

Heidi Liirus

OSA-AIKAISEN ERITYISOPETUKSEN OPPILAAT YLÄKOULUSSA

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Maaliskuu 2011

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Tiedekunta Kasvatustieteiden tiedekunta		Osasto Erityispedagogiikan oppiaine	
Tekijät Liirus, Heidi Maria			
Työn nimi Osa-aikaisen erityisopetuksen oppilaat yläkoulussa			
Pääaine Erityispedagogiikka	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Päivämäärä 1.3.2011	Sivumäärä 89
Tiivistelmä <p>Tämän Pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, millaisia oppilaita osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuu yläkoulussa. Tutkittiin eroavatko heidän ja muiden oppilaiden kokemukset suhteessa yksinäisyyteen, masennukseen, sosiaaliseen kompetenssiin, motivaatioon, koulumenestykseen ja tuen tarpeen kokemiseen. Samojen taustatekijöiden avulla tarkasteltiin lukioppilaiden joukkoa. Lisäksi selvitettiin lukioppilaiden osuus osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistujista sekä osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoitumista selittävät tekijät. Tutkielman teoreettinen viitekehys rakentuu osa-aikaisen erityisopetuksen ja lukivaikkeuden ympärille.</p> <p>Tutkielman aineisto kerättiin kyselylomakkeiden ja lukivaikkeuksien seulontatestin avulla marras-joulukuussa 2008. 9.lk:n oppilaille tehtiin lukivaikkeuksien seulontatesti, jonka jälkeen he vastasivat kyselylomakkeeseen (n = 183). Lisäksi erityisopettaja täydensi tietoja niiden oppilaiden kohdalla, jotka osallistuivat osa-aikaiseen erityisopetukseen (n = 30).</p> <p>Oppilasjoukkojen eroja tarkasteltiin t-testin avulla. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyneiden sekä lukioppilaiden koulumenestys oli muita heikompi. Molemmat oppilasryhmät kokivat joutuvansa hankaluuksiin opettajien kanssa useammin ja käyttäytyvänsä häiritsevämmin kuin muut. Samoin he kokivat tarvitsevansa enemmän tukea. Masentuneisuudessa ei ollut eroa kummankaan oppilasryhmän kohdalla verrattuna muihin. Lukioppilaat kokivat olevansa yksinäisempiä kuin muut oppilaat ja heidän sisäinen motivaationa oli heikompi. Vaikka osa-aikaisen erityisopetuksen oppilaista puolet oli lukioppilaita, heistä vain 36,6 % sai osa-aikaista erityisopetusta.</p> <p>Osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyneet kokivat olevansa empaattisempia kuin muut oppilaat, ja empatia selittikin osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoitumista eniten tuen tarpeen kanssa. Koulumenestys mukaan otettuna logistisen regressioanalyysin mukaan valikoitumista selittivät eniten tuen tarve ja koulumenestys.</p> <p>Tutkielman avulla saatiin kuvaa osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoituvasta oppilasaineksesta sekä lukioppilaista. Tietoja voidaan käyttää hyväksi oppilaiden tukemisen kehittämisessä sekä mahdollisesti osa-aikaisen erityisopetuksen tarpeen ja saatavuuden/riittävyden tarkastelussa.</p>			
Avainsanat osa-aikainen erityisopetus, lukivaikeus, sosiaalinen kompetenssi, yksinäisyys, masennus, motivaatio, koulumenestys, tuen tarve			

UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Faculty Faculty of Education		School Department of Special Education	
Author Liirus, Heidi Maria			
Title Students of part-time special education in junior high school			
Main subject Special Education	Level Master thesis	Date 1.3.2011	Number of pages 89
Abstract			
<p>The purpose of this master thesis was to investigate what kind of students take part in part-time special education in junior high school. It was studied if their experiences differ from other students in loneliness, depression, social competence, motivation, academic success and experiencing need for support. A group of dyslexics was surveyed in the same factors. In addition, both the proportion of dyslexics in part-time special education and the factors explaining selection to part-time special education were investigated. The theoretical background of the study was based on part-time special education and dyslexia.</p> <p>The data of this study was gathered from a questionnaire and a dyslexia screening conducted in November and December 2008. The dyslexia screening was conducted with students in 9th grade after which they answered the questionnaire (n = 183). In addition, a special education teacher filled in some information about the students taking part in part-time special education (n = 30).</p> <p>A t-test was performed in order to investigate the differences between the groups of students. The students in part-time special education and dyslexics had lower academic success than other students. Both student groups felt that they got in trouble with teachers more often and behaved more disturbingly than other students. Likewise, these students needed more additional support than the others. Neither of the student groups felt more depressed than the others. However, dyslexics felt lonelier than other students and their internal motivation was lower. Although half of the students in part-time special education were dyslexics, only 36,6 % of them were given part-time special education.</p> <p>Students who were given part-time special education felt they were more empathic than the others. In fact, empathy and need for support were the main explanatory factors in selection to part-time special education. When academic success was included to logistic regression analysis need for support and academic success explained most of the selection.</p> <p>The study provided more information about students who get selected to part-time special education and dyslexics. Information can be applied when students support services are developed and possibly when the need and adequacy of part-time special education is in consideration.</p>			
Keywords part-time special education, dyslexia, social competence, loneliness, depression, motivation, academic success, need for support			

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1 JOHDANTO	1
2 PERUSOPETUS	4
2.1 Perusopetuksen järjestäminen	4
2.2 Perusopetuksen erityinen tuki	5
2.2.1 Osa-aikainen erityisopetus	8
3 YKSILÖN TUEN TARPEEN TAUSTATEKIJÖITÄ	12
3.1 Sosiaalisuus, sosiaalinen kompetenssi ja minäkuva	13
3.2 Yksinäisyys ja masentuneisuus	17
3.3 Motivaatio ja koulumenestys	20
3.3.1 Motivaatio	20
3.3.2 Koulumenestys ja motivaatio	21
3.4 Lukivaikeus	23
3.4.1 Lukivaikeuden seuraukset	24
3.4.2 Lukivaikeus nuoruusiässä	25
4 TUTKIMUSTULOKSIA OPPIMISVAIKEUKSIEN JA ERITYISESTI LUKIVAIKEUDEN VAIKUTUKSISTA NUOREN ELÄMÄÄN	28
4.1 Osa-aikainen erityisopetus ja oppimisvaikeuksien vaikutus nuoren elämään	28
4.1.1 Minäkuva ja sosiaaliset taidot	30
4.1.2 Yksinäisyys ja masennus	31
4.1.3 Motivaatio ja tuen tarpeen kokeminen	32
4.2 Lukivaikeuksien vaikutukset nuoren elämään	34
4.2.1 Masennus, motivaatio, minäkuva ja tuen tarpeen kokeminen	35
5 TUTKIMUSONGELMAT	38

6 TUTKIELMAN TOTEUTUS	40
6.1 Tutkielmassa käytetyt mittarit ja kyselylomakkeet	40
6.2 Tutkielman käytännön toteutus ja otos	45
6.3 Aineiston valmistelu	45
6.4 Tutkielmassa käytetyt muuttujat	47
6.5 Tutkielmassa käytetyt analyysimenetelmät	48
6.6 Tutkielman luotettavuus	50
6.7 Vastaaajien kuvailu	52
7 TULOKSET	55
7.1 Osa-aikaisen erityisopetuksen oppilaat	55
7.2 Eroavatko osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien ja muiden oppilaiden kokemukset suhteessa eri taustatekijöihin?	57
7.3 Eroavatko lukioppilaiden ja muiden kokemukset suhteessa eri taustatekijöihin?	62
7.4 Osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoitumista selittävät taustatekijät	65
8 POHDINTA	69
LÄHTEET	81
LIITTEET (3kpl)	

1 JOHDANTO

Monissa maissa koulutuksen ulkopuolelle on jäänyt ja jää edelleen osa lapsista ja nuorista. Koulutuksesta syrjäytymiseen on useita syitä. Syrjäytyminen voi alkaa jo niin aikaisin, että lapsi ei pääse lainkaan aloittamaan koulunkäyntiä, useammin kuitenkin niin, että koulusta pudotaan jossakin koulutuksen vaiheessa. Tähän tilanteeseen pyritään vaikuttamaan erilaisin sopimuksin ja julistuksin. Useissa maissa laki velvoittaaakin toimiin, jotta kaikki lapset ja nuoret saisivat koulutuksen ja tukea sen läpikäymiseksi. (Opetusministeriö 2007, 10.)

Suomi on sitoutunut monien muiden maiden ohella kehittämään suomalaista koulutusjärjestelmää ja opetusta niin, että kaikkien lasten ja nuorten oppiminen voidaan turvata mahdollisimman hyvin. Erilaiset kansainväliset sopimukset, ohjelmat ja julistukset, kuten YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista ja Koulutus kaikille – toimintaohjelma ohjaavat ja velvoittavat kehittämistyötä. Euroopan unionin sisällä maat tekevät yhteistyötä ja pyrkivät oppimaan toisten hyvistä käytännöistä, vaikka Euroopan unionilla ei olekaan varsinaista yhteistä koulutuspolitiikkaa (emt., 12).

Osa oppilaista tarvitsee enemmän tukea ja opastusta saavuttaakseen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellyt tavoitteet. Tuen tarve voi olla laadultaan ja kestoltaan hyvin erilainen. Yleisen tuen lisäksi on erityinen tuki, joka käsittää erityisopetuksen eri muotoja. Erityisopetuksen tarkoituksena on auttaa erityistä tukea tarvitsevia oppilaita tai oppilasryhmiä, se toimii suojaverkkona, jonka avulla pyritään siihen, että kaikki oppilaat suorittavat oppivelvollisuuden peruskoulussa (Ihatsu & Ruoho 2002, 91–92).

Lukuvuonna 2008/09 erityisopetukseen siirrettyä oppilaita oli 8,5 % peruskoululaisista ja noin 23 % sai osa-aikaista erityisopetusta. Erityisopetukseen siirrettyjä ja osa-aikaista erityisopetusta saavia oppilaita ei voida laskea yhteen, sillä myös erityisopetukseen siirretyt oppilaat voivat saada osa-aikaista erityisopetusta. (Tilastokeskus 2010a.)

Osa-aikaista erityisopetusta on tutkittu koko peruskoulun käsittävänä kokonaisuutena (ks. mm. Ahvenainen 1983; Ström 2002). Lisäksi sitä on tutkittu tarkennettuna tiettyihin luokka-asteisiin, kuten Kuuselan, Hautamäen ja Jahnukaisen (1996) selvitys yläkoulun osa-aikaisesta erityisopetuksesta.

Peruskoulussa osa-aikaista erityisopetusta annettiin lukuvuonna 2008/09 eniten lukivaikeuksiin (Tilastokeskus 2010b). Se onkin oppimisvaikeuksien yleisin ja tutkituin muoto (Ahonen & Holopainen 2002, 241), kehityksellinen ongelma, jonka perusvaikeudet säilyvät läpi elämän, vaikka niiden ilmiäsu muuttuisi (Ahvenainen & Holopainen, 2005, 72). Lukivaikeus on yhteydessä koulumenestykseen ja saattaa aiheuttaa myös sekundaarisia ongelmia, esimerkiksi psyykkisessä hyvinvoinnissa (Holopainen & Savolainen 2006, 464).

Kuitenkaan yläkoulussa osa-aikaista erityisopetusta ei juuri anneta lukivaikeuksien vuoksi. Vain 1,8 % yläkoululaisista saa osa-aikaista erityisopetusta lukivaikeuksien vuoksi, alakoulussa vastaava luku on 13,8 %. (Tilastokeskus 2010b.) Herää kysymys mihin lukivaikeudet katoavat yläkouluun siirryttäessä, vai muuttavatko ne muotoaan, jolloin osa-aikaisen erityisopetuksen saannin ensisijainen syy onkin jokin muu, kuten vieraan kielen oppimisen vaikeudet.

Nuorten tekemät koulutusvalinnat toiselle asteelle siirryttäessä ovat merkittäviä heidän tulevan koulutustasonsa määrittäjiä (Nyyssölä 2004, 226–227). Tutkimusten mukaan lukivaikeudella voi olla negatiivinen vaikutus nuoren koulutusuraan. Monella lukioppilaalla koulutusura saattaa katketa heti peruskoulun jälkeen tai se saattaa vaikuttaa suuresti heidän jatko-opintoihin sijoittumiseen. (Fischbein & Folkander 2000, 273; Levine & Nourse 1998, 214–215; Numminen & Sokka 2009, 66.) Lukinuoret tuntuvat tarvitsevan enemmän tukea ja ohjausta kuin muut päästäkseen etenemään koulutusurallaan.

Tämä tutkielma syntyi halusta selvittää lukivaikeuksien ja osa-aikaisen erityisopetuksen yhteyttä yläkoulussa. Tarkastelussa on siis yläkoulun osa-aikainen erityisopetus, keitä siellä käy, mistä syistä ja miten lukivaikeus sopii tähän kuvioon. Näiden perusteella syntyvät tutkielman tavoitteet, jotka jakautuvat kolmeen kokonaisuuteen.

Tutkielman tavoitteena on selvittää millaista yläkoulun osa-aikaisen erityisopetuksen oppilasaines on. Tähän pyritään tarkastelemalla eroavatko yläkoulussa osa-aikaista erityisopetusta saavien oppilaiden ja muiden kokemukset eri taustatekijöiden suhteen. Taustatekijät ovat yksinäisyys, masennus, sosiaalinen kompetenssi, motivaatio, koulumenestys sekä tuen tarpeen kokeminen. Oppimisvaikeuksista kiinnostuksen kohteena on lukivaikeus, tarkastellaan lukioppilaiden osuutta osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvistä oppilaista. Lisäksi tutkielman tavoitteena on tarkastella lukioppilaita tarkemmin, eroavatko heidän ja muiden oppilaiden kokemukset edellä mainittujen taustatekijöiden suhteen. Lopuksi selvitetään mitkä edellä mainituista taustatekijöistä selittävät osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoitumista.

Tutkielmassa luodaan aluksi katsaus teoreettiseen viitekehykseen, joka etenee peruskoulun kautta erityisopetukseen ja tarkemmin osa-aikaisen erityisopetuksen oppilaisiin. Laki oppilaalle annettavasta tuesta on muuttunut sitten aineiston keruun. Tässä tutkielmassa sitä käsitellään sen mukaan kuin se aineiston keruuvaiheessa oli eli osa-aikainen erityisopetus luetaan erityisen tuen piiriin kun se nykyisin kuuluu tehostettuun tukeen.

Teoreettisen viitekehyksen lopuksi tarkastellaan aiempia tutkimustuloksia osa-aikaiseen erityisopetukseen ja lukivaikeuteen liittyen. Tutkimuksen toteutuksen ja tuloksien jälkeen pohdinnassa luodaan yleiskuva tuloksiin ja tarkastellaan niiden suhdetta aiempiin tutkimustuloksiin sekä arvioidaan itse tutkimusprosessia.

2 PERUSOPETUS

Opetushallitus (2010) määrittelee perusopetukselle opetustehtävän lisäksi kasvatustehtävän. Tarpeellisten tietojen ja taitojen opettamisen ohella tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Tarpeellisina pidetyt tiedot ja taidot on määritelty Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004), jonka pohjalta jokainen kaupunki/kunta sekä niiden sisällä toimivat koulut ovat laatineet oman opetussuunnitelmansa.

Opetuksen järjestämisessä tulee ottaa huomioon oppilaiden ikäkausi ja edellytykset (Hautamäki 1996, 35; Virtanen 2002, 61). Toiset yksilöt tarvitsevat enemmän tukea oppiakseen tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä kasvaakseen ihmisinä ja yhteiskunnan jäsenenä. Oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimisen ja niihin vastaamisen saavuttamiseksi on laadittu erilaisia tukikeinoja.

Seuraavassa perehdytään lyhyesti perusopetuksen järjestämiseen ja yleisiin tukimuotoihin. Pääpaino on erityisessä tuessa, tarkemmin osa-aikaisessa erityisopetuksessa.

2.1 Perusopetuksen järjestäminen

Perusopetuksen järjestämisen velvollisuus oppivelvollisille lapsille ja nuorille kuuluu kunnalle (Hautamäki 1996, 35; Virtanen 2002, 61). Lakiin perustuva oppivelvollisuus koskee kaikkia vakituisesti Suomessa asuvia lapsia. Suomen koulujärjestelmä muodostuu yhdeksänvuotisesta yleissivistävästä perusopetuksesta, jota ennen kaikilla lapsilla on oikeus vuo-

den kestävään esiopetukseen. Suomessa lähes kaikki lapset suorittavat perusopetuksen oppimäärän ja saavat perusopetuksen päättötodistuksen. Perusopetuksen jälkeen on mahdollista valita joko ammatillinen koulutus tai lukiokoulutus, joiden jälkeen korkea-asteen koulutusta annetaan sekä ammattikorkeakouluissa että yliopistoissa. (Opetushallitus 2010.)

Oppilaat saattavat tarvita erilaista tukea oppimisessaan ja koulunkäynnissään joko tilapäisesti tai pidempiaikaisesti. Koulun tukikeinot on jaettu yleiseen tukeen ja erityiseen tukeen (emt.), ne määräytyvät oppilaan vaikeuksien laadun ja laajuuden mukaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 22–31) määritellään yleiseen tukeen kuuluvaksi kodin ja koulun välinen yhteistyö, oppimissuunnitelman laatiminen, ohjauksen järjestäminen, tukiopeus, oppilashuolto sekä kerhotoiminta. Yleinen tuki kuuluu myös kaikille erityisen tuen piirissä oleville oppilaille.

Erityinen tuki sisältää osa-aikaisen erityisopetuksen, erityisopetuspäätöksen ja henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman (HOJKS), avustajapalvelut ja apuvälineet, yksilöllistetyn oppimäärän sekä pidennetyn oppivelvollisuuden. Pyrkimyksenä on havaita lapsen tai nuoren tukitarpeet, yleiset tai erityiset, mahdollisimman aikaisin, jolloin vältetään vaikeuksien lisääntyminen ja kasaantuminen. (Opetushallitus 2010).

2.2 Perusopetuksen erityinen tuki

Nykyisin erityisopetus on luonnollinen osa perusopetusta, se toimii suojaverkkona, jonka avulla pyritään siihen, että kaikki oppilaat suorittavat oppivelvollisuutensa peruskoulussa. Se myös osaltaan turvaa koulutuksellisen tasa-arvoisuuden periaatteen toteutumista. (Ihatsu & Ruoho 2002, 91–92.) Koulutuksellista tasa-arvoa pidetäänkin tärkeänä ja periaatteessa koulutukselliset mahdollisuudet ovat kaikille avoimia.

Ikosen ja Holopaisen (2001, 21) mukaan koulutusprosessit eivät kuitenkaan ota tarpeeksi hyvin huomioon edes ryhmäkohtaisia tarpeita, saati sitten yksilökohtaisia. Sarjala (1996, 13) mainitseekin, että erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla koulutuksen tasa-arvo on ymmärrettävissä laajasti. Yksilöiden tasavertainen saattaminen koulutuksen äärelle vaatii yksilöllisiä opetussuunnitelmia ja -menetelmiä turvaamaan erilaisten oppijoiden

mahdollisuudet. Kuitenkin erityisen tuen tarpeen määrittely sisältää erinäisiä ongelmia, minkä vuoksi tuen tarpeen määrittely on tärkeä prosessi, jonka aikana ja sen jälkeenkin on varottava yksilön leimaamista ongelmien vuoksi. Syrjäytymisen uhka, eristäminen ja ihmisarvon heikkeneminen ovat erityisyyden määrittelyn vaarana. (Ikonen & Holopainen 2001, 20.)

Erityisen tuen tarve määritellään erilaisissa kouluuyhteisöissä eri tavoin. Yhtä ainoaa oikeaa määrittelytapaa ei ole olemassa. (ks. mm. Lappalainen 2001, 64; Vehmas 2005, 94.) Maailmanlaajuisesti puhuttaessa erityisestä tuesta ollaan yhtä mieltä siitä, että sitä tarvitaan erilaisten ja eriasteisten oppimisen vaikeuksien ja/tai vammojen vuoksi (Savolainen & Alasuutari 2000, 11). Opetushallituksen (2004, 28) perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla tarkoitetaan niitä,

”joiden kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset ovat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavajavuuden vuoksi. Lisäksi erityisen tuen piiriin kuuluvat oppilaat, jotka tarvitsevat psyykkistä tai sosiaalista tukea. Erityisen tuen piiriin kuuluvat myös oppilaat, joilla on opetuksen ja oppilashuollon asiantuntijoiden sekä huoltajan mukaan kehityksessään oppimiseen liittyviä riskitekijöitä.”

Erityisen tuen käsitettä on pohdittu vuosikymmenten ajan niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa. Kuten edellä mainittiin, ei yhteen yhdenmukaiseen käsitteen määrittelyyn ole päästy, mikä onkin toisaalta sula mahdottomuus ottaen huomioon kulttuurien ja aikakausien erilaisuuden.

Seuraavassa esitellään muutamia näkemyksiä ja huomioita erityisen tuen tarpeen käsitteeseen liittyen. Näkemykset ovat eri vuosikymmeniltä, mutta kaikki ovat yhtä mieltä siitä, että käsite on ongelmallinen määrittellä ja sen määrittelyssä herää paljon lisäkysymyksiä, kuten kuka määrittelyn tekee ja kenen näkökulmasta.

Savolaisen ja Tuunaisen (1990, 258) mukaan erityisen tuen tarpeen - käsite on ongelmallinen sillä se viittaa yhteen homogeeniseen joukkoon. Tarpeisiin viittaavat määritelmät eivät tarkasti selvennä sitä miten jako normaali- tai erityisryhmään kuulumiseksi tehdään. Tällöin vastuu siirtyy tilannekohtaisesti kunkin tekijän varaan. Poikkeavuuden raja on kuin veen piirretty viiva, joka määrätty eri tavoin eri kulttuureissa ja eri aikakausina (Ihatsu 1995, 10; Savolainen & Tuunainen 1990, 258).

Lappalainen (2001, 150) puolestaan puhuisi pikemminkin *erilaisista* tuen tarpeista, jolloin lähtökohtana olisi se, että kaikki oppilaat tarvitsevat tukea kasvulleen ja kehitykselleen. Vehmaksen (2005, 93–94, 100) mukaan nykyisin ei enää leimata poikkeavaksi vaan tunnustetaan lasten tarpeet, ennen tällaisista lapsista puhuttiin pedagogisesti poikkeavina lapsina, nykyisin lapsista, joilla on erityisiä tarpeita hoidon, kasvatuksen tai koulutuksen alueilla. Nimimuutokset saavat tilanteen helposti näyttämään siltä, että ollaan ymmärtäväisempiä ja suvaitsevaisempia erilaisiksi katsottuja ihmisiä kohtaan. Termimuutoksista huolimatta on edelleen kyse normaali-poikkeava - kahtiajaosta.

Erityinen tarve viittaa johonkin kykyyn, toimintaan tai suoriutumiseen, joka on määriteltä välttämättömäksi. Se, mikä määrittää koulunkäynnin kannalta välttämättömäksi ja kuka määrittelyn tekee, onkin asia erikseen. Kuten kysymys siitä, kenestä tai mistä erityisen tuen tarve on peräisin, oppilaasta johtuvista seikoista vai kouluorganisaatiosta ja/tai yhteiskunnasta. (emt., 98.)

Booth ja Ainscow (1998, 239–241) toteavat että erityisen tuen tarpeen ei voida ajatella nousevan vain oppilaasta. Heidän mukaansa erityisen tuen tarve on merkki siitä, ettei koulutuksen järjestelmä pysty vastaamaan oppilaan tarpeisiin. Tällöin huomio on kiinnitettävä oppilaan kykyjen ja tehtävien vaatimustason väliseen yhteyteen. Laajemmin vaikeuden aiheuttajana nähdään järjestelmä ja yhteiskuntarakenne.

Vehmas (2005, 101) esittää niin ikään kysymyksen siitä, kenen ”erityiset tarpeet” todellisuudessa ovat. Perinteinen tapa selittää erityisopetuksen tarve korostaa oppimisvaikeuksia ja muita yksilöstä itsestään lähteviä syitä. Pedagoginen ongelma hoidetaan siis lääketieteen mallia jäljittelevällä tavalla. Tarkastelussa on myös opetuksen tehokkuus, jolloin esille nousevat resurssien, opetussuunnitelman ja metodien puutteet. (Ihatsu 1995, 99–100.)

Tulisiko koulun sopeutua ja muuttua yksilöiden tarpeiden mukaisesti, pakottamatta oppilasta muuttamaan omiin tapoihinsa sopivaksi (Hautamäki 1996, 42)? Entä edistääkö koulujärjestelmä oppilaiden syrjäytymistä leimaamalla heitä erityistä tukea tarvitseviksi ja jotta oppilaan turvautuminen virallisiin auttajiin siihen, että hän ei enää haluakaan muuttua ja selvitä itsenäisesti (Rintanen, 2000, 201; Vauras & Poskiparta 1992, 44)? Kysymyksiä on paljon, eikä niihin ole saatavilla yksiselitteisiä vastauksia.

