

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH 169

Matti Kuorelahti

Sopeutumattomien luokkamuotoisen
erityisopetuksen tuloksellisuus

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa (S212)
marraskuun 3. päivänä 2000 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2000

Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH 169

Matti Kuorelahti

Sopeutumattomien luokkamuotoisen
erityisopetuksen tuloksellisuus



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2000

Editors

Jouko Kari

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo and Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

ISBN 951-39-0813-5 (nid.), 978-951-39-5333-1 (PDF)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2000, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä
and ER-Paino Ky, Lievestuore 2000

ABSTRACT

Kuorelahti, Matti

The educational outcomes of special classes for emotionally/behaviorally disordered children and youth.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2000, 176 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, ISSN 0075-4625; 169)

ISBN 951-39-0813-5 (nid.), 978-951-39-5333-1 (PDF)

English summary

Public funding of schools decreased markedly in Finland in the early 1990's due to the economic depression. The State Board of Education began a series of surveys to clarify the consequences for special education. This study began as a part of that process. How do pupils, their parents, and teachers view special classes for emotionally/behaviourally disordered (EBD) children and youth in schools? What is the EBD pupil grappling with during lessons?

The multiple constituency model was the first evaluational approach in this study. Teachers and principals as well as pupils and parents, altogether 1200 respondents from 61 comprehensive schools, answered a questionnaire.

The second approach consisted of observations. EBD pupils both in regular education (N=18) and special education (N=16) were observed by research participants during 169 lessons. The observers registered during 15-second intervals the target's behaviour, interaction, and participation in classroom activities. Inter-rater reliability was 0.89.

Results showed that parents' views were quite positive. Pupils' evaluations were in accordance with parents' evaluations. The regular teachers and principals considered special classes and special-class teachers to be a beneficial resource for the school, even though EBD pupils also caused some annoyance. Some of the schools were effective according to all evaluators, some according to only teachers or parents.

The observers didn't find, however, any statistically reliable differences between special and regular classes in regard to a pupil's participation in the classroom academic activities. The teacher-pupil interaction was more frequent in smaller special classes than in regular classes. If the teacher-pupil interaction in either type of classes decreased, the special-class student turned passive or disruptive, whereas his/her classmate in a regular class continued active involvement in studying. The smaller-unit pupils might be called "learned teacher-addicts".

Keywords: evaluation, effectiveness of education, special education classes, emotional/ behavioural disorders, quality of school life, classroom observation

Author Matti Kuorelahti
Department of Special Education
University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

Supervisor Professor Sakari Moberg, Ph.D.
Department of Special Education
University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland

Reviewers Professor Markku Ihatsu, Ph.D.
Department of Special Education
University of Joensuu, Joensuu, Finland

Professor Erkki Olkinuora, Ph.D.
Department of Education
University of Turku, Turku, Finland

Opponents Professor Erkki Olkinuora, Ph.D.
Department of Education
University of Turku, Turku, Finland

Professor Kari Tuunainen, Ph.D.
Department of Special Education
University of Joensuu, Joensuu, Finland

ESIPUHE

Sopeutumattomuus on moniselitteinen ja erittäin tulkinnallinen kaikissa yhteisöissä. Tulkinnat sopeutumattomuudesta vaihtelevat sen mukaan, kuka tulkitsee. Vanhemmalla, lapsen kaverilla tai opettajalla voi olla varsin erilainen näkemys. Henkilökohtaisen tuntuman koulusopeutumattomuuteen sain erityisluokanopettajan työssä, kun opetin yli kymmenen vuoden ajan 7-9-luokkalaisia erityisopetukseen siirrettyjä nuoria. Kuulin usein ihmettelyä ja kysymyksiä. Kannattaako sitä työtä tehdä? Onko se opettajan kannalta mielekästä? Millaisia tuloksia saavutetaan oppilaan kannalta? Entä yhteiskunnan kannalta? Esitin noita kysymyksiä itsellenikin pyrkiessäni arvioimaan työni onnistumista opettajana.

Esy-opetuksen tuloksellisuuden arviointiin tarjoutui mahdollisuus, kun Opetushallitus käynnisti erityisopetuksen tilaa kartoittavan hankkeen 1994. Ylitarkastaja **Pirkko Virtanen** Opetushallituksesta sekä KT **Maija-Liisa Nikki** Keski-Suomen läänin sivistysosastolta valmistelivat hankkeen käynnistämistä, jolloin itse tulin hankkeeseen ensimmäistä kertaa mukaan. Hankkeen toteuttamisvaiheessa minulla oli mahdollisuus Opetushallituksen taloudellisen tuen turvin irrottautua muutamaksi kuukaudeksi opettajan työstä tuloksellisuustutkimuksen pariin, mistä kiitän Opetushallitusta erityisesti Pirkko Virtasen kautta.

Väitöstutkimukseni onnistumisen kannalta oli aivan ratkaisevaa, että sain ohjaajakseni professori, KT **Sakari Mobergin**. Tutkimusprosessin kuluessa hänen asiantuntijuutensa ja tutkijan kokemuksensa olivat käytettävissäni aina silloin, kun tunsin siihen tarvetta. Suuriarvoista oli hänen valamansa usko ja luottamus omaan selviytymiseeni tutkijana. Professori, KT **Joel Kivirauma**, (aluksi Jyväskylän yliopisto, sittemmin Turun yliopisto) oli toinen ohjaajani. Hänen johdollaan toimiva Suomen Akatemian osaprojekti koulutuksen vaikuttavuudesta sysäsi omaa tutkimustani olennaisesti eteenpäin, kun saatoin irrottautua ensiksi opettajan ja sittemmin assistentin tehtävistä täysipainoisesti tutkijan työhön.

Tutkijaksi opettelemisessa tärkeäksi lenkiksi osoittautui esy-rinki, epävirallinen ja -muodollinen porukka, jossa käsitelimme tekeillä olevia tutkimuksiamme dosentti, KT **Kari Ruohon** (Joensuun yliopisto), professori, KT **Markku Ihatsun** (Joensuun yliopisto) ja professori Joel Kivirauman johdolla. Varsinkin Kari Ruoho paneutui ihailtavasti ringin yhteisiin hankkeisiin (mm. tieteellinen ekskursion Saksaan 1998 sekä kansainvälinen käyttäytymishäiriöitä käsittelevä kollokvio Joensuussa 1999). Rinkiläisistä haluan erityisesti kiittää dosentti, KT **Markku Jahnukaista**. Hän oli ringin toiminnassa alusta asti mukana ja hänen kanssaan olemme jakaneet monenlaisia opettajasta tutkijaksi -transition iloja ja suruja, enimmäkseen iloja! Ydinringissä mukana olleet KT **Tero Järvinen**, KT **Ritva Kuula**, KM **Kristiina Lappalainen** sekä KT **Riitta Seppovaara** ansaitsevat kiitoksen monista hetkistä ja ajatuksista, jotka ovat kummunneet yhteisistä keskusteluista - myös varsin epäakateemisissa ympäristöissä!

Tämän tutkimusprosessin piti mielestäni päättyä lisensiaatintutkimukseen, joka hyväksyttiin vuonna 1997. Tarkastajina olivat professorit KT **Kari Tuunainen**

ja Markku Ihatsu Joensuun yliopistosta. Palaute ja kannustus ajoivat kuitenkin jatkamaan. Niinpä tämä tutkimus on jatkoa aikaisemmalle lisensiaattitutkimukselleni siten, että tämä raportti perustuu osin jo tuohon tutkimukseen koottuun aineistoon. Huomattava osa käsittelemättä jääneestä aineistosta ja myöhemmin koottu oppituntien observointiaineisto muodostaakin tämän tutkimuksen havaintoaineiston. Observointiaineiston kokoamisesta haluan lämpimästi kiittää Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen erityisopettajaksi opiskelevia 17 henkilöä, jotka on nimeltä lueteltu tutkimusraportin liitteessä 7.

Työni asiantuntevasta esitarkastuksesta kiitän professoreita **KT Erkki Olkinuora** ja Markku Ihatsu. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekuntaa kiitän tutkimukseni painatus- ja julkaisuluvasta.

Jämsänjokilaakson säästöpankkisäätiötä haluan kiittää sen osoittamasta taloudellisesta tuesta.

Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos on tarjonnut tutkimuksen tekemiselle suotuisan ympäristön niin aineellisesti kuin henkisesti. Siitä haluan lämpimästi kiittää laitoksen johtajia kuluneiden vuosien varrelta: professori, **KT Ossi Ahvenainen**, professori, **YTT Paula Määttä** ja lehtori, **Ph.D. Markku Sassi**. Kiitän myös työtovereitani kannustavasta asenteesta.

Lämmin kiitos kuuluu myös aikaisemmalle työnantajalleni Jämsänkosken kaupungille joustavasta suhtautumisesta toistuviin virkavapausanomuksiini siirtymävaiheessani yliopiston palvelukseen. Aikaisempia työtovereitani Jämsänkosken peruskoulun yläasteella kiitän yhteistyöstä ja monista hauskoista hetkistä työssä ja työn ulkopuolella. Rehtoria, **FM Salme Jalovaaraa** haluan lämpimästi kiittää tuesta toimiessani esy-opettajana. Arvostan suuresti hänen hiljaista hyväksyntäänsä yliopistoon siirtymiselleni.

Mielenkiintoisista kokemuksista kiitän entisiä esy-oppilaitani ja heidän vanhempiaan. Yhdessä me teimme joskus ihmeellisiäkin juttuja! Ajattelen teitä Tipe, Masa, Topi, Tomi, Mika, Tanja...

Muistelen myös vanhempiani **Kerttua** ja **Lauria**, joista kumpikaan ei saanut elää ihan väitöspäivääni asti.

Kaikkein kiitollisin tämän tutkimusprosessin päätösvaiheessa olen läheisimmilleni. Kotona minun ei ole tarvinnut olla akateemisesti tehokas ja tuloksellinen! Tyttäreemme **Aino**, **Elina** ja **Sohvi** ovat oman itsenäisen tiensä alkuvaiheessa ymmärtäneet uusilla työelämän poluilla liikkuvaa isää - kiitos teille! Ihailen puolisoni **Leenan** kärsivällisyyttä ja joustavuutta monien muutosten keskellä.

Jämsänkoskella lokakuussa 2000

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	11
1.1	Sopeutumattomuuden sietämistä vai ennaltaehkäisyä?	12
1.2	Erityisopetus sopeutumattomuuden ennaltaehkäisijänä	14
1.3	Tutkimustehtävä ja tutkimuksen rakenne	15
2	SOPEUTUMATTOMIEN ERITYISOPETUS	17
2.1	Sopeutumattomuuden määrittelyä	17
2.2	Sopeutumattomien luokkamuotoinen erityisopetus	20
2.3	Esy-luokkien oppilasmäärän vakiintuminen	23
2.4	Käyttäytymishäiriöinen koululaisena	26
3	VUOROVAIKUTUS KOULUSSA	30
3.1	Vuorovaikutuksen analyysimalleja	33
3.2	Tutkimuksia koulussa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta	36
3.3	Erityisoppilaan osallistuminen opiskeluun	37
3.4	Vuorovaikutuksen observointi	40
4	KOULUTUKSEN TULOKSELLISUUDEN ARVIOINTI	42
4.1	Arviointiotteen muuttuminen	43
4.2	Arvot ja arviointi	45
4.2.1	Arvioinnin kriteerit	46
4.2.2	Monitahoarviointi	48
4.3	Koulutuksen arviointi Suomessa	50
4.4	Tuloksellisuuden arviointi	52
4.5	Erityisopetuksen tuloksellisuuden arviointi	55
4.5.1	Tuloksellista vai ei?	55
4.5.2	Sopeutumattomien opetuksen tuloksellisuus meta-analyysien valossa	57
4.6	Yhteenveto keskeisistä käsitteistä	59
5	TUTKIMUSONGELMAT	61
5.1	Tutkimusongelmien perusteet	61
5.2.1	Esy-oppilas koulussa	63
5.2.2	Esy-opetuksen järjestäminen	64
5.2.3	Sopeutumaton oppilas oppitunneilla	64
6	TUTKIMUSMENETELMÄ	65
6.1	Esy-luokkien tuloksellisuus eri osapuolien arvioimana	65
6.1.1	Otanta	66
6.1.2	Kyselyyn vastaaminen	67

6.1.3	Vastaajat	68
6.1.3.1	Oppilaat	68
6.1.3.2	Huoltajat	69
6.1.3.3	Rehtorit ja yleisopetuksen opettajat	71
6.1.4	Muuttajat ja niiden mittaaminen	72
6.1.5	Mittarin luotettavuus	74
6.1.5.1	Validiteetti	74
6.1.5.2	Reliabiliteetti	79
6.2	Erityisluokanopettajien kuvaukset opetuksen järjestämisestä	80
6.3	Oppilaiden käyttäytymisen observointi	81
6.3.1	Observoinnin suorittaminen	84
6.3.2	Observoinnin luotettavuus	86
6.4	Triangulaatio ja tutkimuksen analyysimenetelmät	89
6.5	Loglineaariset mallit frekvenssiaineistojen analysoinnissa	90
7	TULOKSET - OSA 1: ESY-OPPILAS KOULUSSA	93
7.1	Siirtyminen erityisluokkaan ja siirron tarpeellisuus	93
7.2	Kouluviihtyvyys	95
7.2.1	Kouluviihtyvyys oppilaiden kokemana	96
7.2.2	Kouluviihtyvyys vanhempien ja opettajien arvioimana	97
7.3	Koulunkäynnin ja käyttäytymisen muutokset	98
7.3.1	Koulunkäynnin muuttuminen oppilaan kokemana	98
7.3.2	Koulunkäynnin muutokset vanhempien, opettajien ja rehtorien arvioimana	99
7.4	Esy-opetuksen yhteistyö	101
7.5	Opettajien ja vanhempien tehokkuusarvioinnit ja niiden vastaavuus	102
7.6	Esy-luokkien vaikuttavuus oppilaan ja koko koulun kannalta ..	105
7.7	Yhteenveto esy-opetuksen tuloksellisuudesta	107
8	TULOKSET OSA 2: ESY-OPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN	109
8.1	Esy-opetuksen järjestäminen kouluissa	109
8.2	Esy-opettajan harjoittama yhteistyö	111
8.3	Yksilöllisen opetuksen toteuttaminen esy-luokissa	114
9	TULOKSET OSA 3: SOPEUTUMATON OPPILAS OPPITUNNEILLA	117
9.1	Opettajakeskeisyydestä oppilaskeskeisyyteen	117
9.2	Käyttäytymishäiriöisen oppilaan osallistuminen opetukseen ...	118
9.3	Käyttäytymishäiriöisen oppilaan vuorovaikutus luokassa	122
10	TULOKSELLISUUDEN TARKASTELUA	126
10.1	Esy-oppilas koulussa ja opetuksen järjestäminen	127
10.2	Sopeutumaton oppilas oppitunneilla	128

11	POHDINTA	131
	11.1 Tutkimusmenetelmän arviointia	131
	11.2 Esy-luokkien uhkatekijät	133
	11.3 Esy-luokkien vahvuudet	134
	SUMMARY	137
	LÄHTEET	139
	LIITTEET	151

1 JOHDANTO

Sopeutumattomuus on yksilön haluttomuutta tai kyvyttömyyttä sitoutua yhteisön tavoitteiden mukaiseen toimintaan. Sen voi ajatella johtuvan joko yksilön ominaisuuksista tai sitten se voi ilmentää yhteisön huonoa kykyä vastata yksilöllisiin tarpeisiin.

Koulusopeutumattomuus voi olla alkusoittoa koko elämänajan jatkuvalla huono-osaisuudelle. Syrjäytymistä kuvaavista yksittäisistä tekijöistä koulutuksessa menestyminen tai siinä epäonnistuminen on nuorten kohdalla yksi ratkaisevimpia piirteitä (Jahnukainen 1997, Takala 1992).

On paneuduttava kuuntelemaan erityisesti syrjäytyvien ääntä. Kivirauma (1995) puhuu heistä oppilaina, joiden ”ääni kyllä kuultiin, mutta sitä ei ymmärretty” (s. 7). Yhtä lailla he eivät ymmärtäneet puolestaan koulun ääntä ts. opettajien puhetta tai sillä oli heidän kannaltaan erilainen merkitys. Brittiläinen tutkija Pomeroy (1999, 468) kuunteli koulusta erotettujen oppilaiden käsityksiä koulusta ja opettajan kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen merkityksestä. Yksi suhtautumistapa oli, että koulu sinänsä ja vuorovaikutus opettajien kanssa oli keskeistä ja tärkeää paitsi koulunkäynnin myös muunkin elämänsä kannalta. Toisen käsitysmallin mukaan vuorovaikutus opettajien kanssa oli vain yksi tekijä koulumenestymisen kannalta. Harrastukset, kaverit ja koti ovat yhtä tärkeitä. Kolmannen mielestä opettajan rooli oli kutakuinkin yhdenmukainen: vuorovaikutus opettajan kanssa oli merkityksellistä ja olennaisempaa oli yhteys koulutovereihin.

Kouluviihtyvyyden käsitteen avulla pyritään ilmaisemaan, millaisena oppimisympäristönä koululaiset kokevat kouluyhteisön. Suomalaisten koululaisten vähäisemmästä viihtymisestä on saatu viitteitä muutamissa kansainvälisissä vertailututkimuksissa (Kannas, Välimaa, Liinamo & Tynjälä 1995; Linnakylä 1996), joskin erot ovat olleet pieniä. Linnakylän (1996, 80) mukaan suomalaiset koululaiset kokivat nimenomaan opettajan ja oppilaan väliset suhteet harvemmin positiivisiksi kuin muissa Pohjoismaissa, Saksassa tai Yhdysvalloissa. Kouluviihtymistä kuvaavilla muilla alueilla (esim. asema luokassa, sosiaalinen identiteetti, usko omaan suoriutumiseen) koettiin Suomessa positiivisemmin kuin em. vertailumaissa. Voi pohtia, millainen yhteys kouluviihtyvyydellä on sopeutumattomuuteen.

tomuuteen. Miten koulu vastaa käyttäytymishäiriöisten lasten ja nuorten erityisiin tarpeisiin ottaen samalla huomioon kaikkien lasten ja nuorten tarpeet?

Sopeutumattomuus erityisopetuksellisena haasteena poikkeaa esimerkiksi aistivammaisuuden, liikuntavammaisuuden tai kehitysvammaisuuden mukanaan tuomista haasteista. Kun haasteet liittyvät päivittäiseen vuorovaikutukseen ja siinä ilmeneviin negatiivisiin sävyihin, voidaan lapsi tai nuori nähdä todellisena haastajana, joka uhkaa yhteisöä ja sen sääntöjä eikä hyväksy muitakaan yhteisön normeja. Ympäristö saattaa kokea uhkaa ja tarvetta ennemminkin suojautua kuin kasvattaa ja ohjata sopeutumattomaa lasta tai nuorta.

1.1 Sopeutumattomuuden sietämistä vai ennaltaehkäisyä?

Mobergin (1984, 36) mukaan yleisopetuksen opettajat hyväksyivät käyttöhäiriöisen oppilaan sijoittamisen omaan opetusryhmäänsä harvemmin kuin oppilaan jostakin muusta erityisopetuskategoriasta. Tilanne on hänen mukaansa säilynyt tässä suhteessa ennallaan 1990-luvun loppupuolella (Moberg 1998, 154). Kun luokassa on yksi tai useampi käyttäytymiseltään poikkeava, voi oppimiseen varattu aika muuttuakin "kasvatukselliseksi keskusteluksi". Tämä on sinänsä tarpeellista ja hyödyllistä kaikkien lasten kehittymisen kannalta, mutta turhauttavaa sen toistuesssa tunnista toiseen. Sekä muut oppilaat että opettaja voivat huolestua oppimistulosten jäämisestä toisarvoiseen asemaan.

Naukkarinen (1999, 250-252) päätyy oppilaan "ei-toivotun käyttäytymisen" kohtaamisessa näkemykseen oppivasta koulusta. Hän esittää, että ongelmatilanteet pitäisi uudelleen määritellä ja jotta se olisi mahdollista, tulisi koulun kulttuurin taustalla olevia uskomuksia muuttaa, minkä hän puolestaan toteaa olevan erittäin vaikeaa. Näkemystä voi pitää eräänlaisena visiona koulun työkäytäntöjen kehittämiseksi ja jossa keskeisenä periaatteena pidetään kaikkien oppilaiden opettamista yhteisissä opetusryhmissä. Siirtoa erityisluokalle saattaa olla vaikeaa perustella oppivan koulun mallissa.

Myös Ainscow (2000, 101-106) toteaa koulujärjestelmän (erityisesti Britanniassa) kaipaavan muutoksia yhteisen koulun luomiseksi kaikille. Ilman opettajien saamista muutosten taakse kaikki uudistuspyrkimykset jäävät toteutumatta. Sen vuoksi tulisikin lähteä liikkeelle koulukohtaisesti siitä, mitä jo ennestään osataan inklusiivisesti toimivan koulun näkökulmasta. Useimmissa kouluissa on jo valmiina inklusiivisia käytäntöjä, mutta niitä ei riittävän selkeästi tajuta eikä arvosteta ja ne voivatkin jäädä yksittäisten opettajien pyrkimyksiksi. Samaan, parhaiden käytäntöjen etsimiseen ja vahvistamiseen tähtäsivät myös Daniels & Vaughn (1999, 48) kehittämällä opettajien inklusioasenteita ja -käytäntöjä arvioivan kyselylomakkeen. Sen avulla pyrittiin kehittämään toisaalta koulun asenneilmastoa ja toisaalta pohtimaan inklusiiviselle opetukselle otollisia keinoja.

Olennaista on oivaltaa, että opetus pitäisi suunnitella *kaikille*. Käyttäytymishäiriöisiä oppilaita ei voi jättää ulkopuolelle, vaan heiltäkin olisi odotettava

oppimistuloksia. Erityisopetuksellisten periaatteiden tuonti yleisopetukseen ei sinänsä välttämättä johda inklusioon. Erityisoppilas voi joutua sosiaaliseen umpioon esimerkiksi ammattitaidottomasti toimivien koulunkäyntiavustajien toimesta (ks. Pöyhönen 1997, 47) tai hänestä voi tulla passiivinen ja hiljainen sivustaseurailija (McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager & Lee 1993). Ulospäin suuntautuneiden käyttäytymishäiriöisten lasten kohdalla ongelmana ei ole vaikeneminen tai syrjään vetäytyminen, vaan ylenpalttinen huomion hakeminen ja opetustilanteiden dominointi. Tällainen johtaa nopeasti yleisopetuksen opettajien uupumiseen inkompetenssin tunteen paineessa. Inklusiivisen opetuksen suunnittelussa on lähdettävä siitä, että kaikkien oppilaiden yksilölliset tarpeet tulevat huomioon otetuksi, myös käyttäytymiseltään poikkeavien oppilaiden tarpeet.

Kauffman (1999) esittelee käyttäytymishäiriöiden ennaltaehkäisyn kolme eri muotoa. Primaarilla torjunnalla estetään niiden ilmaantuminen erilaisin turvallisuuksia ja hyvinvointia edistävin järjestelyin. Sekundaari ennaltaehkäisy rajoittaa jo puhjenneiden ongelmien muuttumista vakavammiksi oireiksi. Tertiäärinen torjunta tähtää estämään ongelmien edelleen laajenemista ja sivuvaikutusten puhkeamista. Hänen mukaansa varhainen puuttuminen ongelmiin on välttämätön edellytys niiden paisumisen estämiseksi. Ei ole olemassa yleisiä ja kaikissa olosuhteissa toimivia ratkaisuja, vaan kussakin tapauksessa on puuttumisen keinot mietittävä yksilö- ja tapauskohtaisesti. Taktisia periaatteita ovat koulukohdittaiset, yhteiset ongelmalliseen käyttäytymiseen puuttumista koskevat suunnitelmat, tehokas opetus sekä akateemisissa että sosiaalisissa taidoissa ja yksilötasolla käyttäytymisen muokkaamisen tekniikat. Interventio alkaa ongelman tunnistamisesta ja sen selkeästä nimeämisestä. Sekundääristä ja tertiääristä torjuntaa ovat yksilölliset ja erityiset opetusmenetelmät. (Kauffman 1999, 448-449, 463.)

Suomen erityiskasvatuksen liitto eli SEL (1999) lähtee julkaisemassaan kannanotossa siitä, että erityistä tukea tarvitsevalla nuorella on oltava todellinen mahdollisuus saada kykyjensä edellyttämää kasvatusta ja opetusta. Lapsen pelkkä fyysinen integrointi ei vielä takaa todellista inklusiota, tarvitaan sekä aineellista (erityismateriaalit, pienemmät ryhmät) että henkistä resursointia (opettajien koulutus, yhteistyö). SEL:n brittiläinen veljesjärjestö NASEN (National Association for Special Educational Needs) lähtee kannanotossaan (1999a) pitkälle samankaltaisista lähtökohdista: inklusiiviseen koulutusjärjestelmään on pyrittävä ja samalla huolehdittava lasten yksilöllisistä tarpeista. Integraatio ei sen mukaan toteudu pelkän fyysisen sijoittamisen avulla spontaanisti. Järjestö luettelee inklusion kehittämiseksi kouluille, koulutuksen järjestäjälle ja valtiovallalle erilaisia velvoitteita ja toimintaohjeita.

Erottamiset ovat NASENin (1999b) mukaan viime vuosina lisääntyneet englantilaisessa koulussa. Kun lapsi on kerran erotettu, hänen on vaikea päästä sen vuoksi enää toiseen kouluun. Järjestö korostaa kannanotossaan kaikkien lasten oikeutta saada opetusta. Käyttäytymisongelmia ei pitäisi nähdä pelkästään lapsen erityispiirteenä, vaan koululla ja muilla tekijöillä on keskeinen rooli niiden muodostumisessa. Erottaminen ei ole ongelmien hoitamista, vaan niiden siirtä-

mista pois silmistä jonnekin muualle. NASENin kannanotto on toimintaohjelma kouluille ja koulutuksen järjestäjälle erottamisten vähentämiseksi.

Kokemukset käyttäytymiseltään haasteellisten lasten opettamisesta vähentävät opettajien yleistä integraatiomyönteisyyttä (Moberg 1984, Ihatsu 1992). Nämä lapset ja nuoret venyttävät ympäristönsä sietokykyä dominoimalla opetustilanteita ja opettajat eivät koe saavansa tarpeeksi tukea opetustilanteisiin. Paineet erityisten käyttäytymishaasteiden siirtämisestä erityisluokille kasvavat, kun sietäminen loppuu. Toimivatko erityisluokat sitten ennaltaehkäisevästi vai määrittävätkö ne lasten ja nuorten koulu-uraa ja elämää koulun jälkeen?

1.2 Erityisopetus sopeutumattomuuden ennaltaehkäisijänä

Erityisopetuksen tuloksellisuus on ollut kriittisen keskustelun kohteena Dunnin (1968) avauksesta lähtien, kun kirjoittaja kyseli erityisopetuksen tarpeen perusteita ja niiden relevanssia. Yhdysvalloissa huomiota on kiinnitetty erityisoppilaiden sosiaaliseen ja etniseen taustaan ja vähemmistöryhmien ylliedustukseen (MacMillan & Reschley 1998). On myös kysytty, tuottaako erillisenä järjestetty erityisopetus parempia tuloksia kuin erityisten opetuksellisten tarpeiden kohtaaminen yleisopetuksessa (esim. Saloviita 1998, Gartner & Lipsky 1987). Yleistettävissä olevia päteviä tuloksia ei ole kuitenkaan voitu osoittaa siten, että erityisopetuksen järjestäminen integroituna/erillisenä olisi aina kaikissa tapauksissa kaikissa olosuhteissa parhain vaihtoehto. Tuloksellisuus ratkeaa lopulta kuitenkin sen perusteella, miten opetus vastaa todellisten yksilöiden todellisiin tarpeisiin.

Missä määrin sitten tarvittaisiin erityistä opetusta ja missä määrin yleinen riittäisi? Kavale & Forness (1999, 3-4) kuvaavat painopisteen asettamista joko **ERITYIS**opetuksen tai erityis**OPETUKSEN** puolelle.

Ensimmäinen lähestymistapa painottaa erityisopetuksen erityistä ja erillistä luonnetta yleisopetukseen verrattuna. Käytetään omia, ainutlaatuisia metodeja, joita ei yleisopetuksessa juuri tunneta. Jälkimmäinen näkemys painottaa opetuksen merkitystä: yksilölliset tarpeet voidaan täyttää yleistä opetusta modifioimalla. Erillisen erityisopetuksen järjestämistä vastustetaan mm. yleis- ja erityisopetuksen yhteisillä tavoitteilla ja sisällöillä. Ongelmia syntyy, kun lapsi esimerkiksi tunne-elämän tai käyttäytymishäiriön vuoksi ei menesty odotetulla tavalla. Opetuksen onnistumisen kriteerinä on lapsen tai nuoren oppiminen siinä ympäristössä ja niillä metodeilla, jotka ovat käytettävissä.

Kauffmanin (1999, 455-456) mukaan väitteet erityisopetuksen tehottomuudesta yhtyessään muihin kriittisiin näkökulmiin (esim. kalleus, ylireagoivuus, leimautuminen) estävät ennaltaehkäisyä, kun käyttäytymishäiriöön ei puututa riittävän ajoissa. Mitkään tutkimustulokset eivät tue sitä näkemystä, että asioihin pitäisi puuttua mahdollisimman myöhäisessä vaiheessa. Käyttäytymishäiriöiden "kypsyttäminen" riittävän näkyviksi päinvastoin vaikeuttaa ongelmien hoitamista.

Tulosten arvioiminen on koulutuksessa ja kasvatuksessa varsin moniselitteinen tehtävä. Mitä yleensä pidetään koulutuksen tuloksina? Menestyminen koulutuksen aikana vai sen jälkeinen sijoittuminen? Minkä merkityksen henkilö itse antaa koulutukselle omassa elämässään?

Käyttäytymishäiriöiden hoitamista riittävän varhaisessa vaiheessa perustellaan myös taloudellisesti olettamalla käyttäytymishäiriöiden olevan kausaaliosassa yhteydessä esim. rikollisuuteen tai muuhun yhteiskunnan kannalta ei-toivottuun, epäsosiaaliseen käyttäytymiseen. On taloudellisesti edullisempää ehkäistä rikollisuutta avaamalla yksilön elämässä umpikujia koulutuksen aikana kuin antaa asioiden ajautua yksilön kannalta epäedullisesti. Päätelyä ei voi todistaa eksperimentaalisesti, mutta se saa tukea yksilöiden kertomuksista omasta elämästään ja sen käännekohdista. Seurantatutkimuksissa onkin voitu osoittaa ongelmien kasautuminen ja niiden ilmaantumisen ennakointi jo lapsuudessa (esim. Rönkä 1999; Oravala & Rönkä 1999; Kaiser & Hester 1997; Hämäläinen & Pulkkinen 1996; Moffitt 1993).

1.3 Tutkimustehtävä ja tutkimuksen rakenne

Tässä tutkimuksessa tehtävänä on selvittää sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuutta. Tarkoitus ei ole tarkastella tuloksellisuutta koulutuksen seurausten mielessä eli mitä koulutus vaikuttaa henkilön myöhempiin elämänvaiheisiin eikä myöskään arvioida tuloksellisuutta oppimistulosten mielessä. Keskeisimpänä näkökulmana on ollut yksilön oma kokemus koulunkäynnistään täydennettynä hänen lähipiirinsä näkökulmalla. Toisaalta yksilöllistä, henkilökohtaista tuloksellisuusarviointia laajennetaan ulkopuolisen silmin tapahtuvalla arvioinnilla. Observoimalla sopeutumattoman oppilasta oppitunneilla pyritään tarkentamaan kuvaa, mitä oppitunnilla erityisluokassa ja yleisopetuksen luokassa yksittäisen sopeutumattoman oppilaan näkökulmasta oikein tapahtuu.

Tulokset esitellään kolmen eri teeman muodossa. Tämä johtuu yhtäältä tutkimusotteesta ja toisaalta tutkimusaineiston luonteesta. Tutkimusote, yksilön omien koulukokemusten ja toisaalta erityisluokanopettajien suorittama oman työnsä arviointi yhdistettynä ulkopuolisin silmin tehtyyn havainnointiin tarjoaa mahdollisuuden yhden koulumuodon arviointiin.

Tutkimuskohteena on sopeutumattomien luokkamuotoinen erityisopetus ja sen tuloksellisuus Suomessa. Aihetta ei juurikaan ole tutkittu meillä siitä näkökulmasta, miten koulutus koetaan prosessin kestäessä. Sopeutumattomana pidetyn oppilaan käyttäytymisestä oppitunnin aikana ei myöskään ole käytettävissä luotettavaa tutkimustietoa. Näitä aukkoja tässä tutkimuksessa pyritään täyttämään.

Tutkimuksen tulokset esitetään kolmena teemana. Ensimmäisessä keskitytään koulutettavien omaan, heidän vanhempiansa sekä yleisopetuksen opettajien ja rehtorien näkökulmaan. Toinen teema muodostuu erityisluokanopettajien

käsityksistä esy-opetuksen piirteistä. Kolmas teema rakentuu oppituntien havainnoimisesta eli siitä, mitä sopeutumattoman oppilaan ympärillä tapahtuu ja miten hän paneutuu opiskeluunsa toisaalta yleisopetuksessa ja toisaalta erityisluokassa. Tämä teema valaisee nimenomaan pienen erityisluokan (tai -ryhmän) erityisyyttä isompaan yleisopetuksen ryhmään verrattuna.

Käsillä olevan tutkimusraportin tarkoitus on valaista sopeutumattomien koulutuksen tuloksellisuutta useammasta eri näkökulmasta johtopäätösten tekemiseksi. Tutkimustuloksilla on yhteys käytännön koulutyön järjestämiseen ja niistä voidaan päätellä, mitä erityisiä seikkoja sopeutumattomien nuorten koulutuksen järjestämisessä olisi otettava huomioon.

2 SOPEUTUMATTOMIEN ERITYISOPETUS

2.1 Sopeutumattomuuden määrittelyä

Sopeutumattomuus käsitteenä on monitulkintainen ja sen sisältö on riippuvainen historiallisesta ajankohdasta ja ympäröivästä kulttuurista (ks. Kivirauma 1995). Käytännössä ilmiö on kouluympäristöä koetteleva ja aina ajoittain paineet purkautuvat esim. yleisönosastokirjoittelussa. Koro (1991, 453-457) lyhyessä käsitteanalyttisessä katsauksessa lähtee Salmensaaren nimikkeestä *pahantapaiset*. Sillä korostettiin tapojen eli siveellisten lakien rikkomista ja erotettiin rikollisista eli yhteiskunnassa säädettyjen lakien rikkojista. *Sosiaaliset sopeutumisvaikeudet* korvasi 1960-luvulla jo vanhahtavaksi käyneen nimikkeen. Yleisnimikkeeksi tälle ryhmälle vakiintui 1970-luvulla *käyttäytymishäiriöinen* ja sen synonyymiksi hieman myöhemmin *käyttäytymisongelmainen*. Käsite pitää sisällään sekä persoonallisuuden että käyttäytymisen ongelmat. Laakso (1992, 12-16) sisällyttää tähän kategoriiaan vielä kypsymättömän käyttäytymisen sekä sosiaalistuneen aggressiivisuuden.

Sosiologisesta näkökulmasta käytöshäiriöisyys nähdään pitkälle ympäristön määrittämänä tulkintana (esim. Kivirauma 1995; myös Järvinen 1999, Naukkari- nen 1999). Sosiologista ja psykologiapainotteista lähestymistapaa jakaa kysymys, onko poikkeavuus yksilön vai yhteisön ongelma. Kivirauma kuvaa tutkimukses- saan käytökseltään poikkeavien oppilaiden ja heidän ympäristönsä suhdetta. Tutkittavistaan hän käyttää tarkkailuoppilaan nimikettä.

Medikalistisen tulkinnan sopeutumattomuuteen voi löytää lääketieteellises- tä diagnostiikasta esim. DSM-IV[®]:sta. Käytöshäiriöt luokitellaan otsakkeen "Tavallisesti varhaislapsuudessa, lapsuudessa tai nuoruudessa alkavat häiriöt". Alaryhmä "tarkkaavuus- ja käytöshäiriöt" jaetaan kolmeen ryhmään (koodinume- rot suluissa pääluokittain): (314) tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriö eli ADHD, (312) käytöshäiriö ja (313) uhmakkuushäiriö. Lääketieteellisessä luokittelussa pysytään yksilössä ja hänen poikkeavissa piirteissään. (Suomen Psykiatriyhdistys 1997, 46-49.)

Tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriön (adhd) arvioidaan olevan noin 3 - 5 %:lla kouluikäisistä lapsista (Kauffman 1997, 312). Tarkkailu-/esy-luokille siirret-

tyjen taustalla se epäilemättä monissa tapauksissa esiintyy, vaikka varsinaista diagnoosia ei olisi tehtykään. Seppovaaran (1998, 115-116) tutkimuksessa esyluokkasiirroista tarkkaavuus- ja keskittymishäiriötä ei mainita erillisenä siirtope- rusteena edes psykologien lausunnoissa. Siirtojen perusteiksi tutkija luokitteli koulukielteisyyden, vaikeudet opiskelussa tai toisten ihmisten kanssa, heikko kotitilanne tai psykosomaattinen sairaus.

Englannin kielessä 1980-luvun lopulta lähtien on käytetty yleisesti lyhennet- tä EBD. Yhdysvalloissa lyhenne tulee nimikkeestä "Emotional or behavioral disorders". Sopeutumattomuuden määrittely (ja luokittelu) on ongelmallista. Ensinnäkään ei voida välttää subjektiivisuutta. Erilaiset käsitteelliset mallit ja taustateoriat tuovat määrittelyyn kirjavuutta, samoin kuin erilaiset määrittelyjen tarkoitusperät. Koulussa ollaan kiinnostuneita erilaisesta sopeutumattomuuden määrittelyssä kuin esimerkiksi tuomioistuimessa. Tunteiden ja käyttäytymisen mittaaminen ja objektiivinen arviointi tuottaa vaikeuksia myös ongelman määrit- telylle. Eri aikakausien ja kulttuurien käsitykset poikkeavat sopeutumattomuus- desta. Sopeutumattomuuteen liittyy komorbiditeetin ongelma: johtuuko sopeutu- mattomuus oppimisvaikeuksista vai ovatko oppimisvaikeudet tai kielelliset vaikeudet heikosta sopeutumisesta. Lopuksi vielä leimautuminen ei ole pienim- piä määrittelyyn liittyviä ongelmia. Edellä esitetystä ei kuitenkaan seuraa, että määrittelystä tulisi luopua. Määrittely voi sitoa tulkintaa ongelman taustatekijöis- tä sekä interventiomahdollisuuksista. Nimeämisellä voi olla seurauksia lapsen saamiin tukitoimiin: jos ei määritellä tai nimetä erityisoppilas-nimikkeellä, lapsi voi jäädä ilman tarvitsemiaan tukitoimia. (Kauffman 1997, 21-26.)

Kauffman (1997, 6) esittää taulukkomuodossa (taulukko 1) kahden sarak- keen kombinaationa kaikki mahdolliset määrittelyt ja nimikkeet, joita voi tavata tunne-elämältään eri tavoin häiriintyneitä lapsia tarkoitettaessa. Saman lapsijou- kon nimittäminen monilla eri termeillä saattaa hämmentää ja sekoittaa etenkin kun tarkastellaan vertailevassa mielessä erilaisia koulukulttuureja. Kyseessä on perimmältään tunne-elämään ja sosiaaliseen kehitykseen liittyvät häiriöt. Nimi- tykset omalta osaltaan heijastavat myös tutkijan, klinikon tai kasvattajan teoreet- tisia taustaolettamuksia. Ne voivat olla esimerkiksi psykologisesti, sosiologisesti tai pragmaattisesti orientoituneita. Taulukko esitetään englanninkielisenä, jotta vältettäisiin suomentamisen mukanaan tuomat moniselitteisyydet ja ehkä erilaiset teoreettiset painotukset, joiden analysointi ei ole tämän tutkimuksen kannalta keskeinen tehtävä.

TAULUKKO 1 Käyttäytymis- ja tunne-elämältään häiriöisten nimitykset englanniksi

Sarake A	Sarake B
Emotionally	Disturbed
Behaviorally	Disordered
Socially	Maladjusted
Personally	Handicapped
	Conflicted
	Impaired

Brittiläisessä ympäristössä, sekä tutkimuksessa että käytännön toiminnassa, lyhenteen taustalla on ilmaisu "Emotional or behavioural difficulties". Ero amerikkalaiseen käytäntöön on ilmeinen: difficulties viittaa vaikeuksiin ympäristön kanssa, kun disorder voi olla yksilöllinen, elimellinen tai toiminnallinen häiriö. "Difficulties" on myös virallisessa diskurssissa käytetty ilmaisu. *Haasteellisen käyttäytymisen* (challenging behaviour) piiriin sisältyvät brittiläisessä sekä tieteellisessä että koulutuspoliittisessa kontekstissa myös EBD-lapset. Ilmaisulla on selvä yhteisöllinen lataus: poikkeava/erityinen käyttäytyminen on ennen kaikkea haaste kasvattajille. Brittejä on tosin huolestuttanut myös lyhenteen ensimmäinen kirjain eli on kysely, ovatko emotionaaliset eli tunne-elämän häiriöt jääneet taka-alalle sekä tutkimuksen että käytännön ratkaisuihin. Korostuuko erityisyyden tulkinnassa yhteisön vastuu luokitteluneen yksilöllisten piirteiden yli? (Cole, Visser & Upton 1998, 4-5, 27-28.; Excellence for all children 1997.) Huolenaiheella on selvä yhtymäkohta brittiläiseen sosiologiseen vammaistutkimukseen, joka korostaa vammaisuuden yhteisöllistä luonnetta yksilöllisten tekijöiden kustannuksella (ks. Vehmas 1998, 120).

Ihatsu (1996, 51-68) selvitti käyttäytymisongelmien määrittelyä käytännössä tutkimalla opettajien muodostamia käyttöteorioita. Kohteena olleet ammattikoulun opettajat tulkitivat käyttäytymisongelmia pääasiassa yksilön ongelmina: oppilas on "hivittävän heikko", hän ei ole kypsä ammattikoulun kulttuuriin, jossa työelämä sanelee ehdot tai hän ei koe koulunkäyntiä mielekkäänä. Myös opetuksen järjestämisen (sisällöt, ajoitus) eräät opettajat kytkivät käyttäytymishäiriöihin. Samansuuntaiseen tulokseen päätyivät myös Emanuelsson ja Persson (1997, 130-133), joiden haastateltavista (80 opettajaa ja rehtoria) valtaosa arvioi oppilaan erityistarpeen johtuvan oppilastekijöistä ja melko harvat tulivat pohtineeksi ympäristön osuutta oppimis- tai sopeutumisvaikeuksien pohjalla.

Ilmiön nimeämisiongelma johtuu tarkastelukulmien erilaisuudesta. Asiaa voidaan selittää yksilökohtaisesti, oppilaan ongelmana tai sosiologisesti, yhteisöön sopeutumisen tulkintana. Peruskoululaissa kohteena oli oppilas, "joka... ei sopeudu..." (SA 171/91, § 36a). Voimassa olevan perusopetuslain mukaan oikeus erityisopetukseen muun opetuksen ohessa on "*oppilaalla, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia*". Oppilas voidaan siirtää erityisluokkaan, jos hänellä on mm. *tunne-elämän häiriö*. (SA 628/98, § 17.)

Virallisessa tulkinnassa eli laissa pyritään yhdistämään sosiologinen (ei sopeudu) ja yksilöllinen (oppilas) tarkastelutapa. Koulussa painottuu yksilökeskeinen näkemys, kun puhutaan käytöshäiriöisestä oppilaasta, joka ei sopeudu luokkaan. Yksiselitteisellä tavalla ei siis ole voitu määrittellä käytöshäiriöisyyttä tai sopeutumattomuutta, vaan määrittelyt nousevat erilaisista viitekehyksistä. Nimeämisen ongelmaa on väistetty myös siten, ettei edes pyritä tarkempaan nimeämiseen. Sen sijaan puhutaan yleisemmin "erityistä tukea tarvitsevista oppilaista". Tällä tosin voi olla seurauksia sen suhteen, saako lapsi ylipäänsä sitten oikeanlaatuista "erityistä tukea". (Laakso 1992, 12; Koro 1991, 454; Reinert & Huang 1987, 3-5.)

Tässä tutkimuksessa käytetään sopeutumattomuuden nimikettä, kun puhutaan käyttäytymiseltään tai tunne-elämältään häiriintyneistä oppilaista. Toisaalta sillä halutaan painottaa ilmiön sosiologista luonnetta ja ympäristön vastuuta ongelman tuottamisessa ja hoitamisessa, toisaalta se edustaa myös nykyistä suomalaista kouludiskurssia.

2.2 Sopeutumattomien luokkamuotoinen erityisopetus

Koulukasvatuksen tavoitteissa on painotettu vuoroin yksilön ja yhteisön tarpeita. Vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä yksilöllinen oppilaspersoonana astui esiin. Cygnaeuksen mielestä yksilölliset taipumukset opetuksen järjestämisessä kylläkin tuli ottaa huomioon, vaikka yhteiskunnan intressejä pidettiin kuitenkin ensisijaisina. (Simola 1995, 61-67.)

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

Yksilöllisten oppilaiden erityistarpeita oli otettu huomioon perustamalla erityiskouluja ja laitoksia aistivammalaisille ja kehitysvammalaisille. Heille tarkoitettut ensimmäiset laitokset olivat käynnistyneet jo 1800-luvulla. Tämän vuosisadan alusta lähtien (1901) alettiin perustaa apuluokkia myös heikkolahjaisille. Isommat kunnat velvoitettiin perustamaan apukouluja, joissa annettiin erityisopetusta "heikon käsityskyvyn" takia muuten oppivelvollisuudesta vapautetuille lapsille. Yksilöllisen oppilaan esiinmarssi vaati yksilöllisiä opetusjärjestelyjä, erityisopetusta. (SA 101/21; SA 183/21; Runsas 1991, 53.)

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

ollut jo ennestään apukoulua. Lupa perustamiseen tuli anoa kouluhallitukselta. Siirron kriteerinä pidettiin laissa oppilaan poikkeavuutta sen tarkemmin määrittelemättä, millä tavalla poikkeava. Psykopaateiksi nimeämisestä oli luovuttu.

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

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

Peruskoulussa erityisluokalle siirron kriteeriksi määriteltiin oppilaan sopeutumattomuus peruskoulun muuhun opetukseen: Erityisluokalle voidaan ottaa tai siirtää peruskoululain ja/tai -asetusten mukaan "oppilas, joka...ei sopeudu peruskoulun muuhun luokkaan... erityisopetukseen vahvistettujen oppimäärien mukaisesti voidaan opetusta antaa myös muualla kuin erityisluokalla." Vuoden 1991 peruskoululain muutoksessa korostettiin mahdollisuutta antaa erityisopetusta integroituna. (SA 443/1970; 718/1984; 171/1991.)

Peruskouluasetuksessa vuodelta 1984 luovuttiin tarkkailuluokka ja -koulu nimikkeistä. Tilalle otettiin nimike *sopeutumattomien erityisluokka ja -koulu*. Uudistuksella pyrittiin entisen nimen leimaavuudesta eroon. Negatiivisesti varautunutta termiä ei kuitenkaan oikopäätä nielaistu. Koro (1991, 456) kritisoi sopeutumattomuuden nimikettä vielä kielteisemmäksi ja luonteeltaan lopulliseksi tarkkailuun verrattuna. Opetussuunnitelman lyhenteestä ESY (erityisopetus, sopeutumattomat oppilaat, yleinen opetussuunnitelma) tuli käytännössä tarkkailuluokan uusi nimitys. Uusi nimitys ei kunnolla vakiintunut edes koulussa yleisesti tunnetuksi puhumattakaan sitten koulumaailman ulkopuolella. Nimikkeiden käyttöä yleensäkin on kyseenalaistettu ja ollaan hakeutumassa eroon uusien perusopetus-säädösten yhteydessä.

Erityisluokkien nimeämisessä on esiintynyt samanlaisia mielipide-eroja kuin yleensä sopeutumattomuus tai käyttäytymishäiriö nimikkeiden kanssa. Käytännössä kouluissa on toiminut 1990-luvulla esimerkiksi nimikkeiden pienryhmä, pienluokka, pajakoulu alla erityisluokkia vastaavia opetusryhmiä. Niiden lukumäärästä taikka kyseisissä ryhmissä opiskelevien nuorten määrästä ei ole olemassa tällä hetkellä tarkkaa tietoa. Tällaiset 'epäviralliset' ja 'viralliset' erityisluokat tai -ryhmät eroavat toisistaan mm. siinä, että oppilaan siirtoa ei tarvitse virallisesti vahvistaa eikä opettajan virkakelpoisuudelle aseteta erityisopettajan vaatimusta. Toisaalta kunta/kaupunki ei myöskään saa kyseisen opetusryhmän oppilaiden osalta valtionosuutta erityisoppilaan statuksen mukaisesti eli 50 %:lla korotettuna. Tällaisia pienryhmiä perustellaan niiden joustavuudella perustamisen ja toisaalta

oppilassiirtojen suhteen sekä siitä johtuvalla mahdollisella leimautuvuudella.

Voimassa olevassa perusopetuslaissa (SA 628/98) erityisluokalle siirron kriteerinä sopeutumattomuutta ei erikseen mainita. Tilalle on tullut tunne-elämän häiriö. Lain 17. pykälän toisessa momentissa määrätään siirrosta sanatarkasti seuraavaa:

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.

Muutosta voisi tulkita siten, että erityisluokalle siirron perusteena olisi psykologinen perusta tunne-elämän häiriintyneisyydessä. Lievempää sopeutumattomuutta tulisi hoitaa osa-aikaisen erityisopetuksen keinoin. Ollaan ikään kuin palattu sosiologisesta enemmänkin psykologispainotteiseen erityisopetuksen tarpeen arviointiin. Loppujen lopuksi käytännössä koulujen tulkinnat määrittävät siirtojen perusteet: sopeutumattomuutta vai tunne-elämän häiriötä? Ja millä tavalla niitä voidaan erotella?

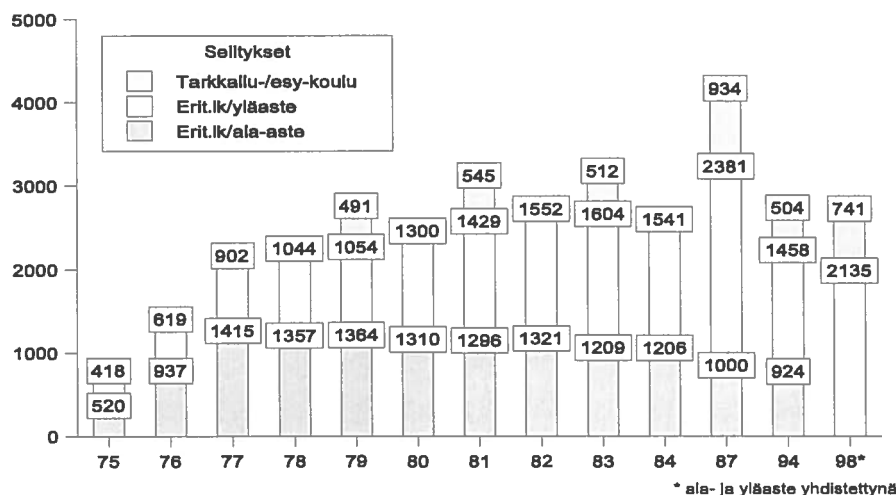
Siirtoa ei saa tehdä neuvottelematta vanhempien kanssa. Ennen siirtopäätöstä on hankittava, "jos mahdollista", oppilaasta psykologinen tai lääketieteellinen tutkimus taikka sosiaalinen selvitys. Yleensä erityisopetukseen ottamisen tai siirtämisen yhteydessä psykologinen selvitys hankitaan. Oppilas voi myös aloittaa koulunkäyntinsä suoraan erityisluokalla, jolloin erityisluokka nähdään varhaiskuntoutuksen muotona koulunaloitusvaiheessa. ESY-luokat tarkoitettiin niitä oppilaita varten, joilla sopeutumattomuus häiritsi koulunkäyntiä vakavasti. Oireilu on pitempiaikaista, pysyvää ja se ilmenee useissa koulun tilanteissa ja näkyy vuorovaikutussuhteissa niin aikuisten kuin ikätovereiden kanssa. Yksi tärkeimpiä erityisluokalle siirron syitä on luvattomat poissaolot koulusta eli lintsaminen.

ESY-luokka ja ESY-oppilas tarkoittavat tässä tutkimuksessa sopeutumattomien erityisluokkaa ja niiden oppilaita. Tarkkailuluokan ja -oppilaan nimikettä käytetään niissä yhteyksissä, kun tarkastellaan vuotta 1985 edeltänyttä aikaa. Tässä tutkimuksessa esy-nimike kirjoitetaan pienin kirjaimin luettavuuden takia, sillä se esiintyy tekstissä toistuvasti.

Myös toinen kouluun liittyvä nimike on muuttunut tämän tutkimusprosessin kuluessa. Tällä hetkellä voimassa olevassa perusopetuslaissa (SA 628/98) ei peruskoulua jaotella enää ala- ja yläasteeseen. Tilalle ovat tulleet nimikkeet 'perusopetuksen 1-6 ja 7-9 luokat'. Tässä tutkimuksessa käytetään kuitenkin nimikkeitä ala- ja yläaste, koska tutkimusaineisto on koottu edellisen peruskoululain ja sen mukaisten nimikkeiden vallitessa käytännön koulutyössä.

2.3 Esy-luokkien oppilasmäärän vakiintuminen

Koko ikäluokan opetuksellisten tarpeiden kohtaaminen yhteisessä koulussa ei ollut yksinkertaista. Rinnakkaiskoulun piilottaminen yhtenäiskoulun sisälle eri tasoisten kurssien muodossa ei riittänyt purkamaan pedagogisen eriyttämisen painetta. Peruskouluun siirtymisen myötä erityisoppilaiden lukumäärä lisääntyi voimakkaasti. Esimerkiksi 1970-luvulla yli sata kuntaa perusti oman apukoulun (Tuunainen & Ihatsu 1996, 11). Samaan aikaan myös tarkkailuluokkien ja -oppilaiden lukumäärä kaksinkertaistui. Kuviossa 1 esitetään tarkkailu-/esy-luokkalaisten lukumäärä vuosina 1975-1998. Suomen virallisen tilaston (SVT X: 96, 9) perusteella koko maata käsittävä lukumäärä on mahdollista saada vasta vuodesta 1975 lähtien. Sitä aikaisemmat tiedot sisältyvät kansa-/peruskoulun oppilasmääriin. Apukoululaisten osalta tilanne on toinen, sillä heidän lukumääränsä on alettu tilastoida omana luokkana jo lukuvuodesta 1928/29 lähtien (SVT X: 60). Vuosilta 1975-84 koko maata käsittävä tarkkailuluokkien oppilasmäärä tilastoitiin erikseen, sen jälkeen ne on saatavissa vain erityisopetusta koskevista tilastoista lukuvuosilta 1987/88 ja 1994/95 sekä lukuvuodelta 1998/99.



KUVIO 1 Tarkkailu-/esy-luokilla opiskelevien määrä v. 1975-1998

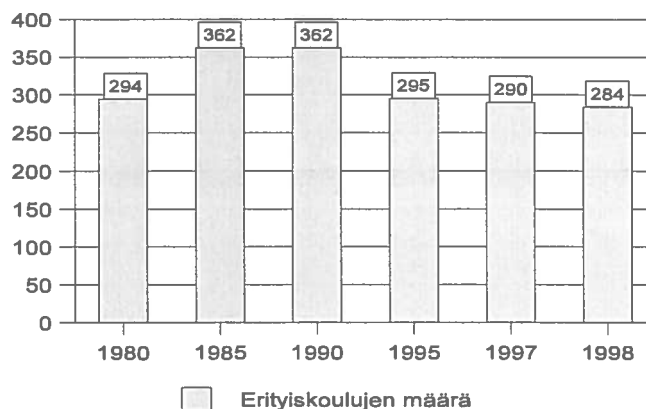
Esy-luokilla opiskelee noin 0,5 % peruskoululaisista. Huippunsa oppilasmäärät saavuttivat 1980-luvun lopulla (0,8 % kaikista), josta ne vakiintuivat 90-luvulla nykyiselle tasolle. Huomattavin kasvuvaihe oli vuosien 1975 ja 1977 välissä, jolloin oppilasmäärä yli kaksinkertaistui. Tarkkailu-/esy-oppilaiden jakautumisessa ala- ja yläasteelle on tapahtunut selvä muutos: kun 70-luvulla tarkkailuoppilasta 55-60 % oli ala-asteella, kääntyi tilanne toisin päin 1980-luvulla. Vuonna 1980 oppilaat jakautuivat jokseenkin tasan ylä- ja ala-asteelle. Vuonna 1994/95 esy-luokkalaisten oli yläasteella 61 %.

Opetusryhmien lukumäärä kuvastaa opetuksen volyyymia. Lukuvuonna 1994/95 perusopetusryhmien lukumäärä esy-opetuksessa oli yhteensä 401 (Virtanen & Ratilainen 1996, 58). Syyslukukaudella 1984 esy-luokkia oli kaikkiaan 444 (Tilastotiedotus 1985:7), vuonna 1981 niitä oli 407 kappaletta (Tilastotiedotus 1982:11). Kaiken kaikkiaan sopeutumattomien erityisopetuksen volyyymi on sekä opetusryhmien että oppilaiden määrän perusteella lähellä 80-luvun alun tilannetta.

Sopeutumattomuudesta johtuvia erityisluokkasiirtoja tehdään vuosittain siinä määrin, että esy-luokkien oppilasmäärä on tällä hetkellä noin 3000 tasolla, kun mukaan lasketaan erityiskoulujen esy-oppilaat. Tyttöjen osuus on pysytellyt 8-11 %:n välillä lukuun ottamatta vuoden 1977 notkahdusta (5 %). Tämän tutkimuksen otoksessa tyttöjä oli esyläisistä keväällä 1995 oli 10,8 %.

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

Ennen tarkkailuluokkien muodostamista kaikkein sopeutumattomimmat sijoittuivat kasvatuslaitoksiin ja koulukoteihin. Oppilasmäärä koulukodeissa on pienentynyt. Esimerkiksi vuosien 1966-1971 aikana se laski 1300 oppilaasta 800 oppilaaseen. Trendi on selvä: eristetyistä oloista kohti normaaliyhteiskuntaa ja normalisaatiota. Integraatio eli poikkeavien ja normaali lasten kasvattaminen yhdessä onkin ollut keskustelun kohteena 1980-luvulta lähtien. Vallitsee erilaisia näkemyksiä siitä, voiko erityisluokka toimia yleisopetuksen koulussa. Millaisia erityisoppilaita ollaan valmiita hyväksymään yleisopetuksen luokkaan? Kuviossa 2 esitetään erityiskoulujen lukumäärän muutokset parin viimeisen vuosikymmenen ajalta.



KUVIO 2 Erityiskoulujen lukumäärä Suomessa 1980-1998

Integraation esteitä poistettiin lainsäädännön tasolla 1980-90 -luvuilla (Tuunainen & Ihatsu 1996, 15). Tämä näkyy esimerkiksi erityiskoulujen lukumäärän muutoksessa kuviossa 2. Tilastokeskuksen (1991, 1996, 1999) ja Havénin (1998, 13) mukaan erityiskoulujen lukumäärä on vähentynyt 90-luvun lopussa jo alemmaksi kuin parikymmentä vuotta aikaisemmin. Tilanne osaltaan voi heijastaa fyysisen integraation lisääntymistä. Varsinkin esy-kouluja on lakkautettu ja luokkia on sijoitettu yleisopetuksen koulujen yhteyteen.

Myös erityisopetukseen siirrettyjen tai osa-aikaiseen erityisopetukseen sopeutumattomuuden takia osallistuvien oppilaiden määrässä on tapahtunut muutoksia. Muutoksia kuvataan taulukossa 2. (Tilastokeskus 1981, 1985, 1989a, 1999; Virtanen & Ratilainen 1996.)

