Jyväskylä: Lastensuojelun keskusliitto, 45-133.

Ruoho, K., Ihatsu, M. & Kuorelahti, M. 2001. Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret. Teoksessa M. Jahnukainen (toim) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. Juva: Lastensuojelun keskusliitto, 249-265.

Salminen, J. 1989. Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Helsinki: Kirjayhtymä.

Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. Jyväskylä: Atena kustannus.

Savolainen, H. & Lukkari, M. 1994. Käyttäytymishäiriö: ilmiö vai häiriö tutkimuskäytännössä? Kasvatus 25 (3), 274-280.

Skrtic, T. 1991. Behind special education. A critical analysis of professional culture and school organization. Denver: Love Publishing Company.

Seppovaara, R. 1998. Kerran tarkkislainen – aina tarkkislainen? Historiallis-prospektiivinen tutkimus oppilaiden ESY-urasta Espoossa vuosina 1977-1994. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 192.

Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. 1998. The making of the inclusive school. London and New York: Routledge.

Tilastokeskus 1998. Oppilastilastot. Tilastokeskus: Helsinki.

Tilus, P. 2000. HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Teoksessa P. Tilus (toim.) HOJKS oppimisen ja arvioinnin tukijana. Jyväskylä, 17-22.

Tilus, P. 2001. HOJKS ei ole peikko vaan yksilöllisen opetuksen työväline. Opettaja (37). 24-27.

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

Tuunainen, K. 2001. Vammaishuollon historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva: Lastensuojelun keskusliitto, 13-22.

Vaughn, S. & Schumm, J.S. 1995. Responsible inclusion for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 5 (28), 264-270.

Virtanen, P. 1994. (toim.) Viikeri. Erityisopetus. Helsinki: Opetushallitus.

Virtanen, P. 2001. Erityishuoltoa ja opetusta koskeva lainsäädäntö. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Juva: Lastensuojelun keskusliitto, 49-66.

Virtanen, P. & Ratilainen, A. 1996. Erityisopetuksen järjestäminen peruskoulussa ja lukiossa lukuvuonna 1994-1995. Teoksessa H. Blom & R. Laukkanen & A. Lindström & U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus, 53-64.

## LIITE 1. Tutkimuksen kohdejoukko

TAULUKKO 16. Opetushallituksen 'Erityisopetuksen laadullinen kehittäminen 1997-2001' -hankkeeseen osallistuneet kunnat ja tämän tutkimuksen aineiston jakaantuminen kunnan ja opetusryhmän mukaan.

Kunnat	Opetusryhmä		Yhteensä
	ESY	EMU	
Alavus	-	-	-
Espoo	-	-	-
Helsinki	-	18	18
Hyvinkää	9	69	78
Jakobstad	-	2	2
Juuka	-	10	10
Jyväskylä	3	12	15
Kajaani	-	-	-
Kangasala	-	12	12
Kemi	-	4	4
Kirkkonummi	6	51	57
Kuusamo	-	28	28
Laukaa	-	-	-
Lieksa	-	28	28
Liperi	-	-	-
Mikkeli	-	-	-
Muurame	-	13	13
Oulu	-	6	6
Pedersöre	-	1	1
Pori	2	5	7
Raisio	14	13	27
Rovaniemen mlk	1	22	23
Rovaniemi	18	72	90
Siilinjärvi	26	54	80
Sotkamo	1	8	9
Tampere	-	-	-
Turku	-	-	-
Vaasa	-	-	-
Valkeakoski	7	8	15
Vantaa	12	28	40
<b>Yhteensä</b>	<b>99</b>	<b>464</b>	<b>563</b>







**TOIMINTAKYVYN ARVIOINTI (The ABILITIES Index)**

Jyväskylän yliopisto/VARHE

Rune J. Simonsson (UNC-CH)

Donald B. Bailey (UNC-CH)

Arviointipäivä: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Arvioija: \_\_\_\_\_

Oppilaan nimi: \_\_\_\_\_

Opetusjärjestely: \_\_\_\_\_ erityisryhmä \_\_\_\_\_ yksilöintegrointi

OHJEET: Merkitse X kussakin sarakkeessa siihen paikkaan, joka parhaiten kuvaa oppilaasi. Huomioi, että kohdissa 1 (Kuulo), 2 (Käytättyminen), 4 (Raajat), 5 (Tarkoituksellinen viestintä), 6 (Toonisuus) ja 8 (Silmät) tulee merkitä useita X:itä. Kunkin sarakkeen alareunassa on tila, johon tulee merkitä arvioinnin peruste (esim. havainnointi, kokemus, testitulokset).