2.2.1 Osa-aikainen erityisopetus

Erityisopetusta voidaan järjestää joko muun opetuksen ohessa, osa-aikaisena erityisopetuksena tai oppilas voidaan ottaa sekä siirtää erityisopetukseen. (Virtanen 2002, 61.) Erityisopetuksen eri tukimuotoja ovat myös valtion erityiskoulut, sairaalaopetus, perheensä ulkopuolelle sijoitettujen lasten opetus ja koulukotiopetus (Opetusministeriö 2007, 33–36). Keskeinen erityisen tuen muoto on osa-aikainen erityisopetus.

Aina ei ole selkeästi rajattavissa mikä on erityisopetusta ja mikä muita keinoja perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseksi (Hautamäki 1996, 35). Erityisopetusta on kehitettävä jatkuvasti, sillä erityisopettajan työhön kohdistuu koko ajan muospaineita, niin sisäisiä kuin ulkoisia. Sisäisiä paineita luo erityisopetuksen määrittely, sillä määrittelystä riippuen erityisopettajan työn sisältö ja painopistealueet muuttuvat. Ulkoiset muospaineet syntyvät koulutuspoliittisten muutosten ja integraatiokehityksen myötä. Erityisopettajien tulisi voida tehdä kehittämistyötä yhdessä koulun johdon ja muun opettajakunnan kanssa. (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1997, 8–9, 11; Ström 2002, 136).

Osa-aikainen erityisopetus pyrkii oppimis- ja kouluvaikeuksien ennalta ehkäisemiseen, ta-soittamiseen ja voittamiseen sekä suoran vaikuttamisen että konsultoinnin kautta. Siten erityisopettajan työ on ennalta ehkäisevää, korjaavaa, oppilaiden kokonaiskehitystä, kasvua ja oppimista tukevaa asiantuntijan suorittamaa toimintaa. (Ihatsu & Ruoho 2002, 92.)

Erityispedagoginen toiminta jaetaankin korjaavaan tai ennalta ehkäisevään ja rakenteita muuttavaan toimintaan. Näiden toimintatapojen välillä on eroja opettajan roolissa, painopistealueissa sekä tuen tarpeen syytekijässä. Korjaava toiminta painottuu pääasiassa yksilötasoon, vastaavasti ennaltaehkäisevä ja rakenteita muuttava toiminta ryhmään ja isompaan yhteisöön. Korjaavassa toiminnassa opettajan rooli on hallitseva verrattuna ennaltaehkäisevään toimintatapaan, jossa korostuu konsultointi. Toimintatapojen erot on esitelty tarkemmin taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Erityispedagogisen toiminnan osa-alueet (Ström 2002, 133–136)

Osa-alue	Korjaava toiminta	Ennaltaehkäisevä ja rakenteita muuttava toiminta
Selitysmalli	lääketieteellis-psykologinen paradigma	ekologinen tai systeemiteoreettinen
Ammattiroolit	opettaja, määrätietoinen yksilöön vaikuttaja	konsultti, informoija, puolustusasianajaja, oppilashuoltaja
Painopiste	yksilösuuntautuneisuus → yksilöön kohdistuva korjaava toiminta	ryhmä, luokka ja/tai kouluyhteisö
Tuen tarpeen syy	oppilaan vaikeus/ongelma → jonkin primaarioire kuten neurobiologinen vaje tai häiriö	ympäristön ja vuorovaikutustekijöiden huomioiminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 28) sanotaan, että osa-aikaista erityisopetusta annetaan oppilaalle, jolla on

”lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia ja joka tarvitsee muun opetuksen yhteydessä erityistä tukea oppimisen edellytysten parantamiseksi. Osa-aikaista erityisopetusta annetaan muun opetuksen ohessa samanaikaisopetuksena, pienryhmässä tai yksilöllisesti, ja se tulee tavoitteellisesti niveltää oppilaan saamaan muuhun opetukseen. Tarvittaessa oppilaalle tehdään oppimissuunnitelma, joka voidaan laatia yhteistyössä huoltajan, opettajien ja muiden asiantuntijoiden kanssa. Osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa myös erityisopetukseen otetuille tai siirretyille oppilaille.”

Osa-aikainen erityisopetus voidaan siis nähdä ennaltaehkäisevänä ja rakenteita muuttavana toimintana, jossa samanaikaisopetuksena ja ryhmäopetuksena tuetaan oppimisen edellytyksiä. Kuitenkaan korjaavaa toimintaa ei voida täysin sulkea pois osa-aikaisen erityisopetuksen kohdalla, kun huomioidaan yksilöllisesti annettu osa-aikainen erityisopetus.

Lieviin oppimisvaikeuksiin luetaan esimerkiksi puheen, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet. Nämä vaikeudet voivat liittyä johonkin oppiaineeseen tai ilmetä esimerkiksi tarkkaavaisuuden, keskittymisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen häiriöinä. (Virtanen 2002, 61.)

Edellä esiteltiin osa-aikaisen erityisopetuksen saantiperusteet sekä missä muodoissa sitä annetaan. Taulukkoon 2 on koottu erityisopetuksen toimintamallit Strömin (2002, 129–132) mukaan. Yleisin osa-aikaisen erityisopetuksen toimintamalli on klinikkamalli, edistyksellisempänä pidetään samanaikaisopetusta.

TAULUKKO 2. Erityisopetuksen toimintamallit (emt., 129–132)

	Klinikkamalli	Samanaikaisopetus	Työtiimimalli	Resurssiopettajamalli	Konsultaatiomalli
Lähtökohta	yksilökeskeinen ja korjaava → yksilö tai pienryhmäopetusta yleisopetuksen ryhmästä erillään	erityisopettaja toimii luokassa yhdessä luokan- tai aineenopettajan kanssa	yhteistoiminnallisuus korostuu, erityisopettaja kuuluu usean luokan- ja aineenopettajan muodostamaan työtiimiin	erityisopettajan toiminta suuntautuu sekä yksilöön että kouluorganisaation muihin tasoihin	lähellä resurssiopettajamallia, konsulttiroolin korostuminen, epäsuora erityispedagoginen vaikuttaminen → tuetaan yleisopetuksen ryhmässä oppimista
Edut	terapeuttisuus, tehokkaat erityisopetukselliset interventiot	oppilaiden leimautuvuus vähenee, yhteistyö yleis- ja erityisopetuksen välillä saumattomampaa	kollegiaalisen yhteistyön korostuminen, mahdollisuus joustaviin erityisopetusjärjestelyihin	kouluoloihimme hyvin soveltuva malli, erityispedagoginen toiminta kokonaisvaltaista	erityisopetusresursseja voidaan käyttää joustavammin ja tehokkaammin, edistää opettajien keskinäistä yhteistyötä
Haasteet	oppilaita leimaavaa, segregoivaa, resursseja vaativaa	yhteisten pelisääntöjen sopiminen, yhteinen suunnittelu, erityisopetuksen laadun ja funktion uudelleen arviointi	aikataulujen yhteensovittaminen monien eri tahojen kanssa	luokan- ja aineenopettajien erityispedagoginen kompetenssi, erityisopettajien konsultti-taitojen lisääminen	edellyttää koko koulu yhteisön taholta erityispedagogista ajattelua, systemaattista koulun kehittämistä sekä jatko- ja täydennyskoulutukseen panostamista

Erityisopetuksen toimintamallit eroavat toisistaan suurestikin. Taulukkoa luettaessa vasemmalta oikealle siirrytään yksilöstä yhteisöön, kun klinikkamallissa lähtökohta on yksilössä tai pienryhmäopetuksessa tuetaan konsultaatiomallissa yleisopetuksen ryhmässä oppimista. Jokaisessa toimintamallissa on omat etunsa ja haittansa. Näyttää sille, että ajan myötä on siirrytty segregoivasta klinikkamallista kohti inklusiivisempaa konsultaatiomallia.

Erityisopetus oli 1960-luvulle asti jakautunut pääasiassa erityiskouluopetukseen ja erityisluokkaopetukseen. Toki jonkin verran osa-aikaista erityisopetusta käytettiin esimerkiksi puhe- ja kirjoitushäiriöiden hoitamisessa. Kuitenkin osa-aikaisen erityisopetuksen kasvu alkoi vasta 1960-luvun lopulla. Peruskouluasetuksessa edellytettiin kielellisistä häiriöistä kärsivien opettamista luokattomassa erityisopetuksessa, alettiin pyrkiä yhdenmukaisuuteen ja tasa-arvoon, säilyttää poikkeavat lapset mahdollisimman pitkään ”normaalien” lasten kanssa samoissa luokissa. Erityisopetuksen taustalla olikin siirtyminen vähitellen pois erityisluokka- ja erityiskouluopetuksesta kohti integraation lisäämistä. (Kivirauma 2002, 30–31; Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen & Vehmas 2009, 40; Tuunainen & Nevala 1989, 99.)

1970-luvulla kielellisistä häiriöistä kärsivien erityisopetus kasvoi enemmän kuin mikään muu erityisopetuksen osa-alue (emt., 103). Osa-aikainen erityisopetus voimistui moninkertaiseksi 1980-luvulla ja painopiste siirtyi yläasteelle. 1990-luvun alussa alkaneen laman myötä erityisopetusta kuvaavat luvut lähtivät nousuun. (Happonen, Ihatsu & Ruoho 2001, 195.)

3 YKSILÖN TUEN TARPEEN TAUSTATEKIJÖITÄ

Erityistä tukea tarvitsevat oppilaat koostuvat hyvin heterogeenisestä joukosta. Heidän tuen tarpeensa ovat erilaisia ja eriasteisia sekä vaikuttavat koulunkäyntiin ja muuhun elämään eri tavoin. Joillakin tuen tarve voi säilyä ainakin jossain muodossa aikuisikään asti, jopa läpi elämän. Seuraavassa käsitellään asioita, jotka usein nousevat esiin erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla.

Kouluterveyskyselyjen yhteenveto vuosilta 1996/05 paljastaa, että opiskeluvaikeuksia, joihin sisältyy muun muassa läksyjen tekeminen, kokeisiin valmistautuminen, kirjoittamis- ja lukemistehtävien tekeminen, oli 39–41 prosentilla peruskoulun yläluokkalaisista. Pojat kokivat opiskeluvaikeuksia enemmän kuin tytöt. Lukuvuonna 2004/05 joka kymmenes oppilas koki jäävänsä ilman apua koulunkäyntiin ja opiskeluun liittyvissä vaikeuksissa, sukupuolten välillä ei ollut eroja. Masentuneisuutta tytöillä esiintyi yleisemmin kuin pojilla. (Luopa, Pietikäinen & Jokela 2006, 16–22.) Peruskoulussa erityistä tukea tarvitseville oppilaille siirtyminen ja kiinnittyminen toisen asteen koulutukseen on keskimääräistä hankalampaa (Maag & Katsiyannis 1998, 217; Rintanen, 2000, 200).

Seuraavassa nostetaan esille osa-aikaiseen erityisopetukseen liittyviä ja nuorten koulunkäyntiin vaikuttavia asioita. Nyky-yhteiskunnassa sosiaalisuus on merkittävässä asemassa, yksilön sosiaalisuuteen vaikuttaa olennaisena osana tämän minäkuva. Sosiaaliset taidot tai niiden puute on yhteydessä yksilön hyvinvointiin ja sosiaalisten taitojen puute saattaa johtaa yksinäisyyteen. Yksinäisyyden lisäksi käsitellään masennusta, jota voi esiintyä yksilöllä läpi elämän, niin myös nuoruudessa ja jonka on todettu olevan yhteydessä oppimisvai-

keuksiin (Maag & Reid 2006, 5; Martínez & Semrud-Clikeman 2004, 415; Palladino, Poli, Masi & Marcheschi 2000, 145; Wright-Strawderman & Watson 1992, 261).

Koulunkäyntiin liittyy vahvasti motivaatio, joka on yhteydessä koulumenestykseen. Heikko koulumenestys puolestaan nostaa esille erityisen tuen tarpeen ja on sitä kautta yhteydessä osa-aikaiseen erityisopetukseen. Heikko koulumenestys ja erityisen tuen tarve voivat johtua myös oppimisvaikeuksista, joista nostetaan erillisenä esille niiden yleisin muoto, lukivaikeus.

3.1 Sosiaalisuus, sosiaalinen kompetenssi ja minäkuva

Sosiaalisia taitoja tarvitsemme silloin, kun tapaamme ihmisiä, ryhdymme juttelemaan tai ystäväystymme. Keskeisiä sosiaalisia taitoja ovat toiminta vertaisten ja ryhmien kanssa sekä viestinnän taidot, jotka ovat erilaisia ihmisen iästä riippuen. Sosiaaliset taidot eivät synny luonnostaan vaan ne on opetettava. Eri yhteyksissä painotetaan erilaisia sosiaalisia taitoja, kuten koulussa oppimiseen ja luokkakäyttäytymiseen liittyviä sosiaalisia taitoja. (Kauppila 2005, 125–126.) Eri tilanteissa ja vuorovaikutussuhteissa yksilö ilmaisee erilaista kompetenssia, kuten nuoruudessa tarinoiden jakamisen, kiusoittelemisen ja toisten kustannuksella nauramisen avulla ylläpidetään ryhmän yhteenkuuluvuutta (Poikkeus 1995, 128).

Sosiaalisen kompetenssin käsitteellä kuvataan sosiaalista käyttäytymistä, sosiaalisten taitojen ymmärtämistä ja niiden käyttämistä sekä sosiaalista hyväksyntää (emt., 126–127). Sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksia ovat sosiaaliset taidot, käyttäytymisen ongelmat, suhteet ikätovereihin sekä minäkuvan, motivaation ja odotusten kokonaisuus (Haager & Vaughn 1995, 205; Poikkeus 1995, 126–127). Poikkeus (emt., 127) lisää sosiokognitiiviset taidot, yksilön kyvyn tehdä oikeaan osuvia päätelmiä ja tulkintoja, viidenneksi ulottuvuudeksi.

Salmivalli (2005, 72–74) jakaa sosiaalisen kompetenssin viiteen näkökulmaan. Sosiaalisten taitojen näkökulma viittaa itse käyttäytymiseen ja sen oppimiseen, sosiokognitiiviset taidot, yksilön käyttäytymistä ohjaaviin kognitiivisiin prosesseihin, kolmas näkökulma keskittyy emootioihin ja niiden säätelyyn. Neljäs näkökulma on motivationaalinen ja viimei-

nen on kontekstuaalinen, joka käsittää ryhmän vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä. Vallitsevan kulttuurin normit ja tilannetekijät määrittävät aina sosiaalista kompetenssia (Kaukiainen, Junttila, Kinnunen & Vauras 2003, 3; Salmivalli 2005, 85).

Kauppila (2005, 129–130) esittelee Libermanin, DeRisin ja Mueserin listaamat neljä syytä siihen, mistä sosiaalisten taitojen puute voi johtua

1. henkilö ei ole saanut riittävästi opetusta eikä hänellä ole ollut kyllin hyviä malleja, joilta taitoja olisi voinut oppia
2. esimerkiksi masennuksesta, alkoholismista tai yksinäisyydestä
3. ympäristön stressitekijöistä, elämässä tapahtuneista traumaattisista kokemuksista ja stressin tuottajista
4. sosiaalisessa ympäristössä tapahtuneista muutoksista ja käyttäytymisen vahvistuksen puutteesta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan sosiaalisen kontekstin tärkeys oppimisessa ja oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittämisen tärkeys (Opetushallitus 2004, 18). Koulu onkin tärkeä sosiaalisten taitojen oppimisen paikka, sillä siellä tarvitsee koko ajan erilaisia sosiaalisia taitoja. Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen avulla pyritään aikaansaamaan oppilaan myönteistä käyttäytymistä. (Kauppila 2005, 142.)

Opetuksen henkilökohtaistaminen on yksi suunnittelun lähtökohta, sillä oppilaille on erilaisia sosiaalisten taitojen oppimistarpeita. Ennalta on hyvä määrittää millaisia sosiaalisia taitoja opetetaan ja kenelle. (emt., 144; Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, 112.)

Sosiaalisen kompetenssin kanssa kiinteässä yhteydessä on emotionaalinen kompetenssi, joka on perusedellytyksenä vuorovaikutustaitojen tyydyttävälle kehittymiselle. Emotionaalinen kompetenssi kuvaa yksilön kykyä käsitellä omia ja tunnistaa toisten emootioita. (Lappalainen ym. 2008, 119; Salmivalli 2005, 110.) Kun henkilön sosioemotionaalinen kompetenssi on riittävän kehittynyt, on hänen mahdollista hankkia ja ylläpitää ystävyys-suhteita. Sosioemotionaalisen kompetenssin kehittymättömyys ja ongelmat voivat johtaa koulu- ja oppimisvaikeuksiin, itsetunnon ongelmiin, toiminnan ohjauksen vaikeuksiin, tunne-elämän hankaluuksiin ja mahdollisiin käyttäytymishäiriöihin. Vahva sosioemotio-

naalinen kompetenssi voidaan nähdä yksilöä suojaavana tekijänä. (Denham, Blair, De-Mulder, Levitas, Sawyer, Auerbach-Major & Queenan 2003, 245; Eisenberg, Fabes, Guthrie & Reiser 2002, 53.)

Sosiaalisiin taitoihin liittyy olennaisena osana empatia, samaistuminen toisen tunne- ja ajatusmaailmaan tuntematta samoin kuin toinen tuntee. Herkkyyttä havaita toisen tunteita ja asettua toisen tunnealtopituudelle kutsutaan sosiaalseksi sensitiivisyydeksi. Empatian opettamisesta on ristiriitaisia mielipiteitä, Kauppila näkee asian niin, että empatiaa voidaan opettaa ja joillakin on siihen synnynnäisiä taipumuksia. (Kauppila 2005, 186.)

Itsearvostus, myönteinen minäkäsitys sekä vahva itsetunto ovat yhteydessä hyvän sosiaalisen kompetenssin muodostumiseen (Holopainen, Lappalainen & Savolainen 2007, 3). Minäkäsitys viittaa yksilön minäkuvan tiedolliseen puoleen, millainen minä olen. Tyypillisesti sitä mitataan eri osa-alueita sisältävillä itsearviointimittareilla. Osa-alueet ovat esimerkiksi älykkyys, suosio, fyysinen olemus tai onnellisuus. Itsetunto puolestaan kuvaa minäkuvan arviointia, miten suhtaudun siihen millainen olen. Kuinka tyytyväinen yksilö on itseensä sellaisena kuin hän on, mitä positiivisia tai negatiivisia arvoja ja tunteita hän liittää omaan itseensä. (Salmivalli 1997, 93.)

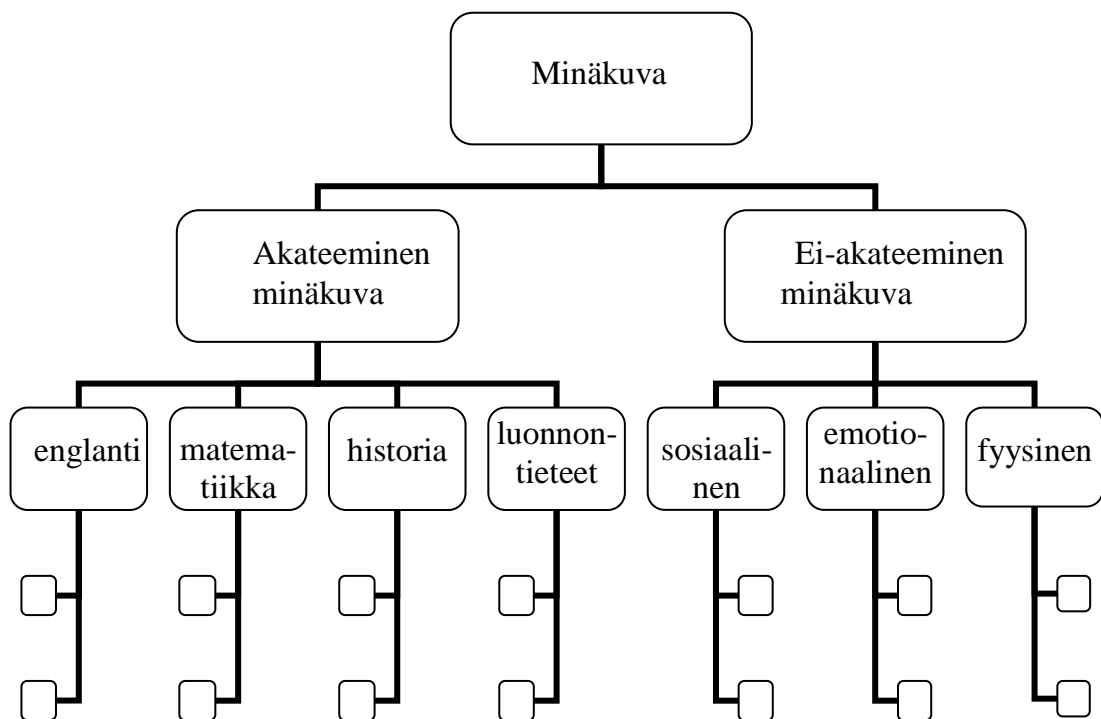
Nuoruuden aikana minäkuva kokee suurta myllerrystä ja jäsentyy aikuisuuteen kohti kehityksessä. Tuona aikana yksilö vertaa itseään muihin vähemmän näkyvästi kuin lapsuudessa. Myöhäisnuoruudessa yksilön sosiaalinen vertailu vähenee ja hänen omat ihanteensa vahvistuvat. (Harter 1999, 61, 86–87.) Nuoruudessa tapahtuu yleistä alenemista minäkuvassa ja uskomuksessa omiin kykyihin, varsinkin epäonnistumisen seurauksena (Eccles & Midgley 1990, 136).

Aikuisten on hyvä tuntea nuorten minän kehitystä, etteivät he tulkitse nuoren käyttäytymistä väärin (Harter 1999, 86–87). Vanhempien kasvatustyyllillä on todettu olevan yhteys itsetuntoon. Niiden vanhempien lapsilla, joiden kasvatustyyli oli yhtä aikaa vaativa, mutta vastaanottava, oli korkein itsetunto. (Aunola, Stattin & Nurmi 2000, 215.)

Marsh ja Hattie (1996, 40) ovat tarkastelleet erilaisia minäkuvan malleja. Yksiulotteisen mallin mukaan on olemassa vain yksi minäkuva, joka vaikuttaa ihmisen näkemyksiin itses-

tään esimerkiksi fyysisenä, sosiaalisena ja akateemisena yksilönä. Moniulotteisia malleja on olemassa useita erilaisia. Esimerkiksi itsenäisten tekijöiden mallissa erilliset fyysinen, sosiaalinen ja akateeminen minäkuva eivät vaikuta toisiinsa. Toisen moniulotteisen mallin mukaan nämä erilliset minäkuvat vaikuttavat toisiinsa. Hierarkkisessa moniulotteisessa mallissa on olemassa yksi yleinen minäkuva, joka vaikuttaa erillisiin fyysiseen, sosiaali- seen ja akateemiseen minäkuvaan.

Shavelsonin, Hubnerin & Stantonin (1976, 412–413) hierarkkisessa minäkuvamallissa yleinen minäkuva jaetaan akateemiseen minäkuvaan ja ei-akateemiseen minäkuvaan, jotka puolestaan jakautuvat erinäisiin osiin, jotka edelleen jakautuvat eri osiin, kuten kuviosta 1 näkyy. Tätä mallia on käytetty paljon tutkimuksissa menneinä vuosikymmeninä (Byrne 1996, 290).



KUVIO 1. Hierarkkinen minäkuvamalli Shavelsonin ym. (1976, 412–413) mukaan

Minäkuva tulkittaessa psykologit ovat suurimmaksi osaksi samaa mieltä seuraavista asioista. Yksilö muodostaa näkemykset itsestään vertaamalla itseään toisiin yksilöihin, kuvittelemalla miten toiset näkevät hänet sekä sen perusteella miten hän haluaisi muiden näkevän itsensä. Yksilön näkemykset itsestään syntyvät niiden kokemusten perusteella, joita

yksilöllä on hänelle tärkeiden muiden yksilöiden seurassa, muut yksilöt voivat aiheuttaa muutoksia yksilön minäkuvassa. (Quandt & Selznick 1985, 1; Berndt & Burgy 1996, 171.)

Toiset tutkijat määrittelevät sosiaalista minäkuvaa ihmisen sosiaalisen taitavuuden ja kykyjen perusteella. Käytännössä nämä kaksi näkemystä luultavasti limittyvät. Yhdellä ihmisellä voi olla useampia sosiaalisia minäkuvia, yhtä monta kuin hänellä on eri ryhmiä ihmisiä joiden mielipide on hänelle tärkeä. (emt., 171–172.)