TAULUKKO 2 Sopeutumattomien oppilaiden opetusmuoto vuodesta 1979 vuoteen 1998

Erityisopetusmuoto	1979/80	1980/81	1983/84	1987/88	1994/95	1997/98
Osa-aikainen	1395	4474	5499	7636	1327	1467
erityisluokka	2434	2699	2783	3381	2382	2135
erityiskoulu	1170	1006	807	934	504	741
yhteensä	4999	8179	9089	11951	4213	4343

Taulukon perusteella voi päätellä, että lukuvuosien 1987/88 ja 1994/95 välillä olisi tapahtunut huomattava oppilasmäärän väheneminen (-65 %) sopeutumattomuuden takia erityisopetusta saaneiden määrässä. Muutoksesta valtaosa näyttäisi keskittyneen osa-aikaiseen erityisopetukseen. Oppilas osallistui osa-aikaiseen erityisopetukseen sopeutumattomuuden takia enää vain harvoin, kun lukuvuonna 1987/88 sopeutumattomuus oli toiseksi yleisin erityisopetuksen syy lukihäiriön jälkeen. (Virtanen & Ratilainen 1996, 57.) Erityisluokissa vähentyi oppilas-

määrä samaan aikaan 29,5 % ja erityiskouluissa 46,0 %. Erityiskouluissa ja -luokissa opiskelevien yhteismäärä pysyi ennallaan suunnilleen 2880 oppilaassa. Liitteessä 8 esitetään sopeutumattomien opetussuunnitelman mukaisesti opiskeluiden koululaisten lukumäärät vuosiluokittain.

Osa-aikaisen erityisopetuksen tilaa ja muutosta ovat selvittäneet Ihatsu, Ruoho & Happonen (1996). Heidän tarkasteluvälinsä kattaa vuodet 1992 (N = 226) ja 1994/95 (N = 166). He tutkivat erityisopetuksen resurssin jakautumista ala- ja yläasteelle sekä oppilaan erityisopetusperustetta tiedustelemalla asiaa erityisopettajilta. Ihatsu, Ruoho & Happonen (1996, 217) mukaan erityisopetusresurssista valtaosa kohdentui kielellisiin ongelmiin molempina tutkimusvuosina (77 %/79 %). Matematiikan ja sosioemotionaalisten ongelmien osuudet ovat kumpikin pysyneet 10 %:n osuudessa molempina tutkimusvuosina. Käyttäytymisen erityisopetuksen perusteena on yläasteella lisääntynyt, ala-asteella vähentynyt, mutta tutkijoiden mukaan mitään huomattavia painopisteen muutoksia erityisopetusresurssin käytössä ei ole tapahtunut.

Suurta lukumäärän muutosta voidaan selittää paremmin tilastointitavasta johtuvalla virheellä. Luokitteluperusta ei ollut täsmälleen samanlainen vuosien 1987 ja 1994 tiedonkeruussa: jälkimmäisessä aineiston keruussa painotettiin ensisijaista erityisopetukseen osallistumisen perustetta siten, että se ilmeisesti johdatti vastaajia valitsemaan "täsmällisempää" perustetta kuin sopeutumattomuus. Toisaalta epäily jää itämään, pidetäänkö sopeutumattomuutta riittävänä perusteena erityisopetukseen osallistumiselle vai jääkö erityistarve täyttämättä. Varmuudella voidaan todeta ainakin luokkamutoisen esy-opetuksen vähentyneen selvästi sekä oppilaiden että opetusryhmien määrän perusteella. Tilastoinnin mahdollisena epäluotettavuustekijänä on vielä pidettävä sitä, että eräissä kunnissa yleisopetukseen hajautettuja esy-koulujen luokkia ei ole enää tilastoitu erityisluokkina, vaan normaaleina yleisopetuksen luokkina.

On selvää, että sopeutumattomuuden moniselitteisyyden takia yleisopetuksen luokissa on suuri joukko sellaisia oppilaita, jotka joidenkin mielestä pitäisi siirtää erityisluokkaan tai vähintään osa-aikaiseen erityisopetukseen, kun taas toiset opettajat pitävät heitä täysin normaaleina yleisopetuksen oppilaina.

2.4 Käyttäytymishäiriöinen koululaisena

Käyttäytymiseltään haasteelliset oppilaat ovat testanneet koulujärjestelmän rajoja ja joustavuutta. Koulunkäynnissään epäonnistuneet nuoret kuvaavat melko samansuuntaisesti tekijöitä, jotka johtivat epäonnistumiseen. Opettajan rooli on keskeinen. Pomeroy'n (1999, 469-474) tutkimat 33 koulusta erotettua englantilaista nuorta kuvasi opettajan negatiivista suhtautumista oppilaaseen. Huutaminen, nimittely, nolaaminen, sarkastisuus kuuluivat epäonnistuneen oppilas-opettaja -suhteen piirteisiin. Opettajat eivät heidän käsityksensä mukaan kuunnelleet eivätkä arvostaneet heitä oppilaina. Kyse oli näiden nuorten sosiaalisten ja

emotionaalisten tarpeiden unohtamisesta. Toisaalta tutkittavat kertoivat kaivaneensa tiukempaa kontrollia ja kuria, mikä voi tuntua paradoksaaliselta edellä esitetyn valossa. Nuoret ilmaisivat, että ratkaisevaa kurinpidossakin on muoto ja tapa. Ratkaiseva on sävy, jolla opettaja esittää vaatimuksia. Muotoon "strict but fair" pukivat kurin myös irlantilaisen Smythin (1999, 222) tutkimat koululaiset tuloksellisesti toimivissa kouluissa.

Englantilaiset Cole, Visser & Upton (1998, 153-160) selvittivät laajassa käytöshäiriöisten erityiskouluja (N=156) koskeneessa tutkimuksessaan mm. onnistuvien koulujen opetuksen piirteitä. Pätevät, innostuneet ja opetuksellisesti taitavat opettajat, jotka osaavat asettaa sopivan haasteellisia ja yksilöllisiä oppimistavoitteita, olivat onnistuvien koulujen takana. Näissä kouluissa kyettiin vastaamaan myös nuorten emotionaalisiin tarpeisiin, tutkijat luonnehtivat niitä 'kuunteleviksi' ja 'puhuviksi' kouluiksi. Usein moniakkin vuosia jatkuva koulunkäynti samassa paikassa teki siitä tuttuuden takia lämpimän ja tukevan ympäristön. Käytännöllinen ja oppilaan kannalta konkreettinen palautejärjestelmä, tilanteiden ennustettavuus tiettyjen rutiinien takia sekä oppilaiden osallisuus koulun yhteisissä asioissa olivat onnistuvien koulujen toimintaperiaatteita.

Edellä kuvatut piirteet voi yleistää useimpiin koulukulttuureihin, myös Suomeen. Kivirauman (1995, 131) haastattelemat tarkkailuoppilaat (N=10) arvostivat erityiskoulussaan opettajien suhtautumista oppilaisiin, opetusta ja koulun tunnelmaa. Saman kaltaisista kokemuksista kertoivat myös Jahnukaisen (1997) haastattelemat entiset erityisluokkalaiset (N=23).

Kivirauma (1995, 122-127) luokitteli kymmenen entistä tarkkailuluokkalaisista poikaa tutkimuksessaan kahden eri ulottuvuuden mukaan erikseen ala- ja yläasteella. Ala-asteella osa oppilaista suhtautui positiivisesti koulunkäyntiin. Yläasteella kaikki olivat jo luopuneet koulun tavoitteiden suuntaisesta menestymisen tavoittelemisesta, ja suhtautumien koulunkäyntiin oli kaikilla negatiivista. Suhtautumisessa oli Kivirauman mukaan aste-eroja, oliko kyse avoimesta kapinasta vai yleensä vastustamisesta. *Nuorten kapinallisten* tyyppiin kuuluivat voimakas auktoriteetin vastaisuus ja avoimen kapinan julkinen ja hyvin näkyvä osoittaminen koulussa. *Häiriköt* puolestaan kävivät melko säännöllisesti koulua, mutta olivat jatkuvassa konfliktissa opettajien kanssa. *Lintsarit* eivät viihtyneet koulussa, vaan ratkaisivat kouluviihtymättömyytensä jättämällä tulematta kouluun. *Sählärit* jatkoivat jo ala-asteella alkanutta häiritsevää tuntikäyttämistään. Opettajat huomauttelivat, ja tilanne tunnilla koheni hetkeksi palautuakseen pian entiselleen.

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

Aivan samansuuntaisiin johtopäätöksiin päättyi Moberg (1985). Tarkkailuluokkien oppilaat ilmaisivat viihtyneensä hyvin erityisluokissa. Kun he vertailivat

koulunkäyntiään yleisopetuksen luokassa erityisluokkaan, oli jälkimmäinen näiden käsityksissä selvästi parempi.

Pedagogisen erityiskäsittelyn tarve nousee esille edellisistä tuloksista. Sopeutumattomuus ilmenee tavoitteiden vastaisena käyttäytymisenä. Tästä seuraa heikko koulumenestys, vaikka oppilaalla olisi edellytykset selviytyä paremmin. Luvattomat poissaolot, uhmakkuus, auktoriteettivastaisuus, sääntöjen avoin rikkominen ja yleinen koulukielteisyys leimaavat oppilaan olemusta. Kun oppilaan käyttäytyminen muodostuu ongelmaksi tälle itselleen ja toisille, eivätkä normaalit toimenpiteet luokassa auta, voidaan oppilas siirtää erityisluokalle. Yksilöllisellä otteella pyritään oppilas palauttamaan jälleen tavoitteelliseen koulunkäyntiin. Oppilaiden itsensä kertomana useissa tapauksissa yksilöllinen kohtaaminen tuo helpotusta koulunkäyntiin (Jahnukainen 1994 ja 1997). Myös oppiaineksen valikointi oppilaan tarpeista lähtien parantaa oppimismotivaatiota.

Opettajat toki ymmärtävät, että kukin oppilas odottaa yksilöllistä kohtelua ja kannustavaa otetta oppimiseen. Ihatsu (1992, 36) haastatteli yleisopetuksen opettajia, joilla oli opetusryhmissään käyttäytymishäiriöiseksi nimetty oppilas. Tämän mahdollisia erityisiä tarpeita opettajat eivät erityisemmin ilmoittaneet ottaneensa huomioon työtapoja ja työskentelyä miettiessään. Sen sijaan työrauhaa koskevissa järjestelyissä erityisoppilas otettiin huomioon. Käytännön kannalta olennainen kysymys onkin, miten sovittaa enemmistön ja yhden erityisoppilaan tarpeet järkevällä ja toimivalla tavalla yhteen?

Laajassa, integroitujen erityisoppilaiden osallistumista työskentelyyn ja oppimistuloksia tarkastelleessa tutkimuksessaan Pomplun (1997) kokosi arviointitietoa lähes 4000 yhteistoiminnallisesta opetusryhmästä. Valtaosa (vertailujoukko) niistä oli yleisopetuksen ryhmiä, joissa ei ollut erityisoppilaita. Erityistarpeet liittyivät kehitysvammaisuuteen, liikuntavammaisuuteen, puheeseen, oppimisvaikeuksiin sekä käyttäytymishäiriöihin. Vertailussa käytettiin kouluasuoriutumistestiä, opettajan arviota erityisoppilaan ja muun ryhmän vuorovaikutuksesta sekä ryhmän yhteistoiminnallisuudesta. Lopuksi hän arvioi vielä ryhmän tuotoksen laatua. Ne ryhmät, joissa oli mukana yksi kehitysvammaisen tai yksi käytöshäiriöinen, saivat alhaisimmat pisteet kaikilla arvioiduilla alueilla. Siis ryhmän oppiminen oli heikointa ja sen vuorovaikutus oli vähäisintä määrältään eikä se liittynyt ensisijaisesti opiskeltaviin seikkoihin. Tutkijan johtopäätös oli, että nimenomaan käyttäytymishäiriöinen ryhmässä muutti vuorovaikutusta eniten oppimisen ja yhteistoiminnallisuuden kannalta ei-toivottuun suuntaan. Erityislapsi osallistui muita vähemmän ryhmän prosesseihin ja ryhmän jäsenet kuuntelivat toisiaan kaiken kaikkiaan vähemmän kuin muissa ryhmissä. (Pomplun 1997, 55.)

Käyttäytymishäiriöinen lapsi opetusryhmässä näyttää ristiriitaiselta monesakin suhteessa. Toisaalta hän odottaa tiukkaa kuria, kontrollia ja tehtäviin patistelua. Toisaalta hän voi olla ryhmän äänekkäin ja huomiota keräävin oppilas. Hän tulee kuulluksi, mutta ei ehkä toivomallaan tavalla. Hänen osakseen lankeaa usein yleinen syntipukin rooli ja hän kuulee jatkuvasti moitteita - aiheellisestikin - käyttäytymisestään. Opettajan kannalta tilanne on rankka: huolehtia koko ryhmän oppimisen edellytysten luomisesta - mukaan lukien käyttäytymishäiriöinen

lapsi. Hänet tulisi joka tapauksessa ottaa pedagogisena haasteena: nähdä ja tunnistaa yksilölliset odotukset ja tarpeet rähisevän kuoren alta.

On selvää, että tilanne on rankka myös oppilaan kannalta. Ei ihme, että esim. Kivirauman (1995, 133) tutkimista tarkkailun käyneistä nuorista puolet kertoi voineensa tarkkailukoulussa "olla aivan rennosti", koska enää ei tarvinnut päivittäin huolehtia muiden edessä "koviksen" maineestaan.

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

Seppovaara (1998, 116) luokitteli opettajien ja psykologien esittämiä perusteluja esy-luokalle siirtymiselle. Yleisin perustelu luokiteltiin *aktiiviseksi koulukielteisyudeksi*, joita oli 42 % yli tuhannesta tutkimusaineiston perustelusta. Tällaisia olivat esimerkiksi keskittymiskyvyttömyys, aggressiivisuus, yleinen kielteisyys, konfliktihakuisuus, sopimaton kielenkäyttö ja ympäristön häiritseminen. Seuraavaksi yleisin siirron perustelu (29 %) oli *passiivinen koulukielteisyys*, kuten esimerkiksi kouluhaluttomuus, luvattomat poissaolot, välinpitämättömyys ja torjuvuus. Kolmanneksi yleiseksi syyryhmäksi tutkija nimesi *eritysvaikeuden opiskelussa ja heikko koulumenestys* (14 %). Neljäntenä ryhmänä esitettiin *vaikeudet opettajien ja tovereiden kanssa* (11 %). Heikko kotitilanne mainittiin alle 2 % perusteluista, samoin ilkivalta ja varastelu. Kodin aloitteesta siirto tehtiin 0,5 % tapauksista.

Sopeutumattomien oppilaiden piirteitä luettelee Runsas (1991, 95-96). Tällaisina hän mainitsee heikon itsetunnon, lyhytjännitteisyyden, heikon itsekontrollin, ahdistuneisuuden, alisuoriutumisen ja pelokkuuden. Luettelossa on paljon yhteistä Seppovaaran siirtojen perusteluluokittelun kanssa.

Erytisluokalle siirroilta opettajat ja psykologit odottivat mukaan esy-luokalta yksilöllisyyden huomioon ottamista pienen oppilasmäärän mukana. He odottivat myös koulumotivaation lisääntymistä ja toimivan oppilas-opettaja -suhteen syntymistä, joka edistäisi oppilaan sosiaalista kasvua ja vahvistaisi oppilaan itsetuntoa. (Seppovaara 1998, 114-115.)

Siirron yksiselitteisiä kriteereitä käytännössä on vaikeaa määrittää, koska itse käyttäytymisen poikkeavuus on hyvin kirjavaa. Samoin on myös poikkeavuuden sietokyky kouluissa. (vrt. Naukkarinen 1999). Voi myös olettaa, että jos koulussa on esy-luokka, niin sinne sitten myös siirretään oppilaita, vaikka todellista tarvetta ei välttämättä olisikaan.

3 VUOROVAIKUTUS KOULUSSA

Vuorovaikutus ja sen tutkiminen on ollut perinteisesti sosiologian tai sosiaalipsykologian keskeisiä kohteita. Menetelmällisesti sitä voidaan tutkia ainakin kahdesta erilaisesta näkökulmasta, kvantitatiiviseen luokitteluun ja laadulliseen tulkintaan perustuvasta.

Eri ammateissa on vakiintunut omanlaatuisiaan vuorovaikutusideologioita. Ammattiin kuuluu ikään kuin omaksua 'oikea' keskustelukulttuuri asiakkaan kanssa. Esimerkiksi potilaskeskeiseen lääkärintyön harjoittamiseen kuuluu kuunteleva vuorovaikutus ja kysymysten tulisi olla varsinkin vastaanoton alkuvaiheessa avoimia eikä kyllä tai ei -vastauksia suosivia kysymyksiä. (Peräkylä & Vehviläinen 1999, 330).

Epäilemättä opettajan ammatissa vallitsee oma vuorovaikutusideologiansa. Didaktikassa normitetaan 'oikeita' menettelyjä, mitä hyvään vuorovaikutukseen opettamisessa kuuluu. Opettamisen kaksi keskeisintä ja olennaisinta käsitettä ovat tavoitteet ja vuorovaikutus (Kansanen 1997, 432).

Kasvatusta ja opetusta pitää Lahdes (1997) nykyisessä didaktikassa toistensa synonyymeina. Ihminen nähdään kokonaisvaltaisena toimijana, jonka persoonallisuudessa affektiiviset, kognitiiviset ja psykomotoriset elementit ovat jatkuvassa yhteydessä toisiinsa. Opettaja on siis kasvattaja yhtä lailla opettaessaan esimerkiksi kertotauluja kuin ruokailutapoja. Kasvatus/opetus on tavoitteista johdettua "tarkoituksellista ja suunniteltua opettajan ja oppilaiden välistä sosiaalista, vuorovaikutuksellista toimintaa, jonka tarkoituksena on luoda oppilaalle edellytykset oppimisen avulla tavoitteiden saavuttamiseen". (Lahdes 1997, 11, 14.)

Toinen keskeinen suomalainen peruskouludidaktikko Koskenniemi määritteli opetuksen olevan "perusluonteeltaan *interaktiota*, luokan elämänpiirissä tapahtuvaa vuorovaikutusta" ja siinä tähdätään oppilaiden "kehityksen edistämiseen kasvatustavoitteiden määrittämässä suunnissa" (Koskenniemi & Hälinen, 1970, 91, 101).

Molemmissa määritelmissä lähdetään opetuksen vuorovaikutuksellisesta luonteesta ja opetusprosessi nähdään sekä opettajan että oppilaiden yhteisenä aktiivisena toimintana. Vuorovaikutus on pedagogiikassa tulkittu hyvin laaja-

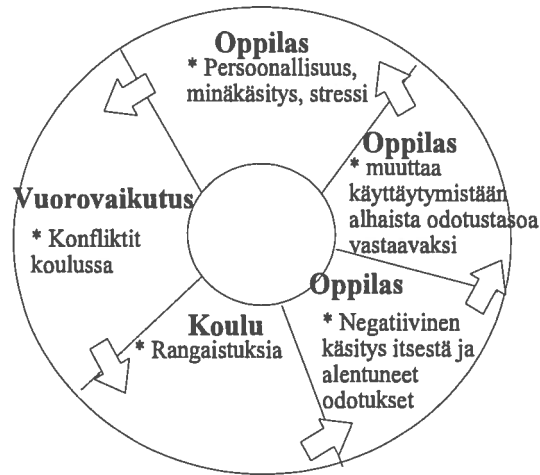
alaisesti eikä pelkästään esim. verbaalisena vuorovaikutuksena. Uusikylä (1999, 26) korostaa opetuksen tavoitteellista vuorovaikutusluonnetta. Hän toteaa, että siihen sisältyvät kaikkein hienojakoisimmatkin inhimilliset piirteet ja vain osa tapahtuu verbaalisesti tai tietoisesti. Hän kirjoittaa, että ”opetusilmasto on helpommin vaistottavissa ja tunnettavissa, kuin mitattavissa.” Toisaalta vuorovaikutus voi olla myös epäsuoraa vaikkapa tietokoneen tai kirjan avulla tapahtuvaa (Uusikylä & Atjonen 2000, 17).

Kognitivistisessa opetuksen määrittelyssä opetus nähdään kasvatuksen ja sivistyksen päämuotona. Sisällöt määrittävät opetuksen keinoja ja muotoja. Opettaja nähdään oppimisen suunnitelmallisena ohjaajana (Engeström 1987, 15-17, 71). Lähestymistä voi luonnehtia oppiaine- ja sisältökeskeiseksi. Opettajan roolina on ohjata oppilasta oppimaan. Ohjaaminen voi olla konkreettista, verbaalista ohjaamista (näyttämistä, esittämistä) tai ohjaamista sopivien oppimateriaalin välityksellä.

Konstruktivistisessä näkemyksessä opetuksesta ja oppimisesta painottuu oppijan oma aktiivinen rooli ja tiedon jäsentäminen oppimisen edellytyksenä. Oppilaskeskeisyys ja oppilaiden aktiivisuuden arvostus heijastuvat myös vuorovaikutukseen ja interaktio laajenee luonnollisesti opettajan puheesta laaja-alaisemmaksi näkemykseksi, jossa on kaksi toisensa kohtaavaa osapuolta (Seppälä 1999, 69). Itseohjautuvuus käsiterakennelmien muodostamisessa ympäristön virikkeiden pohjalta on oppimisen kulmakivi. Malinen (1998, 8, 11-14) hakee yhteistä pohjaa hajanaiselle opiskeluprosessien didaktiselle tutkimukselle. Hänen mukaansa konstruktivistisen opiskeluprosessin viitekehysiksi soveltuisivat psykologinen kehys (mm. ongelmanratkaisu, asenteet, motivaatio), sosiologinen kehys (mm. vuorovaikutus ympäristön kanssa, tilanneorientaatiot) tai didaktinen kehys (tavoitteet, ohjauksen rooli).

Riippumatta lähestymistavasta tai viitekehyksestä oppimisen edellytyksenä on pidettävä luokassa tapahtuvaa interaktiota: opettajan, oppilaiden ja ympäristöön liittyvien tekijöiden samanaikaista kohtaamista. Kouluympäristö voi fyysiseltä, toiminnalliselta tai kulttuuriselta rakenteeltaan suosia aktiivista opettajan ja oppilaiden sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta tai tilaratkaisuilla suositaan perinteisiä pääasiassa opettaja-oppilas suuntaista interaktiota (Happonen 1997; Naukkarinen 1999).

Sopeutumattomana pidetyn oppilaan ongelmat liittyvät oppimismotivaation alhaisuuteen ja sitä kautta heikkoihin oppimistuloksiin. Oppilaan kannalta keskeisimmät ongelma-alueet ovat suhde opettajiin ja ikätovereihin sekä koulun ulkopuolisista tekijöistä suhde kotiin ja yhteiskuntaan. Suhde opettajiin oli sopeutumattomien oman käsityksen mukaan koulun käynnin kannalta ratkaisevin. (Pomeroy 1999, 466.) Ongelma saattaa olla kaksisuuntainen: oppilas ei halua oppia ja toisaalta, häneltä ei odoteta oppimistuloksia (Goldstein 1995; Zentall 1995). Edelliseen on vahvasti kytköksissä oppilaan vuorovaikutus opettajan ja luokkatoverien kanssa. Kouluongelmien synnyssä Ogden (1991, 118) esittää konfliktien kehän, jossa vuorovaikutus antaa vauhtia epäonnistumisen pyörälle.



KUVIO 3 Konflikttien voimistuva kehä

Oppilastekijöistä kotitausta, koulusuoriutuminen, persoonallisuus ja kyvyt, sukupuoli ja siihen liitetyt roolimallit ovat yhteydessä vuorovaikutukseen luokassa (Uusikylä 1980; Leiwo, Kuusinen, Nykänen & Pöyhönen 1987b; Ogden 1991; Younger & Warrington 1996; Younger, Warrington & Williams 1999).

Opettajalla on keskeinen rooli vuorovaikutuksen muotoutumisessa. Ennen kaikkea hänen pedagoginen suuntautuneisuutensa ja opetusfilosofiansa määräävät tapahtumien kulkua oppitunneilla. Peruskouludidaktiikassa on pantu huomiota opetuksen perustaitojen analysointiin ja toisaalta koulutuksessa niiden kehittämiseen. Opetuksen perustaidot eri didaktisten lähestymistapojen mukaan muistuttavat pitkälti toisiaan. Perustaidot liittyvät kommunikaatioon, ihmissuhteisiin, motivointiin ja ryhmän hallintaan (Lahdes 1997; Koskenniemi-Hälinen 1970; Engeström 1982). Vuorovaikutuksen lisäämisellä kaikilla tasoilla on ratkaiseva merkitys koulun kehittämisen kannalta (Sahlberg 1996, 224).

Oppimisen kannalta on merkittävää vuorovaikutus myös kodin ja koulun välillä. Opettajien mielestä kodin osallisuus lapsen/nuoren koulutusasioissa on yksi keskeisimpiä tekijöitä varsinkin silloin, kun koulunkäynnissä ilmenee ongelmia (Ogden 1998, 63; Goldstein 1995). Kodin ja koulun välinen vuorovaikutuksessa näkyy vanhempien oma koulutustaso: koulutettujen vanhempien on helpompaa ja 'luontevampaa' olla kontaktissa koulun ja opettajien kanssa (Lareau 1987). Hyvien oppimistuloksien saavuttamisen puolesta puhuu myös perhelähtöisyyden periaate (Määttä 1999).

Kaiken kaikkiaan vuorovaikutus on oppimisen peruselementti. Koulussa sitä tulkitaan monella tasolla ja sen muodot ovat lukuisia. Vuorovaikutus voi olla suoraa oppilaan ja opettajan tai oppilaiden välillä tapahtuvaa. Lapsen koulunkäynnin kannalta olennaista on kodin ja koulun välinen vuorovaikutus. Yhtä lailla vaikuttavaa on epäsuora vuorovaikutus ja sen vastaanottaminen ja tulkinta. Ei-kielellinen vuorovaikutus vaikuttaa affektien tasolla ja voi vahvistaa tai

heikentää lapsen sopeutumista kouluun. Seuraavissa luvuissa kuvataan konkreettisemmin, miten vuorovaikutusta tutkimalla voidaan kuvata koulusopeutumattomuutta.

3.1 Vuorovaikutuksen analyysimalleja

Opetustapahtuman analysoinnin perimmäisenä tarkoituksena on kehittää opetuksen/oppimisen teoriaa. Sen avulla voivat myös yksityiset opettajat tai koulut kehittää omaa toimintaansa. Vuorovaikutuksen analyysi kohdistui aluksi sekä opettajan että oppilaiden puheen luokitteluun sisällön perusteella, mitä kukin sanoi ja mikä tehtävä puheenvuorolla opetustilanteessa oli.

Flanders (1970, 34) systematisoi oppituntien vuorovaikutuksen tutkimusta. Observointia varten sekä opettajan että oppilaiden interaktio luokiteltiin kymmenen havainnoitavaan ja tulkittavaan luokkaan. Opettajan puhe jaettiin vastauksiin (hyväksyy tunteet tai ajatukset, kiittää/rohkaisee) kysymyksiin ja aloitteisiin (selittää, neuvo, kritisoi/perustelee). Oppilaan puhe jaettiin vastaamiseen ja kysymiseen/oma-aloitteiseen puheeseen. Kymmenentenä oli ei-luokiteltava hiljaisuus tai hämmennys.

Observoija luokitteli oppituntien tapahtumia merkitsemällä vuorovaikutuksen laatu pystyviivalla havaintolomakkeeseen noin 20-25 merkin minuuttivauh-dilla eli merkintä joka 3. sekunti. Niiden perusteella voitiin laskea prosenttiosuuksia eri interaktioluokille. Menetelmä kehittyneemmässä muodossaan tarjosi lisäinformaatiota, jos havainnoija kirjasi tapahtumia numerosarjana, jossa luvut 1-10 tarkoittivat edellisiä vuorovaikutusluokkia. Esimerkiksi opettaja kysyy ja oppilaat vastaavat olisi numerosarjana: 4 - 8 - 4 - 8 - 4 - 6 - 4 - 8 - 9 - jne. Havainnot kirjattiin 10x10 matriisitaulukoksi lukupareina: 4,8; 8,4; 4,8 jne. Havaintoyksiköistä oli pääteltävissä interaktion seuraava siirto eli puheenvuoron suunta (seuranto). Periaatetta selvittää havainnollisesti esimerkiksi Åhlberg (1990, 142-148).

Bellack, Kliebard, Hyman ja Smith (1966) kehittivät oppituntien vuorovaikutusanalyysia nimenomaan "pedagogisia siirtoja" tutkimalla. Heidän lähtökohtanaan oli tulkita koulun interaktiota kielellisenä pelinä, jossa tapahtumat etenevät tietyssä järjestyksessä omien sääntöjen mukaan. Bellack ym. tavoittelivat nimenomaan niitä sääntöjä, joiden mukaan vuorovaikutus eteni.

Paitsi siirtojen etenemisjärjestys kohteena oli myös niiden sisältö. Analyysin kohteena olivat nimenomaan opetuksen kannalta relevantit pedagogiset siirrot, jotka luokiteltiin neljään ryhmään, jäsentäviin, yllyttäviin, vastaaviin ja reagoiviin siirtoihin. Oppituntien vastaussirroista oli oppilaiden osuus 88 %, muista siirroista yli 4/5 oli puolestaan opettajan siirtoja. (Bellack ym. 1966, 2-6, 46.)

Suomessa opetustapahtuman tutkimusalan suuri hanke oli vuosina 1967-77 Koskenniemen johdolla toteutettu "Didaktinen prosessianalyysi (DPA Helsinki)". Sen teoreettisena perusideana oli näkemys opetuksen prosessimaisesta luonteesta, johon vaikuttivat

- 1) tavoitemuuttajat (ops, työsuunnitelmat)
- 2) opettajamuuttajat (tausta, koulutus, persoonallisuus ja asenteet, kokemus)
- 3) luokan rakenne (ryhmädynaamiset tekijät)
- 4) oppilasmuuttajat (tausta, kyvyt, motivaatio, koulusuoriutuminen)
- 5) ympäristömuuttajat (koulun ekologis-demografiset piirteet)

Mallissa korostui opetuksen interaktiivinen luonne ja opetus-/oppimisprosessin näkeminen jatkumona, jossa vaikuttaa oppilaan koko kouluhistoria ja hänen kokemuksensa koulusta. Merkittävää oli myös produktikriteereistä luopuminen eli huomiota ei pantu oppimisen tuloksiin vaan itse prosessiin. DPA:n tuloksena oli uusi opetustapahtuman kuvaustaksonomia. Opetustapahtumasta analysoitiin siirrot ja niiden 1) pedagoginen ja 2) kognitiivinen funktio (vrt. Bellack 1966). Kolmantena analyysikohteena oli sosiaalis-affektiivinen vuorovaikutus (luokan ilmasto, auktoriteettisuhteet) ja neljäntenä opettajan vaikutustapa (auktoiteetti/joustavuus). Tutkimusaineisto koottiin nauhoittamalla 86 oppituntia. DPA Helsingin toteuttajat näkivät hankkeensa pyrkimyksenä ymmärtää opetustapahtumaa syvällisemmin, tavoitteena ei ollut kehittää opettamisen yleistä teoriaa. (Uusikylä 1980, 12, 18-22; Martikainen 1982, 4-6, 34-36.)

Uusikylä (1987) sovelsi DPA-mallia luokkamuotoisen erityisopetuksen analysointiin tutkimalla yhtä apukoululuokkaa sekä neljää tarkkailuluokkaa. Tutkimusaineiston keskeisin osa koostui oppituntien nauhoituksista, mutta niitä täydennettiin informaalilla observoinnilla sekä opettajien, oppilaiden ja oppilashuoltohenkilökunnan haastatteluilla.

Leiwo ym. (1987a,b,c) toteuttivat opetuksen kielellisen vuorovaikutuksen tutkimushankkeensa vuosina 1980-87. Tutkimusaineisto koostuu 27 oppitunnista (luokat 3-9) ja 23 ryhmäkeskustelusta. Tutkimusaineiston laajuutta kuvaa kaikkiaan noin 15000 ilmauksen luokittelu. Oppituntien analyysi rakentui viidelle tasolle. Alin taso oli *ilmaus*, joka kuvasi kielellistä sisältöä. Ne ryhmiteltiin kaikkiaan 44 luokkaan. Ilmauksista muodostuu *siirtoja*, jotka kuvasivat ilmausten asemaa keskustelussa (nondiskursiiviset, diskursiiviset ja kommentit). *Sykli* kuvaa opetusteemaa eli se oli keskustelutuokion sisällöllinen yksikkö. *Episodi* oli opetusteemaa kuvaava syklien kokonaisuus ja sitä (samoin kuin syklejä ja vastausiirtoja) kuvattiin SOLO-taksonomian avulla (esirakenteinen, yksirakenteinen, monirakenteinen, relationaalinen ja avoin abstrakti vastaus). *Jakso* kuvasi oppituntin eri vaiheita. Tutkimusaineisto koottiin kuva- tai ääninauhoittamalla 27 tavallista oppituntia opettajia mitenkään erikseen valmentamatta. (Leiwo ym. 1987a, 35-49, 181.)

Edellä esiteltyt vuorovaikutuksen analyysimallit ovat erittäin laajoja ja raskassoutuisia toteutettavaksi. Niiden tuottama tieto käytännön kehittämistöimien kannalta saattaa jäädä vaatimattomaksi panostukseen nähden. Erilaisia observointihankkeita, joissa näkökulma on valittu suppeammin ja käytetyt välineet rajoitetummin, on raportoitu lukuisia 1990-luvulla. Eräitä niistä voisi pikemminkin luonnehtia opetuksen kehittämishankkeiksi. Seuraavaksi esitellään kolme niistä.

McIntosh ym. (1993, 253) kehittivät luokkahuoneen ilmaston tutkimiseen arviointimittarin (classroom climate scale/CCS), jonka avulla observoitiin oppi-

misvaikeuksista erityisoppilasta yleisopetuksen tunneilla. Mittari koostuu kaikkiaan 21 osiosta, joista yhdeksän käsitteli opettajan toimintaa (mm. luokan ryhmittely, opetuksen mukauttaminen yksilöllisten tarpeiden mukaan, oppilaan kiittäminen, puolueettomuus), viidessä osiossa kiinnitettiin huomio oppilaan käyttäytymiseen (aktiivinen osallistuminen, avun pyytäminen, viittaaminen, turhautuminen, hämillään olo), kolme osiota kohdistui oppilaan osallistumisen ja vuorovaikutuksen havainnointiin ja loput neljä osiota oli tarkoitettu luokan yleisen ilmapiirin arviointiin suhteessa erityisoppilaaseen.

Rivers, Ferguson, Lester ja Droege (1995) esittelivät observointimenettelyn, joka oli tarkoitettu erityisoppilaiden havainnointiin normaaleissa tuntitilanteissa. Se oli tarkoitettu erityisesti niille opettajille, joilla oli erityisoppilas integroituna omaan luokkaan. Menettelystä käytettiin nimitystä Student Membership Snapshots (SMS). Erityiselle lomakkeelle observoija (toinen opettaja tai joku muu aikuinen kouluyhteisössä) kirjasi, miten oppilaat olivat ryhmiteltyinä, mitä opettaja teki, mitä kohde teki ja tämän vuorovaikutuksen suuntautuminen ja sen laatu. Erityisoppilasta verrattiin havainnoidessa toisiin oppilaisiin: poikkesiko hän aktiivisuudessa muista tai miten opetusta eriytettiin. Observointiperiodeina oli tunnin alkuvaihe, sen varsinainen kulku noin 10 minuutin jaksoina sekä tunnin päättymisvaihe. Havainnointilomakkeelle rekisteröityi näin ulkopuolisin silmin, mikä erityisoppilaan asema oppitunnilla oikein oli. Sen etuna voi pitää analyttisemmän tiedon hankkimista oppilaasta ja käyttökelpoisuutta koulun arkitilanteissa. Heikkoutena puolestaan on luokittelun epämääräisyys niinkin pitkien observointijaksojen takia. Havainnointia ei voi pitää tieteellisessä mielessä kovin reliabelina, sillä 10 minuutissa ehtii tapahtua valtava joukko vuorovaikutuksellisia tekoja. On havainnoitsijasta kiinni, tulkitseeko hän oppilaan käyttäytymisen aktiiviseksi viimeisen parin minuutin jakson perusteella vai painaako esimerkiksi edellisen 8 minuutin passiivisuus enemmän?

Lindh (1992, 1996) esitteli koulujen henkisen ilmaston arviointiin kehitellyn mittarin. Sen käyttöä tutkija perusteli erityiskohtelua tarvitsevien ryhmien tunnistamisella. Mittari koostuu kaikkiaan 28 vihjeestä, joihin havainnoitsijat (ulkopuoliset observoijat, esim. opetusharjoittelijat) reagoivat kuusiportaisella Likert-asteikolla kielteisestä myönteiseen. Mittari on luonteeltaan arvioitsijaherkkä ja jotta se toimisi, tarvittaisiin useampia observoijia per koulu. Vihjeet eriytyivät neljäksi ulottuvuudeksi, jotka olivat "opettajakunnan pedagoginen yhteisymmärrys ja ammattitaito", "oppilaiden sosiaaliset taidot", "koulun stressi" ja "eri henkilöstöryhmien suhteet". Tutkija selvitti vielä eräiden taustamuuttujien yhteyttä kuhunkin faktoriin regressioanalyysillä ja erityisoppilaiden lukumäärä koulussa osoittautui tilastollisesti merkitseväksi tekijäksi kahteen ensin mainittuun ulottuvuuteen. Parhaimmillaan väline tuottaa koulun sisäistä kehittämistä varten aineistoa, jota voi vertailla muihin vastaaviin kouluihin.

3.2 Tutkimuksia koulussa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta

Opettajajohtoisuus. Opetustapahtuma on luonteeltaan yleensä opettajajohtoista: opettaja selittää ja kyselee, oppilaat vastaavat. Amerikkalaisissa kouluissa 1950-60-luvuilla opettaja puhui keskimäärin 68 %, oppilaat 20 % ja hiljaisia hetkiä oli 12 % oppituntien ajasta observointitutkimuksen klassikon Flandersin (1970,101) mukaan. Bellackin ym. (1966, 41-43) aineistossa (15 oppituntia) opettajan puheenvuoroja oli 72 % kaikista. Yksilölliset erot opetuksessa tulivat selvästi esille ja eräät olivat aineistossa selkeästi puheliaampia kuin toiset. Opettajan puheenvuorojen osuudet vaihtelivat 60 %:sta 93 %:iin. Erityisesti Bellack kuvaili opettajan ja oppilaan pedagogisia rooleja. Opettajan rooliin kuului puhuminen ja kielipelin strukturointi. Oppilaan roolia puolestaan luonnehti opettajan ja oppilaiden puheen kuuntelu. (Martikainen 1982, 7.)

Leiwo ym. (1987) nauhoittamien 27 peruskoulun oppitunnin ja niiden analyysien perusteella opettajan ilmaukset hallitsevat oppituntikeskustelua: 4/5 on opettajan ilmauksia ja loppu viidesosa oppilaiden ilmauksia. Siirroista (esim. avaus, tukeminen, kiistäminen, kuittaus) 61 % oli opettajan ja 39 % oppilaan tekemiä. Opettajan siirroista lähes kaksi kolmasosaa oli tiedon esittämistä tai avauksia ja oppilaan siirroista neljä viidesosaa puolestaan vastauksia. (Leiwo ym. 1987b, 8-13.) Siirtojen osuudet olivat lähes identtisiä Bellackin ym. (1966, 42,46) aineistoon verrattuna, jossa opettajien siirtoja oli 62 % ja oppilaan siirtoja 38 %.

Informaatioteknologian tulo opetukseen muuttaa oppituntien vuorovaikutusta. Asia on vasta tutkimuksen alla, mutta voisi olettaa opettajan yhteisen puheen vähenevän ja yksilöiden välisen vuorovaikutuksen lisääntyvän. Ahvenaisen & Ovaskaisen (1998, 281-282) mukaan informaatioteknologia voisi olla avuksi esim. tunnehäiriöisten sosiaalisten taitojen ja henkilökohtaisten suhteiden kehittämisessä esim. roolipeleissä. Informaatioteknologia vuorovaikutuksen näkökulmasta avautuu erilaisena oppilaiden yksilöllisten tarpeiden perusteella. Se voi muuttaa vuorovaikutuksen luonnetta ja tarjota aivan uudenlaisia ulottuvuuksia, joita aikaisemmin ei ole ollut olemassa. Ei kuitenkaan voi odottaa, että muutokset tapahtuvat itsestään teknologian ohjaamana. Uuden teknologian käyttö edellyttää, että se huomioidaan opettajankoulutuksessa. (Järvelä 1998, 11-12.)

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ja sen laatu on yhteydessä myös kouluviihtyvyyteen. Jos oppilas tulee kuulluksi ja ymmärretyksi, hän viihtyy yhteisössä paremmin. Peruskoululaisten kouluviihtyvyyttä koskeneen tutkimuksen perusteella voi todeta, että suomalaiset koululaiset kokivat opettaja-oppilas -suhteen melko etäiseksi. Kahdeksasluokkalaisista vain noin puolet ajatteli, että opettajat ovat kannustavia, oikeudenmukaisia, reiluja tai että he kuuntelevat oppilaita. Toinen puoli oli siis eri mieltä noista väitteistä. (Linnakylä 1996, 77.)

Sosiaalinen tausta. Opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa lapsi/nuori määrittää käsitystä itsestään oppijana. Koulutussosiologisten havaintojen mukaan koulussa menestymistä selittää merkittävästi vanhempien oma

koulutustaso. Pitkän koulutuksen hankkineet vanhemmat 'siirtävät' jälkeläisilleen sellaisia taitoja, joita kouluympäristö suosii. Lyhyen koulutuksen omaavilta vanhemmilta kyseiset taidot puuttuvat. Taidot eivät ole pelkästään akateemisia, kielellisiä tai matemaattisia taitoja ja valmiuksia, vaan kyse on laajemmista asennoitumistapojen järjestelmistä. Näitä kutsutaan bourdieulaisittain habitukseksi. Jos habitukseen sisältyvät esimerkiksi sujuvat vuorovaikutustaidot aikuisen ja lapsen/nuoren välillä, kommunikaatio toimii ja lapsi/nuori tulee kuulluksi ja ymmärretyksi. Ellei näitä taitoja ole, nuorta ei kuulla tai hänet tulkitaan väärin. Vuorovaikutuksessa realisoituu maailmankuva ja perusarvot. (Kivinen, Rinne & Kivirauma 1985; Kuusinen 1992; Silvennoinen 1992; Kivinen & Rinne 1995; Kivirauma 1995; Bourdieu & Wacquant 1995; Kivirauma 1997; Järvinen 1999.)

Järvinen (1999, 38-43, 85-86) toteaa oppilaiden haastatteluaineiston perusteella, että koulutuksessa eteneminen ja tutkintojen suorittaminen ei sellaisenaan siirry sukupolvelta toiselle eri sosiaaliryhmissä, vaan kouluun ja koulussa menestymiseen suhtautuminen eriytyy sosiaaliryhmien sisällä.

Nuoren suhtautuminen opettajaan on yhteydessä kotitaustaan. Yhtä yläastetta koskevassa kouluviihtyvyydestutkimuksessa (N=93) saattoi todeta, että työntekijäperheiden lapset kokivat ylempien toimihenkilöperheiden lapsia selvästi harvemmin 'opettajien olevan oikeudenmukaisia' (53 %/82 %) tai 'opettajan kohtelevan minua reilusti' (59 %/95 %) (Kuorelahti 1998a).

Sukupuoli. Sukupuoli ja siihen liitetyt rooliodotukset vaikuttavat vuorovaikutuksen määrään ja laatuun oppitunneilla. Tyttöjä (tyttökulttuuria) pidetään paremmin koulun toimintaan sopeutuvina kuin poikia. Younger ja Warrington tiedustelivat asiaa lapsilta, 10-11 -vuotiailta tytöiltä ja pojilta. Ilmeni, että tyttöjen mielestä pojat olivat huolettomia kouluasioiden suhteen ja että he käyttäytyivät ei-toivotulla tavalla. Pojat eivät omasta mielestään suinkaan olleet kouluhuolia vailla tai käyttäytyneet ei-toivotulla tavalla (Younger & Warrington 1996, 306).

Leiwon ym. (1987, 15-19) mukaan oppitunneilla tehdyt siirrot eli keskusteluun osallistumiset jakautuivat melko tasan tyttöjen ja poikien kesken. Tyttöjen siirtoja tunneilla oli 54 % ja poikien 46 %. Siirtojen sisällöt erosivat sukupuolten kesken siten, että pojat esittivät huomattavasti useammin kommentteja kuin tytöt. Kommenttisiirroiksi laskettiin myös epäasialliset huomautukset, joista valtaosa oli poikien ilmaisuja. Pojat ja tytöt eivät siis olennaisesti eroa toisistaan vaikenemisessä tai äänessä olemisessa oppitunneilla, eroja löytyy keskusteluun osallistumisen sisällöissä. Tytöt jatkoivat poikia useammin aloitettua (oppilaan tai opettajan) puhetta, kun pojat puolestaan esittivät useammin kommentteja asioista tai tapahtumista.

3.3 Erityisoppilaan osallistuminen opiskeluun

Oppimisen ehtona on oppilaan aktiivinen osallistuminen opetusprosessiin eli tavoitteelliseen vuorovaikutukseen, joka sisältää on opetuksen, opiskelun ja

oppimisen (Uusikylä 1999, 25). Prosessia ei hänen mukaansa voi kuvata esimerkiksi muodikkaalla asiakkaan palvelemisen termillä. Inhimillisen vuorovaikutuksen luonteeseen kuuluu kaksisuuntaisuus. Osallistuminen voi olla sekä kielellistä että ei-kielellistä. Aktiivinen osallistuminen voi tapahtua joko itsenäisenä tekona tai vuorovaikutuksena toisten oppilaiden tai opettajan kanssa.

Erityisoppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksen laatu ja määrä vaikuttavat ratkaisevasti oppimistuloksiin. Vuorovaikutuksen vähyyttä pidetään integratiivisten ratkaisujen heikkoutena. Erillisten erityisluokkien puolesta puhuu pieni oppilas/opettaja -suhdeluku: mitä vähemmän on oppilaita, sitä enemmän vuorovaikutustilanteita syntyy opettajan ja oppilaan välille. Määrän sijasta laadulla on oppilaan kannalta vieläkin suurempi merkitys.

Uusikylä (1987, 34) totesi, että myös erityisluokissa oppilaan ja opettajan pedagogiset roolit (puhujia / kuuntelija) olivat enimmäkseen samanlaiset kuin yleisopetuksessakin. Hänen mukaansa tutkituissa viidessä erityisluokassa oli kuitenkin varsin huomattavia luokkakohtaisia eroja. Yleisenä toteamuksena kuitenkin vuorovaikutuksen osalta saattoi todeta, että tarkkailuluokkien oppilailta oli taipumus strukturoida runsaasti. Se tarkoitti, että oppilas heitti vuorovaikutukseen mukaan sellaisia siirtoja, jotka eivät liittyneet millään tavalla aikaisempiin siirtoihin. Tarkkailuluokan vuorovaikutukselle oli tyypillistä myös opettajan selvästi yleisopetusta runsaampi strukturoivuus. Opettaja yrittää siis ohjailta vuorovaikutusta puuttumalla keskusteluun ja ohjailemalla sitä haluttuun suuntaan. Myös tarkkailuluokkien häiriökäyttäytyminen vuorovaikutussiirroissa oli selvästi muita luokkia runsaampaa. Luokkakohtaiset (ja tilannekohtaiset) erot olivat huomattavan suuria. Erityisluokat erosivat Uusikylän mukaan yleisopetuksesta myös oppilaiden reaktiivisten eli edellistä kommentoivien lausumien osalta. Isommissa yleisopetuksen luokissa niitä oli yleensä alle 10 %, mutta tutkituissa erityisluokissa yllettiin jopa 28,5 %:iin. Oppilaiden spontaanisuus eli vuorovaikutuksen aloitteellisuus oli selvästi korkeampi kuin yleisopetuksessa. Erityisluokkien (apu-/ tarkkailuluokat) oppilaiden spontaanien puheenvuorojen osuudet vaihtelivat 63-80 %:n välillä, kun yleisopetuksessa (DPA Helsinki) niiden osuudet olivat 41-50 %. Uusikylän tutkimuksen perusteella erityisluokkien vuorovaikutus eroaa yleisopetuksesta siten, että opetus on oppilaskeskeisempää ja oppilas tulee paremmin kuulluksi.

Toisenlainen kuva muodostuu puolestaan amerikkalaisen tutkimusryhmän McIntosh ym. (1993) perusteella integroitujen erityisoppilaiden (oppimisvaikeuksisten) roolista yleisopetuksen luokassa. Tutkimuksessa seurattiin kaikkiaan 60 opettajan toimintaa ja vuorovaikutusta erityisoppilaan kanssa yleisopetuksen luokassa ala- ja yläasteella. Tarkoituksena oli verrata opettajan toimia erityisoppilaan ja yleisoppilaan suhteen. Seurattujen tuntien perusteella opettajat kiittivät erityisoppilasta tai seurasivat tämän osaamista harvemmin kuin yleisoppilaita. Vain alimpien luokkien opettajat eriyttivät opetustaan erityisoppilaan tarpeiden mukaisesti. Toisaalta opettajat kohdistivat erityisoppilaaseen negatiivisia huomautuksia tai kommentteja harvemmin kuin tämän luokkatovereihin. Yleinen johtopäätös oli kaikilla luokka-asteilla, että yleisopetuksen luokkaan integroitu oppimisvaikeuksinen erityisoppilas pysytteli syrjässä ja hiljaisena. Hänellä oli

selvästi vähemmän vuorovaikutusta niin opettajan kuin oppilastovereidensa kanssa kuin yleensä luokassa muilla oppilailla. Hän pyysi harvemmin kuin muut apua tai liittyi toisten työskentelyyn. Varsinkin ylemmillä luokilla hän puolestaan vaikutti muita useammin hämmentyneeltä tai turhautuneelta. Tutkijat selittivät tilannetta passiivisen oppilaan roolilla, jolloin tämä itse eivätkä hänen kaverinsaakaan odota tällaiselta oppilaalta aktiivista osallistumista. Toisena selittävänä tekijänä tutkijat pitivät kuilua oppilaan kognitiivisten kykyjen ja käytetyn materiaalin välillä. Jos asiat menivät yli ymmärryksen, oli houkuttelevampaa pysytellä hiljaa ja syrjässä kuin vaatia asian opettamista relevantilla tavalla. Tutkijaryhmä päätyi luonnehtimaan erityisoppilaan ja opettajan välistä suhdetta hiljaisella sopimuksella: "Jos sinä et häiritse minua, en minäkään häiritse sinua" (McIntosh ym. 1993, 254-259).

Sopeutumattomien oppilaiden suhde opettajiin ei ole yksiselitteinen. Pomeroy (1999, 468-469) haastatteli 33 englantilaista koulusta erotettua ja sittemmin vaihtoehtoista koulua (Behavioural Support Service) käyvää nuorta. Heistä 70 % oli poikia ja loput tyttöjä vuosiluokkien 10-11 oppilaita, jotka Britanniassa ovat yleensä iältään 14-16 -vuotiaita. Tutkimuksessa pyrittiin muodostamaan kuvaa, mitkä piirteet sopeutumattomien oppilaiden käsityksen mukaan olivat yhteydessä onnistuneeseen/epäonnistuneeseen opettajasuhteeseen. Haastateltavat luokiteltiin kolmeen ryhmään opettaja-suhteen merkityksellisyyden kokemisen perusteella: 1) opettajainteraktio oli keskeinen, 2) se oli yksi toisten tärkeiden joukossa ja 3) sillä ei juuri ollut merkitystä nuoren kannalta. Laadultaan vuorovaikutus opettajien kanssa koettiin vaihtelevasti:

- * negatiivissävytteinen & muutamia positiivisia kokemuksia
- * positiivissävytteinen
- * neutraalisävytteinen & muutamia negatiivisia kokemuksia
- * sekä positiivisia että negatiivisia kokemuksia

Vastaajien kommentit opettajista olivat sisällöltään melko yhdenmukaisia paitsi keskenään myös aikaisempien tutkimusten kanssa. Negatiivisista vuorovaikutuskokemuksista haastateltavat mainitsivat opettajien huutavan, nolaavan tai loukkaavan oppilasta. Pomeroy (emt. 469) toteaa kuitenkin, että vastaajajoukko oli erittäin kirjava esim. sen suhteen, miten koki itsensä oppijana tai käyttäytymisensä poikkeavana toisin kuin vastakulttuurisissa tulkinnoissa (Willis 1984). Huolimatta saman tyyppisestä sosiaalisesta taustastaan haastateltavien kokemukset poikkesivat toisistaan eikä heitä voinut luokitella yhteen ja samaan kategoriin.

Vuorovaikutus on oppimis- ja opetusprosessin keskeinen elementti. Ei ole lainkaan yhdentekevää, millaisena oppilas sen kokee tai kuinka toimivaa vuorovaikutus on. Sen laatuun vaikuttaa paitsi yksilön ominaisuudet myös oppilaan sosiaalinen tausta ja kotona omaksutut arvot ja arvostukset. Hyvin toimiva vuorovaikutus lapsen/nuoren ja aikuisen välillä voi ratkaisevasti edesauttaa tai pahimmillaan romuttaa koulumenestystä. Käyttäytymishäiriöisen lapsen tai nuoren vuorovaikutus aikuisen kanssa on haasteellista. Tällainen koululainen vaatii yksilöllistä huolenpitoa ja luottamuksellista kontaktia.

3.4 Vuorovaikutuksen observointi

Tutkimusaineistoa voidaan koota testeillä ja kyselylomakkeilla sekä haastattelemalla, nauhoittamalla, videoimalla tai observeimalla tutkittavaa tilannetta. Tutkimusmenetelmän valinta on yhteydessä ontologisiin ja epistemologisiin perusolettamuksiin sekä luonnollisesti tutkimusongelmiin. Eri tiedonkeruumenetelmillä on omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Kyselylomakkeen heikkouksina pidetään mm. vastaamiseen liittyvää sosiaalisesti suotavien vastausten efektiä, vastaajan senhetkistä tilannetta sekä muistamista. Observoinnin ehkä parhaimpana etuna voi pitää sitä, että havainnointi tapahtuu luonnollisessa tilanteessa. Toisaalta juuri havainnoitsijan käyttöön sisältyvät myös menetelmän suurimmat riskit. (Gall, Borg & Gall 1996, 327-329; Scott & Usher 1999, 99.)

Opetustilanne, kuten yleensäkin vuorovaikutustilanne on herkkä ulkopuolisille vaikutteille. Sekä oppilaiden että opettajien käyttäytyminen muuttuu, kun ulkopuolinen tarkastelija astuu luokkaan havainnoidakseen tai nauhoittaakseen tunnin kulkua. Luokkaan astuneesta ulkopuolisesta tulee osa prosessia, joka on käynnissä, vaikka tämä ei suoranaisesti ottaisikaan osaa tilanteisiin. Scott ja Usher (1999, 102) esittelevät Goldin tyypittelyn erilaisista observoinneista sen mukaan, missä määrin havainnoitsija itse on osallinen tilanteessa vai onko tämä pelkästään ulkopuolinen tarkastelija ja observeitaville ennestään tuntematon henkilö. Tyypittely esitetään kuviossa 4.

Täysi osallistuminen		<----->		Ulkopuolinen
Täydellinen osallistuja	Osallistuja havainnoitsijana	Ulkopuolinen havainnoitsija osallistujana		Ulkopuolinen pelkästään havainnoi

KUVIO 4 Observoinnin eri tyypit havainnoitsijan osallistumisen mukaan

Observointimuuttujia on kolmentyyppisiä. *Kuvailevilla* muuttujilla tarkoitetaan sellaisen käyttäytymispiirteiden havainnointia, jotka vaativat havainnoitsijalta vain vähän tulkintaa. Havainnoitsijan tehtävänä on pääasiassa rekisteröidä havainnoitavan henkilön toimia. Kuvailevaa, narratiivista havainnointiaineistoa voivat olla päiväkirjat, muistiinpanot, tapahtumien kuvailut ja selostukset välittömästi observointitilanteen jälkeen. Narratiivisen aineiston etu on sen rikas kuvailevuus, haitta puolestaan havainnoitsijan tulkintaan perustuminen sekä satunnaisuus.

Tulkittavia muuttujia ei suoranaisesti havaita ulkoisesta käyttäytymisestä. Käyttäytymisen tulkinta perustuu ennalta rakennettuun konstruktion ja sopimukseen, mitä mikin käyttäytymispiirre edustaa. Havainnoija voi tulkita tapahtumia niiden kuluessa tai välittömästi havainnoinnin päätyttyä. Observoija kirjaa muistiin tietyntyyppisen käyttäytymisen ilmenemistä. Sen lisäksi hän voi vielä arvioida sen intensiteettiä Likert-tyyppisellä asteikolla esim. erittäin lievästä erittäin voimakkaaseen. Aineistoa kootaan strukturoidulla havainnointilomak-

keella, johon merkitään ylös havainnoitavan käyttäytymisen esiintymisen laatua ja/tai määrää.

Arvioitavia muuttujia pisteytetään jo itse havainnointitilanteessa esimerkiksi laadun perusteella. Havainnoitsija ei siis pelkästään tulkitse käyttäytymistä, vaan hän myös pisteyttää sen tiettyjen kriteerien mukaisesti. Havainnoimalla arvioidaan tietyn käyttäytymisen kestoa tai esiintymistiheyttä. Havainnointi voi tapahtua intervalleina tai sitten jatkuvana, jolloin laaditaan kronologinen, mahdollisimman tarkka kuvaus tapahtumista. Arvioivalle observoinnille on ominaista havainnoitavan käyttäytymisen mahdollisimman tarkka kuvailu sekä tarkkuus ja systemaattisuus tallentamisessa. Näin säilytetään mahdollisuus päästä havainnoitsijasta riippumattomampaan arviointiin muun tyyppisiin observointeihin verrattuna. Rajoitteena voi pitää sitä, että tällöin muu tilanteessa ehkä olennainen ja selittävä käyttäytyminen jää systemaattisen seurannan ulkopuolelle. Havainnointiperiodin ulkopuolella sattunut tapahtuma voi vaikuttaa olennaisesti tapahtumien kulkuun, mutta se jää tutkijan ulottumattomiin. Tässä tutkimuksessa noudatettua observointimenettelyä kuvaa parhaiten arvioiva observointi.

Observoinnin etu on hankitun aineiston määrällinen runsaus, haitta on aineiston kapea-alaisuus. Observointimenettelyn validiteettia ja reliabiliteettia tulisikin aina arvioida kriittisesti. (Gall, Borg & Gall 1996, 332-333; Boehm & Weinberg 1997, 25-38.)

Kolmannen luvun yhteenvetona voi todeta, että vuorovaikutus on opetus- ja oppimistapahtuman keskeisin tekijä. Erityisoppilaan vuorovaikutus koulussa ja oppituntitilanteissa poikkeaa toisista: oppilas voi vetäytyä syrjään tai pyrkiä hallitsemaan omalla häiriökäyttäytymisellään luokan vuorovaikutusta. Vuorovaikutuksen sisältö ja laatu on merkitsevää oppimisen kannalta: kohdistaaako oppilas huomionsa oppimisen kannalta keskeisiin seikkoihin vai onko vuorovaikutus enemmänkin sosiaalista luonteeltaan? Oppilaan sitoutumista opiskeluun lisää kannustava ja myönteinen vuorovaikutus sekä aikuisen että ikätovereiden kanssa.

4 KOULUTUKSEN TULOKSELLISUUDEN ARVIOINTI

“Arviointi on periaatteessa yksinkertaista, jos tietää mitä arvioi”, toteaa Kansanen (1997) ja määrittelee arvioinnin tavoitteiden ja tulosten vertailuksi keskenään sekä normatiivisen kannanoton lisäämiseksi edelliseen. Tämä tuokin sitten jo mukanaan subjektiivisuuden ongelmat ja arvioinnin tulosten muuttumisen kirjavaksi. Siitä seuraa, että arviointi on myös vallankäyttöä: kuka voi ja saa arvioida. (Kansanen 1997, 429.)

Sanakirjamääritelmän mukaan arviointi on “päätelmän tekemistä jostain kohteesta eli arvon määrittämistä, millä perusteella jotakin pidetään merkityksellisenä, hyvänä tai arvokkaana” (Suomen kielen perussanakirja 1990, 51). Ruotsin kieleen termi ‘utvärdering’ ilmaantui 1970-luvun alussa (Sunesson 1995, 6).

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

Amerikkalainen D.L. Stufflebeamin johdolla toiminut arviointia kehitellyt komitea (The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation 1981, 149, 152) pitää evaluaatiota (evaluation) kohteen (opetusohjelma, projekti tai materiaali) *arvon* systemaattisena tutkimisena ja assessment on kohteen mittaamista jollakin muuttujalla, kuten esimerkiksi oppilaan testaaminen ja tämän raakapistemäärien ilmoittaminen. Kyseinen komitea koostui kolmestatoista taustaorganisaatiosta, jotka edustivat mm. psykiatria (APA) ja kasvatustieteilijöitä sekä hallintoa. Vuonna 1989 komitea akkreditoitiin ANSIn (American National Standards Institute), joten sen kannanotoilla on ollut huomattava merkitys evaluaation standardien kansainvälisessäkin käytännössä. (Stufflebeam 1991, 277) Kyseinen komitea on esimerkiksi laatinut standardit, jotka koskevat evaluaation käyttökelpoisuutta, toteutettavuutta, sopivuutta ja tarkkuutta (Borg & Gall 1989, 755-757).