1 Kuulo	2 Sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen		3 Älyllinen toiminta	4 Raajat						5 Tarkoituksellinen viestintä		6 Toonisuus (lihaskänteys)		7 Fyysinen terveys	8 Silmät (näkö)		9 Kehon rakenne
	Vasen korva	Oikea korva		Vasen käsi ja sormet	Vasen käsi ja sormet	Vasen jalka	Oikea käsi ja sormet	Oikea jalka	Toisten ymmärtäminen	Viestinminen toisten kanssa	Jäykkyys	Veltrous	Kokonais-terveys		Vasen silmä	Oikea silmä	
0	Normaali	Kaikki käyttäytyminen oppilaan ikätasolle tyypillistä ja sopivaa	Ikänsä vastaava	Täysin normaali käyttö						Ikänsä vastaava kielellinen ja ehtelöisyys	Normaali	Normaali	Hyvä yleinen terveydentila	Normaali	Normaali	Normaali	
1	Mahdollinen kuulon vaje	Mahdollinen vaje	Epäily ongelmien olemassaolosta	Epäily käytön vaikeudesta						Epäily viestinnän vaikeudesta	Epäily olemassa	Epäily terveys-ongelmista	Epäily näkökyvyn vajeesta	Epäily näkökyvyn vajeesta	Epäily erilaisuudesta tai rajoittavuudesta		
2	Lievä kuulon vaje	Lievä vaje	Lievä toiminnan vaje	Lievä käytön vaikeus						Lievä viestintävaikeus	Lievä	Vähäisiä jatkuvia terveysongelmia	Lievä näkökyvyn vaje	Lievä erilaisuus tai rajoittavuus			
3	Kohtalainen kuulon vaje	Kohtalainen vaje	Kohtalainen toiminnan vaje	Kohtalainen käytön vaikeus						Kohtalainen viestintävaikeus	Kohtalainen	Jatkuvia lääkinällisesti hallittuja terveysongelmia	Kohtalainen näkökyvyn vaje	Kohtalainen erilaisuus tai rajoittavuus			
4	Merkitävä kuulon vaje	Merkitävä vaje	Merkitävä toiminnan vaje	Merkitävä käytön vaikeus						Merkitävä viestintävaikeus	Merkitävä	Jatkuvia heikosti hallittuja terveysongelmia	Merkitävä näkökyvyn vaje	Merkitävä erilaisuus tai rajoittavuus			
5	Erittäin merkitävä kuulon vaje (kuufous)	Erittäin merkitävä vaje	Erittäin merkitävä toiminnan vaje	Erittäin merkitävä käytön vaikeus						Erittäin merkitävä viestintävaikeus	Erittäin merkittävä	Vakavia terveys-ongelmia, toiminta lähes täysin rajoitettua	Erittäin merkittävä näkökyvyn vaje (sokeus)	Erittäin merkittävä erilaisuus tai rajoittavuus			

**Erityisoppilaan toimintakyky.** Kunkin alueen arvioinnit tehdään asteikolla 0 - 5, jossa 0 osoittaa normaalia kykyä, 1 (mahdollinen) epäily olemassa osoittaa joitakin kysymyksiä liittyen oppilaan kykyyn ja 5 osoittaa äärimmäistä tai erittäin merkittävää kyvyn puuttumista. Tehdessäsi kutakin arviota vertaa lasta muihin samanikäisiin oppilaisiin. Seuraavat ohjeet tukevat kunkin arviointisi tekemistä. Tarvittaessa voit käyttää lomakkeen takakannessa olevaa tilaa antaaksesi lisätietoja arvioinneista.