Sosiaalinen minäkuva näyttää olevan yhteydessä muihin minäkuviin. Oppilaat, jotka kokevat olevansa hyväksytyjä kaverien silmissä kokevat myös olevansa älykkäitä ja hyviä kouluissa. Kuitenkin sosiaalinen minäkuva ja akateemiset saavutukset harvoin korreloivat. (emt., 186, 200; Zeleke 2004, 156.)

Ihmiset, joilla on huono sosiaalinen minäkuva täyttävät usein itse ennusteensa. Kun ihminen kuvittelee, etteivät toiset hyväksy häntä tai arvosta häntä on hänen oma käyttäytymisensä toisia kohtaan erilainen. Mahdollinen pelko, levottomuus tai aggressiivisuus vaikuttaa toisten ihmisten mielipiteisiin kyseisestä henkilöstä ja näin ollen ennuste siitä, etteivät toiset arvosta ja hyväksy toteutuu. Huonon sosiaalisen minäkuvan omaava ihminen on yksinäinen ja välttelee tai käyttäytyy sopimattomasti sosiaalisissa tilanteissa. (Berndt & Burgy 1996, 190.) Salmivallin (2005, 33) mukaan sosiaalisissa tilanteissa syntynyt status on usein pysyvä ja sitä on hyvin vaikea muuttaa.

3.2 Yksinäisyys ja masentuneisuus

Nuoruusiälle tyypillisen nopean psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen kasvun myötä nuoruus on mielenterveyden kehittymisen kannalta tärkeää aikaa (Haarasilta, Aalto-Setälä, Pelkonen & Marttunen 2000, 2635). Masennusta esiintyy läpi ihmisen elinkaaren, niin myös nuoruudessa (Räsänen 2004, 219). Yksinäisyyttä esiintyy nuoruudessa enemmän kuin muissa ikäryhmissä (Vehkakoski 2001, 159), toisaalta taas nuori voi olla kovinkin uhmakas (ks. mm. Vilkkö-Riihelä 1999, 246).

Nuoret pitävät tärkeänä viettää aikaa perheen ja läheisten sekä ystävien ja kavereiden kanssa. 15–19 –vuotiaista nuorista 72 % piti erittäin tärkeänä viettää aikaa perheen ja läheisten kanssa ja melko tärkeänä 27 %, vain yksi prosentti ei pitänyt perheen ja läheisten kanssa ajan viettämistä kovinkaan tärkeänä. Ystävien ja kavereiden kanssa aikaa viettämisen erittäin tärkeänä koki 73 % samanikäisistä, melko tärkeänä piti 25 % ja ei kovinkaan tärkeänä yksi prosentti. (Saarela 2000, 13–14.)

Yksinäisyys on subjektiivista ja siihen vaikuttavat sekä sosiaalisten kontaktien määrä että laatu (Vehkakoski 2001, 159). Nuoruudessa yksinäisyys koetaan kaverien puuttumisena, eristäytymisenä ja kavereista vieraantumisenä. Vaikka nuoruutta pidetään myrskyisänä kehityksen kautena ja nuoria kypsymättöminä ja kokemattomina, he tuntuvat olevan tietoisia kasvamisen ja sisäisten voimavarojen vaikutuksesta yksinäisyyden kokemuksiin. (Rokach & Brock 1997, 296.)

Vehkakosken (2001, 159–160) kokoamassa kirjallisuuskatsauksessa tulee ilmi, että yksinäisyyden on havaittu olevan erittäin yleistä ja voimakasta nuoruudessa, jolloin sitä esiintyy jopa enemmän muihin ikäryhmiin verrattuna. Nuoret eivät juuri käytä torjuntaa ja kieltämistä yksinäisyyden kokemisen ilmaisemisessa. Tämä saattaa johtua siitä, että nuoruudessa yksinäisyys on sosiaalisesti odotetumpaa tai suvaitumpaa ja näin ollen kieltäminen on tarpeettomampaa tai yksinäisyyden kokemiseen liittyy vähemmän paineita. (Rokach & Brock 1997, 296.)

Yksinäisyyden vastakohtana erityisesti nuoruudessa voidaan nähdä uhmakkuus. Murrosiän kuohuntavaiheessa nuori rakentaa uutta minuuttaan protestoimalla auktoriteetteja vastaan. Erilaiset kokeilut, uhmaaminen ja kuohut kuuluvat tähän kehitysvaiheeseen, osalla myös viha ja aggressiivisuus. (Vilkko-Riihelä 1999, 246.) Mikäli nuorella esiintyy ongelmia opettajien, muiden oppilaiden tai vanhempien kanssa, tulisi tilannetta tarkastella jokaisesta näkökulmasta, niin nuoren kuin toisenkin osapuolen asenne sekä käyttäytyminen vaikuttavat lopputulokseen (Kauffman 2001, 8).

Osalla nuorista uhma ja protestoiminen on vahvempaa kuin normaali murrosiän kuohunta. Tällöin voi olla kyseessä käytöshäiriö, oireyhtymä, jossa nuori käyttäytyy uhmakkaasti, ikänsä vastaisesti, on impulsiivinen ja loukkaa toisten oikeuksia. Hän ärsyyntyy helposti,

saattaa ärsyttää muita tahallaan eikä näe omaa osuuttaan tapahtumissa, aloittaa usein tappe-
luita ja voi kiusata muita, uhkailla ja särkeä tavaroita. (Friis, Eirola & Mannonen 2004,
138.) Uhmakkuus voi ilmetä suhteessa ikätovereihin ja/tai aikuisiin, sekä se voi esiintyä
vain tietyssä yhteisössä kuten koulussa tai kotona. Lukivaikkeudet, kömpelyys ja kielenke-
hityksen häiriöt ilmenevät suurella osalla käytöshäiriöisistä. (emt., 138–139; Moilanen
2000, 237.) Epäsosiaalinen oireilu on osa nuoruutta. Kuitenkin vain pieni osa tällaisesta
käyttäytymisestä on jatkuvaa ja käyttäytymishäiriön kriteerit täyttävää, yleensä epäsosiaa-
liset oireet poistuvat kehityksen edetessä. (Marttunen & Rantanen 1999, 514.)

Nuorten masennus diagnosoidaan pääasiassa samojen kriteerien perusteella kuin aikuisten
masennus. Erityisesti nuorten masennusoireina voivat näkyä ärtyneisyys, voimakkaat ja
nopeat mielialanvaihtelut, pitkään jatkuva ikävystyneisyys sekä levottomuus. (emt., 506–
507.) Nuorten masennusta koskevaa tutkimusta on tehty vain vähän (Karlsson, Pelkonen,
Aalto-Setälä & Marttunen 2005, 2882).

Kehitysvaiheisiin liittyvä lapsuus- ja nuoruusiälle tyypillinen oireilu on hyvä tunnistaa, sil-
lä se eroaa osittain masennuksen yleisistä kriteereistä (Räsänen 2004, 221). Nuorilla esiin-
tyy masennusoireita, jotka eivät täytä diagnostisia masennusoireyhtymän kriteerejä. Arvi-
oiden mukaan niitä esiintyy ainakin viidenneksellä nuoruusikäisistä. (Haarasilta ym. 2000,
2638.) Toisaalta Masennus nuoruusiällä on usein alidiagnosoitu juuri sen vuoksi, että nuo-
ruusiän masennusta ei eroteta nuoruusiän kriisistä (Räsänen 2004, 221).

Nuoren masennus saattaa ilmetä epäsosiaalisena käyttäytymisenä, kuten koulupinnaamise-
na, varastelemisena ja tappelemisena (emt., 221). Masentumisen seurauksena ilmenevät
väsymys ja keskittymisvaikeudet voivat aiheuttaa koulusuorituksen heikkenemisen (Friis
ym. 2004, 117). Oleellista on, että yhtä aikaa esiintyy monia mielialahäiriölle tyypillisiä oi-
reita, jotka kestävät yhtäjaksoisesti viikkoja. Näiden oireiden vuoksi arkielämästä selviy-
tyminen ja esimerkiksi koulunkäynti selvästi vaikeutuvat. Aiempaan verrattuna nuoren
käyttäytyminen ja toimintakyky muuttuvat. (Karlsson ym. 2005, 2879.)

Masennuksen syynä voivat olla biologiset, psykologiset ja/tai sosiaaliset tekijät (Isometsä
2007, 168; Räsänen 2004, 222–223). Tässä yhteydessä nostetaan esiin sosiaaliset tekijät,
koska niillä on yhteys koulumaailmaan. Masennukseen altistavia sosiaalisia tekijöitä ovat

muun muassa sosiaalisten verkostojen puuttuminen ja niiden antaman tuen niukkuus (emt., 223).

Masennuksen riskitekijöitä voivat olla esimerkiksi menetykset, pitkäaikaiset perheen sisäiset ristiriidat, kuormittavat elämäntapahtumat, kuten koulukiusaaminen tai oppimisvaikeudet. Masennukselta suojaavia tekijöitä voivat olla hyvä sosiaalinen tuki ja huolenpito. (Karlsson ym. 2005, 2880.) Vanhempien kasvatustyyliäkin voi olla vaikutusta masentuneisuuteen (Aunola ym. 2000, 215).

3.3 Motivaatio ja koulumenestys

Koulunkäynnissä motivaatio näyttelee suuressa roolissa. Vuoden 2000 nuorisobarometrin mukaan 15–19 -vuotiaista 51 % piti opiskelua ja koulumenestystä erittäin tärkeänä. (Saarela 2000, 16.) Kuitenkin Ecclesin ja Midgley'n (1990, 136) kokoamien tutkimusten mukaan nuoruuden aikana tapahtuu yleistä alenemista motivaatiossa, kuten kiinnostuksessa koulua kohtaan sekä luontaisessa motivaatiossa, varsinkin epäonnistumisen seurauksena.

3.3.1 Motivaatio

Motivaatio on sisäinen tila, joka saa aikaan, ohjaa ja ylläpitää toimintaa. Se vaikuttaa yksilön tekemiin toiminta- ja käyttäytymisvaihtoehtojen valintoihin, kuten tekeekö yksilö läksyjä, kuunteleeko radiota vai lähtee ulos. (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 177.) Ympäristö vaikuttaa yksilön tavoitteiden asetteluun sekä niihin pyrkimiseen ja sitä kautta motivaatioon (Aunola, Leskinen & Nurmi 2006; Aunola ym. 2000, 214; Salmela-Aro 2009, 130). Jos toiminnan motiivi on palkkio tai rangaistuksen pelko, on kyseessä ulkoinen motivaatio (Malmberg & Little 2005, 129; Vilkkö-Riihelä 1999, 450). Nuorien koulunkäyntiä motivoivista ulkoisista motivoijista tärkeimpiä ovat kaverit, perhe ja opettajat (Malmberg & Little 2005, 127; Salmela-Aro 2009, 131).

Kun ihminen tekee jotain asian itsensä vuoksi, puhutaan sisäisestä motivaatiosta (Vilkkö-Riihelä 1999, 450). Sisäiseen motivaatioon liittyy uteliaisuutta, spontaaniutta ja kiinnostus-

ta (Malmberg & Little 2005, 129). Koulunkäynnissä sisäinen motivaatio nousee aidosta halusta ja kiinnostuksesta oppia.

Elämän haasteista selviytymiseen käytämme erilaisia toiminta- ja tulkintatapoja, joilla on todettu olevan vaikutusta oppilaiden motivaatioon ja koulumenestykseen (Onatsu-Arvilommi & Nurmi 2000, 487). Positiivisia toiminta- ja tulkintatapoja ovat illusorinen hohteen toimintatapa sekä defensiivis-pessimistinen toiminta. Näissä toiminta- ja tulkintatavoissa yksilöllä on joko myönteinen tai realistinen minäkäsitys, hän keskittyy tehtävään, mikä johtaa onnistumiseen ja edelleen positiivisiin syypäätelmiin. Vastaavasti negatiivisia tulkinta-tapoja ovat opittu avuttomuus ja itseä vahingoittava toimintatapa, joissa tyypillistä on kielteinen minäkäsitys, passiivinen tehtävän välttäminen tai tekosyyn luonti epäonnistumiselle, mikä johtaa epäonnistumiseen. (Nurmi 2009, 111, 117.)

Opettajan pedagogisella toiminnalla on vaikutus motivaatioon (Aunola 2001; Aunola ym. 2006, 33; Craske 1988, 157–160), kuten myös opettajan antamalla tuella, jolla on todettu olevan vaikutusta myös itseluottamukseen ja kykyuskomuksiin. 12–14 -vuotiaiden välit opettajiinsa alkavat heikentyä, sillä seurauksella että luokan ilmapiiri huononee, millä taas on vaikutusta oppilaan akateemiseen motivaatioon ja asenteeseen koulua kohtaan. (Eccles & Midgley 1990, 146–147).

3.3.2 Koulumenestys ja motivaatio

Yksilökeskeisesti tarkasteltuna oppimisessa on kyse yksilön persoonallisuuden rakentamisesta eli minän kehittämisestä. Uusien tietojen ja taitojen oppiminen lisää minän eri ulottuvuuksia ja luo tilanteen, jossa entiset on organisoitava uudelleen. Oppiminen menestyksellisesti edellyttää itsensä näkemistä kykenevänä oppimaan, oman oppimisen suhteen täytyy olla positiivisia odotuksia, sisäinen motivaatio. Itseluottamus vaikuttaa tavoitetason asettamiseen ja siihen energiamäärään, jolla yksilö on valmis sitoutumaan ja jonka hän on valmis oppimistehtävän suorittamiseen käyttämään. Syvällinen oppiminen tapahtuu silloin kun yksilö saa selviytymisen kokemuksia ja haluaa ponnistella kohti uusia vaativampia haasteita. (Korpinen 1999, 85–86.)

Oppijan kykyä ja tapaa säädellä toimintaansa oppimisen suhteen kutsutaan akateemiseksi itsesääteleyksi. Oppilaalle kehittyy kyky arvioida omaa toimintaansa ja ajatteluaan. Alisuoriutuja ei ole oppinut säätelemään toimintatapojaan vaan luovuttaa helposti ja arvioi itseään epärealistisesti. (Lappalainen ym. 2008, 115.)

Akateemisen minäkuvan ja akateemisten saavutusten yhteyttä ja kausaalisuutta on tutkittu useiden eri tutkijoiden toimesta. Kuitenkaan ei ole päästy lopputulokseen siitä onko näiden muuttujien välillä yhteyttä ja jos on niin minkälaista. (Byrne 1996, 302; Keltikangas-Järvinen 2007, 35.)

Keltikangas-Järvisen (emt., 26, 35) mukaan huonolla itsetunnolla on merkitystä heikkoon koulumenestykseen vain poikien osalta. Tyttö voi menestyä koulussa, vaikka hänellä olisi-kin huono itsetunto, sen sijaan poika tarvitsee menestyäkseen hyvän itsetunnon.

Sukupuolien välillä on suuri ero koulumenestyksessä. Ero ilmenee kaikissa kouluaineissa tyttöjen hyväksi. Myös matematiikassa tytöillä on paremmat arvosanat, vaikka pojat selviytyivät matematiikan kykytesteissä tyttöjä paremmin. Selvyttä siihen, miksi poikien arvosanat ovat tyttöjä heikompia, ei ole löydetty, temperamentti- ja motivaatioissa tyttöjen ja poikien välillä ei ole merkitsevää eroa. (emt., 25.)

Koulumenestys, arvosanat, ovat yhdenlainen palaute nuorelle hänen kyvyistään. Toiminta- ja tulkintatavat ovat tapahtumakulkuja, joissa yksilön saama palaute muokkaa hänen käsityksiään niin kyseessä olevasta tilanteesta kuin omasta itsestään. Jatkossa nämä tapahtumakulut ohjaavat yksilön ajattelua ja toimintaa samankaltaisissa tilanteissa. Palautteen käsite on keskeinen. Nurmen (2009, 113–114) mukaan myönteinen palaute johtaa myönteisiin käsityksiin omista kyvyistä ja kielteinen vastaavasti kielteiseen käsitykseen. Epäonnistumisen yhteydessä yksilö miettii syitä tapahtumiin. Oma yrittäminen, omat kyvyt tai vaihtoehtoisesti tilanne, sattuma ja muiden ihmisten vaikutus ovat syyselityksiä joihin yksilö tyypillisesti turvautuu. Voisiko kuitenkin olla myös niin, että itsetunto vaikuttaa edellä mainittuun asiaan? Tuolloin hyvän itsetunnon omaavalla kielteinen palaute ei välttämättä johtaisikaan kielteisiin käsityksiin omista kyvyistään.

Oppilaan temperamentilla, tarkemmin opettajan käsityksellä oppilaan temperamentista, on vaikutusta arvosanaan. Temperamentin merkitys koulumenestykseen kasvoi yläkouluun tultaessa. Yläkoulussa toimivat luokanopettajien sijaan aineenopettajat, jotka ovat vähemmän tekemisissä oppilaiden kanssa ja näin ollen tuntevat heidät luokanopettajia heikommien. (Keltikangas-Järvinen 2007, 27–28 30.)

3.4 Lukivaikeus

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista käytetään monia erilaisia termejä, lukivaikeus, erityinen lukemis- ja kirjoittamisvaikeus, dysleksia tai kehityksellinen lukemisvaikeus (Ahonen & Holopainen 2002, 244; Korhonen 2002, 127). Tässä tutkielmassa käytetään termiä lukivaikeus. Luku- ja kirjoitustaidon sekä niihin liittyvien vaikeuksien määrittely riippuu kielestä, kulttuurista sekä tilanteesta, jossa kyseisiä taitoja tarvitaan. Lukivaikeus ovat yleisin ja tutkituin oppimisvaikeuksien muoto (Ahonen & Holopainen 2002, 241, 243).

Tarkalleen ei osata sanoa mikä vaikuttaa yksilön minäkuvaan, mutta tutkimuksien pohjalta jonkinlaisia johtopäätöksiä voidaan tehdä. Lukemisen ja minäkuvan välillä on olemassa positiivinen yhteys. Kun on verrattu hyvien lukijoiden ja heikkojen lukijoiden minäkuva-pisteitä, on havaittu, että hyvät lukijat saavat korkeampia pisteitä minäkuvatesteissä. (Quandt & Selznick 1985, 3–5.)

Hyvä minäkuva ei häiritse lukemaan oppimista eikä vaikuta lukemiseen haitallisesti. Päinvastoin se saattaa parantaa mahdollisuuksia oppia lukemaan hyvin. Huonon minäkuvan omaava yksilö sen sijaan kokee itsensä kykenemättömänä suoriutumaan normaalitasoisesti ja siten hankaloittaa lukemaan opettelua. (emt., 1–2.)

Sanantunnistaminen on lukivaikeuden ydinongelma, muiden fonologisten ongelmien lisäksi lukivaikeuteen liittyy usein nimeämisen sekä kielellisen muistin ongelmia. (Siiskonen, Aro & Holopainen 2004, 60.) Ongelmana ovat lukeminen tarkasti ja sujuvasti, mikä johtaa luetun ymmärtämisen vaikeuksiin. Lukivaikeus voidaan todeta henkilöllä, jonka lukemissuoritus on huomattavasti heikompi, kuin mitä hänen koulutuksen ja älyllisen kapasiteetin

perusteella voisi odottaa, jonka lukemista vaativia akateemisia suorituksia ja jokapäiväisen elämän toimintoja häiriö vaikeuttaa merkitsevästi. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 71; Suomen psykiatriyhdistys 1997, 40.)

Lukivaikeuden taustalla voi olla eri aivoalueiden rakenteellisia tai toiminnallisia poikkeavuuksia tai kehitysviivästymistä, lisäksi perinnöllisyysriski ja puutteellinen ympäristö voivat esiintyä ensiksi mainitun lisänä. (Ahonen & Holopainen 2002, 244). Häiriö ei johdu näöstä, kuulosta tai neurologisesta sairaudesta eikä sosio-emotionaalisista vaikeuksista (Ahvenainen & Holopainen 2005, 71; Korhonen 2002, 127; Lyon, Shaywitz, Shaywitz 2003, 2–3; Suomen psykiatriyhdistys 1997, 40.) Lukivaikeus on kehityksellinen ongelma, eli sen perusvaikeudet säilyvät läpi elämän, vaikka niiden ilmiäsu muuttuisikin (Ahvenainen & Holopainen, 2005, 72; Scarborough 1998, 76).

Tutkimuksissa on havaittu, että lukioppilaiden vanhemmilla ja sisaruksilla esiintyy yleensä oppimisvaikeuksia enemmän kuin normaalisti lukemaan oppineiden vanhempien ja sisarusten keskuudessa (Korhonen 2002, 138–139; Numminen & Sokka 1999, 67). Toinen selkeä havainto on, että pojilla havaitaan lukivaikeutta enemmän kuin tytöillä (Korhonen 2002, 138–139; Liederman, Kantrowitz & Flannery 2005, 126).

3.4.1 Lukivaikeuden seuraukset

Lapselle merkittävien ihmisten reaktiot ja toimet tietyn taidon, kuten lukemisen suhteen, vaikuttavat hänen minäkuvaansa. Jos merkittävät ihmiset osoittavat lapselle reaktioillaan ja toiminnallaan, ettei lapsi ole kykenevä oppimaan lukemaan muodostuu lapselle huono lukemisen minäkuva, vaikei hän olisi vielä edes aloittanut lukemaan opettelua. Tämä taas johtaa siihen, ettei lapsi edes halua yrittää oppia lukemaan. Lapsi ei halua joutua myöntämään, että on tehnyt kaikkensa ja silti epäonnistunut. Ihminen toimii usein oman minäkuvansa mukaan. Esimerkiksi huonon minäkuvan omaava lukija selittää onnistumistaan onnella eikä omalla osaamisellaan. Oma minäkuva vahvistetaan ja sen mukaan käyttäytymään johdonmukaisesti. Toisin sanoen lapsi edistää oman ennakkokäsityksensä toteutumista. (Quandt & Selznick 1985, 3–5.)

Lukitaitojen yhteydessä puhutaan Matteus-efektistä. Innokkaat lukijat kehittyvät entisestään, kun taas heikot lukijat menettävät kiinnostusta, mikä vaikuttaa lukemisen oppimiseen ja sujuvuuteen. Vaikkakin lukutaito edellyttää kognitiivisia taitoja, on niiden välillä molemminpuolinen yhteys, lukemisen kehittyessä myös kognitiiviset taidot kasvavat ja kognitiivisten taitojen kehittyessä lukeminen muuttuu sujuvammaksi ja lukemisen ymmärtäminen kasvaa. (ks. mm. Siegel 1998, 128–129.)

Lukivaikeudet ovat yhteydessä koulumenestykseen ja saattavat aiheuttaa myös sekundaariongelmia, jotka näkyvät muun muassa lapsen ja nuoren psyykkisessä hyvinvoinnissa (Holopainen & Savolainen 2006, 464), tarkkaavaisuuden vaikeuksina, käytöshäiriöinä ja oppimisvaikeuksina laajemmalla alueella (Numminen & Sokka 2009, 73). Holopaisen ja Savolaisen (2006, 466, 468) tutkimuksen mukaan lukivaikeudella ja masentuneisuudella ei näyttäisi olevan suoraa yhteyttä.

Luki-oppilaat kokevat onnistumisensa johtuvan tehtävien helppoudesta ja epäonnistumisen avun puutteesta (Palladino ym. 2000, 145). Korpisen (1993, 19) mukaan lukioppilaat kokevat häpeävänsä itseään enemmän kuin muut oppilaat. He ovat vähemmän tyytyväisiä itseensä ja pitävät itseään vähemmän onnistuneina ihmisinä. Luki-oppilaat antavat helpommin periksi ja luovuttavat kuin muut oppilaat.

3.4.2 Lukivaikeus nuoruusiässä

Nuoruusiässä lukivaikeus voi ilmetä muun muassa vaikeutena oppia vierasta kieltä. Suomen kielen kaltaisissa kielissä, joissa kirjain-äännevastaavuus on tarkka, fonologinen tietoisuus ei näytä olevan lukivaikeudessa niin keskeinen tekijä kuin esimerkiksi englannin kielessä. Ongelmat ilmenevät nimenomaan sanavaraston kartuttamisessa. (Korhonen 2002, 151.)

Nummisen ja Sokaan mukaan (2009, 71–72) kielihäiriöinen nuori vetäytyy melko usein vuorovaikutuksesta, jolloin hänen taitonsa eivät pääse kehittymään. Mitä haastavampi tilanne nuorelle kielellisesti on, sitä suuremmalla todennäköisyydellä hänellä saattaa ilmetä käyttäytymis- tai käytösongelmia. 40 %:lla lastenpsykiatrian avopotilaista onkin jonkinlai-

nen kielenkehityksen tai kommunikaation häiriö (Cohen, Barwick, Horodezky, Vallance & Im 1998, 865). Sinkkosen (1994, 135) tutkimuksen mukaan levottomuus ja impulsiivisuus yhdistyivät usein kommunikaatio-ongelmiin. Oppilailla, joilla on oppimisen vaikeus, esiintyy enemmän somaattisia oireita kuin muilla oppilailla (Huntington & Bender 1993, 161).