Suomen kielessä käytetään synonyymeinä sanoja evaluaatio ja arviointi. Opetushallitus (1998, 8) on määrittänyt edellä sanotun suuntaisesti arviointikäsitteen sisältöä. Se voi tarkoittaa koulutuksen yhteydessä joko oppilaan osaamistason tai suorituksen mittaamista. Toinen arvioinnin merkitysulottuvuus on arvottava, tulkinnallinen analyysi. Asiayhteydestä kulloinkin ilmenee arvioinnin kohde. Suomen kielen sana arviointi kantaa sisällään arvon määrittämistä, summittaista päättelyä, laskemista, arvaamista ja arvostelua. Itse asiassa sana *arvioida* kattaa monipuolisesti ilmiön eri vivahteet. Tässä tutkimuksessa kohteena on esy-opetus ja arvioinnilla tarkoitetaan yleensä sen arvottavaa ja tulkitsevaa analyysiä.

4.1 Arviointiotteen muuttuminen

Eriyisen tuen tarpeessa olevien lasten ja nuorten arvioinnin kehittyminen on muuttunut diskriminoivasta, vammaisten ja poikkeavien erotteludiagnostiikasta yksilöllisten vahvuuksien etsimiseen kuntoutuksen perustaksi. Toista ääripäätä tavallaan kuvaa Tuunainen (1997), jonka mukaan Binet'n tehtävänä oli kehittää testistö, jonka avulla koulutuksen ulkopuolelle voitaisiin kätevästi ja taloudellisesti rajata ne henkilöt, jotka eivät hyötyisi koulutuksesta. Arvioinnin muuttuminen yksilöiden välisestä vertailusta yksilötasoiseksi ei ole ongelmattonta. Arviointikriteerit elävät ja muuttuvat tarpeen mukaisesti. Esimerkiksi inklusion arviointi sisältää Tuunaisen siteeraaman Clarkin mukaan kuusi kriteeriuulottuvuutta: koulutuspolitiikan, kouluorganisaation, opettajiston, resurssien, opetussuunnitelman ja arvojen ulottuvuuden. Kun vielä tähän yhdistetään poikkeavuuden laatu (sopeutumattomuus/kehitysvammaisuus/aistivammaisuus), arvioinnin tuloksena tulisi olemaan hyvin erilaisia ja moniselitteisiä johtopäätöksiä. (Tuunainen 1997, 480-485.)

Katsauksessaan evaluaation historialliseen kehitykseen toteavat Madaus, Stufflebeam & Scriven (1983, 6-8) systemaattisen vaikuttavuuden tutkimuksen käynnistyneen 1900-luvun alkuvuosikymmeninä. Painopiste oli tuolloin tehokkuudessa (efficiency) eli yksikkökohtaisissa kustannuksissa ja koulutuksen tuotoksissa, tutkintojen määrissä.

Koulutuksen arvioinnin taustalla näkyi huoli kansakunnan osaamisen tasosta, varsinkin matemaattis-luonnontieteellisten aineiden osalta. Evaluaatio suuntautui päätöksenteon tarpeita vastaavaksi, hallintoa palvelevaksi ja jossa asetetut tavoitteet muodostavat arvioinnin keskeisimmän kriteeristön. Arviointi oli tyypillisimmillään opetussuunnitelmien ja oppisisältöjen arviointia kriteereinä asetetut tavoitteet (Norris 1990, Laukkanen 1994).

M.C. Alkin (1991, 94) julkaisi vuonna 1969 artikkelin "Evaluation Theory Development", jossa hän esitti evaluoinnista neljä perusolettamusta. Niiden mukaan evaluaatio on tiedon kokoamista ja toisekseen koottua tietoa käytetään yleensä päätöksenteon perustana. Jotta se onnistuisi, tulee tieto esittää ymmärret-

tävässä muodossa ja lopuksi, tarvitaan erilaista arviointia erityyppisiin tilanteisiin.

Tarkastellessaan pari vuosikymmentä myöhemmin näitä perusolettamuksia hän totesi painopisteiden muuttuneen. Evaluointi on tiedon kokoamista, kunhan tieto käsitetään tarpeeksi laaja-alaisesti ja se kootaan systemaattisesti. Kaikkea tietoa ei suinkaan käytetä pääteöksenteon perustana. Alkin huomautti päätöksenteko-orientoituneen evaluaation kriitikkojen luoneen yksinkertaistetun kuvan siitä, että hän ja muut samoin suuntautuneet (esim. Stufflebeam) olisivat olleet huolestuneita vain "pääteöksistä" ja että innokkaat "pääteöksentekijät" istuivat odottamassa heiltä evaluaatitietoa voidakseen tehdä "pääteöksiä". Pääteöksentekijän sijaan hän käyttäisi nyttemmin termiä arviointitiedon käyttäjä. Johtavaksi arviointimalliksi nousi Daniel Stufflebeamin Context, Input, Process, Product (CIPP)-tyyppinen malli.

Hallinnon tarpeita palvelevia lähestymistapoja kritisoitiin, että menettelyissä jätettiin konkreettiset olosuhteet huomioonottamatta ja menetelmät muistuttivat psykometrisiä tai jopa luonnontieteellisiä mittauksia. Tiukkaa tavoitearviointia mm. Brodbeck (1963, 53) piti virheellisenä koulusysteemin arvioinnissa ja argumentoi, että sosiaaliset ilmiöt tulisi aina nähdä yksilöiden toiminnan seurauksena. Hän kutsui "metafyysiseksi holismiksi" lähestymistapaa, jossa tarkastellaan ryhmää yksilön sijaan. "Metodologinen individualismi" merkitsee pysyttävyyttä yksilössä ja tämän observointia. Norrisin (1990, 45) mukaan Cronbach puolestaan arvosteli samansuuntaisesti vuonna 1963 julkaisemassaan artikkelissa, että evaluaatiosta on tullut rutiiniluontoista tavoitteiden saavuttamisasteen mittaamista. Hänen mielestään oppimistulokset ovat aina moniselitteisiä ja tavoitteiden saavuttamisen sijaan pitäisi paneutua itse oppimisprosessin heikkouksien etsimiseen, jotta tuloksia voitaisiin parantaa. Myös Scriven (1981, 68) piti tavoitearviointia epäonnistuneena sen takia, että siinä jätetään mm. arviointia ohjaavat arvot huomiotta. Cronbachia tiukemmin hän vaati arvioinnilta merkityksen, arvon määrittämistä. Hänen mielestään arviointiin liittyi myös ahdistusta. Sen liiallinen ja herkkämielinen välttäminen ei ole kuitenkaan puolusteltavissa, koska se johtaisi tehokkuuden heikkenemiseen. Norrisin mukaan (1990, 46) Stake ravisteli vuonna 1967 ilmestyneessä artikkelissaan "The Countenance of Educational Evaluation" tavoitearviointia. Hän kiinnitti huomiota siihen, että opettajat ja muut kasvatustyöntekijät katselivat epäluuloisina alati kasvavaa hallintokoneistoon kuuluvien arvioitsijoiden joukkoa. Sen arveltiin merkitsevän keskusjohdon lisääntyvää kontrollia sekä asettavan erityyppiset koulut epäoikeudenmukaisesti samaan jonoon vertailtavaksi. Hän esitti arviointitietoa kerättäväksi riittävän laajasti. Stake seisoi myöhemminkin (1983, 295) "rohkaisevan" evaluointimallinsa takana ja katsoi sen edelleen sopivan hyvin arvioinnin perustaksi. (Norris 1990, 42-53; Brodbeck 1963; Scriven 1981; Stake 1967)

Evaluaatiossa alkoi sosiologinen suuntaus saada yhä enemmän jalansijaa psykologiseen traditioon verraten. Se merkitsi arvioinnin painopisteen siirtymistä teknisistä yksityiskohdista ennemminkin sisällöllisiin ja tulkintaan, ymmärtämiseen tähtääviin piirteisiin. Robert Staken (1983, 292) responsiivinen arviointi (responsive evaluation) tarkoitti arvioinnin vastavuoroisuutta, herkkyyttä tilan-

teelle. Mitä mittaamisen täsmällisyydessä menetettiin objektiiviset testit hylättäessä, voitettiin puolestaan saadun tiedon käyttökelpoisuudessa. Guba & Lincoln (1982) muiden muassa omaksuivat kohdetta valaisevan illuminatiivisen arvioinnin käsitteen ja painottivat siinä eri puolia. House (1980) kiinnitti huomiota arvioinnin luotettavuuteen, samoin Norris (1990, 42-43) huomautti tilanneherkkyyteen liittyvän teorian ja metodologian erkaantumisen vaarasta.

Guba & Lincoln (1989, 8-11) puhuivat evaluaatiosukupolvista (ks. myös Raivola 2000a, 69-82). Heidän mukaansa ensimmäistä arviointisukupolvea voi luonnehtia mittaamisorientoituneeksi, jolloin kehitettiin mm. standardoituja kyky- ja älykkyystestejä. Toista arviointipolvea voi kutsua deskriptio-orientoituneeksi, jolloin tuloksia arvioitiin suhteessa tavoitteisiin. Kolmas sukupolvi nosti tuomarin, evaluoijan arvostelijaksi ja arviointi nähtiin selvästi arvoperustaisena.

Nykyinen arviointiote, neljännen polven evaluaatio, perustuu moniarvoiseen ja asiakaskeskeiseen neuvotteluun. Sitä luonnehtii merkitysten rakentaminen (to make sense) ilmiöille ja tapahtumaympäristöille. Ne muotoutuvat arvojen perusteella ja ovat kiinteässä yhteydessä fyysiseen, psykologiseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen toimintaympäristönsä. Arviointi ei myöskään ole vain kahden kauppaa, arvioitsijan ja arvioitavan, vaan siinä on edustusosoikeus kaikilla niillä, joita asia koskee. Evaluaatiossa korostetaan arvioitsijan velvollisuutta kunnioittaa ihmisten arvokkuutta, koskemattomuutta ja yksityisyyttä. Keskustelua koulutuksen vaikuttavuudesta ja sen arvioinnista neljännen arviointisukupolven termein on käyty myös Suomessa samaan tahtiin kansainvälisen kehityksen kanssa (Raivola 1992, 2000).

4.2 Arvot ja arviointi

Arvot ovat valintojen kriteereitä (Hirsjärvi, Löfman & Tahvanainen 1976, 5). Ihmiset toimivat arvon toteutumiseksi. Arvoille on ominaista niiden ulottuminen yli yhden yksilön. Ne ovat "yhteisön pohjavireen osoittajia". On selvää, että arviointiakin ohjaavat arvot. Toiminnan onnistumista halutaan arvioida juuri tiettyjen kriteerien perusteella. Pietistisen Francken (k. 1727), joka vastusti esimerkiksi lasten leikkimistä ja kannatti kaiken aikaa tapahtuvaa tietoista ohjaamista, aatteiden pohjalta toimivaa koulua arvioitiin varmasti eri kriteerein kuin esimerkiksi Rousseau'n (k. 1778) ajatuksille (luonnonmukaisuus, kokemuksista oppiminen, lapsen kehitysvaiheet) perustuvaa koulua.

Lahti-Kotilainen (1992, 11-13) huomauttaa arvojen tutkimiseen liittyvistä ongelmista esittäen mm. lausuttujen arvojen (esposed) ja varsinaisten tekojen (enacted) välisen alhaisen korrelaation. Siis kumpaa pitäisi uskoa: mitä ihmiset sanovat vai mitä he tekevät?

Esimerkin arvioinnin arvopohjan valinnasta tarjoaa Kivirauma (1995, 36), kun hän ilmaisee tutkimuksen tavoitteena olevan "antaa ääni koulun käyttäjille, oppilaille..., joiden koulunkäynti ainakin jossain vaiheessa on ajautunut törmäys-

kurssille virallisen koulunpidon kanssa". Hän valitsee näkökulmakseen kymmenen entistä tarkkailuluokan oppilasta, jotka tulevat kuulluksi hänen haastatteluisaan. Nämä kertoivat kymmenen vuotta peruskoulun päättymisen jälkeen kokemuksiaan koulunkäynnistä sekä myöhemmistä elämänvaiheistaan. He siis arvioivat koulua ja sen merkitystä oman elämänsä kannalta. Kivirauma tyypittelee ja luokittelee kertomusten pohjalta erilaisia sopeutumattoman oppilaan kouluria käyttäen tukena myös kasvatusneuvolan sekä koulun dokumentteja. Tutkijan tavoitteena on ollut ymmärryksen lisääminen, uusien näkökulmien avaaminen sopeutumattomuuden maailmaan menemällä kokijoiden ja tekijöiden mukana itse ilmiömaailman sisälle. Ymmärrystä lisää eri tahojen kokemusten kuuntelu.

4.2.1 Arvioinnin kriteerit

Lähdettäessä arvioimaan on määriteltävä arviointikriteerit sekä valittava menetelmät tiedon hankkimiseksi. Arviointitietoa on tulkittava ja sijoitettava ympäristöön. Valinnat tehdään arvojen perusteella. On perusteltava avoimesti, miksi tietty piirre otetaan arvioitavaksi mutta toista ei. Nikkanen (1995, 34-40) esittää arvioinnille yhdeksän erilaista tieteellisyuden kriteeriä, jotka ovat samalla myös tieteen pelisääntöjä. Arviointitiedon on oltava (1) perusteltua ja (2) kommunikoivaa. Hajatietojen sijasta luotettava arviointi tähtää (3) yleistyksiin ja sen tulisi olla (4) totta tai ainakin todennäköistä ja se on luonteeltaan tieteellisen tiedon tapaan (5) korjautuvaa toistettavuudessaan tai pitemmän ajan kuluessa. Uskottavuuden kannalta (6) objektiivisuus ja (7) kriittisyys ovat olennaisia. Arvioinnin (8) autonomisuus ja (9) edistyvyys tieteen tapaan lisäävät luotettavuutta.

Arviointiprosessin nykyistä arvoperustaa voi luonnehtia käsitteillä tasavertaisuus, oikeudenmukaisuus ja puolueettomuus. Ajatellaan, että yksilön itsensä tulee ottaa kantaa myös häntä koskevaan arviointiin. Evaluaatioarvoista ovat laatineet samantyyppisiä kuvauksia mm. House (1980, 189-191) ja Norris. Jo vuonna 1972 pidetyssä kansainvälisessä evaluaatiokongressissa (OECD:n Centre for Research and Innovation in Education, nykyään CERI), lausuttiin julki neljä yhteistä arviointia koskevaa periaatetta. Niiden mukaan arvioinnin tulisi (a) olla herkkä arvioitavien ryhmien tarpeille, (b) valaista koko monimutkaista organisaatiota, opettamis- ja oppimisprosessia, (c) relevanttia päätösten toteuttamisen kannalta ja (d) raportoida ymmärrettävällä tavalla. (Norris 1990, 47.)

Periaatteet ovat vuosien myötä selkiytyneet käytännössä tietyiksi toiminta-periaatteiksi. Englantilainen Nigel Norris (1994, 7-10) esittää seitsemän arviointiperiaatetta. Ensimmäinen niistä on *vastavuoroisuus*. Arvioitsijalla ja arvioitavalla on keskenään tasavertainen status. Toinen on *avoimuus*. Kaikissa vaiheissa arviotavat ovat tietoisia prosessin kulusta eikä piiloarviointeja järjestetä. Kolmas on *pakottomuus*. Sopimukseen tulisi päästä järkipäisellä argumentoinnilla ja neuvotteluilla. Sopimuksen osapuolia ei voi pakottaa esimerkiksi uhkaamalla heikentää työolosuhteita. Neljäs periaate on *riippumattomuus*. Arvioinnissa on pyrittävä sekä metodologian että olosuhteiden puolesta objektiivisuuteen. Millään osapuolella ei ole etuoikeutta arviointiaineistoon kuin myöskään arviointikohteen määritte-

lyyn. Viides on *puolueettomuus*. Millään intressiryhmällä, eikä myöskään arvioitsijalla ole oikeutta vaatia itselleen enemmän äänivaltaa eikä johtopäätöksiä saa vetää pitemmälle kuin mitä aineisto ja argumentaatio antaa myöten. Osapuolille tulee varata mahdollisuus raportin kriittisiin kommentointiin. Kuudentena on *neuvottelevuus*. Neuvottelemalla arvioinnin osapuolet tulee informoida arvioinnin rajoista, aineistojen käyttö- ja saantioikeuksista, sisäisestä tiedottamisesta ja arviointiraportin julkistamiseen liittyvistä kysymyksistä. Tietojen julkistamisen yhteydessä tulee varmistua siitä, ettei kenenkään yksityisyyttä loukata. Viimeisenä, seitsemäntenä Norris esittää *luottamuksellisuuden*. Arviointi lisää näkyvyyttä ja samalla yksilöiden haavoittuvuutta. Yksityisyyden suoja turvataan, kun mitään tietoja ei käytetä ilman lupaa.

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

Raivola (2000, 105-107) esittelee arviointi-indikaattorien valinnan kriteereitä. Niitä voi hyvin verrata Norrisin luetteloon ja ne ovat konkreettisia ohjeita indikaattorien laatijalle ja käyttäjälle. Raivola tiivistää ne indikaattorien kymmeneksi käskyksi:

1. Relevanttius: Mitattavan tekijän on oltava mielekäs ja perusteltu.
2. Validiteetti: Nimilapun ja kohteen on vastattava toisiaan.
3. Vertailtavuus: Kulttuuriset tekijät on otettava huomioon.
4. Sensitiivisyys: Herkkyys tulkita muutoksia ja eroja.
5. Toistettavuus: Muutosten kirjaaminen aikasarjoina.
6. Eettisyys: Tungettelevuuden välttäminen, oikeus tarkistaa tietoja.
7. Objektiivisyys ja neutraalisuus: Kohteen ja käyttäjän hyväksyntä
8. Taloudellisuus: Itse indikaattorin kustannus-hyötysuhde.
9. Käyttökelpoisuus: Mittaimen realistisuus ja selitysvaiva.
10. Luotettavuus: Kaikkien hyväksyntä ja mielekkääksi kokeminen.

Fitz-Gibbon & Kochan (2000, 261-264) esittelevät taulukkomuodossa eri indikaattorityyppien luokituksen (taulukko 3).

TAULUKKO 3 Koulutuksen tehokkuusindikaattorien luokitus

Muuttuja	Kouluun tulo- vaihe	Prosessi	Tuotos (koulu- aikana)	Tulos (koulu- jälkeen)
Tuotos: oppilasvirrat, koulun resurssit	oppilasmäärät, resurssien perusteet	Läsnä-/ poissaolot Resurssien allokointi	Suoritusaste Kustannus- analyysi	Työllistymi- nen, jatkokou- lutus, syrjäyty- minen
Elämänlaatu: sisäiset arvot	Hyvinvointi, viihtyvyyys	Kokemukset	Kouluviihty- vyys, tyytyväi- syyys koulutuk- seen	Koulutuksen jälkeen koettu elämänlaatu (jatkuu)

TAULUKKO 3 (jatkuu)

Tunne-elämän alue	Asenteet, arvot, odotukset	Tukipalvelut, ohjaus, opetus- ja oppimisprosessit	Asenteet koulutusta kohtaan	
Käyttäytyminen, taidot	Aikaisemmat taidot (esim.-terveydenhoito, IT-aidot)	Opettamisen ja oppimisen sisällöt	Hankitut taidot	Pysyvästi opitut taidot
Kognitiivinen alue	Aikaisemmat tiedot, taidot ja kyvyt	Akateemisten taitojen opettaminen	Suoriutumisen koulussa	Ymmärryksen lisääntyminen

Koulutuksen tehokkuusindikaattoreita voidaan tarkastella ajallisesti kouluun tulovaiheen, koulutuksessa olon, sen päättymisvaiheen ja lopulta myöhemmän elämänkulun kannalta.

Taulukon tummennetut tekstit kuvaavat niitä indikaattorialueita, joihin tässä tutkimuksessa keskitytään.

4.2.2 Monitahoarviointi

Hallintotieteen traditiosta käsin arviointia tarkastelevat Vartiainen (1994) ja Tsui (1990) puhuvat monitahoarvioinnista (multiple constituency model). Sillä tarkoitetaan tietystä palveluorganisaatiosta kiinnostuneiden yksilöiden ja ryhmien arviointia kohteesta eri asiakaskuntien näkökulmista, joilla jokaisella on omat odotuksensa ja mielipiteensä. Asiakaskunnalla tarkoitetaan tässä yhteydessä paitsi palvelun käyttäjiä tai ostajia, myös eri tasojen työntekijöitä ja johtajia. Avainryhmät priorisoidaan ja epäilemättä arvojen perusteella valinta suoritetaan. Myös monitahoarviointi on siis selvästi arvosidonnainen lähestymistapa. Monitahoarviointia voi soveltaa sellaisissa organisaatioissa, jotka ovat kooltaan riittävän suuria, joissa on erilaisia intressiryhmiä. Monitahoarvioinnissa vertaillaan eri intressiryhmien käsityksiä. Tuloksellisuuden kriteerinä pidetään asianosaisten tyytyväisyyttä organisaation palvelukykyyn.

Monitahoarvioinnin kritiikki liittyy tiedonhankintatapaan eli laajan surveyaineiston kokoamiseen kyselylomaketutkimuksena. Arvioinnissa eniten epäilyttä, saavutetaanko kyselylomakkeella olennainen tieto yrityksestä tai organisaatiosta ja tulkitaanko sitä oikein. Käytännössä ongelmia syntyy myös siitä, miten eri tahot arvioivat samaa kohdetta, kun taustatiedot ja käsitteet ovat erilaisia. Vartiaisen mukaan "tuloksellisuutta ei käsitellä yhden kannanoton tai arvioinnin kautta vaan monien kannanottojen ja arviolausuntojen kautta. Näistä lausunnoista jokainen tuo esiin avainryhmien erilaiset kriteerit suhteessa organisaation toimintaan." (Vartiainen 1994, 105) Eli tuloksellisuustulkintoihin päädytään erilaisten syiden perusteella.

Palveluorganisaatioille (Vartiainen 1994, 61-63) on tyypillistä, että niiden tuotokset ovat aineettomia, abstrakteja tapahtumia. Lisäksi palvelulle ominainen piirre on käyttäjän ja tuottajan vuorovaikutus. Palvelun laatu riippuu käyttäjän antamasta palautteesta, vastaako saatu palvelu odotuksia. Palvelun tuottaja järkevästi toimiessaan muokkaa toimintaa vastaamaan käyttäjän ilmaisemia tarpeita. Käsitys palvelun onnistumisesta on siis kiinni myös käyttäjästä itsestään. Palvelujen tuloksellisuuden arviointi voi olla ristiriitaista, jos asiakkaan tavoitteet ja yhteiskunnan asettamat tavoitteet ovat erilaisia. Yksilöllisiä ja yhteisiä tavoitteita joudutaan preferoimaan: kumman näkökulmasta palveluja tuotejaan ja kummasta näkökulmasta niitä arvioidaan. (Vartiainen 1994, 66-68; Lipsky 1980, 41-48.)

Erityisopetuksen tuloksellisuuden arviointiin vaikuttavat oppilaan ja kodin versus koulun erilaiset tavoitteet. Kotona voidaan koulun merkitys nähdä hyvin vähäisenä, kun taas yhteiskunnassa oppivelvollisuuden suorittaminen on lailla säädetty kansalaisvelvollisuus. Koti voi arvioida opetuksen onnistuneisuutta esimerkiksi ylipäänsä oppivelvollisuudesta suoriutumisen valossa, kun koulutusorganisaatio asettaa tavoitevaatimukset ja odotukset oppimisen laatuun liittyvinä. Oppilaan itsensä asettamat koulutustavoitteet voivat poiketa rajusti yhteiskunnan asettamista koulutuspoliittisista tavoitteista. Oppilas voi kokea koulutuksen etäisenä, suorastaan perifeerisenä muiden elämänalueidensa joukossa. Kuulan (2000, 181) mukaan koulutuksessa syrjäytymiseen oli vahvasti yhteydessä kulttuuritausta. Vanhempien oman vähäisen koulutuksen voi tulkita olevan yhteydessä juuri koulutusodotuksiin. Toisaalta koulutusjärjestelmän omat menetelmät ja keinot voivat olla syrjäytymisen taustalla. Keskitytäänkö tuottamaan palvelut keskimäärin kohtuullisesti menestyville oppilaille ja jätetäänkö sopeutumattomien yksilölliset, erityiset tarpeet takasijalle enemmistön etuihin verrattuna? Eli millaista koulunkäyntiä ja opetusta tarjotaan ja toisaalta millaista oppilas odottaa?

Raivola (2000, 42) esittelee ns. Arrowin paradoksin. Vaikka kaikki ihmiset ovat yksilöitä, niin yksityisistä preferensseistä ei voi johtaa yhteistä hyvää. Koulutukseen edellinen pätee mitä suurimmassa määrin. Kaikkien opetusta ei kannata (taloudellisestikaan) järjestää sosiaalisesti sopeutumattomien ehdoin. Toisaalta keskitasoisesti menestyvän ja sopeutuvan oppilaan ehdoin järjestetty koulutus ei vastaa sopeutumattomien oppilaiden tarpeisiin ja odotuksiin.

Kouluissa on jouduttu resurssien säästön ja leikkausten yhteydessä preferoimaan palveluja. Erityisopetus pienine oppilasmäärineen on juuri yksilöllistä palvelua, jonka tuottaminen paretolaisen hyvinvointinäkemys vastaisesti kuluttaa resurssia toisilta. On siis jouduttu valitsemaan yksilöllisen ja massaopetuksen välillä.

Vartiainen (1994, 104-110) esittelee neljä monitahoarvioinnin erilaista lähestymistapaa. Ensimmäinen niistä korostaa arvioitsijoiden laaja-alaisuutta, avainryhmien riittävää kattavuutta. Malli ei itse asiassa edes tähtää tuloksellisuuden arvioimiseen, vaan lähinnä runsaan taustatiedon keräämiseen, jonka perusteella puolestaan tulosarviota voidaan suorittaa. Toinen lähestymistapa liittyy valtaan. Neuvottelevuus monitahoarvioinnin lähtökohtana tulee korostaneeksi enemmän valtaapitävien merkitystä, koska heillä on asiantuntijatietoa hallussaan. Kolmas

lähestymistapa painottaa sosiaalista oikeudenmukaisuutta. Kriteerinä pidetään "vähäisintä hyödynsaajaa" ja tämän aseman parantamista. Toiminta on tuloksellista, kun heikoimman avainryhmän asema paranee. Neljättä lähestymistapaa Vartiainen pitää evolutionaarisena. Sen mukaan pääkysymys ei ole, kenen tarpeet kullakin hetkellä täytetään, vaan miten erityyppiset toiveet tulevat toteutetuiksi pitemmän ajan kuluessa.

Edellä luetelluista lähestymistavoista ensimmäisen ja kolmannen voi katsoa edustavan tämän tutkimuksen lähestymistapaa. Avainryhmät kattavat laaja-alaisesti tarkastelukohteen, sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen. Mallilla tähdätään runsaan taustatiedon keräämiseen. Sosiaalisen oikeudenmukaisuuden näkökulmasta esy-oppilaat ovat koulutuksen vähäisimpiä hyödynsaajia siinä mielessä, että heidän koulumenestyksensä on vaatimatonta ja koulutusuransa usein lyhyempi kuin muilla. Poikkeuksiakin toki on, kuten Jahnukainen (1997) on osoittanut.

Monitahoarvioinnin yhteydessä voi palata arvoihin. Raivolan (2000) mukaan koulutus on yhteisesti jaettu arvo, jonka merkitystä ei kyseenalaisteta. Hän erittelee viisi eri perustetta, minkä mukaan koulutusta voidaan arvottaa eri tavoin. Koulutusta, etenkin oppimista pidetään ensinnäkin *itseisarvoisena*. Arvoparadoksi piilee siinä, että oppimisella sinänsä ei ole markkina-arvoa, mutta arvosanoilla ja todistuksilla on. Toiseksi, koulutuksella on *välinearvoa*. Sen avulla voi saavuttaa muita tavoitteita. Kolmanneksi, koulun toimintaa ohjaavat yhteiskuntaa ja ihmiskäsitystä koskevat *ideaaliarvot*. Näissä kolmessa arvoalueessa on kyse koulutuksen sisäisistä ansioista. Ulkoista arvoa määrittävät koulutuksen *raja-arvo*, eli onko koululaitoksen toiminta organisoitu tuottavimmalla mahdollisella tavalla vai voisiko samaan tulokseen päästä jollakin vaihtoehtoisella tavalla. *Terminaaliarvo* määräytyy markkinoilla, mikä merkitys koulutuksella loppujen lopuksi oli työmarkkinoilla tai yksilön elämänkulussa. Monitahoarviointi tähtää koulutuksen sisäisen ja ulkoisen arvon määrittämiseen koulutuksen eri viiteryhmiä näkökulmasta.

Yhteenvetona voi todeta, ettei edes saman ilmiön arvioinnille ole mahdollista kehittää objektiivista, kaikissa ympäristöissä toimivaa yksiselitteistä mittaria. Monitahoarvioinnissa kuvastuu kaipaus objektiivisuuteen siinä mielessä, että puheenvuoro annetaan mahdollisimman monille kohteen kanssa tekemisissä oleville. Järkevää arviointia on mahdollista suorittaa vain eksplikoimalla selvästi ne kriteerit, joiden mukaan arviointia suoritetaan. Tällöin voidaan välttyä erilaisien arvojen konfliktista ja itse arviointia ei koeta uhkana vaan pikemminkin mahdollisuutena (Lahti-Kotilainen 1993, 427-428).

4.3 Koulutuksen arviointi Suomessa

Koulutuksen arvioinnilla tähdätään kahteen päämäärään valtion näkökulmasta. Hallituksen esityksen (HE 1997) mukaan koulutuksen laatua ja valtakunnallista

yhtenäisyyttä tulee arvioida. Ensinnäkin arvioinnin tarkoituksena on siis tukea koulutuksen jatkuvaa kehittämistä oppimista paremmin edistäväksi. Laadun arvioinnissa tärkeää on vertailu myös kansainväliseen tasoon. Toiseksi valtiovalta näkee tärkeänä alueellisen tasa-arvon toteutumisen maassa siten, että koulutusjärjestelmä erilaistumispyrkimyksistä huolimatta säilyisi yhtenäisenä.

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

Suomessa koulutuksen arviointitietoa on tuottanut vuodesta 1968 lähtien Koulutuksen tutkimuslaitos (KTL, aikaisemmin Kasvatustieteiden tutkimuslaitos), jolla on ollut keskeinen merkitys suomalaista koulutuspolitiikkaa toteutettaessa tarpeellisen taustatiedon tuottajana. Arviointi on kohdistunut eri tasoille alkaen koulujärjestelmästä päättyen luokan ja oppilaan tasolle. Arvioitavana ovat olleet metodit, eri oppiaineet sisältöineen ja/tai tavoitteineen, oppimateriaalit, opetussuunnitelmat, koulutusjärjestelmän rakenne jne kaikilla asteilla. Linnakylä & Saari (1993, 1) toteavat, että "arviointilla on monet kasvot" riippuen siitä, mitä arvioidaan. Yksittäistä oppilasta ja luokkaa arvioidaan jokapäiväisellä oppimisen seurannalla, koulun toimintaa johdon ja opettajien yhteisesti sopimilla tavoilla. Koko koulutusjärjestelmää on arvioitava laajemmilla tutkimushankkeilla, jotka kohdistuvat koulujen toimintaan, menetelmiin ja oppilaiden koulusaavutuksiin. Lähtökohtana on siis laaja-alainen tarkastelu, ei vain pelkkä tavoitteiden saavuttamisarvio.

Päätöksenteon näkökulmasta Suomen koululaitosta on systemaattisesti arvioinut koulu-/opetushallitus. Laukkasen (1994, 15) mukaan vuonna 1975 yritettiin kehittää kokonaisvaltaista opetussuunnitelman toteutumisen seuranta-järjestelmää sekä uudistaa oppilasarvostelua. Hanke kuitenkin kuivui kokoon. Oppilasarvostelua koskevat ohjeet uudistettiin vuonna 1999. Tuloksellisuustietoa kuitenkin hankittiin - ja hankitaan - erilaisin viranomais selvityksin sekä tutkimuksen avulla. Tiedonkeruun motiivi hallinnon näkökulmasta liittyy koulutuksen suunnitteluun ja koulutuksen tulosten arviointiin. Pelkästään vuosien 1995 ja 1996 aikana opetushallitus julkaisi kaikkiaan yli 21 nimikettä koulutuksen arvioinnista (mm. peruskoulutuksen saavutettavuudesta ja tasa-arvostaa sekä erityisopetuksen tilasta).

Tuotettu arviointitieto on toisaalta tutkimuksen kautta tulkintaan ja ymmärtämiseen tähtäävää, toisaalta määrällistä indikaattoritietoa. Sen osuus on ollut merkittävää juuri hallinnon tarpeista lähtien. Olkinuora & Kangasniemi (1995, 35-37) näkevät indikaattoritiedon tarpeelliseksi "hälytysjärjestelmän näkökulmasta" käsin. Kansainvälisellä tasolla saadaan valaisua olennaisiin kansallista koulutusjärjestelmää koskeviin kysymyksiin, mutta ei vastauksia syihin tai ehdotuksia tilanteen korjaamiseksi. Heidän käsityksensä mukaan eri teoriasuuntaukset, painotukset sekä arvioinnin näkökulmasidonnaisuus voivat johtaa eräissä tapauksissa ristiriitaisiin jopa kielteisiin pedagogisiin johtopäätöksiin. He esittävät esimerkin summatiivisesta ja formatiivisesta arvioinnista. Viimeksi mainittu on

koulujen omaa arviota toimintansa suuntaamisen perustana ja tutkijat katsovat sen palvelevan koulujen spontaania kehittymistä paremmin kuin hallinnon toteuttaman summatiivisen arvioinnin, jolla on taipumus muuttua normatiiviseksi. Tutkijat näkevät indikaattoritiedon ja toisaalta selittävän tutkimustiedon kompensatorisina, toisiaan täydentävinä.

Koulutuksen arvioinnissa keskeiseksi käsitteeksi nousi 1990-luvun loppupuolella laadun arviointi ja laadun kehittäminen. Koulujärjestelmän tasolla arvoperustana ei enää pidetty tiukkaa yhdenmukaisuutta ja yksityiskohtaista sääntelyä, vaan kouluilla pyrittiin jättämään omaa toimintatilaa ja niitä kannustettiin kehittämään yksilöllistä profiilia. Arviointikulttuuri on tyypillistä neljännen sukupolven moniarvoista ja asiakas- tai käyttäjäkeskeistä luonteeltaan (ks. Raivola 2000).

Laukkanen (1995, 23-24) esittää muutamia piirteitä, joita kansainvälisistä vertailuista olisi syytä oppia. Arviointifilosofian tulee perustua omassa maassa harjoitettuun koulutuspolitiikkaan eikä arviointijärjestelmiä voi sellaisenaan siirtää maasta toiseen. Arviointitiedon julkisuutta tulisi laajentaa. Sillä on yhä suurempi merkitys kotien kannalta, kun valinnan mahdollisuudet ovat lisääntyneet. Indikaattoritieto ei ole kovin keskeistä koulun kehittämisen kannalta ja se tulisikin rajoittaa vain välttämättömimpään. Arviointiin tarvitaan opettajat mukaan, mistä meillä on viime vuosilta esimerkkejäkin (esim. Kuorelahti 1998b, 1999).

4.4 Tuloksellisuuden arviointi

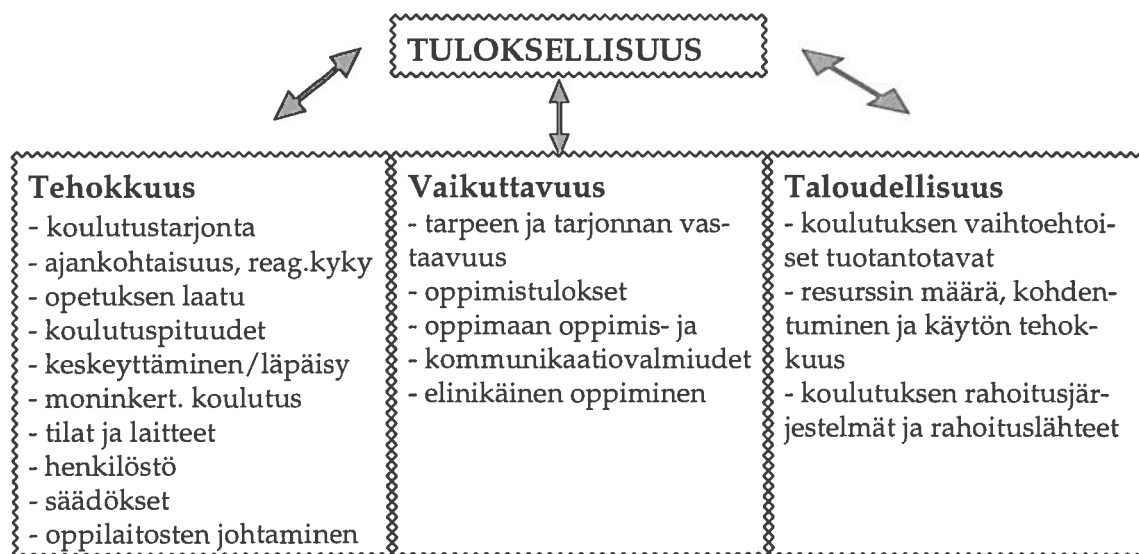
Talouselämän suhdanteet vaikuttavat myös julkisen vallan toimintaan. Taloudellinen lamakausi 1990-luvun alussa toi isoja muutoksia koulutuksen rahoitukseen. Koulutusmäärärahojen kasvu valtion budjetin muiden toimialojen ohella (työllisyyden/työttömyyden hoito, sosiaali- ja terveystoimet) oli tullut päätepisteeseen, kun budjetit alettiin tasapainottaa leikkaamalla kustannuksia. Määrärahat joutuivat kriittiseen katsantoon, kun mietittiin supistamiskohteita. Välineeksi valittiin tuloksellisuuden strategia: pyritään supistamaan sieltä, missä aiheutettaisiin vähiten vahinkoa ja jätettäisiin resurssia sinne, missä on eniten odotettavissa tuloksia. Toisaalta tuloksellisuus-käsite oli esim. Lyytisen (1989) ja opetusministeriön (1990) toimesta noussut arviointikeskusteluun jo ennen lamakautta. Koulutuksen tuloksellisuuden selvittämisestä oltiin myös työnantajapiireissä kiinnostuneita (Peltonen 1992).

Samoihin aikoihin uudistettiin myös opetustoimen hallintoa, jota kevennettiin kaikilla koulutuksen alueilla. Organisaatiomuutos merkitsi keskushallinnossa työntekijöiden määrän vähenemistä. Nimen muuttuminen kouluhallituksesta opetushallitukseksi kuvasi omalla tavallaan ajattelun painopisteiden muuttumista: hallintoa tarvitaan koulun perustehtävää eli opetusta varten. Samalla lisättiin koulutuksen ylläpitäjän eli kuntien ja kaupunkien vastuuta. Resurssien jako

muuttui siten, että kunnat saivat yhä enemmän vastuuta myös resurssin jakamisessa paikallisella tasolla. Ns. korvamerkityn resurssin määrä pieneni ja kunnat saivat käyttöönsä kokonaispotin, jonka varassa järjestää palveluja. Myös tämä loi paineita kehittää koulutuksen arviointia. (Opetushallitus 1998, 3-4.)

Tuloksellisuuden arvioimiseksi opetushallituksessa kehiteltiin malli, jota voitiin soveltaa koulutuksen eri tasoille alkaen koko koulujärjestelmästä ja päätyen yksittäisen koulun tasolle. Sen alkuperä juontaa Raivolan (2000, 194) mukaan englantilaiseen malliin: *kustannus -> panos -> tuotos -> tulos*. Malli kiteytyi vähitellen kolmeen avainkäsitteeseen, jotka olivat taloudellisuus (kustannus-panos), tehokkuus (panos-tuotos) ja vaikuttavuus (tuotos-tulos). Taloudellisissa malleissa panos-tuotos indikaattorit kuvaavat yleensä tehokkuutta eli tehokkuus on yleensä sidoksissa taloudelliseen panostukseen. Yleisenä sääntönä (Raivola 2000, 204) voi pitää, että tehokkuus (efficiency) liittyy panostekijöiden mittaamiseen rahassa ja vaikuttavuus (effectiveness) ei-rahassa mitattaviin panoksiin (opettajakunta, tilat, välineen).

Opetushallituksen tuloksellisuusmalli poikkesi jossakin määrin edellisestä käsitejärjestelmästä. Tuloksellisuuden osa-alueina nähtiin taloudellisuus, tehokkuus ja vaikuttavuus. Niiden sisältöjä kuvailtiin esimerkin tavoin, mitä kyseiseen tuloksellisuusulottuvuuteen ajateltiin kuuluvaksi. (Jakku-Sihvonen 1994, Opetushallitus 1995, 1998.) Malli esitetään kuviossa 5.



KUVIO 5 Koulutuksen tuloksellisuuden arviointikohteet

Huomio kiinnittyy siihen, että malli tarjoaa mahdollisuuden arviointiin monella tasolla. Valtakunnan tasolla indikaattoreita kuhunkin laatikkoon voidaan koota talousseurannalla, tilastoinnilla, kyselyillä ja erilaisin otantatutkimuksin. Malli tarjoaa kuitenkin myös mahdollisuuden kuntakohtaiseen tai peräti koulu-kohtaiseen arviointiin. Koulu voi hyvinkin arvioida annettavan opetuksen laatua, tiloja, henkilöstön ominaisuuksia tai oppimistuloksia, kommunikaatiovalmiuksia

sekä tarpeen ja tarjonnan vastaavuutta. Mallilla on siis omat vahvat, käytännölliset etunsa.

Raivola (2000, 203-204) pitää mallia hämmentävänä kolmesta syystä. Ensimmäkin ongelmia tuottaa tehokkuuden ulottuvuus. Kun muissa käytetyissä malleissa tehokkuus on tulkittu taloudellisuuden kanssa rinnakkaiseksi tai sisäkkäiseksi, niin esitetyssä mallissa se on eroteltu omaksi ulottuvuudeksi. Toiseksi hän arvostelee mallin tehokkuuden ja taloudellisuuden indikoivan staattista tilaa eikä relationaalisenä panoksia ja tuotoksia yhdistävinä. Lisäksi tehokkuus pitää sisällään sekä koulutuksen sisäisen toimivuuden että ulkoisen vaikuttavuuden indikaattoreita. Kolmantena kritiikkiä aiheuttavana piirteenä hän kiinnittää huomiota vaikuttavuudessa siihen, että se on painottunut oppimistavoitteiden (output) saavuttamiseen koulun toiminnallisten tehtävien (outcome) mittaamisen sijasta.

Kritiikkiin voi yhtyä juuri käsitteellisen sekavuuden vuoksi. Tehokkuus ja vaikuttavuus eivät oikein luontevalla tavalla mallissa ole erillään. Esimerkiksi koulutustarjonnasta puhutaan tehokkuuden alla. Hieman hämäräksi jää, mitä eroa sillä on vaikuttavuuden alla esitettyyn tarpeen ja tarjonnan vastaavuuteen. Mallia on pikemminkin pidettävä pragmaattisena jäsenysehdoituksena kouluille tai kunnille, mitä piirteitä ne voisivat kyseisten otsakkeiden alla selvittää.

Tässä tutkimuksessa päädyttiin tarkastelemaan tuloksellisuutta tehokkuuden ja vaikuttavuuden käsitteiden kautta huolimatta niiden osittaisesta päällekkäisyydestä. Valintaa perusteltiin mallin pragmaattisella luonteella: se toimi pikemmin jäsentelyrunkona koulutuspalvelujen käyttäjien käsityksiä arvioitaessa kuin aitoina, objektiivisesti havaittavina tuloksellisuuden ulottuvuuksina. Tehokkuuden arviointi olisi edellyttänyt syvällisempää taloudellisuustarkastelua, kuin mitä tässä tutkimuksessa tehtäväksi asetettiin.

Indikaattorit koskevat oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtorien käsityksiä prosessista ja kouluaikaisesta tuotoksesta (ks. taulukko 3). Reynolds & Teddlie (2000, 141-151) jaottelevat aikaisempien tutkimuksien perusteella tuloksellisesti toimivan koulun piirteet kahdeksan ryhmään. Ne liittyvät koulun pedagogiseen johtajuuteen, opetusjärjestelyihin, oppimistaitojen korostamiseen, koulukulttuuriin, positiivisiin odotuksiin, seurantaan henkilökunnan kouluttamiseen ja vanhempien osallisuuteen.

Tuloksellisuuden arviointikeinoja on useampia. *Itsearviointi* on organisaation itsensä tekemää. Sen kohdistumisesta esimerkiksi koulu itse päättää samoin kuin arvioinnin toteuttajasta ja tulosten julkistamisesta. *Vertaisarviointi* on puolestaan organisaatioiden keskenään sopimaa arviointia. Esimerkiksi kaksi koulua voisivat keskenään sopia vertaisarvioinnista. Benchmarking on läheistä sukua best practice -ajattelulle, sillä siinä etsitään hyvin toimivia malleja ja käytänteitä, joita sitten sovelletaan omaan toimintaympäristöön. *Auditointi* ja *monitorointi* on ulkopuolisen arviota tavoitteiden ja arkipäivän toiminnan vastaavuudesta. *Sertifioinnissa* arvioitava saavuttaa yleisesti tunnustetun todistuksen toiminnan laadusta.

4.5 Erityisopetuksen tuloksellisuuden arviointi

Tuloksellisuuden sijaan monissa tutkimuksissa ja hankkeissa on siirrytty puhumaan laadusta. Tuloksellisuuden käsitteestä sen erottaa lähinnä taloudellisen tarkastelun jättämisen taustalle. Erityisopetuksen laadun arviointi on käytännössä lähes samaa kuin tuloksellisuuden tehokkuus- ja vaikuttavuus-komponenttien arviointia. Opetushallituksen aloitteesta käynnistettiin vuonna 1997 laaja kehittämissanke, joka tähtäsi nimenomaan erityisopetuksen laadun kehittämiseen. Hankkeessa oli mukana kaikkiaan 25 kuntaa. Jo tätä ennen oli tuloksellisuuden mallia sovellettu kahden yksittäisen kunnan erityisopetuksen selvittämiseen kahdessa pro gradu -tutkimuksessa (Rahko 1995; Torppa 1995). Toisessa oli keskeisenä näkökulmana opettaja-arviointi, toisessa painokkaammin kouluhallinto.

Hyytiäinen (1999, 66) haki tutkimuksessaan erityisopetuksen laadun ulottuvuuksia. Arvioitsijoina käytettiin erään koulun opettajia. Tutkija päätyi laadun neljään ulottuvuuteen. Ensimmäisen hän nimesi 'oppilaan hyvinvoinniksi', jolla tarkoitettiin yksilöllisyyttä, kannustavuutta. Toinen ulottuvuus oli 'koulun ilmasto', mihin liittyvät työrauha ja kuulluksi tuleminen. Kolmas oli 'tiimiopettajuus', johon tarkoitettiin kollegiaalista yhteistyötä. Neljäs laadun kriteeri oli 'yhteisöllinen vastuu', jolla tutkija tarkoitti lähinnä kodin osallisuutta lapsen koulutukseen.

Puro (2000, 22) tarkasteli laatua kolmen teeman avulla. Näitä olivat rakenteeseen (tilat, henkilöstö), prosesseihin (yhteistyö, opetus, ilmapiiri) ja tuotoksiin (tavoitteiden saavuttaminen, kouluviihtyvyys) liittyvät tekijät. Empiirisesti teemat kietoutuivat varsin vahvasti toisiinsa. Puron laatuarviointi perustui vanhempien ja opettajien tyytyväisyyskäsitteisiin, joiden perusteella saattoi päätellä erityisopetuksen tarjoavan melko hyvätasoista palvelua. Erityisopetuksen osa-alueiden sekä opettajien ja vanhempien arviointien välillä oli eroja, jotka olivat yhteydessä myös koulukohtaisiin piirteisiin. Koettu tärkeys puolestaan hieman alensi tutkijan mukaan laatuarviointia.

Tässä tutkimuksessa pitäydytään tuloksellisuuden käsitteessä, vaikka taloudellisuus jätetäänkin tarkastelun ulkopuolelle.

4.5.1 Tuloksellista vai ei?

Erityisopetuksen tuloksellisuuden arviointi on kilpistynyt siihen, kumpi tuottaa parempaa tulosta: yhdessä vai erillään järjestetty erityisopetus? Ensimmäisten joukossa keskustelua oli avaamassa Dunn (1968, 5) kyselemällä, onko kaikki erityisopetus todella tarpeellista. Artikkelinsa esipuheessa hän yli 20 erityisopetuksen parissa vietetyn vuoden jälkeen totesi, että käytäntö oli moraalisesti ja kasvatuksellisesti väärää ja tulokset huonoja. Hän perusti arvionsa sille, että huomattava osa erityisluokkien oppilaista ("educable mentally retarded") oli valikoitunut alemman sosiaalisen aseman kodeista. Hän esitti teesinään, että näiden lasten luokittelemisesta kehitysvammaisiksi on luovuttava.

Kritiikkiä erillisenä järjestetyn erityisopetuksen tuloksia kohtaan esitettiin varsinkin 1990-luvulla. (Kavale & Forness 1999, 1-4; Saloviita 1998, 174-175; Gartner & Lipsky 1987, 375.) Julkisessa keskustelussa Fuchs & Fuchsin (1995, 363) mielestä erityisopetuksen kimppuun iskettiin "pimeällä kujalla" takaapäin, kun U.S. News and World Report -lehdessä julkaistiin joulukuussa 1993 artikkeli otsikolla "Separate and Unequal: How Special Education Programs Are Cheating Our Children and Costing Taxpayers Billions Each Year." Suomessa käytiin Helsingin Sanomien yleisönosastossa syys-lokakuussa 1999 vastaavan tyyppistä, melko runsasta mielipiteenvaihtoa erillisen versus yhdessä muun opetuksen kanssa toteutetun erityisopetuksen hyödyistä ja haitoista.

Erillisen erityisopetuksen kritiikin keskeisinä argumentteina on esitetty tulosten yleistä heikkoutta, erillisen koulutuksen johtamista epätasa-arvoiseen asemaan toisen luokan kansalaisina ja kalleutta (Gartner & Lipsky 1987; Dunn 1968). Arvosteluun ovat vastanneet esim. Kauffman ja Pullen (1996, 1-11) erittelemällä erityisopetukseen liitettyjä kahdeksaa myyttiä, joilla he tarkoittivat kritiikitömästi omaksuttuja puolitotuksia. Kirjoittajat paljastivat myyttien luonteen puolitotuksina ja siten epätosina. Ensimmäisen mukaan tehokkaasta opetuksesta hyötyisivät kaikki oppilaat riippumatta näiden erityistarpeista. Toinen uskomus oli, että oppilas saisi aina yksilöllistä ja intensiivistä opetusta erityisluokassa. Kolmannen myytin mukaan oppilaiden ulkoinen palkitseminen merkitsisi heidän sisäisen motivaationsa ja itsekontrollinsa aliarviointia. Neljäntenä myyttinä kirjoittajat esittivät, että lähikoulu olisi aina vähiten rajoittava ympäristö. Viidennen myytin mukaan oppilaan minä-käsitys häiriintyisi erityisluokassa. Kuudennen mukaan kaikki oppilaat hyötyisivät ikätovereidensa normaalimalleista yleisopetuksessa, myös sopeutumattomat. Seitsemäs myytti koskee USA:n lainsäädäntöä, jonka mukaan erillinen erityisopetus olisi tuomittu pannaan oikeudessa jo vuonna 1954. Viimeisen uskomuksen mukaisesti voitaisiin kaikille oppilaille tarjota heidän tarvitsemiaan yksilöllisiä palveluja ilman, että heitä luokiteltaisiin.

Erityisopetuksen kehittymistä estää ja siten sen tehokkuutta heikentää kolme piirrettä Kavale ja Fornessin (1999, 63-65) mukaan. Ensinnäkin pinttyneet uskomusjärjestelmät estävät ottamasta käyttöön uusia menetelmiä ja lähestymistapoja. Opetuksen perustumiseen vahvuuksien ja heikkouksien analyysiin usko yhdeksän erityisopettajaa kymmenestä, mutta käytännössä niin ei kuitenkaan toimita. Toisekseen pedagogisen keskustelun keskiössä on ollut opetuksen kehittämisen kannalta tuottamattomia teemoja, jolloin huomio on ollut pois itse konkreettisen opetuksen kehittämisestä. Tutkijat ottavat esimerkiksi yksilöllisen opetuksen: mitä sillä tarkoitetaan ja miten sitä tehokkaasti toteutettaisiin, on edelleenkin hämärää. Kolmantena piirteenä he esittävät epäolennaiset ja hämmentävät teemat, kuten kysymyksen erityisopetuksen toteuttamisen paikasta. Paikka ei ole tärkein tekijä erityisopetuksen tehokkuuden kannalta, vaan olennaisempaa on opetuksen laatu (Kauffman, 1993; Hallahan, Keller, McKinney, Lloyd & Bryan, 1988). Kavale ja Forness (1999, 65) toteavat, että erityisopetuksessa ollaan langettu ns. III tyyppin virheeseen: kysytään *vääriä* kysymyksiä *oikeiden* kysymysten sijaan.

Yleisemmän esittelyn jälkeen siirrytään tarkastelemaan, millaisena tutkimuksen perusteella voidaan pitää sopeutumattomien lasten/nuorten kasvatuksen tuloksellisuutta.

4.5.2 Sopeutumattomien opetuksen tuloksellisuus meta-analyysien valossa

Kavale ja Forness (1999) kokosivat suuren joukon erityisopetusta tai erilaisia interventioita käsitteleviä tutkimuksia ja tiivistivät niiden perusteella ohjelmien vaikutuksen arviointitiedon yksittäiseksi estimaatiksi. Menetelmä soveltuu sellaisiin tutkimusasetelmiin, jotka sisältävät koe- ja kontrolliryhmäasetelman. Tämän tyyppisessä meta-analyysissä lasketaan koe- ja kontrolliryhmien välinen ero käsittelyn jälkeen eli efektin suuruus (effect size eli ES) kaavan (1) mukaan:

$$(1) \quad ES = \frac{\bar{X}_t - \bar{X}_c}{s_c} \quad \begin{array}{l} \bar{X}_t = \text{koeryhmän keskiarvo} \\ \bar{X}_c = \text{kontrolliryhmän keskiarvo} \\ s_c = \text{kontrolliryhmän keskihajonta} \end{array}$$

Kun tutkittavien ryhmien koepistemäärien (testi, suorituspisteet, käyttäytymisen arviointipisteet tai vastaava) keskiarvojen erotus suhteutetaan keskihajontaan, saadaan eri tutkimukset ylittäviä, keskenään vertailukelpoisia estimaatteja. Niiden ei kuitenkaan voi tulkita sisältävän paremmuuseroja siten, että jos esimerkiksi $ES_1 = .50$ ja $ES_2 = 1.00$, niin ES_2 olisi "kaksi kertaa parempi". Sen sijaan ne kuvaavat ryhmien pistemäärien jakautumista: kuinka etäällä eli kuinka monen jakauman päässä ryhmien keskiarvot sijaitsevat toisistaan. Normaalijakaumaoletuksen mukaan ± 1 jakauman sisällä keskiarvosta sijaitsee 68,3 % kaikista tapauksista (Slavin 1984, 167). Esimerkiksi $ES = +1.00$ tarkoittaa tällöin normaalijakaumaa ajatellen, että koeryhmän jäsenistä vähintään puolet ylittää pistemäärään, minkä kontrolliryhmän jäsenistä saavuttaa vain 16 % ($100\% - 84\%$; $50\% + 68,3\% / 2 \approx 84\%$). Efektin suuruudet eli ES:t luokitellaan niiden tilastollisen voiman mukaan kolmeen luokkaan: heikko (.20), keskinkertainen (.50) ja vahva (.80) (Kavale & Forness 1999, 8).

Kavale ja Forness (1999, 69; ks. myös Carlberg & Kavale 1980, 300-301) esittelevät taulukkomuodossa erityisopetuksen tuloksellisuutta yleisopetussijoitukseen verrattuna efektin suuruuskertoimina erityisopetuksellisen luokittelun mukaisesti (taulukko 3). Efektien suuruuskertoimet olivat 50 tutkimuksen keskiarvoja. Yli kaikkien erityisopetusryhmien laskettu $ES = -.12$ tarkoitti, että erityisopetuksen vaikutus oli pikemminkin negatiivista. Tulos on hämmäntävä ja vaatii tulkintaa. Meta-analyysissä olleet tutkimukset edustivat yhteensä 27000 koululaista, keski-ikältään 11 v ja keskimääräinen älykkyydosamäärä heillä oli 74. Vaikutukset erityisopetuksen kohderyhmittäin osoittivat, ketkä näyttivät hyötynneen erityisluokista.

TAULUKKO 3 Luokkamuotoisen vs. integroidun sopen tuksen tuloksellisuus erityisopetus-kategorioiden mukaan (Kavale & Forness 1999, 69)

erityisopetus-kategoria	ES	N
keskiasteisesti kehitysvamm. (äo 50-75)	-.14	249
heikkolahjainen (äo 75-90)	-.34	38
oppimisvaikeuksiset tai sopeutumattomat	.29	35

ES = keskimääräinen efektin suuruus erityisopetus vs. yleisopetus

N = tutkimusten lukumäärä

Erityisopetuksen sijoitusmuodon vaikutus yleisellä tasolla on äärimmäisen vaikea kysymys ratkaistavaksi ja jopa epärelevantti. Taulukon 5 perusteella voi päätellä, että älylliseen suorituskyykyyn perustuva erillinen erityisopetus olisi vaikutukseltaan jopa päinvastaista kuin on tarkoitettu. Sen sijaan tunne-elämältään häiriintyneet ja oppimisvaikeuksiset oppilaat hyötyisivät erillisestä erityisopetussijoituksesta verrattuna sijoittumiseen yleisopetuksen luokkiin. ES:t vaihtelivat .07 ja .75 välillä. Käytännössä siis ES=.29 tarkoittaisi sitä, että erityisluokkalaisten pistemäärien keskiarvo olisi jakaumassa noin 62 %:n kohdalla yleisopetuksessa oleviin verrattuna.

Dush, Hirt ja Schroeder (1989, 97-102) selvittivät itsekontrollin ja -ohjauksen parantamiseen tähtäävän sisäiseen puheeseen (self-statement modification) perustuvan interventio-ohjelman soveltuvuutta ja vaikuttavuutta käyttäytymishäiriöisille lapsille ja nuorille. Tutkimuksissa lasten keski-iat vaihtelivat 5-16 vuoden välillä, keskiarvo oli 10 vuotta. Meta-analyysi sisälsi kaikkiaan 48 tutkimusta. Menetelmä näytti soveltuvan erityisopetukseen (ES=.56), klinikoille (ES=.68) tai erityishoitoa sisältäviin koulumuotoihin (ES=.62). Huonosti se sen sijaan soveltui yleisopetukseen (ES=.11). Johtopäätös oli, että kyseisen kaltainen interventio soveltui vain "erityisolosuhteisiin". Mielenkiintoinen oli myös seurannassa havaittu menetelmän vaikutuksen pieneneminen: viikon kuluttua ES=.49, alle kolmen kuukauden kuluttua ES=.28. Sitä pitemmän ajan seurannoissa vaikutusta ei ollut lainkaan enää havaittavissa (ES=-.03).

Vastaavalla tavalla Durlak, Fuhrman ja Lampman (1991, 207-208) analysoivat 64 tutkimusta, joissa käytettiin keskeisinä terapiamuotoina kognitiivista lähestymistapaa. Tutkijat halusivat selvittää, onko tulosten arviointimenettelyllä vaikutusta arvioituun efektin suuruuteen. Tutkimuksissa terapian vaikutuksia oli arvioitu käyttäytymistä observoimalla, sosiometrisillä mittauksilla, asiantuntija-arviointeina, normeeratuin ja ei-normeeratuin testein sekä saavutus- ja suoritustestein. Koeryhmien efektin suuruuden arvioivat kaikkein korkeimmaksi asiantuntijat (ES=.98; N=8). Kaikkein alhaisin se oli puolestaan normeerattujen testien perusteella arvioituna (ES=.29; N=51). Sosiometriset arvioinnit (ES=.35; N=19) ja käyttäytymisen observoinnit (ES=.57; N=58) olivat tältä väliltä. Vaikka ES:t poikkesivatkin melkoisesti toisistaan, niin varianssianalyysin perusteella tutkijat eivät kuitenkaan löytäneet tilastollisesti merkitseviä eroja arviointitapojen välillä.