### 1. Kuulo

Arvioi oppilaan kykyä kuulla päivittäisissä toiminnissa. Pisteytä kuulo erikseen molemmille korville. Pistemäärä 5 (erittäin merkittävä kuulon vaje) tarkoittaa, että oppilas ei kuule lainkaan. Arvioi oppilaan kuulo ilman kuulolaitetta. Jos oppilas käyttää kuulolaitetta, niin ilmoita tämä tieto lomakkeen alareunassa.

### 2. Sosiaaliset taidot ja käyttäytyminen

Tällä alueella tehdään kaksi arviointia, toinen sosiaalisista taidoista ja toinen sopimattomasta tai epätavallisesta käyttäytymisestä. Sosiaaliset taidot tarkoittavat oppilaan kykyä toimia toisten ihmisten kanssa tarkoituksenmukaisesti. Sopimatonta tai epätavallista käyttäytymistä on esimerkiksi lyöminen, huutaminen, heijautaminen, käsien taputtelu, itsensä pureminen, jne.

### 3. Älyllinen toiminta (ajattelu ja päättely)

Tämä arviointi liittyy oppilaan kykyyn ajatella ja päättellä. Arvioi oppilaan tapoja ratkaista ongelmia ja hänen kykyään työskennellä koulutehtävien parissa ja vertaa tätä muihin samanikäisiin oppilaisiin.

### 4. Raajat (käisien, käsivarsien ja jalkojen käyttö)

Arvioi oppilaan kykyä käyttää käsiään, käsivarsiaan ja jalkojaan päivittäisissä toiminnossaan. Pisteytä vasemman ja oikean puolen raajat erikseen. Pistemäärä 5 (erittäin merkittävä käytön vaikeus) tarkoittaa, ettei oppilas pysty käyttämään raajaansa.

### 5. Tarkoituksellinen viestintä (ymmärtäminen ja viestiminen toisten kanssa)

Arvioi erikseen oppilaan kykyä ymmärtää toisia ja kykyä viestiä toisten kanssa. Tämä arviointi sisältää yritykset viestiä muillakin kuin puheen keinoin (viittomat, eleet, kuvataulut). Vertaa oppilaan kykyä muihin samanikäisiin oppilaisiin.

### 6. Toonisuus (lihasjänteys)

Arvioi oppilaan lihasjänteitä. Normaali tarkoittaa, että oppilaan lihakset eivät ole jäykkä tai velttoja. Jos oppilaan lihasjänteys ei ole normaalin rajoissa, niin merkitse "X" siihen laatikoon, joka osoittaa jäykkyyden tai velttouden tai molemmat. On tehtävä kaksi arviointia, koska joidenkin oppilaiden jäykkyyks tai velttous voi vaihdella kehon eri osissa tai eri ajankohdasta toiseen.

### 7. Yleinen terveys (kokonaisterveys)

Arvioi oppilaan yleisiä terveyttä. Normaali tarkoittaa tavallisia terveysongelmia ja sairauksia, jotka ovat tyypillisiä tämän ikäisillä oppilailta. Jos oppilaalla on terveysongelma, niin arvioinnin tulee osoittaa, missä määrin terveysongelmat rajoittavat toimintoja. Jatkuvia terveysongelmia ovat esim. kohtaukset, diabetes, lihassurkastumat, syöpä, jne.

### 8. Silmät (näkö)

Arvioi oppilaan näkökykyä päivittäisissä toiminnissa. Pisteytä sekä vasen että oikea silmä. Pistemäärä 5 tarkoittaa, että oppilas ei näe lainkaan. Pisteytä lapsen näkökyky ilman silmälaseja. Jos lapsi käyttää silmä- tai piilolaseja, niin ilmoita tämä tieto lomakkeen alareunassa ja arvioi korjauksen vaikutus samalla asteikolla (esim. silmälasit, 0 ).