Korpinen (1999, 89, 93, 100) on tutkinut 9. luokan oppilaiden kouluun liittyviä minäkäsityksiä ja -kokemuksia. Tutkimuksen mukaan lukioppilaiden itsearvostus on heikompaa kuin ei-lukioppilaiden. Sama näkyi myös kielten opiskelun kohdalla. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet esiintyvät äidinkielen lisäksi monissa muissa oppiaineissa. Lukemiseen ja kirjoittamiseen liittyvät suoritukset ovat hitaita ja käsiala voi olla työläästi luettavaa ja kömpelöä. Nämä ongelmat esiintyvät myös läksyjen teon yhteydessä. Voikin olla ettei oppilaan koulumenestys vastaa hänen tiedollisia taitojaan. Tällaiset kokemukset läpi koulun voivat johtaa siihen, että koulusta jää vain epämiellyttäviä muistoja ja oppilas pitää itseään huonona ja tyhmänä, jonka ei edes kannata yrittää. Joidenkin kohdalla edellä mainitut seikat voivat vaikuttaa pitkälle aikuisikään saakka.

Lukivaikeuden on todettu rajaavan yksilön mahdollisuuksia valita ammatti. (Elbro 1999, 48; Holopainen & Savolainen 2005, 67.) Toisella asteella ammattikoulussa esiintyy enemmän lukivaikeutta kuin lukiossa (Ahvenainen & Holopainen 2005, 73). Työttömien joukossa on selkeästi enemmän yksilöitä, joilla on vaikeuksia päivittäisten tekstien lukemisessa. Lukivaikeus ja sosiaalinen asema ovat vahvassa yhteydessä toisiinsa. Näiden kahden syyseuraussuhteisiin ei ole saatu selvyyttä. Nuorisorikollisten joukossa esiintyy noin kuusi kertaa enemmän lukihäiriötä kuin nuorten joukossa kokonaisuudessaan (Elbro 1999, 48–49).

Lukivaikeus ei häviä mihinkään nuoren kasvaessa ja kehittyessä, ainoastaan vaikeuksien laatu ja muoto saattavat muuttua. Hatcherin, Snowlingin & Griffithsin (2002, 122, 130–131) tutkimus osoittaa, että vielä aikuisenakin lukilaisilla on eroavaisuuksia kognitiivisissa toiminnoissa verrattaessa samanikäisiin opiskelijoihin, joilla ei ole lukivaikeutta. Vaikka lukilaiset olivat kokonaisvaltaisilta kognitiivisilta taidoiltaan samalla tasolla vertailuryhmän kanssa, he olivat heikompia lukemisessa ja tavaamisessa. Vaikeudet näkyivät myös hitaana prosessointina ja muistin ongelmina, mitkä yhdessä vaikuttivat heikompiin aritmetiikan taitoihin. Suurin huoli, jonka lukilaiset toivat haastatteluissa esiin, oli lukemisen no-

peus, kirjoittaminen, lyhytkestoinen muisti ja ajan organisointi, lisäksi tarkkaavaisuuden ongelmat olivat usein mainittuja oireita.

4 TUTKIMUSTULOKSIA OPPIMISVAIKEUKSIEN JA ERITYISESTI LUKIVAIKEUDEN VAIKUTUKSISTA NUOREN ELÄMÄÄN

Oppimisvaikeudet vaikuttavat nuoren elämään monilla osa-alueilla. Edellisessä pääluvussa perehdyttiin näihin osa-alueisiin, pääasiassa kouluun liittyvissä pulmissa ja niiden taustalla oleviin teorioihin. Seuraavassa luodaan katsaus tutkimustuloksiin liittyen osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien oppilaiden haasteisiin ja erityisesti lukivaikeuksiin.

Tutkimustuloksia esitellään mukaillen kolmannen pääluvun järjestystä. Ensin esitellään osa-aikaiseen erityisopetukseen liittyviä tutkimuksia. Seuraavaksi tarkastellaan yleisesti oppimisvaikeuksiin ja sitä kautta osa-aikaiseen erityisopetukseen liittyviä ja lopuksi lukivaikeuteen liittyviä tutkimustuloksia.

4.1 Osa-aikainen erityisopetus ja oppimisvaikeuksien vaikutus nuoren elämään

Tutkimuksia tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon se, että vaikka ensisijainen peruste antaa osa-aikaista erityisopetusta olisi mikä hyvänsä, ei se poissulje sitä, että oppilaalla voisi olla myös muita ongelmia, joihin hän saa samalla tukea. Kuten vieraiden kielten oppimisvaikeuksien yhteydessä yläkoulussa voi hyvinkin olla kyse pohjimmiltaan lukivaikeudesta. Oppimisvaikeuksilla onkin yleensä taipumus kasautua, joten todennäköisesti oppilaalla on pulmia monilla osa-alueilla.

Osa-aikaista erityisopetusta on kartoitettu menneinä vuosikymmeninä eri tutkijoiden toimesta. Huomiota on kiinnitetty siihen, mihin vaikeuksiin osa-aikaista erityisopetusta on annettu. Tulokset eivät juuri poikkea eri aikoina, vaan osoittavat, että alakoulussa osa-aikainen erityisopetus painottuu enemmän lukiopetukseen, kun taas yläkoulussa sisältöjen oppimiseen ja sopeutumisen pulmiin. Seuraavassa esitellään muutamien osa-aikaista erityisopetusta koskevien tutkimuksien tuloksia, osa tutkimuksista on keskittynyt nimenomaan osa-aikaiseen erityisopetukseen yläkoulussa.

Ahvenainen (1983) on kartoittanut osa-aikaisen erityisopetuksen ja erityisopettajan toimintaa. Kartoituksen mukaan osa-aikaisessa erityisopetuksessa oppilas kävi eniten kahdesta erisyydestä, lukivaikeuden ja koulusopeutumisvaikeuksien vuoksi. Opettajien tekemien arvioiden mukaan yläasteen oppilaiden piirrekuvaukset kertovat koulusopeutumisvaikeuksista. Tutkimuksessa oppilaita ja heidän tuen tarpeitaan määrittivät opettajat. Suurimmalla osalla tutkimukseen osallistuneista opettajista oli puhe-lukiopettajan koulutus, mikä rajaa käytännön työn voimakkaasti puhe-lukiopetukseen. Niillä opettajilla, jotka tekivät työtään ongelmakeskeisemmin ja ”laaja-alaisemmin” ei usein ollut erityisopettajan kelpoisuutta lainkaan.

Kuuselan ym. (1996, 151, 153) selvityksen mukaan kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla ei juuri ole puhe- eikä lukiopetuksen oppilaita. Näin ollen voidaan sanoa, että osa-aikaisen erityisopetuksen painoalue siirtyy yläkoulussa välineiden, suullisen ja kirjallisen viestinnän opetuksesta sisältöjen opettamiseen.

Korpisen (1999, 100) tutkimus tukee tulosta, että lukiopetusta ei juurikaan anneta yläkoulussa. Kuitenkin se oli suurin erityisopetuksen peruste koko peruskoulussa vuonna 1998 sekä lukuvuonna 2008/09, nimenomaan alakoulun vahvan lukiopetuspainotuksen vuoksi (Happonen ym. 2001, 201; Tilastokeskus 2010b). Vuonna 2008/09 yläkoulussa osa-aikaista erityisopetusta lukivaikeuksien vuoksi sai 1,8 % oppilaista. Eniten osa-aikaista erityisopetusta saatiin matematiikan oppimisen vaikeuksien vuoksi ja toiseksi eniten vieraan kielen oppimisen vaikeuksien vuoksi. (emt.)

4.1.1 Minäkuva ja sosiaaliset taidot

Kuten edellisessä pääluvussakin todettiin minäkuva vaikuttaa kokonaisvaltaisesti yksilöön ja hänen toimintaansa. Tässä tutkielmassa kiinnostus kohdistuu nimenomaan nuorten minäkuvaan. Minäkuvan ohella ja osittain toisiinsa limittyneinä sosiaaliset taidot ohjaavat yksilön toimintaa. Oppimisvaikeudet saattavat johtaa ongelmiin yksilön minäkuvassa sekä sosiaalisissa taidoissa. Nämä ongelmat esiintyvät erilaisina eri konteksteissa.

Zelege (2004, 157) on koonnut yhteen tutkimuksia yleisen minäkuvan, akateemisen minäkuvan ja sosiaalisen minäkuvan osalta. Suurin osa näistä tutkimuksista osoitti, että oppimisvaikeudet eivät johda heikompaan minäkuvaan.

Akateemisessa minäkuvassa ei näyttänyt olevan muutoksia iän ja luokka-asteen perusteellakaan. Kuitenkin muutamassa tutkimuksessa on saatu eriävä tulos. Oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevien oppilaiden, jotka opiskelivat yleisopetuksen luokassa, akateeminen minäkuva laski ylemmille luokka-asteille siirryttäessä. Sosiaalisen minäkuvan kohdalla suurin osa tutkimuksista osoitti myös, ettei iällä ja luokka-asteella ole merkitystä sosiaaliseen minäkuvaan. Kuitenkin eriävät tutkimustulokset osoittavat, että sosiaalinen minäkuva oli parempi ylemmillä luokka-asteilla verrattuna alempiin. Yleisen minäkuvan kohdalla tutkimukset olivat yhteneväisiä siitä, ettei iällä ja luokka-asteella ollut merkitystä yleiseen minäkuvaan. (emt., 158, 161.)

Clever, Bear & Juvonen (1992, 131–132) ovat tutkineet sosiaalisen minäkuvan ja akateemisten saavutusten yhteyttä. Tutkimuksessa oppilaat oli jaoteltu kolmeen ryhmään: oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevat, heikosti suoriutuvat ja keskitasoisesti suoriutuvat oppilaat. Heidän tuloksensa osoittivat, ettei oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevien ja heikosti suoriutuvien oppilaiden välillä ollut merkitseviä eroja akateemisessa minäkuvassa. Oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevien oppilaiden akateeminen minäkuva ei siis eroa samantasoisten muiden oppilaiden akateemisesta minäkuvasta. Keskitasoon verrattuna molemmilla ryhmillä oli heikompi akateeminen minäkuva.

Kirjallisuuskatsaukset antavat yhtenäisen kuvan siitä, että oppimisvaikeuksien ja sosiaalisten taitojen välillä on yhteys. Oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevilla esiintyy vaikeuk-

sia, jotka näyttäytyvät erityisesti kaverisuhteiden solmimisessa ja ylläpitämisessä sekä yhteistyötaidoissa. (Fussell, Macias & Saylor 2005, 227–228; Haager & Vaughn 1995, 210; Kavale & Forness 1996; Nowicki 2003.) Kaukiainen ym. (2005, 9) kuitenkin muistuttavat, että vaikka tarkkojakin tutkimustuloksia edellä mainitusta asiasta on, yleensä päädytään vain toteamaan, että oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevilla lapsilla ja -nuorilla on suurempi kehityksellinen riski sosio-emotionaalisten ongelmien ilmaantumiseen kuin heidän ikätovereillaan.

Koulunkäynnissä vaikeudet ilmenevät erityisesti sääntöjen noudattamisen sekä opiskeluryhmään liittymisen vaikeuksina (Haager & Vaughn 1995, 210; Kavale & Forness 1996; Nowicki 2003). Vastaavasti hyvät sosiaaliset suhteet auttavat sopeutumaan uusiin tilanteisiin, kuten siirtymään toiselle kouluasteelle tai sitoutumaan opintoihin paremmin (Lappalainen ym. 2008, 113).

4.1.2 Yksinäisyys ja masennus

Edellä esitellyillä sosiaalisilla taidoilla on yhteys yksinäisyyteen ja sitä kautta mahdollisesti masennukseen. Yksinäisyyteen voi liittyä monia asioita kuten oppimisvaikeutta tai koulu-kiusaamista, näiden tekijöiden syy-seuraus – suhteita on usein vaikea selvittää. Masentuneisuudesta suhteessa oppimisvaikeuksiin on saatu erilaisia tutkimustuloksia, kuitenkin on todettu, että masentuneisuuden liittyy hyvin usein myös muita häiriöitä.

Yksinäisyyden tutkimuksissa tulee esille huonon itsetunnon ja huonojen sosiaalisten taitojen yhteys yksinäisyyteen (Laine 1998, 402). Yksinäisillä oppilailla on havaittu muihin verrattuna enemmän oppimisvaikeuksia (Al-Yagon & Margalit 2006, 29; Laine 1998, 402), käyttäytymisen ongelmia, psyykkisiä ongelmia ja he menestyvät huonommin koulussa (emt., 402).

Laineen (emt., 407) tutkimuksessa (n = 329) oppilaat jaoteltiin kovin yksinäisiin (high-lonely, n = 36) ja vähemmän yksinäisiin (low-lonely, n = 42). Kovin yksinäiset kokivat yksinäisyyden johtuvan sisäisistä syistä kuten siitä, että he ovat ujoja, epäpäteviä ja tyhmiä. Osa selitti yksinäisyyttään molemminpuolisilla syillä, kuten riidoilla luokkakavereiden

kanssa ja sillä, etteivät he halua liittyä luokkakavereiden toimintaan. Kovin yksinäiset arvioivat yksinäisyyden vähemmän yksinäisiä useammin pysyväksi sekä kontrolloimattomaksi tilaksi.

Rokachin ja Brockin (1997, 296) tutkimus tukee Laineen tulosta, nuoret kokevat yksinäisyyden johtuvan heidän omasta taitamattomuudestaan ja puutteistaan. Vähemmän yksinäiset selittivät yksinäisyyttään ulkoisilla syillä, kuten luokkakavereiden tyhmyydellä, luokkakaverit eivät pyydä ystäväksi tai ystävät ovat muualla tai heillä on jotain muuta tekemistä.

Tutkimusten mukaan 40–70 %:lla masentuneista lapsista ja nuorista masennukseen liittyy myös muita häiriöitä (Räsänen 2004, 221). Oppimisvaikeuksilla on todettu olevan yhteys masentuneisuuteen. (Maag & Reid 2006, 5; Martínez & Semrud-Clikeman 2004, 415; Palladino ym. 2000, 145; Wright-Strawderman & Watson 1992, 261.) Maag ja Reid (2006, 5) havaitsivat kuitenkin tutkimustulosten kesken eroja, jotka voivat selittyä esimerkiksi sukupuolen, iän ja koeasetelmien vaihtelulla.

4.1.3 Motivaatio ja tuen tarpeen kokeminen

Tytöillä on suurempi sisäinen motivaatio koulunkäyntiä kohtaan kuin pojilla. Sukupuolierot olivat samanlaiset sekä lukion että ammatillisen koulutuksen puolella. Koulutyypeittäin tarkasteltuna lukiossa opiskelijoilla on suurempi sisäinen motivaatio kuin ammattikoulun puolella. Hyvä koulumenestys on yhteydessä sisäiseen motivaatioon, mitä parempia arvosanoja nuorilla oli, sitä vähemmän opettajat ja ikätoverit toimivat motivoijina. (Malmberg & Little 2005, 135–136.)

Motivaatioon ja koulumenestykseen liittyy myös oppilaiden kuva omista saavutuksistaan ja vahvuusalueistaan. Oppilaat selittävät onnistumisiaan ja epäonnistumisiaan erilaisin keinoin, kuten omista teoistaan tai ympäristöstä ja ulkoisista tekijöistä johtuviksi. Vahvuusalueikseen he kokevat todennäköisesti sellaisia asioita, joissa menestyvät hyvin ja joissa he kokevat menestymisen olleen omista teoistaan johtuvaa.

Yleisopetuksen nuoret kokivat omiksi vahvuusalueikseen oppimistaidot ja matemaattisen ajattelun. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvät oppilaat eivät kokeneet samoja alueita vahvuuksikseen. He luokittelivat vahvuuksistaan ainoastaan kädentaidot korkeammalle kuin yleisopetuksen oppilaat, ero ei kuitenkaan ollut tilastollisesti merkitsevä. (Hotulainen & Lappalainen 2009, 137–138.)

Osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvät nuoret kokevat usein tarvitsevansa tukea suoriutuakseen koulunkäynnistään. Lappalaisen (2001, 91–94) väitöstutkimuksen mukaan oppilaan ja opettajan arvioiman tuen tarpeen välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero, samoin kuin oppilaan ja oppilashuoltohenkilöstön arvioinnin välillä. Reilu kolmannes tukea tarvitsevista oppilaista arvioi itse tarvitsevansa tukea, vaikka opettaja ja oppilashuoltohenkilöstö eivät nähneet oppilaalla tuen tarvetta. Vastaavasti löytyi 10 % oppilaita, joiden omasta mielestä he eivät tarvinnut tukea, mutta opettajan ja oppilashuoltohenkilöstön näkemyksen mukaan tarvitsivat. Oppilaiden ja oppilashuoltohenkilöstön mukaan tukea tarvittiin eniten koulumenestykseen, opettajien näkemyksen mukaan käyttäytymisongelmiin, toisena motivaatio-ongelmiin ja vasta kolmantena koulumenestykseen.

Tuen ja ohjauksen tarve vaikuttaa myös jatko-opintoihin ja myöhemmin työelämään sijoittumiseen. Sekä Suomessa että muualla maailmassa tehdyt tutkimukset osoittavat, että oppimisvaikeuksien kanssa kamppailevilla tuen ja ohjauksen tarve on todennäköisesti suurempi kuin muilla oppilailta.

Blackorbyn ja Wagnerin (1996, 402–404) sekä Levinen ja Noursen (1998, 214–215) tarkastelemien tutkimuksien perusteella voidaan todeta, että suurella osalla oppimisvaikeuksista kärsivillä koulutusura jää kesken. Osasyyski tähän esitettiin näkemys, jonka mukaan heille ei anneta tarpeeksi ohjausta. Ohjausta ja tietoa voitaisiin antaa esimerkiksi liittyen koulutuksen pääsyvaatimukseen, taloudellisiin asioihin, akateemisten taitojen tukemiseen ja harjoittelupaikan etsimiseen (emt., 215).

Osa-aikaisella erityisopetuksella on tilastollisesti merkitsevä yhteys koulutukseen ja työelämään sijoittumiseen. Seitsemän vuotta peruskoulun loppumisen jälkeen osa-aikaista erityisopetusta saaneet nuoret olivat sijoittuneet vähemmän akateemisia valmiuksia ja taitoja vaativille opiskelu- ja työaloille kuin muut nuoret. Kuolleiden oppilaiden osuus painottui

selvästi osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyneisiin oppilaisiin. (Hotulainen & Lappalainen 2009, 140.)

4.2 Lukivaikeuden vaikutukset nuoren elämään

Sosiaalisten taitojen puute johtaa koulumaailmassa usein ongelmiin joko muiden oppilaiden ja/tai opettajien kanssa. Ongelmat sosiaalisissa suhteissa saattavat johtaa työrauhahäiriöihin, koulupinnaamiseen tai oppimismotivaation heikkenemiseen, toki voi olla myös niin, että jälkimmäisenä mainitut tekijät aiheuttavat ongelmia sosiaalisissa suhteissa. Kiusaaminen ja kiusatuksi tuleminen voi niin ikään johtua sosiaalisten taitojen puutteesta, kuten myös hyvin monesta muusta tekijästä.

Lukioppilaille on heikompi sosioemotionaalinen kompetenssi kuin muilla oppilaille (Al-Yagon & Margalit 2006, 29). Laakson (1992, 106) tutkimuksen mukaan puhe- ja lukivaikeuksilla on yhteys käyttäytymishäiriöihin, joilla puolestaan on yhteys koulumenestykseen. Niillä oppilaille, jotka olivat saaneet lukiopetusta koko ensimmäisen lukuvuoden ajan, esiintyi merkitsevästi enemmän työrauhahäiriöitä sekä hieman enemmän koulupinnausta peruskoulun päättövaiheessa.

Martínezin ja Semrud-Clikemanin (2004, 414) tutkimuksen mukaan lukioppilaat ja matematiikan oppimisvaikeuksista kärsivät sopeutuivat kouluun huonommin kuin heidän tyypillisesti suoriutuvat vertaisensa. Kuitenkin on todettu, että opettajat ja vanhemmat tuntevat olevan suvaitsevaisempia oppimisvaikeuslapsia kuin ADHD-lapsia kohtaan (Fussell ym. 2005, 238).

Al-Yagonin ja Margalitin (2006, 32–33) tutkimuksen mukaan lukioppilaat kokevat opettajiensa olevan torjuvampia kuin muut oppilaat, vaikka tuntevatkin saavansa riittävästi tukea. Tällaisella on automaattisesti vaikutusta opettajan ja oppilaan väleihin ja sitä kautta motivaatioon. Lukivaikeus saattaa vaikuttaa oppilaan suhteeseen myös luokkatovereihin. Vaikka suurimman osan mukaan lukivaikeudella ei ole ollut negatiivista vaikutusta heidän kaverisuhteisiinsa, joka kolmas kertoi kokeneensa koulukiusaamista lukemisen ja kirjoittamisen ongelmien vuoksi. (Ingesson 2007, 582).

Kolmasosa käytöshäiriöisistä lapsista on oppinut lukemaan hitaammin kuin ikätoverinsa ja kolmasosalla hitaasti lukemaan oppineista on käytöshäiriö. Kumpi on syy ja kumpi seuraus, sitä on vaikea erottaa. (Moilanen 2000, 237.) Yleisiä syitä tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmille ovat stressi, heikko itsetunto, geeniperimä ja ympäristö (Kauffman 2001, 110–111).

4.2.1 Masennus, motivaatio, minäkuva ja tuen tarpeen kokeminen

Lukivaikeuksien yhteyttä on tarkasteltu myös masentuneisuuteen, motivaatioon ja minäkuvaan. Lukioppilaiden tuen tarvetta on tutkittu eri koulutusasteilla ja yhteneväisenä tuloksena on saatu, että lukioppilaat kokevat tarvitsevansa tukea enemmän kuin muut.

Oppimisvaikeuksien yhteydessä mainittiin, että oppimisvaikeuksien ja masennuksen välillä on todettu olevan yhteys. Masennuksen yhteyttä on tutkittu myös yksittäisiin oppimisvaikeuksiin, kuten lukivaikeuteen. Casey, Levyn, Brownin ja Brooks-Gunnin (1992, 258) tutkimuksen mukaan lievistä lukivaikeudesta kärsivien ja vertaisten erot masentuneisuudessa eivät olleet tilastollisesti merkitseviä.

Kliinisellä masennuksella ja lukivaikeuksilla ei ollut yhteyttä myöskään Carrollin ja kumppaneiden tutkimuksessa. Kuitenkin yhteyttä löytyi lukivaikeuksien ja nuorten masentuneen mielialan itsearvioiden välillä. Tässä masennusta ei siis ole diagnosoitu, vaan tutkimustulos perustui nuorten omaan arvioon mielialastaan. (Carroll, Maughan, Goodman, & Meltzer 2005, 529.)

Heikko lukutaito vaikuttaa negatiivisesti motivaatioon. Tämä johtaa tehtävien välttelemiseen ja avuttomuuteen. (Onatsu-Arvilommi & Nurmi 2000, 487.) Lukioppilaat pitävät itseään akateemisilta taidoiltaan vähemmän pätevinä kuin vertaisensa (Casey ym. 1992, 258; Holopainen & Savolainen 2007, 210; Huntington & Bender 1993, 160; Zeleke 2004, 149). Heidän käsitys omista kyvyistään ei useinkaan muutu ratkaisevasti vuosien myötä (Huntington & Bender 1993, 160). Muilla minäkuvan alueilla lukioppilaiden ja kontrolliryhmän välillä ei ollut eroa (Casey ym. 1992, 258).

Seuraavassa esitellään kolme tutkimusta, joissa nousee esille lukivaikeuden mukanaan tuomia ongelmia. Lukioppilaat voivat kokea olevansa erilaisia, kenties alempiarvoisia kuin muut. He tarvitsevat enemmän tukea opiskeluunsa kuin muut oppilaat ja joskus koulun antama tuki saattaa olla leimaavaa.

Ingesson (2007, 578, 581, 586) on haastatellut tutkimuksessaan nuoria lukioppilaita, joista suurin osa oli kokenut olleensa erilaisia, tyhmiä ja alempiarvoisia kuutena ensimmäisenä kouluvuotenaan. Hyvinvointi ja menestys koulussa koettiin paremmaksi toisen asteen koulutuksessa, jossa suurin osa tutkittavista oli valinnut ammatillisen koulutuksen tai koulutuksen, joka rakentui jonkin urheilulajin ympärille. Koulunkäyntiin ja koulusaavutuksiin 80 % koki lukivaikeuden vaikuttaneen melko paljon tai hyvin paljon. Kaksi kolmesta oli sitä mieltä, ettei lukivaikeudella ollut enää suurta vaikutusta heidän elämäänsä, kuitenkin esimerkiksi erilaisten lomakkeiden täyttäminen koettiin hankalaksi ja siihen tarvittiin apua.