Suomalaisessa kontekstissa meta-analyyttistä lähestymistapaa tuloksellisuuden arvioinnissa on käyttänyt Jahnukainen (1996, 241-244). Hän arvioi esy-oppilaiden sijoittumista perusasteen jälkeiseen koulutukseen koulutusvirtamallin avulla seuraamalla kyseistä oppilasjoukkoa toisen asteen koulutuksen päätösvaiheeseen asti. Virtamallissa lasketaan, montako prosenttia tutkituista *haki, pääsi, aloitti, keskeytti* tai *valmistui* toiselta asteelta. Jahnukaisen esy-oppilaita koskevassa meta-analyysissä oli 10 tutkimusta vuosilta 1981-93 (N=521). Taulukossa 4 esitetään esy- ja emu-oppilaiden sijoittuminen jatkokoulutukseen käytössä olleiden tutkimusten %-lukujen keskiarvoina.

TAULUKKO 4 Esy- ja emu-oppilaiden sijoittuminen (%) jatkokoulutukseen (Jahnukainen 1996)

Opetusmuoto	haki	pääsi	aloitti	keskeytti	valmistui
esy	75	70	58	30	31
emu	69	68	64	14	43

Emu-oppilaiden keskeyttämisosuus on lähellä yleistä keskeyttämisprosenttia (11 %) vuonna 1995 (Havén 1998, 71). Sen sijaan esy-oppilaiden keskeyttäminen toisella asteella on hälyttävän korkea: se oli kolme kertaa yleisempää kuin yleensä ammattikoululaisilla.

Kun arvioidaan muutoksia lasten tai nuorten käyttäytymisessä, merkitsevää on myös arvioitsijan asema suhteessa lapseen. Havainnointiin vaikuttavat erilaiset tekijät, kuten kuinka hyvin lapsi tunnetaan, missä ympäristössä arvioidaan, arvioidaanko oman työn vaikuttavuutta tai arvioiko henkilö itse omaa kehitystään. Kavale & Forness (1999, 54-55) selvittivät käyttäytymishäiriöisille lapsille ja nuorille tarkoitettujen sosiaalisten taitojen harjoitusohjelmien vaikuttavuutta, kun arvioitsijana oli (ES:t suluissa) opettaja (.22), ikätoveri (.22), henkilö itse (.22), tutkija (.19) tai vanhempi (.15). Efektin suuruuskertoimien taustalla oli 44-83 yksittäistä testiä per arvioitsijaryhmä. Efektien suuruuksien perusteella voi päätellä, että kouluympäristössä havaittu muutos ei siirtynyt kotiympäristöön. Kertoimien erot olivat kaiken kaikkiaan pieniä, ja yleinen johtopäätös oli, että ohjelmilla ei ollut kovin huomattavaa vaikutusta lasten/nuorten sosiaaliseen toimintaan.

4.6 Yhteenveto keskeisistä käsitteistä

Tässä tutkimuksessa tulkitaan tuloksellisuutta tehokkuuden ja vaikuttavuuden ulottuvuuksien avulla mittaamalla esy-opetukseen sidoksissa olevien eri tahojen käsityksiä. Arviointi kohdistuu kouluaikaisiin kokemuksiin eli arvioitiin itse prosessia. Koulutuksen tehokkuuden piirteistä (Reynolds & Teddlie 2000) se

kohdistui opetusjärjestelyihin, oppimistaitoihin, koulukulttuuriin ja vanhempien osallistumiseen.

Tehokkuus- ja vaikuttavuusindikaattoreita tulkitaan tässä tutkimuksessa Fitz-Gibbon & Kochanin (2000, 261-264) kuvailemalla tavalla (ks. luku 4.2.1). Tämä malli poikkeaa opetushallituksen tuloksellisuusmallista esimerkiksi siten, että taloudellisuusulottuvuus sisältyy tehokkuuteen. Opetushallituksen mallia siis sovelletaan sopeutumattomien opetuksen tuloksellisuustarkasteluun siten, että taloudellisuusnäkökulma jätetään tarkoituksella tarkastelun ulkopuolelle.

Tuloksellisuus: suhteellisen väljä, laaja-alainen, universaali käsite, joka tässä tutkimuksessa tarkoittaa asianosaisten käsitysten suhteuttamista toisiinsa: toiminta on tuloksellista, jos asianosaiset sanovat yhtäpitävästi niin.

tehokkuus: tehokkuusindikaattorit käsittelevät tässä tutkimuksessa koulutuksenaikaisia (prosessi) kokemuksia opetus- ja oppimisprosesseista.

vaikuttavuus: vaikuttavuutena pidetään koulutuksenaikaista tuotosta, joka tarkoittaa asenteita ja suhtautumista opiskeluun ja koulunkäynnin mielekkyyden kokemiseen. Kokemus koulusuoriutumisesta niinkään luetaan tässä vaikuttavuuden piiriin

taloudellisuus: Koulutuksen kustannukset, resurssit jätetään tässä tutkimuksessa tarkastelun ulkopuolelle. Ne eivät ole relevanttejä asetetun tutkimustehtävän kannalta, kun tehtävänä oli keskittyä asianosaisten käsityksiin. Taloudellisuuden selvittämiseksi tarvittaisiin toisenlainen tutkimusaineisto kuin tässä tutkimuksessa on koottu.

Tutkimus ei siis kohdistu koulusuoriutumiseen tai opittujen taitojen mittaamiseen. Keskiössä on henkilöiden omat käsitykset ja arviot, millaista on koulunkäynti esy-luokassa. Opetusjärjestelyjä observoitiin sopeutumattoman oppilaan näkökulmasta.

5 TUTKIMUSONGELMAT

Erityisluokkien tuloksellisuutta lähestytään tässä tutkimuksessa yksilöiden oman kokemuksen kautta ja toisaalta havainnoimalla käyttäytymiseltään poikkeavien oppilaiden oppimistilanteita luokissa lukuaineiden tunneilla. Tutkimuksen toteuttamistapa ei mahdollista samojen tutkittavien sekä kokemusten tiedustelua että oppituntikäyttämisen havainnointia, koska tutkimusaineistot koottiin kolmen vuoden väliajalla toisistaan. Ajattelua ohjaa eniten tavoite etsiä yleis- ja erityisopetuksen eroja: miten sopeutumattomien erityisluokat vastaavat käytökseltään haasteellisten oppilaiden tarpeisiin? Missä suhteessa ne oppilaan kokemina eroavat yleisopetuksen luokista, joissa oppilasmäärät ovat suuremmat ja aineopettajat huolehtivat vuosiluokilla 7-9 opettamisesta?

5.1 Tutkimusongelmien perusteet

Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuutta lähdettiin arvioimaan kolmesta erilaisesta näkökulmasta. Ensimmäinen niistä oli yksilön oma kokemus erityisluokkaopetuksesta oppilaana, vanhempana, yleisopetuksen opettajana ja rehtorina. Toinen näkökulma edusti opetuksen toteuttajan eli erityisluokanopettajan kuvausta ja käsityksiä siitä, miten opetus on suunniteltu toteutettavaksi ja miten sitä on erityisluokanopettajan käsityksen mukaan toteutettu. Kolmannen tarkastelukulman kautta haettiin valaistusta siihen, mitä oppitunneilla todellisuudessa tapahtuu käyttäytymiseltään poikkeavan oppilaan ympärillä. Tutkimus kohdistui vain sellaisiin kouluihin, joissa toimii erityisluokka sopeutumattomuuden vuoksi erityisopetukseen siirrettyjä oppilaita varten. Ulkopuolelle rajattiin erityiskoulut ja toisaalta erilaiset pienryhmät ja -luokat, joiden määristä ei tässä vaiheessa ole tarjolla tarkempia tietoja.

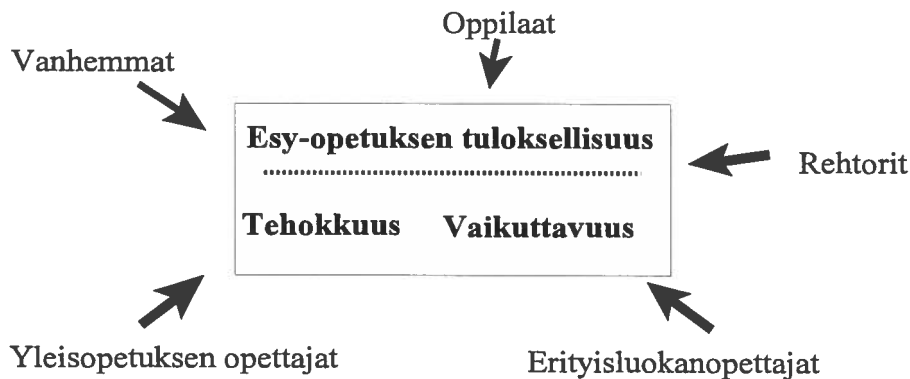
Edellä esiteltyjen näkökulmien ja lähestymistapojen perusteella koottiin kolme eri tutkimusaineistoa, joille tuloksellisuusarviot ja tulkinnat perustuvat. Tutkimusaineistot I ja II koottiin kokonaisuudessaan maaliskuussa vuonna

1995 kyselylomakkeilla. Aineisto I koostuu sopeutumattomuuden vuoksi erityisluokille siirrettyjen oppilaiden ja heidän vanhempiansa sekä kouluyhteisön yleisopetuksen opettajien ja rehtorien käsityksistä erityisluokkien tuloksellisuudesta. Aineisto II puolestaan sisältää ne tiedot, joilla erityisluokanopettajat kuvasivat esy-opetuksen järjestämistä käytännössä. Tutkimusaineisto III muodostuu oppituntien observoinneista, jotka koottiin pääosin syys-marraskuussa vuonna 1998.

Aineistojen I ja II avulla haettiin vastausta siihen, millaisena eri sidosryhmät kokivat esy-opetuksen tuloksellisuuden. Oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtorien subjektiivisten käsitysten esittäminen rinnakkain lisää arvioinnin luotettavuutta siinä mielessä, että ne valaisevat tuloksellisuuskokemuksia erilaisista lähtökohdista. Arviot voivat olla joko yhdenmukaisia tai ristiriitaisia. Voisi ajatella, että koulun suunnittelemat toimet (= erityisluokkaopetus) saisivat esimerkiksi kouluväen kannatuksen mutta oppilaan ja tämän vanhempien mielestä ne eivät olisi kovin toivottuja ratkaisuja. Tai joissain tapauksissa tilanne voisi olla päinvastainen: erityisluokka koettaisiin kotona lapsen kannalta hyväksi mutta kouluväen parissa sen tuloksellisuutta epäiltäisiin. (Kavale & Forness 1999.)

Aineisto III puolestaan tähtäsi opetus-/oppimisprosessin karkeaan kuvailuun ulkopuolisin silmin sekä yleis- että erityisopetuksessa sopeutumattoman oppilaan näkökulmasta. Observoinnin tarkoituksena oli koota puolueetonta, kriittistä ja objektiivista tietoa subjektiivisten kokemusten taustaksi: mikä oppituntityöskentelystä pienessä erityisluokassa tekee siitä oppilaalle mieluisemman kokemuksen kuin opiskelu isommassa opetusryhmässä yleisopetuksessa. Observoinnin luotettavuutta ja objektiivisuutta käsitellään myöhemmin lähemmin tutkimuksen reliabiliteettiä käsittelevässä luvussa.

Aineistojen I ja II osalta tutkimus noudattaa monitahoarvioinnin mallia (Vartiainen 1994), jossa keskeiset avainryhmät ottavat kantaa toiminnan arviointiin. Malli esitetään kuviossa 6.



KUVIO 6 Tutkimuksen lähestymistapa aineistojen I ja II osalta

Observointia suunniteltaessa lähdettiin siitä, että havainnoitavien tuntien määrä pyritään saamaan mahdollisimman suureksi ja että oppituntia kohden on vain

yksi havainnoitsija. Tunteja ei lähdetty nauhoittamaan, vaan luotettiin tulkitsevan observoinnin periaatteella tuotettavaan suhteellisen reliaabeliin tutkimusaineistoon. Valittu lähestymistapa asetti itse havainnointilomakkeelle yksiselitteisen ja nopean tulkinnallisuuden vaatimuksen. Viime vuosina suoritettavat observointitutkimukset ovat noudattaneet tätä traditiota. Aikaisempina vuosikymmeninä (1970-80 -luvulla) vallitseva trendi oli opetusprosessin ja oppituntien vuorovaikutuksen pilkkominen aina yksittäisten sanojen ja vuoropuheen tasolle asti. Menetelmä tuotti luotettavaa ja yksityiskohtaista kuvailevaa tietoa vuorovaikutusprosesseista, mutta sovellettavuuden ja pedagogiikan kehittämisen kannalta niiden hyötyosuus jäi vaatimattomaksi.

Aineisto III:n avulla kuvaillaan yleisopetusta ja esy-opetusta käyttäytymiseltään ongelmallisiksi koettujen oppilaiden näkökulmasta. Olennaisia kuvailuvälineitä ovat opetuksen yleinen järjestäminen, oppilaan sitoutuminen koulutyöskentelyyn sekä tämän vuorovaikutus sekä toisten oppilaiden että opettajan kanssa. Edelliset piirteet liittyvät tämän tutkimuksen tuloksellisuustulkinnassa lähinnä tehokkuuden alueelle eli vastaako opetuksen järjestämismuoto yksilöllisiin opetuksellisiin tarpeisiin.

Tuloksellisuus on tässä tutkimuksessa keskeisin käsite, jonka avulla esy-opetuksen onnistumista tarkastellaan. On syytä painottaa, että tuloksellisuutta tulkitaan tässä arvioitsijoiden yksilöllisen kokemuksen kautta. Tuloksellisuusmalliin kuuluva taloudellisuus rajataan tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Tuloksellisuutta tarkastellaan kolmen eri teeman kautta, jotka sisältävät kukin oman näkökulmansa tuloksellisuuteen ja ne perustuvat myös erilaisiin aineistoihin. Siitä syystä teemat esitellään kukin omana kokonaisuutenaan tutkimusmenetelmiä ja -aineistoja kuvaillen. Tulosten tarkastelussa ja johtopäätöksissä kunkin teeman tuloksia tarkastellaan samanaikaisesti ja tehdään arvottavaa yhteenvetoarviota esy-opetuksen tuloksellisuudesta. Teemat ovat (1) esy-oppilas koulussa, (2) esy-opetuksen järjestäminen ja (3) sopeutumaton oppilas oppitunneilla.

5.2 Tutkimusongelmat

5.2.1 Esy-oppilas koulussa

1. Millaisena koetaan erityisluokkasiirron ajankohdan sopivuus ja tarpeellisuus yleensä?
2. Millainen on esy-oppilaiden kouluviihtyvyy?
3. Millaisia muutoksia koulunkäynnissä ilmenee entiseen verrattuna?
4. Millaista on esy-opetuksen yhteistyö?
5. Millaisia ovat opettajien ja vanhempien arvioinnit tehokkuudesta ja onko arvioinneissa eroja?

6. Millaiseksi arvioidaan esy-luokan vaikuttavuus kokonaiskehityksen, tiedollisen ja tunne-elämän kehityksen sekä sopeutumisen, jatko-opintojen ja työelämään sijoittumisen kannalta?
7. Millaiseksi arvioivat rehtorit ja opettajat esy-luokan vaikuttavuuden koko koulun toiminnan kannalta?

5.2.2 Esy-opetuksen järjestäminen

8. Miten opetus on järjestetty esy-luokissa?
9. Millaisessa yhteistyössä ovat esy-opetus ja muu kouluyhteisö sekä kodit?
10. Miten yksilöllinen opetus toteutuu esy-luokissa?

5.2.3 Sopeutumaton oppilas oppitunneilla

11. Eroavatko yleisopetuksen ja erityisopetuksen oppitunnit opettajajoh-
toisuudessa ja oppilaskeskeisyydessä toisistaan?
12. Miten käyttäytymishäiriöinen oppilas osallistuu opetukseen yleisope-
tuksessa ja esy-luokassa?
13. Millaista käyttäytymishäiriöisen oppilaan vuorovaikutus on yleisope-
tuksessa ja esy-luokassa?

6 TUTKIMUSMENETELMÄ

Tämä tutkimus koostuu kolmesta aineistosta, joissa lähestytään sopeutumattomien erityisluokkien tuloksellisuutta eri näkökulmista. Tässä luvussa kuvataan tutkimusmenetelmä kunkin aineiston osalta erikseen omana kokonaisuutenaan. Aineisto 1 tarkoittaa erityisluokkien oppilaille, heidän vanhemmilleen sekä tutkittavien koulujen yleisopetuksen opettajille ja rehtoreille suunnattua kyselylomaketutkimusta. Aineisto 2 tarkoittaa tutkittavien koulujen erityisluokanopettajille tehtyä kyselylomaketutkimusta yhdessä aineisto 1:n keräämisen yhteydessä. Aineisto 3 koostuu observoinneista, jotka tehtiin eri kouluilla kuin edellisten aineistojen kokoaminen.

6.1 Esy-luokkien tuloksellisuus eri osapuolien arvioimana

Tutkimuskohteena olivat sellaiset suomenkieliset peruskoulut, joiden yhteydessä toimii sopeutumattomien erityisluokka. Näitä voi pitää integroituina erityisluokkina, joiden toiminta sisältää sekä integratiivisia että segregatiivisia elementtejä. Opetushallituksen osoiterekisterissä vuonna 1995 oli tällaisia kouluja kaikkiaan 245 (147 yläastetta ja 98 ala-astetta). Esyn opetussuunnitelmaa noudattavia perusopetusryhmiä suomenkielisissä kouluissa oli kaikkiaan 324 (Virtanen & Ratilainen 1996, 58). Kun eräillä kouluilla toimi useampia esy-luokkia, niin rekisteriä voi pitää kattavana, joskaan ei täydellisenä, sillä siitä puuttuivat yleisopetuksen kouluihin hajautetut, mutta hallinnollisesti erityiskouluun kuuluvat luokat. Samoin luettelosta puuttuivat käyttäytymishäiriöisten pienryhmät (epäviralliset esyt), joita ei ole luokiteltu erityisopetusluokiksi. Tällaisten luokkien lukumäärä oli tuntematon.

Erityiskoulut jätettiin tutkimuksen ulkopuolelle. Näin meneteltiin siitä syystä, että niiden miljöö ja toimintaympäristö poikkeavat kohteena olevista kouluista, jolloin niistä puuttuu yleisopetuksen näkökulma siinä mielessä, kuin se tässä tutkimuksessa on nähty yhtenä toiminnan subjektina ja arvioitsijana. Esy-

luokkalaisista 17,5 % opiskeli erityiskouluissa (Virtanen & Ratilainen 1996, 58), joten kyselylomaketutkimus kohdistui runsaaseen 80 %:iin maamme esy-oppilaisista.

6.1.1 Otanta

Ensimmäisessä vaiheessa arvottiin tutkittavaksi 100 koulun otos (41 %) edellä mainitusta osoiterekisteristä. Helmikuussa 1995 lähetettiin näiden koulujen (59 yläastetta ja 41 ala-astetta) rehtoreille ja erityisluokanopettajille kirje (liite 1), jossa koululle tarjottiin mahdollisuutta osallistua esy-opetuksen tuloksellisuuden arvioinnin tutkimushankkeeseen.

Otoskoko jaettiin alueittain siten, että vuoden 1995 mukainen läänikohtainen otos edustaa sen osuutta perusjoukossa. Pääkaupunkiseutu (= Helsinki, Vantaa, Espoo) muodostaa oman alueensa, muilta osin pitäydettiin tuolloin voimassa olleessa läänijaossa. Otosta tehtäessä pidettiin vielä huoli siitä, että kaupunkien ja maaseutukuntien edustus on tasavertainen. Esimerkiksi Oulun läänin kohdalla jouduttiin tiukasta otannasta poikkeamaan sen vuoksi, että aakkosjärjestyksen perusteella sieltä olisi tullut vain kaupunkikouluja, joten tiukasta pitäytymisestä sattumaan ja aakkosjärjestykseen jouduttiin hiukan tinkimään. Otosta poimittaessa turvauduttiin siis harkintaan näiltä osin. Tällöin lähestytään tilannetta, jolloin otoksen sijasta olisikin puhuttava näytteestä.

Sellainen on Heleniuksen (1989, 265) mukaan harkinnanvaraisesti valittu systemaattisesti omaleimainen osajoukko perusjoukosta. Harkinnalla ei tässä pyritty poimimaan mitenkään systemaattisesti omaleimaista osajoukkoa. Toisaalta myös kella tahansa perusjoukosta oli yhtä suuri mahdollisuus tulla valituksi mukaan tutkimukseen, joten tässä tutkimuksessa havaintoaineiston hankkimisesta käytetään otannan ja otoksen käsitteitä.

Taulukossa 6 esitetään perusjoukon, otoksen ja tutkimuskoulujen lukumäärät lääneittäin.

TAULUKKO 6 Tutkimuskoulujen määrät lääneittäin

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

^a Pää = Helsinki, Espoo, Vantaa

Tutkimus suoritettiin kaikkiaan 61 koululla (35 yläastetta ja 26 ala-astetta), joten alkuperäisestä otoksesta jäi pois 39 koulua. Päätöksen tutkimukseen osallistumisesta tekivät yhdessä rehtori ja erityisluokanopettaja. Poisjättäytymisen syyn ilmoitti kolmetoista koulua. Tällaisina syinä mainittiin yleiset kiireet ja työpaineet,

erityisluokanopettajan epäpätevyys tai että erityisluokka ei enää sijaitse koulun yhteydessä. Loput vastaamatta jättäneistä eivät selittäneet osallistumattomuuden syytä. Tutkimuskato oli suurinta pääkaupunkiseudulla ja Hämeen läänissä.

Tutkimuskato aiheuttaa huolta tutkimuksen ulkoisen validiteetin kannalta. Tulosten yleistäminen koskemaan koko perusjoukkoa vaarantuu, sillä tutkimuksen ulkopuolelle jättäytyneet koulut saattoivat olla systemaattisesti samantyyppisiä jonkin ominaisuuden suhteen. Toisaalta kuitenkin tutkimuksessa mukana olevat koulut ja luokat vastaavat muutamilta keskeisiltä tunnusluvuiltaan (mm. koko, opettajien pätevyys) tyypillisiä suomalaisia kouluja.

6.1.2 Kyselyyn vastaaminen

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

Taulukossa 7 esitetään kyselyyn vastanneiden lukumäärät vastaajaryhmittäin sekä vastanneiden osuus kustakin ryhmästä.

TAULUKKO 7 Kyselyyn vastanneet vastaajaryhmittäin sekä vastausprosentit

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

^a Tutkittavilla kouluilla oli opettajia kaikkiaan noin 1500, joista tutkittaviksi arvottiin kolmannes.

Palautusmääriä voi pitää kohtuullisen hyvinä. Myös huoltajien palautusprosenttiin voi olla tyytyväinen. Vastausmotivaatio on ollut hyvä. Oppilaille puolestaan

vastaaminen oppitunnilla tällaiseen kyselyyn oli osa "normaalia" koulutyötä ja heidän vastauksensa johtui pääasiassa poissaoloista. Vain harva heistä oli kieltäytynyt osallistumasta tutkimukseen. Opettajista arvottiin koululla vastaajiksi joka kolmas. Kaikkiaan 8 koulusta puuttui tieto opettajien määrästä ja sen takia kokonaismäärä on arvioitu keskiarvojen perusteella. Vastanneiden prosenttiosuus opettajien kohdalla (74 %) perustui siis arvioon.

6.1.3 Vastaajat

Aluksi kuvaillaan vastaajaryhmiä, oppilaita, heidän vanhempiaan sekä tutkittavia opettajia ja rehtoreita. Tämä on perusteltua monitahoarvioinnin näkökulmasta ja sillä on merkitystä myös arvioinnin luotettavuuden kannalta. Huoltajat poikkeavat muutamien piirteiden suhteen muusta väestöstä, joten heidän kuvailussaan esitetään vertailua koko väestöön nähden. Arvioitsijan asema ja suhde arvioinnin kohteeseen vaikuttavat käsityksiin esy-opetuksen tehokkuudesta.

6.1.3.1 Oppilaat

Kyselylomakkeen palautti kaikkiaan 418 oppilasta. Näistä hylättiin kolme: yksi yläasteen oppilas (piirrely täyteen kuvioita eikä tarkoitettuista vastauksista saanut selvää) ja kaksi kolmasluokkalaista (vastauksista ei saanut selvää ja toinen oli täyttänyt vain vastaajatiedot). Oppilaiden kyselylomake oli tarkoitettu sekä ala- että yläasteen kaikille esy-oppilaille. Lopullisessa tarkastelussa päätettiin kuitenkin jättää 1.-2.-luokan oppilaat (24) analyysin ulkopuolelle. Näin menetettiin sen vuoksi, että pienimpien oppilaiden vastaaminen kyselylomakkeeseen oli opettajien ilmoitusten mukaan epävalidia. He eivät välttämättä ymmärtäneet kysymyksiä tai väitteitä, vaikka ne luettiin ja niihin vastattiin opettajan kanssa yhdessä. Tutkimuksen lopulliseksi oppilasmääräksi jää siis 391, kun em. 27 oppilasta jätetään tarkastelun ulkopuolelle. Luokittain tutkittavat jakaantuivat seuraavasti (taulukko 8).

TAULUKKO 8 Esy-oppilaat luokittain vastaamis- ja siirtohetkellä (% esy-oppilaista)

Luokkataso	1	2	3	4	5	6	a-a yht.	7	8	9	ya yht.
Vast.hetkellä	1,7	4,1	7,5	10,4	11,7	8,7	44,1	12,1	16	27,8	55,9
Siirtohetkellä	10,4	10,4	10,1	9	6,2	7,3	53,4	15,2	21,1	10,4	46,6

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

erityisopetukseen 1.-2.-luokalla. Erilaiset luvut kuvaavat sitä, että erityisoppilaat viipyvät pitkään erityisluokissa.

Kun tutkittiin lähemmin yläasteen oppilaiden siirtoajankohtaa, niin yhdeksäsluokkaisista ei kukaan ollut siirtynyt esylle alkuopetuksessa. Seitsemäs- ja kahdeksäsluokkalaisista yläasteen esyläisistä 15 oppilasta (7 %) oli siirtynyt jo ensimmäisellä tai toisella luokalla erityisluokkaan. Tulokset ovat yhteneviä myös Seppovaaran (1998, 118-119) tulosten kanssa. Hänen aineistossaan (N=1037) yli kuusi vuotta esy-luokalla opiskelleita oli 6 %. Sellaiset erityisoppilaat, jotka olisivat koko koulu-uransa erityisluokassa yleisopetuksen koulun yhteydessä, näyttäisivät siis olevan todella harvinaisia.

6.1.3.2 Huoltajat

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

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

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

TAULUKKO 9 Huoltajien koulutustaso verattuna koko väestöön eri ikäryhmissä

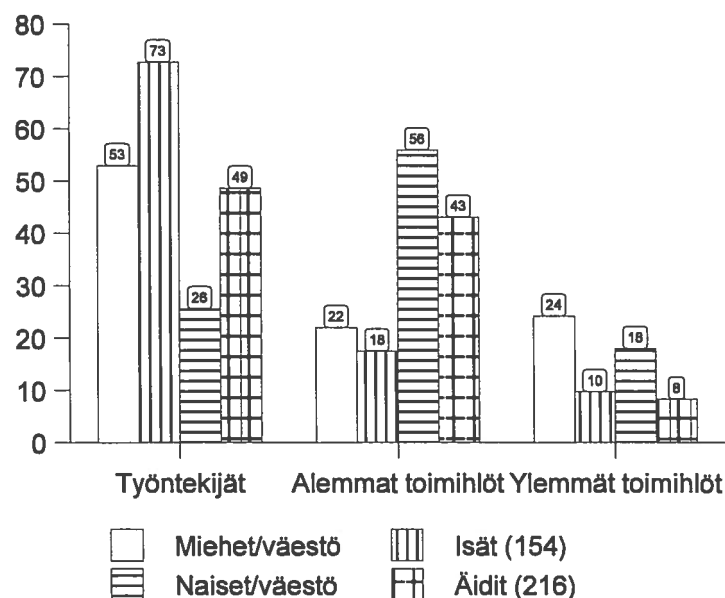
	perusaste (%)		keskiaste (%)		korkea-aste (%)		yhteensä (%)	
	väestö	huolt.	väestö	huolt.	väestö	huolt.	väestö	huolt.
Huoltajat								
Ikäryhmä 30-34 (n = 51)	24,7	37,3*	66,3	56,8	9	5,9	100	100
Ikäryhmä 35-39 (n = 95)	29	41,9**	61,9	51,6	9,1	6,5	100	100
Ikäryhmä 40-44 (n = 54)	36,1	35,2	55,3	62,9	8,6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

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

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

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

Kuviossa 7 tarkastellaan palkansaajia (ylemmät ja alemmat toimihenkilöt sekä työntekijät), toisaalta tutkimusaineistossa ja toisaalta koko väestön keskuudessa vuonna 1994. Palkansaajia oli kaikista työllisistä 84,6 %, loput olivat pääasiassa yrittäjiä ja työnantajia. Työttömyysaste oli tutkituilla korkeampi (14,5 %) kuin muilla (11,9 %) tutkimusajankohtana keväällä 1995. Tarkastelussa esitetään palkansaajat molempien sukupuolten osalta erikseen. Joka toisesta kyselylomakkeesta puuttui isän tai miespuolisen huoltajan ammatti. Äidin tai naispuolisen huoltajan ammatti puolestaan puuttui 18 % vastauslomakkeista. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointiin vaikuttaa arvioitsijan sosiaalinen tausta ja tämän omat odotukset koulun suhteen, joten huoltajien sosioekonominen tausta esitellään tässä taustatietona.



KUVIO 7 Toimihenkilöiden ja työntekijöiden %-osuudet palkansaajista sukupuolittain

Tutkimuksen tulos tukee aikaisempia havaintoja (Seppovaara 1998; Kivirauma 1989; Tomlinson 1986). Sopeutumattomat oppilaat tulevat työläistäustaisista kodeista. Ammattiaseman mukaan teollinen, koneenhoito-, kaivos- ja rakennustyö painottuivat tutkittavilla miespuolisilla huoltajilla. Yli puolet heistä (55,6 %, n = 154) työskenteli näillä aloilla, kun em. aloilla työskenteli vuonna 1994 kaikista miehistä 32,4 %. Äideistä puolestaan palvelutyön osuus oli kaksinkertainen kaikkiin naisiin verraten: aineiston naisista 29,3 % teki palvelutyötä, kun koko maan naisista heidän osuutensa on 15,0 % (Tilastokeskus 1995, 94).

6.1.3.3 Rehtorit ja yleisopetuksen opettajat

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

Yleisopetuksen opettajia kyselyyn vastasi kaikkiaan 372 henkeä, joista naisia 71,5 %. Kaikista peruskoulun opettajista naisten osuus vuonna 1991 oli 65,9 % (Tilastokeskus 1993, 134). Opettajakunnan naisenemmistö on lisääntynyt 1980-luvulla lähes 5 prosenttiyksikköä. Tutkimusaineistossa naisten osuus oli lievästi yliedustettuna. Jos oletetaan naisenemmistön jatkaneen kasvua, niin havaittu naisten osuus on lähempänä todellista, tämän hetkistä osuutta kuin vuoden 1991 tilasto antaisi ymmärtää. Vuonna 1991 opettajakunnasta oli iältään yli 50-vuotiaita kolmannes, tämän aineiston opettajista sen ikäisiä oli vain 27,5 %. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat siis iältään hieman nuorempia kuin peruskoulun opettajat yleensä. Taulukossa 10 esitetään tilastotietoja rehtoreista ja opettajista.

TAULUKKO 10 Kyselyyn vastanneet opettajat, rehtorit ja erityisluokanopettajat (prosenttilukuina ja keskiarvoina)

	opettajat (369)	rehtorit (56)	esy-opettajat (62)
Naisten osuus (%)	71,5 %	32,1 %	30,6 %
Keski-ikä	43,0 v	47,1 v	42,4 v
Opettajakokemus, (v)	16,2 v	21,5 v	16,9 v
Rehtori-/erit.op.kokemusta (v)	-	9,2 v	13,0 v
Pätevien osuus (%)	92,3 %	100	74 %

Taulukossa 10 esitetään vertailuna myös erityisluokanopettajia kuvailevia tilastollisia tietoja, vaikka lähemmin tätä vastaajaryhmää käsitellään tuonnempana (luku 6.2). Tässä vaiheessa voi kuitenkin jo panna merkille tämän ryhmän miespainotisuuden ja epäpätevien suuren osuuden.

6.1.4 Muuttajat ja niiden mittaaminen

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

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

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

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

Oppilaiden tehokkuuskäsityksiä mitattiin 31 osiolla. Ne painottuivat koetuihin muutoksiin koulunkäynnissä erityisluokalle siirtymisen jälkeen. Toinen keskeinen tehokkuuden osa-alue oli kouluviihtyvyys. Oppilaat saivat vastattavakseen kouluviihtyvyydestä 14 väittämää, jotka muokattiin kansainvälisen lukutaitokokeen kansallisesta osasta tähän tutkimukseen soveltuvaksi. Yleisopetuksen oppilaille väitteet oli esitetty muodossa "Koulu on paikka, missä...", tässä tutkimuksessa johdantolause kuului "Erityisluokka on..." (Linnakylä 1996; Linnakylä & Brunell 1997; Williams & Roey 1997). Sen lisäksi he vastasivat väitteisiin häirikköksi leimautumisesta ja esy-siirron hyödyllisyyden kokemisesta sekä kysymyksiin kiusaamisesta ja peruskoulun jälkeisistä suunnitelmista.

Vaikuttavuusmuuttujia oli mittarissa yhteensä seitsemän kappaletta. Niitä arvioivat huoltajat, rehtorit ja yleisopetuksen opettajat. Siltä osin mittari perustui

Mobergin (1984) tutkimukseen erityisopetuksen hyödyllisyydestä oppilaan kehityksen ja myöhemmän sijoittumisen kannalta integraation näkökulmasta. Tämän lisäksi opettajat ja rehtorit arvioivat esy-luokan vaikuttavuutta koko koulun toiminnan kannalta.

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

Taulukossa 11 esitetään koontina, mitä kultakin vastaajaryhmältä tiedusteltiin tuloksellisuudesta. Taulukon numerot viittaavat liitteissä 2-6 esitettäviiin kyselylomakkeen osioihin.

TAULUKKO 11 Eri arvioitsijaryhmiltä tiedustellut tuloksellisuuden osa-alueet

TULOKSELLISUUDEN OSA-ALUE		ARVIOITSIJARYHMÄT				
TEHOKKUUS:	(Muuttujat)	Rehtorit	Yleisopett.	Esy-opett.	Huoltajat	Oppilaat
AJOITUS:	Siirron ajankohta	58	40	24, 28	3, 9	
	Kokemus esy-siirron tarpeellisuudesta		-10		6-9 11	10, 14
KOULUVIIHTYVYYS:	Viiht./pinnaaminen	(26), 57	-15		-20	20, 33-46
MUUTOKSET:	Kokemus oppimisesta	25, 26	14, 15		19, 20	21-31
	Yksilölliset opetusjärjestelyt	29, 43	18	33, 35	23	32
	Opiskelutaidot	28	17		22	
	Käyttäytymisessä havaitut muutokset	27	16		16, 21	
YHTEISTYÖ:	Esy-opetuksen yhteistyö	40, 41	11-13 29-33 39	21-22 29-32 35-50	32-34	7, 8
	Esy-luokan rooli kouluyhteisössä	52-56	37, 38			
osioita yhteensä:		15	17	26	16	31
VAIKUTTAUVUUS OPPILAAN KEHITYKSEEN:						
	Kokonaiskehitys	30	19		24	
	Tiedollinen kehitys	31	20		25	
	Tunne-elämän kehitys	32	21		26	
	Sopeutuminen	33	22		27	
KOULUN TOIMINTAAN:	Koulun toiminta	36	25			
MYÖHEMPIIN VAIHEISIIN:	Jatko-opinnot	34	23		28	19
	Työelämä	33	24		29	

Numerot viittaavat eri arvioitsijaryhmien vastauslomakkeen osioihin (liitteet 2-6)

6.1.5 Mittarin luotettavuus

Käytetyn mittarin luotettavuutta arvioidaan oppilailta, heidän vanhemmiltaan, opettajilta ja rehtoreilta kootun tiedon osalta. Luotettavuuden näkökulmasta on olennaista kaksi piirrettä: onko koottu teoreettisten käsitteiden kannalta oikeaa tietoa ja onko tieto koottu virheettömästi. Edellistä näkökulmaa tarkastellaan validiteetin ja jälkimmäistä reliabiliteetin ongelmana.

6.1.5.1 Validiteetti

Kyselytutkimuksessa tuloksellisuuden käsite operationalisoitiin opetushallituksen (1995, 1998) käyttämän mallin perusteella. Mittarissa käsitykset tuloksellisudesta konkretisoitiin väitelauseiksi ja sen lisäksi esitettiin muutamia avoimia kysymyksiä. Sisällön validiteetin arviointi jää päättelyn varaan, missä määrin tutkitut ilmiöt kuvaavat tuloksellisuutta ja sen osa-alueita. Itse käsitteen teoreettinen ongelmallisuus moniselitteisyytensä takia on jo aiemmin tullut ilmi. Sisällön validiteettia pyrittiin lisäämään tässä tutkimuksessa turvautumalla mittarin laatimisvaiheessa useiden arvioitsijoiden päättelyyn (Kerlinger 1986, 418).

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

Opettajat, rehtorit: Erityisluokassa opetetaan yksilöllisen opetussuunnitelman mukaan.

Vanhemmat: Erityisluokassa opetus järjestetään lapsen ehdoilla.

Oppilaat: Erityisluokassa minua opetetaan henkilökohtaisesti.

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

Yleisopetuksen opettajien ja vanhempien tehokkuus- ja vaikuttavuusarvioiden pääkomponenttien rakenteen avulla tarkasteltiin mittarin *käsitevaliditeettia* (construct validity). Komponentit kuvaavat ulottuvuuksia, joihin muuttujat ryhmittyvät (esim. Kerlinger 1986, 427). Ne kuvaavat siis tutkittavan ilmiön rakennetta ja sen teoreettista mallia voidaan empiirisesti testata. Tässä tapauksessa tarkasteltiin sitä, ryhmittyvätkö osiot tuloksellisuuden osa-alueittain siten, kuin oletettiin.

Käsitevaliditeetin arvioimiseksi käytettiin pääkomponenttimenetelmää. Pääkomponenttianalyysin avulla tutkimusaineistoa ryhmitellään siinä ilmenevien korrelaatio-suhteiden perusteella eli etsitään ne muuttujat, jotka ovat keskenään korreloivia. Menetelmää käytetään arvioimaan ulottuvuuksien määrää varsinaista eksploratiivista faktorianalyysiä varten (Nummenmaa, Kuusinen, Konttinen & Leskinen 1997, 231-232). Menetelmänä se soveltuu erinomaisesti juuri käsitevaliditeetin empiiriseen arviointiin.

Tulkinnan selventämiseksi komponentit rotatoitiin, mikä puolestaan vaikuttaa niiden varianssiin. Tässä tapauksessa sillä ei kuitenkaan ole merkitystä, kun kiinnostuksen kohteena ovat komponentit yleisen rakenteen kuvaajina. Komponenttien määräksi rajattiin kolme, sillä useammat ulottuvuudet eivät tuoneet selkeyttä tulkintaan. Komponenttien (tai faktorien) lukumäärää päätettäessä rajaksi asetetaan yleensä ominaisarvo yksi. Taulukossa 12 esitetään vanhempien ja opettajien vastausten pääkomponenttien korkeimmat painokertoimet (desimaalilukuina ilman pilkkua) kolmen pääkomponentin ratkaisussa. Täydellinen painokerroinmatriisi esitetään liitteessä 9.

TAULUKKO 12 Vanhempien ja opettajien tuloksellisuusmittarin pääkomponenttien varimax-rotatoidut painokertoimet

	HUOLTAJAT				OPETTAJAT			
	FI	FII	FIII	h ²	FI	FII	FIII	h ²
1. TEHOKKUUS								
oppii paremmin	61			55	57			44
motivaatio paranee		70		59	73			56
käyttäytyminen paranee	59			60	65			49
hyvät opiskelutaidot	74			67	72			55
yksilöllisyys		67		56	44			32
2. VAIKUTTAVUUS								
kokonaiskehitykseen	71			73	69			57
tiedolliseen kehitykseen	73			69	56			49
tunne-elämän kehitykseen	62			68	69			54
sopeutumiseen	68			59	65			45
jatko-opintoihin	84			74	75			57
työelämään sijoittumiseen	83			73	72			53
koko koulun kannalta (o)							77	72
toisten oppilaiden kannalta (o)							87	78
3. ERIT.LUOKANOPETTAJA								
sovittelee konflikteja (o)						56		39
on asiantuntija		63		70		61		45
yhteistyö huoltajan kanssa (v)			84	76				
viranomaisyhteistyö			71	54		67		54
helppo keskustella			73	72		79		66
hyväksyy epävir. siirrot (o)						63		40
tukee toisia opettajia (o)						81		68
tarjoaa erit.opp. yl.op:een (o)						36		16
oppilaiden puolestapuhuja (v)		62		65				
Ominaisarvo	7.95	1.53	1.01		6.78	2.18	1.32	
Sel.osuus kokonaisvarianssista	49.1	9.6	6.3	65.0	33.9	10.9	6.6	51.4

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

Huoltajilla ensimmäinen pääkomponentti (FI) selitti puolet muuttujien yhteisestä varianssista. Kaikki vaikuttavuusosiot ja 3 tehokkuusosiota sisältyivät tähän ulottuvuuteen. FI voidaan nimetä *yleiseksi esy-luokan tuloksellisuudeksi*, johon sisältyvät tehokkuus ja vaikuttavuus. Käytetty mittari ei siis vanhemmilla erotel-

lut empiirisesti erikseen tehokkuutta ja vaikuttavuutta, vaan ne ilmenivät samantyyppisenä kokonaisuutena vastaajien mielestä.

Toinen ulottuvuus (FII) liitti esy-opettajan ja oppilaan yhteen vanhempien käsityksissä. Korkeimmin latautuivat muuttajat motivaation paranemisesta ja opetuksen yksilöllisyydestä sekä osiot 'esy-opettaja on oppilaiden käyttäytymisen asiantuntija' ja 'oppilaiden oikeuksien puolestapuhuja'. Ulottuvuudelle annetaan nimi *esy-opettaja yksilöllisten tarpeiden tuntijana*.

Kolmas komponentti (FIII) liittyi esy-opettajan yhteistyöhön vanhempien ja viranomaisten kanssa. Ulottuvuutta kuvaa nimi *esy-opettaja yhteistyökumppanina*.

Kolmen pääkomponentin rakenne selitti yhteensä 65.0 % muuttujien kokonaisvarianssista, mitä on pidettävä korkeana (Sänkiaho 1974, 15-18). Mittari erotelti huoltajilla kolme pääulottuvuutta.

Opettajien osalta pääkomponenttirakenne oli pääpiirteissään samanlainen kuin vanhemmilla. Ensimmäiselle ulottuvuudelle (FI) latautuivat kaikki mittarin vaikuttavuusosiot sekä tehokkuudesta koulunkäynnin muutoksia kuvaavat osiot. Sille annetaan analogisesti huoltajien kanssa nimi *yleinen esy-luokan tuloksellisuus*, johon sisältyvät myös tehokkuus ja vaikuttavuus. Komponentti selitti kolmanneksen muuttujien kokonaisvarianssista. Käytetty mittari ei siis myöskään opettajien kohdalla erotellut empiirisesti tehokkuutta ja vaikuttavuutta toisistaan, vaan ne ilmenivät yhtenä ja samana kokonaisuutena vastauksissa.

Toiselle pääkomponentille (FII) puolestaan latautuivat kaikki esy-opettajaa ja hänen yhteistyötään kuvailevat muuttajat. Sille annetaan nimi *esy-opettaja yleisopetuksen opettajien tukena*. Muuttajat kuvailivat opettajien käsityksiä esy-opettajan yhteistyöstä koulun sisällä ja ulkopuolella sekä hänen rooliaan lasten ja nuorten käyttäytymisen asiantuntijana. Komponentti muistuttaa huoltajien kolmatta ulottuvuutta. Sisällöltään se kuitenkin avautuu jossain määrin erilaisena: vanhempien tukena, mutta opettajien tukiresurssina.

Kolmas ulottuvuus (FIII) voidaan nimetä *esy-luokan vaikutukseksi yleisopetuksen kannalta*. Sille latautuu vain kaksi muuttujaa: erityisluokan vaikutus on hyödyllinen koko koulun toiminnan kannalta (muuttuja 25) ja yleisopetuksen oppilaiden kehityksen kannalta (muuttuja 26, liite 2). Komponentti selitti vielä lähes 7 % muuttujien yhteisestä varianssista.

Yhteenvedona käsitevaliditeetin arvioinnin kannalta voi todeta, että käytetty mittari ei erotellut selkeästi erikseen vastaajien käsityksiä koulutuksen tehokkuudesta ja vaikuttavuudesta. Tulosta voi pitää ymmärrettävänä, sillä ihmisten käsityksissä ne kietoutuvat varsin kiinteästi toisiinsa. Ulottuvuuksia testattiin vaihtelemalla pääkomponenttien lukumäärää, mutta esimerkiksi viiden ulottuvuuden ratkaisukaan ei ryhmitellyt aineistoa odotetulla tavalla. Kun kokeiltiin kahden pääkomponentin ratkaisua, muuttajat ryhmittäytyivät selkeästi aiemmin kuvatuille kahdelle ulottuvuudelle eli yleinen tehokkuus ja vaikuttavuus sekä erityisluokanopettajan toiminnan ulottuvuus. Tulkintaan mukaan valittu kolmas pääkomponentti kasvatti olennaisesti muuttujien yhteistä selitysosuutta, mistä syystä se juuri mukaan otettiin. Pääkomponenttianalyysi tarjosi mielekkään tulkinnan tuloksellisuuden käsitteelle, jossa tehokkuus ja vaikuttavuus korreloivat korkeasti keskenään.

Tutkimusongelmat jäseneltiin tehokkuuden ja vaikuttavuuden mukaisesti, vaikka niitä ei erillisinä empiirisinä ulottuvuuksina voikaan mittarin perusteella voikaan pitää. Käytetty mittari toimii kokonaisuudessaan tuloksellisuuden arvioinnin välineenä, jossa vastaajien käsityksissä yhdistyvät koulutuksen vaikuttavuus- ja tehokkuusulottuvuudet. Tämän tutkimuksen kannalta ei keskeisin ongelma ole erotella käsitteellisesti kyseisiä ulottuvuuksia, vaan hahmottaa erityisluokkien toimintaan kytköksissä olevien tahojen yleisiä käsityksiä niiden tuloksellisuudesta.

Oppilaiden osalta validiteettia arvioidaan kouluviihtyvyyden osalta. Faktorianalyysillä (pääakselimenetelmä, varimax-rotatio) vertaillaan tämän tutkimuksen perusteella rakentuvia kouluviihtyvyysulottuvuuksia Linnakylän (1996) esittelemiin kouluviihtyvyyden teoreettisiin ja empiirisiin ulottuvuuksiin. Käytetty mittari on lyhennetty versio Linnakylän (1996) käyttämästä kouluviihtyvyydsmittarista, joka puolestaan on kansainvälisesti validoitu. Alkuperäisistä 29 osiosta poimittiin tätä tutkimusta varten 14 muuttujaa. Mittarin karsimiseen päädyttiin, jotta oppilaslomakkeesta ei tulisi liian pitkää ja työlästä vastattavaksi.

Linnakylä erotti viihtyvyydessä kuusi ulottuvuutta teoriaan perustuen ja mittarin empiirinen faktorirakenne verifioi mallin. Taulukossa 13 esitetään korkeimmat lataukset (desimaalilukuina ilman pilkkua) kunkin faktorin osalta. Analyysiin otettiin mukaan vain yläasteen 220 oppilasta. Täydellinen faktorimatriisi esitetään liitteessä 10.

TAULUKKO 13 Erityisoppilaiden (N = 220) kouluviihtyvyyden varimax-rotatoitu faktorirakenne (pääakselimenetelmä)

Erityisluokka on paikka, missä...	teor lk.	FI T	FII G/I	FIII S	FIV A	FV N	FVI S	h ²
viihdyn todella hyvin	G		60					51
opettajat kannustavat minua	T	58						56
opettajat ovat oikeudenmukaisia	T	78						66
opettajat kuuntelevat minua	T	57						47
toiset luottavat minuun	S			58				53
tunnen olevani tärkeä	S						70	66
toiset kunnioittavat minua	S			81				75
opin tul.toimeen toisten kanssa	I		55					42
saan ansaitsemiani arvosanoja	A	37			34			36
tiedän, että menestyn, jos yritän	A				64			56
tiedän, mitä osaan tehdä hyvin	A				46			30
välillä hermostun	N					56		34
olen levoton	N					59		37
tunnen itseni masentuneeksi	N		-45					34
Ominaisarvo		4.32	1.44	1.27	1.12	0.89	0.77	
Sel.osuus kokonaisvarianssista (%)		27.4	6.3	5.6	4.6	2.5	2.3	48.8

G = yleinen kouluviihtyvyys, T = opettaja-oppilas -suhde, S = status luokassa, I = identiteetti luokassa, A = koulumenestys ja mahdollisuudet, N = negat. tunteet

Korkeimmat lataukset voitiin ryhmitellä pääpiirteissään samoilla ulottuvuuksilla myös tässä aineistossa, vaikka alkuperäisestä mittarista jätettiin osioista puolet pois. Selkeimmät ja yhdenmukaisimmat ulottuvuudet ovat opettaja-oppilas -suhde, status luokassa, negatiiviset tunteet ja usko omiin mahdollisuuksiin ja koulumenestykseen. Yleinen kouluviihtyvyys ja identiteetti luokassa ikään kuin "löysivät toisensa" yksinäisinä muuttujina. Muuttujien erilaista määrää ulottuvuuksilla voi pitää syynä siihen, että kaikki ulottuvuudet eivät tulleet täysin "puhtaina" esiin (esim. FII ja FVI) ja yksittäiset muuttujat saivat korkeita latauksia teoreettisesti katsoen "väärillä" paikoilla. Faktorirakenne selitti muuttujien kokonaisvarianssista 48,8 %.

Kouluviihtyvyyden käsitteellisen ymmärtämisen kannalta empiiristä rakennetta voi pitää riittävän selkeänä ja sen perusteella erityisluokkalaisten ja yleisopetuksen oppilaiden käsityksiä keskenään vertailukelpoisina.

6.1.5.2 Reliabiliteetti

Käytettyjen mittarien luotettavuutta arvioitiin Cronbachin alfa-kertoimien avulla. Ne kuvaavat testin sisäistä johdonmukaisuutta eli osioiden homogeenisuutta (Kerlinger 1986, 413). Tehokkuuden (= muutokset koulunkäynnissä ja yhteistyö) ja vaikuttavuuden osa-alueiden reliabiliteetti arvioitiin opettajien, rehtorien ja vanhempien vastausten osalta. Oppilaiden osalta alfa-kerroin laskettiin kouluviihtyvyyttä ja koulunkäynnissä koettuja muutoksia käsitteleville osioille, sillä ne olivat tulosten kannalta keskeisimpiä.

Opettajien, rehtorien ja vanhempien osalta reliabiliteettia kuvaava alfa-kerroin laskettiin kyselylomakkeen vaikuttavuus- ja tehokkuuskäsityksiä mittaaville väittämille. Taulukossa 14 esitetään arvioitsijaryhmittäin ja osioittain reliabiliteetikertoimet.

TAULUKKO 14 Arvioitsijaryhmien mittarin reliabiliteetti osa-alueittain

	Vaikuttavuus		Tehokkuus	
	osiot ^a	α	osiot ^a	α
Opettajat (360)	19-24	83	14-18, 29-33	.78
Rehtorit (55)	30-35	77	25-29, 40-42,45	78
Vanhemmat (309)	24-29	91	19-23, 30-34	87

^a arvioitsijaryhmän kyselylomakkeen osioiden numerot (liitteet 1-3)

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

riittävän luotettavaksi, ja sen perusteella saatiin johdonmukaista tietoa analyysin perustaksi.

Oppilaiden vastausten reliabiliteettia arvioitiin kouluviihtyvyytä väitteiden osalta. Taulukossa 15 esitetään tämän tutkimuksen ja vastaavan Linnakylän (1996, 74) tutkimuksen alfa-kertoimen arvot viihtyvyyden osa-alueittain. Suluissa olevat luvut tarkoittavat muuttujien määrää.

TAULUKKO 15 Kouluviihtyvyyden reliabiliteettia kuvaavat Cronbachin α -kertoimet

Viihtyvyyden osa-alue	α	Linnakylä 1996
opettaja-oppilas -suhde (3)	.73	.83
status luokassa (3)	.71	.78
koulumenestys ja mahdollisuudet (3)	.60	.67
negatiiviset tunteet (3)	.45	.60
koko mittari (14)	.71	.87

Reliabiliteetikertoimet jäivät systemaattisesti alhaisemmiksi, mutta suuruusjärjestys oli sama molemmissa tutkimuksissa. Mittaukset eivät olleet identtisiä koejärjestelyiltään eivätkä koehenkilöstöltään. Tässä tutkimuksessa vastaaja reagoi viisiportaisella asteikolla, kun Linnakylän tutkimuksessa käytettiin neljää vaihtoehtoa. Ja lopuksi, vastaajajoukko on valikoitunut siten, että mittarin erotte-lukyky ei välttämättä ole yhtä luotettava kuin vertailukohtena olleessa tutki-muksessa.

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

Mittausten reliabiliteettiä voi pitää hyvänä. Käytetyt mittarit toimivat opettajien, rehtorien, vanhempien ja oppilaiden kannalta riittävän hyvin antaak-seen luotettavalla tavalla tietoa analyysien perustaksi.

6.2 Erityisluokanopettajien kuvaukset opetuksen järjestämisestä

Erityisluokanopettajien käsitykset ja kuvaukset esy-opetuksen toteuttamisesta koottiin kyselylomaketutkimuksena (liite 4). Kyselylomake oli luonteeltaan kuvaileva ja vastaajaa pyydettiin vastaamaan oman kokemuksensa perusteella,

mitkä piirteet luonnehtivat tämän opetustyyliä ja -tapaa sekä yhteistyötä eri tahojen kanssa. Opettajien vastauksia peilataan muiden vastaajien antamiin tietoihin ja tutkimusotteen mukaisesti näin muodostetaan kuvaa esy-opetuksen tuloksellisuudesta.

Kyselyyn vastasi kaikkiaan 62 erityisluokanopettajaa. Kolmelta koululta ei erityisluokanopettaja palauttanut vastauslomaketta, sen sijaan yhdeltä ala-asteen koululta kaikki 4 esy-opettajaa osallistuivat tutkimukseen. Iältään ja opettajakokemukseltaan joukko ei poikennut muusta opettajakunnasta. Jyrkästi poikkeava oli kuitenkin sukupuolijakauma, sillä peräti 69 % esy-opettajista oli miehiä. Kun luokat olivat poikavaltaisia, niin esy-pojilla oli siis yleensä miesopettaja. Erityisopettajankoulutus (erityisluokan- tai erityisopettajan) oli 91 %:lla. Rehtorien mukaan epäpätevänä vailla erityisluokanopettajan virkakelpoisuutta (pätevä/epäpätevä) toimi 129 erityisopettajasta 26 % (luokkamuotoisessa ja luokattomassa). Epäpätevien osuus vastasi hyvin myös koko valtakunnan tilannetta tutkimusajankohtana, jolloin esy-opettajista 24,2 % oli epäpäteviä (Virtanen & Ratilainen 1996, 64).

Tavallisin esy-opettajien lukumäärä koululla oli yksi. Tällaisia oli 3/4 kouluista. Neljällä koululla esy-opettaja toimi koulunsa ainoana erityisopettajana. Esy-opettajaa eivät koulun muut oppilaat yleensä tavanneet opettajana oppitunneilla, sillä vain joka neljännellä esy-opettajalla oli tunteja yleisopetuksen luokissa. Sen sijaan yleisopetuksen opettaja esy-luokassa oli varsin yleinen käytäntö. 80 % luokista toimi siten, että koulun muillakin opettajilla on vähintään 1 tunti opetettavana esyssä. Erityisluokanopettajista yli puolella oli korkeintaan 26 viikkotuntia, suurin ilmoitettu viikkotuntimäärä oli 34. Erityisluokanopettajan viikoittainen opetusvelvollisuus on 21 tuntia.

Erityisluokanopettajien osalta mittauksen validiteetti punnitaan suhteessa koko tutkimustehtävään, missä määrin ja minkälaisuista tietoa vastaajilta koottiin tuloksellisuusarvion perustaksi. Loogisesti päätellen käytetty mittari on ilmeisen validi. Reliabiliteetin arvioimiseksi alfa-kertoimen avulla lomake ei tarjoa mielekästä kokonaisuutta. Toisaalta kysymykset ja väitteet olivat yksiselitteisiä ja opettajan kannalta selvästi ymmärrettävissä. Mittarin luotettavuutta voi näiltä osin pitää hyvänä.

6.3 Oppilaiden käyttäytymisen observointi

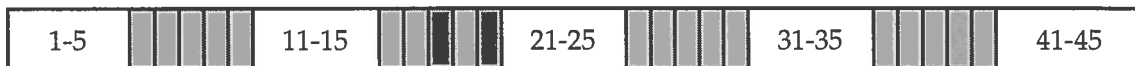
Observointi suoritettiin keväällä ja syksyllä 1998. Observointi suoritettiin 2 päivän - 5 viikon kuluessa, keskimäärin noin kolmen viikon aikana. Observoijia oli yhteensä 17 henkeä kaikkiaan 16 paikkakunnalla eri puolilla Suomea (liite 7). Yksi havainnoitsijoista seurasi yleisopetusta ja erityisopetusta eri paikkakunnilla, joka useimmiten oli opiskelijan asuinpaikkakunta tai lähipaikkakunta. Havainnoitsijoista 15 oli luokanopettajan tutkinnon suorittaneita erillisten erityisopettajaopin-tojen opiskelijoita ja kaksi erityisopettajan koulutusohjelman opiskelijaa. Luo-

kanopettajat observeivat siinä koulussa, jossa he suorittivat opintoihinsa kuuluvaa opetusharjoitteluaan.

Observointia varten kehitettiin observointilomake (liite 16), johon havainnoija kirjasi oppitunnin tapahtumia. Lomaketta kehitettiin aikaisempien tutkimusten perusteella. Näistä keskeisimpinä lomakkeen rakentamiseen vaikuttivat McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager & Lee (1993) ja Rivers, Ferguson, Lester & Droege (1995). Tutkija kokeili lomakkeen soveltuvuutta autenttisissa tilanteissa Jämsänkosken peruskoulun yläasteella ja useiden eri versioiden jälkeen havainnointilomake pelkistyi käytettyyn muotoon.

Varsinainen observointi tapahtui viiden minuutin mittaisten jaksojen aikana, joten oppitunnista saatiin 20 minuutin näyte observointeina. Joka toinen viiden minuutin periodi oli havainnoitsijan taukoaikaa, jona aikana tämä ei merkinnyt havaintoja. Sinä aikana hän saattoi kirjoittaa tunnin kulkua kuvailevia tietoja havainnointilomakkeen kääntöpuolelle (liite 13). Tällaisia tietoja olivat tunnin yleinen kulku sekä kohteen käyttäytymisen kuvailua observointijaksojen välissä etenkin, jos tunnilla sattui jotain erityistä tai odottamatonta.

Alkuhetkenä observointiajan laskemisessa pidettiin oppitunnin virallista alkamisaikaa, mistä eteenpäin tunti jaettiin yhdeksään viiden minuutin mittaiseen periodiin. Kuviossa 8 havainnollistetaan observointinäytteen (tummennetut alueet) keruuta oppitunnista.



KUVIO 8 Observointijaksot oppitunnin kulussa.

Varsinainen observointi tapahtui sitten 15 sekunnin mittaisina jaksoina havainnointijakson alusta lukien. Seuraavat 15 sekuntia havainnoitsija täytti lomaketta luokitellen havaitsemiaan tapahtumia ohjeiden mukaisesti. Sitten taas seuraava 15 sekuntia havainnoitiin, 15 sekuntia kirjattiin jne. Lomakkeen jokaiseen havaintoruutuun (= yhden minuutin mittainen observointijakso) tuli siis 0-2 merkintää.