### 9. Kehon rakenne

Arvioi oppilaan kehon muotoa ja rakennetta. Normaali tarkoittaa, että oppilaalla ei ole mitään eroja liittyen kehon osien muotoon tai rakenteeseen. Ero muodossa sisältävät esimerkiksi suulakihalkion tai kampaajalan; rakenne-erot sisältävät esimerkiksi selkärangan, käsien tai jalkojen epämuodostumat. Arviointien tulee osoittaa, miten paljon nämä erot rajoittavat oppilaan liikunnista ja toimintaa.

## LIITE 6. ESY- ja EMU-oppilaiden toimintakyky eri osa-alueilla vaikeusasteen mukaan.

TAULUKKO 17. ESY- ja EMU-oppilaat toimintakyvyn eri osa-alueilla vaikeusasteen mukaan. Prosenttijakaumat.

Toimintakyky	Ryhmä	Vaikeuden aste %						Yhteensä
		0	1	2	3	4	5	
Vasen korva	ESY	100	-	-	-	-	-	100
	EMU	97	2	1	-	-	-	100
Oikea korva	ESY	99	-	-	-	1	-	100
	EMU	97	2	1	-	-	-	100
Sosiaaliset taidot	ESY	19	28	19	11	19	4	100
	EMU	34	26	23	10	6	1	100
Sopimaton käytös	ESY	17	16	20	19	15	13	100
	EMU	46	15	20	9	8	2	100
Älyllinen toiminta	ESY	58	27	7	5	3	-	100
	EMU	11	32	30	18	8	1	100
Vasen käsi ja sormet	ESY	93	3	2	2	-	-	100
	EMU	84	9	5	1	1	-	100
Vasen käsivarsi	ESY	95	1	2	2	-	-	100
	EMU	86	8	5	1	-	-	100
Vasen jalka	ESY	97	2	1	-	-	-	100
	EMU	86	8	4	1	1	-	100
Oikea käsi ja sormet	ESY	92	4	3	1	-	-	100
	EMU	83	9	5	2	1	-	100
Oikea käsivarsi	ESY	95	1	3	1	-	-	100
	EMU	86	8	4	1	1	-	100
Oikea jalka	ESY	97	2	1	-	-	-	100
	EMU	86	8	4	1	1	-	100
Toisten ymmärtäminen	ESY	56	26	11	5	2	-	100
	EMU	28	30	28	11	2	1	100
Viestiminen toisten kanssa	ESY	46	35	11	6	2	-	100
	EMU	27	29	30	10	3	1	100
Jäykkyys	ESY	94	3	2	1	-	-	100
	EMU	85	6	6	2	1	-	100
Velttous	ESY	94	3	3	-	-	-	100
	EMU	87	6	5	1	1	-	100
Fyysinen terveys	ESY	84	10	4	2	-	-	100
	EMU	81	7	5	5	1	1	100
Vasen silmä	ESY	90	10	-	-	-	-	100
	EMU	82	6	9	1	1	1	100
Oikea silmä	ESY	91	9	-	-	-	-	100
	EMU	83	6	9	1	-	1	100
Kehon rakenne	ESY	95	3	1	1	-	-	100
	EMU	86	4	6	2	1	1	100

## LIITE 7. ESY- ja EMU-oppilaiden toimintakyvyn vaikeuksien laajuus

TAULUKKO 18. ESY- ja EMU-oppilaiden prosenttijakaumat toimintakyvyn vaikeuksien lukumäärien suhteen.

Toiminnan vaikeudet (osa-alueiden lukumäärä)	ESY	EMU
0	27 %	21 %
1	17 %	15 %
2	29 %	10 %
3	12 %	16 %
4	3 %	13 %
5	6 %	11 %
6	1 %	3 %
7	2 %	3 %
8	1 %	2 %
9	2 %	1 %
10	-	1 %
11	-	-
12	-	1 %
13	-	1 %
14	-	1 %
15	-	-
16	-	1 %
<b>Yhteensä</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>

Toiminnan vaikeudet tarkoittavat, kuinka monella toimintakyvyn osa-alueella oppilaalla on vaikeuksia. Vaikeudeksi on laskettu lievä, kohtalainen, merkittävä tai erittäin merkittävä vaje kyseisellä osa-alueella.