Hatcherin ym. (2002, 131) tutkimus osoitti, että kirjoittamista vaativien tehtävien organisointiin ja jäsentämiseen lukiopiskelijat halusivat neuvontaa. Apua kaivattiin tiedon käsittelemiseen ja keinoon osoittaa omaa tietämystään tehokkaammin, kirjoittamalla oman tietämyksen osoittaminen oli vaikeaa.

Naapurimaassamme Ruotsissa tehdyn haastattelututkimuksen (n = 12) mukaan suuri osa oppilaista, joilla oli lukiongelmiä, kohtasivat koulussa niin sanotun ”odotellaan ja katsellaan” -asenteen. Näin ollen he eivät juuri saaneet apua ongelmiinsa ennen lukivaikeusdiagnoosia. Diagnoosi saatiin useimmiten vanhempien aloitekyvyn ansiosta. Tuki lukivaikeuteen toteutettiin joko yksilöllisesti tai pienessä ryhmässä, jolloin oppilas joutui jättämään oman luokkansa eikä uuteen ryhmään sopeutuminen ollut aina helppoa. Oppilaat ymmärsivät segregaaation olevan välttämätön keino saada oikeanmukaista opetusta, vaikka se koettiinkin usein leimaavaksi eikä se taannut ammattitaitoista opetusta tai sopivaa ryhmän koostumusta. (Mattson & Roll-Pettersson 2007, 244, 249–250.)

Ilman diagnoosia ei saanut minkäänlaista erityisopetusta ja diagnoosin kanssa joutui opiskelemaan erillään omasta tutusta luokasta. Vain yksi tutkimukseen osallistuneista kertoi, että hänen opettajansa yritti auttaa häntä niin, ettei lukivaikeus olisi vaikuttanut hänen koulunkäyntiinsä omassa luokassaan. Tutkimuksen yhteenvedona voidaan todeta, että oppilaat

eivät kokeneet lukivaikeus-diagnoosia leimaavana vaan pikemminkin koulun tavan järjestää heidän tarvitsemaansa opetusta. (emt., 249–250.)

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkielman tarkoituksena on selvittää minkälaisia oppilaita osa-aikaisessa erityisopetuksessa käy. Lisäksi tarkastellaan eroavatko osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien ja muiden oppilaiden kokemukset yksinäisyydessä, masentuneisuudessa, sosiaalisessa kompetenssissa, motivaatiossa, koulumenestyksessä ja tuen tarpeen kokemisessa. Lukioppilaiden osuus osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien oppilaiden keskuudessa on myös tarkastelun alla. Lukioppilaita tarkastellaan lähemmin suhteessa muihin oppilaisiin edellä mainittujen taustatekijöiden valossa. Lopuksi selvitetään mitkä edellä mainituista taustatekijöistä selittävät osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoitumista.

1. Minkälaisia oppilaita osa-aikaisessa erityisopetuksessa käy?
 2. Eroavatko osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvät oppilaat muista oppilaista suhteessa eri taustatekijöihin ja lukivaikkeuteen?
 - 2.1 Eroavatko osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien oppilaiden ja muiden oppilaiden kokemukset yksinäisyydessä, masennuksessa, motivaatiossa, koulumenestyksessä ja tuen tarpeen kokemisessa?
 - 2.2 Eroavatko osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien oppilaiden ja muiden oppilaiden kokemukset sosiaalisen kompetenssin osa-alueilla?
 - 2.3 Mikä on lukioppilaiden osuus osa-aikaista erityisopetusta saavista oppilaista?
3. Eroavatko lukioppilaat muista oppilaista suhteessa eri taustatekijöihin?
 - 3.1 Eroavatko lukioppilaiden ja muiden oppilaiden kokemukset yksinäisyydessä, masennuksessa, motivaatiossa, koulumenestyksessä ja tuen tarpeen kokemisessa?

3.2 Eroavatko lukioppilaiden ja muiden oppilaiden kokemukset sosiaalisen kompetenssin osa-alueissa?

4. Mitkä taustatekijät selittävät osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoitumista?

6 TUTKIELMAN TOTEUTUS

Tutkielman perusjoukkona toimi erään kaupungin 9.lk:n oppilaat. Tutkielman tavoitteena oli kokonaistutkielma tämän kaupungin osalta.

Aineiston hankinnassa käytettiin kyselylomakkeita, jonka mittareita ja luomista seuraavassa käsitellään. Tutkielman käytännön toteutuksessa kuvataan kuinka aineiston keruu kouluilla tapahtui. Aineiston käsittelyssä kuvataan ensin mittareiden pohjalta luodut summuuttajat, tämän jälkeen tutkielmassa käytetyt analyysimenetelmät sekä muuttajat esitellään tutkimusongelmittain. Lopuksi ennen aineiston kuvailua käsitellään luotettavuuden arviointia.

6.1 Tutkielmassa käytetyt mittarit ja kyselylomakkeet

Tutkielman kvantitatiivisen survey-tutkimuksen aineiston keruussa käytettiin lukivaikeuksien seulontatestin lisäksi kyselylomakkeita (liite 1 ja liite 2). Kyselylomakkeisiin vastasivat sekä oppilaat että osa-aikaiset erityisopettajat. Survey-tutkimus voi olla joko pitkittäis- tai kuten tämä, poikittaistutkimus. Kyselyjen ja strukturoitujen haastattelujen avulla kerättyjen aineistojen pohjalta pyritään tekemään yleistyksiä koko populaatiota koskien otoksen avulla. (Creswell 2003, 14.) Kun tutkittavia on paljon, survey-tutkimus on tehokas ja taloudellinen tapa kerätä tietoa (Heikkilä 2008, 19). Taustatietojen keräämisen lisäksi kyselylomakkeessa mitattiin tuen tarvetta, yksinäisyyttä, masentuneisuutta, sosiaalista kompetenssia sekä motivaatiota.

Lukivaikeus

Lukivaikeutta arvioitiin lukemisen ja kirjoittamisen seulontatestillä, joka on tarkoitettu yli 15-vuotiaiden lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien arviointiin. Seulontamenetelmä koostuu yhdestä luetun ymmärtämisen testistä ja kahdesta kirjoittamisen ja teknisen lukemisen testistä. (Holopainen, Kairiluoma, Nevala, Ahonen & Aro 2004.)

Tässä tutkielmassa ymmärtävän lukemisen testi jätettiin pois. Luetun ymmärtämisen vaikeudet johtuvat tarkan ja sujuvan lukemisen ongelmista (Lyon ym. 2003, 3), niinpä tekninen lukutaito ja kirjoittamistestit antavat riittävän kuvan nuorten lukemisen ja kirjoittamisen tasosta. Kirjoittamisen perustaitojen arvioinnissa sanelutehtävät ovat hyviä. Niissä voidaan arvioida kirjoituksen virheettömyyden lisäksi käsialaa ja kirjoituksen nopeutta, useimmiten sanelutehtävissä on aikaraja. Sanelukirjoitus sopii erittäin hyvin ryhmätestaukseen ja sen myötä lukivaikeuksien seulontaan. (Ahvenainen & Holopainen 2005, 91.)

Teknisen lukemisen osiossa on kaksi tehtävää. Ensimmäisessä tehtävässä tulee etsiä kirjoitusvirheitä. Perusmuodossa olevia sanoja on yhteensä sata ja jokaisessa sanassa on yksi virhe, aikaa tehtävän tekemiseen on kolme ja puoli minuuttia. Erotta sanat toisistaan – tehtävässä on niin ikään sata perusmuodossa olevaa sanaa, mutta sanat on kirjoitettu yhteen. Tämän osion tekemiseen on puolitoista minuuttia aikaa. (Holopainen ym. 2004.)

Sanelujen avulla arvioidaan kirjoittamista. Kirjoitettavia sanoja on 20 kummassakin tehtävässä, sanojen sekä merkityksettömien sanojen sanelussa. (emt. 2004.) Sanelut tulivat cd:ltä, joten jokainen testattava kuuli ne täsmälleen samalla lailla. Sekä teknisen lukutaidon tehtävistä että sanelutehtävistä muodostettiin summamuuttajat.

Tuen tarve

Tuen tarvetta sekä oppilaiden ja opettajien välejä oppilaat arvioivat vastaamalla kahteen kyselyyn osaan, joissa oli yhteensä 11 väittämää. Ensimmäisessä osassa käsiteltiin tuen tarvetta. Väittämät olivat esimerkiksi ” Oppitunneilla tarvitsen opettajan yksilöllistä tukea” ja ” Tarvitsen usein apua kotitehtävien tekemisessä”.

Toisessa osiossa mitattiin tuen tarpeen lisäksi myös vastaajien välejä opettajiin, muun muassa väittämällä ”Opetus etenee tunneilla sopivaa tahtia” ja ” Joudun usein hankaluuksiin opettajien kanssa”. Molemmissa osioissa vastaajat arvioivat väitteiden soveltuvuutta itseensä neliportaisella likert-asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 4 = täysin samaa mieltä).

Yksinäisyys ja masentuneisuus

Yksinäisyyttä mitattiin kahdeksan väittämän avulla, joihin vastaajat valitsivat parhaiten itseään kuvaavan vaihtoehdon neliportaiselta likert-asteikolta (1 = en/ei koskaan, 4 = usein). Väittämät olivat esimerkiksi ”Minulla on tunne, etten voi kääntyä asioissani kenenkään puoleen”, ” Olen eristäytynyt muista” ja ”Saan seuraa kun haluan sitä”.

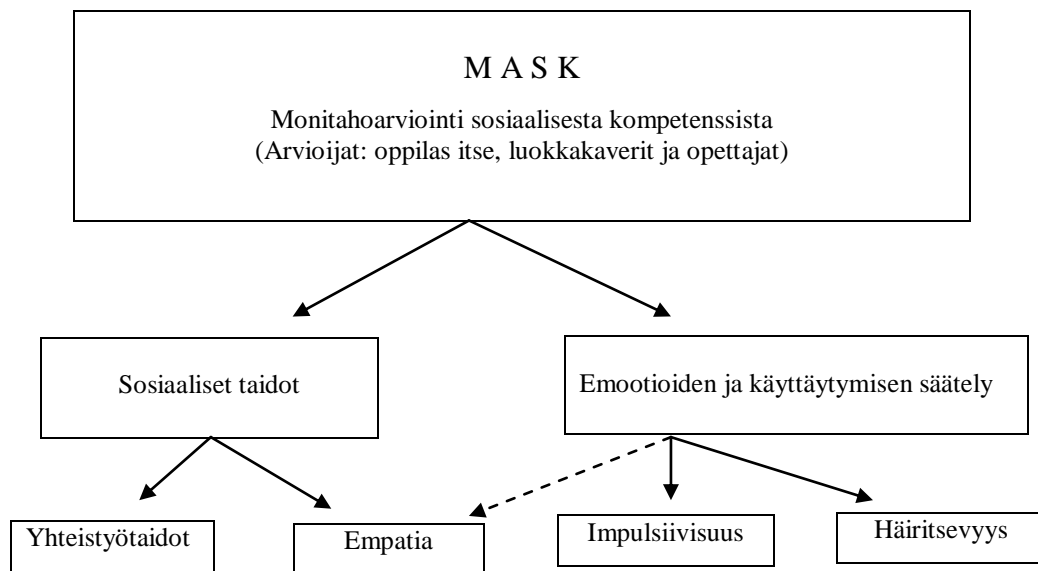
Masentuneisuutta arvioitiin kymmenestä väittämästä koostuvalla suomalaisella depressioseulalla, DEPS. Seulan likert-asteikko oli niin ikään neliportainen (1 = täysin eri mieltä, 4 = täysin samaa mieltä). Väittämät olivat muun muassa ”Minusta tuntui, että kaikki vaati ponnistusta” ja ”Minusta tuntui, ettei alakuloisuuteni hellittänyt edes perheeni tai ystäväni avulla”. (Salokangas, Stengård & Poutanen 1994, 1143).

Sosiaalinen kompetenssi

Käyttäytymistä arvioitiin MASK – Monitaho Arviointi Sosiaalisesta Kompetenssista testillä. Testi pohjautuu amerikkalaiseen arviointimenetelmän School Social Behavioral Scale (SSBS), jonka ovat kehittäneet psykologian tohtori Kenneth Merrell ja hänen työryhmänsä. Suomalaiseen versioon on opettajien antamien arvioiden lisäksi kerätty oppilaiden itsearviot, heidän luokkatovereiden arviot sekä oppilaiden vanhempien arviot lapsistaan. Mittarin osioita on vähennetty niin, ettei se ole niin työläs oppilaille. Testissä arvioiminen kohdistuu henkilön sosiaalisten taitojen sekä emootioiden ja käyttäytymisen säätelyn osaluksiin, sosiaalisen tiedon käsittelyä sillä ei pystytä arvioimaan. (Kaukiainen ym. 2005, 1, 4.)

MASK-testin osa-alueet ovat yhteistyötaidot, empatia, impulsiivisuus ja häiritsevyys, kuten kuvio 2 osoittaa. Yhteistyötaitoihin sisältyy avun tarjoaminen muille oppilaille, osallistuminen innokkaasti ryhmän toimintaan, muiden oppilaiden kutsuminen mukaan toimintaan, kyky aloittaa keskustelu taitavasti kavereiden kanssa sekä yhteistyön tekeminen muiden oppilaiden kanssa. Empatian osa-alue käsittää kolme osiota, mitkä ovat osaan olla hyvä kaveri, ottaa huomioon muiden oppilaiden tunteet sekä osoittaa muille oppilaille, että hyväksyy heidät. (emt., 15.)

Impulsiivisuus niin ikään sisältää kolme osa-aluetta: on lyhyt pinna, saa raivokohtauksia ja kiukunpuuskia sekä ärsyyntyy helposti. Häiritsevyyttä mittaavat osiot ovat hännää ja tekee pilaa muista oppilaista, väittelee ja riitelee kavereiden kanssa, häiritsee ja ärsyttää muita oppilaita sekä toimii ajattelematta. (emt., 15.) Testistä käytettiin itsearviointiosiota.



Kuvio 2. MASK-testin osa-alueet ja niiden yhteydet sosiaalisen kompetenssin ulottuvuuksiin (emt., 14)

Motivaatio

Vastaajien koulussa pärjäämisen ja kurssien suorittamisen motivaatiota mitattiin neljästä väittämästä koostuvalla osiolla. Väittämistä kaksi mittasi ulkoista motivaatiota (”Opiskelen

koska joku toinen haluaa tai tilanne vaatii sitä” ja ”Opiskelen koska tuntisin häpeää, syyllisyyttä tai ahdistusta, jos en opiskelisi”). Toiset kaksi väittämää koski sisäistä motivaatiota (”Opiskelen koska se tuottaa mielihyvää ja olen siitä todella kiinnostunut” ja ”Opiskelen koska todella uskon, että opiskelu on tärkeää”). Väittämiin vastaajat valitsivat itselleen sopivimman vaihtoehdon seitsenportaisesta likert-asteikosta (1 = ei yhtään tämän takia, 7 = juuri tämän takia).

Motivaation lisäksi mitattiin kuinka tärkeinä, hyödyllisinä ja kiinnostavina vastaajat pitivät äidinkieltä, vieraita kieliä, matemaattis-luonnontieteellisiä aineita (matematiikkaa, fysiikkaa, kemiaa), yhteiskunnallisia aineita (historiaa, yhteiskuntaoppia) sekä taito- ja taideaineita (musiikkia, liikuntaa, kulttuuria). Jokaisen oppiaineen tai oppiainekokonaisuuden kohdalla vastaajat valitsivat sopivimmat vaihtoehdot tärkeyteen, hyödyllisyyteen sekä kiinnostavuuteen seitsenportaiselta likert-asteikolta (1 = ei ollenkaan, 7 = erittäin).

Kyselylomake erityisopettajille

Oppilaiden testauksen jälkeen osa-aikainen erityisopettaja täydensi tietoja oppilaista, jotka osallistuivat tutkimukseen ja saivat osa-aikaista erityisopetusta. Erityisopettajilta kysyttiin onko oppilaalla HOJKS ja jos on niin missä oppiaineessa/oppiaineissa ja milloin tehty. Lisäksi heiltä kysyttiin mistä asti oppilas on käynyt erityisopetuksessa, puolen lukuvuoden tarkkuudella.

Erityisopettaja antoi myös tiedon siitä, minkä oppiaineen tunnilla oppilas saa osa-aikaista erityisopetusta ja kuinka paljon, vaihtoehdot olivat koko lukuvuoden, yhden jakson ajan sekä vähemmän kuin kokonaisen jakson. Lomakkeeseen vaihtoehdoiksi oli valittu samat oppiaineet joiden arvosanan oppilaat merkitsivät omaan kyselylomakkeeseen (äidinkieli, englanti, ruotsi, matematiikka), lisäksi vaihtoehdona oli ”joku muu, mikä”.

6.2 Tutkielman käytännön toteutus ja otos

Aineiston keruu tapahtui marras- ja joulukuun 2008 aikana. Tutkielman tekijä oli itse paikalla jokaisessa koulussa keräämässä aineistoa. Ohjeet oppilaille lukivaikeuksien seulontatestin sekä kyselylomakkeen osalta annettiin suullisesti ennen testin aloittamista, jolloin heillä oli mahdollisuus kysyä tutkielman tekijältä testin tekemiseen ja kyselylomakkeen täyttämiseen liittyneistä kysymyksistä. Oppilaat täyttivät lukivaikeuksien seulontatestin ja kyselylomakkeen omilla nimillään aineiston luotettavuuden lisäämiseksi.

Erityisopettajille kyselylomakkeet annettiin henkilökohtaisesti. Tuolloin lomake käytiin yhdessä läpi niin, ettei erityisopettajalle jäänyt epäselvyyksiä. Lomakkeet erityisopettajat täyttivät kaikessa rauhassa ja palauttivat sitten jälkikäteen tutkielman tekijälle.

Ensimmäisen aineiston keruu kerran jälkeen lähetettiin uudestaan lupa-anomus niiden oppilaiden koteihin, jotka eivät vielä olleet anomusta palauttaneet. Kahdessa koulussa tieto anomuksesta lähti vanhemmille myös sähköisenä koululla käytössä olevan verkkoympäristön kautta. Kahdessa koulussa aineistoa kerättiin uudestaan sen jälkeen kun lupa-anomukset olivat lähteneet koteihin toista kertaa.

Otos valikoitui sen mukaan kuinka moni sai huoltajilta luvan osallistua ja kuinka moni ylipäätään palautti lupa-anomuksen. Tutkielman otos ($n = 183$) on 57,4 % perusjoukosta. Suurin osa tutkielman aineistosta poisjääneistä olivat niitä, jotka eivät olleet palauttaneet lupa-anomusta ($n = 107$), 26 oppilaan huoltajat eivät antaneet lupaa osallistua. Kolme luvan saaneista ei ollut paikalla aineistoa kerättäessä.

6.3 Aineiston valmistelu

Aineiston keräämisen jälkeen lukivaikeuksien seulontatestit tarkastettiin ja niiden sekä kyselylomakkeiden tiedot syötettiin SPSS (Statistical Package for Social Sciences) -ohjelmistoon. SPSS sopii kvantitatiivisen aineiston analysointiin ja on suunniteltu nimenomaan käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteiden tarpeisiin (Nummenmaa 2008, 17). Ennen analyysia aineisto tutkittiin mahdollisten virhelyöntien varalta. Joitakin vastauksia joudut-

tiin jättämään huomiotta, sillä ne olivat joko jätetty tyhjiksi tai vastaaja oli valinnut kaksi tai useamman vaihtoehdon.

Kyselylomakkeen osioista muodostettiin summamuuttujat. Ainut kyselylomakkeen osio josta ei muodostettu summamuuttujaa koski opiskelua oppitunneilla ja toimeen tulemista opettajien kanssa, sen väittämiä käsiteltiin erillisinä. Sosiaalisen kompetenssin osiosta muodostettiin neljä summamuuttujaa, jotka olivat, yhteistyötaidot, empatia, häiritsevyys ja impulsiivisuus. Motivaatio-osiosta muodostettiin kaksi summamuuttujaa, ulkoinen motivaatio ja sisäinen motivaatio. Tuen tarpeen, yksinäisyyden ja masennuksen väittämistä muodostettiin kustakin yksi summamuuttuja.

Summamuuttujan, joka muodostuu useasta samaa asiaa mittaavasta väitteestä, kohdalla luotettavuutta voidaan tarkastella reliabiliteettikerroimen avulla. Reliabiliteettikerroin voi saada arvoja välillä [0, 1], suuret kertoimet ilmoittavat korkeasta reliabiliteetista, mikä kertoo siitä, että mittarin osiot mittaavat samantyyppistä asiaa. (Heikkilä 2008, 187.) Summamuuttujan luotettavuuden tarkastelussa Cronbachin alfa on yksi käytetyimmistä mitoista (Metsämuuronen 2008, 493).

Luotettavuutta mitattaessa saadaan myös osiokohtainen analyysi siitä, miten kunkin osion pois jättäminen vaikuttaisi summamuuttujan luotettavuuteen. Mikäli alfan arvo on alle ,60, kannattaa tarkastella nostaisiko jonkin osion poistaminen summamuuttujan luotettavuutta. (Metsämuuronen 2008, 495, 497.) Tutkielman summamuuttujien luotettavuus on hyvä kaikissa muissa muuttujissa paitsi motivaatiota mittaavissa muuttujissa, kuten taulukosta 3 voidaan havaita. Nämä summamuuttujat sisältävät vain kaksi kysymystä, joten väittämien poistaminen summamuuttujasta ei ollut mahdollista.

TAULUKKO 3. Summamuuttujien luotettavuus

Summamuuttuja	Väittämien määrä	Asteikon vaihteluväli	Cronbachin alfa
Tuen tarve	5	1-4	,84
Yksinäisyys	8	1-4	,79
Masentuneisuus	10	1-4	,91
Yhteistyötaidot	5	1-4	,80
Empatia	3	1-4	,67
Häiritsevyys	3	1-4	,76
Impulsiivisuus	4	1-4	,83
Ulkoinen motivaatio	2	1-7	,30
Sisäinen motivaatio	2	1-7	,57

6.4 Tutkielmassa käytetyt muuttujat

Tutkielman muuttujat koostuivat sekä kyselylomakkeista että lukivaikeuksien seulontatestin tuloksesta. Taulukossa 4 on esitetty analyyseissä käytetyt muuttujat sekä se missä tutkimusongelmissa niitä käytettiin.

TAULUKKO 4. Analyyseissä käytetyt muuttujat

Käytetty muuttuja	Selite	Tutkimusongelmat
Taustatekijät		
oppiaineen arvosana	arvosana (4-10)	2-4
sukupuoli	sukupuoli (tyttö/poika)	1
HOJKS	henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (tehty/ei ole tehty)	1,3
oppiaine	minkä oppiaineen tunneilla saa osa-aikaista erityisopetusta (äidinkieli, englanti, ruotsi, matematiikka, muu)	1
Tuen tarve		
tuen tarve	väittämistä muodostettu summamuuttuja, palautettu alkuperäiselle skaalalle 1-4	2-4
Oppitunnit		
oppituntia ja koulunkäyntiä koskevat väittämät	oppituntia ja koulunkäyntiä koskevat väittämät (6kpl)	2-4
Yksinäisyys		
yksinäisyys	mittarin mukaan muodostettu summamuuttuja, palautettu alkuperäiselle skaalalle 1-4	2-4
Masentuneisuus		
masentuneisuus	mittarin mukaan muodostettu summamuuttuja, palautettu alkuperäiselle skaalalle 1-4	2-4
Sosiaalinen kompetenssi		
yhteistyötaidot empatia häiritsevyys impulsiivisuus	mittarin mukaan muodostettu summamuuttuja, palautettu alkuperäiselle skaalalle 1-4	2-4
Motivaatio		
ulkoinen motivaatio	väittämistä muodostettu summamuuttuja, palautettu alkuperäiselle skaalalle 1-7	2-4
sisäinen motivaatio	väittämistä muodostettu summamuuttuja, palautettu alkuperäiselle skaalalle 1-7	2-4
Oppiaineiden tärkeys, hyödyllisyys ja kiinnostavuus		
oppiaineiden tärkeyttä, hyödyllisyyttä ja kiinnostavuutta koskevat väittämät	oppiaineiden tärkeyttä (5kpl), hyödyllisyyttä (5kpl) ja kiinnostavuutta (5kpl) koskevat väittämät	2-4
Lukivaikeus		
lukivaikeus	lukivaikeuksien seulontatestin tulos (ei ole/on)	2-4

6.5 Tutkielmassa käytetyt analyysimenetelmät

Taulukossa 5 on esitelty analyysimenetelmät tutkimusongelmittain. Taulukon jälkeen seuraa lyhyt kuvaus jokaisesta tutkielmassa käytetystä analyysimenetelmästä.