Observointiin perehdyttämisen yhteydessä annettiin opiskelijoille ohjeet havainnoitavan oppilaan valitsemiseksi. Opiskelijan tuli neuvotella rehtorin kanssa yleisopetuksen observeitavasta oppilaasta, jonka tuli olla "käyttäytymiseltään suurin piirtein sellainen kuin esy-luokan oppilaatkin ja joka periaatteessa voisi olla esy-luokalla/erityisryhmässä, siirtoa ei vain ole toteutettu tai se ei mahdollisesti kuulukaan edes suunnitelmiin". Erityisluokasta opiskelijan tuli valita havainnoitava oppilas oman tuntemuksensa perusteella seurattuaan tai työskenneltyään opetusharjoittelijana luokassa. Ohjeena oli valita "keskiverto" esy-oppilas: ei "vaikein", mutta ei "helpoinkaan".

Tutkittavien valinnassa tässä suhteessa noudatettiin laadullisen tutkimuksen harkinnanvaraisen näytteen (purposeful sampling) valintaa. Gall, Borg & Gall (1996, 231-232) esittelevät Pattonia lainaten 15 erilaista lähestymistapaa. Näistä kaksi periaatetta kuvaa parhaiten tämän tutkimuksen tutkittavien valintaa. Yhtäältä observeitavat edustivat *äärimmäisiä* tai käyttäytymiseltään *vaikeimpia*

tapauksia. He olivat muista oppilaista selvästi poikkeavia oppituntikäyttäytymiseltään. Toisaalta voi sanoa, että tutkittavat edustivat *tyypillisiä* tapauksia. Tällöin ajateltiin tutkittavien joukoksi käyttäytymishäiriöiset oppilaat ja näytteen valinnan kriteerinä oli, että observoitavat eivät olisi olleet juuri tämän joukon sisällä ääritapauksia.

Havainnoitavia oppilaita oli yhteensä 34, joista 18 yleisopetuksen ja 16 erityisluokkien oppilaita. Yksi observoija seurasi ainoastaan kahta yleisopetuksen oppilasta.

Observoitavia tunteja oli kaikkiaan 169, joista 53,3 % (90 oppituntia) oli yleisopetuksen tunteja ja 46,7 % (79 oppituntia) erityisluokan tunteja. Yleisopetuksen tuntien keskimääräinen ryhmäkoko 19,8 ja erityisluokissa 4,6 oppilasta. Observoitavien tuntien keskimääräinen ryhmäkoko oli huomattavasti pienempi kuin esy-opetuksen perusopetusryhmät valtakunnallisten oppilasmäärien perusteella laskettua. Vuonna 1994/95 esy-luokassa opiskeli keskimäärin 7,4 oppilasta (Virtanen & Ratilainen 1996, 58). Havaittu pieni keskimääräinen ryhmäkoko voi selittyä osittain tutkimusaineiston valikoitumisella. Osittain se voi selittyä oppilaiden integroinnilla yleisopetuksen ryhmiin siten, että havainnoidulla tunnilla osa oppilaista saattoi olla opiskelemassa yleisopetuksen ryhmissä. Myös poissaolot voivat pienentää keskimääräistä ryhmäkokoja. Koska asiaa ei tässä tutkimuksessa systemaattisesti kontrolloitu, ei kovin varmoja tulkintoja voi tehdä havaitun, yllättävänkin pienen ryhmäkoon syistä.

Aineistossa oli kaksi esy-ryhmää, jotka eivät olleet siinä mielessä "virallisia" esy-luokkia, että oppilas olisi viranomaisen päätöksellä siirretty erityisopetukseen. Ne toimivat pienluokan nimellä. Käytännössä ne erosivat aineiston muista tutkittavista luokista siinä, että luokan kokoonpano tunneittain vaihteli muita enemmän. Oppilaat olivat siis integroituina yleisopetukseen enemmän kuin muissa luokissa. Tässä tutkimuksessa ne rinnastetaan esy-luokkiin.

Observointi suoritettiin pääasiassa vuosiluokilla 7-9, joiden osuus oli 90,1 % kaikista havainnoiduista tunneista. Havainnoitsijat arvioivat myös oppitunnin keston minuutteina siitä hetkestä lähtien, kun opettaja otti luokan hallintaansa ja varsinainen opiskelu lähti käyntiin. Yleisopetuksen ja erityisluokkien oppitunnit eivät eronneet kestoltaan olennaisesti toisistaan: yleisopetuksen tunnit kestivät keskimäärin 40,8 ja erityisluokan tunnit 39,6 minuuttia. Oppituntia lyhensi välitunnilta luokkaan siirtyminen tai oppitunnin päättäminen ennen kuin 45 minuuttia oli tullut täyteen. Opettaja saattoi myös päättää oppitunnin ennenaikaisesti esimerkiksi ruokailuun lähtemisen takia tai jonkun muun syyn takia.

Havainnoitava oppilas oli läsnä keskimäärin 1-2 minuuttia vähemmän kuin oppitunti kesti kokonaisuudessaan. Aineistossa oli pari mielenkiintoista ja ehkä kuvaavaakin ääritapausta. Ensimmäistä ääripäätä edustaa eräs erityisluokka, jossa yhtä poikkeusta lukuun ottamatta observoitavat tunnit olivat alle puolen tunnin mittaisia. Ei kuitenkaan ole näyttöä, että menettely olisi tavallinen kyseessä olevassa luokassa. Saattaa olla, että observointi sattui luokan toiminnan kannalta "huonoon aikaan", jolloin luokan toimintarutiinit ovat tavalla tai toisella hukassa. Toisena ääripäänä voi pitää lyhintä aikaa, neljää minuuttia, jonka

observeitava vietti luokassa. Kyseessä oli erityisluokan oppilas, josta havainnoitsija kirjasi lomakkeeseen seuraavaa:

Kohde täysin pois tolaltaan. Ei kestänyt tunti-ilannetta kuin muutaman minuutin -> poistui luokasta (sanoi nukkuneensa viikonlopun aikana kaksi tuntia, ei ulkonäöstä päätellen valehdellut). Pyöri lopputunnin luokan ulkopuolella -> ei lähtenyt pois, mutta ei tullut luokkaan. Opettaja kävi juttelemassa ja kehotti kohdetta nukkumaan ("Huomenna töihin").

Tutkimusasetelmaltaan observointiaineistoa ja sen kokoamistapaa voi pitää kvasiekperimentaalisenä, staattisena ryhmien välisenä vertailuna, missä mittaaminen suoritetaan jälkikäteen (post-test) eikä ryhmiä ole satunnaistettu (Gall, Borg, Gall 1996, 506-507):

$$\begin{array}{r} X_1 \quad O \\ \hline X_2 \quad O \end{array}$$

KUVIO 9 Tutkimusasetelma observointiaineiston osalta

Asetelmassa X_1 tarkoittaa erityisluokka-opetusta, X_2 yleisopetusta ja O tarkoittaa käyttäytymiseltään vaikeiksi koettujen oppilaiden observointia. Tutkimusasetelma ei anna sinänsä kovin paljon tilaa mahdollisten erojen tulkinnalle siinä mielessä kuin tilastolliselta päättelyltä edellytetään, sillä satunnaistamattomat ryhmät voivat olla erilaisia tutkittujen ominaisuuksien suhteen jo alunperinkin. Tässä tutkimuksessa pyritään kuvailemaan harkinnanvaraiseen näytteeseen perustuen pienen erityisluokan ja isomman yleisopetuksen luokan oppitunnin eräitä piirteitä sellaisena kuin ne näyttäytyvät oppilaan näkökulmasta.

Tutkimusasetelman valintaan vaikutti tutkimuksen tarkoitus. Observoimalla pyrittiin hankkimaan lisävalaistusta aineisto I:n perusteella nousseeseen havaintoon esy-luokkien melko positiivisista tuloksellisuuskokemuksista.

6.3.1 Observoinnin suorittaminen

Observointia voidaan suorittaa autenttisessa tuntitilanteessa tai nauhoitetusta oppitunnista. Molemmilla on omat etunsa ja rajoitteensa. Autenttisen tilanteen etuina voi pitää tilanteen luonnollisuutta. Havainnoitsija pystyy tulkitsemaan tilanteita kokonaisvaltaisesti ja eräällä tavalla osallisena prosessia. Observointia rajoittaa tilanteiden ainutkertaisuus ja nopeus. Tulkinta ja luokittelu pitää tehdä nopeasti, mutta samalla mahdollisimman luotettavasti ja annettujen kriteerien mukaisesti. Nauhoitetun oppitunnin observoinnin etuna on mahdollisuus monimutkaisempiin ja sisällöllisesti rikkaampiin tulkintoihin ja luokitteluihin. Oppituntia voidaan katsoa lävitse lukemattomia kertoja ja samalla luokitella yhä yksityiskohtaisemmin. Rajoitteena on nauhoittamisen mukanaan tuoma näkökulman valinta: havainnoija ei voi tarkkailla kuvakulman / mikrofonin ulkopuolella

tapautuvia seikkoja. Molemmat menettelyt tarjoavat joka tapauksessa runsaasti aineistoa analysoitavaksi.

Observoijat olivat Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen opiskelijoita. Kahta lukuun ottamatta kaikki olivat peruskoulutukseltaan luokanopettajia ja lisäksi heillä oli usean vuoden opettajakokemus. Observointikoulutukseen käytettiin kolme tuntia.

Arvioitsijat koulutettiin ennen observointeihin ryhtymistä tulkitsemaan havainnoitavia piirteitä mahdollisimman yhdenmukaisesti. Havainnoijille selitettiin, millaisia ovat tyypilliset observoinnin virhelähteet. Näin uskottiin lisättävän observoinnin luotettavuutta. Taulukossa 16 esitetään observoinnin virhelähteet kuvauksineen ja esimerkkeineen siten, kuin ne esiteltiin observoijille koulutusvaiheessa.

TAULUKKO 16 Tarkkailijaan liittyvät virheet (Borg & Gall, 1989, 496-497.)

TYYPPI	KUVAUS	ESIMERKKI
Tarkkailijan vaikutus henkilöihin	Henkilöt muuttavat käyttäytymistään tarkkailijan vuoksi	Opettaja yrittää tehdä "hyvän vaikutuksen"
Tarkkailijan vaikutus tilanteeseen	Tarkkailijan läsnäolo luo paineita tai odotuksia.	Tilanteesta voi tulla muodollinen.
Tarkkailijan oma ennakoasenne	Systemaattinen tarkkailijasta / tilanteesta johtuva virhe	Tarkkailija "näkee syyn opettajassa"
Lempeyden virhe	Tarkkailija suosii positiivisia arvioita	"Kaikki ovat meillä erinomaisia opettajia"
Pyrkimys keskiarvoon	Tarkkailija suosii keskimäisiä arviointeja	Tarkkailija välttää ottamasta kantaa
Halo-efekti	Alkuvaikutelma ohjaa havaintoja	Tarkkailija ihastuu opettajan "lämpimyyteen"
Tarkkailijalta menee ohi	Tapahtumien virrassa ei asiaa kirjata	Havainnointikohteita on liikaa, ei ehdi havaita
Tarkkailijan "vedättäminen"	Tarkkailija määrittelee uudeleen muuttujat	Aktiivisen ja passiivisen ero unohtuu tai muuttuu
Reliabiliteetin aleneminen observ. aikana	Rel. alussa korkea koulutuksen jälkeen, laskee vähitellen	Tarkkailija seuraa 4 tuntia päivässä viikon ajan...
Saastuminen	Odotetut tulokset ohjaavat havaintojen tekoa	Koeryhmä selviytyy paremmin kuin kont.ryhmä

Koulutusjakson alussa opiskelijoille kerrottiin havainnoinnin merkityksestä ja mihin tarkoitukseen tietoa koottiin. Tutkija korosti, että mitään ennako-odotuksia observoinnin tulosten suhteen ei ole. Seuraavaksi esiteltiin arvioiva observointimenettely ja käsiteltiin yksityiskohtaisesti observointilomake ja mitä kullakin

havainnointipiirteellä tarkoitetaan. Seuraavaksi katsottiin nauhoitettua äidinkielen seitsemännen luokan oppituntia sekä erityisluokan (esy, yhdysluokka 8-9) biologian oppituntia ja molemmista luokista valittiin yksi selvästi erottuva oppilas havainnoinnin kohteeksi. Kuva heijastettiin videoprojektorilla valkokankaalle, joten kaikilla oli riittävän hyvä näkyvyys. Aluksi harjoiteltiin kaikki yhdessä 15 sekunnin intervalleja. Tutkija näytti oppitunnin kulkua 15 sekunnin ajan, nauha pysäytettiin ja keskusteltiin, mitä luokiteltuja käyttäytymispiirteitä havaittiin. Näin käsiteltiin 5 intervallia. Sen jälkeen suoritettiin havainnointilomakkeen koetäyttö katsomalla oppituntia 15 sekunnin ajan, minkä jälkeen opiskelijat täyttivät havainnointilomakkeen. Lyhyen keskustelun jälkeen vertailtiin merkintöjä ja harjoittelua jatkettiin jälleen muutaman intervallin verran. Seuraavassa vaiheessa katsottiin oppituntia kahden minuutin ajan nauhaa välillä pysäyttämättä jäljitellen todellista observointitilannetta. Lopuksi vielä varmistettiin keskustelemalla, että kaikki olivat selvillä luokitteluperusteista ja -menettelystä. Sen jälkeen siirryttiin varsinaisen observoinnin kokeilemiseen ja molempia oppitunteja (esy- ja yleisopetus) katsottiin 25 minuutin verran samalla täyttäen observointilomaketta.

6.3.2 Observoinnin luotettavuus

Edellä kuvatun harjoittelu- ja kokeiluaineiston perusteella arvioitiin observoinnin arvioitsijareliabiliteettia käyttäen 15 observoijan yhteistä havainnointiaineistoa. Reliabiliteetikertoimena käytetään tässä tutkimuksessa yhdenmukaisten arviointien prosenttiosuutta kaikista saman observointikohteen arvioinneista. Se on laskettu observoinnin kohdealueiden mukaan erikseen yleisopetuksen ja erityisopetuksen osalta. Esimerkiksi observointikohteen 'opettajajohtoinen' yhdenmukaisuusprosentti tarkoittaa kaikkiaan 20 intervallin keskiarvoa sekä yleisopetuksen että erityisluokan tunnilta.

Luokittelu on yleensä dikotominen: piirrettä joko havaittiin (merkintä | observointilomakkeessa) tai ei havaittu (tyhjä), paitsi kohdassa "vuorovaikutuksen laatu" (aloite tai vastaus) luokittelu oli neliportainen: tyhjä = ei havaintoa, 1 = oppilaalle, 2 = opettajalle ja 3 = "ilmaan".

Arvioinnin luotettavuuden arvioimiseksi eri arvioitsijoiden kesken lasketaan yhdenmukaisten arviointien prosenttiosuus kaikista arvioinneista. Arvioitsijareliabiliteettia kuvaa siis itse prosenttiluku. Taulukossa 17 esitetään arvioitsijareliabiliteetit observointikohteiden mukaan sekä yleis- että erityisopetuksen osalta samoin kuin yleinen, keskimääräinen reliabiliteetti.

TAULUKKO 17 Observointien yhdenmukaisuusprosentit observointikohteen ja opetusmuodon mukaan

Observoinnin kohdistuminen		yleisopetus(%)	erityisk(%)
Mitä luokassa tapahtuu?	opettajajohtoinen	77.3	87.7
	oppilaskeskeinen	78.7	87.7
Mitä kohde tekee?	aktiiv. osallistum.	84.7	88.3
	passiivinen	86.0	83.0
	häiritsee aktiiv.	98.7	94.7
	ryhmässä	96.7	95.0
	parina	99.7	93.3
	itseksseen	99.7	100.0
Kohteen vuorovaikutuksen luonne	sosiaalinen	92.3	78.7
	tehtäväorientoit.	83.3	90.7
	ei lainkaan	84.7	82.7
Yhdenmukaisuus keskimäärin		89.2	89.2
Vuorovaikutuksen laatu	aloite*	82	78
	vastaus*	89,7	81,3

*Luokittelu neliportainen: 0=ei, 1=oppilaalle, 2=opettajalle, 3=ilmaan

Keskimääräistä arvioitsijareliabiliteettiä .89 dikotomisella asteikolla voi pitää hyvänä. Yhdeksässä tapauksessa kymmenestä observointi kirjattiin samoin, mikä selkeästi ylittää satunnaisen, arvaamiseen perustuvan rajan .50. Yleisopetuksen opettajajohtoisuus/oppilaskeskeisyys observoinnin alempia prosenttilukuja selittää jossakin määrin videoidun tunnin tulkinnallisuus: opettaja selitti välillä koko luokalle, vaikka kaikki tekivätkin periaatteessa yksilöllisesti töitään. Tilanne kuvastaa sinänsä hyvin myös reaalityilannetta oppitunneilla sekä antaa viitteen observointiin liittyviin epävarmuustekijöihin. Esimerkiksi McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager ja Lee (1993, 254) pitivät vastaavatyypisessä observointimenettelyssään arvioitsijoiden yksimielisyyskriteerinä vähintään arvoa .85. Pareittaisissa observoinneissa on päästy .95-1.00 arvioitsijareliabiliteetteihin (esim. Lago-Delello, 1998, 483). Leiwo, Kuusinen, Nykänen & Pöyhönen (1987, 3) esittävät Helsinki DPA-tutkimuksen arvioitsijoiden yksimielisyyttä ilmaisseiden reliabiliteettikertoimienvaihdelleen .77 ja .94 välillä. Uusikylän (1987, 30) soveltaessa DPA-observointia erityisluokkiin reliabiliteettikertoimet vaihtelivat .78 ja 1.00 välillä pedagogisten siirtojen osalta, mutta vaihteli .25 ja .97 välillä sosiaalis-affektiivisten ominaisuuksien osalta. Tutkija päätteli, että yksimielisyys tunneilmaisujen koodauksessa on hyvin vaikeasti saavutettavissa.

Neliportaisen observointiskaalan reliabiliteettejä samoin voi pitää hyvinä, varsinkin kun niitä vertaa satunnaisodotukseen, jossa yhden tietyn luokan esiintymistodennäköisyys on 25 %.

Saloviita (1988, 43) esittää, että yhdenmukaisuusestimaattien tilastollisen merkitsevyyden testauksen sijaan on tähdellisempää korostaa käytännöllistä merkitsevyyttä. Myös Gall, Borg ja Gall (1996, 353-354) toteavat, että vaikka reliabiliteettikerroin lasketaankin, sen käyttö on kuitenkin rajoitettua observoinnin ainutkertaisen luonteen takia. Käytettävissä ei ole niin suurta valikoimaa yleisiä observointilomakkeita tai malleja, että niistä löytyisi aina kyseisen tutkimuksen kannalta relevantti mittari.

Tämän tutkimuksen observointia voi luonnehtia ulkopuolisen tekemäksi (ks. kuvio 2) ei-osallistuvaksi ja mahdollisimman vähän häiritseväksi observoinniksi. Havainnointi pyrittiin peittämään siten, että kukaan luokassa ei tiennyt havainnoitsijan todellista tehtävää. Instruktiona observoija kertoi aluksi luokan oppilaille ja opettajalle seuraavansa yleisellä tasolla luokan tapahtumia sekä kirjaavansa niitä muistiin. Todellisuudessa observointi kohdistui yhteen ainoaan oppilaaseen. Observoijille korostettiin koulutusvaiheessa todellisen tehtävän peittämisen merkitystä, sillä tehtävän paljastuminen olisi nopeasti vaikuttanut asianomaisten (kohdeoppilas, luokkatoverit ja opettaja) käyttäytymiseen. Vain yhdessä tapauksessa havainnoitsija kertoi epäilleensä viimeisellä kerralla, että tehtävän luonne oli jossain määrin paljastunut kohteelle. Menettely herättää luonnollisesti kysymyksen henkilön yksityisyyden suojasta ja tutkimuksen etiikasta.

Observointia julkisilla paikoilla ei pidetä yleensä yksityisyyden loukkaamisena. On odotettavissa, että yksilön käyttäytymistä seurataan julkisissa tilanteissa. Tässä suhteessa myös koulua voi pitää julkisena paikkana ja opetus on periaatteessa avointa kaikille. Sen sijaan yksityisyyden loukkaamista on esim. salakuuntelu kodeissa tai työpaikoilla. Tutkittavilta luvan pyytäminen tutkimuksen suorittamiseksi olisi "paljastanut juonen" ja observointi luonnollisessa tilanteessa olisi estynyt. Tutkimuksen avoimuuden velvoitteen voi ohittaa Gall, Borg ja Gallin (1996, 355) mukaan, jos tutkija voi osoittaa seuraavat ehdot täytyviksi:

- yksilölle ei koidu tutkimuksesta mitään riskejä
- tutkittavien anonymiteetti säilyy
- avoimuuden toteuttaminen muuttaisi tutkimuksen luonnetta
- tutkimuksesta on mahdollisesti merkittävää hyötyä.

Tutkittavat eivät joutuneet mihinkään erityisasemaan tämän tutkimuksen takia eivätkä observoijat raportoineet edes tutkijalle havainnoitavien nimiä. Observoitavan ilmaiseminen opettajalle olisi muuttanut luokkatilannetta ja tällöin tutkimuksen luonne olisi muuttunut olennaisesti. Ennakkoehdojen neljäs kohta on arvioitavissa vasta jälkikäteen ja ehkä tutkimuksen lukijoiden toimesta. Voi kuitenkin todeta, että tämän(kin) tutkimuksen perimmäinen tarkoitus on kehittää sopeutumattomien koululaisten opetusta lisäämällä ymmärrystä näiden oppilaiden erityisistä opetuksellisista tarpeista. Kaiken kaikkiaan tutkimusmenettelyä voi pitää eettisesti perusteltuna, vaikka avoimuuden vaatimuksesta jouduttiin tinkimään.

Yhteenvetona voi todeta, että tässä tutkimuksessa käytetyn observointimenettelyn reliabiliteettia voi pitää riittävän hyvänä analyysien perustaksi.

6.4 Triangulaatio ja tutkimuksen analyysimenetelmät

Tutkimustehtäväksi asetettiin esy-opetuksen tehokkuuden ja vaikuttavuuden arviointi monitahoarviointina sekä eri ryhmien käsitysten vertaaminen toisiinsa. Koulutuksen vaikuttavuus ja tehokkuus ovat moniselitteisiä tutkittavia ilmiöitä. Ongelmia tuottavat erilaiset tulkinnat kohteesta ja mittaamisen lähes lukemattomat variaatiot. Triangulaatiolla voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Se tarkoittaa tulkintojen oikeellisuuden varmistamista mm. käyttämällä eri 1) metodeja tutkimusaineiston keräämisessä ja erilaisia tiedonlähteitä, 2) menetelmiä ja analyysijä ja 3) teorioita (Gall, Borg & Gall 1996, 574-575). Eskola & Suoranta (1998, 69-71) lisäävät tähän useampien eri tutkijoiden ja heidän tulkintojensa käyttämisen. Triangulaation periaatetta tosin on myös kyseenalaistettu, voiko erilaisiin epistemologisiin lähtökohtiin perustuvia aineistoja tarkastella yhteisten tulkintojen alla.

Tässä tutkimuksessa käytettiin aineistotriangulaatiota, kun vertailtiin eri tiedonlähteiden (oppilaat, vanhemmat, opettajat, rehtorit) käsityksiä tuloksellisuudesta. Menetelmätriangulaatiota edustivat toisaalta henkilöiden subjektiivisten käsitysten ja toisaalta ulkopuolisen havainnoitsijan suorittamat observoinnit ja niiden tarkastelu yhdessä.

Vertailua suoritettiin kuvailemalla jakaumia frekvensseinä tai prosentiosuuksina. Tiedonhankintamenetelmänä käytettiin kyselylomaketta. Tuloksellisuus jaettiin osa-alueisiin ja ne puolestaan operationalisoitiin väitelauseiksi. Lisäksi tutkittaville esitettiin muutamia avoimia kysymyksiä. Koska vastaajina oli opettajia, vanhempia ja lapsia, niin kyselylomakkeen osioiden muotoilu kaikille mahdollisimman samansisältöisessä muodossa asetti suuria vaatimuksia. Kaikkia ryhmiä koskevia täysin samanlaisia osioita olikin vain muutama lopullisissa kyselylomakkeissa. Muuten lomake oli rakenteeltaan kaikille vastaajaryhmille samanlainen. Tulosten analyysissä käytettiin ongelmittain taulukossa 18 esitettyjä menetelmiä.

TAULUKKO 18 Tutkimuksessa käytetyt analyysimenetelmät ongelmittain

Tutkimusongelma	Analyysimenetelmät	Tarkoitus
1.1	jakaumat (%)	kuvailu
1.2	jakaumat (%), faktorianalyysi	kuvailu
1.3	jakaumat (%), t-testi	vertailu
1.4	jakaumat (%), keskiarvojen erot	kuvailu, vertailu
1.5	jakaumat (%), t-testi	kuvailu, vertailu
1.6	jakaumat (%), varianssianalyysi,	vertailu
1.7	jakaumat (%), varianssianalyysi	kuvailu, vertailu
2.8	jakaumat (%), varianssianalyysi	kuvailu, vertailu
2.9	jakaumat (%), varianssianalyysi	kuvailu, vertailu
2.10	jakaumat (%), varianssianalyysi	kuvailu, vertailu
3.11	jakaumat (%), varianssianalyysi	kuvailu, vertailu
3.12	jakaumat (%), t-testi	kuvailu, vertailu
3.13	jakaumat (%), loglineaarinen analyysi	kuvailu, vertailu, selittäminen

6.5 Loglineaariset mallit frekvenssiaineistojen analysoinnissa

Observointiaineisto koottiin luokittelemalla oppitunnin tapahtumia. Käytetty mittari on tasoltaan tyypillinen nominaaliasteikko, jossa havaintoja luokitellaan niiden laadun perusteella. Yksittäisten havaintojen kirjaamisen osalta luokittelu oli enimmäkseen dikotomista (0 tai 1), vuorovaikutuksen suunnassa käytettiin trikotomista (oppilas, opettaja, ei määrätty) luokittelua. Analysoinnille kerätty aineisto asettaa omat rajoituksensa sulkemalla pois mitta-asteikon tasolle "kovempia" vaatimuksia asettavia menettelyjä, kuten esimerkiksi keskiarvoihin perustuvat regressio- ja varianssianalyttiset sekä muut monimuuttujamenetelmät. (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 85; Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 43; Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1996.)

Frekvenssiaineistojen tarkastelussa selvitetään, ovatko tarkasteltavat muuttujat jotenkin sidoksissa toisiinsa. Khin neliön riippumattomuustestin avulla testataan, ovatko muuttujat toisistaan riippumattomia vai poikkeavatko otoksessa havaitut lukumäärät odotetuista (teoreettisista) määristä ja millä todennäköisyydellä nollahypoteesi voidaan hylätä. Khin neliön etuna on sen suhteellisen selkeä tulkinta. Analyysimenettelynä se on täysin riittävä silloin, kun ristiintaulukoitavia

muuttujia on vain kaksi ja niiden arvoluokkia on kaksi. Menetelmää rajoittaa kuitenkin tietynlainen jäykkyys: päättely kohdistuu koko taulukkoon eli kaikkiin muuttujiin samalla kertaa (ovat riippumattomia/ riippuvia toisistaan). Useamman muuttujan samanaikaista yhteistä riippuvuutta ei sen sijaan voi tilastollisesti perustella χ^2 :n avulla eikä se myöskään sellaisenaan kerro, mitkä muuttujat ovat keskenään riippuvia ja mitkä eivät. Menettelyä rajoittaa myös se, että havaintoja tulisi olla vähintään viisi kussakin ruudussa.

Kun halutaan frekvenssiaineistojen perusteella selvittää useamman muuttujan samanaikaista yhteistä riippuvuutta, voidaan jakaumien tulkinnan avuksi rakentaa loglineaarisia malleja. Mallin tarkoituksena on tiivistää frekvenssitaulukon ja sen osataulukoiden sisältämää informaatiota sisällöllisesti mielekkäällä tavalla. Mallissa muodostetaan parametreja kuvaamaan yksittäisten muuttujien omaa vaikutusta sekä lisäksi yleensä 2-3 muun muuttujan yhdysvaikutusta. Tätä useampien muuttujien samanaikainen tarkastelu tekee tulkinnasta sisällöllisesti hankalan ja tilastollinen voima heikkenee, sillä mitä useamman muuttujan yhdysvaikutuksesta on kyse, sitä useampiruutuisesta frekvenssitaulukosta on kyse ja sitä vähemmän havaintoja "riittää" ruutuihin.

SPSS-ohjelmassa lasketaan parametreille ns. Z-arvo. Kun $|Z| > 2.00$, pidetään sitä tilastollisesti merkitseväenä (Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1997, 128). Tällöin parametri (eli tiettyjen muuttujien yhdysvaikutus) voidaan ottaa mukaan tulkintaan ja vastaavasti sulkea ei-merkitseviä yhdysvaikutuskombinaatioita tulkintojen ulkopuolelle. Aluksi lähdetään liikkeelle ns. täydestä eli saturoidusta mallista, joka sisältää kaikki mahdolliset oma- ja yhdysvaikutukset. Mallin ulkopuolelle suljetaan ensin ylimmän asteen (useampien muuttujien) yhdysvaikutukset tekijä kerrallaan, kunnes jäljelle jäävät ne parametrit, jotka osoittautuvat tilastollisesti merkitseviksi. Loglineaarinen malli on luonteeltaan hierarkkinen siten, että malliin on sisällytettävä kaikki ne alemman asteen vaikutukset (yksittäiset muuttujat), jotka sisältyvät johonkin useamman muuttujan yhdysvaikutukseen. Loglineaarinen tulkinta on taloudellinen siinä mielessä, että se tiivistää moniruutuisen taulukon informaatiota. (Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen, Leskinen 1997, 127-128.)

Tässä tutkimuksessa loglineaarisen mallin rakentaminen aloitettiin havaintoaineiston muokkaamisesta. Havaintomatriisi koostuu kaikkiaan 169 oppitunnin seurannasta. Oppitunti- ja oppilasmuuttujia observoinnissa oli yhteensä 13. Nämä käsittelivät

- * oppitunnin yleistä kulkua (opettajajohtoinen/oppilaskeskeinen),
- * kohteen osallistumista oppitunnin kulkuun (aktiivinen, passiivinen, häiritsee aktiivisesti),
- * kohteen sosiaalimuoto (ryhmässä, parina, itsekseen),
- * kohteen vuorovaikutus (aloite/vastaus ja kenelle/ei lainkaan) sekä
- * vuorovaikutuksen laatu (sosiaalinen/tehtäväorientoitunut).

Observointiperiodeja (á 15 sek) oli 40 kpl yhteensä 20 minuutin ajalta oppitunnista. Kukin observointiperiodi edustaa yhtä muuttujaa, esimerkiksi opettajajohtoinen1, op.joht.2 ...op.joht40. Vastaavalla tavalla tehtiin muista observointikohteista 40 muuttujaa. Näin muodostui yhteensä $13 \times 40 = 520$ muuttujasta varsinaisesti

nen havaintomatriisi, jota vielä täydensi 13 luokan kokoa, oppitunnin kestoa sekä opettajaa kuvailevaa muuttujaa.

Informaatio tiivistettiin laskemalla yhteen kunkin muuttujan osalta, montako havaintoa observoitavasta on kyseisen piirteen suhteen tehty. Saatu luku vaihteli siis 0 ja 40 välillä. Ongelmaksi muodostui kuitenkin ne tuntihavainnot, joista ei ollut havaintoja kaikkien 40 havaintoruudun osalta. Näin saattoi olla, jos kohde poistui luokasta tai oppitunti päättyi normaalia aikaisemmin. Pelkkä havaintojen summa olisi antanut virheellisen kuvan oppitunnin kulusta määrällisessä mielessä. Ajatellaan, että oppitunnista olisi ollut 20 havaintoa, jona aikana oppilaasta olisi ollut esimerkiksi 10 havaintoa aktiivisesta osallistumisesta. Summalukuna se olisi edustanut vain neljättäosaa maksimista, vaikka todellisuudessa oppilas osallistui puolet käytetystä opiskeluajasta aktiivisesti tavoitteelliseen työskentelyyn. Oppilas olisi luokiteltu alimpaan kategoriaan tämän piirteen perusteella. Jotta puuttuvien havaintojen osuus ei olisi vaikuttanut luokitteluun, kutakin muuttujaa kuvattiin absoluuttisen summaluvun sijasta suhteellisella luvulla, montako prosenttia havainnot edustivat observoidusta oppitunnin pituudesta. Tällöin luku vaihtelee 0 ja 100 välillä. Edellä esitetyn esimerkin suhteelliseksi luvuksi tulisi näin 50.

Sen jälkeen muuttujat luokiteltiin uudestaan kolmiportaisella luokituksella siten, että kuhunkin luokkaan tuli suunnilleen kolmannes havainnoista. Verbaalisesti luokat tarkoittaisivat, että havainnoitavaa piirrettä esiintyi vähän, keskitasoisesti tai paljon. Liitteessä 8 esitetään muuttujien luokittelurajat ja kuhunkin luokkaan tulleiden havaintojen osuudet kaikista. Kolme muuttujaa (työskentelyryhmässä, parina sekä vuorovaikutuksessa vastaus epämääräiselle kohteelle) luokiteltiin kahteen luokkaan, sillä niiden jakauma oli erittäin vino: enimmäkseen ei yhtään havaintoa (luokka 1) tai lopuilla muutama havainto (luokka 2).

Tutkimusongelmat sisälsivät vertailun sopeutumattoman koululaisen oppituntikäyttäytymisestä yleisopetuksen ja erityisluokan tunneilla. Luokkamuoto oli yhtenä keskeisenä muuttujana mallin rakentamisessa.

7 TULOKSET - OSA 1: ESY-OPPILAS KOULUSSA

Tutkimuksen tulokset esitetään kolmessa luvussa (luvut 7,8 ja 9) tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä. Varsinaisessa tulososassa tulokset esitellään sellaisenaan vertailematta niitä aikaisempiin tutkimuksiin eikä niitä juurikaan tulkita tai kommentoida. Varsinainen tulosten vertaileva tarkastelu tehdään myöhemmin luvussa 10.

7.1 Siirtyminen erityisluokkaan ja siirron tarpeellisuus

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

Siirtyminen erityisluokalle tapahtui useimmiten oikeaan aikaan. Huoltajat ja esy-opettajat arvioivat 2/3 siirroista tapahtuneen sopivana ajankohtana. Vanhemmista lähes viidennes (18 %) piti siirtoa lapsen kohdalla liian myöhään tapahtuneena, esy-opettajien mielestä vieläkin suurempi osa (28 %) lapsista siirrettiin liian myöhään. Vanhempien mielestä koulu ylireagoi siirtämällä oppilaan erityisluokalle liian varhain yläasteella 7 %:ssa ja ala-asteella 17 %:ssa tapauksista. Esy-opettajien mukaan 5 % esyläisistä siirrettiin turhaan.

Yleisopetuksen opettajat siirtäisivät oppilaan esy-luokkaan aikaisemmin kuin lasten vanhemmat ja esy-opettajat. Heistä nimittäin vain neljännes piti siirtoja oikea-aikaisina ja puolet katsoi siirtymisen tapahtuvan joko liian myöhään tai joissakin tapauksissa liian varhain.

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

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

Sekä vanhemmat että heidän lapsensa pitivät siirtymistä erityisluokkaan hyvänä ratkaisuna. Vanhemmista valtaosa (4/5) piti siirtoa hyvänä ratkaisuna ilman epäröintiä. Oppilaidenkin ylivoimainen enemmistö (3/4) koki samoin. Lapsen siirtymistä erityisluokalle katui vain hyvin harva vanhemmista (5 %), oppilaista joka kymmenes piti siirtymistä virheellisenä ratkaisuna. Oppilaiden kohdalla oli selvä ero ala- ja yläasteen välillä ($\chi^2 = 39,867$; $p < .001$). Myös vanhempien kohdalla ilmeni eroja kouluasteen mukaan ($\chi^2 = 9,651$; $p < .01$).

Siirron tarpeellisenä pitäminen jälkikäteen painottui yläasteelle. Taulukossa 19 esitetään koulumuodoittain eri tavoin siirtoratkaisua arvioineiden osuudet prosentteina.

TAULUKKO 19 Erityisluokalle siirron tarpeellisuus vanhempien ja oppilaiden kokemana (%) sekä ala- ja yläasteiden väliset erot

Siirtymien...	Oppilaat		Merk.-ero	Vanhemmat		Merk.-ero
	AA (155)	YA (227)		AA (141)	YA (153)	
oli hyvä ratkaisu	61	88	***	77	85	n.s.
ei ehkä ollut hyvä	21	8	***	14	14	n.s.
oli virheratkaisu	18	4	***	9	1	**
yhteensä	100	100		100	100	

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

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

Ala-asteen oppilaiden kriittisempi kokemus voi heijastaa suhdetta luokkatovereihin: kaverien vaihtumista ei ehkä koeta hyvänä. Samojen lasten vanhemmat tulkitsivat kuitenkin siirtymisen useammin positiiviseksi lapsensa kannalta.

Leimautumista erityisoppilaaksi pidetään ongelmana yksilön kannalta erityispedagogiikassa. Käytännön koulutyössä se voi olla kasvua ja kehitystä haittaava tekijä. Vanhemmilta tiedusteltiin heidän kokemuksiaan lapsen mahdollisesta leimautumisesta häiriköksi esy-luokalle siirtymisen yhteydessä. Tulokset esitetään taulukossa 20.

TAULUKKO 20 Vanhempien arviointi lastensa leimautumisesta häiriköoppilaiksi ja kouluasteiden välinen ero

Häiriköksi leimautuminen	YA (148)	AA (139)	Merk.ero
Ei ole häirikön leimaa	59 %	46 %	*
Leimautui siirryttyään esy-luokalle	3 %	16 %	***
Oli leimautunut jo ennen siirtymistä	38 %	38 %	n.s.
Yhteensä	100 %	100 %	

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

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

Oppilaiden ja vanhempien käsitykset siirtoon liittyvästä leimaavuudesta olivat lähes identtiset.

7.2 Kouluviihtyvyys

Kouluviihtyvyydellä tarkoitetaan oppilaan yleistä hyvinvointia ja tyytyväisyyttä sekä positiivisten että negatiivisten kokemusten perusteella koulun tyypillisissä tilanteissa (Linnakylä 1996, 70). Käytetyssä mittarissa se operationalisoitiin kuudeksi ulottuvuudeksi, jotka olivat yleinen kouluviihtyvyys, oppilaan ja opettajan väliset suhteet, asema luokassa, oppilaan kokema identiteetti koulussa, usko omiin mahdollisuuksiin ja koulumenestykseen sekä negatiiviset tunteet.

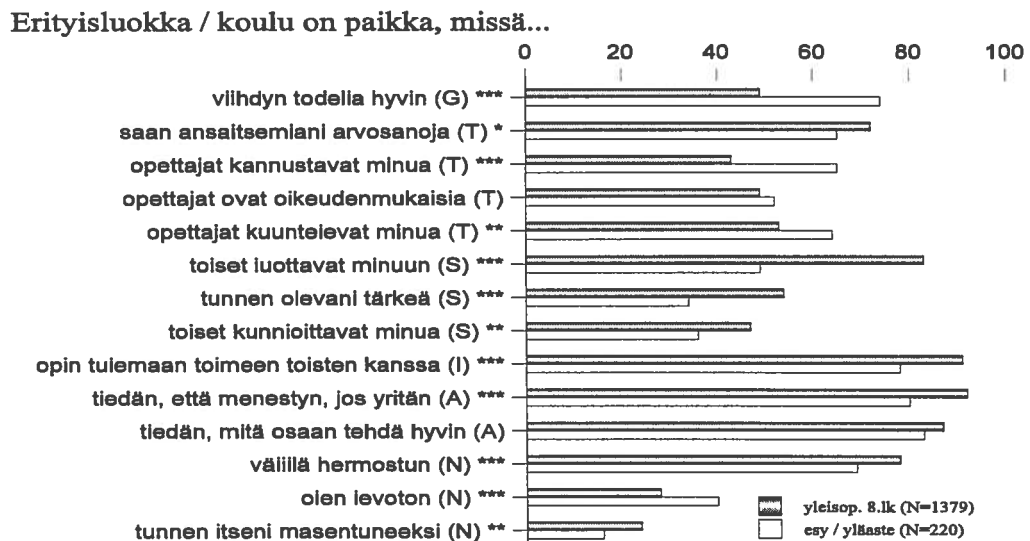
Toisaalta oppilaan ilmoittamaa kouluviihtyvyyttä vertailtiin vanhemman käsitykseen lapsensa suhteesta kouluun. Huoltajilta kysyttiin heidän käsitystään mm. lapsen kouluun lähtemisestä, yleisestä koulumotivaatiosta sekä lapsen suhteesta opettajaansa.

7.2.1 Kouluviihtyvyys oppilaiden kokemana

Kouluviihtyvyyttä tutkittiin Linnakylän (1996 ja 1993) kouluviihtyvyyksmittarilla. Esi-oppilaiden viihtyvyys koulussa osoittautui ehkä hieman yllättävänkin positiiviseksi. Yleinen kouluviihtyvyys ja suhde opettajiin oli suurimmalla osalla hyvin positiivissävyytteistä. Selvä enemmistö suhtautui luottavaisesti omiin mahdollisuuksiinsa koululaisena. Epäluuloiseksi puolestaan voi luonnehtia suhdetta koulutovereihin.

Ala- ja yläasteen oppilaiden vastausten keskiarvot eivät eronneet useimmissa muuttujissa tilastollisella varmuudella toisistaan. Tilastollisesti lähes merkitsevän ($p < .05$) tasoinen keskiarvojen ero ilmeni kahdessa muuttujassa ("Välillä hermostun" ja "Tunnen itseni masentuneeksi", liite 6) ja yhdessä muuttujassa ("Viihdyn todella hyvin") ero oli tilastollisesti merkitsevä ($p < .01$). Yläasteen oppilaat viihtyivät esi-luokassa paremmin kuin ala-asteen oppilaat, joilla liittyi koulunkäyntiin myös negatiivisia tunteita enemmän.

Yläasteen esi-oppilaiden kouluviihtyvyyttä vertailtiin yleisopetuksen 8.-luokkalaisiin Linnakylän (1996) aineistossa. Kouluviihtyvyys koostui kuudesta faktorista, jotka olivat yleinen kouluviihtyminen, opettajan ja oppilaan väliset suhteet, asema sekä oppilaan identiteetti luokassa, koulumenestys ja tunne menestymisen mahdollisuuksista sekä negatiiviset tunteet. Kuviossa 10 esitetään kouluviihtyvyyttä kuvaavista väitteistä samaa mieltä olleiden prosentiosuudet. Prosenttilukuja verrattiin Linnakylän aineistoon ja niiden välisen eron merkitsevyys testattiin (Karma & Komulainen 1984, 70).



Yleisoppilaiden ja erityisoppilaiden välinen merkitsevysero: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$
 G = yleinen kouluviihtyvyys, T = opettaja-oppilas -suhde, S = status luokassa, I = identiteetti luokassa, A = koulumenestys ja mahdollisuudet, N = negatiiviset tunteet.

KUVIO 10 Yläasteen esi-oppilaiden ja yleisopetuksen 8.-luokkalaisten viihtyminen koulussa (samaa mieltä olleiden %-osuudet)

Esy-oppilaat viihtyivät paremmin (yleinen kouluviihtyvyys) erityisluokissaan kuin yleisopetuksen oppilaat peruskoulussa. Samoin esy-oppilaat katsoivat opettajiensa olevan kannustavia ja kuuntelevaisia useammin kuin ikätoverinsa yleisopetuksessa. Sen sijaan status luokassa koettiin yleensä negatiivisempänä kuin muualla peruskoulun 8. luokissa. Esy-oppilaalla näytti olevan sellainen kokemus luokkatovereistaan, että nämä eivät luota häneen eivätkä kunnioita häntä eikä hän tunne olevansa tärkeä. Tiivistäen voi todeta, että esy-oppilaat luottivat opettajaansa, mutta suhde luokkatovereihin ontui samoin kuin usko omiin kykyihin oli hieman heikompaa kuin yleisopetuksen oppilailla.

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

7.2.2 Kouluviihtyvyys vanhempien ja opettajien arvioimana

Vanhemmat tarkastelivat lastensa tavoin kouluviihtyvyyttä. Ala-asteen huoltajista 56 %:n ja yläasteen vanhemmista 84 %:n mielestä lapsi kävi koulua mieluummin erityisluokassa kuin normaaliluokassa. Ala-asteen oppilaiden vanhempien käsitys lastensa viihtymisestä erityisluokassa oli kriittisempi kuin yläasteelaisten vanhemmilla. Neljännes oli jopa sitä mieltä, että lapsi kävi koulua mieluummin yleisopetuksessa. Yläasteen oppilaiden vanhemmat olivat yksimielisempiä lastensa koulunkäyntihalusta esy-luokassa ja vain 5 % oli sillä kannalla, että koulunkäynti olisi ollut mieluisampaa normaaliluokassa.

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

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

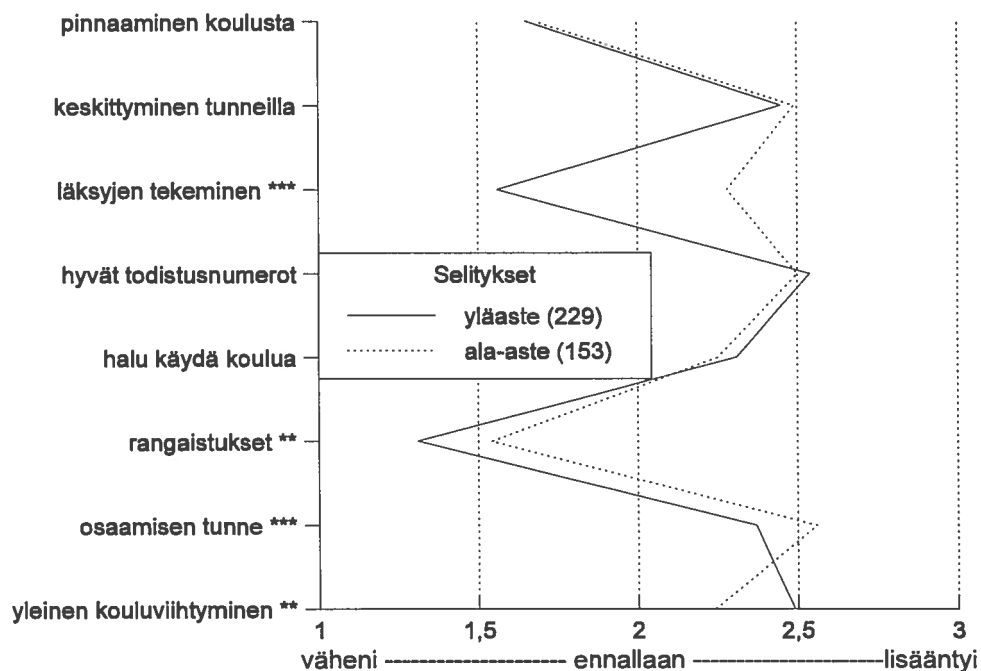
Yhteenvedon voi todeta, että esy-luokat lisäsivät sopeutumattomien oppilaiden kouluviihtyvyyttä yläasteella. Esy-luokissa oppilaan ja opettajan väliset suhteet olivat myönteisemmät ja kannustavammat, mutta oppilaan sosiaalinen status luokkatoverien keskuudessa heikompi kuin yleisopetuksessa. Yläasteen esy-oppilaat viihtyivät ala-asteen oppilaita paremmin eivätkä he halunneet enää palata takaisin yleisopetukseen. Vanhempien, opettajien ja rehtorien käsitykset lasten kouluviihtyvyydestä olivat samansuuntaiset kuin lasten.

7.3 Koulunkäynnin ja käyttäytymisen muutokset

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

7.3.1 Koulunkäynnin muuttuminen oppilaan kokemana

Oppilaan kokemia muutoksia koulunkäynnissään tiedusteltiin yhdeksällä väitteellä (liite 6, osiot 20-28). Oppilasta pyydettiin vertaamaan esy-luokan tilannettaan entiseen luokkaansa ja vastaamaan rastilla, lisääntyikö (3), pysyikö ennallaan (2) vai vähenikö (1) mainittu koulunkäyntiä kuvaava piirre oppilasarviointien keskiarvona koulumuodoittain. Kyselylomakkeen muuttujat 'osaamisen tunne lukuaineissa' ja 'osaamisen tunne taitoaineissa' yhdistettiin uudeksi summamuuttujaksi 'osaamisen tunne'. Kuviossa 11 esitetään muuttujien keskiarvot kouluasteittain. Erot testattiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä (liite 11).



Ala- ja yläasteen välinen merkitsevyysero ** $p < .01$ *** $p < .001$

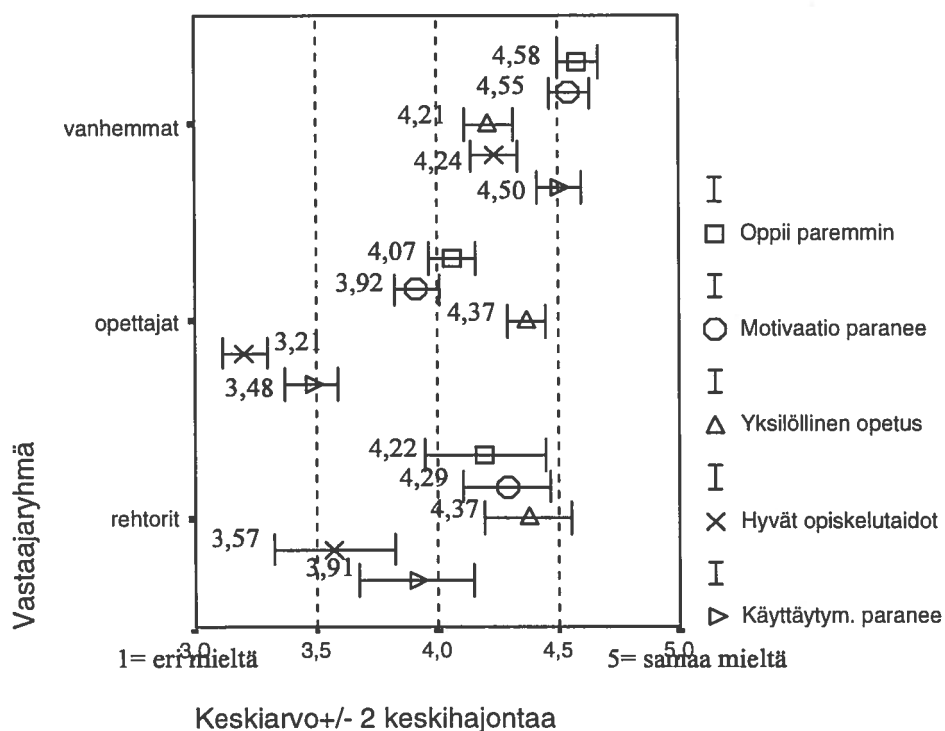
KUVIO 11 Oppilaan kokemat muutokset koulunkäynnissä siirryttyään erityisluokalle (keskiarvot)

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

Ala- ja yläasteen oppilaiden ilmoittamista muutoksista ja niiden välisistä eroista voi päätellä, että ala-asteella koulusta oli tullut koulumaisempi esylle siirtymisen jälkeen. Läksyt olivat lisääntyneet, samoin osaamisen tunne. Yläasteen oppilaat olivat löytäneet koulun, jossa he viihtyivät paremmin kuin aikaisemmin ja jossa he kokivat tullessa kuulluksi eivätkä koulun perinteiset rangaistukset enää kasautuneet heidän päälleen. Koulutyön kulttuuri muuttui siten, että kun koulutunneilla työskenteli niin vastapainoksi ei kotiläksyjä juuri tullut tehtäväksi.

7.3.2 Koulunkäynnin muutokset vanhempien, opettajien ja rehtorien arvioimana

Kuviossa 12 kuvataan vanhempien, opettajien ja rehtorien arvioimat muutokset erityisluokalle siirtymisen jälkeen havaituista muutoksista (keskiarvot ja hajonnat esitetään liitteessä 12).



KUVIO 12 Vanhempien, opettajien ja rehtorien käsitykset esyläisten koulunkäynnin muutoksista yleisopetukseen verrattuna (keskiarvo +/- 2 keskihajontaa)

Kuviossa kiinnittyy huomio vanhempien hyvin positiivisiin ja yksimielisiin käsityksiin havaitsemistaan muutoksista lapsensa koulunkäynnissä. Hajonta oli varsin pientä. Myös opettajat ja rehtorit panivat merkille positiivisia muutoksia, joskin heidän näkemyksensä eivät olleet aivan yhtä myönteisiä kuin vanhempien. Rehtorien käsitysten hajonta puolestaan oli suurin eli koulujen väliset erot olivat suuret. Eroja selittää se, että vastaajana oli ainoastaan yksi henkilö kultakin koululta ja havaittujen muutosten tulkinta riippui yhden vastaajan kokemuksista. Rehtoritkin näkivät pääasiassa positiivisia muutoksia entisissä yleisopetuksen ongelmaoppilaisissaan erityisluokalle siirtymisen jälkeen. Rehtorit ehkä tarkastelivat koulunsa esy-opetusta enemmänkin koko koulun näkökulmasta. Rehtorin näkökulmasta erityisluokassa huolehdittiin koulun vaikeimmista oppilaista, ja he olivat valmiita tukemaan esy-opettajaa ja luottivat siihen, että asiat olivat hyvin luokassa.

Opettajat olivat kriittisimpiä sekä esyläisten opiskelutaitojen että käyttäytymisen parantumisen suhteen. Vain kolmannes heistä uskoi esy-luokan paremmuuteen tässä suhteessa. Ero rehtoreihin ja etenkin vanhempiin oli selvä. Saattaa olla, että opettajien käsityksissä näkyi epäily erilaisia työtapoja kohtaan, kuten esimerkiksi yläasteella läksyjen puuttuminen. Koulumotivaation ja opetuksen yksilöllisyyden suhteen vanhempien ja opettajien käsitykset olivat lähempänä toisiaan. Opetuksen yksilöllisyyteen liittyviä validiteettiongelmia käsiteltiin jo aiemmin.

Huoltajilta tiedusteltiin avoimena kysymyksenä, mitä muutoksia nämä olivat havainneet lapsessaan tämän siirryttyä erityisluokalle. Vastaustilaa jätettiin hyvälle ja huonoille muutoksille sekä rastitettavaksi ruutu sen merkiksi, ettei ole havainnut mitään muutoksia. Vastaukset luokiteltiin ja niiden prosenttijakauma esitetään taulukossa 21.

TAULUKKO 21 Huoltajien havaitsemat muutokset lapsessaan erityisluokkasiirron jälkeen

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

** $p < .01$ ala- ja yläasteen välinen ero

Vanhempien vastauksista voi päätellä, että nämä olivat nähneet siirron jälkeen enimmäkseen hyviä muutoksia lapsessaan ja pitivät esy-opetusta tehokkaana näiltä osin. Toiseksi suosituin tapa oli ilmoittaa sekä hyviä että huonoja muutoksia. Ala-asteen esy-oppilaiden vanhemmat olivat havainneet yläasteen vanhempia useammin muutoksia tapahtuneen huonoon suuntaan ($p < .01$), muuten vastausten jakaumat eivät poikkea tilastollisesti merkitsevästi. Jo aiemmin ilmeni, että ala-

asteella tapahtunut siirto esy-opetukseen herättää useammin vanhemmissa ristiriitaisia tunteita ja vastustusta kuin yläasteella.

Vanhempien maininnat näiden havaitsemista muutoksista luokiteltiin neljään ryhmään: koulunkäyntiin, opiskeluun, yleensä käyttäytymiseen liittyvät piirteet sekä suhde aikuisiin ja ikätovereihin. Huoltajat pitivät hyvänä sitä, että koulunkäynti oli muuttunut helpommaksi ja suhde kouluun oli normalisoitunut. Lapsen kouluun lähtö ei enää tuottanut sellaisia ongelmia kuin aikaisemmin. Koulumenestys oli kääntynyt paremmaksi, lapsesta oli tullut positiivisempi, ja hän piti opettajastaan.

Kaikki muutokset eivät olleet kuitenkaan hyviä. Kouluasiat olivat eräissä tapauksissa kääntyneetkin huonommiksi: luokka oli metelöivä, kiusaamista esiintyi. Eniten huolta kannettiin lapsen oppimisesta, varsinkin yläasteella: opiskellaankohan siellä tarpeeksi, kun ei ole läksyjäkään? Myös käyttäytymispiirteissä nähtiin negatiivisia muutoksia: lapsi oli muuttunut rauhattomaksi, uhmakkaaksi ja levottomaksi erityisluokalla.

Noin kymmenesosa vanhemmista oli innostunut kuvailemaan enemmänkin kokemuksiaan vanhempana. Parissa tapauksessa oli liitteeksi laitettu lääkärin ja psykologin lausuntoja sekä viranomaispäätöksiä. Niissä kuvailtiin usein juuri siirtovaiheeseen liittyviä seikkoja ja useimmiten sellaisia, joissa siirtopäätös oli ollut hankala ja huoltaja oli kokenut oikeuksiaan loukatun. Kuitenkin yhtä usein olivat vanhemmat tuoneet esiin myös myönteisiä kokemuksiaan ja helpottuneisuuttaan siitä, että lapsen asiat ovat nyt hyvällä tolalla.

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

7.4 Esy-opetuksen yhteistyö

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

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

Yhteistyö esy-opettajan kanssa oli ala-asteella tiiviimpää kuin yläasteella: joka toinen ala-asteen luokanopettajista oli yhteistyökontaktissa erityisopettajan

kanssa vähintään kerran viikossa ja vain neljännes ei käytännössä harrastanut yhteistyötä. Yläasteella luvut olivat toisin päin: neljännes harjoitti viikottain ja puolet ei harjoittanut lainkaan yhteistyötä esy-opettajan kanssa. Yhteistyön aiheet keskittyivät oppilaskysymyksiin: joko yleisopetuksen tietyt oppilaat tai erityisoppilaiden käyttäytymistä piti 45 % opettajista yhteisten keskustelujen aiheena. Työrauhaongelmat ilmoitti yhteistyön aiheeksi vain 19 % opettajista. Samaa luokkaa olivat määrältään myös yhteinen opetuksen suunnittelu ja erityisopetus-siirrot. Yleisemmät ongelmat luokassa eivät siis kovin usein nousseet opettajien välisen keskustelun temaksi, ongelmat konkretisoituivat tiettyihin oppilaisiin.

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

7.5 Opettajien ja vanhempien tehokkuusarvioinnit ja niiden vastaavuus

Opettajien ja vanhempien tehokkuusarvioinnit kaiken kaikkiaan olivat varsin positiivisia erityisluokkaan siirtymisen ja siellä opiskelun näkökulmasta. Valtosa vanhemmista ja opettajista koki siirron tarpeellisena eikä erityisluokkaan siirtymistä koettu leimaavana. Oppilaat itse kokivat viihtyvänsä koulussa paremmin erityisluokalla, minkä myös vanhempien vastaukset vahvistivat. Sekä vanhemmat että yleisopetuksen opettajat näkivät koulunkäynnissä pääsääntöisesti positiivisia muutoksia, vaikka koulu-/luokkakohtaisia vaihteluja saattoi ollakin. Tehokkuutta kuvaa myös tiivis yhteydenpito koteihin.

Jos huoltaja koki saaneensa tietoa liian vähän tai hän epäröi siirron tarpeellisuutta yleensä, niin esy-luokan tehokkuus asetettiin kyseenalaiseksi. Kun verrattiin siirtoprosessiin tyytyväisiä ja tyytymättömiä toisiinsa, tehokkuusarvioinnit poikkesivat toisistaan erittäin merkittävästi.

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

Eri ryhmien käsityksien yhdenmukaisuutta tai erilaisuutta arvioitiin vertailemalla keskiarvoja. Vertailu suoritettiin viiden tehokkuusmuuttujan perusteella ("Erityisluokassa oppii paremmin, motivaatio paranee, käyttäytyminen paranee, opitaan hyvät opiskelutaidot ja opetus on yksilöllistä"). Kyseiset muuttujat valittiin sen takia, että ne oli esitetty molemmille vastaajaryhmille mahdollisimman samansisältöisinä. Muuttujille laskettiin vanhempien ja opettajien keskiarvo. T-testin perusteella voitiin todeta, että vanhempien ja opettajien arvioinnit eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi yhtä muuttujaa lukuun ottamatta. Vanhempien vastausten hajonta oli hieman suurempi. Taulukossa 22 esitetään opettajien ja vanhempien tehokkuusarviointien keskiarvot ja erojen merkitsevyystaso t-testillä testattuna.

TAULUKKO 22 Opettajien ja vanhempien tehokkuusarviointit

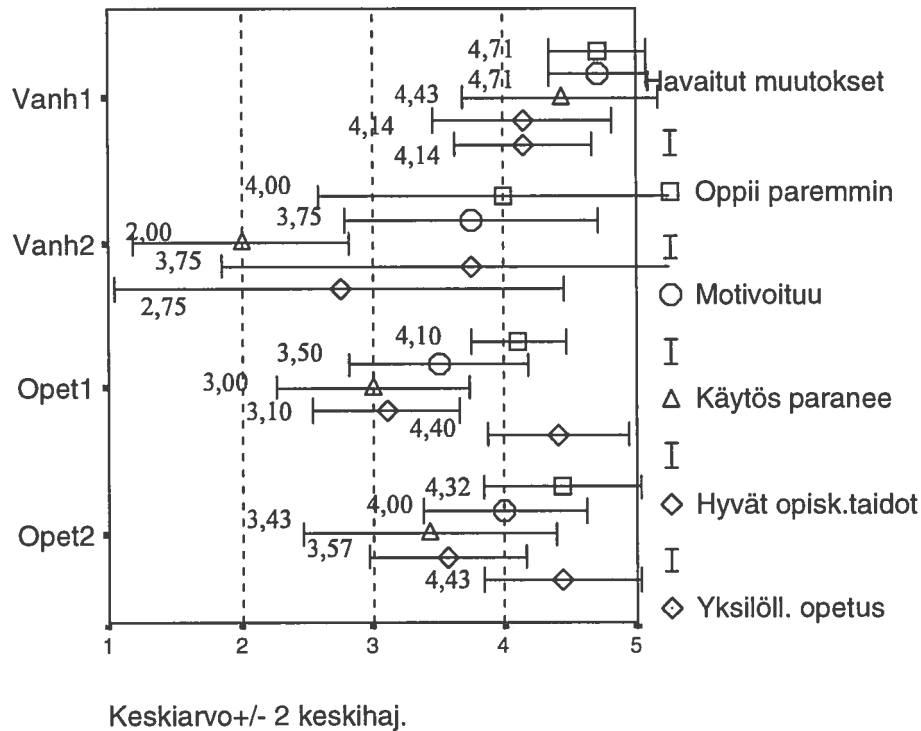
Erityisluokassa...	Vanh. (313)		Opett. (368)				
	M	SD	M	SD	t	p	
oppii paremmin kuin norm.lk	2.04	0.1	1.93	.94	1.11	.267	n.s.
käy koulua miel. / mot. paran.	2.01	0.1	2.06	.88	.64	.523	n.s.
lapsen käyttäytyminen paranee	0.1	0.1	0.1	1.02	.43	.666	n.s.
lapsi oppii hyvät opiskelutaidot	2.72	0.1	2.83	.89	1.09	.277	n.s.
opetus järjestetään lapsen ehdoilla / yksilöllinen ops	2.13	0.1	1.62	.75	0.3	.000	***

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

Tilastollisesti merkitsevä keskiarvojen ero ryhmien välillä ilmeni muuttujassa, joka käsitteli opetuksen yksilöllisyyttä. Vanhemmille käytettiin ilmaisua lapsen ehdoilla ja opettajille yksilöllinen opetussuunnitelma. Vanhemmat olivat useammin eri mieltä opetuksen yksilöllisyydestä kuin opettajat. Väitteen erilainen esitysmuoto osaltaan selittää eroa ja rajoittaa tulkintaa. Sisällöllisesti erolla ei käytännössä ole juurikaan merkitystä, sekä opettajat että vanhemmat ovat yksilöllisyyden toteutumisesta suurin piirtein samaa mieltä: opetus on yksilöllistä. Voi silti kysyä, toteutetaanko erityisopetuksessa kuitenkin yksilöllisyyden periaatetta siinä määrin kuin opettajat uskovat. Opettajat näkivät yksilöllisyyden tärkeimpänä tehokkuustekijänä, kun vanhemmat puolestaan asettivat sen vasta kolmanneksi motivaation ja oppimisen paranemisen jälkeen.

Vanhempien ja opettajien käsityksien koulukohtaisella vertailulla pyrittiin hakemaan kouluja, joissa arvioinnit olisivat mahdollisimman samansuuntaisia tai ne poikkeaisivat toisistaan merkittävästi. Tällaisessa vertailussa vastaajamäärät pienenivät niin alhaisiksi, että ryhmien välisiä tilastollisesti merkitseviä eroja löytyi vain muutamalla koululla. Erot olivat suuntaa-antavia.

Erilaisten arviointien kouluja ilmeni sekä ylä- että ala-asteella. Samoin vastaajaryhmien arviointien suunnat vaihtelivat. Oli kouluja, joissa vanhemmat arvelivat tehokkuuden paremmaksi kuin opettajat ja puolestaan päinvastoin. Kuviossa 13 esitetään esimerkkinä kaksi koulua, joissa vanhemmat ja opettajat olivat arvioineet tehokkuutta eri tavoin.



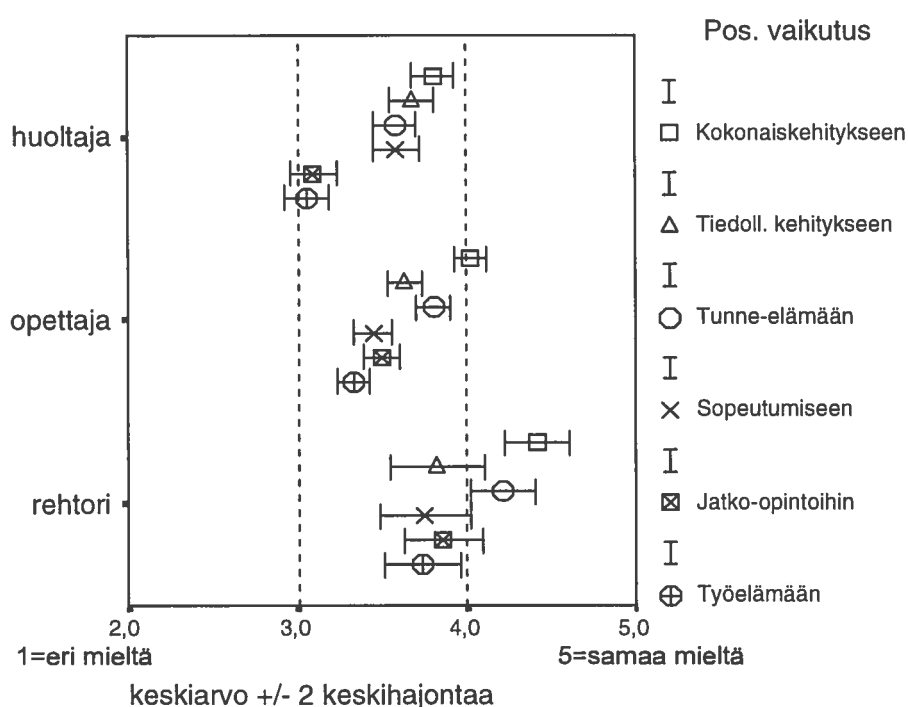
KUVIO 13 Kahden koulun vanhempien ja opettajien erilaiset tehokkuusarviointit (keskiarvot +/- 2 keskihajontaa)

Erot ovat suhteellisen pieniä, vaikka aineistosta haettiin sellaisia kouluja, jossa vanhempien ja opettajien arviointit eroaisivat selvästi toisistaan. Kuvion 12 esittämistä muuttujista vain kahdessa ("Käyttäytyminen paranee" ja "Yksilöllinen opetus") erot olivat tilastollisesti lähes merkitseviä ($p < .05$). Koululla 1 vanhemmat ovat arvioineet tehokkuuden positiivisemmin kuin opettajat. Koululla 2 tilanne on ollut päinvastoin muutamien muuttujien osalta. Siellä vanhemmat ovat olleet sitä mieltä, että esimerkiksi lapsen käyttäytyminen ei parane esy-luokalla eikä koulumotivaatio tai oppiminen yleensä välttämättä parane. Huomio kiinnittyy isoon hajontaan eli vastanneet vanhemmat ovat kokeneet erityisluokan tehokkuuden varsin eri tavoin. Saman koulun opettajat puolestaan ovat nähneet erityisluokan toiminnan tuloksellisena. Edelliset vertailevat päätelmät on esitetty esimerkinnomaisesti ja suuntaa-antavana tulkintana aineistosta. Sisällöltään erot ovat merkittäviä siinä tapauksessa, että ne sijaitsevat neutraalin arvon (3) eri puolilla. Tilastollisesti erot eivät olleet merkitseviä eikä niiden edustavuudesta kunkin koulun kohdalla voi olla takeita pienistä vastaajamääristä (4-10 vastaajaa) johtuen.

Tämänkaltainen tarkastelu voisi olla hyödyllistä koulun oman toiminnan kehittämisen kannalta.

7.6 Esy-luokkien vaikuttavuus oppilaan ja koko koulun kannalta

Esy-luokan vaikuttavuutta arvioitiin tiedustelemalla vastaajien käsityksiä, miltä kannalta he katsoivat erityisluokan vaikutuksen hyödylliseksi. Vaikuttavuusarvio perustuu siis vastaajan käsitykseen, johon vaikuttaa omakohtainen kokemus oman lapsen tai oman koulun esy-luokasta. Asteikon viitonen merkitsee väitteestä samaa mieltä olemista, ykkönen erimielisyyttä. Kuviossa 14 esitetään vastausten keskiarvot vastaajaryhmittäin.



KUVIO 14 Käsitteet erityisluokan vaikutuksesta lapsen kehitykseen ja myöhempisiin vaiheisiin

Kaikki vastaajaryhmät arvioivat vaikutuksen positiivisimmaksi lapsen kokonaiskehityksen ja vähiten hyödylliseksi myöhemmän työelämään sijoittumisen kannalta. Kuvioista on edelleen selvästi havaittavissa, että vanhempien käsitys esy-luokan vaikutuksen hyödyllisyydestä oli kriittisin lapsen myöhempien vaiheiden kannalta. He luottivat esy-luokan vaikutukseen vähiten jatko-opintojen ja myöhemmin työelämään siirtymisen kannalta. Vanhemmilla itsellään oli keskimääräistä vähemmän koulutusta, joten usko koulutuksen hyödyllisyyteen omien kokemusten perusteella saattoi yleensäkin olla alhainen. Toisaalta vanhemmilla voi olla opettajia realistisempi käsitys massatyöttömyyden hetkellä lapsensa

työelämään sijoittumismahdollisuuksiin. Jahnukaisen (1996) mukaan juuri esy-oppilaiden sijoittuminen työmarkkinoille on ollut hyvin vaikeaa.

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

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

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

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

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

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

7.7 Yhteenveto esy-opetuksen tuloksellisuudesta

Tuloksellisuuden tarkastelu asianosaisten käsitysten kautta avaa yhden näkökulman. Tuloksellisuus itsessään on monimutkainen tarkastelutapa, joka nimikkeenä saattaa luvata enemmän kuin antaa. Tässä tutkimuksessa tuloksellisuutta tulkittiin tehokkuutena ja vaikuttavuutena. Tuloksellisuustulkinnassa liikutaan jo toisen tason (= tutkijan) tulkinnoissa, sillä käytetyillä mittavälineillä haettiin monissa kohdin vastaajien tulkintoja (= ensimmäisen tason tulkinta).

Tehokkuutta selvitettiin käsityksillä erityisluokkasiirron ajoituksesta ja yleensä sen tarpeellisuudesta, kouluviihtyvyydestä, koulunkäynnissä koetuista muutoksista ja yhteistyöstä. Kaikilla vastanneilla ei suinkaan ole suoraa kosketusta itse arvioinnin kohteeseen, esy-opetukseen, vaan käsitys voi muodostua joko satunnaisista havainnoista (yleisopetuksen opettajat) tai lapsen oman kertomuksen perusteella (vanhemmat). Näinollen käytetyt mittarit sisältävät jo vastaajien tulkintaa.

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

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

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

Koulunkäynnissä ilmenevistä muutoksista koulumotivaation parantumisen lisäksi vastaajat ilmoittivat paremmat oppimistulokset ja yksilöllisyyden. Puolet vanhemmista ja opettajista havaitsi käyttäytymisen parantuneen. Positiivisiin muutoksiin uskoivat eniten rehtorit, kriittisimpiä olivat vanhemmat ja heistä varsinkin ala-asteen vanhemmat. Enin osa kaikista vanhemmista kuvaili kuitenkin havaitsemiaan positiivisia muutoksia lapsessaan esylle siirtymisen jälkeen.

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

Vaikuttavuutta puolestaan tarkasteltiin vastaajien käsityksillä esy-opetuksen vaikutuksesta oppilaan kehitykseen ja myöhempään elämänvaiheisiin sekä koko koulun toimintaan. Näkökulma jätettiin tarkoituksella kapeaksi käyttämällä suhteellisen globaaleja ilmauksia (vaikutus ”kokonaiskehitykseen”, ”tiedolliseen kehitykseen”) yhtäältä sen vuoksi, että käsityksiä voitaisiin vertailla aikaisempiin tutkimuksiin mahdollisten muutosten havaitsemiseksi. Toisaalta useilla vastaajilla (rehtorit, yleisopetuksen opettajat) ei ollut suoranaista kontaktia arvioimiinsa oppilaisiin, joten hienovaraisemmilla muuttujillakaan ei arvioinnin validiteettia olisi voitu lisätä.

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

8 TULOKSET OSA 2: ESY-OPETUKSEN JÄRJESTÄMINEN

Erityisluokanopettajat kuvasivat kyselylomakkeessa niitä tapoja, miten he ovat opetuksen erityisluokassa organisoineet, miten he toteuttavat omasta näkökulmastaan yhteistyötä sekä koulussa että suhteessa koteihin. Keskeisenä pidettiin myös heidän näkemystään yksilöllisen opetuksen toteuttamisesta esy-luokissa.

Kun opettajat itse arvioivat opetustaan, on se itse asiassa samalla osa opetusprosessia. Arviointi voi kohdistua opetussuunnitelmaan, opetusprosessiin tai oppimistuloksiin. Opettajien arviointia on tällöin tarkasteltava siinä mielessä, että prosessia arvioidessaan opettaja samalla tulee ehkä miettineeksi, miten tuo vaihe olisi pitänyt tehdä sen sijaan että arvioinnissa kertoisi, mitä todella teki. (ks. Kansanen 1997; Åhlberg 1992.)

8.1 Esy-opetuksen järjestäminen kouluissa

Opetuksen järjestämisellä tarkoitetaan sen fyysistä organisoimista sekä opetusmenetelmiä. Opetuksen järjestämisestä käsittelevät esy-opettajan kyselylomakkeen (liite 4) osiot 14-22 ja 34.

Fyysisesti puolet esy-luokista (48 %) sijaitsi koulun toisten luokkien rinnalla. Toinen puoli oli tavalla tai toisella sijoitettu erilleen muista luokista siten, että niillä oli esimerkiksi oma sisäänkäynti tai ne sijaitsivat siipirakennuksessa tai vastaavalla tavalla erillään. Lähes kolmannes (28 %) oli sijoitettukin fyysisesti täysin erilleen toisista luokista. Ala-asteen esy-luokat olivat sijoitettuina toisten luokkien rinnalle useammin kuin yläasteella (55 % vs. 42 % luokista). Vastaavasti esy-luokka oli sijoitettu fyysisesti täysin erilleen toisista luokista useammin yläasteella kuin ala-asteella (36 % vs. 21 % luokista). Ero yläasteen ja ala-asteen välillä ei ollut kuitenkaan tilastollisesti merkitsevä ($F(1,58) = 1.610$; n.s.).

Luokat olivat erityisluokanopettajien arvioimina pinta-alaltaan keskimäärin 43 m². Ala-asteella luokat olivat suurempia kuin yläasteella, mutta arviointien ero

ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Luokkien pinta-alat vaihtelivat 15 - 90 m²:iin. Tiloiltaan ehkä ahtaimpana oli pidettävä pinta-alaltaan 23 m² suuruista ala-asteen esy-luokkaa, jossa opiskeli yhdeksän poikaa. Opettaja kommentoi, että "tilat ovat vähän ahtaat, mutta remontti alkaa ensi syksynä, jos raha riittää kaupungilla".

Koulujen normirakentamisen mukaan opetustilat jaetaan kolmeen kategoriaan, perusryhmä-, ryhmä- ja pienryhmäopetustiloihin. Tutkimuksen esy-luokat edustavat pinta-alaltaan ryhmäopetustilalle asetettavia vaatimuksia. Happonen (1997, 111) siteeraaman Koiso-Kanttilan mukaan peruskoulujen luokat ovat nykyisin pinta-alaltaan keskimäärin 54-60 m², joskin yleisilmeeltään ankeita.

Toisaalta opetustilojen koot vaihtelivat erittäin paljon. Muutamasta esy-opettajan vastauksesta ilmeni, että opetustila saattoi koostua esim. 2-3 huoneesta. Se tarkoitti, että opetustila oli kunnostettu esim. talonmiehen entisestä asunnosta. Tällainen tilajärjestely voi tarjota monenlaisia mahdollisuuksia opetuksen järjestämiselle ja oppilaiden ryhmittämiselle. Eräsikin opettaja kertoi olevansa erittäin tyytyväinen tiloihin, jotka olivat "uudet, valoisa ja tilaa on riittävästi" (tapaus 46).

Happonen mielestä 1970-90 -luvulla erityisopetus oli vastaanottavassa roolissa peruskoulussa siinä mielessä, että sen oli hyväksyttävä oppimisympäristöiksi kirjastoja, varastoja ym. ei-pedagogisia tiloja. Tänä aikana tuli esille myös integraatioidelogian ohjaamia tilaratkaisuja: erityisluokat olivat sijoittuneina koulun keskeisille paikoilla. Toisaalta tutkija havaitsi aineistossaan myös erilleen sijoittuneen esy-luokan koulun kellarikerroksessa. (Happonen 1997, 128, 141.)

Tässä tutkimusaineistossa, jossa kohteena oli pelkästään esy-luokkia, tilanne fyysisen sijoittumisen osalta näyttäisi integratiiviselta: luokat sijaitsevat enimmäkseen yhdessä toisten kanssa ja vain harvempi kuin joka kolmas esy-luokka olisi sijoitettu täysin erilleen muista. Esy-opettajat olivat erityisluokan sijaintiin enimmäkseen tyytyväisiä, kolmen opettajan mielestä esy-luokka sijaitsi liian syrjässä toisista. Yhden mielestä puolestaan oli huono asia, että esy-luokka sijaitsi "liian lähellä normaaleja 1-2-luokkia". Seitsemän vastaajaa valitti tilan puutetta ja ahtautta ja kaksitoista opettajaa oli tyytymättömiä opetusvälineisiin ja tilan kalustukseen. Muuten vastaajat ilmoittivat olevansa melko - erittäin tyytyväisiä luokan fyysiseen sijaintiin ja sen varustukseen. Vastausten perusteella voi päätellä, että yli puolet esy-opettajista oli erityisluokan integratiivisen sijoittamisen kannalla ja toinen puoli kannatti esy-luokan sijaintia jossakin määrin erillään toisista luokista. Luokkatiloja ei voisi yleensä luonnehtia ankeiksi erityisluokanopettajien kuvausten perusteella luokkiensa varustelusta.

Opetusmenetelmistä esy-opettajat ilmoittivat käyttävänsä eniten yksilölliseen etenemiseen perustuvaa työskentelytapaa (ks myös liite 11). Koko luokkaa opettamista yhdessä, samassa tahdissa etenemiseen perustuvaa opetusmenetelmää he ilmoittivat käyttävänsä vähiten. Ylä- ja ala-asteen opettajat erosivat vain sen suhteen, pyrkivätkö he pysyttämään samassa tahdissa yleisopetuksen kanssa oppiaineiden sisällöllisessä etenemisessä. Ala-asteen opettajille se oli tyyppillistä, yläasteella ei (keskiarvo ala-asteella 3.71, yläasteella 2.38; $F(1,60) = 21.163$, $p < .001$).

Tulos sopii hyvin yhteen sen aikaisemman havainnon kanssa, että ala-asteen aikana oppilaat enimmäkseen suunnittelivat palaavansa takaisin yleisopetukseen. Paluusuunnitelma on uskottava, jos opettaja kannustaa siihen korostamalla samaan tahtiin tapahtuvaa etenemistä yleisopetuksen kanssa. Yläasteella, jolloin oppilaat eivät enää suunnitelleet palaavansa takaisin yleisopetukseen, ei synkronisella etenemistahdilla yleisopetuksen kanssa ole niin suurta merkitystä. Tärkeämpää on oppiminen omassa tahdissa, omalla vauhdilla.

8.2 Esy-opettajan harjoittama yhteistyö

Yhteistyö esy-luokan tuloksellisuuden yhtenä näkökulmana sisältää kolme ulottuvuutta: koti, koulu ja koulun ulkopuoliset tukipalvelut. Hedelmällisen kasvatuksen ja opetuksen edellytyksenä tuo Määttä (1999) esiin perhelähtöisyyden, joka sisältää kaksi perusulottuvuutta: kumppanuuden ja perheen valtaistumisen. Kumppanuus merkitsee yhteisen tavoitetietoisuuden hyväksymistä lapsen kasvatuksessa sekä yhteistä olennaisen tiedon jakamista. Valtaistumisen käsitteellä viitataan siihen, että perheen asema nähtäisiin tasavertaisena asiantuntijoiden rinnalla. Valtatermein perheen aseman voisi ilmaista olevan muuttumassa hierarkisen vallan objektista egalitaarisen vallan subjektiksi. (Määttä 1999, 99-192.) Kodin roolin olisi muututtava lapsen kouluasioita koskevan tiedon passiivisesta vastaanottajasta aktiiviseksi, päätöksentekoon osallistuvaksi asiantuntijaksi. Kodin ja koulun välisen yhteistyön käsite on tähän asti sisältänyt käytännössä ennemminkin koulusta kotiin päin tapahtuvan yhteistyömallin. Sitä voi luonnehtia informatiiviseksi, jossa koulusta käsin kerrotaan kotiin suunnitelmista ja mitä kodilta odotetaan.

Esy-opettajan kyselylomakkeen (liite 4) osioilla 26, 30, 36-51 kartoitettiin esy-opettajan harjoittamaa yhteistyötä kolmella edellä mainitulla ulottuvuudella. Lisäksi vanhempien lomakkeessa (liite 5) tiedusteltiin heidän kokemuksiaan yhteistyöstä esy-opettajan kanssa.

Yhteistyö kodin kanssa. Kun oppilas siirtyy esy-luokalle, ovat erityisluokanopettajat siirtoprosessissa mukana. Opettajista 82 % ilmoitti oppilaan käytännössä tulevan esy-luokkaan siinä vaiheessa, kun asiasta on sovittu vanhempien kanssa, vaikka virallista siirtopäätöstä ei olisi vielä tehtykään. Vain 7 % vastanneista ilmoitti, ettei osallistu oppilaan siirtoprosessiin millään tavalla ja 13 % osallistui siirtoprosessiin yhdessä työntekijöiden (esim. muut opettajat, kuraattori, psykologi) kanssa ilman vanhempia. Eli 4/5 esy-opettajista osallistui siirtoprosessiin harkintavaiheessa, kun yhdessä vanhempien kanssa pohdittiin lapsen koulusijoitusta. Yhteistyön toimivuuden kannalta olisi hyvä, jos yhteistyösuhde avautuisi mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Kun erityisluokanopettaja osallistuu siirtoprosessiin, on mahdollista välittää realistista kuvaa erityisluokasta ja virittää odotuksia lapsen koulunkäynnille.

Vanhempien näkökulmasta asiat eivät kuitenkaan sujuneet yhtä usein niin, että tiedontarve olisi tullut tyydytetyksi. Noin 2/3 vanhemmista ilmoitti saaneensa riittävästi tietoa erityisluokasta siirtovaiheessa. Sen sijaan 35 % heistä koki tulleen riittämättömästi informoiduiksi, mitä lapsen koulunkäynnissä oli odotettavissa. Näistä vanhemmista koki neljä viidesosaa, ettei heillä ollut vaikutusmahdollisuutta siirtopäätökseen kovinkaan paljoa tai ei yhtään.

Kun lapsi sitten oli esy-luokalla, niin vanhemmat tapasivat opettajan yleensä 2-3 kertaa lukuvuodessa (54 %). Vastanneista vanhemmista 13 % ei ollut tavannut lainkaan lapsensa opettajaa, kuukausittain opettajan oli puolestaan tavannut lähes yhtä moni. Esy-opettajan ja huoltajan välistä yhteistyötä ei pitänyt erityisen kiinteänä 17 %:n joukko vanhemmista, jotka myös kokivat jääneensä liian vähälle informaatiolle siirtovaiheessa sekä katsoivat muita useammin siirron toteutuneen lapsen kannalta liian myöhäisessä vaiheessa. Vähäinen yhteistyö kodin kanssa oli yleisempää yläasteella kuin ala-asteella. Esy-opettajat vierailivat oppilaittensa kotona suhteellisen harvoin, sillä vain 17,5 % vanhemmista ilmoitti opettajan vierailleen kotona. Yleisin yhteydenpitomuoto oli puhelin tai lyhyet, henkilökohtaiset tapaamiset.

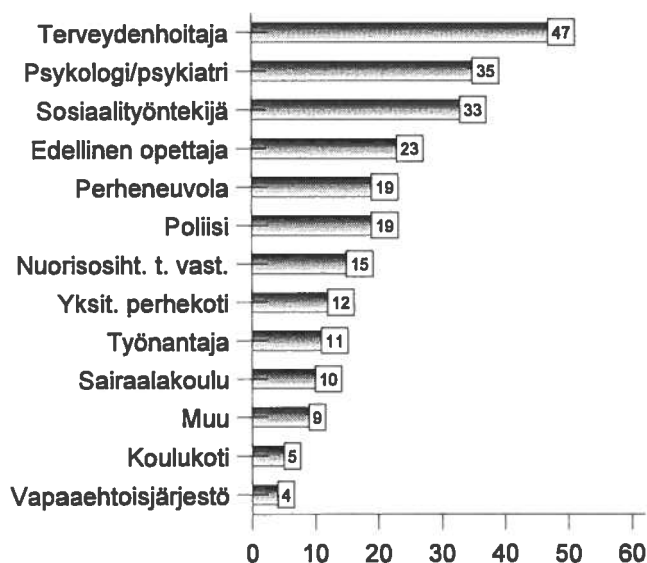
Yhteistyö koulussa. *Oppilashuoltoryhmä* toimi esy-opettajien mukaan neljää ala-astetta lukuun ottamatta kaikissa muissa kouluissa. Neljännes vastaajista ilmoitti, että esy-luokan oppilaiden asioita käsitellään lähes joka kerta ja toinen neljännes ilmoitti, että esy-luokkalaisten asioita ei siellä käsitelty juuri lainkaan. Yhteistyön näkökulmasta edellinen heijastaa kahta esy-luokan toimintastrategiaa. Ensimmäisen mukaan esy-luokka on kiinteä osa kouluyhteisöä ja sen oppilaiden edesottamukset koskettavat muitakin. Sen vuoksi oppilaiden asioita tulee käsitellä yhteisesti. Jälkimmäisessä strategiassa esy-opettaja vastaa luokkansa oppilaiden asioista. Niitä ei puida yhteisesti, ellei ole aivan pakko. Erityisluokka on ikään kuin sijoittunut koulun marginaaliin, viivan toiselle puolelle, jolla vallitsee omat lainalaisuudet, joita toisten on vaikeaa tajuta ja toimia tuloksellisesti niiden mukaisesti.

Esy-opettajien arvioissa oli johdonmukaisia eroja koulumuotojen mukaan koulun sisällä tapahtuvassa yhteistyössä. Erot eivät olleet kuitenkaan tilastollisesti merkitseviä kolmea muuttujaa lukuun ottamatta. Yläasteella oppilashuoltoryhmä on vakiintunut toimintamuoto. Sellainen toimi kaikilla yläasteilla, neljältä ala-asteelta se puuttui. Ala-asteella yleisopettajien ja erityisluokanopettajien välisiä konsultatiivisia keskusteluja tapahtui useammin ja säännöllisemmin kuin yläasteella ($F = 4.646$; $p < .05$). Oppilaiden valvontaan (välitunnit, ruokailu, siirtymiset) liittyvät aiheet samaten nousivat useammin yhteistyötuokioiden aiheeksi kuin yläasteella ($F = 11.718$; $p < .01$). Ala-asteen esy-opettajista 2/3 arvioi opettajiston suurimman osan haluavan käydä oppilaita koskevia konsultatiivisia keskusteluja. Yläasteen esy-opettajista vain 41 % arvioi työyhteisöään samoin. Liitteessä 14 esitetään koulun sisällä tapahtuvaa yhteistyötä kuvaavia tunnuslukuja erikseen ala- ja yläasteen osalta.

Esy-opettajan näkökulmasta ala-asteella näytti yhteistyö jokapäiväisemmältä ja arkisiin työrytmeihin sisältyvältä. Esy-opettajien kokemuksen mukaan kolleegayhteistyö yläasteella vaikutti olevan pidättyvämpää kuin ala-asteella. Heidän

kokemuksensa näytti olevan, että toiset opettajat eivät hakeutuneet keskustelutuokioihin oppilas- tai kasvatuskysymyksistä yhtä usein kuin ala-asteella.

Yhteistyö muun kuin opetushenkilöstön kanssa. Esy-opettajaa pyydettiin arvioimaan eri tahojen kanssa tapahtuvan yhteistyön vaikuttavuutta oppilaan kannalta. Kuviossa 15 esitetään esy-opettajien maininnat frekvensseinä niistä yhteistyökumppaneista, joilla on ollut positiivista vaikutusta oppilaan kannalta vähintään ”jonkin verran”. Asteikko vaihteli välillä 1 - 5 (ei lainkaan, vähän, jonkin verran, melko paljon ja hyvin paljon).



KUVIO 15 Esy-opettajien mainitsemat oppilaan kannalta vaikuttavimmat yhteistyökumppanit (N = 62)

Opettajien mielestä koulun ulkopuolisten kanssa toteutettava yhteistyö oppilaan tasolla näkyi siinä, että tämän konkreettisista ongelmista keskusteltiin ja että niihin yleensä tartuttiin. Usea vastaaja viittasi vaikutusten näkymiseen vasta pitemmän ajan kuluessa. Ongelmien ei odoteta välttämättä ratkeavan kovin pikaisesti. Kaksi esy-opettajaa ilmoitti suorasukaisesti, etteivät he olleet havainneet mitään erityisiä vaikutuksia oppilaan tasolla.

Yhteistyökumppaneista nousivat ensimmäiseksi terveydenhoitajat. Esy-oppilaat käyttivät yleensä paljon kouluterveydenhuollon palveluja. Kouluhoitaja oli kuuntelija, joka lohdutti niin ruumiillisissa kuin henkisissä kolhuissa. Poissaolojen syiden selvittelyssä terveydenhoitaja edustaa terveydenhuollollista asiantuntemusta, jota tarvitaan sekä somaattisten että psykosomaattisten sairauksien hoitamisessa. Poissaolot olivat edelleen ongelma esy-opetuksessa, vaikka niiden määrä saattoikin pienentyä erityisluokkaan siirtymisen jälkeen.

Toisena merkittävänä yhteistyökumppanina olivat psykologit ja sosiaalityöntekijät. Muutamat esy-opettajat mainitsivat psykologin toimivan työnohjaajana ja konsulttina. Sosiaalityöntekijät kohosivat samaten kärkipäähän oppilaan

kannalta vaikuttaviksi yhteistyökumppaneiksi. Yhteistyö esim. sosiaalityöntekijöiden tai liikuntatoimen edustajien kanssa voi vaikuttaa lapsen harrastuksiin ja perheen tukemiseen.

Yhteydenpito toisiin esy-opettajiin mainittiin oman jaksamisen kannalta tärkeäksi. Toiselta esy-opettajalta saatua henkistä tukea arvostettiin ammatilliselta kannalta uusien virikkeiden ja kannustamisen takia.

Käsitystä esy-opettajan harjoittamasta koulun ulkopuolisen yhteistyön määrästä tiedusteltiin muiltakin vastaajaryhmiltä. Esy-opettajan ja viranomaisten välillä tapahtuvaa yhteistyötä uskoi tapahtuvaksi vanhemmista vähän yli puolet (54 %), opettajista puolestaan valtaosa (91 %). Vanhemmat olivat vastanneet kysymykseen oman lapsensa osalta. Kysytyyn yhteistyöhön ei luonnollisesti ole ollut aihetta kaikkien oppilaiden kohdalla, mikä selittää opettajien ja vanhempien arvioiden erilaisuutta. Vain yksi rehtori ilmaisi, ettei esy-opettaja toimi kiinteässä yhteistyössä huoltajien kanssa. He samoin kuin opettajatkin näkivät erityisopettajan hakeutuvan yhteistyöhön myös muiden viranomaisten (esimerkiksi sosiaali- toimii, terveydenhuolto) kanssa.

8.3 Yksilöllisen opetuksen toteuttaminen esy-luokissa

Tässä tutkimuksessa selvitettiin aikaisemmin niitä käsityksiä, joita oppilailla, heidän vanhemmillaan sekä yleisopetuksen opettajilla ja rehtoreilla on opetuksen yksilöllisyyden toteutumisesta esy-luokissa. Asian valaisemiseksi myös asianosaisen näkökulmasta tiedusteltiin esy-opettajilta, millä tavalla *käytännössä* opetuksen yksilöllisyys luokassa toteutuu (liite 4, osio 34 ja 35). Tutkimuksen toteuttamista ei mahdollistanut tältä osin vertailua, tapahtuuko käytännössä todella niin kuin vastaajat ovat ilmoittaneet vai ei. Täysin varmaa tietoa saataisiin vain pitempiaikaisella observoinnilla. Vastauksia on siis tulkittava siten, että ne kuvaavat opettajien joko toteuttamia käytäntöjä tai sitten heidän tärkeinä tai toivottuina pitämiään käytäntöjä. Neljää vastaajaa lukuun ottamatta kaikki muut olivat kirjoittaneet vapaamuotoisesti muutaman sanan - muutaman lauseen mittaisen kuvauksen oman opetuksensa yksilöllistämistä. Vastauksista voi löytää muutamia yhteisiä piirteitä, joita esy-opettajat ovat halunneet korostaa yksilöllisenä kohtaamisena omassa työssään. Opettajien vapaamuotoiset vastaukset luokiteltuina esitetään liitteessä 15.

Yksilöllisyyden toteuttamiseen *opetusmateriaaleja ja opetusjärjestelyjä* eriyttämällä sekä *omaa ajankäyttöään* jakamalla olivat opettajien käsityksen mukaan kolme yleisintä tapaa. Näihin viitattiin 18-19 kertaa kaikkiaan 62 vastauksesta. Vastausten mukaan opettajat pyrkivät valitsemaan oppimateriaalit yksilöllisesti. "Kaikki eivät tee kaikkia tehtäviä" kuvastaa vastausten luonnetta. Tavoitteena oli luoda luokkaan sellainen ilmapiiri, jossa ei niinkään katseltaisi sitä mitä kaveri tekee, vaan keskityttäisiin omaan oppimiseen. Yhdessäkään vastauksessa ei viitattu muuhun kuin oppikirjamateriaaliin. Esimerkiksi tietoverkkoja ei juuri-

kaan käytetty kyselyajankohtana (kevät 1995) Suomen peruskouluissa. Informaatioteknologiaa missään muodossa (esim. tietokoneavusteiset opetusohjelmat) ei mainittu opetuksen yksilöllistämiskeinona, vaikka monista vastauksista ilmeni, että luokassa oli käytössä ajanmukainen tietokone.

Opetusjärjestelyjen yksilöllistäminen esy-luokissa tapahtuu vastausten perusteella sekä oppilasryhmittelyn että opetussisältöjen kautta. Oppilaita voi olla sijoitettuna yleisopetukseen, jona aikana osaa esy-luokan oppilaista opetetaan "kädestä pitäen" henkilökohtaisesti, vieressä istuen. Tai sitten oppilaat voivat olla ryhmiteltyinä siten, että osa heistä on opettajan ohjauksessa ja osa tekee itsenäisesti tehtäviään. Usea vastaaja viittasi oppimisen järjestämiseen urakka-periaatteella: kun on tehnyt jonkin annetun tehtävän, "pääsee äkkiämmin tekemään jotain kivempaa mukavasti". Sisältöjen valinnassa viitattiin oppilaan omaan motivaatioon ja sitä kautta viritettävään oppimisen haluun.

Viittauksia siihen, että ehtii itse auttaa oppilasta esitettiin 18 kappaletta. Pieni oppilas-opettaja suhdeluku mahdollistaa yksilöllisten ohjaushetkien ja -tuokioiden toteutumisen esy-luokassa. Vastauksissa korostettiin, että "ehdin neuvoa jokaista" ja että opettaja on joka hetki käytettävissä, kun tarvetta ilmenee. Opetusryhmän pienen koon mukanaan tuoma etu on siinä, että opettaja todella ehtii olla aktiivisessa vuorovaikutuksessa kaikkien kanssa. Hän myös ehtii havaita oppilaan käyttäytymisestä, milloin hänen pitää olla apuna tehtävien tekemisessä.

Viittauksia yksilölliseen etenemisnopeuteen opiskelussa esitettiin 11 vastauksessa. Etenemisnopeus voisi opettajan kielenkäytössä tarkoittaa, kuinka pitkälle oppikirjaan perustuvassa tehtävien suorittamisessa oppilas etenee. Se voi viitata sekä määrään, laatuun että aikaan. Puhe etenemisnopeudesta kuvastaa opettajan oppikirjakeskeisestä ajattelusta: opiskelu tarkoittaa oppikirjan tehtävien suorittamista tietyssä ajassa. Toisaalta etenemisnopeus voi viitata myös oppilaan kykyyn omaksua ja muistaa opittavia asioita. Toinen tarvitsee pitemmän ajan ja enemmän toistoa, toinen omaksuu lyhyemmässä ajassa. Oppilaan tarkkaavuus- ja keskittymishäiriö tuo epäilemättä omat ongelmansa opiskeluun. Jos lapsen/nuoren kyky kiinnittää ja ylläpitää tarkkaavaisuus tietyssä kohteessa on häiriintynyt, oppiminen ei tahdo edistyä jatkuvien keskeytysten johdosta. Jos lapsella tai nuorella ei ole kyseistä häiriötä, hänen mahdollisuutensa edetä opinnoissaan ovat tältä osin huomattavasti paremmat.

Yksilölliseen etenemiseen viittaavaa opetuksen järjestämistä koski väite: "Jokainen oppilas työskentelee itsenäisesti ja etenee omassa tahdissaan" (liite 4, osio 34). Vastanneista opettajista 64 % piti väitettä melko/hyvin paljon oman luokkansa työskentelytapaa kuvaavana. Vastakohtana sille oli väite yhteisen luokkaopetuksen toteuttamisesta, ja johdonmukaisesti lähes yhtä suuri osuus opettajista ilmoitti, etteivät järjestä opetusta juurikaan koko luokalle yhteisenä.

Viittauksia oppilaan yksilöllisiin *kykyihin, perheeseen, kokonaistilanteeseen* esitettiin kahdeksassa vastauksessa. Eräs opettaja vertasi oppilaan kykyjä pulloon, johon ei määräänsä enempää sovi. Toinen mainitsi kyvyt "rajoina", jotka määrittävät oppimista. Oppilaan kokonaistilanteen huomioon ottaminen yksilöllisten

toimintamenettelyjen reunaehtona tule esille muutamissa vastauksissa. Esimerkiksi jokaisen jaksaminen ja yleiskunto otetaan huomioon päivittäin.

Kaikkiaan 20 vastaajaa (kolmannes) ilmoitti laativansa oppilailleen kirjalliset henkilökohtaiset opetussuunnitelmat tai tämän hetkisen virallisen terminologian mukaisesti henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat (hojks). Kuudesta vastauksesta ilmeni muistakin kohdista viittauksia kirjallisiin hopseihin. Käytännössä se tarkoitti omaa lukujärjestystä tai omaa opetussuunnitelmaa, jonka mukaisesti oppilas opiskeli. Eräs vastaaja puki asian yksilölliseksi vaatimustasoksi. Kaikista erityisopettajakategorioista juuri esy-opettajat ilmoittivat laativansa harvemmin kirjallisia hopseja (Kivirauma, Kuorelahti & Naukkarienen 2000).

Viittauksia avustajaan nousi esille vain neljässä tapauksessa ja ne olivat kaikki ala-asteen opettajien kuvauksia. Koulunkäyntiavustajia voidaan oppilaille myöntää vammaisuuden perusteella. Useissa ala-asteen esy-luokissa on koulunkäyntiavustajia, yläasteen luokissa harvemmin. Tiedossa ei ole, kuinka monessa tutkituista luokista todella oli käytettävissä joko luokka-avustaja tai henkilökohtainen koulunkäynnin avustaja.

9 TULOKSET OSA 3: SOPEUTUMATON OPPILAS OPPITUNNEILLA

Observoinnin keskeisimpänä tarkoituksena oli vertailla yleisopetus- ja erityisluokkaa sopeutumattoman oppilaan oppimisympäristönä opiskeluun sitoutumisen ja vuorovaikutuksen näkökulmasta. Tutkimuksessa ei paneuduttu vertailemaan sitä, miten sopeutumaton oppilas poikkeaa oppituntikäyttäytymiseltään yleisopetuksen ns. tavallisesta oppilaasta. Tarkastelukulman valinta johtuu tutkimustehtävästä, keskittymisestä luokkamutoisen erityisopetuksen tuloksellisuuteen. Tarkoituksena oli vertailla, oliko erityisluokka otollisempi oppimisympäristö sopeutumattomalle kuin yleisopetuksen luokka ja jos oli, niin minkä piirteiden suhteen.

Observointi kohdistui kolmeen pääalueeseen: opetuksen järjestämismuotoon opettajajohtoisuuden/oppilaskeskeisyyden mukaan, oppilaan sitoutumiseen opiskeluun ja oppilaan vuorovaikutukseen luokkatovereiden ja opettajan kanssa. Tutkimustulokset esitetään tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä.

Observointitulosten esittämisen aluksi on syytä muistuttaa tämän tutkimuksen sisäisen validiteetin ongelmasta. Observoitavia ryhmiä, esy-oppilaita ja yleisopetuksen sopeutumattomia, ei ole voitu satunnaistaa. Observoinnin tuloksia voisi siis selittää ryhmien väliset erot jo lähtötilanteessa: esy-oppilaat tai yleisopetuksen sopeutumattoma ryhmänä ovat niin erilaisia, että opetuksen toteuttamismuoto selittää vain osan eroista. Toisaalta koulujen väliset erot sopeutumattomuuden sietämisessä peittyvät keskiarvoihin, joihin tarkastelu perustuu. Koulujen erilaiset toimintakulttuurit vaihtelevat ja siitä seuraa, että kriteerit erityisluokkasiirroille ovat koulukohtaisia. Tähän validiteetin ongelmaan palataan lähemmin tutkimusmenetelmän arviointiluvussa (11.1).

9.1 Opettajakeskeisyydestä oppilaskeskeisyyteen

Oppilaskeskeisyyden pitäisi olla sopeutumattomien opetuksen keskeinen elementti. Oppilaan olisi koettava olevansa oman oppimisensa subjekti eikä opetuk-

sen objekti. Tässä tutkimuksessa oppilaskeskeisyydellä tarkoitettiin oppilaiden omaa aktiivisuutta opetuksessa ja opettajan olemista taustalla tarjoamassa yksilöllistä apua ja ohjausta niille, jotka sitä tarvitsivat. Observointilomakkeessa oppilaskeskeisyyttä kuvattiin seuraavasti: "Oppilaat tekevät itsekseen, pareina, ryhmissä, esittävät yhdessä; ts. opettaja on enimmäkseen hiljaa ja taka-alalla."

Opettajajohtoisuus puolestaan tarkoitti opettajan aktiivista toimintaa (puheta, esitystä) samanaikaisesti koko ryhmälle. Sitä kuvattiin havainnoijille seuraavalla tavalla: "Opettaja kyselee, näyttää, selittää, esittää, ohjaa koko ryhmää; ts. pääasiassa opettaja puhuu ja johtaa koko ryhmän toimintaa."

Tunteja observoitiin yhteensä 169, joista yleisopetuksessa 90 (53 %) ja esyluokassa 79 (47 %). Observoitu aika jakautui opettajajohtoisuuden ja oppilaskeskeisyyden perusteella taulukon 23 mukaisesti. Prosenttilukujen erot testattiin yksisuuntaisella varianssianalyysillä.

TAULUKKO 23 Opettajajohtoisuuden ja oppilaskeskeisyyden osuudet (%) ja eron merkitsevyys observoiduilla oppitunneilla

Opetusmuoto (N=169)	yleis (n=90)	esy (n=79)	F	df	p<
Opettajajohtoinen	61.8	46.7	9.422	1,167	.01
Oppilaskeskeinen	36.0	51.8	10.856	1,167	.001

Sarakesummaksi ei tule täyttä sataa prosenttia, koska luokittelu ei ole kaikissa tapauksissa ollut täysin toisensa poissulkevaa. Käytännössä tunneilla on tullut esille tulkinnallisia tilanteita ja havainnoitsija on voinut koodata merkinnän kumpaankin luokkaan tai sitten jättää koodaamatta kumpaankin. Kyseessä on tällöin observoinnin reliabiliteettiin liittyvä 1 - 2 %-yksikön suuruinen virhelähde.

9.2 Käyttäytymishäiriöisen oppilaan osallistuminen opetukseen

Oppilaan osallistuminen opetukseen on oppimisen kannalta keskeistä. Sopeutumattomien oppilaiden motivaatio näyttää alhaiselta, erityisluokkasiirtojen yleisimpinä perusteluina mainittiin sekä aktiivinen että passiivinen koulukielteisyys (Seppovaara 1998, 115). Oppilas voi toki osallistua vuorovaikutukseen luokkassaan ja siten olla osa luokkayhteisöä, mutta irrallaan oppimiskontekstista. Sopeutumaton oppilas voi siten siis integroitua vertaisryhmäänsä samanaikaisesti kuitenkin olla osallistumatta koulun tavoitteiden mukaiseen toimintaan. Tilanne ei voi käytännössä jatkua sellaisena kovin pitkään, varsinkin jos oppilas on ulospäin suuntautuvasti, aktiivisesti koulukielteinen. Konfliktia opettajan ja ehkä myöskään luokkatovereiden kanssa ei voi välttää.

Tämän tutkimuksen observoinnin toisena tavoitteena oli selvittää, miten ja missä määrin käyttäytymishäiriöinen oppilas osallistuu opetukseen yleisopetuksessa ja esyluokassa. Observointilomakkeen (liite 17) toinen osio käsitteli obser-

vointikohteen tekemisiä oppitunnilla. Aktiivisella tekemisellä tarkoitettiin tämän osallistumista oppitunnin teemaan. Passiivisella tekemisellä tarkoitettiin kohteen vetäytymistä omiin oloihinsa, omaan maailmaansa tai huomion kiinnittämiseen muualle kuin tarkoitettuun kohteeseen. Kolmatta tekemisen muotoa kuvattiin aktiiviseksi häiritsemiseksi siten, että oppilas vetää opettajan tai luokkatoveriensa huomiota puoleensa. Esimerkinomaisesti käyttäytymisiä kuvattiin observoijille seuraavasti:

Aktiivinen osallistuminen: Kohde lukee, kirjoittaa, piirtää, laskee, ajattelee tehtävää, osallistuu keskusteluun, ryhmä-/parityöhön ts. kohde tekee aktiivisesti koulutyötä.

Passiivinen osallistum.: Kohde on omissa oloissaan, selailee lehteä tms. mikä ei liity oppitunnin teemaan, katselee ulos, puhelee/puuhastelee kaverin kanssa.

Aktiivinen häiritseminen: Kohde huutelee, liikuskelee, kolistelee, äänтелеe, ilmehtii, elehtii ts. kohde kerää huomiota osakseen.

Tekemisen laadun lisäksi havainnoitiin kohteen sosiaalimuotoa, oliko tämä ryhmän jäsenenä, parin kanssa vai itsekseen.

Taulukossa 24 esitetään sopeutumattoman oppilaan osallistuminen opiske- luun sekä yleisopetuksessa että esy-luokassa. Oppilaan aktiivinen ja passiivinen osallistuminen häiritsevä käyttäytyminen luokiteltiin kahteen luokkaan, joko oli tai sitten ei ollut aktiivinen, passiivinen tai häiritsevä. Luokkarajat määriteltiin seuraavasti:

aktiivinen osallistuminen: oppilas osallistui aktiivisesti lähes puolet observoidusta ajasta (47.0 % havainnoista)

passiivinen osallistum.: oppilas oli passiivisena enemmän kuin neljänneksen obser- voidusta ajasta (48.5 % havainnoista)

häiritsevä käyttäytym.: oppilas häiritsti enemmän kuin neljänneksen observoidusta ajasta (18.9 % havainnoista)

TAULUKKO 24 Sopeutumattoman oppilaan osallistuminen oppitunnin kulkuun

	Yleisopetus (18 opp.)			Esy-luokka (16 opp.)			Observ. tunteja yhteensä
	kyllä	ei	yht.	kyllä	ei	yht.	
Aktiivinen	50 (56 %)	40 (44%)	90	43 (54 %)	36 (46 %)	79	169
Passiivinen	47 (52 %)	43 (48 %)	90	35 (44 %)	44 (56 %)	79	169
Häiritsti	15 (17 %)	75 (83 %)	90	17 (22 %)	62 (78 %)	79	169

Observoinnissa havaittu sopeutumattoman oppilaan opiskeluun osallistuminen ei eronnut esy-luokan ja yleisopetuksen välillä. Eli käyttäytymishäiriöinen lapsi/nuori näytti osallistuvan opiskeluun, tai olevan passiivinen tai häiritsevä määrällisesti yhtä paljon riippumatta siitä, oliko hän isossa luokassa tai pienessä erityisryhmässä. Opiskeluun osallistumista ajassa mitaten ei tapahtunut pienessä erityisluokassa enempää kuin isommassa yleisopetuksen luokassa.

Tulos kertoo oppilaan osallistumisen määrästä, kuinka suuren osan oppitunnin kulusta tämä oli aktiivinen, passiivinen tai häiritsevä. Tai pikemminkin, kuinka monessa havainnointijaksossa kyseistä käyttäytymistä havaittiin. Käsillä olevan aineiston perusteella voi oppilaan osallistumista arvioida vielä observoijien vapaamuotoisten kuvausten perusteella. Observointilomakkeen kääntöpuolelle (liite 16) havainnoijaa pyydettiin kuvailemaan, miten kohde paneutui opiskeluun tunnin kuluessa. Havainnoijat vastasivat tähän kysymykseen kaikkiaan 153 tunnin osalta, joista 77 oli yleisopetuksesta ja 76 esy-luokasta. Kuvailut vaihtelivat muutaman sanan mittaisista yleisistä luonnehdinnoista pitempiin selostuksiin observoidun oppilaan käyttäytymisestä. Pitempiä selostuksia tehtiin erityisesti niistä tilanteista, jolloin tunnilla oli sattunut jotain erityistä joko havainnoidun oppilaan tai sitten muiden toimesta. Vastaukset luokiteltiin kolmeen luokkaan:

- + *Kuvauksesta on pääteltävissä, että kohde paneutui enimmäkseen opiskeluun.*
- *Kuvauksesta on pääteltävissä, että kohde ei enimmäkseen paneutunut opiskeluun.*
- 0 *Kuvauksesta ei voi päätellä, paneutuiko kohde vai ei paneutunut opiskeluun*

Luokittelu jakautui yleis- ja esy-luokan osalta taulukon 25 osoittamalla tavalla

TAULUKKO 25 Observoijien kuvausten luokittelu oppilaan opiskeluun osallistumisesta oppitunneilla (N = 153 tuntia)

Osallistumisen laatu	Yleisopetus	Esy-opetus
Aktiivinen	56 %	70 %
Passiivinen	32 %	22 %
Ei luokiteltavissa	12 %	8 %

Esy-luokan käyttäytymishäiriöinen oppilas osallistui aktiivisesti havainnoitsijoiden mielestä näiden vapaamuotoisten kuvausten perusteella useammin kuin yleisopetuksessa. Prosenttiluvut eroavat toisistaan erittäin merkitsevästi ($z = 5.494$; $p < .001$).

Pääjohtopäätös on, että sopeutumattomat oppilaat osallistuivat enimmäkseen suhteellisen aktiivisesti oppitunneilla opiskeluun. Samaan tulokseen tultiin sekä tiukassa periodiobservoinnissa että vapaamuotoisessa oppilaan tuntikäyttämisen kuvailussa. Vaikka siis tutkittavat oppilaat koettiin käyttäytymiseltään ongelmallisiksi, niin kuitenkin suurin osa heistä osallistui enimmäkseen koulun tavoitteiden mukaiseen toimintaan. Asia voidaan ilmaista myös siten, että havainnoiduista koulun käytöshäiriöisinä pitämistä nuorista vain hyvin harvoilla tunneilla ilmeni totaalista opiskelusta kieltäytymistä. Tilanteeseen saattoi vaikuttaa myös observoijan läsnäolo oppitunnilla siten, että sekä opettaja että oppilas (vaikka observoitavan henkilöllisyys olikin piilossa) yrittivät selviytyä tavallista paremmin.

Toinen johtopäätös koskee vapaamuotoisen tuntikäyttämisen arvioinnin reliabiliteettia. Vapaamuotoista kuvailua eivät havainnoitsijat millään tavalla yhteisesti harjoitelleet eikä tarkoitus ollutkaan tehdä siitä systemaattista arviointivälinettä. Yleiseksi ohjeeksi annettiin kirjoittaa havainnointilomakkeen kääntöpuolelle observointijaksojen välillä oppitunnin kulusta vapaamuotoista kuvailua, joka voisi olla systemaattisen observointitiedon tukena. Saattaa olla, että havainnoitsija "veti kotiin päin" vapaamuotoisessa kuvauksessaan tunnin kulusta. Hänen oli helpompaa tulkita ja kuvailla vapaamuotoisesti tietyn esy-luokan oppilaan käyttäytymistä myönteisessä valossa, sillä havainnoitsijat tunsivat useimmissa tapauksissa nämä oppilaat opetusharjoittelunsa perusteella. Toisaalta myös systemaattisen periodiobservoinnin tulos oli, että esy-luokan oppilas oli passiivisena harvemmin kuin yleisopetuksen sopeutumaton oppilas. Eli sekä vapaamuotoinen kuvaileva observointi että tiukempi, kriteerisidonnainen havainnointi antoivat samansuuntaiset tulokset, joista jälkimmäistä on pidettävä luotettavampana sen vertailukelpoisuuden takia.

9.3 Käyttäytymishäiriöisen oppilaan vuorovaikutus luokassa

Kolmas observointiaineistoon perustuva pääongelma käsitteli käyttäytymishäiriöisen oppilaan vuorovaikutuksen suuntautumista ja sen sisältöä luokkaympäristössä. Oppilaan vuorovaikutuksesta havainnointiin sen laatu, oliko kyseessä tämän aloite vai vastasiko tarkkailtava oppilas toisen vuorovaikutusaloitteeseen. Vuorovaikutuksena pidettiin sekä verbaalista että non-verbaalista (ilme, ele, liike tai vastaava) ilmausta. Sen suuntautuminen luokiteltiin tapahtuvaksi opettajalle, oppilaalle tai epämääräiselle taholle, ei kenellekään erityisesti (huudahtaminen, "möläyttäminen ilmaan"). Lisäksi observoija arvioi vuorovaikutustapahtuman sisällön, oliko kyseessä sosiaalinen vai tehtäväorientoitunut tapahtuma. Sosiaalisena vuorovaikutusta pidettiin, jos se ei millään tavalla liittynyt oppitunnin aiheeseen tai sillä hetkellä käsiteltävään teemaan. Tehtäväorientoitunut vuorovaikutustapahtuma kohdistui selvästi tavalla tai toisella opiskeltavaan asiaan (oppilas kysyi, neuvoi tai tarkensi ohjeita luokkatoveriltaan tai opettajalta). Kolmas vaihtoehto oli, ettei vuorovaikutusta ilmaantunut lainkaan observoitavan 15 sekunnin jakson aikana.

Tulos oli, että käyttäytymishäiriöinen oppilas oli observointiperiodeista keskimäärin 43 % omista oloissaan ilman vuorovaikutusta toisten oppilaiden tai opettajan kanssa. Opetusmuodolla ei tässä suhteessa ollut merkitystä, vuorovaikutuksettomia periodeja esy-luokassa oli 41 % ja yleisopetuksessa 45 %. Vuorovaikutuksen määrää ei voi verrata esimerkiksi yleisopetuksen oppilaan vastaavaan, koska sellaista aineistoa ei tässä tutkimuksessa koottu. Vuorovaikutus on aina hyvin yksilökohtaista, toiset ovat aktiivisempia ja toiset passiivisempia eikä se jakaannu tasan oppilasjoukossa.

Vuorovaikutuksen suuntautuminen ja aloitteellisuus yleisopetuksessa ja esy-luokassa esitetään taulukossa 26. Taulukon luvut ilmaisevat, kuinka monta prosenttia kutakin vuorovaikutustapahtumaa havaittiin observoinneissa. Yleisopetuksen ja esy-luokan välisen eron merkitsevyys testattiin t-testillä.

TAULUKKO 26 Havainnoitavan oppilaan vuorovaikutus esy-luokassa ja yleisopetuksessa prosentteina observointiperiodeista

Vuorovaikutus	yleisop.(%)	esy-lk (%)	t	p<
Aloite oppilaalle	19	13	2.781	.01
Aloite opettajalle	9	11	- 1.614	n.s.
Aloite ilmaan	6	10	- 2.750	.01
Vastaus oppilaalle	13	9	2.381	.05
Vastaus opettajalle	5	12	- 4.624	.001
Vastaus ilmaan	4	3	1.534	n.s.
Ei lainkaan	41	45	-1.289	n.s.

Prosenttilukujen summaksi kahdessa ensimmäisessä sarakkeessa ei tule tasan sataa, koska luokittelu ei ollut täydellisesti toisiaan poissulkevaa ja havainnoitsija on saattanut merkitä observointilomakkeeseen kaksikin vuorovaikutuksen luokittelumerkintää yhden havainnointiperiodin kuluessa.

Observointien perusteella voi päätellä, että isossa yleisopetuksen luokassa käyttäytymishäiriöisen oppilaan vuorovaikutuksesta lähes viidennes suuntautui oppilastoverille. Esy-luokan vuorovaikutusta puolestaan leimaa opettajasuuntautuneisuus. Oppilas vastasi opettajan aloitteeseen tai teki yleisen, kenellekään erityisesti suuntaamattoman vuorovaikutusaloitteen tilastollisesti merkitsevästi useammin kuin yleisopetuksen luokassa. Epämääräisen vuorovaikutuksen (*aloite ilmaan*) osuus vastaa melko tarkalleen Uusikylän (1987) luokituksen epäselvän tai häiriökäyttäytymisen osuutta.

Vuorovaikutuksen sisällöissä ei ollut eroja erityis- ja yleisopetusluokan välillä. Vuorovaikutustapahtumat jakautuivat jokseenkin tarkalleen puoliksi sosiaalisesti ja tehtävän suuntaisesti orientoituneisiin sisältöjensä puolesta observoijien tulkitsemina. Taulukossa 27 esitetään yhteenvetona vuorovaikutustapahtumien osuudet niiden kohteen mukaisesti.

TAULUKKO 27 Vuorovaikutustapahtumien (VV) osuudet kohteen mukaisesti

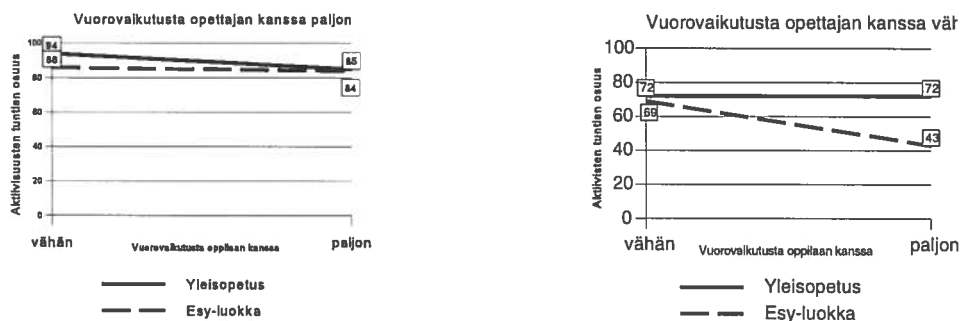
Vuorovaikutus	yleisop.(%)	esy-lk (%)	t	p<
VV oppilaalle	32	21	2.797	.01
VV opettajalle	15	22	-3.603	.001
VV ilmaan	12	13	-1.347	n.s.
Ei lainkaan	41	44	-1.289	n.s.
Yhteensä	100	100		

Lopuksi tarkastellaan vielä oppilaan ja opettajan kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen määrän, oppilaan aktiivisuuden/passiivisuuden (tehtävään sitoutuneisuus) sekä opetusmuoton (yleisopetus / erityisopetus) yhdysvaikutusta. Havainnot luokiteltiin dikotomisesti vuorovaikutuksen määrän mukaan (paljon/vähän) siten, että havaintojen määrät jakautuivat suunnilleen puoliksi. Vuorovaikutuksen tarkastelussa yhdistettiin sekä aloite että vastaus. Kiinnostuksen kohteena on siis tässä tapauksessa yleensä vain vuorovaikutuksen määrä. Ristiintaulukoimalla havainnot tarkastellaan näiden muuttujien yhteistä, samanaikaista vaihtelua. Taulukon 28 luvut tarkoittavat havaintojen määrää, kuinka monta oppituntia aineistossa luokiteltiin edellä kuvatulla tavalla. Yksi tapaus jäi pois analyysistä puuttuvan tiedon takia, joten havaintojen määrä on yhteensä 168.