TAULUKKO 5. Analyysimenetelmät tutkimusongelmittain

Tutkimusongelma	Analyysimenetelmä
1. Minkälaisia oppilaita osa-aikaisessa erityisopetuksessa käy?	frekvenssit
2. Eroavatko osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvät muista oppilaisista suhteessa eri taustatekijöihin ja lukivaikkeuteen?	
2.1 Eroavatko osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien oppilaiden ja muiden oppilaiden kokemukset yksinäisyydessä, masennuksessa, motivaatiossa, koulumenestyksessä ja tuen tarpeen kokemisessa?	riippumattomien otosten t-testi, Mann-Whitneyn U-testi
2.2 Eroavatko osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien oppilaiden ja muiden oppilaiden kokemukset sosiaalisen kompetenssin osa-alueilla?	riippumattomien otosten t-testi, Mann-Whitneyn U-testi
2.3 Mikä on lukioppilaiden osuus osa-aikaista erityisopetusta saavista oppilaisista?	χ^2 -testi
3. Eroavatko lukioppilaat muista oppilaisista suhteessa eri taustatekijöihin?	
3.1 Eroavatko lukioppilaiden ja muiden oppilaiden kokemukset yksinäisyydessä, masennuksessa, motivaatiossa, koulumenestyksessä ja tuen tarpeen kokemisessa?	riippumattomien otosten t-testi, Mann-Whitneyn U-testi
3.2 Eroavatko lukioppilaiden ja muiden oppilaiden kokemukset sosiaalisen kompetenssin osa-alueissa?	riippumattomien otosten t-testi
4. Mitkä taustatekijät selittävät osa-aikaiseen erityisopetukseen valitumista?	logistinen regressioanalyysi

Tilastollinen logiikka ajatellaan kolmen ominaisuuden välisenä suhteena. Nämä ominaisuudet ovat p-arvo, efekti ja otoskoko. Ilmiön voimakkuutta populaatiossa kutsutaan efektiksi. Suurien otosten perusteella voidaan varmemmin tehdä populaatiota koskevia päätelmiä. Pienessä otoskoossa ilmiöön vaikuttaa mitä todennäköisimmin otantavirhe. Pienessä aineistossa efektikoon tulisi olla suuri, ettei se hukkuisi otantavirheeseen. (Nummenmaa 2008, 141–142.) Efektikoon mittoja on useita. Tässä tutkielmassa käytetään Cohenin d:tä. Jotta tuloksia olisi vaivattomampi verrata toisiinsa, on sääntönä, että ,20 on pieni, ,50 keski-suuri ja ,80 suuri efektikoko (Metsämuuronen 2008, 452).

T-testi

Riippumattomien otosten t-testillä voidaan tehdä tutkittavien välisiä vertailuja. Verrataan siis kahden eri ryhmän keskiarvoja toisiinsa. Otoksen riippumattomuus tarkoittaa sitä, että yksi henkilö voi kuulua vain yhteen ryhmään. Mittaus täytyy olla vähintään välimatka-asteikollinen, muuttujien noudatettava normaalijakaumaa, varianssien oltava samat molemmissa ryhmissä sekä otoskoon oltava vähintään 20/ryhmä, jotta testin oletukset toteutuvat. (Nummenmaa 2008, 161–163.)

Mikäli kaikissa ryhmissä testin oletukset eivät toteudu, tarkastellaan vertailua myös epäparametrisella testillä, Mann-Whitneyn U-testillä (Nummenmaa 2008, 166, 250). Tässä tutkielmassa Mann-Whitneyn U-testi antoi kaikissa käytetyissä vertailuissa samansuuntaiset tulokset kuin t-testi.

Khiin neliö (χ^2)-testi

Kategoriset muuttujat voivat olla jollain tavalla yhteydessä toisiinsa, vaikkei niillä voi olla lineaarista yhteyttä (Nummenmaa 2008, 289). Ristiintaulukointi on alkeellisin keino pyrkiä havaitsemaan yhteyttä kahden eri muuttujan välillä. Todellisen eron saamiseksi, erotukseksi sattumasta, tarkastellaan sitä ristiintaulukon pohjalta Khiin neliö (χ^2)-testillä. (Metsämuuronen 2008, 347.)

Logistinen regressioanalyysi

Logistista regressioanalyysia käytetään tilanteessa, missä selittävä muuttuja on luokittelu-
muuttuja. Sen avulla pyritään löytämään ilmiötä ja siinä tapahtuvaa vaihtelua parhaiten selittävät muuttujat. Toisaalta regressioanalyysillä voidaan tutkia jo aiemmin tärkeiksi tiedettyjen muuttujien osuutta selittävinä tekijöinä. Logistinen regressioanalyysi ei tarvitse oletusta selittäjien normaalisuudesta, eikä niiden tarvitse olla toisistaan lineaarisesti riippuvia, eikä ryhmissä varianssien tarvitse olla yhtä suuret. (Metsämuuronen 2008, 670–671.) Lo-

gistisen regressioanalyysin avulla tarkastellaan mallin sopivuutta, selitystasetta, ennustus-tarkkuutta ja selittäjien merkityksellisyyttä (Nummenmaa 2008, 325).

6.6 Tutkielman luotettavuus

Tutkimuksen tekeminen tieteelliselle tutkimukselle asetettujen kriteerien mukaan on ensimmäinen edellytys luotettavuudelle. Validiteetti ja reliabiliteetti muodostavat yhdessä kokonaisluotettavuuden. (Heikkilä 2008, 185.)

Validiteetin avulla tarkastellaan sitä, onko tutkittu sitä mitä oli tarkoitus. (Metsämuuronen 2008, 55; Creswell 2003, 171.) Reliabiliteetti viittaa tutkimuksen toistettavuuteen (Metsämuuronen 2008, 64). Alhainen reliabiliteetti alentaa myös validiteettia, mutta reliabiliteetti ei ole riippuvainen validiudesta (Heikkilä 2008, 187).

Reliabiliteetti

Sisäisellä reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, että jos sama tilastoyksikkö mitattaisiin useampaan kertaan ja mittaustulokset olisivat samat, olisi mittaus reliaabeli. Ulkoinen reliabiliteetti tarkoittaa mittauksen toistettavuutta myös muissa tutkimuksissa ja tilanteissa. (Heikkilä 2008, 187.) Tutkimusta toistettaessa tuloksien samankaltaisuutta ja poikkeavuutta arvioitaisiin. Reliaabeli mittari tuottaisi eri mittauskerroilla melko samanlaisia vastauksia. Reliabiliteettia voidaan tarkastella toistomittauksen (eri aikaan samalla mittarilla), rinnakkaismittauksen (samaan aikaan eri mittareilla) sekä mittarin sisäisen yhteneväisyyden (samaan aikaan samalla mittarilla) avulla. (Metsämuuronen 2008, 64–65.)

Tässä tutkielmassa taustatietoja koskevien kysymysten suhteen vastausten reliabiliteetin pitäisi olla suhteellisen hyvä, sillä kysymykset koskevat tosiasioita, kuten sukupuolta ja ikää. Ainoastaan arvosanan kohdalla saattaa ilmetä pientä vääristymää, sillä oppilaat arvioivat itse vastaustilanteessa oppiaineiden arvosanojen keskiarvon, eikä sitä tarkistettu koulun rekisteristä. Toistomittauksen suhteen tulee olla epäileväinen, sillä oppilaat arvioivat itseään suhteessa väittämiin sen hetken tuntemusten mukaisesti. Nuoruus voi olla yksilön elämässä

niin sanotusti vuoristoradan aikaa ja nuoren käsitykset itsestään saattavat muuttua hyvinkin lyhyen ajan sisällä, jolloin toistomittauksella ei välttämättä saataisi enää samanlaisia tuloksia.

Satunnaisvirhe on yleensä yhteydessä puutteelliseen reliabiliteettiin, näitä virheitä aiheutuu mittaus- ja käsittelyvirheistä. Otoksen koko vaikuttaa tiettyyn rajaan saakka tulosten tarkkuuteen, mitä pienempi otos on, sitä sattumanvaraisempia tuloksia saadaan. Tässä tutkielmassa otos oli kokonaisotos erään kaupungin 9.lk:n oppilaista. Vastausprosentti jäi kuitenkin aika alhaiseksi (57,0 %).

Aineiston oppilaista 30 kävi osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Erityisopettajat ilmoittivat, että kaikkiaan 9.lk:n oppilaista 45 kävi osa-aikaisessa erityisopetuksessa aineiston keruun aikaan. Aineiston voidaan olettaa kuvaavan kohtalaisen hyvin osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyviä oppilaita, sillä aineistoon valikoitui 66,7 % kaikista osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvistä.

Kuten aiemmin on esitelty, tutkielman summamuuttujien luottavuus oli kohtalaisen hyvä. Ainoastaan motivaatiota mittaavat summamuuttujien Cronbachin alfa-kertoimet olivat alle ,60. Metsämuurosen (2008, 68) mukaan tästä alfan arvojen rajasta ollaan hiljalleen luopumassa.

Validiteetti

Sitä, missä määrin onnistutaan mittaamaan juuri sitä mitä pitikin, kuvaa validiteetti. Sisäinen validiteetti tarkoittaa tutkimuksen omaa luotettavuutta, kuten ovatko käsitteet oikeita, onko teoria valittu oikein ja ovatko mittarit rakennettu oikein. Ulkoinen validiteetti tarkoittaa tutkimuksen yleistettävyyttä ja tarkemmin mihin ryhmiin tutkimuksen voi yleistää. (Creswell 2003, 171; Heikkilä 2008, 186; Metsämuuronen 2008, 55.)

Tämän tutkielman kyselylomakkeen osioista yksinäisyys, masennus, sosiaalinen kompetenssi sekä oppiaineiden ja oppiainekokonaisuuksien tärkeänä, hyödyllisenä ja kiinnostana-

vana pitämisen osioita on testattu ja tutkittu aiemmissa tutkimuksissa. Muut kyselyn osiot on laadittu tätä tutkielmaa varten, joten niiden luotettavuus on kyseenalaisempi.

Survey-tutkimuksen validiteettia alentavat valehtelu ja muistivirheet. Valehtelu voi olla myös systemaattista asioiden kaunistelua tai vähättelemistä. (Heikkilä 2008, 186.) Kuten jo reliabiliteetin yhteydessä mainittiin, oppilaat arvioivat itse oppiaineidensa arvosanat, jolloin niihin on saattanut vaikuttaa valehtelun lisäksi myös muistivirheet. Muissa kyselylomakkeen osioissa mahdollisia satunnaisvirheitä saattaa aiheuttaa kaunistelu tai vähättelemisen. Vastaajia pyydettiin kuitenkin vastaustilanteessa vastaamaan kyselylomakkeeseen mahdollisimman rehellisesti ja totuudenmukaisesti.

Tutkielman tekijä on pyrkinyt omalta osaltaan välttämään kaikkia mahdollisia luotettavuutta alentavia tekijöitä omassa työprosessissaan. Tästä syystä vastaajat vastasivat omalla nimellään lukivaikeuksien seulontatestiin ja kyselylomakkeeseen, että ne voitiin tarkasti ja luotettavasti yhdistää toisiinsa sekä erityisopettajan antamiin tietoihin. Aineiston keräämisen yhteydessä oppilaille mainittiin, että erityisopettaja tai kukaan muukaan koulun henkilökunnasta ei tule näkemään aineistoa ja se esitellään tutkielmassa täysin anonymisti. Myös aineiston koodausvaiheessa on pyritty mahdollisimman suureen huolellisuuteen.

6.7 Vastaajien kuvailu

Lukuvuonna 2008/09 neljässä eri yläkoulussa oli yhteensä 319 9.lk:n oppilasta, joista 183 osallistui tutkimukseen. Tutkielmaan valittiin yhdeksän luokan oppilaat, sillä he olivat jo todennäköisesti päässeet osa-aikaisen erityisopetuksen piiriin jos heillä oli katsottu olevan siihen tarvetta.

Tutkielmaan osallistuneista oppilaista tyttöjä oli 99 (53,8 %) ja poikia 84 (45,7 %). Oppilaiden iät vaihtelivat 14,8 ja 17,6 vuoden välillä. Keski-ikä on 15,5 vuotta (kh ,40).

Oppilaiden osallistuminen tutkielmaan kouluittain sekä luokittain näkyy taulukossa 6. Suurimmassa osassa luokista tutkielmaan osallistui yli puolet oppilaista. Lupa-anomuksien palauttamiseen tuntui vaikuttavan luokanvalvojan aktiivisuus asian suhteen. Yhden koulun

osalta tutkimukseen osallistujat jäivät kovin vähälle. Tutkielman tavoitteena oli kuitenkin saada katsaus koko kaupungin tilasta.

Kaikki neljä tutkielmaan osallistunutta erityisopettajaa olivat naisia, kaksi heistä oli päteviä erityisopettajia.

TAULUKKO 6. Osallistujat kouluittain ja luokittain

Koulu (luokka)	Yhteensä oppilaita	Osallistui tutkimukseen	Kato
A (9A)	23	7	16
(9B)	24	5	19
B (9A)	17	12	5
(9B)	22	11	11
(9C)	22	13	9
C (9A)	20	11	9
(9B)	24	11	13
(9C)	23	21	2
(9D)	24	14	10
D (9A)	20	16	4
(9B)	22	20	2
(9C)	19	7	12
(9D)	23	15	8
(9E)	17	13	4
(9F)	19	6	13

Lukivaikeus

Katkaisurajana lukivaikeuksien seulontatestissä käytettiin 8 % rajaa, jolloin lukioppilaiksi luettiin oppilaat, jotka olivat saaneet 40 pistettä tai vähemmän teknisen lukemisen osiosta (maksimi 100 pistettä) ja 17 pistettä tai vähemmän (maksimi 20 pistettä) sanelutehtävistä. Aineiston 183 oppilaasta teknisen lukutaidon seulan mukaan 25 oppilasta (13,7 %) kuului tähän joukkoon.

Tytöillä lukivaikeutta esiintyi teknisen lukutaidon tarkastelussa enemmän kuin pojilla. Sanelukirjoitusten perusteella lukioppilaita oli 28 (15,3 %). Tutkielmassa lukioppilaiksi määriteltiin kaikki ne oppilaat, jotka olivat jääneet kiinni joko teknisen lukemisen osiossa, sanelutehtävissä tai molemmissa. Taulukossa 7 on esitelty lukioppilaat eroteltuna seulan

eri osa-alueiden mukaan. Yhteensä lukioppilaita oli 41 (22,4 %). Heistä enemmistö oli poikia (56,1 %). Lukioppilaista HOJKS oli tehty kuudelle ($n_{\text{tytöt}} = 4$; $n_{\text{pojat}} = 2$).

TAULUKKO 7. Lukioppilaat, prosenttiosuudet koko oppilasmäärästä

Sukupuoli	Tekninen lukeminen		Sanelut		Tekninen ja sanelu		Lukivaikeus	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Tyttö	13	7,1	11	6,0	6	3,3	18	9,8
Poika	12	6,6	17	9,3	6	3,3	23	12,6
Yhteensä	25	13,7	28	15,3	12	6,6	41	22,4

Tässä aineistossa nuorten pistemäärien keskiarvo oli jokaisessa tehtävässä heikompi kuin normiaineistossa. Teknisen lukutaidon ero oli erittäin merkitsevä ($t_{(182)} = -6,15$; $p = ,000$) ja sanelutehtävissä ero oli merkitsevä ($t_{(182)} = -2,10$; $p = ,037$). Taulukossa 8 näkyvät erot summamuuttujien kohdalla sekä eriteltynä jokaisen tehtävän kohdalla.

TAULUKKO 8. Lukitestien keskiarvojen vertaaminen normitettuun aineistoon

	Tämä tutkielma		Normitettu aineisto		t
	n	ka (kh)	n	ka (kh)	
Sum. tekninen lukutaito	183	58,12 (15,71)	1610	65,27 (17,55)	-6,15***
Sum. saneluteht.	183	18,54 (1,60)	1604	18,79 (1,35)	-2,10*
Etsi virheet	183	56,66 (18,34)	1609	62,35 (20,74)	-4,20
Erota sanat	183	59,59 (15,70)	1606	68,27 (17,05)	-7,48
Sanojen sanelu	183	19,46 (1,16)	1604	19,54 (1,04)	-,88
Merkityksettömien sanojen sanelu	183	17,62 (2,47)	1599	18,07 (1,98)	-2,48

*** $p < ,00$

** $p < ,01$

* $p < ,05$

7 TULOKSET

Tulokset esitellään tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä. Aluksi tarkastellaan minkälaisia oppilaita osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuu sekä eroavatko osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien ja muiden oppilaiden kokemukset suhteessa eri taustatekijöihin. Lisäksi tarkastellaan eroavatko lukioppilaiden ja muiden oppilaiden kokemukset suhteessa eri taustatekijöihin. Lopuksi tarkastellaan osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoitumisen perusteita taustatekijöiden valossa. Ensin koulumenestys jätetään pois, jotta nähdään muiden taustatekijöiden vaikutus sekä ilman että koulumenestyksen kanssa.

Kaikkia tutkimusongelmien osia ei ole taulukoitu. Lisää tarkempia tietoja löytyy liitteen 3 taulukoista.

7.1 Osa-aikaisen erityisopetuksen oppilaat

Seuraavassa kuvaillaan osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvää oppilasjoukkoa. Tarkastelussa on sukupuolijakauma, kuinka monelle on tehty henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS sekä minkä oppiaineen tunneilla oppilaat käyvät osa-aikaisessa erityisopetuksessa.

Osa-aikaiseen erityisopetukseen aineiston oppilaista osallistui 30 oppilasta (16,4 %) ja heistä HOJKS oli tehty 9:lle (30 %). Taulukossa 9 nähdään, että osa-aikaisessa erityisopetuksessa kävi enemmän tyttöjä kuin poikia. Aineiston osa-aikaisessa erityisopetuksessa

käyvät oppilaat, joilla on HOJKS, olivat kaikki tyttöjä. Tässä yhteydessä ei huomioitu oppilaita joilla oli HOJKS, jos he eivät käyneet osa-aikaisessa erityisopetuksessa.

TAULUKKO 9. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvät oppilaat

	Tyttö		Poika		Yhteensä	
	n	%	n	%	n	%
Erityisopetuksessa	17	9,3	13	7,1	30	16,4
HOJKS	9	30	0	0	9	30

Näyttää sille, että HOJKS:it on laadittu joko alakoulun puolella tai 8.lk:n syksyllä. HOJKS-
eja oli tehty äidinkielen, englannin, ruotsin ja matematiikan lisäksi kaikkiin reaaliaineisiin,
historiaan ja maantietoon, fysiikkaan ja kemiaan sekä liikuntaan. Taulukkoon 10 on koottu
kaikkien osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien oppilaiden HOJKS-tiedot oppiaineittain
ja laatimisajankohdan mukaan.

TAULUKKO 10. HOJKS:it oppiaineittain ja laatimisajankohdan mukaan

Oppiaine	Laadittu					
	Alakou- lussa	7.lk syksy	7.lk kevät	8.lk syksy	8.lk kevät	9.lk syksy
Äidinkieli	2					
Englanti	3	1		1	1	
Ruotsi		1		3		
Matematiikka	6	1		1	1	
Reaaliaineet	1			1		
Historia ja maantieto				1		
Fysiikka ja kemia				2		
Liikunta				1		

Eniten erityisopetuksessa käytiin matematiikan oppitunneilla (25 oppilasta) ja toiseksi eniten englannin tunneilla (15 oppilasta). Matematiikan osa-aikainen erityisopetus jakautui kuitenkin niin, että vain 11 oppilasta kävi koko lukuvuoden ajan ja 9 vähemmän kuin yhden jakson ajan. Englannin tunneilla koko lukuvuoden kävi myös 11 oppilasta, yhden jakson ajan yksi oppilas ja vähemmän kuin kokonaisen jakson ajan 3 oppilasta. Taulukosta 11 näkyvät osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyneet oppilaat oppiaineittain.

TAULUKKO 11. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvät oppilaat oppiaineittain

	Tyttö	Poika	Luki- vaikeuk- siset tytöt	Luki- vaikeuk- siset pojat	Yh- teensä
Äidinkieli					
vähemmän kuin ko- konaisen jakson	-	1	-	1	1
yhden jakson	-	2	-	2	2
koko lukuvuoden	1	1	1		2
yhteensä	1	4	1	3	5
Englanti					
vähemmän kuin ko- konaisen jakson	3	-	2	-	3
yhden jakson	1	-	1	-	1
koko lukuvuoden	9	2	4	2	11
yhteensä	13	2	7	2	15
Ruotsi					
vähemmän kuin ko- konaisen jakson	3	-	1	-	3
yhden jakson	1	1	-	1	2
koko lukuvuoden	3	1	1	1	4
yhteensä	7	2	2	2	9
Matema- tiikka					
vähemmän kuin ko- konaisen jakson	4	5	3	3	9
yhden jakson	1	4	-	1	5
koko lukuvuoden	10	1	5	-	11
yhteensä	15	10	8	4	25
Muu					
vähemmän kuin ko- konaisen jakson	0	1	-	1	1
yhden jakson	1	1	-	1	2
koko lukuvuoden	3	1	2	-	3
yhteensä	4	3	2	2	7

7.2 Eroavatko osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien ja muiden oppilaiden kokemukset suhteessa eri taustatekijöihin?

Ensin tarkastellaan onko osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien ja muiden oppilaiden välillä eroa yksinäisyydessä ja masentuneisuudessa, motivaatiossa ja koulumenestyksessä, joiden jälkeen tarkastellaan löytyykö osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien ja muiden oppilaiden välillä eroa tuen tarpeen kokemisen suhteen. Toisena kokonaisuutena tarkastellaan osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien ja muiden oppilaiden eroja sosiaalisessa

kompetenssissa. Viimeisenä esitellään lukioppilaiden osuus osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvistä oppilaista.

Yksinäisyys, masennus, motivaatio, koulumenestys ja tuen tarpeen kokeminen

Osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien ja muiden oppilaiden välillä ei ollut eroa yksinäisyyden kokemisessa ($t_{(181)} = ,35$; $p = ,727$). Myöskään masentuneisuudessa ei ollut eroa ($t_{(35,74)} = 1,53$; $p = ,135$). Kummassakaan oppilasryhmissä ei esiintynyt viitteitä yksinäisyydestä tai masentuneisuudesta.

Motivaatiosta erotettiin ulkoinen ja sisäinen motivaatio. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien ja muiden oppilaiden välillä ei ollut eroa kummassakaan motivaation osassa, ulkoisessa ($t_{(179)} = 1,79$; $p = ,075$) eikä sisäisessä ($t_{(179)} = -1,41$; $p = ,160$). Molempien ryhmien vastaukset antoivat viitteitä enemmän sisäisestä kuin ulkoisesta motivaatiosta.

Taulukkoon 12 on koottu osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien ja muiden oppilaiden kokemukset oppiainekokonaisuuksien tärkeydestä, hyödyllisyydestä ja kiinnostavuudesta. Eroa löytyi taito- ja taideaineiden hyödyllisyydestä ($t_{(175)} = 2,97$; $p = ,003$; $d = ,62$), erityisopetuksessa käyvät kokivat ne hyödyllisemmiksi kuin muut oppilaat. Samoin eroa esiintyi vieraiden kielten ($t_{(174)} = -2,85$; $p = ,005$; $d = ,60$) sekä matemaattisten ja luonnontieteellisten oppiaineiden kiinnostavuudessa ($t_{(174)} = -2,64$; $p = ,009$; $d = ,55$). Vieraat kielet sekä matemaattiset ja luonnontieteelliset oppiaineet kiinnostavammiksi kokivat muut oppilaat. Kaikissa edellä mainituissa ero oli efektikokona keskiuuden luokkaa.

TAULUKKO 12. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien ja muiden oppilaiden kokemukset oppiainekokonaisuuksista

	Tärkeä			Hyödyllinen			Kiinnostava		
	Erit. ka (std)	Muut ka (std)	t	Erit. ka (std)	Muut ka (std)	t	Erit. ka (std)	Muut ka (std)	t
Äidinkieli	4,87 (1,91)	5,08 (1,51)	-,58	5,11 (1,67)	5,00 (1,65)	,32	3,52 (1,72)	3,75 (1,62)	-,68
Vieraat kielet	5,62 (1,72)	6,12 (1,08)	-1,51	6,39 (,88)	6,34 (1,01)	,28	4,11 (2,03)	5,15 (1,69)	-2,85**
Materiaalit ja luonnontieteelliset aineet	4,68 (1,87)	5,22 (1,45)	-1,47	4,96 (1,82)	5,25 (1,48)	-0,89	3,19 (1,76)	4,20 (1,85)	-2,64**
Yhteiskunnalliset aineet	4,14 (1,92)	4,30 (1,48)	-,50	4,04 (2,03)	4,27 (1,59)	-,68	3,63 (1,76)	3,99 (1,85)	-,95
Taito- ja taideaineet	5,10 (1,84)	4,53 (1,65)	1,69	5,59 (1,34)	4,57 (1,70)	2,97**	5,93 (1,61)	5,54 (1,75)	1,10

*** p < ,00

** p < ,01

* p < ,05

Osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien oppilaiden koulumenestys oli muita heikompi ($t_{(181)} = -7,08$; $p = ,000$). Efektikoko oli erittäin suuri ($d = 1,41$). Erityisopetuksessa käyvien keskiarvo oli 6,73 ($kh = ,84$) ja muiden oppilaiden keskiarvo 8,01 ($kh = ,93$). Kuten taulukosta 13 havaitaan, suurin keskiarvojen ero ilmeni ruotsin kielen kohdalla (keskiarvojen ero -1,47; $d = 1,21$).