TAULUKKO 28 Vuorovaikutuksen, aktiivisuuden ja opetusmuodon yhdysvaikutuksen tarkastelu

	Vuorovaikutusta opettajan kanssa							
	vähän				paljon			
	Vuorovaikutusta oppilaan kanssa				Vuorovaikutusta oppilaan kanssa			
	vähän		paljon		vähän		paljon	
	Akt	Pass	Akt	Pass	Akt	Pass	Akt	Pass
Yleis	18	7	26	10	15	1	11	2
Esy	11	5	6	8	25	4	16	3

Esy-luokan sopeutumaton oppilas oli tunnilla aktiivinen, kun vuorovaikutusta opettajan kanssa oli paljon, mutta oppilaan kanssa vähän. Yleisopetuksen käyttäytymishäiriöisen oppilaan aktiivisuus opiskelussa puolestaan lisääntyi, kun vuorovaikutusta oppilastoverin kanssa oli paljon. Yleisopetuksen oppilaskin jäi vain harvoin passiiviseksi siinä tapauksessa, että vuorovaikutusta opettajan kanssa tapahtui paljon. Kuviossa 16 havainnollistetaan käyttäytymishäiriöisen oppilaan aktiivisuuden ja vuorovaikutuksen keskinäistä riippuvuutta esittämällä taulukon 28 aktiivisten tuntien prosentiosuudet kustakin luokittelukategoriasta ("vähän" tai "paljon"). Päättelyn taustalla olevat parametrit ja tunnusluvut esitetään liitteessä 17.



KUVIO 16 Käyttäytymishäiriöisen oppilaan aktiivisten oppituntien osuus prosentteina oppilaan kanssa tapahtuvan vuorovaikutuksen määrän mukaan

Yleisopetuksessa oleva käyttäytymishäiriöinen oppilas suuntautui opetukseen aktiivisesti luokkatoverinsa kanssa yhdessä silloinkin, kun vuorovaikutusta opettajan kanssa oli vähän. Pienen erityisluokan oppilas puolestaan suuntasi huomionsa jonnekin muualle kuin opetettavaan asiaan, kun vuorovaikutus luokkatoverin kanssa lisääntyi. Kun vuorovaikutus opettajan kanssa oli runsasta, niin opiskeluun sitoutuminen oli sekä yleis- että erityisopetuksessa varsin korkealla tasolla. Lisääntynyt vuorovaikutus oppilastoverin kanssa vähensi oppilaan

aktiivista opiskeluun sitoutumista yleisopetuksessa, esy-luokassa lisääntynyt oppilaiden välinen vuorovaikutus ei vienyt huomiota pois opetuksesta.

Tilannetta voi tulkita myös siten, että erityisluokan oppilaat olivat opettaja-addikteja vuorovaikutuksessa aktiivisen osallistumisen turvaamiseksi: kaverisuuntautuneisuus vähensi aktiivista oppimisosallistumista. Yleisopetuksen käyttäytymishäiriöinen oppilas ei tarvinnut välttämättä opettajan kontrollia opiskelunsa tueksi.

Syitä edelliseen voi hakea lähinnä kahdelta taholta. Ensinnäkin esy-luokan oppilaat saattavat henkilökohtaisilta ominaisuuksiltaan olla erilaisia kuin yleisopetuksen käyttäytymishäiriöiset oppilaat. Esy-luokkalaisen taustalla voi mahdollisesti olla syvempiä ja hänen oppimiseensa olennaisesti vaikuttavia ominaisuuksia, kuten käyttäytymishäiriöitä (tarkkaavaisuus- ja yliaktiivisuushäiriö, uhmakkuushäiriö tai varsinainen käytöshäiriö). Eli oppilaskohtaiset tekijät voivat olla sen laatuksia, että henkilön oppimisen turvaaminen edellyttää tiukempaa ulkopuolelta tulevaa kontrollia ja tarkkaavaisuuden kiinnipitämistä.

Toisaalta syy voi olla myös erilaisessa ympäristössä. Yleisopetuksen luokassa normaali, hyväksyty ja käytetty oppimisen malli edellyttää yhteistyötä luokkatoverin kanssa. Tällöin kontaktin oppilastoveriin odotetaan olevan tehtävä- ja yhteistyöorientoitunutta. Eli erilainen konteksti luo erilaiset toimintamallit oppilaille.

10 TULOKSELLISUUDEN TARKASTELUA

Tässä luvussa tarkastellaan kokoavasti edellä esitettyjä tutkimustuloksia ja mitä niiden perusteella voidaan päätellä sopeutumattomien erityisluokkien tuloksellisuudesta valitun arviointikehikon puitteissa. Aluksi tutkimustulokset esitetään taulukon muodossa (taulukko 29) tulkittuina erittäin tiiviiseen muotoon.

TAULUKKO 29 Tutkimustulosten tiivistelmä

Ongelma	Tulos
1. Siirron ajankohta ja tarpeellisuus	yläaste: sopiva ja tarpeellinen ala-aste: ehkä sopiva ja tarpeellinen
2. Esyläisten kouluviihtyvyys	opettajasuhde hyvä, kaverisuhde negatiivinen
3. Muutokset koulunkäynnissä	positiivisia
4. Yhteistyö	toimivaa
5. Tehokkuus	vanhemmat ja opettajat pitivät esy-opetusta tehokkaana ja arviot olivat samansuuntaiset
6. Vaikuttavuus	eri osapuolet pitivät esy-opetusta oppilaan kannalta positiivisena vaikutuksiltaan
7. Vaikutus koulun toimintaan	pääasiassa positiivinen, toisaalta voi tuottaa ongelmiakin
8. Opetuksen järjestäminen	koulun toisten luokkien rinnalla, oppilaat etenevät yksilöllisesti
9. Esy-opettajan yhteistyö	säännöllistä koteihin, konsultointia koulussa, kouluterveydenhoitajat tärkeitä yt-kumppaneita
11. Opettajajohtoisuus vs. oppilas keskeisyys	oppilaskeskeistä

(jatkuu)

TAULUKKO 29 (jatkuu)

12. Oppilaan osallistuminen opetukseen	enimmäkseen aktiivista osallistumista, häirintää noin viidennes tunnista
13. Oppilaan vuorovaikutus	esy-luokassa opettajaorientoitunutta

Seuraavaksi tarkastellaan eräitä tuloksia lähemmin ja rinnalle nostetaan aikaisempien tutkimusten tuloksia.

10.1 Esy-oppilas koulussa ja opetuksen järjestäminen

Esy-oppilaat, heidän vanhempansa, yleisopetuksen opettajat ja rehtorit pitivät sopeutumattomien luokkamuotoista erityisopetusta tuloksellisena, kun sitä arvioitiin tehokkuuden ja vaikuttavuuden näkökulmista.

Moberg (1984) tutki opettajien (N = 743) käsityksiä erityisoppilaiden integraation hyödyllisyydestä. Vastaajat vertailivat opetuksen hyödyllisyyttä erillisissä ryhmissä (erityisluokissa) ja yhteisissä opetusryhmissä (integroituina). Opettajat tulivat peruskouluista ja lukioista. Tutkimuksesta ei selviä, oliko vastaajan omalla koululla esy-luokkaa vai ei. Voidaan kuitenkin olettaa, että valtaosalla heistä ei ollut kokemusta omalla koululla toimivasta esy-luokasta. Taulukossa 30 vertaillaan Mobergin tuloksia sopeutumattomien osalta käsillä olevaan aineistoon. Taulukossa esitetään niiden vastaajien prosenttiosuus, jotka yhtyivät väitteeseen.

TAULUKKO 30 Opettajien käsitykset erityisluokan hyödyllisyydestä (% vastaajista)

Erit.luokan vaikutus on hyödyllinen...	Moberg (743)	Kuorelahti (366)	Merk.ero
oppilaan kokonaiskehitykseen	56 %	77 %	***
oppilaan tiedolliseen kehitykseen	65 %	60 %	
oppilaan myöhempään sijoittumiseen	26 %	40 %	***
muiden oppilaiden kannalta	73 %	78 %	

Eron merkitsevyys *** $p < .001$

Tämän tutkimuksen opettajilla oli kokemusta omassa koulussa toimivasta esy-luokasta. Opettajien käsitys esy-opetuksen positiivisesta vaikutuksesta oppilaan kokonaiskehitykseen ja myöhempään sijoittumiseen yhteiskunnassa ja työelämässä näyttäisi siis vain vahvistuvan omakohtaisten havaintojen myötä. Jahnukaisen (1997) mukaan entisten esy-nuorten todellinen sijoittuminen yhteiskuntaan on

riippuvainen paitsi henkilökohtaisista tekijöistä myös yleisestä työmarkkinatilanteesta.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on ratkaisevaa lapsen koulunkäynnin kannalta. Kodin tuki ja kannustus lapsen oppimisessa merkitsee paljon. Toisaalta kotona ei aina olla perillä koulun tavoitteista, vaatimuksista ja odotuksista. Mikäli koulun ja kodin välille syntyy säröä, tavallisesti lapsi joutuu kärsijäksi. Sensijaan aikuisten verkostoituminen ja yhteiset tavoitteet rauhoittavat lasta ja motivoivat hänen koulunkäyntiään. Tässä tutkimuksessa useat vastaajat kuvailivat esyluokan positiivisen vaikutuksen johtuvan siitä, että lapsi kokee tulevansa otetuksi huomioon ja olevansa tärkeä useamman aikuisen silmissä.

Toinen näkökulma on tiukan kontrollin ajatus: moni aikuinen on tietoinen mahdollisista luvattomista poissaoloista ja niihin puututaan, niistä joutuu vastuuseen (vrt. Pomeroy 1999). Molemmat näkökulmat edesauttavat lapsen tai nuoren yritystä selviytyä niistä vaatimuksista, joista aikuiset hänen odottavat positiivisella tavalla selviytyvän. Käsitysten taustalla piilee ajatus oppimisodotusten positiivisesta vaikutuksesta oppilaisiin (Goldstein 1995; Rosenberg, Wilson, Maheady & Sindelar 1997).

Tulosten tulkinnessa on jälleen syytä muistaa myös niiden kaksitasoisuus. Vastaajat ovat jo tulkinneet - useimmiten lapsen - kokemusta esy-opetuksesta. Vain esy-oppilaiden ja esy-opettajien käsitykset perustuvat suoranaiseen kokemukseen. Hyvä esimerkki on käsitys leimautumisesta "häirikköoppilaaksi" (ks. taulukko 20). Yli puolet vanhemmista oli sitä mieltä, että lapsella ei ole tällaista leimaa, vaikka hänet on siirretty esy-opetukseen. Lapsen vanhemmat pitävät lastaan ensisijaisesti tavallisena koululaisena, eikä minään puolen prosentin ongelmatapauksena. Koulun puolella erityisopetukseen siirretty oppilas koetaan paljon herkemmin häiriköksi. Vanhempien tulkinta näytti siis valtaosaltaan olevan, että esy-siirrosta ei aiheutunut leimautumista eikä lapsi muutenkaan ollut leimautunut häiriköksi. Lasten ja nuorten omat tulkinnat olivat identtisiä vanhempien kanssa. Itse siirtotapahtuma ei asianosaisten oman kokemuksen mukaan leimannut lasta negatiivisesti. Tästä ei kuitenkaan suoraan voi päätellä, että siirto erityisluokkaan ei jättäisi jälkiä toisten ihmisten käsityksiin ja suhtautumiseen.

10.2 Sopeutumaton oppilas oppitunneilla

Opetusmenetelmät sekä yleisopetuksessa että erityisopetuksessa olivat muuttuneet opettajajohtoisista oppilaskeskeisemmiksi verrattuna 1980-luvun tilanteeseen. Havaittua tulosta voi hyvin verrata aikaisempiin observointitutkimuksiin, joiden perusteella voi päätellä opetusmenetelmien yleisesti olevan opettajajohtoisia. Uusikylä & Kansanen (1988, 1) totesivat opetusmuotojen jakautuvan yleisopetuksessa siten, että opettajakeskeisiä oli 72 %, oppilaskeskeisiä 24 % ja yhteistoinnillisia 4 %. Käsillä oleva tutkimusaineisto antaa viitteitä, että opettajakeskeisyys yleisopetuksessa näyttäisi vähentyneen noin 10 prosenttiyksikön verran 10

vuoden kuluessa. On tosin muistettava, että tämän aineiston perusteella ei voi varauksetta tehdä yleistystä koko peruskoulun opetukseen.

Erityisluokissa opettajakeskeisten opetusmuotojen (opettajan esitys, kysely tai yhteinen harjoitus) osuus oli pienempi kuin yleisopetuksessa. Uusikylän (1987, 32-33) mukaan ala-asteen tarkkailuluokkien (n = 4, observoituja oppitunteja 46) opetuksesta oli opettajakeskeistä keskimäärin 63.3 %. Opettajakeskeisen opetuksen osuus vaihteli 52 %:sta 72 %:iin. Oppilaskeskeisten opetusmuotojen osuus oli 26.4 %, kun mukaan lasketaan yhteistoiminnallinen opetusmuoto. Uusikylä käytti tarkkailuluokkien opetusprosessin luokittelussa lisänä luokkaa 'epäselvä tilanne, häiriökäyttäytyminen', minkä johdosta osuuksien vertailu yleisopetuksen kanssa ei ole suoranaisesti vertailukelpoista. Epäselvän tai häiriökäyttäytymisen osuus oli 10.3 %. (Uusikylä 1987, 31-33.)

Tämän tutkimuksen tulos oli, että esy-luokissa opettajakeskeisen opetusmuodon osuus oli selvästi pienempi kuin aikaisemmassa Uusikylän (1987) tutkimuksessa. Vastaavasti oppilaskeskeisiä opetusmuotoja käytettiin selvästi enemmän. Vertailun kohteena olevassa Uusikylän (1987) tutkimuksessa opettajakeskeisyydellä tarkoitettiin opettajan esitystä, opettajan kyselyä ja yhteistä harjoitusta. Sisällöllisesti se tarkoittaa opettajan *johdolla* tapahtuvaa työskentelyä. Opettajakeskeisyys on näin siis molemmissa tutkimuksissa määritelty lähes samoin, joten siltä osin lukuja voi pitää vertailukelpoisina. Tässä tutkimuksessa tähdättiin opetusprosessin kuvailuun pääasiassa yksittäisen oppilaan näkökulmasta. Yleinen tieto, mitä luokassa kokonaisuudessaan tapahtuu ja kenen johdolla, muodostaa opetusprosessin kehystekijän tässä tutkimuksessa. Taulukossa 31 esitetään tämän aineiston ala-asteen 20 observoitua tuntia ja vertaillaan niitä Uusikylän (1987) aikaisempaan, myös ala-astetta koskeneeseen tutkimukseen.

TAULUKKO 31 Ala-asteen esy-luokkien opetusmuotojen vertailu (%)

Tutkimus	tuntien lkm	opettajakesk.	oppilaskesk.
Uusikylä (1987), esy	46	63.3	23.9
Observointi esy	10	41.0	55.7
Observointi yleis	10	49.8	47.9

Observointiaineistossa erot yleis- ja erityisopetuksen välillä eivät ole tilastollisesti merkitseviä ($F_{\text{op.joht.}}(2,17) = 1.824$, n.s.; $F_{\text{opp.kesk.}}(2,17) = 2.580$, n.s.), mutta oireellisia ja yhdensuuntaisia yläasteen aineiston kanssa.

Esy-luokkien prosenttiluvut oppilaskeskeisyydessä tämän tutkimusaineiston ja Uusikylän aineiston välillä eroavat toisistaan melkein merkitsevällä tasolla ($z = 1.996$; $p < .05$).

Observointien perusteella voi päätellä, että opetus on oppilaskeskeisempää erityisluokissa yleisopetukseen verrattuna. Päätely on johdonmukainen Uusikylän (1987) tutkimusaineiston kanssa.

Vuorovaikutus oppitunneilla ei jakaudu tasan ensinnäkään oppilaiden kesken ja toisaalta oppilaan ja opettajan välillä. Uusikylän (1980, 87) mukaan luokan aktiivisempi puolikas käyttää oppitunnin verbaalisista vuorovaikutussiirroista yli 90 % ja passiivisemmän puolikkaan osalle jää alle 10 %. Erityisoppilaat kuuluvat yleensä tähän passiivisempaan puoliskoon tai siihen joukkoon, jotka kokivat, ettei heitä kuultu koulussa (esim. McIntosh ym. 1993; Kivirauma 1995, Pomeroy 1999).

Uusikylän (1987, 36) mukaan oppilaiden puheenvuorojen suhteellinen osuus erityisluokissa oli selvästi suurempi kuin yleisopetuksessa. Hänen mukaansa spontaanien puheenvuorojen runsaus luonnehti tarkkailuluokkien oppitunteja. Vuorovaikutustilanne on olennaisesti toisenlainen pienessä yhden opettajan ja 5-10 oppilaan ryhmässä kuin suuressa 25 - 30 oppilaan luokassa. Vuorovaikutus on luonteeltaan avoimempaa ja myös opettajan on oltava koko persoonallisuudellaan siinä mukana.

11 POHDINTA

Yksilöllisyys on erityisopetuksen kulmakivi. Erilaiset oppilaat otetaan vastaan yksilöinä ja heidän erityiset opetukselliset tarpeensa muodostavat perustan, jonka varaan opetus suunnitellaan ja toteutetaan. Onnistuminen on viime kädessä kiinni opettajista, jotka toimivat lasten kanssa. Yksilöllisen oppimisen ohella tulisi puhua myös yksilöllisestä opettamisesta ja opettajien rohkaisemisesta riskien ottamiseen opetusta kehitettäessä. Riskejä ottavien, improvisoivien ja sytyttävien opettajapersoonallisuuksien aika ei suinkaan ole ohi! (Ainscow 2000, 101, 116.)

Ymmärtävätkö koti ja koulu toisiaan? Mistä johtui opettajien ja vanhempien erilaiset arvioinnit esy-luokkien toiminnasta? Vastauksen etsiminen näihin kysymyksiin olisi yksittäisen koulun pedagogista kehittämistä.

Inklusio käytöshäiriöisten näkökulmasta ei ole mitenkään yksiselitteistä. Monissa tutkimuksissa juuri käytöshäiriöiset lapset ja nuoret ovat olleet viimeisimpiä, kun opettajilta on kysytty, keitä ja millaisia erityisoppilaita he ovat valmiita ottamaan omiin yleisopetuksen ryhmiin (Moberg 1984, 1998). Paljon riippuu koko koulujärjestelmän henkisistä ja aineellisista resursseista vastata käytöksellään koko koulun haastavien huutoon. Tyydytämmekö näiden yksilölliset tarpeet erillään vai pidämmekö tarpeellisena juuri heidän läsnäoloaan isoissa yleisopetuksen ryhmissä? Missä kulkee sietokyvyn raja? Milloin kipukynnys ylitetään?

11.1 Tutkimusmenetelmän arviointia

Erityisluokkien tuloksellisuuden arviointiin käytetty lähestymistapa ja menetelmä limittyivät. Lähestymistavaksi valittiin esy-luokkien eri asiakastahojen käsitysten arviointi ja sitten näiden tulosten vertailu keskenään. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointi on aina hyvin tulkinnanvaraista ja sidoksissa arviointitiedon tarpeeseen eli kuka arviointitietoa tarvitsee. Tässä tutkimuksessa tietoa pyrittiin hake-

maan sopeutumattomien erityisluokkien toiminnan järkevyyden arvioimiseksi. Tuottavatko ne tuloksia ja tarvitaanko niitä?

Tutkimusmenetelmä, jossa koottiin aineisto kahdessa erässä kolmen vuoden sisällä eri kouluista kummallakin kerralla, tarjoaa mahdollisuuden erään erityisopetusmuodon kuvailuun. Vaikka tutkittavien lukumäärä olikin kohtuullisen suuri tilastollisia analyysejä silmälläpitäen, ei menettely kuitenkaan otannasta johtuen tarjonnut mahdollisuutta tulosten yleistämiseen koskemaan koko maata. Observointiaineisto tarkentaa kuvaa, mitä oppitunnilla tapahtuu sopeutumattoman oppilaan näkökulmasta.

Olisi mielenkiintoista yhdistää käytetyt lähestymistavat. Kyselylomake- ja observointiaineistojen kokoaminen samoista kouluista tarjoaisi mahdollisuuden entistä tarkempaan kuvaan, millainen esy-opetus koettaisiin tuloksellisena ja millaista se todellisuudessa on. Tällaisen aineiston perusteella voitaisiin täsmällisemmin vertailla yksilöiden ilmoittamien ja toisaalta ulkopuolisen havainnoitsijan tekemien huomioiden yhtäpitävyyttä. Tätä voisi pitää koulujen toiminnan kehittämisen kannalta tärkeänä jatkotutkimusaiheena.

Tutkimusmenetelmä rajoittaa observoinnin perusteella tehtävää tiukkaa opetusmuotojen vertailua myös siinä suhteessa, että täysin varmaa näkemystä tutkittavien erilaisuudesta vs. samanlaisuudesta ei ole käytettävissä. Eli olivatko yleisopetuksen käyttäytymishäiriöiset oppilaat jo yksilöllisiltä ominaisuuksiltaan olennaisesti erilaisia kuin erityisluokan käyttäytymishäiriöiset oppilaat? Saattaa olla, että erityisluokan oppilaat joukkona poikkeavat yleisopetuksen käyttäytymishäiriöisistä oppilaista esim. poikkeavan käyttäytymisen vakavuusasteen suhteen. On myös varsin oletettavaa, että erilainen luokkaympäristö myös muokkaa erilaista käyttäytymistä. Erityisluokkalaisen sosiaalinen rooli ja status koulussa on toinen kuin yleisopetuksen luokassa (Kivirauma 1995).

Tämän tutkimuksen ex post facto -tyyppinen asetelma observointiosuudessa jättää monia kysymyksiä avoimiksi ja siten tuo epävarmuutta tulkintaan. Tutkimuksen sisäisen validiteetin kannalta ongelmat ovat kiistattomia. Tutkittavia ryhmiä ei ole voitu satunnaistaa yhtäältä sopeutumattomuuteen liittyvästä tulkinnallisuudesta ja toisaalta käytännöllisistä seikoista johtuen. Koulujen erilaiseen kulttuuriin liittyviä tulkinnallisia, sopeutumattomuuden sietämisen tekijöitä. Eri koulujen käytännöt erityisluokkasiirtojen toteuttamisessa saattavat vaihdella. Tutkituissa kouluissa saattaa olla yleisopetuksessa sellaisia oppilaita, jotka toisessa olisi ehdottomasti siirretty erityisluokkaan. Esy-luokkaan siirretyt ja yleisopetuksessa olevat sopeutumattomat oppilaat ovat ryhmänä erittäin heterogeenisiä. Kun observointien perusteella ei havaittu keskimääräisiä eroja yleisopetuksen ja esy-opetuksen välillä oppilaiden sitoutumisessa opiskeluun, niin kyse voi olla todellisuudessa vallitsevan tilanteen ohella myös tutkimusmenetelmän sisäisen validiteetin tuomasta harhasta. Jotta opetuksen toteuttamistavan vaikutusta päästäisiin objektiivisesti arvioimaan, pitäisi muut tekijät kontrolloida mahdollisimman tarkasti.

Tuloksellisuuskäsitteen soveltaminen asianosaisten käsitysten mittaamiseen tuotti käsitteellisiä ongelmia. Tehokkuus- ja vaikuttavuus näyttivät empiirisesti lomittuvan toisiinsa. Loogisesti päätellen se ei ihmetytä, sillä yksittäisen vastaajan

näkökulmasta (esimerkiksi äidin/isän) koulutuksen vaikuttavana kokeminen edellyttää sen kokemista myös tehokkaaksi.

Yhdeksi jatkotutkimuksen aiheeksi voisi esittää tässä tutkimuksessa esiinnoussutta ristiriitaista havaintoa. Eri arvioitsijat pitivät esy-opetusta kohtuullisen hyvin yksilöllisiin tarpeisiin vastaavana, mutta ulkopuoliset havainnoitsijat eivät havainneet sopeutumattoman oppilaan sitoutuvan esy-luokissa sen enempää aktiiviseen koulutyöhön kuin isommissakaan luokissa. Mistä tässä on kyse? Oppilaan tekemisiä oppitunnin kuluessa pitäisi seurata selvästi yksityiskohtaisemmin ja tarkemmin kuin mitä tässä tutkimuksessa toteutetussa observoinnissa tehtiin.

11.2 Esy-luokkien uhkatekijät

Erityisluokilla on myös varjopuolensa. Kun monta käyttäytymishäiriöistä lasta tai nuorta sijoitetaan yhteen tilaan, syntyy jännitteitä. Kouluviihtyvyydessä tämä ilmeni erityisoppilaiden keskinäisten suhteiden heikompana arvostuksena verrattuna yleisopetuksen ikätovereihin. Pahimmillaan huonot sosiaaliset suhteet tai epäsosiaalisen jengikäyttämisen lisääntyminen eliminoivat ne edut, jotka mahdollisesti saavutetaan paremmin toimivan opettajasuhteen kautta.

Vuorovaikutuksen negatiiviset elementit oppitunneilla - huutelu, häirintä, työrauhahäiriöt, levottomuus - haittaavat jo ennestään tarkkaavaisuudeltaan häiriintyneiden koululaisten työntekoa. Tässä tutkimuksessa nousivat selvästi esiin oppilaiden keskeiset ongelmalliset suhteet.

Vaikka leimautumista eivät vanhemmat yleensä pitäneet erityisen ongelmallisena esy-luokalle siirtymisessä, niin lapsi oli kuitenkin leimautunut "häiriköksi" tai muulla tavoin koulun ongelmaoppilaaksi. Siirtyminen erityisluokalle vain vahvistaa kouluyhteisön silmissä tätä kuvaa. Myös oppilaat ovat tästä tietoisia ja omassa ajattelussaan he voivat kääntää sen itsensä kannalta jopa positiiviseksi. Näin voi päätellä esim. Kivirauman (1995) aineiston perusteella, jossa haastatellut entiset esy-oppilaat pitivät siirtymistä erityiskouluun helpottavana asiana: enää ei tarvinnut esittää "kovaa" oppilasta, riitti että oli "kovien" koulussa. Leimautumista toisten silmissä ei ehkä ole koettu ongelmaksi, negatiivisempaa voi olla yhteisön kannalta kielteisten arvojen omaksuminen ja ei-toivottavaan alakulttuuriin sosiaalistuminen.

Erityisopetuksen onnistumisen mittarina on pidetty kuntoutuvien eli takaisin yleisopetukseen palaavien oppilaiden määrää. Esy-opetukselle on selvästi ominaista vähäinen paluu takaisin yleisopetukseen (Moberg 1985; Seppovaara 1998). Oppilaiden halut palata erosivat kouluasteen mukaan: yläasteella ei enää edes aiottu palata, ala-asteella esy-vaihe nähtiin väliaikaisena ratkaisuna.

Epäpätevien opettajien suuri osuus juuri esy-opetuksessa on merkittävä uhkatekijä. Millaiset pedagogiset ja didaktiset taidot ovat henkilöillä, joilla ei ole lainkaan opettajan koulutusta? Voi kuvitella, että juuri esy-luokkiin hakeutuisi

sellaisia ihmisiä, joilla on kyky luoda kontakti yleensä nuoriin ja varsinkin sellaisiin, joilla vuorovaikutus aikuisten kanssa muuten on ongelmallista. Tästä ei kuitenkaan ole näyttöä tämän aineiston perusteella. Tutkituissa kouluissa ilmeni sellaisiakin yksittäisiä käsityksiä, jonka mukaan juuri erityisluokan opettajan ammatillinen osaaminen oli kyseenalaista.

Pienen luokkayhteisön taipumus on muovautua "epäluonnolliseksi" siinä mielessä, että vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä on runsasta. Voi olla, että oppilaasta tulee opettajan kontrollista (siis ulkoisesta) riippuvainen ja itseohjautuvuus kärsii. Toisaalta erityisluokalle siirtyneet oppilaat jo alun alkaen voivat olla itseohjautuvuudeltaan heikkoja. Tutkimuksessa havaittu opettaja-addiktius voi selittyä tutkitun kahden eri oppilasjoukon erilaisuudella jo alun alkaenkin eikä niinkään opetusmuodosta johtuvana seikkana.

11.3 Esy-luokkien vahvuudet

Tutkimuksen tulosten mukaan sopeutumattomien erityisluokkien parhaimpana valttina, voimavarana ja mahdollisuutena voi pitää toimivaa oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutussuhdetta. Juuri vuorovaikutuksen epäonnistumiseen kompastuu käytöshäiriöisen lapsen/nuoren koulunkäynti (Pomeroy 1999).

Vuorovaikutuksen kehittyminen epätydyttäväksi on tavallisesti pitkällisen prosessin tulos ja sen taustalla on sekä yksilöön että yhteisöön liittyviä tekijöitä. Esimerkiksi tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriöisen lapsen koulunkäynti voi jo ensimmäisistä koulupäivistä alkaen olla takkuista ja epäonnistumisten täyttämää. Lapsi kuulee varoituksia, kieltoja, käskyjä ja kehotuksia. Mukaan liittyy ennen pitkää leimaavat nimitykset ja lapsen rooli muuttuu luokassa negatiiviseksi. Myös ikätoverit alkavat vieroksua ja välttää häirikköä, jonka kanssa on vaikeaa tulla toimeen. Tämän omasta näkökulmasta tilanne voi vaikuttaa kummalliselta eikä lapsi välttämättä ymmärrä omien tekemistensä merkitystä ja yhteyttä omaan tilanteeseensa luokassa. Hän voi kokea, että opettaja huutaa ja on loukkaava aiheetta häntä kohtaan. Ikätovereiden torjunta, huono minä-käsitys, sosiaalinen torjunta, epäonnistuminen koulutyössä ja näihin voi vielä mahdollisesti liittyä epäjohdonmukainen kasvuympäristö kotona. Ollaan noidankehässä, jota voi olla vaikea katkaista. (Kauffman 1997, 342.)

Havaittu runsas oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus on luonteeltaan kasvattavaa. Aikuinen opettaa hyväksyttäviä malleja lapselle/nuorelle, jolta nämä puuttuvat. Kasvun kannalta on tärkeä kokemus tulla kuulluksi ja ymmärretyksi; aikuinen ottaa tosissaan kasvavan käsitykset ja mielipiteet. Perimmältään on kyse välittämisestä ja hyväksytyksi tulemisesta. Itseohjautuvaan oppimiseen ja koulutyöhön ei synnytä, siihen opitaan. Tässä prosessissa opettajalla on erityisluokassa keskeinen rooli.

Yksilöllinen kohtaaminen ja oppilaan erityisten tarpeiden kuuleminen auttaa selviytymään umpikujasta. Myös Uusikylä (1987, 60) painotti tulostensa perus-

teella tarkkailuluokkien vuorovaikutuksen erilaisuutta yleisopetukseen verrattuna. Sitä leimasi spontaanisuus ja välittömyys, nopea reagointi oppilailta tuleviin ärsykkeisiin. Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laadulla ja määrällä on merkitystä siinä suhteessa, kokeeko oppilas tullessa kuulluksi. Sekä Uusikylän tulokset että tämän tutkimuksen tulokset korostavat erityisluokassa tapahtuvaa opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen määrää ja sen mukanaan tuomaa vaikuttavuutta oppilaan näkökulmasta.

Tulosten perusteella saattoi todeta, että pienen erityisluokan vuorovaikutus ei aina automaattisesti ole parempaa kuin isossa luokassa. Onnistuneeseen vuorovaikutukseen tarvitaan kykenevä opettaja, joka saavuttaa nuoren luottamuksen kuuntelemalla ja toimimalla tämän edun mukaisesti tukemalla koulutusta. Tutkittavien, lähinnä oppilaiden ja heidän vanhempiensa vastauksista samoin kuin eräistä observoinneistakin oli pääteltävissä, että huolimatta pienestä ryhmäkoosta, ei opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus toiminut aina.

Toinen erityisluokkien toimintaan liittyvä vahvuus oli kotiin tapahtuva kiinteä yhteydenpito. Kun oppilaita on vähän, sopii opettajan toimenkuvaan erinomaisesti tiheä yhteys koteihin. Lapsen ympärillä olevien tärkeiden aikuisten eli vanhempien ja opettajan kiinteä yhteydenpito tukee. Kotitaustalla on koulutuksessa menestymisen kannalta edelleenkin ellei ratkaiseva niin hyvin keskeinen merkitys (Järvinen 1999; Kuusinen 1992). Koulu-uralla epäonnistumista voidaan ehkäistä vanhempien ja opettajan yhteisin ponnistuksin.

Vaikka erityisluokat ovat pieniä ja vuorovaikutusta opettaja-oppilas suunnassa tapahtuu paljon, ei vuorovaikutuksen sisällöissä näyttänyt tulosten mukaan olevan juurikaan eroja. Toisin sanoen oppilas ei sitoutunut varsinaiseen koulutyöhön ajallisesti sen enempää kuin isossa yleisopetuksen luokassakaan. Aktiivisuus, passiivisuus tai oppitunnin häiritseminen ei erotellut erityisluokkaa sopeutumattoman kannalta edullisemmaksi oppimisympäristöksi kuin yleisopetusluokkaa.

On muistettava, että kyse on käyttäytymishäiriöisistä oppilaista, jotka opettelevat vuorovaikutustaitoja. Monen erityisluokkalaisen taustalla on esimerkiksi tarkkaavuus- ja yliaktiivisuushäiriö, joka luonnollisesti vaikuttaa lapsen ulkoiseen käyttäytymiseen. Yhtä hyvin taustalla voi olla myös käytös- tai uhmakuushäiriö. Nämä ongelmat eivät poistu mihinkään oppilaan luokkasiirtojen myötä, vaan ne leimaavat lapsen olemusta ja niitä pyritään mahdollisuuksien mukaan korjaamaan. (Kuorelahti 1998c.)

Useiden tutkimusten mukaan vuorovaikutuksen määrä ei jakaannu tasan koululuokassa (Uusikylä 1980, 87; Leiwo ym. 1987b, Flanders 1970). Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen suurkuluttajia ovat tavallisesti hyvin menestyvät oppilaat. Oppimisvaikeuksiset, heikommin menestyvät jäävät vähemmälle ja he joutuvat tyytymään passiivisen seurailijan rooliin (McIntosh ym. 1993). Ulospäin suuntautuneen käyttäytymishäiriöisen lapsen / nuoren vuorovaikutuksessa on toisenlaisia ongelmia: miten ohjata vuorovaikutus tapahtumaan sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Kyse on kasvatuksesta, joka vaatii systemaattisuutta ja johdonmukaisuutta - ja optimismia.

Esy-luokkien tuloksellisena kokemisen puolesta puhuu eräällä tavalla rehtorien ja opettajien kaipuu lisätä esy-paikkoja kouluillaan. Kolmannes rehto-

reista olisi halunnut lisätä esy-luokkien määrää koulullaan, jos vain se olisi ollut taloudellisesti mahdollista. Opettajista vastaavasti melkein puolet katsoi, että esy-luokkia tarvittaisiin lisää. Tämän ei tosin voi tietenkään yksiselitteisesti katsoa johtuvan erinomaisesti toimivasta erityisluokkajärjestelmästä, vaan ainakin yhtä suuri paino on pantava yleisopetusjärjestelmän pyrkimykselle siirtää syrjään ongelmalliset oppilaat.

Parhaimmillaan erityisluokissa toteutetaan ERITYISpedagogisia järjestelyjä, joilla vastataan oppimisen yksilöllisiin haasteisiin. Erityisluokanopettajista 2/3 ilmoitti opettavansa yksilöllisessä tahdissa siten, että jokainen oppilas etenee omaa vauhtiaan. Pelkästään ajan variointi ei kuitenkaan riitä kaikille, tarvitaan myös erilaisia oppimateriaaleja, samoin kuin sisältöjen tarkistamista. Käyttäytymishäiriöihin monessa tapauksessa voi liittyä oppimisvaikeuksia, joskaan ei välttämättä (Kauffman 1997, 313). Käyttäytymishäiriöiset oppilaat ovat todellinen haaste pedagogille etsiä sellaisia opetusmenetelmiä, joiden avulla voidaan edistää heidän oppimistaan. Käytännössä apua on löytynyt monissa tapauksissa yksinkertaisen tuntuisista behavioraalista menetelmistä, joissa on selkeä oppimisen palaute- ja kontrollisysteemi.

Tarvitaanko erityisluokkia sopeutumattomille? Sietääkö yleisopetus käyttäytymishäiriöisiä toisten joukossa? Naukkarisen (1999, 204-219) mukaan esy-luokka oli koulun "musta lammas", irrallaan koulun säännöistä toimiva yhteisö ja esy-opettaja joutui puolustelemaan oppilaitaan muille opettajille (s. 208). Tutkija päätyi tulkintaan koulun kaksoisjärjestelmäluonteesta, jossa erityisopetuksen rooli ei ole ensisijaisesti kuntouttava vaan oppilaita valikoiva ja lajittleva.

Opettaminen pienissä erityisryhmissä on kalliimpaa ja sijoittelu erityisluokkiin sisältää myös oppilasta leimaavan ulottuvuuden. Tämän tutkimuksen ja useiden seurantatutkimusten perusteella voi kuitenkin todeta, että luokkamuoiton sopeutumattomien erityisopetus on pääsääntöisesti koettu tulokselliseksi. Voi kuitenkin kysyä, onko koulujärjestelmällä valmiutta kehittää joustavampia ja kevyempiä vaihtoehtoja virallisen erityisopetukseen siirtämisen rinnalle niin, että säilytetään mahdollisuus toimivaan ja oppilasta tukevaan opettajakontaktiin.

Luokkamuoiton sopeutumattomien erityisopetus on tuloksellista niin kauan kuin luokissa toimii opettamiseen ja kasvattamiseen pystyviä aikuisia, jotka saavat oppilaansa haluamaan oppimista.

SUMMARY

The effectiveness of education in Finland has been, during the last four decades, a topic of intensive research. As to the costs of effective education, public funding of schools decreased markedly in Finland in the early 1990's due to the economic depression. What kind of consequences did it have for the educational system? The State Board of Education began a series of surveys to clarify the consequences for special education. This study began as a part of that process. How do pupils, their parents, and teachers view special classes for emotionally/behaviourally disordered (EBD) children and youth in schools? What is the EBD pupil grappling with during lessons? During school, do such pupils undergo any positive changes?

The multiple constituency model was the first evaluational approach in this study. Teachers and principals as well as pupils and parents, altogether 1200 respondents from 61 comprehensive schools, answered a questionnaire. They evaluated curriculum, teaching methods, timing of moving into a special class, co-operation with the home and stigmatisation of being a labelled EBD child. The adults also evaluated the kind of changes they had noticed in children during the children's staying in a special class. The children and youth described the differences between studying in a regular class and a special class. They also evaluated the quality of school life.

The second approach consisted of observations. EBD pupils both in regular education (N=18) and special education (N=16) were observed by research participants during 169 lessons. Neither these teachers nor these pupils revealed who was the pupil being observed. The observers registered during 15-second intervals the target's behaviour, interaction, and participation in classroom activities. Inter-rater reliability was 0.89.

Results showed that parents' views were quite positive. They were satisfied with child's educational setting. Parents valued the special class more highly than child's earlier class, and they had noticed positive changes in their child's school motivation and achievements. Co-operation with the child's teacher was regular, and parents described it positively. Timing of moving into the special class was in accordance mostly with parents' wishes. The lower-grade pupils' (3-6) parents, however, more often would have waited longer than did the teachers in moving the child from regular education classes.

Pupils' evaluations were in accordance with parents' evaluations. Positive changes in attitudes towards school were very common. Lower-grade (3-6) pupils themselves expected to return to regular classes. Most pupils in the upper-grade (7-9), on the contrary, no longer wanted to return. Although previously disaffected, they now considered the quality of school life in general as more positive than did their classmates in regular education, which seems surprising.

The regular teachers and principals considered special classes and special-class teachers to be a beneficial resource for the school, even though EBD pupils

also caused some annoyance. The children's behaviour as well as their academic achievements had, however, improved. The principals, in particular, viewed special classes as an effective means for handling EBD problems in their schools.

The observers didn't find, however, any statistically reliable differences between special and regular classes in regard to a pupil's participation in the classroom academic activities. They were active in more than half the observed time and disruptive about one-fifth. The teacher-pupil interaction was more frequent in smaller special classes than in regular classes. Relationship with their own teacher was positive, whereas pupil-pupil relationships were more complex. If the pupil-pupil interaction in either type of classes increased, the special-class student turned passive or disruptive, whereas his/her classmate in a regular class continued active involvement in studying. The smaller-unit pupils might be called "learned teacher-addicts".

Schools differed in the criterion of the effectiveness. Some of them were effective according to all evaluators, some according to only teachers or parents. It would be useful to study further these differences to discover what causes a school to be viewed as effective. In these schools, what are the teaching routines? How do they meet the individual needs of EBD pupils and their parents? If EBD pupils are mainstreamed, this requires studying their need to create a trusting relationship with one caring teacher.

LÄHTEET

- Ahvenainen, O. & Ovaskainen, T. 1998. Tietotekniikka kehittyvänä erityiskasvatuksen työvälineenä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: Atena, 276-290.
- Ainscow, M. 2000. Reaching out to all learners. Some opportunities and challenges. In H. Daniels (ed.) *Special education re-formed. Beyond rhetoric?* London: Falmer Press. 101-122.
- Alkin, M.C. 1991. Evaluation theory development: II. In M.W. McLaughlin & D.C. Phillips (eds) *Evaluation and education: at quarter century. Ninetieth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: The University of Chicago Press, 91-112.
- Alkula, T., Pöntinen, S. & Ylöstalo, P. 1994. *Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät*. Juva: WSOY.
- Bellack, A.A., Kliebard, H.M., Hyman, R.T., Smith, F.L. Jr. 1966. *The language of the classroom*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Boehm, A.E. & Weinberg, R.A. 1997. *The Classroom observer. Developing observations skills in early childhood settings*. Third edition. New York: Teachers College Press.
- Borg, W.R. & Gall, M.D. 1989. *Educational research. An Introduction, Fifth Edition*. New York & London: Longman.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. 1995. *Refleksiiviseen sosiologiaan. Tutkimus, käytäntö ja yhteiskunta*. Joensuu: Joensuu University Press Oy.
- Brodbeck, M. 1963. Logic and scientific method in research on teaching. In N.L. Gage (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally, 44-93.
- Carlberg, C. & Kavale, K. 1980. The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis. *Journal of Special Education* 14 (3), 295-309.
- Cole, T., Visser, J. & Upton, G. 1998. *Effective schooling for pupils with emotional and behavioural difficulties*. London: David Fulton Publishers.
- Daniels, V.I. & Vaughn, S. 1999. A tool to encourage "best practice" in full inclusion. *Teaching Exceptional Children* 31 (5). 48-55.
- Dunn, L.M. 1968. Special education for the mildly retarded - Is Much of It Justifiable? *Exceptional Children* 35 (1), 5-22.
- Durlak, J.A., Fuhrman, T. & Lampman, C. 1991. Effectiveness of cognitive-behavior therapy for maladaptive children: A Meta-analysis. *Psychological Bulletin* 110 (2), 204-214.
- Dush, M.D., Hirt, M.L. & Schroeder, H.E. 1989. Self-statement modification in the treatment of child behavior disorders: A Meta-analysis. *Psychological Bulletin* 106 (1), 97-106.
- 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.
- Engeström, Y. 1982. Perustietoa opetuksesta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Engeström, Y. 1987. Johdatusta didaktiikkaan. Valtion koulutuskeskus. Julkaisusarja B n:o 13/1981. 3.-5. painos. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Excellence for all children 1997 [online]. Excellence for all children. Meeting special educational needs. Department for Education and Employment. Päivitetty 22. lokakuuta 1997 [viitattu 25.11.1999]. Saatavilla [www.muodossa: <URL:http://www.dfee.gov.uk/sengp/index.htm>](http://www.dfee.gov.uk/sengp/index.htm).
- Fitz-Gibbon, C. & Kochan, S. 2000. School effectiveness and education indicators. In C. Teddlie & D. Reynolds (eds.) *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press. 257-282.
- Flanders, N.A. 1970. *Analyzing teaching behavior*. Reading MA: Addison-Wesley Publishing Company Inc.
- Fuchs, D. & Fuchs, L.S. 1995. Special education can work. Teoksessa J.M. Kauffman, J.W. Lloyd, D.P. Hallahan & T.A. Astuto (eds) *Issues in educational placement. Students with emotional and behavioral disorders*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 363-377.
- Gall, M.D., Borg, W.R. & Gall, J.P. 1996. *Educational research: An Introduction, Sixth Edition*. White Plains, N.Y.: Longman Publishers.
- Gartner, A. & Lipsky, D.K. 1987. Beyond special education: Toward a quality system for all students. *Harvard Educational review* 57 (4), 367-395.
- Goldstein, S. 1995. *Understanding and managing children's classroom behavior*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1982. *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1989. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Hallahan, D.P., Keller, C.E., McKinney, J.D., Lloyd, J.W. & Bryan, T. 1988. Examining the research base of the regular education initiative: Efficacy studies and the adaptive learning environments model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 29-35.
- Happonen, H. & Ihatsu, M. & Ruoho, K. 1994. Integrering som nödlösning - lyckas det? *Nordisk Tidsskrift for Spesialpedagogikk* 2, 71-75.
- Happonen, H. 1997. *Fyysisten erityisopetusympäristöjen historiallinen, typologinen ja arvioitu tila Suomessa. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 40. Joensuu: Joensuun yliopistopaino*.
- Havén, H. 1998 (toim.) *Koulutus Suomessa. Koulutus 1998:1*. Helsinki: Tilastokeskus.
- HE 1997. *Hallituksen esitys Eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi 1997* [online]. 86/1997. Helsinki: Eduskunta [viitattu 15.03.2000]. Saatavilla URL: <http://www.kauppakaari.fi:80/dynaweb/usrbooks/he>.

- Helenius, H. 1989. Tilastollisten menetelmien perustiedot. Salo: Statcon.
- Hirsjärvi, S. & Löfman, R. & Tahvanainen, I. 1976. Arvot ja aatteet kasvatuksessa ja eräillä kulttuurin pääaloilla. Kasvatustieteen laitos. Research reports N:o 51/1976. Jyväskylän yliopisto.
- House, E.R. 1980. Evaluating with validity. Beverly Hills: Sage.
- Hyytiäinen, A. 1999. Erityisopetuksen laatu opettajien kokemana. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Hämäläinen, M. & Pulkkinen, L. 1996. Problem behavior as a precursor of male criminality. *Development and Psychopathology* 8, 443-455.
- Ihatsu, M. 1992. Käyttäytymishäiriöisiksi nimettyjen oppilaiden integraatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 46. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Ihatsu, M. 1996. Käyttäytymishäiriöt kolmen ammattioppilaitoksen kokemana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 61. Joensuu: Joensuun yliopistopaino
- Ihatsu, M. & Ruoho, K. & Happonen, H. 1996. Osa-aikaisen erityisopetuksen tila ja muutos. Teoksessa H.B lom & R. Laukkanen & A. Lindström & U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus, 208-229.
- Jahnukainen, M. 1994. Kokemuksia ESY-opetuksesta. Entisten hyvinkääläisten esy-oppilaiden arvioita ja kokemuksia saamastaan erityisluokkaopetuksesta. Erityispedagogiikan laudatututkielma. Opettajankoulutuslaitos. Helsingin yliopisto.
- Jahnukainen, M. 1996. Mukautetun ja sopeutumattomien erityisopetuksen jatko koulutusvirrat. Teoksessa H. Blom & R. Laukkanen & A. Lindström & U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus, 239-249.
- Jahnukainen, M. 1997. Koulun varjosta aikuisuuteen. Entisten tarkkailuoppilaiden peruskoulun jälkeiset elämänvaiheet. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 182. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jakku-Sihvonen, R. 1994. Tuloksellisuuden arvioinnin lähtökohtia opetustoimessa. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & A. Räisänen & P. Väyrynen (toim.) Virikkeitä koulutuksen arvioinnin kehittäjille. Opetushallitus, Arviointi ja seuranta 2/1994, 8-21.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981. Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Järvelä, S. 1998. What are the possibilities of technology in learning. In S. Järvelä & E. Kunelius (eds) Learning and technology - dimensions to learning processes in different learning environments.. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta [viitattu 7.1.2000]. Saatavilla [www-muodossa: <URL: http://herkules oulu.fi/isbn9514248104/isbn9514248104.pdf>](http://herkules oulu.fi/isbn9514248104/isbn9514248104.pdf) 8-16.
- Järvinen, T. 1999. Peruskoulusta toisen asteen koulutukseen: siirtymävaiheen kokemukset ja koulutusvalintojen taustatekijät oppilaiden kertomina. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C: 150.

- Kaiser, A.P. & Hester, P.P. 1997. Prevention of conduct disorder through early intervention: a social-communicative perspective. *Behavioral Disorders* 22 (3), 117-130.
- Kannas, L., & Välimaa, R. & Liinamo, A. & Tynjälä, J. 1995. Oppilaiden kokemuksia kouluviihtyvyydestä ja kuormittuneisuudesta sekä koulukiusaamisesta Euroopassa ja Kanadassa. Teoksessa L. Kannas (toim.) *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys*. Helsinki: Opetushallitus, 131-149.
- Kansanen, P. 1997. Opetusprosessin arviointi. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Onnistuuko oppiminen - oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. Opetushallitus. Arviointi 3 / 1997. Helsinki: Opetushallitus, 429-436.
- Karma, K. & Komulainen, E. 1984. Käyttäytymistieteiden tilastomenetelmien jatkokurssi. Gaudeamus. Helsinki.
- Kauffman, J.M. 1993. How we might achieve the radical reform of special education. *Exceptional Children* 60 (1), 6-16.
- Kauffman, J.M. & Pullen, P.L. 1996. Eight myths about special education. *Focus on Exceptional Children* 28 (5), 1-12.
- Kauffman, J.M. 1997. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. Sixth edition. Upper Saddle River NJ: Prentice-Hall Inc.
- Kauffman, J.M. 1999. How we prevent the prevention of emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children* 65 (4), 448-468.
- Kavale, A.K. & Forness, S.R. 1999. Efficacy of special education and related services. Washington: American Association on Mental Retardation.
- Kerlinger, F. N. 1986. Foundations of behavioral research (3rd ed.). Holt, Rinehart and Winston. New York.
- Kivinen, O., Rinne, R. & Kivirauma, J. 1985. Koulun käytännöt: koulutussosiologinen tarkastelu. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A:105.
- Kivinen, O. & Rinne, R. 1995. Koulutuksen periytyvyys. Nuorten koulutus ja tasa-arvo Suomessa. Tilastokeskus. Koulutus 1995:4. Helsinki.
- Kivirauma, J. 1989. Erityisopetus ja suomalainen oppivelvollisuuskoulu vuosina 1921-1985. Turun yliopiston julkaisuja C: 74.
- Kivirauma, J. 1995. Koulun varjossa. Entiset tarkkailuoppilaat kertovat koulukokemuksistaan. Research reports 53. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Kivirauma, J. 1997. Sosiaalinen tausta ja sukupuoli peruskoulussa eli miten koulutus vaikuttaa? Teoksessa R. Raivola, P. Valtonen & M. Vuorensyrjä (toim.) *Koulutus, yhteiskunta, menestys*. Helsinki: Edita, 256-264.
- Koskenniemi, M. & Hälinen, K. 1970. Didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Koro, J. 1991. Käyttäytymishäiriöiset lapset. Teoksessa R. Rungsas (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Lastensuojelun Keskusliitto, julkaisu n:o 87. Helsinki: Gummerus. 453-473.
- Kuorelahti, M. 1988. Asennoituminen peruskoulun yläasteelle sijoitettuja sopeutumattomien erityisluokkia ja niiden oppilaita kohtaan Keski-Suomen läänissä. Erityispedagogiikan pro gradu. Jyväskylän yliopisto.

- Kuorelahti, M. 1998a. Kodin sosioekonominen asema lasten koulumenestyksen taustalla. Selvitys v. 1979 syntyneiden jämsänkoskelaisten lasten kouluurasta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Kuorelahti, M. 1998b (toim.) Jämsänkosken koulujen tila 1998. Koulutuksen arviointijulkaisuja nro 1. Jämsänkosken kaupunki.
- Kuorelahti, M. 1998c. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 123-135.
- Kuorelahti M. 1999 (toim.) Jämsänkosken kaupungin sivistyspalvelut 1999. Näkökulmia koululaitoksen, työväenopiston ja kirjaston arviointiin. Koulutuksen arviointijulkaisuja nro 2. Jämsänkosken kaupunki.
- Kuula, R. 2000. Syrjäytymisvaarassa oleva nuori koulun paineessa. Koulu ja nuorten syrjäytyminen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 61. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Kuusinen, J. 1992. Hyvät, huonot ja keskinkertaiset. Kasvatus 23 (1), 47-56.
- Laakso, K. 1992. Kouluvaikeuksien ennustaminen: käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheessa. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 89. Jyväskylän yliopisto.
- Lago-Delello, E. 1998. Classroom dynamics and the development of serious emotional disturbance. *Exceptional Children* 64 (4), 479-492.
- Lahdes, E. 1997. Peruskoulun uusi didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Lahti-Kotilainen, L. 1992. Values as critical factors in management training. *Acta Universitatis Tamperensis ser A vol 356*. University of Tampere.
- Lahti-Kotilainen, L. 1993. Values as critical factors in management training. *Kasvatus* 24 (4), 427-431.
- Lareau, A. 1987. Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*, Vol. 60 (April): 73-85.
- Laukkanen, R. 1994. Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin keskeiset kysymykset ja trendit. *Lisensiaattitutkielma*. Kasvatustieteen laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Laukkanen, R. 1995. Koulutusindikaattorien kehittämisen kansainvälisiä lähtökohtia. Teoksessa R. Laukkanen (toim.) *Koulutusjärjestelmän arviointia*. Helsinki: Opetusministeriö & opetushallitus, 55-74.
- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen, M-R. 1987a. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessä I. Luokkakeskustelu ja sen kuvaus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 2.
- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen, M-R. 1987b. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessä II. Peruskoulun luokkakeskustelun määrällisiä ja laadullisia piirteitä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 3.
- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P. & Pöyhönen, M-R. 1987c. Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessä III. Oppilaiden ryhmäkeskustelut. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 4.

- Lindh, R. 1992. Miten koulujen ilmasto muotoutuu. Helsingin yliopiston opettajan koulutuslaitos. Tutkimuksia 107.
- Lindh, R. 1996. Koulun ilmaston ja erityisoppilaiden yhteys. Teoksessa H. Blom & R. Laukkanen & A. Lindström & U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus, 269-279.
- Linnakylä, P. & Saari, H. 1993. Miten peruskoulua arvioitiin? Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90-tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 1-4.
- Linnakylä, P. 1996. Quality of school life in the Finnish comprehensive school: a comparative view. *Scandinavian Journal of Educational Research* Vol 40 (1), 69-85.
- Linnakylä, P. & Brunell, V. 1997. Quality of school life in the Finnish- and Swedish-speaking schools in Finland. In M. Binkley, K. Rust & T. Williams (eds) *Reading literacy in an international perspective. Collected papers from the IEA reading literacy study.* National Center for Education Statistics. U.S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement, 203-222.
- Lyytinen, H. K. 1989. Tuloksellisesti toimivan koulun ominaisuudet prosessi-arvioinnin tukena. Teoksessa H. K. Lyytinen & H. Jokinen & S. Rask (toim.) *Koulun työkäytäntöjen arviointi.* Helsinki: Kouluhallitus, 19-31.
- MacMillan, D.L. & Reschly, D.J. 1998. Overrepresentation of minority students: The case for greater specificity of the variables examined. *The Journal of Special Education* 32 (1), 15-24.
- Madaus, G.F. & Stufflebeam, D.L. & Scriven, M.S. 1983. Program evaluation: A Historical overview. In G.F. Madaus & M.S. Scriven & D.L. Stufflebeam (eds) *Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation.* Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, 3-22.
- Malinen, P. 1998. Opiskeluprosessin tutkiminen konstruktivismiin kannalta. *Didacta varia* 3 (2), 5-19.
- Martikainen, M. 1982. Oppilaiden pedagogiset roolit oppituntien verbaalisessa vuorovaikutusprosessissa. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitos. Tutkimuksia 95. Helsinki. Helsingin yliopiston monistuspalvelu.
- McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm, J.S., Haager, D. & Lee, O. 1993. Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children* 60 (3), 249-261.
- Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille? Peruskoulun ja lukion-opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 17.
- Moberg, S. 1985. Erityisluokalle ja takaisin. Nro 2, 1985. Helsinki: Kouluhallitus.
- 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, 136-161.

- Moffitt, T.E. 1993. Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological Review* 100 (4), 674-701.
- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana: erityiskasvatuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Jyväskylä: Atena.
- NASEN 1999a. Policy document on inclusion, 12th June. [viitattu 23.3.2000]. Saatavilla URL <http://www.nasen.org.uk/policy/09>.
- NASEN 1999b. Policy document on exclusion from school, 20th March. [viitattu 23.3.2000]. Saatavilla URL <http://www.nasen.org.uk/policy/08>.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 149. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Nikkanen, P. 1995. Arviointi tieteellisestä näkökulmasta. Teoksessa E. K. Niemi & H. Louekoski (toim.) Opetustoimen arviointi kunnassa. Opetushallitus. Arviointi 6/95. Helsinki: Opetushallitus. 29-46.
- Norris, N. 1990. Understanding educational evaluation. London: Kogan Page Ltd.
- Norris, N. 1994. Evaluation of educational Programmes. Paper presented to a symposium on educational evaluation, University of Jyväskylä.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.
- Ogden, T. 1991. Specialpedagogik. Att förstå och hjälpa beteendestörda elever. Lund: Studentlitteratur.
- Ogden, T. 1998. Elevatferd og læringsmiljø. Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen. Rapport '98. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Olkinuora, E. & Kangasniemi, E. 1995. Mitä vertailut kertovat koulun toiminnasta? Teoksessa R. Laukkanen (toim.) Koulutusjärjestelmän arviointia. Helsinki: Opetusministeriö, opetushallitus, 33-52.
- Opetushallitus 1995. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 9/95. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetushallitus 1998. Koulutuksen tuloksellisuuden arviointimalli. Arviointi 7/98. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetusministeriö, 1990. Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnista. Opetusministeriön työryhmien raportteja no 23:1990. Helsinki: Opetusministeriö.
- Oravala, S. & Rönkä, A. 1999. Käännekohdat elämäntulussa. *Psykologia* 34 (4), 275-280.
- Peltonen, M. 1992. Koulutuksen tuloksellisuus. Aavasaksa-sarja. Helsinki
- Peräkylä, A. & Vehviläinen, S. 1999. Vuorovaikutustutkimus ja vuorovaikutusideologiat. *Psykologia* 34 (5-6). 329-342.
- Pomeroy, E. 1999. The teacher-student relationship in secondary school: insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education* 20 (4). 465-482.
- Pomplun, M. 1997. When students with disabilities participate in cooperative groups. *Exceptional Children* 64 (1). 49-58.

- Puro, E. 2000. Erityisopetuksen laatu opettajien ja vanhempien arvioimana. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Pöyhönen, S. 1997. Saako vammaisen lapsi ystäviä tavallisella luokalla? Research reports 65. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.
- Rahko, M. 1995. Erityisopetuksen tuloksellisuus. Viitasaaren kunnan mukautetun opetuksen ja ala-asteen laaja-alaisen erityisopetuksen vaikuttavuuden tarkastelua. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Raivola, R. 1992. Koulutuksen vaikuttavuuden problematiikasta. Teoksessa L. Lehtisalo (toim.) Vaikuttaako koulutus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Raivola, R. 2000. Tehoa vai laatua koulutukseen? Juva:WSOY.
- Raivola, R., Valtonen, P. & Vuorensyrjä, M. 2000. Käsitteet, mallit ja indikaattorit koulutuksen tehokkuutta ja vaikuttavuutta arvioitaessa. Teoksessa R. Raivola (toim.) Vaikuttavuutta koulutukseen: Suomen Akatemian koulutuksenvaikuttavuusohjelman tutkimuksia. Suomen Akatemian julkaisuja 2/2000. Helsinki: Edita 2000.
- Reinert, H.R. & Huang, A. 1987. Children in conflict. Educational strategies for the emotionally disturbed and behaviorally disordered. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Reynolds, D. & Teddlie, C. 2000. The processes of school effectiveness. In C. Teddlie & D. Reynolds (eds.) The international handbook of school effectiveness research. London: Falmer Press. 134-159.
- Rivers, E.S., Ferguson, D.L., Lester, J. & Droege, C.A. 1995. Student membership snapshots: An ongoing problem-finding and problem-solving strategy. Schools projects. Specialized training program. University of Oregon.
- Rosenberg, M.S., Wilson, R., Maheady, L. & Sindelar, P.T. 1997. Educating students with behavior disorders. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Runsas, R. 1991. Erityisopetus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Teoksessa R. Runsas (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun Keskusliitto, julkaisu n:o 87. Helsinki: Gummerus. 45-104.
- Rönkä, A. 1999. Sosiaalinen selviytyminen lapsuudesta aikuisuuteen - ongelmien kasautumisen kolme väylää. Teoksessa M.Kuorelahti & R.Viitanen (toim.) Holtittomasta hortoilusta hallittuun harhailuun - nuorten syrjäytymisen riskit ja selviytymiskeinot. Nuorisoasiain neuvottelukunta. Opetusministeriö. Helsinki: Nykypaino. 9-15.
- SA 101/21. Laki oppivelvollisuudesta 15.4.1921.
- SA 183/21. Asetus 15. päivänä huhtikuuta annetun oppivelvollisuuslain täytäntöönpanosta. 1.7.1921
- SA 321/58. Kansakouluasetus. 23.7.1958.
- SA 443/70. Peruskouluasetus. 26.6.1970.
- SA 476/83. Peruskoululaki. 27.5.1983.
- SA 718/84. Peruskouluasetus. 12.10.1984.
- SA 171/91. Laki peruskoululain muuttamisesta. 25.1.1991

- SA 628/98. Perusopetuslaki. 21.8.1998.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 119. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Saloviita, T. 1988. Kokeellinen tapaustutkimus soveltavassa työssä. Johdatus yhden koehenkilön tutkimusasetelmiin. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja. Reports from the department of psychology. University of Jyväskylä 296.
- Saloviita, T. 1998. Erityisopetus kouluorganisaation patologiassa. Teoksessa T. Landonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 162-181.
- Scott, D. & Usher, R. 1999. Researching Education. Data, methods and theory in educational enquiry. Institute of Education Series. University of London. London: Cassell.
- Scriven, M. 1981. Evaluation Thesaurus. Third edition. Inverness: Edgepress.
- Seppovaara, R. 1998. Kerran tarkkislainen - aina tarkkislainen? Historiallis-prospektiivinen tutkimus oppilaiden ESY-urasta Espoossa lukuvuosina 1977 -94. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 192. Helsinki: Yliopistopaino.
- Seppälä, R. 1999. Katse kohti vuorovaikutustaitoja. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Didacta varia 4 (1), 67-77.
- Silvennoinen, H. 1992. Huono-osaisuus ja koulutus. Kasvatus 23 (3), 256-267.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Slavin, R.E. 1984. Research methods in education: A Practical guide. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Smyth, E. 1999. Do schools differ? Academic and personal development among pupils in the second-level sector. The Economic and Social Research Institute. General Research Series. Dublin: Oak Tree Press.
- Stake, R.E. 1967. The Countenance of educational evaluation. Teachers College Record, 68, 523-540.
- Stake, R.E. 1983. Program evaluation, particularly responsive evaluation. In G.F. Madaus & M.S. Scriven & D.L. Stufflebeam (eds) Evaluation models. Viewpoints on educational and human services evaluation. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, 287-310.
- Stufflebeam, D.L. 1991. Professional standards and ethics for evaluators. In M.W. McLaughlin & D.C. Phillips (eds) Evaluation and education: at quarter century. Ninetieth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: The University of Chicago Press, 249-282.
- Sunesson, S. 1995. Föreläsning vid FORSA-symposiet 1995. Teoksessa H. Jönson (red.) Utvärdering och kvalitetssäkring i socialt arbete - Rapport från FORSA-symposiet 14 - 16 september 1995. Meddelanden från socialhögskolan. Lunds universitet.

- Suomen erityiskasvatuksen liitto 1999. Integraatiokannanotto - kohti yhteistä koulua kaikille, hyväksytty 21.8.1999. [viitattu 23.3.2000] Saatavilla [www-muodossa <URL:http://www.saunalahti.fi/sel/>](http://www.saunalahti.fi/sel/).
- Suomen kielen perussanakirja 1990. Ensimmäinen osa A - K. Kotimaisten kielten tutkimuskeskuksen julkaisuja 55. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.
- Suomen Psykiatriyhdistys 1997. DSM-IV®. Diagnostiset kriteerit. Orion.
- Sänkiäho, R. 1974. Tempu ja kuinka ne tehdään. Monimuuttujamenetelmät kansan palvelijoina. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 220/1974. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Takala, M. 1992. "Kouluallergia" - yksilön ja yhteiskunnan ongelma. Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos. Acta Universitatis Tamperensis. Ser A vol 335.
- Tilastokeskus 1981. Erityisopetusta saaneet oppilaat lukuvuonna 1979/80. Koulutus ja tutkimus 1981: 7. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus 1985. Erityisopetus lukuvuonna 1983/84. Koulutus ja tutkimus 1985:4. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus 1989a. Erityisopetus lukuvuonna 1987/88. Koulutus ja tutkimus 1989: 16. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus 1989b. Sosioekonomisen aseman luokitus. Classification of Socio economic Groups. Käsikirjoja 17. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus 1991. Peruskoulut kunnittain syyslukukaudella 1991. Koulutus ja tutkimus 1991: 13. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus 1993. Koulutus 1993. Koulutusalan tilastot ja mittaimet. Koulutus 1993:7. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus 1995. Yleissivistävät oppilaitokset 1994. Koulutus 1995:6. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus 1996. Oppilaitosluokitus ja -luettelo 1995. Oppilaitostyyppiluokitus 31.12.1995. Koulutus 1996: 3. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tilastokeskus 1999. Oppilaitostilastot 1999. Koulutus 1999:6. Helsinki: Tilastokeskus.
- Tomlinson, S. 1982. A Sociology of special education. London: Routledge & Kegan Paul.
- Torppa, K. 1995. Kunnan osa-aikaisen erityisopetuksen tuloksellisuuden arviointi. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Erityispedagogiikan laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Tsui, A.S. 1990. A Multiple-Constituency model of effectiveness: An empirical examination at the human resource subunit level. Administrative Science Quarterly 35 (3), 458-483.
- Tuunainen, K. & Ihatsu, M. 1996. Erityisopetuksen organisoimien kehityslinjat Suomessa. Teoksessa H. Blom & R. Laukkanen & A. Lindström & U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus, 7-24.
- Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Tuunainen, K. 1997. Kun lapsi ja nuori on erityisen tuen tarpeessa. Teoksessa R.

- Jakku-Sihvonen (toim.) Onnistuuko oppiminen - oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Opetushallitus. Arviointi 3 / 1997. Helsinki: Opetushallitus, 479-492.
- Uusikylä, K. 1980. Miten kuvaan opetustapahtumaa. Tampere: Oy Gaudeamus.
- Uusikylä, K. 1987. Erityisluokkien opetusprosessi ja sen kehystekijät. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 15. Joensuu: Joensuun yliopiston offsetpaino.
- Uusikylä, K. & Kansanen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen. Oppilaiden tyytyväisyys oppiaineisiin, opetusmuotoihin ja kouluelämään peruskoulun ala-asteella. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 66. Helsinki: Yliopistopaino.
- Uusikylä, K. 1999. Didaktiikka ja opetuksen laatu. Teoksessa P. Kansanen & J. Husu (toim.) Opetuksen tutkimuksen suuntaviivoja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 203. Helsinki: Yliopistopaino.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Juva: WSOY.
- Vartiainen, P. 1994. Palveluorganisaatioiden tuloksellisuusarviointi, teorit ja käytäntö. Päivähoitoon, erityisesti päiväkoteihin kohdistuva monitahoarviointi. Acta Wasaensia No 40. Hallintotiede 2. Vaasan yliopisto. Vaasa.
- Vehmas, S. 1998. Vammaisuuden liittyvien rajoitteiden vähentäminen - yksilöön ja yhteisöön kohdistettavien toimenpiteiden moraalinen oikeutus. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 103-122.
- Williams, T & Roey, S. 1997. 'Consistencies in the Quality of School life'. In M. Binkley, K. Rust & T. Williams (Eds.), Reading literacy in an international perspective. Collected papers from the IEA reading literacy study. National Center for Education Statistics 97-875. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, pp. 193-202.
- Willis, P. 1984. Koulun penkiltä palkkatyöhön. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Virtanen, P. & Ratilainen, A.K. 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.
- Zentall, S.S. 1995. Modifying classroom tasks and environments. Teoksessa S. Goldstein 1995. Understanding and managing children's classroom behavior. New York: John Wiley & Sons, Inc. 356-374.
- Younger, M. & Warrington, M. 1996. Differential achievement of girls and boys at GCSE: some observations from the perspective of one school. British Journal of Sociology of Education 17 (3), 299-313.
- Younger, M., Warrington, M. & Williams, J. 1999. The gender gap and classroom interactions: reality and rhetoric? British Journal of Sociology of Education 20 (3), 325-341.
- Åhlberg, M. 1990. Opetuksen ja oppimisen evaluaatio. Pieni käsikirja opettajille ja tutkijoille. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita n:o 16. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus.

Åhlberg, M. 1992. Oppimisen, opetuksen ja opetussuunnitelman evaluaatio: pieni käsikirja opettajille ja tutkijoille. Helsinki: Finn Lectura.

Tilastot:

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

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

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

Tilastotiedotus. Peruskoulut syyslukukaudella 1976 - 1985. Koulutus-sarjan julkaisut numero 76:15, 78:3, 79:1, 80:3, 81:2, 82:11, 83:2, 84:5, 85:7. Helsinki: Tilastokeskus.

Muut:

Kivirauma, J., Kuorelahti, M. & Naukkarinen, A. 2000. Erityisopettajatutkimus 1998. Julkaisematon tutkimusaineisto.

LIITTEET

LIITE 1

Saatekirje tutkimuskouluille

ARVOISA REHTORI JA ERITYISLUOKANOPETTAJA!

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

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

ESY-OPETUKSEN TULOKSELLISUUS

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

Tutkimuksen käytännön suorittamisesta koituu jonkin verran ylimääräistä työtä. Toivoisin, että koulunne erityisluokanopettaja ryhtyisi tutkimuksen "asiamieheksi". Käytännössä se merkitsee tutkimuslomakkeisiin vastaamisesta huolehtimista. Opettajistosta **arvotaan** joka kolmas vastaajaksi, huolehditaan esy-oppilaiden vastaamisesta sekä lähetetään postitse vanhemmille lomake täytettäväksi. Vastaukset kootaan ohjeen mukaan ja palautetaan Jyväskylän yliopistoon suljettuna.

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

TUTKIMUKSEN RAPORTOINTI

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

LISÄTIETOJA

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

LIITE 2

Rehtorin kyselylomake

Arvoisa rehtori/johtaja!

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

Tervehtien

TAUSTATIEDOT

VASTAAJA

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

KOULU

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

TALOUS

Seuraavat tiedot lienevät parhaiten saatavissa taloustoimistosta:

17 Mitkä olivat...

Koko koulun palkkauskustannukset vuonna 1994?	
Erityisluokan palkkakustannukset vuonna 1994?	

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

> = erityisluokan kustannukset ovat suuremmat kuin yleisopetuksen

= = - " - yhtä suuret - " -

< = - " - pienemmät (merk. rasti)

	>	=	<
koulutarvikkeet			
oppikirjat			
työaineet			
koulumatkat			

19 Tekevätkö oppilaat ilkivaltaa koulukiinteistössä?

ei lainkaan vähän jonkun verran paljon

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

21 Kuinka paljon v. 1994 tällaisia laskutettiin koulussasi? _____ mk

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

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

24 Miten Sinä kuvailisit erityisluokan tehokkuutta?

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

Täysin samaa mieltä	Melkein samaa mieltä	Vaikea sanoa	Melkein eri mieltä	Täysin eri mieltä
---------------------	----------------------	--------------	--------------------	-------------------

Erityisluokassa...

25 erityisoppilas oppii paremmin kuin normaaliluokassa.

26 oppilaan koulumotivaatio paranee.

27 lapsen käyttäytyminen paranee.

28 lapsi oppii hyvät opiskelutaidot.

29 opetetaan yksilöllisen opetus suunnitelman mukaan.

Täysin samaa mieltä

Täysin eri mieltä

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Erityisluokan vaikutus on hyödyllinen...

- 30 lapsen kokonaiskehityksen kannalta.
 31 lapsen tiedollisen kehityksen kannalta.
 32 lapsen tunne-elämän kehityksen kannalta.
 33 toisten kanssa elämään sopeutumisen kannalta.
 34 nuoren jatko-opintoihin sijoittumisen kannalta.
 35 myöhemmän työelämään sijoittumisen kannalta.
 36 koko koulun toiminnan kannalta.
 37 yleisopetuksen oppilaiden kehityksen kannalta.

Täysin samaa mieltä					Täysin eri mieltä
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Erityisluokanopettaja...

- 38 on oppilaiden oikeuksien puolestapuhuja.
 39 on oppilaiden käyttäytymisen asiantuntija.
 40 toimii kiinteässä yhteistyössä huoltajan kanssa.
 41 toimii yhteistyössä toisten viranomaisten
 (sosiaalitoimi, terveydenhuolto tms.) kanssa.
 42 on sellainen ihminen, jonka kanssa on helppoa
 keskustella lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista.
 43 laatii oppilailleen yksilöllisiä opetussuunnitelmia.
 44 on tasapainottava tekijä opettajien ja oppilaiden välillä.
 45 tukee toisten opettajien työtä.
 46 toimii aktiivisesti oppilashuoltoryhmässä.
 47 osallistuu oppilaan erityisluokkasiirtoon jo
 siirtoprosessin alkuvaiheissa.

Täysin samaa mieltä					Täysin eri mieltä
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Arvioi vielä lopuksi erityisluokan toimintaa.

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

Täysin samaa mieltä					Täysin eri mieltä
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Suuret kiitokset vaivannäöstäsi! Seuraavassa (ja viimeisessä!) kirjeessä kerron koululenne tämän tutkimuk-
 sen tuloksista. Hyvää kevättä!

LIITE 3

Yleisopetuksen opettajan kyselylomake

Hyvä opettaja!

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

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

TAUSTATIEDOT

VASTAAJA

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

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

Täysin samaa mieltä

Melkein samaa mieltä

Vaikea sanoa

Melkein eri mieltä

Täysin eri mieltä

Erityisluokassa...

Täysin samaa mieltä

Täysin eri mieltä

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 14 erityisoppilas oppii paremmin kuin normaaliluokassa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 oppilaan koulumotivaatio paranee. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 oppilaan käyttäytyminen paranee. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 oppilas omaksuu hyvät opiskelutaidot. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18 opetetaan yksilöllisen opetussuunnitelman mukaan. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Erityisluokan vaikutus on hyödyllinen...

- | | Täysin samaa mieltä | | | Täysin eri mieltä | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 19 lapsen kokonaiskehityksen kannalta. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20 lapsen tiedollisen kehityksen kannalta. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21 lapsen tunne-elämän kehityksen kannalta. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22 toisten kanssa elämään sopeutumisen kannalta. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23 nuoren jatko-opintoihin sijoittumisen kannalta. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24 myöhemmän työelämään sijoittumisen kannalta. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25 koko koulun toiminnan kannalta. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26 yleisopetuksen oppilaiden kehityksen kannalta. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Erityisluokanopettaja(n)...

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

Arvioi vielä lopuksi *erityisluokan toimintaa*.

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

Suuret kiitokset vaivannäöstäsi! Hyvää kevättä!

LIITE 4

Esy-opettajan kyselylomake

Hyvä esyopettaja!

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

- 1 Koulu: _____ 2 Sijaintikunta: _____
- 3 Sukupuoli: ___ mies ___ nainen
- 4 Ikä ___ vuotta.
- 5 Koulutus:
 ___ erityisluokanopettaja (emu-esy) ___ erityisopettaja (eo)
 ___ peruskoulun luokanopettaja ___ KK (erit.opettajan koulutusohjelma)
 ___ KK (luokanopettajan ko) ___ aineenopettaja, minkä? _____
 ___ FK (aineet: _____) ___ HuK (aineet: _____)
 ___ muu, mikä? _____
- 6 Virkasuhde
 1. ___ vakinainen 2. ___ väliaikainen 3. ___ tuntiopettaja 4. ___ sijainen
- 7 Erityisopettajan tutkinnon suorituspaikka ja -aika:
 1 ___ Helsinki, 2 ___ Joensuu, 3 ___ Jyväskylä, 4 ___ Vaasa 8 vuonna _____.
- 9 Opettajakokemusta yhteensä ___ vuotta, josta
- 10 pääasiassa erityisopetuksessa ___ vuotta.
- 11 Viikkotuntimäärä lv 1994/95 on ___ tuntia. Viime lukuvuoteen verrattuna se on
- 12 ___pysynyt samana; ___lisääntynyt ___ tuntia; ___vähentynyt ___ tuntia.

ESY-LUOKKA

- 14 Esy-luokka sijaitsee _ yleisopetuksen yhteydessä (___ala-/_yläaste) ___muualla, missä___
- 15 Esy-luokkasi on yhdysluokka, luokat _____ vuosiluokka, luokka _____
- 16 Oppilasmäärät vuosiluokittain ja sukupuolittain:
 Vuosiluokka:
 tyttöjä:
 poikia:
 YHTEENSÄ:
- 17 Koulussa on esy-luokan lisäksi ___ kpl erityisluokkia, mitä? _____
- 18 Luokahuoneen lattiapinta-ala on noin _____m²
- 19 Luokka sijaitsee koulussa
 ___ toisten luokkien rinnalla, yhtenä muiden joukossa
 ___ samassa rakennuksessa, mutta erillään muista luokista
 ___ täysin erillään toisista (esim. oma sisäänkäynti, siipirakennukses- sa,"oma reviiiri")
- 20 Mitä aineita ja montako tuntia esy-luokkaa opettaa joku muu kuin Sinä itse?
 (esim EN/2)_____
- 21 Millaisia hyviä ja huonoja kokemuksia teillä on tällaisesta opettajavaihdosta?
 +

- 22 Oletko tyytyväinen luokan fyysiseen sijaintiin ja sen varustukseen?

OPPILAAN SIIRTYMINEN ESYLUOKKAAN

- 23 Arvioi oppilaittesi siirtoajankohdan osuvuutta. Merkitse viivalle lukumäärä.
Mielestäni nykyisistä oppilaistani
 ___ siirrettiin esyn liian myöhäisessä vaiheessa.
 ___ siirrettiin esyn ihan sopivassa vaiheessa.
 ___ siirrettiin esyn turhaan.
- 24 Nykyisistä oppilaistani palaa tänä vuonna yleisopetukseen ehkä ___ henkeä.
- 25 Kuka tekee virallisen siirtopäätöksen koulusi osalta?
 rehtori/johtaja ktj/siv.t.johtaja lautakunta muu,kuka? _____
- 26 Missä vaiheessa oppilas tulee luokkaasi?
 Heti kun virallinen siirtopäätös on tehty
 Kun asiasta on sovittu vanhempien kanssa, vaikka päätöstä ei ole vielä tehty.
 Muussa vaiheessa, milloin? _____
- 27 Kuinka moni nykyisistä oppilaistasi on tullut esyn lukukauden keskellä? ___
- 28 Otatko luokkaasi oppilaita *tilapäisesti* joiltakin tunneilta tai tietyksi ajaksi?
 en kyllä (Kuinka monta tällaista on ollut tänä kouluvuonna? ___)
- 29 Millaisia hyviä ja huonoja kokemuksia Sinulla on tällaisista tilapäissijoitteluista?

- 30 Millä tavalla osallistut oppilaan siirtoprosessiin?
 Keskustelen työntekijöiden (opettaja, kuraattori, psykologi) kanssa.
 Kontakti vanhempien kanssa.
 Keskustelen työntekijöiden kanssa JA kontakti vanhempiin.
 En osallistu siirtoprosessiin ennen oppilaan tuloa luokkaani.
- 31 Kuinka moni oppilaistasi käy yleisopetuksen tunneilla? ___
- 32 Millaisia edellytyksiä mielestäsi tarvitaan, jotta oppilaan em. sijoittaminen olisi

ESY-OPPILAS KOULU-URALLAAN...

- 33 Laaditko oppilaillesi kirjalliset henkilökohtaiset opetussuunnitelmat (eli yksilöllinen ops tai YKO/IEP) kyllä en
- 34 Miten seuraavat väittämät vastaavat luokkasi työskentelytapaa? Asteikko:
 1 = ei lainkaan, 2 = vähän, 3 = jonkin verran, 4 = melko paljon, 5 = hyvin paljon
ei lainkaan vähän jonkin verran melko paljon hyvin paljon
- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Opetan yhdessä koko luokkaa kerrallaan ja kaikki etenevät suurin piirtein samassa tahdissa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Jokainen oppilas työskentelee itsenäisesti ja etenee omassa tahdissaan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Oppilaat työskentelevät päivittäin ryhmissä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Oppilaat asettavat oppimistavoitteita, urakoita. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Etenemme useimmissa oppiaineissa samassa tahdissa yleisopetuksen luokkien kanssa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
- 35 Millä tavalla *käytännössä* opetuksen yksilöllisyys luokkassasi toteutuu?
- 36 Mitä informaatiota siirtyy oppilaastasi tavallisesti tämän seuraavalle opettajalle?
 oppilaskortti
 oppilaskortti + aikaisemmat lausunnot
 edelliset + oma suullinen kuvaukseni oppilaasta

YHTEISTYÖ KOULUN SISÄLLÄ

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

LIITE 5

Huoltajan kyselylomake

Arvoisa huoltaja!

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

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

Arvokkaasta avustasi kiittäen

ERITYISLUOKALLE SIIRTYMINEN

- 1 Lapsi on tyttö poika. Luokka? _ 2 Luokallejänti ei / on, mille? _
- 3 Mille luokalle lapsi tuli erityisluokkaan?_ 4 Minä vuonna? _____
- 5 Kuka *ensimmäisenä* ehdotti lapsesi siirtymistä erityisluokalle?
- luokanvalvoja oppilaanohjaaja (opo) rehtori erityisopettaja
- muu opettaja koti (isä tai äiti oppilas itse joku muu, kuka?
- 6 Pystytkö itse mielestäsi vaikuttamaan siirtopäätökseen?
- kyllä, täysin kyllä, ainakin osittain en kovinkaan paljoa en yhtään
- 7 Numeroi 3 tärkeintä syytä, miksi ehkä epäröit lapsen siirtymistä erityisluokalle?
- huonot vaikutteet kavereilta jatko-opintomahdollisuudet huononevat
- sukulaiset/tutut paheksuvat erityisluokka leimaa
- siellä ei opita juuri mitään vaikeudet vain pahenevat
- luokalla on huono maine lastani kiusataan siellä
- muu syy _____
- 8 Saitko siirtovaiheessa tietoa erityisluokasta riittävästi vai liian vähän?
- 9 Pitikö lapsen vaihtaa koulua erityisluokalle siirtyessä? kyllä ei
- 10 Siirtyminen erityisluokkaan tapahtui lapseni kannalta
- sopivaan aikaan liian varhaisessa vaiheessa liian myöhäisessä vaiheessa.
- 11 Mitä nyt ajattelet?
- Siirto oli tarpeellinen lapseni kehityksen kannalta.
- Siirtoa ei ehkä olisi pitänyt tehdä.
- Siirtoa ei olisi pitänyt missään tapauksessa tehdä.

LAPSI ERITYISLUOKASSA

Seuraavat 3 kysymystä koskevat tätä lukuvuotta 1994-95:

- 12 Oletko käynyt lapsen koululla? kyllä en
- 13 Monestiko olet *henkilökohtaisesti tavannut* opettajan? _ kertaa.
- 14 Opettaja on / ei ole käynyt kotona keskustelemassa kouluasioista.
- 15 Millä tavalla pidät opettajaan yhteyttä?
- | | usein | joskus | harvoin | ei koskaan |
|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| * puhelin | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| * kirjelappunen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| * henkilökohtainen tapaaminen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| * suullinen viesti lapsen mukana | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| * jonkun välityksellä, kenen? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
- 16 Mitä muutoksia olet havainnut lapsessa erityisluokkaan siirtymisen jälkeen?
- + (hyvät) _____ - (huonot) _____
- En ole havainnut mitään muutoksia. _____
- 17 Vapaa-aikana lapsi on luokkatoveriensä kanssa paljon vähän ei yhtään.
- 18 Mitä Sinä ajattelet ns. *häirikö-oppilaan* leimasta?
- Lapsellani ei ole häirikön leimaa.
- Erityisluokalle menon jälkeen lapseni leimautui selvästi häiriköksi.
- Lapseni oli leimautunut häiriköksi jo ennen erityisluokalle menoa.

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

Täysin samaa mieltä	Melkein samaa mieltä	Vaikea sanoa	Melkein eri mieltä	Täysin eri mieltä
---------------------	----------------------	--------------	--------------------	-------------------

Erityisluokassa...

19 oppii paremmin kuin normaaliluokassa.

20 lapsi käy koulua mieluummin kuin normaaliluokassa.

21 lapsen käyttäytyminen paranee.

22 lapsi oppii hyvät opiskelutaidot.

23 opetus järjestetään lapsen ehdoilla.

Täysin samaa mieltä			Täysin eri mieltä		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Erityisluokan vaikutus on hyödyllinen...

24 lapsen kokonaiskehityksen kannalta.

25 lapsen tiedollisen kehityksen kannalta.

26 lapsen tunne-elämän kehityksen kannalta.

27 toisten kanssa elämään sopeutumisen kannalta.

28 nuoren jatko-opintoihin sijoittumisen kannalta.

29 myöhemmän työelämään sijoittumisen kannalta.

Täysin samaa mieltä			Täysin eri mieltä		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Erityisluokanopettaja...

30 on oppilaiden oikeuksien puolestapuhuja.

31 on oppilaiden käyttäytymisen asiantuntija.

32 toimii kiinteässä yhteistyössä huoltajan kanssa.

33 toimii yhteistyössä toisten viranomaisten (sosiaalitoimi, terveydenhuolto tms.) kanssa.

34 on sellainen ihminen, jonka kanssa on helppoa keskustella lapsen koulunkäyntiin liittyvistä asioista.

Täysin samaa mieltä			Täysin eri mieltä		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VASTAAJAN TAUSTATIETOJA

35 Vastaja:

isä äiti sukulainen, mikä? _____ muu, mikä? _____

36 Vastajan ikä: __ vuotta.

37 Perhesuhteet: avio-/avoliitto yksinhuoltaja

38 Perheessä asuu yhteensä __ henkeä.

39 Koulutus:

perus-/kansakoulu ammattikoulu lukio opisto korkeakoulu

40 Ammatti: isä: _____ äiti: _____

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

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

__työssä _____ työssä

__työtön (Kuinka kauan?__) __ työtön (Kuinka kauan?__)

__eläkkeellä _____ eläkkeellä

Kiitokset vaivannäöstäsi!

LIITE 6

Esy-oppilaan kyselylomake

Hyvä koululainen!

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

VASTAAJA

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

KUN SIIRRYIT ESY-LUOKALLE...

- 10 Miksi tulit erityisluokkaan? (Merkitse: 1 = tärkein syy, 2 = toiseksi tärkein jne.)
 Siirryin erityisluokkaan, koska...
 en tullut toimeen opettajan kanssa häiritsin tunneilla toisia.
 en pärjännyt koulussa. pinnailin koulusta
 oli keskittymisvaikeuksia. kiusasin muita oppilaita.
 11 Kuka *ensimmäisenä* ehdotti Sinulle siirtymistä erityisluokkaan?
 rehtori luokanvalvoja/opett. opo psykologi
 erityisopettaja kuraattori isä/äiti Sinä itse
 12 Kysyikö kukaan Sinulta, *haluatko* mennä esy-luokkaan? kyllä ei
 13 Mitä asioita pelkäsit esy-luokkaan siirtyessäsi? (Numeroi järjestyksessä 3 tärkeintä)
 Minua kiusataan siellä. Kaverit/sukulaiset paheksuvat.
 Minä leimaannun häiriintyneeksi. Siellä on kova kuri.
 Vaikeuteni vain pahenevat. En pääse ammattikouluun.
 Esy-luokalla on huono maine. Siellä ei opi mitään.
 Muu, mikä? _____

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

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

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

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

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

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

18 Kenen kanssa vietät yleensä välitunnit?

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

Vain yläasteen oppilaat vastaavat seuraaviin:

19 Mitä aiot tehdä peruskoulun jälkeen?

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

KOULUNKÄYNTI ESY-LUOKASSA

MIKÄ MUUTTUI, KUN TULIT ESY-LUOKKAAN?

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

	+	0	-
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Lisääntyi	Pysyi ennallaan	Väheni

Verrattuna tilanteeseeni entisessä luokassani, minun kohdallani esy-luokassa...

	+	0	-
	lisääntyi	pysyi enn.	väheni
20 pinnaaminen koulusta.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 oppitunnilla asiaan keskittyminen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 läksyjien tekeminen kotona.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 hyvät numerot todistuksessa.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 halu käydä koulua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 jälki-istunnot ja muut rangaistukset.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 osaamisen tunne lukuaineissa (AI, MA, EN	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 osaamisen tunne taitoaineissa (TN,TS,KO,LI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 yleinen viihtyminen koulussa.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Merkitse rasti ruutuun kunkin väitteen kohdalle mielipiteesi mukaisesti. Ruudut tarkoittavat seuraavaa:

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

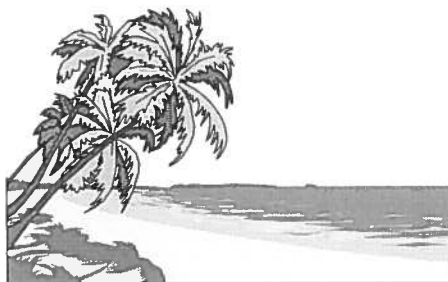
1. Erityisluokassa...		Täysin samaa mieltä			Täysin eri mieltä		
29	opin paremmin kuin normaaliluokassa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	käyn koulua mieluummin kuin normaaliluokassa.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

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

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

Kiitokset vastauksistasi!

Hyvää kevättä!



LIITE 7

Luettelo observoijista ja observointipaikkakunnista

Nimi	Observointiaika	Paikkakunta
Holm, Katri	29.9. - 8.10.98	Petäjävesi
Honkanen, Arja	13.10. - 14.10.98	Rovaniemen mlk
Kanervisto, Marja	30.9. - 16.10.98	Lieto
Karvonen, Eija	31.3. - 22.4.98	Jyväskylä
Koskela, Marjut	30.9. - 26.10.98	Oulunsalo
Kuukkanen, Maarit	8.10. - 12.10.98	Ristiina
Latvala-Keskinen, Virpi	19.10. - 2.12.98	Kuortane
Leskelä, Tuulevi	6.10. - 15.10.98	Kokkola, Kauhajoki
Linden, Kirsti	7.10. - 12.11.98	Pori
Muotka, Karita	28.9. - 3.11.98	Tampere
Paso Sirpa	5.10. - 16.11.98	Kajaani
Reinikka, Juha	26.10. - 12.11.98	Seinäjoki
Salo, Sami	26.10. - 12.11.98	Seinäjoki
Silvola, Carolina	14.4. - 15.5.98	Kuopio
Tammi, Tuija	4.10. - 6.11.98	Vantaa
Uusitalo, Timo	30.9. - 14.10.98	Rovaniemen mlk
Vakkala, Lauri	27.10. - 12.11.98	Simo
17 henkeä		

LIITE 8

Erityisopetuksen oppilasmäärät syksyllä 1998

Erityisopetukseen siirretyt peruskoulun oppilaat (esy-opetus) syyskuussa 1998.

Erit.op. järj.-tapa	esio p.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	yht.	Tyttö- jä
e-koulu	-	30	51	52	51	55	73	80	133	216	741	149
e-lk	2	81	145	150	174	198	178	203	398	606	2135	260
yl.op.lk	1	5	6	16	16	12	17	23	53	44	193	18
yht.	3	116	202	218	241	265	268	306	584	866	3069	427

LIITE 9

Vanhempien ja opettajien tuloksellisuusmittarin pääkomponenttien varimax-rotatoidut painokertoimet

	HUOLTAJAT				OPETTAJAT			
	FI	FII	FIII	h ²	FI	FII	FIII	h ²
1. TEHOKKUUS								
oppii paremmin	.610	.281	.312	55	.573	.334	.023	44
motivaatio paranee	.289	.703	-.107	59	.725	.163	.047	56
käyttäytyminen paranee	.587	.497	.073	60	.645	.222	.162	49
hyvät opiskelutaidot	.738	.220	.272	67	.718	.160	.083	55
yksilöllisyys	.232	.670	.244	56	.444	.307	.167	32
2. VAIKUTTAUVUUS								
kokonaiskehitykseen	.712	.358	.315	73	.692	.167	.258	57
tiedolliseen kehitykseen	.729	.215	.330	69	.559	.411	.068	49
tunne-elämän kehitykseen	.620	.510	.185	68	.686	.139	.215	54
sopeutumiseen	.680	.310	.177	59	.653	-.006	.142	45
jatko-opintoihin	.842	.161	.094	74	.753	-.014	-.008	57
työelämään sijoittumiseen	.830	.167	.090	73	.721	.074	-.037	53
koko koulun kannalta (o)	-	-	-	-	.319	.155	.773	72
toisten oppilaiden kannalta (o)	-	-	-	-	.096	.087	.870	78
3. ERIT.LUOKANOPETTAJA								
sovittelee konflikteja (o)	-	-	-	-	.280	.556	-.007	39
on asiantuntija	.256	.630	.486	70	.248	.611	.130	45
yhteistyö huoltajan kanssa (v)	.220	.087	.840	76				
viranomaisyhteistyö	.203	.019	.707	54	.179	.668	.258	54
helppo keskustella	.135	.416	.725	72	.206	.786	.034	66
hyväksyy epävir. siirrot (o)	-	-	-	-	.050	.630	-.060	40
tukee toisia opettajia (o)	-	-	-	-	.168	.808	.012	68
tarjoaa erit.opp. yl.op:een (o)	-	-	-	-	.081	.364	.125	16
oppilaiden puolestapuhuja (v)	.292	.621	.426	65	-	-	-	-
Ominaisarvo	7.95	1.533	1.012		6.775	2.177	1.322	
Sel.osuus kokonaisvarianssista (%)	49.7	9.6	6.3	65.0	33.9	10.9	6.6	51.4

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

LIITE 10

Erityisoppilaiden kouluviihtyvyyssmittarin faktorimatriisi

Erityisoppilaiden (N = 220) kouluviihtyvyyden varimax-rotatoitu faktorirakenne (pääakselimenetelmä)

Erityisluokka on paikka, missä...	teor lk.	FI T	FII G/I	FIII S	FIV A	FV N	FVI S	h ²
viihdyn todella hyvin	G	.270	.599	.157	.206	-.083	.087	51
opettajat kannustavat minua	T	.585	.048	.104	.295	-.118	.324	56
opettajat ovat oikeudenmukaisia	T	.778	.216	.039	.011	.014	.041	66
opettajat kuuntelevat minua	T	.568	.128	.211	.235	-.123	.131	47
toiset luottavat minuun	S	.091	.322	.576	.266	-.034	.105	53
tunnen olevani tärkeä	S	.235	.164	.269	.093	-.100	.701	66
toiset kunnioittavat minua	S	.173	.154	.812	.048	-.071	.182	75
opin tul.toimeen toisten kanssa	I	.192	.547	.162	.167	.099	.144	42
saan ansaitsemiani arvosanoja	A	.371	.277	.126	.344	-.089	.016	36
tiedän, että menestyn, jos yritän	A	.322	.173	.080	.637	.117	.001	56
tiedän, mitä osaan tehdä hyvin	A	.047	.234	.109	.464	-.017	.107	30
välillä hermostun	N	-.010	.029	.011	.098	.561	-.124	34
olen levoton	N	-.087	-.105	-.071	-.062	.585	.043	37
tunnen itseni masentuneeksi	N	-.035	-.450	-.150	-.189	.285	.013	34
Ominaisarvo		4.315	1.438	1.266	1.116	0.885	0.769	
Sel.osuus kokonaisvarianssista (%)		27.4	6.3	5.6	4.6	2.5	2.3	48.8

G = yleinen kouluviihtyvyyys, T = opettaja-oppilas -suhde, S = status luokassa, I = identiteetti luokassa, A = koulumenestys ja mahdollisuudet, N = negat. tunteet

LIITE 11

Oppilaiden kokemat muutokset erityisluokalle siirtymisen jälkeen ja niiden erot kouluasteittain

Verrattuna tilanteeseeni ent. luokassa, minun kohdallani esy-luokassa.
1 = väheni, 2 = pysyi ennallaan, 3 = lisääntyi

muutoksen kohde	ala-aste		yläaste		F-arvo	p<
	M	SD	M	SD		
pinnaaminen koulusta	1.68	.63	1.65	.79	.173	n.s.
oppitunnilla asiaan keskittyminen	2.49	.65	2.45	.69	.257	n.s.
läksyjen tekeminen kotona	2.28	.74	1.56	.65	99.481	.001
hyvät numerot todistuksessa	2.50	.66	2.54	.64	.410	n.s.
halu käydä koulua	2.25	.76	2.31	.73	.724	n.s.
jälki-istunnot ja muut rangaistukset	1.54	.72	1.31	.63	9.884	.01
osaamisen tunne	2.56	.61	2.37	.67	11,034	.001
yleinen viihtyminen koulussa	2.24	.74	2.49	.65	12.165	.001

LIITE 12

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

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

Erityisluokassa ...	Vanh. 318		Opett. 368		Reht. 56		F- arvo	Eron merk.
	M	SD	M	SD	M	SD		
oppii paremmin kuin norm.lk:ssa	4.58	.74	4.07	.94	4.22	.92	31,87	***
käy koulua miel. / mot. paran.	4.55	.75	3.92	.88	4.29	.68	51,55	***
lapsen käyttäytyminen paranee	4.21	.87	3.48	1.06	3.91	.88	101,25	***
lapsi oppii hyvät opiskelutaidot	4.24	.85	3.21	.89	3.57	.93	118,56	***
opetus järjestetään lapsen ehdoin/ yksilöllisen ops:n mukaan	4.50	.79	4.37	.76	4.37	.68	3,28	*

*:p<.05

***: p < .001

LIITE 13

Erityisluokanopettajien ilmoittamat käyttämänsä opetusmenetelmät (erityisluokanopettajan kyselylomake, liite E, osio34)

“Miten seuraavat väittämät vastaavat luokkasi työskentelytapaa?”

Asteikko:1=ei lainkaan --- 5 = hyvin paljon

Kyselylomakkeen väitelause	M	SD
Opetan yhdessä koko luokkaa kerrallaan ja kaikki etenevät suurin piirtein samassa tahdissa.	2.82	1.11
Jokainen oppilas työskentelee itsenäisesti ja etenee omassa tahdissaan.	3.69	1.10
Oppilaat työskentelevät päivittäin ryhmissä.	2.58	1.02
Oppilaat asettavat oppimistavoitteita, urakoita	2.97	1.09
Etenemme useimmissa oppiaineissa samassa tahdissa yleisopetuksen luokkien kanssa.	2.98	1.29

LIITE 14

Koulun sisällä tapahtuva yhteistyö

Yhteistyöalue	M					
	AA	YA	F	df	p	sig.
Ohry toimii koulussa (1=K, 2=E)	1.14	1.00	5.484	1,6	.023	*
Kokoontumistiheys (a)	3.54	2.13	13.070	1,55	.001	***
Esy läisten asioiden käsittely	2.27	2.74	2.946	1,54	.184	n.s.
Yht.työ toisten opett. kanssa (b)	1.36	1.82	3.703	1,59	.059	n.s.
Opetuksen suunnitt. (1=K, 2=E)	1.50	1.58	.095	1,59	.759	n.s.
Esy läisten käyttäytyminen (- " -)	1.11	1.27	2.657	1,559	.138	n.s.
Muiden oppil.käyttäytym. (- " -)	1.43	1.64	2.662	1,59	.064	n.s.
Kasvatuksell.kysymykset (- " -)	1.14	1.24	.708	1,59	.404	n.s.
Valvonnat (- " -)	1.18	1.61	11.718	1,59	.001	***
Keskusteluja haluaa (%)	74.00	57.30	3.908	1,52	.101	n.s.
Keskustelujen tiheys (b)	2.17	2.81	4.646	1,59	.035	*
Pystyn tukem. toisia (1=K, 2=E)	1.25	1.23	.085	1,56	.771	n.s.
Saan tukea toisilta (1=K, 2=E)	1.31	1.30	.065	1,57	.800	n.s.

(a) 1=kerran vkossa, 2=joka 2.vko, 3= kerta/kk, 4=kerta/lukukausi, 5=tarpeen vaatiessa

(b) 1=päivittäin, 2= pari krt/vko, 3=pari krt/kk, 4=harvemmin

LIITE 15

Esy-opettajien vastaukset luokiteltuina kysymykseen 35: "Millä tavalla *käytännössä* opetuksen yksilöllisyys luokassasi toteutuu?"

Lainaukset esitetään sellaisenaan kuin ne olivat kirjoitettuina vastauslomakkeeseen. Vastaukset on jaettu teemoihin.

Opetusmateriaalin eriyttämiseen viittaavat maininnat (19 mainintaa)

- Jokaisella on tasoisensa tehtävät ja edetään sen mukaan
- tehtävien valinta kunkin kykyjä vastaaviksi, kaikki eivät tee kaikkea.
- Läksyt miestä myöten, lisätehtäviä, ei tarvitse tehdä kaikkien kaikkea,
- Tehtävien laajuus
- Vaatimustaso ei ole kaikille sama, jollekin riittää rutiinitehtävät, toiset tekevät vaativampia
- yksilölliset tehtävät
- Omat kirjat asteittain. BG ei oppikirjoja vaan lähdeaineisto, josta omien kykyjen mukaan poimitaan tietoja.
- Oppilaiden tason mukaan valitaan esim. sopivin oppikirja, kotitehtäviä yksilöllistetty, annetaan aikaa oppilasta kiinnostaviin aineisiin tai harrastusten huomioiminen.
- Jokaiselle tasonsa mukaisia tehtäviä, henk.koht. opastus.
- Tehtävät erilaisia ja kullekin sopivia (enemmän/vähemmän)
- esim. matematiikassa jokaiselle oppilaalle taitoja vastaavia tehtäviä. Samoin soveltaen muissakin aineissa.
- Oppiaineesta valitaan osioita oppilaan kiinnostuksen ja kykyjen mukaan
- Jokaiselle omantasoisia tehtäviä.
- Tehtävät valitaan, kaikki eivät tee kaikkia.
- Oppiaineen valikointi oppilaskohtaisesti sekä määrällisesti että sisällöllisesti.
- oppimateriaali on eriyttävää, kiinnostuksen mukaan oppisisältöjen valintaa.
- Työkirjat + tarkistuspisteet + läpäisykoe.
- erilaisia tehtäviä.
- oma kirja

Opetusjärjestelyjen eriyttämiseen viittaavat maininnat (18 mainintaa)

- Heikommat saavat lisäopetusta, paremmat (edistyneemmät) tekevät lisätehtäviä.
- Pojat jaettu yleisopetuksen tunneille eri ryhmiin, jolloin luokassa ei ole montaa yhteistä tuntia ja "avustajat" työskentelevät tehokkaasti.
- Em. "urakat" määräytyvät opp.kohtaisesti
- Kun teemme oppimistavoitteet, muut ovat usein "hiljaisessa" työssä ja yksilöllisen ohjauksen aika enenee.
- Pakosta, kun ovat niin eri luokka-asteilla ja teht.ym. anto on hyvin paljon tyyppistä kiinni.
- Ryhmittäytymällä
- Henkilökohtaisena opetuksena / tai pienessä ryhmässä (luokkatasoittain)
- Kukin harjoittaa omaa ohjelmaansa. Oppilas tietää, mitä olisi tehtävä, jotta asiat sujuvat ongelmitta.
- oppilaat saavat valita sopivat tehtäväalueensa ja urakkansa kuitenkin yleisopetuksen tavoitteita mahd. paljon seuraten.
- Jokaiselle henk.koht.opastus teoriaosion jälkeen käyt.harjoituksissa. Jokaiselta myös kysytään ymmärrettiinkö asia ja mikä on epäselvää.
- Nopeampi pääsee äkkiämmin tekemään jotain kivempaa mukavasti.

- Käytetään työskentelymenetelmiä, joissa hyödynnetään oppilaan vahvoja alueita ja harjoitetaan heikkoja.
- Jatkuvana eriyttämisenä (myös luokan yhtäaikaisessa opetuksessa)
- Teemme paljon vihkotyötä. Eli kaikki tekevät taitojensa mukaan. Osittain eri tehtävät: vaikeustason mukaan. Reaali- ja taideaineissa teemme melko suuria kokonaisuuksia, joihin voimme käyttää paljonkin aikaa -> jokaisen työpanos määräytyy, eriytyy taitojen mukaan. - Olen ottanut ilmaisutaidon / itseilmaisun osaksi opetusta (videolla ja ilman).
- Kyselevän opetuksen kautta ottaen huomioon oppilaan tason suhteessa opetettavaan asiaan.
- teorit yhdessä, välillä yksilöllisesti.
- työskentelypaikka on vapaavalint.
- Jokainen oppilas tekee häntä palvelevia tehtäviä, asioita, ilmiöitä, välittämättä siitä mitä joku toinen oppilas tekee.

Viittaukset omaan ajankäyttöön (18 mainintaa)

- Pystyn pitämään päivittäin erittäin monta yksilöllistä opetustuokiota.
- Lisäksi kiertelen jokaisen oppilaan luona tarvittaessa.
- Jokainen lapsi saa joka päivä n. 10-30 min ajan huomioni, istun vieressä ja ohjaan lasta tehtävien teossa. Päivittäiset elämäntilanteet huomioidaan joka päivä.
- Kierrän luokassa mahdollisimman paljon oppilaiden luona.
- Koska luokassa on suurin piirtein 1/luokka-aste, ehdin neuvoa jokaista
- Olen oppilaan vieressä neuvomassa, jos on ongelmia.
- Paljon henkilökohtaista ohjausta.
- Oppilaskohtaisessa ohjauksessa.
- pienessä ryhmässä voi tarkkailla ja ohjata joka tunnilla jokaista,
- Ehdin tietysti jokaista opettamaan yksilöllisesti;
- Ohjaan henkilökohtaisesti.
- Jokainen saa henkilökohtaista ohjausta.
- Olen "käytettävissä" kun apua tarvitaan tehtävien tekemisessä. Heikompien etenemisen varmistamiseen enemmän henkilökohtaista ohjausta.
- Pienessä ryhmässä ehtii auttaa useampia.
- Joudun melko paljon auttamaan oppilasta henkilökohtaisesti "kädestä pitäen".
- Henk.koht. keskusteluin
- Yl.henk.koht.kontakti on tärkeä.
- Ohjeet ja neuvot hlökoht

Viittaukset yksilölliseen etenemistahtiin (11 mainintaa)

- Itsenäinen eteneminen omassa tahdissa
- etenemisnopeus
- omatahtinen työskentely
- pääsääntöisesti jokainen oppilas etenee omaa vauhtiaan.
- Jokainen oppilas työskentelee omien resurssiensa mukaan - omaan tahtiin.
- Jokainen etenee omaan tahtiin
- Työsk.paljon "omaan tahtiin", urakkapohjalta.
- Matematiikka ja kielet omassa tahdissa
- Oma etenemistahti
- Eteneminen tapahtuu omassa tahdissa
- Oppilas etenee omassa tahdissa, edellytystensä mukaan.

Viittaukset yksilöllisiin kykyihin, perheeseen, kokonaistilanteeseen (8 mainintaa)

- Oppilaan tunnetila ja kyvyt asettavat rajat oppimiselle. Ei pulloonkaan voi laittaa enemmän kuin sinne mahtuu.
- oppilaan vanhempien kanssa keskustelemalla,
- Keskusteluissa kannustan yksilöllisyyttä / omia ideoitaan.
- Oma oppimistaso (oppikirja, vuosikurssi, asiat ja henk.koht.etenenemisnopeus) varsinkin lukuaineissa. - Taitoaineissa oma kiinnostus.
- Henk.koht.edellytykset vaikuttavat arvosteluun, tehtäviin + tavoitteisiin.
- Jokaisen jaksaminen ja "yleiskunto" huomioidaan päivittäin.
- Otan huomioon oppilaan yksilölliset "kyvyt" erilaisten "työpakettien" teossa ja arvioinnissa
- Jokainen etenee kykyjensä ja taitojensa mukaan.

HOPS-ajattelu (6 mainintaa)

- Jokaisella on oma lukujärjestyksensä, josta voi suunnitella päivän kerrallaan.
- Yksilöllisten reusurssien mukaan, joista on sovittu tavoitekeskusteluissa; vahvaa käytännön arkea
- vaatimustaso yleensä [yksilöllinen]
- Lukujärjestys jokaiselle "oma".
- Jokaisella oppilaalla omat "tuntisuunnitelma" tieto työmäärästä ja ajasta. Oppilaat suunnittelevat voimiensa mukaan työtahtinsa.
- Yksilöllisen ops:n kautta.

Viittaukset avustajaan (4 mainintaa, kaikki ala-asteelta)

- Luokassa 2 henk.koht.avustajaa (2 emu-opp.), 1 luokka-avustaja, joka hoitaa 6 lk kahta oppilasta
- avustajan käyttö "opettajana" esim. yhdelle kerrallaan
- avustaja käytössä / per oppilas ym.ym.
- Usein käytössä apuopettaja.

OBSERVOINTILOMAKE

Observointiaika 15 s - tauko 15 s - observointi 15 s jne. kussakin observointijaksossa

Observointialue min ➤	1 - 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 25	26 - 30	31 - 35	36 - 40	41 - 45
-----------------------	-------	--------	---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------

(tauko) (tauko) (tauko) (tauko) (tauko)

Mitä luokassa tapahtuu?	op.johtoinen								
	oppilaskesk.								

1 - 5 6 - 10 11 - 15 16 - 20 21 - 25 26 - 30 31 - 35 36 - 40 41 - 45

Mitä kohde tekee?	aktiiv. osall.								
	passiivinen								
	häiritsee akt.								
	ryhmässä								
	parina								
	itseksensä								

1 - 5 6 - 10 11 - 15 16 - 20 21 - 25 26 - 30 31 - 35 36 - 40 41 - 45

Kohteen vuoro-vaikutus ja sen luonne	aloite: P, T, I								
	vastaus: P, T, I								
	sosiaalinen								
	tehtävääorient								
	ei lainkaan								

P=oppilas, T=opettaja, I= "ilmaan", ei määrätty/epäselvä

Pvm: _____ Kunta: _____ Koulu: _____ Luokka: _____ yleisopetus: _____ / esy: _____ Oppil.lkm: _____ Kellonsoitto: _____ Oppitunti alkoi: _____ päättyi: _____
 Observoija: _____ Oppiaine: _____ Tunnin aihe: _____ Kohde paikalla koko ajan _____ / poistui klo _____

OBSERVOINTILOMAKE : TÄYTTÖOHJEITA Observointiaika 15 s - tauko 15 s - observointi 15 s jne. kussakin observointijaksossa

Observointialue min >	1 - 5	6 - 10	11 - 15	16 - 20	21 - 25	26 - 30	31 - 35	36 - 40	41 - 45
Mitä luokassa tapahtuu?	op.joht.	opettaja kyselee, näyttää, selittää, esittää, ohjaa koko ryhmää; ts. pääasiassa opettaja puhuu ja johtaa koko ryhmän toimintaa							
	oppilaskesk.	oppilaat tekevät itsekseen, pareina, ryhmissä, esittävät yhdessä; ts. opettaja on enimmäkseen hiljaa ja taka-alalla							

Mitä kohde tekee?	aktiiv. osall.	Kohde lukee, kirjoittaa, piirtää, laskee, ajattelee tehtävää, osallistuu keskusteluun, ryhmä/parityöhön; ts. kohde tekee aktiivisesti koulutyötä
	passiivinen	Kohde on omissa oloissaan, selailee lehteä tms. mikä ei liity oppitunnin teemaan, puhelee, katselee ulos, puhelee/puuhastelee kaverin kanssa
	häiritsee akt.	Kohde huutelee, liikuskelee, kolistelee, äänтелеe, ilmehtii, elehtii ts. kohde kerää huomiota osakseen...
	ryhmässä	Kohde toimii ryhmän jäsenenä
	parina	Kohde toimii parin kanssa
	itseksseen	Kohde istuu itseksseen (tai liikuskelee etc.)

Kohteen vuorovaikutus ja sen luonne	aloite: P, T, I	Verbaal. tai ei-verbaalinen (ilme, ele) vuorovaikutus, jonka kohde aloittaa ja suuntaa sen oppilalle (P), opettajalle (T) tai epämääräisesti "ilmaan" (I)
	vastaus: P, T, I	Verbaalinen tai ei-verbaalinen (ilme, ele) vuorovaikutus, jolla kohde vastaa toisen oppilaan (P), opettajan (T) tai epämääräisen (I) aloitteeseen.
	Sosiaalinen	Vuorovaikutus EI liity oppitunnin aiheeseen tai teemaan, vaan käsittelee selvästi ihan jotain muuta.
	Tehtäväorient.	Vuorovaikutus liittyy oppitunnin aiheeseen tai teemaan ja tarkoitus on käsitellä tavalla tai toisella opittavaa aihetta.
	ei lainkaan	Jakson aikana ei ollut minkäänlaista vuorovaikutusta.

P=oppilas, T=opettaja, I= ilmaan; ei määrätty/epäselvä

Pvm:___	Kunta:___	Koulu:___	Luokka:___	yleisopetus:___ / esy:___	Oppil.lkm:___	Kellonsoitto:___	Oppitunti alkoi:___	päättyi:___
Observoiija:___		Oppiaine:___		Tunnin aihe:___		Kohde paikalla koko ajan___ / poistui klo ___		

LIITE 17

Loglineaarisen analyysin parametrien estimaatit

Data information

168 cases are accepted.

1 cases are rejected because of missing data.

168 weighted cases will be used in the analysis.

16 cells are defined.

0 structural zeros are imposed by design.

0 sampling zeros are encountered.

Muuttuja	lk:t	arvot
OPMUOTO	2	Opetusmuoto (1 yleisopetus, 2 esy-luokka)
VVope	2	Vuorovaikutus opettajan kanssa (1 vähän, 2 paljon)
VVopp	2	Vuorovaikutus oppilaan kanssa (1 vähän, 2 paljon)
Akt	2	Aktiivisuus tunneilla (1 passiivinen, 2 aktiivinen)

Model: Poisson

Design: Constant + OPMUOTO*VVope*Akt + OPMUOTO*VVopp*Akt + VVope*VVopp*Akt + OPMUOTO*VVope*VVopp

Correspondence Between Parameters and Terms of the Design

Parameter	Aliased	Term
1		Constant
2		[OPMUOTO = 1]*[VVope = 1]*[Akt = 1]
3		[OPMUOTO = 1]*[VVope = 1]*[Akt = 2]
4		[OPMUOTO = 1]*[VVope = 2]*[Akt = 1]
5		[OPMUOTO = 1]*[VVope = 2]*[Akt = 2]
6		[OPMUOTO = 2]*[VVope = 1]*[Akt = 1]
7		[OPMUOTO = 2]*[VVope = 1]*[Akt = 2]
8		[OPMUOTO = 2]*[VVope = 2]*[Akt = 1]
9	x	[OPMUOTO = 2]*[VVope = 2]*[Akt = 2]
10		[OPMUOTO = 1]*[VVopp = 1]*[Akt = 1]
11		[OPMUOTO = 1]*[VVopp = 1]*[Akt = 2]
12	x	[OPMUOTO = 1]*[VVopp = 2]*[Akt = 1]
13	x	[OPMUOTO = 1]*[VVopp = 2]*[Akt = 2]
14		[OPMUOTO = 2]*[VVopp = 1]*[Akt = 1]
15		[OPMUOTO = 2]*[VVopp = 1]*[Akt = 2]
16	x	[OPMUOTO = 2]*[VVopp = 2]*[Akt = 1]
17	x	[OPMUOTO = 2]*[VVopp = 2]*[Akt = 2]
18		[VVope = 1]*[VVopp = 1]*[Akt = 1]
19		[VVope = 1]*[VVopp = 1]*[Akt = 2]
20	x	[VVope = 1]*[VVopp = 2]*[Akt = 1]
21	x	[VVope = 1]*[VVopp = 2]*[Akt = 2]
22	x	[VVope = 2]*[VVopp = 1]*[Akt = 1]
23	x	[VVope = 2]*[VVopp = 1]*[Akt = 2]
24	x	[VVope = 2]*[VVopp = 2]*[Akt = 1]
25	x	[VVope = 2]*[VVopp = 2]*[Akt = 2]
26		[OPMUOTO = 1]*[VVope = 1]*[VVopp = 1]
27	x	[OPMUOTO = 1]*[VVope = 1]*[VVopp = 2]
28	x	[OPMUOTO = 1]*[VVope = 2]*[VVopp = 1]
29	x	[OPMUOTO = 1]*[VVope = 2]*[VVopp = 2]
30	x	[OPMUOTO = 2]*[VVope = 1]*[VVopp = 1]
31	x	[OPMUOTO = 2]*[VVope = 1]*[VVopp = 2]
32	x	[OPMUOTO = 2]*[VVope = 2]*[VVopp = 1]
33	x	[OPMUOTO = 2]*[VVope = 2]*[VVopp = 2]

(x tarkoittaa ns. redundanttia parametria, jonka arvo = 0)

Havaintojen ristiintaulukointi:

Factor	Value	Observed Count (%)	Expected Count (%)
--------	-------	-----------------------	-----------------------

OPMUOTO		yleisopetus			
VVopepaljon					
VVopp		vähän			
Akt	passiivinen		7,00 (4,17)		6,38 (3,80)
Akt	aktiivinen		18,00 (10,71)		18,62 (11,08)
VVopp		paljon			
Akt	passiivinen		10,00 (5,95)		10,62 (6,32)
Akt	aktiivinen		26,00 (15,48)		25,38 (15,11)
VVopevähän					
VVopp		vähän			
Akt	passiivinen		1,00 (,60)		1,62 (,96)
Akt	aktiivinen		15,00 (8,93)		14,38 (8,56)
VVopp		paljon			
Akt	passiivinen		2,00 (1,19)		1,38 (,82)
Akt	aktiivinen		11,00 (6,55)		11,62 (6,92)
OPMUOTO		esy-luokka			
VVopepaljon					
VVopp		vähän			
Akt	passiivinen		5,00 (2,98)		5,62 (3,34)
Akt	aktiivinen		11,00 (6,55)		10,38 (6,18)
VVopp		paljon			
Akt	passiivinen		8,00 (4,76)		7,38 (4,39)
Akt	aktiivinen		6,00 (3,57)		6,62 (3,94)
VVopevähän					
Vvopp		vähän			
Akt	passiivinen		4,00 (2,38)		3,38 (2,01)
Akt	Aktiivinen		25,00 (14,88)		25,62 (15,25)
Vvopp paljon					
Akt	passiivinen		3,00 (1,79)		3,62 (2,15)
Akt	aktiivinen		16,00 (9,52)		15,38 (9,16)
Mallin sopivuus		Chi-Square	DF	Sig.	
Likelihood Ratio		1,1840	1	,2765 -> malli hyväksytään	
Pearson		1,1787	1	,2776	
Parametrien estimaatit		Asymptotic 95% CI			
Parametri	Estimaatti	SE	Z-value	Lower	Upper
1	2,7331	,2523	10,83	2,24	3,23
2	-,3705	,3885	-,95	-1,13	,39
3	,5009	,3228	1,55	-,13	1,13
4	-2,4102	,8049	-2,99	-3,99	-,83
5	-,2805	,3790	-,74	-1,02	,46
6	-,7342	,4460	-1,65	-1,61	,14
7	-,8432	,4483	-1,88	-1,72	,04 (Z lähellä merkitsevyysrajaa 2:ta!)
8	-1,4470	,5509	-2,63	-2,53	-,37
10	,1587	,8700	,18	-1,55	1,86
11	,2133	,3844	,55	-,54	,97
14	-,0679	,6825	-,10	-1,41	1,27
15	,5102	,3171	1,61	-,11	1,13
18	-,2049	,7942	-,26	-1,76	1,35
19	-,0601	,5580	-,11	-1,15	1,03
26	-,4630	,6951	-,67	-1,83	,90