TAULUKKO 13. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien oppilaiden ja muiden oppilaiden arvosanat

	Erityisopetuksessa käyvät oppilaat	Muut oppilaat	t-testi	
	ka (kh)	ka (kh)	t	d
Äidinkieli	6,73 (,95)	8,06 (,94)	-7,04***	1,41
Ruotsi	6,52 (1,07)	7,99 (1,24)	-6,06***	1,21
Englanti	6,92 (1,19)	8,09 (1,19)	-4,96***	0,99
Matematiikka	6,73 (1,12)	7,95 (1,19)	-5,14***	1,03

*** p < ,00

** p < ,01

* p < ,05

Oppitunnilla etenemisen tahdin sopivaksi ($t_{(180)} = -,97$; $p = ,335$) tai liian hitaaksi kokemisessa ($t_{(44,84)} = -,89$; $p = ,380$) ei ollut eroa osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien ja muiden oppilaiden välillä. Eroa ei ollut myöskään väitteen ”Voin kysyä opettajilta apua oppitunneilla” kohdalla ($t_{(181)} = ,72$; $p = ,474$). Osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvät oppilaat olivat enemmän samaa mieltä ”Menestyisin paremmin jos tohtisin pyytää opettajilta enemmän apua” – väitteen kanssa kuin muut oppilaat ($t_{(179)} = 2,55$; $p = ,012$). Ero oli efektikooltaan keskisuuren luokkaa ($d = ,51$).

Osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvät oppilaat olivat enemmän samaa mieltä väittämän ”Joudun usein hankaluuksiin opettajien kanssa” kuin muut oppilaat ($t_{(34,52)} = 2,39$; $p = ,022$; $d = ,62$), kuten taulukosta 14 voidaan havaita. Väitteen ”Tulen hyvin toimeen opettajien kanssa” kohdalla ei kuitenkaan ollut eroa osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien ja muiden oppilaiden välillä ($t_{(181)} = -,85$; $p = ,396$).

TAULUKKO 14. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien ja muiden oppilaiden kokemukset koulunkäyntiin liittyvissä väittämissä

	Erityisopetuksessa käyvät oppilaat		Muut oppilaat		t-testi	
	ka (kh)	n	ka (kh)	n	t	d
Voin kysyä opettajilta apua oppitunneilla	3,63 (,62)	30	3,54 (,64)	153	,72	0,14
Tulen hyvin toimeen opettajien kanssa	3,13 (,90)	30	3,25 (,67)	153	-,85	-0,17
Opetus etenee tunneilla sopivaa tahtia	2,77 (,90)	30	2,91 (,74)	152	-,97	0,18
Joudun usein hankaluuksiin opettajien kanssa	1,97 (1,07)	30	1,48 (,73)	152	2,39***	0,62
Oppitunneilla tahti on niin hidas, että minulla on usein tylsää	1,97 (,77)	30	2,11 (,86)	152	-,89	0,17
Menestyisin paremmin jos tohtisin pyytää opettajilta enemmän apua	2,34 (1,01)	29	1,87 (,90)	152	2,55**	0,51

*** $p < ,00$

** $p < ,01$

* $p < ,05$

Osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvät kokivat tarvitsevansa enemmän tukea kuin muut oppilaat ($t_{(178)} = 7,47$; $p = ,000$). Ero oli efektikokona erittäin suuri ($d = 1,49$). Tuen tarvetta oppilaat arvioivat vastaamalla viiteen eri väittämään, jotka käsittelivät opettajan antamaa

tukea oppitunneilla ja kokeisiin valmistautumisessa, tukea kotitehtävien tekemisessä sekä luokkatovereiden tukea oppitunneilla.

Sosiaalinen kompetenssi

Sosiaalisen kompetenssin osa-alueet olivat yhteistyötaidot, empaattisuus, häiritsevyys ja impulsiivisuus. Näiden osa-alueiden tarkastelussa havaittiin, että osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvät oppilaat kokivat itsensä empaattisemmiksi kuin muut oppilaat ($t_{(181)} = 3,07$; $p = ,002$). Ero oli efektikooltaan keskisuuren luokkaa ($d = ,61$), kuten taulukosta 15 voi nähdä.

TAULUKKO 15. Erot sosiaalisen kompetenssin osa-alueissa

	Erityisopetuksessa käyvät oppilaat		Muut oppilaat		t-testi	
	n	ka (kh)	n	ka (kh)	t	d
Yhteistyötaidot	30	2,93 (0,62)	153	2,83 (0,53)	,88	-0,18
Empatia	30	3,46 (0,47)	153	3,18 (0,45)	3,07***	-0,62
Impulsiivisuus	30	2,40 (0,97)	153	2,05 (0,64)	1,88	-0,50
Häiritsevyys	30	2,07 (0,75)	152	1,72 (0,48)	2,44	-0,66

*** $p < ,00$

** $p < ,01$

* $p < ,05$

Osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvät oppilaat arvioivat käyttäytyvänsä häiritsevämmin kuin muut oppilaat ($t_{(181)} = 2,44$; $p = ,020$). Effektikoko oli -,66. Impulsiivisuuden kokemisessa ei ollut eroa osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien ja muiden oppilaiden välillä ($t_{(181)} = 1,88$; $p = ,069$). Myöskään yhteistyötaidoissa osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien ja muiden oppilaiden välillä ei ollut eroa ($t_{(181)} = ,88$; $p = ,381$).

Lukivaikeus

Osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvistä puolet oli lukioppilaita (50,0 %) ja puolet muita oppilaita (50,0 %). Lukivaikeudella oli yhteys osa-aikaisen erityisopetuksen saamiseen, mutta vain 36,6 % lukioppilaista kävi osa-aikaisessa erityisopetuksessa ($\chi^2 = 15,72$; $p = ,000$). Osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvistä lukioppilaista tyttöjä oli yhdeksän ($n_{\text{lukivaikeuksiset tytöt}} = 18$) ja poikia kuusi ($n_{\text{lukivaikeuksiset pojat}} = 23$).

7.3 Eroavatko lukioppilaiden ja muiden kokemukset suhteessa eri taustatekijöihin?

Ensin tarkastellaan onko lukioppilaiden ja muiden välillä eroa yksinäisyydessä, masentuneisuudessa, motivaatiossa, koulumenestyksessä ja tuen tarpeen kokemisessa. Lisäksi käsitellään sosiaalisen kompetenssin mahdollisia eroja lukioppilaiden ja muiden välillä.

Yksinäisyys, masennus, motivaatio, koulumenestys ja tuen tarpeen kokeminen

Lukioppilaat kokivat olevansa yksinäisempiä kuin muut oppilaat ($t_{(181)} = -1,94$; $p = ,054$; $d = ,35$). Masentuneisuudessa lukioppilaiden ja muiden välillä ei ollut eroa ($t_{(56,73)} = -1,24$; $p = ,221$). Kummassakaan oppilasryhmässä ei esiintynyt viitteitä masentuneisuudesta.

Lukioppilaiden ja muiden välillä ei ollut eroa ulkoisessa motivaatiossa ($t_{(179)} = -1,58$; $p = ,116$). Molemmat ryhmät olivat arvioineet ulkoisen motivaationsa alhaisemmaksi ja sisäisen korkeammaksi. Kuitenkin lukioppilaiden sisäinen motivaatio oli heikompi kuin muiden oppilaiden ($t_{(179)} = 2,09$; $p = ,038$, $d = ,37$).

Taulukosta 16 näkyy, että lukioppilaiden ja muiden välillä ei ollut juurikaan eroa oppiainekohtaisessa tärkeäksi, hyödylliseksi tai kiinnostavaksi kokemisessa. Ainoastaan vieraiden kielten kiinnostavuuden kohdalla lukioppilaat kokivat ne vähemmän kiinnostaviksi kuin muut ($t_{(174)} = 2,04$; $p = ,043$). Efektikooltaan keskiarvojen ero läheni keskisuurta ($d = ,37$).

TAULUKKO 16. Lukioppilaiden ja muiden kokemukset oppiainekokonaisuuksista

	Tärkeä			Hyödyllinen			Kiinnostava		
	Luki ka (std)	Muut ka (std)	t	Luki ka (std)	Muut ka (std)	t	Luki ka (std)	Muut ka (std)	t
Äidinkieli	4,90 (1,81)	5,08 (1,51)	,65	4,70 (1,81)	5,10 (1,60)	1,31	3,61 (1,60)	3,75 (1,64)	,47
Vieraat kielet	5,77 (1,53)	6,11 (1,10)	1,32	6,12 (1,11)	6,41 (,94)	1,6	4,47 (1,90)	5,13 (1,72)	2,04*
Matemaat- tiset ja luonnontie- teelliset aineet	5,10 (1,62)	5,11 (1,51)	,17	5,15 (1,68)	5,22 (1,50)	,22	3,68 (1,88)	4,14 (1,86)	1,35
Yhteiskun- nalliset aineet	3,97 (1,69)	4,35 (1,51)	1,34	4,08 (1,78)	4,28 (1,63)	,66	3,77 (1,78)	3,99 (1,86)	,65
Taito- ja taideaineet	4,62 (1,89)	4,62 (1,64)	,18	4,74 (1,83)	4,72 (1,65)	-,09	5,72 (1,56)	5,56 (1,78)	-,49

*** p < ,00

** p < ,01

* p < ,05

Lukioppilaiden arvosanojen keskiarvo oli muita oppilaita heikompi ($p = ,000$). Lukioppilaiden arvosanojen keskiarvo oli 6,97 ($kh = ,87$) ja muiden oppilaiden 8,05 ($kh = ,95$). Efektikooltaan keskiarvojen ero on erittäin suuri ($d = 1,15$). Kaikkien oppiaineiden kohdalla lukioppilaiden keskiarvot olivat heikompia kuin muiden, suurin ero löytyi ruotsin kielen arvosanojen keskiarvoista. Taulukkoon 17 on koottu arvosanojen keskiarvot oppiaineittain.

TAULUKKO 17. Lukioppilaiden ja muiden oppilaiden arvosanat

	Lukioppilaat ka (kh)	Muut oppilaat ka (kh)	t-testi	
			t	d
Äidinkieli	7,13 (,99)	8,04 (,99)	5,17***	0,92
Ruotsi	6,73 (1,22)	8,04 (1,22)	6,07***	1,08
Englanti	7,05 (1,23)	8,15 (1,16)	5,26***	0,93
Matematiikka	6,98 (1,21)	7,97 (1,19)	4,64***	0,82

*** p < ,00

** p < ,01

* p < ,05

Lukioppilaat kokivat joutuvansa hankaluuksiin opettajien kanssa muita oppilaita useammin ($t_{(180)} = -1,99$; $p = ,048$). Efektikooltaan ero oli ,35. Kuitenkaan eroa ei ollut ”Tulen hyvin toimeen opettajien kanssa” – väittämän kohdalla ($t_{(181)} = ,65$; $p = ,515$). Oppitunnilla opetuksen tahdin liian hitaaksi kokemisessa ei ollut eroja lukioppilaiden ja muiden välillä ($t_{(180)} = -,13$; $p = ,897$). Opetuksen tahdin sopivaksi kokemisessa ($t_{(180)} = -,12$; $p = ,907$), opettajalta avun pyytämässä ($t_{(181)} = -,32$; $p = ,749$) ja väitteessä ”Menestyisin paremmin jos tohtisin pyytää opettajalta enemmän apua” ($t_{(179)} = -1,77$; $p = ,079$) ei niin ikään ollut eroa lukioppilaiden ja muiden välillä. Taulukossa 18 on koottuna lukioppilaiden ja muiden vastauksien keskiarvot.

TAULUKKO 18. Lukioppilaiden ja muiden oppilaiden kokemukset koulunkäyntiin liittyvissä väittämissä

	Lukioppilaat		Muut oppilaat		t-testi	
	ka (kh)	n	ka (kh)	n	t	d
Voin kysyä opettajilta apua oppitunneilla	3,59 (,59)	41	3,55 (,65)	141	,47	0,06
Tulen hyvin toimeen opettajien kanssa	3,17 (,80)	41	3,25 (,69)	141	,65	0,11
Opetus etenee tunneilla sopivaa tahtia	2,90 (,86)	41	2,89 (,74)	141	-,12	0,01
Joudun usein hankaluuksiin opettajien kanssa	1,78 (,91)	41	1,50 (,77)	141	-2,0*	0,35
Oppitunneilla tahti on niin hidas, että minulla on usein tylsää	2,10 (,94)	41	2,08 (,82)	141	-,13	0,02
Menestyisin paremmin jos tohtisin pyytää opettajilta enemmän apua	2,17 (,97)	41	1,88 (,92)	140	-,39	0,31

*** $p < ,00$

** $p < ,01$

* $p < ,05$

Lukioppilaat kokivat tarvitsevänsä enemmän tukea kuin muut oppilaat ($t_{(53,28)} = -2,77$; $p = ,008$). Ero oli efektikooltaan keskisuuri ($d = ,58$). Tuen tarvetta oppilaat arvioivat vastaamalla viiteen eri väittämään, jotka käsittelivät opettajan antamaa tukea oppitunneilla ja kokeisiin valmistautumisessa, tukea kotitehtävien tekemisessä sekä luokkatovereiden tukea oppitunneilla.

Sosiaalinen kompetenssi

Sosiaalisen kompetenssin osa-alueissa lukioppilaiden ja muiden oppilaiden yhteistyötaitoissa ($t_{(181)} = -,29$; $p = ,772$), empaattisuudessa ($t_{(181)} = ,00$; $p = ,999$) ja impulsiivisuudessa ($t_{(181)} = -1,62$; $p = ,107$) ei ollut eroa. Taulukosta 19 havaitaan, että lukioppilaat arvioivat käyttäytyvänsä häiritsevämmin kuin muut ($t_{(180)} = -2,25$; $p = ,025$). Efektikoko lähenee keskiuurta ($d = ,40$).

TAULUKKO 19. Erot sosiaalisen kompetenssin osa-alueilla lukioppilaiden ja muiden välillä

	Lukioppilaat		Muut oppilaat		t-testi	
	n	ka (kh)	n	ka (kh)	t	d
Yhteistyötaidot	41	2,86 (0,55)	142	2,84 (0,55)	-0,29	-0,04
Empatia	41	3,23 (0,50)	142	3,23 (0,46)	0,00	0,00
Impulsiivisuus	41	2,27 (0,83)	142	2,06 (0,68)	-1,62	-0,29
Häiritsevyys	41	1,95 (0,61)	141	1,73 (0,52)	-2,25*	-0,41

*** $p < ,00$

** $p < ,01$

* $p < ,05$

7.4 Osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoitumista selittävät taustatekijät

Logistisen regressioanalyysin avulla tarkasteltiin mitkä taustatekijät selittivät osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoitumista. Analyysiin otettiin mukaan taustatekijöistä ne, jotka nousivat edellä esitellyissä parivertailuissa esille. Nämä taustatekijät olivat empaattisuus, häiritsevä käyttäytyminen, vieraiden kielten ja matematiikan kiinnostavaksi kokeminen, taitoja taideaineiden hyödyllisiksi kokeminen, koulumenestys, tuen tarve ja lukivaikeus. Lisäksi eroa löytyi seuraavien väittämien kohdalla, ”Menestyisin paremmin jos tohtisin pyytää opettajilta enemmän apua” sekä ”Joudun usein hankaluuksiin opettajien kanssa”.

Ensin analyysi tehtiin eteenpäin askeltavana, johon otettiin mukaan kaikki muut taustatekijät paitsi koulumenestys. Koulumenestyksen on aiemmin todettu olevan suuri osa-

aikaiseen erityisopetukseen valikoitumisen selitys, minkä vuoksi se haluttiin jättää ensin analyysin ulkopuolelle, jotta nähdään mitkä muut tekijät nousevat esille.

Taulukosta 20 nähdään, että analyysi antoi viisi askelta, joiden selitysaste on yhteensä 60,7 %. Osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoitumista selittivät tuen tarpeen kokeminen, empaattisuus, taito- ja taideaineiden hyödyllisiksi kokeminen ja usein hankaluuksiin joutuminen opettajien kanssa. Tuen tarve selitti eniten osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoitumista, lukivaikeus tuli mukaan selittäväksi tekijäksi vasta neljännessä askeleessa.

TAULUKKO 20. Osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoitumista selittävät tekijät ilman koulumenestystä

Askel	Muuttujat	Selitysaste	Muutos
1	tuen tarve	39,0	
2	empaattisuus tuen tarve	47,4	8,4
3	empaattisuus tuen tarve taito- ja taideaineiden hyödyllisyys	53,2	5,8
4	lukivaikeus empaattisuus tuen tarve taito- ja taideaineiden hyödyllisyys	57,9	4,7
5	lukivaikeus empaattisuus tuen tarve taito- ja taideaineiden hyödyllisyys usein hankaluuksia opettajien kanssa	60,7	2,8

Analyysin mukaan osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoitumista selittivät tilastollisesti merkitsevästi viisi taustatekijää. Taulukossa 21 näkyy näiden taustatekijöiden tunnusluvut ja suhteellinen selitysvoima (R-tunnusluku).

TAULUKKO 21. Mallin muuttujien tunnusluvut ja suhteellinen selitysvoima

Muuttuja	B	keski- virhe	Wald	vapaus- asteet	p-arvo	Exp (B)	R*
Lukivaikeus	1,54	,65	5,54	1	,019	4,65	,15
Empaattisuus	2,54	,83	9,27	1	,002	12,68	,22
Tuen tarve	2,78	,63	19,56	1	,000	16,09	,34
Taito- ja taideainei- den hyödyllisyys	,55	,20	7,55	1	,006	1,73	,19
Usein hankaluuksia opettajien kanssa	,75	,36	4,19	1	,041	2,11	,12

* R-sarake vastaa jossain määrin lineaarisen regression standardoitua Beta-saraketta toisin sanoen sen avulla voidaan määrittää muuttujan suhteellinen selitysvoima. Suhteellinen selitysvoima on laskettu kaavalla $R = \sqrt{\text{Wald}-2 / -2LL_0}$.

Tuen tarve selitti osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoitumista eniten, mitä enemmän kokee tarvitsevansa tukea, sitä suuremmalla todennäköisyydellä sai osa-aikaista erityisopetusta. Empaattisuudella näytti olevan suuri merkitys osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoitumisessa siten, että mitä empaattisemmaksi oppilas kokee itsensä, sitä todennäköisemmin hän sai osa-aikaista erityisopetusta. Taito- ja taideaineiden hyödyllisyyden kokemus selitti osa-aikaiseen erityisopetuksen saantia niin, että mitä enemmän koki taito- ja taideaineet hyödylliseksi, sitä todennäköisemmin sai osa-aikaista erityisopetusta.

Lukivaikeuden kohdalla tulos oli tulkittavissa niin, että lukioppilas pääsee osa-aikaiseen erityisopetukseen yli neljä kertaa todennäköisemmin kuin muut oppilaat. Usein hankaluuksiin joutuminen opettajien kanssa selittää osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoitumista niin, että mitä enemmän oppilas koki joutuvansa hankaluuksiin opettajien kanssa, sitä suuremmalla todennäköisyydellä hän sai osa-aikaista erityisopetusta.

Koulumenestys, oppiaineiden keskiarvo, lisättiin taustatekijöihin ja analyysi tehtiin kuten edellä, eteenpäin askeltavalla menetelmällä. Taulukosta 22 näkyy, että koulumenestys mukaan luettuna analyysi antoi neljän askeleen mallin, jonka kokonais selitysarvo on 59,4 %. Mallissa selittäviä tekijöitä olivat taito- ja taideaineiden hyödyllisiksi kokeminen, tuen tarpeen kokeminen, empaattisuus ja koulumenestys. Koulumenestys mukaan otettuna lukivaikeus ei enää noussut esiin osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoitumista selittävänä tekijänä.

TAULUKKO 22. Osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoitumista selittävät tekijät koulumenestys mukaan luettuna

Askel	Muuttujat	Selitysaste	Muutos
1	tuen tarve	35,0	
2	tuen tarve koulumenestys	46,4	11,4
3	tuen tarve empaattisuus koulumenestys	55,1	8,7
4	taito- ja taideaineiden hyödyllisyys tuen tarve empaattisuus koulumenestys	59,4	4,3

Analyysin mukaan osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoitumista selittivät neljä taustatekijää. Taulukossa 23 näkyy näiden taustatekijöiden tunnusluvut ja suhteellinen selitysvoima (R-tunnusluku).

TAULUKKO 23. Mallin muuttujien tunnusluvut ja suhteellinen selitysvoima

Muuttuja	B	keski- virhe	Wald	va- paus- asteet	p-arvo	Exp (B)	R*
Taito- ja taideaineiden hyödyllisyys	,47	,20	5,62	1	,018	1,60	,16
Tuen tarve	2,06	,59	12,40	1	,000	7,84	,26
Empaattisuus	2,31	,78	8,71	1	,003	10,03	,21
Koulumenestys	-1,35	,39	11,94	1	,001	,26	,26

* R-sarake vastaa jossain määrin lineaarisen regression standardoitua Beta-saraketta toisin sanoen sen avulla voidaan määrittää muuttujan suhteellinen selitysvoima. Suhteellinen selitysvoima on laskettu kaavalla $R = \sqrt{(\text{Wald}-2) / -2LL_0}$.

Tuen tarve ja koulumenestys selittävät eniten osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoitumista. Mitä enemmän tuntee tarvitsevänsä apua ja mitä huonompi koulumenestys on, sitä suuremmalla todennäköisyydellä saa osa-aikaista erityisopetusta. Samoin mitä hyödyllisemmäksi kokee taito- ja taideaineet sekä mitä empaattisemmaksi tuntee itsensä, sitä todennäköisemmin saa osa-aikaista erityisopetusta.

8 POHDINTA

Tässä tutkielmassa selvitettiin osa-aikaisen erityisopetuksen oppilasaineista, tarkasteltiin eroavatko osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien ja muiden oppilaiden kokemukset eri taustatekijöissä. Taustatekijöiksi valittiin yksinäisyys, masennus, sosiaalinen kompetenssi, motivaatio, koulumenestys, tuen tarpeen kokeminen sekä oppimisvaikeuksista lukivaikutukset. Toiseksi selvitettiin lukioppilaiden joukkoa, eroavatko heidän kokemuksensa muiden oppilaiden kokemuksista suhteessa eri taustatekijöihin. Lisäksi selvitettiin mitkä edellä mainitut taustatekijät ovat yhteydessä osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoitumiseen.

Seuraavaksi perustellaan lyhyesti miksi kyseiset taustatekijät ovat valikoituneet tähän tutkielmaan, jonka jälkeen keskitytään tutkielman keskeisiin tuloksiin. Eteneminen tapahtuu tutkimusongelmien mukaisesti ja saatuja tuloksia yhdistetään aikaisempiin tutkimuksiin. Pohdinnan lopussa tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta yleisesti sekä tämän tutkielman osalta. Viimeisenä esitellään jatkotutkimusehdotuksia.

Yksinäisyyden on havaittu olevan erittäin yleistä ja voimakasta nuoruudessa ja sen on todettu olevan yhteydessä muihin tämän tutkielman taustatekijöihin kuten minäkuvaan, sosiaalisuuteen ja oppimisvaikeuksiin. Useat tutkimukset osoittavat, että oppimisvaikeuksilla puolestaan on todettu olevan yhteys masentuneisuuteen. Sosiaalinen kompetenssi nostettiin esiin, sillä se vaikuttaa jollakin tavalla aina yksilön elämään ja tämänkin tutkielman muihin taustatekijöihin. Samoin minäkuvalla on iso rooli, vaikka tutkielmassa ei ollutkaan mukana minäkuvamittaria. Minäkuvalla on vaikutusta kyselylomakkeen muihin osioihin, miten yksilö näkee itsensä suhteessa väittämiin.

Motivaatio ja koulumenestys puolestaan ovat yhteydessä niin toisiinsa kuin erityisopetukseenkin. Oppimisvaikeuksista lukivaikeus valikoitui tutkielmaan tekijän oman kiinnostuksen innoittamana, lisäksi se on oppimisvaikeuksien yleisin ja tutkituin muoto. Lukivaikeudet ovat yhteydessä koulumenestykseen ja saattavat aiheuttaa myös sekundaarisia ongelmia, jotka näkyvät muun muassa lapsen ja nuoren psyykkisessä hyvinvoinnissa ja jatkoopintoihin sijoittumisessa. Ongelmat voivat olla muun muassa tarkkaavaisuuden vaikeuksia, käytöshäiriöitä ja oppimisvaikeuksia laajemmalla alueella. Lukivaikeudet vaikuttavat mitä todennäköisimmin osaltaan yksilön minäkuvaan ja sitä kautta edellä mainittuihin taustatekijöihin.

Osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvät oppilaat

Tämän tutkielman tulosten mukaan osa-aikaisessa erityisopetuksessa kävi enemmän tyttöjä kuin poikia. Samoin HOJKS oli tehty tytöille useammin kuin pojille. Kuitenkin Tilastokeskuksen (2010b) yhteenveto lukuvuoden 2008/09 osa-aikaista erityisopetusta saaneista osoittaa, että pojat saivat osa-aikaista erityisopetusta enemmän kuin tytöt. On mahdollista, että tytöt palauttivat lupa-anomuksen ahkerammin koululle kuin pojat tai tytöt hakevat helpommin apua opiskeluunsa kuin pojat. Toisaalta voi myös olla, että poikkeus vahvistaa säännön ja tämän tutkielman tulos todella kuvaa tämän kyseisen kaupungin osa-aikaisen erityisopetuksen tilaa, vaikka se poikkeaaakin koko maan tilastoista.

Eniten erityisopetuksessa käytiin matematiikan oppitunneilla ja toiseksi eniten englannin tunneilla kuten taulukosta 11 näkyy (sivulla 55). Koko maan osalta osa-aikaisessa erityisopetuksessa käydään eniten matematiikan oppimisvaikeuksien vuoksi ja toiseksi eniten vieraan kielen oppimisvaikeuksien vuoksi (emt.). Tutkielman tulokset ovat siis sovussa valtakunnallisten tulosten kanssa. Yläkoulussa osa-aikaisen erityisopetuksen saannin ensisijainen syy näyttää siis olevan erilainen kuin alakoulussa, jossa eniten osa-aikaista erityisopetusta annettiin lukivaikeuksien vuoksi.

Oppilaan kasvaessa ja oppiaineen muuttuessa lukivaikeus ilmenee mitä todennäköisimmin eri tavoin, niinpä voi hyvinkin olla, että näiden matematiikan ja vieraan kielen oppimisvaikeuksista kärsivien joukossa on monia lukioppilaita.

Osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien ja muiden oppilaiden kokemusten erot suhteessa eri taustatekijöihin

Oppimisvaikeuksilla on todettu olevan yhteyttä sekä masennukseen (Maag & Reid 2006, 5; Martínez & Semrud-Clikeman 2004, 415; Palladino ym. 2000, 145; Wright-Strawderman & Watson 1992, 261) että yksinäisyyteen (Laine 1998, 402). Tämän tutkielman tulokset eroavat edellä mainituista tuloksista. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien ja muiden oppilaiden välillä ei ollut eroa yksinäisyyden kokemisessa eikä masentuneisuudessa.

Sosiaalisen kompetenssin ja osa-aikaisen erityisopetuksen yhteyttä tarkasteltaessa havaittiin, että empaattisuuden kohdalla oli osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien ja muiden oppilaiden välillä eroa. Mielenkiintoista oli havaita, että osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvät oppilaat kokivat itsensä empaattisemmiksi kuin muut oppilaat. He siis kokevat voivansa asettua helpommin toisen ihmisen asemaan ja tuntematta samoin kuin toinen tuntee.

Kaukiaisien ym. (2003, 14) mukaan korkeat pisteet yhteistyötaitojen ja empatian osa-alueissa kertovat oppilaan sosiaalisten taitojen kehittyneisyydestä ja toimivuudesta. Näyttääkin siltä, että tämän tutkielman tulokset ovat ainakin osittain ristiriidassa aiempien tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan oppimisvaikeusoppilaille esiintyy vaikeuksia sosiaalisissa taidoissa (Haager & Vaughn 1995, 210; Kavale & Forness 1996; Nowicki 2003).

Käyttäytymiseltään osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvät oppilaat arvioivat olevansa häiritsevempiä kuin muut. Häiritsevyyttä määrittelivät muiden oppilaiden hännäminen ja pilan tekeminen muista oppilaista, väittelemine ja riitelemine kavereiden kanssa, muiden oppilaiden ärsyttäminen ja häiritseminen sekä ajattelematta toimiminen. Nämä toimintatavat esiintyvät myös käytöshäiriöisillä, joskin voimakkaampina. (Friis ym. 2004, 138.)

Motivaation osa-alueissa, sisäisessä ja ulkoisessa motivaatiossa, ei ollut eroa osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien ja muiden oppilaiden välillä. Kuitenkin eroja löytyi taito- ja taideaineiden hyödyllisiksi kokemisessa, vieraiden kielten sekä matemaattisten ja luonnontieteellisten oppiaineiden kiinnostaviksi kokemisessa. Taito- ja taideaineet olivat hyödyllisempiä niiden oppilaiden mielestä, jotka kävivät osa-aikaisessa erityisopetuksessa. Tämä saattaa johtua siitä, että osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvät oppilaat eivät ole niin

vahvoja lukuaineissa, jolloin he kokevat hyödyllisemmäksi kädentaitoihin liittyvät oppiainekokonaisuudet, joissa saattavat olla hyvinkin taitavia.

Vieraat kielet ja matemaattiset ja luonnontieteelliset oppiaineet kiinnostavammiksi kokivat muut oppilaat. Myös Hotulaisen ja Lappalaisen (2009, 137–138) tutkimuksessa osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvät oppilaat nostivat kädentaidot korkeammalle kuin muut oppilaat, tosin ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä.

Osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien koulumenestys on muita oppilaita heikompi. Suurin keskiarvojen ero löytyi ruotsin kielen kohdalla. Tämä tulos mahdollisesti selittää edellä esitettyä tulosta vieraiden kielten kiinnostavaksi kokemisessa. Tässä tutkielmassa ei otettu huomioon taito- ja taideaineiden arvosanoja, mielenkiintoista olisikin selvittää eroavatko arvosanat niissä oppiainekokonaisuuksissa näiden kahden ryhmän välillä.

Osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvät kokivat olevansa enemmän samaa mieltä väittämän ”Joudun usein hankaluuksiin opettajien kanssa” kuin muut oppilaat. Kuitenkaan väitteessä ”Tulen hyvin toimeen opettajien kanssa”, ei ollut eroa. Toisin sanoen osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvät kokivat tulevansa toimeen opettajien kanssa yhtä hyvin kuin muut oppilaat, vaikkakin samalla kokivat joutuvansa useammin hankaluuksiin opettajien kanssa. Ecclesin ja Midgley'n (1990, 146–147) mukaan 12–14 -vuotiaiden välit opettajiinsa alkavat heikentyä yleisesti, luokan ilmapiiri kärsii tästä muutoksesta luonnollisesti. On siis yleisesti normaalia, että nuorten välit opettajiinsa huononevat, kuitenkin tässä tutkielmassa näyttää siltä, että vain osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvät oppilaat kokivat välien huonontumista.

Osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvät oppilaat kokivat että menestyisivät paremmin jos tohtisivat pyytää opettajilta enemmän apua, tämä erosi muiden oppilaiden kokemuksista, jotka olivat enemmän eri mieltä väittämän kanssa. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvät oppilaat kokivat myös tarvitsevansa enemmän tukea kuin muut oppilaat. Tässä yhteydessä on hyvä pohtia myös minäkuvan ja itsetunnon vaikutusta tuen tarpeen kokemiseen. Johtuuko tuen tarpeen kokeminen ainakin osittain heikosta minäkuvasta ja itsetunnosta? Valitettavasti tämän tutkielman yhteydessä ei ollut mahdollista tarkastella tätä seikkaa lähemmin. Tuen tarpeen kokemisen perusteella näyttää ainakin siltä, että osa-aikainen eri-

tyisopetus kohdistuu oikeisiin oppilaisiin. Eri asia sitten onkin onko osa-aikaista erityisopetusta tarpeeksi tarjolla. Kuitenkin positiiviselle näyttää se että, tuen tarvetta kokevat ovat ainakin suurelta osin osa-aikaisen erityisopetuksen piirissä, vaikkakaan kaikki jotka kokevat tuen tarvetta eivät rohkene sitä pyytää.

Tämän tutkielman tulosten mukaan osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvistä puolet oli lukioppilaita ja puolet muita oppilaita. Lukioppilailta vieraiden kielten oppimisessa voi ilmetä ongelmia ja ne ovatkin yksi suuri ongelmien joukko, joihin yläkoulussa saadaan osa-aikaista erityisopetusta. Lukioppilaita nimenomaan tytöt näyttivät valikoituvan osa-aikaiseen erityisopetukseen poikia useammin. Ollaanko tyttöjen heikosta koulumenestyksestä enemmän huolissaan kuin poikien tai hakevatko tytöt herkemmin apua heikkoon koulumenestykseensä kuin pojat?

Lukioppilaiden ja muiden kokemusten erot suhteessa eri taustatekijöihin

Kuten aiemmat tutkimustulokset osoittavat (Holopainen & Savolainen 2007, 209; Korhonen 2002, 138–139), enemmistö lukioppilaita oli tässäkin tutkielmassa poikia. Tyttö voi menestyä koulussa, vaikka hänellä olisikin huono itsetunto, sen sijaan poika tarvitsee menestyäkseen hyvän itsetunnon (Keltikangas-Järvinen 2007, 26). Pojilla itsetunnon merkitys näyttää korostuvan, tällöin varsinkin lukipoikien itsetuntoon tulisi kohdistaa suurta kiinnostusta ja sen nostamisen eteen tulisi tehdä töitä.

Mielenkiintoista oli havaita, että lukivaikeuksien vuoksi osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyviä tyttöjä oli enemmän kuin poikia, vaikka lukivaikeutta esiintyi enemmän pojilla kuin tytöillä. Samoin HOJKS oli tehty useammin tytölle kuin pojalle. Tähän tulokseen voivat vaikuttaa monet seikat. Voisiko olla, että tytöt ilmaisevat itse helpommin tuen tarvettaan kuin pojat? Ehkä lukipojat ovat muillakin osa-alueilla kuten sosiaalisen kompetenssin suhteen heikompia, jolloin heidän tuen tarvettaan ei välttämättä nähdä vaan se hautautuu esimerkiksi käyttäytymisen pulmien alle.

Hätkähdyttävää oli se, että vain 36,6 % lukioppilaita kuului osa-aikaisen erityisopetuksen piiriin. Etenkin kun lukioppilaat kokivat tarvitsevansa enemmän tukea kuin muut. Kuten

edellä on mainittu, puolet osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvistä oppilaista olivat lukioppilaita. Voisiko ajatella niin, että osa-aikaista erityisopetusta on liian vähän tarjolla, noin suuren osan lukioppilaista jäädessä sen ulkopuolelle?

Lukioppilaat kokivat itsensä yksinäisemmiksi kuin muut oppilaat. Aiemmissä tutkimuksissa Ingesson (2007, 582) on nostanut esiin, että lukioppilaat kokivat joutuneensa kiusaamisen kohteeksi nimenomaan lukivaikeuksien vuoksi. Masentuneisuudessa sen sijaan lukioppilaiden ja muiden oppilaiden välillä ei ollut eroa. Samankaltaisia tuloksia on saatu aiemmin niin Suomessa kuin muuallakin maailmalla (Casey ym. 1992, 258; Holopainen ja Savolainen 2006, 466, 468). Kuten edellä mainittiin, monissa tutkimuksissa oppimisvaikeuksilla on todettu olevan yhteys masennukseen, kuitenkin tämän tutkielman valossa voidaan todeta, ettei ainakaan lukivaikeudella näytä olevan yhteyttä masennukseen.

Martínezin ja Semrud-Clikemanin (2004, 414) tutkimuksen mukaan lukioppilaat ja matematiikan oppimisvaikeuksista kärsivät sopeutuivat kouluun huomattavasti nopeammin kuin heidän tyyppillisesti suoriutuvat vertaisensa. Myös Laakson (1992, 106) mukaan niillä oppilailla, jotka olivat saaneet lukiopetusta koko ensimmäisen lukuvuoden ajan, esiintyi merkitsevästi enemmän työrauhahäiriöitä sekä hieman enemmän koulupinnausta peruskoulun päättövaiheessa. Moilasen (2000, 237) mukaan suurella osalla käytöshäiriöisistä esiintyy muiden ongelmien lisäksi myös lukivaikeuksia. Tämän tutkielman tulos näyttää viittaavan samaan, lukioppilaat kokivat käyttäytyvänsä häiritsevämmin kuin muut.

Lukioppilailla oli heikompi sisäinen motivaatio kuin muilla, heidän koulunkäyntiään motivoi siis enimmäkseen jokin ulkoinen syy. Ulkoisia syitä voivat olla esimerkiksi arvosanat, vanhemmat ja opettajat. Opettajan antaman tuen on todettu olevan yhteydessä oppilaiden motivaatioon (Eccles & Midgley 1990, 146). Tässä tutkielmassa kävi ilmi, että lukioppilaat kokivat tarvitsevänsä enemmän tukea kuin muut oppilaat. Tuen tarpeella ja motivaatiolla voisi siis olla tämänkin tutkielman mukaan jonkinlainen yhteys.

Malmberg ja Little (2002, 136) ovat todenneet, että hyvällä koulumenestyksellä ja sisäisellä motivaatiolla on yhteyttä. Lukioppilailla oli heikon sisäisen motivaation lisäksi heikompi koulumenestys kuin muilla. Näyttää siis sille, että Malmbergin ja Littlen (emt., 136) tu-

lostasta voisi tulkita myös toisinpäin, heikko koulumenestys johtaa heikkoon sisäiseen motivaatioon.

Lukioppilaat kokivat vieraiden kielten opiskelun vähemmän kiinnostaviksi kuin muut oppilaat. Korpisen (1993, 16) tutkimuksessa ruotsin kielen kiinnostavaksi kokemisessa ei ollut merkittävää eroa lukioppilaiden ja muiden välillä. Tuloksien ero saattaa johtua siitä, että kysymyksen asettelu oli erilainen. Korpisen (emt., 16) tutkimuksessa ruotsin kielen vaikeaksi kokemisessa sen sijaan oli merkittävä ero. Tässä tutkielmassa kysyttiin vain hyödyllisyyttä, kiinnostavuutta ja tärkeyttä. Ruotsin kielen vähemmän kiinnostavaksi kokemiseen saattoi olla yhteydessä se, että lukioppilaat ja muiden oppilaiden arvosanojen keskiarvojen välillä oli suuri ero. Suurin ero löytyikin Holopaisen ja Savolaisen (2007, 210) tutkimustuloksien tapaan ruotsin kielen arvosanojen keskiarvoista.

Kuten edellä on mainittu osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien oppilaiden osalta, niin myös lukioppilaat kokivat joutuvansa hankaluuksiin opettajien kanssa muita oppilaita useammin, vaikka heilläkään ei ollut eroa väittämän ”Tulen hyvin toimeen opettajien kanssa” kohdalla. Tutkimuksien mukaan käytöshäiriöllä ja lukivaikeuksilla on todettu olevan yhteyttä (Friis ym. 2004, 138–139; Moilanen 2000, 237) ja lukioppilaat sopeutuvatkin kouluun huomattavasti nopeammin kuin heidän tyypillisesti suoriutuvat vertaisensa (Martínez & Semrud-Clikeman 2004, 414). Mitä haastavampi tilanne nuorelle kielellisesti on, sitä suuremmalla todennäköisyydellä hänellä saattaa ilmetä käyttäytymis- tai käytösongelmia (Numminen & Sokka 2009, 72).

Osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoitumista selittävät taustatekijät

Analyysiin otettiin mukaan ne taustatekijät, jotka parivertailuissa nousivat esille, empaattisuus, häiritsevä käyttäytyminen, vieraiden kielten ja matematiikan kiinnostavaksi kokeminen, taito- ja taideaineiden hyödyllisiksi kokeminen, koulumenestys, tuen tarve ja lukivaikeus. Ensimmäisessä vaiheessa koulumenestys jätettiin analyysin ulkopuolelle.

Osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoitumista selittivät tuen tarve, empaattisuus, taito- ja taideaineiden hyödyllisiksi kokeminen sekä usein hankaluuksiin joutuminen opettajien

kanssa. Tuen tarve selitti eniten osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoitumista, lukivaikeus tuli mukaan selittäväksi tekijäksi vasta neljännessä askeleessa.

Mitä empaattisempi oppilas koki olevansa, sitä todennäköisemmin hän sai osa-aikaista erityisopetusta. Taito- ja taideaineiden hyödyllisiksi kokeminen selitti osa-aikaiseen erityisopetuksen saantia niin, että mitä enemmän taito- ja taideaineet koki hyödyllisiksi, sitä todennäköisemmin sai osa-aikaista erityisopetusta. Lukivaikeuden kohdalla tulos oli tulkittavissa niin, että lukioppilas pääsi osa-aikaiseen erityisopetukseen yli neljä kertaa todennäköisemmin kuin muut oppilaat. Usein hankaluuksiin joutuminen opettajien kanssa edesauttoi osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoitumista.

Vuoden 2008/09 tilastojen mukaan ensisijaisesti sopeutumisvaikeuksien tai tunne-elämän häiriöiden vuoksi osa-aikaista erityisopetusta sai 11,6 % yläkoulun osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuvista. Matematiikan oppimisvaikeuksien ja vieraan kielen oppimisvaikeuksien vuoksi myös muut vaikeudet oppimisessa tai muu syy menivät sopeutumisvaikeuksien tai tunne-elämän häiriöiden edelle. (Tilastokeskus 2010b.) Tuloksia on hankala verrata Tilastokeskuksen tuloksien kanssa, sillä tämän tutkielman osa-aikaisen erityisopetuksen saamista edesauttavat tekijät eivät ole sidoksissa mihinkään oppiaineeseen tai oppiainekokonaisuuteen.

Koulumenestys mukaan otettuna lukivaikeus ei enää noussut osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoitumista selittäväksi tekijäksi. Tässä analyysin vaiheessa tuen tarve ja koulumenestys selittivät eniten osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoitumista. Mitä enemmän tunti tarvitsevana apua ja mitä huonompi koulumenestys oli, sitä suuremmalla todennäköisyydellä sai osa-aikaista erityisopetusta. Edellä mainittujen lisäksi osa-aikaiseen erityisopetukseen valikoitumista edesauttaviksi tekijöiksi nousivat taito- ja taideaineiden hyödyllisiksi kokeminen sekä empaattisuus.

Vuonna 2009 peruskoulun suorittamisen jälkeen 8,6 % ei jatkanut tutkintotavoitteista opiskelua (Tilastokeskus 2010c). Tutkimusten mukaan lukivaikeudella on yhteys koulutukseen (Fischbein & Folkander 2000, 273; Levine ja Nourse 1998, 214–215; Numminen & Sokka 2009, 66). Näiden tulosten valossa koen tutkielman aiheen tärkeäksi. Lukivaikeus

ei ole este koulutusuralle, mikäli se otetaan huomioon ja tehdään töitä sen eteen, että opiskelu onnistuu vaikeudesta huolimatta (emt., 66).

Nuoruus on kaikin puolin herkkää aikaa ihmisen elämässä. Tästä nousikin kiinnostus luki-vaikeuden ja osa-aikaisen erityisopetuksen yhteydestä nimenomaan 9.lk:sten oppilaiden kohdalla, jotka ovat päättämässä peruskouluun. Vaikka tutkielman taustatiedot onkin va-littu aiempien tutkimusten pohjalta, ne antoivat vain suuntaviivoja tutkielmalle eikä niiden perusteella tehty sen suurempia ennakko-oletuksia. Haluttiin selvittää miten tämä aineisto kohtaisi aiemmat tutkimukset.

Tutkielma antaa jonkinlaisen kuvan osa-aikaisen erityisopetuksen oppilasaineksesta ja luki-vaikeuden yhteydestä osa-aikaiseen erityisopetukseen. Samoin saadaan kuva lukioppi-laista. Aihe vaatisi syvällisempää tutkimista, mutta näiden tulosten perusteella voidaan kui-tenkin todeta että erityisoppilaat kokevat käyttäytyvänsä häiritsevämmin kuin muut ja jou-tuvansa usein hankaluuksiin opettajien kanssa.

Tuen tarvetta esiintyi niin ikään enemmän osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien ja lukioppilaiden keskuudessa kuin muiden oppilaiden. Tutkielman tulokset antavat viitteitä siihen, mihin asioihin osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien ja lukioppilaiden kohdalla voisi kiinnittää enemmän huomiota ja minkälaisissa asioissa heitä voisi enemmän tukea.

Tämän tutkielman yhtenä merkittävänä tuloksena olikin se, että suurin osa lukioppilaista ei saanut osa-aikaista erityisopetusta. Toinen merkittävä tulos oli se, että niin osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvät kuin lukioppilaat kokivat tarvitsevansa enemmän tukea kuin muut oppilaat.

Tutkielman luotettavuudesta

Tutkimuksen luotettavuutta tutkitaan validiteetin ja reliabiliteetin avulla. Validiteetin avulla tarkastellaan sitä, onko tutkittu sitä mitä oli tarkoitus. (Metsämuuronen 2008, 55; Cres-well 2003, 171.) Reliabiliteetti viittaa tutkimuksen toistettavuuteen (Metsämuuronen 2008, 64). Tämän tutkielman yhteydessä on pyritty ottamaan mukaan riittävän laaja taustateki-

jöiden joukko kuvaamaan kyseessä olevia oppilasjoukkoja. Käsitteiden käytössä on pyritty johdonmukaisuuteen ja yhteneväisyyteen taustateorian ja kyselylomakkeen suhteen.

Survey-tutkimuksen validiteettia alentavat valehtelu ja muistivirheet. Valehtelu voi olla myös systemaattista asioiden kaunistelua tai vähättelemistä. (Heikkilä 2008, 186.) Tämä seikka on hyvä ottaa huomioon tämänkin tutkielman yhteydessä. Aineiston keruu vaiheessa oppilaille painotettiin, että erityisopettaja, kukaan muukaan koulun henkilökunnasta tai huoltajat eivät tule näkemään aineistoa ja se esitellään tutkielmassa täysin anonymisti.

Toistomittauksen suhteen tulee olla epäileväinen, sillä oppilaat arvioivat itseään suhteessa väittämiin sen hetken kokemusten mukaisesti. Nuoruus voi olla yksilön elämässä niin sanotusti vuoristoradan aikaa ja hänen käsitykset itsestään saattavat muuttua hyvinkin lyhyen ajan sisällä, jolloin toistomittauksella ei välttämättä saataisi enää samanlaisia tuloksia.

Kyselylomakkeen osioista osa on valmiita kokonaisuuksia, kuten masennusmittari ja sosiaalisen kompetenssin mittari, loput ovat itse muotoiltuja. Tutkielman summamuuttujien luotettavuus on hyvä kaikissa muissa muuttujissa paitsi motivaatiota mittaavissa muuttujissa. Nämä summamuuttujat sisältävät vain kaksi kysymystä, joten luotettavuuden parantaminen jonkin osion poistamalla ei ollut mahdollista.

Nuorilta kului aikaa tähän tutkielmaan osallistumiseen yhden oppitunnin verran, näin ollen sillä ei pitäisi olla negatiivista vaikutusta heidän koulunkäyntiinsä. Pidempi ajanjakso olisi saattanut vaikuttaa myös nuorten motivaatioon tehdä lukitesti- ja kysely tarkasti ja totuudenmukaisesti. Keräsin itse koko aineiston, minkä katson lisäävän tutkielmani luotettavuutta. Nuorilla oli siis mahdollisuus esittää minulle kysymyksiä tutkielmaan liittyen.

Tutkielman tekijä on pyrkinyt omalta osaltaan välttämään kaikkia mahdollisia luotettavuutta alentavia tekijöitä omassa työprosessissaan. Tästä syystä vastaajat vastasivat omalla nimellään sekä lukivaikeuksien seulontatestiin että kyselylomakkeeseen, että ne voitaisiin tarkasti ja luotettavasti yhdistää toisiinsa sekä erityisopettajan antamiin tietoihin. Myös aineiston koodausvaiheessa on pyritty mahdollisimman suureen huolellisuuteen.

Haasteena tutkimukselle oli saada tarpeeksi oppilaita osallistumaan tutkimukseen. Syystä tai toisesta lupa-anomuksien palauttaminen koululle oli vähäistä ja niitä lähetettiin koteihin kahteen kertaan. Vastausprosentti jäi kuitenkin aika alhaiseksi (56,7 %). Kuitenkin voidaan katsoa, että tutkielma antaa suhteellisen luotettavan kuvan tämän kaupungin osalta.

Tutkielman tekemisen pitkittyminen vaikuttaa luotettavuuteen ja aineiston tuoreuteen. Aikaa on kulunut aineiston keräämisestä ja asiat ovat voineet muuttua. Tutkielman tuloksia lukiessa edellä mainittu seikka on hyvä ottaa huomioon. Ajan kuluessa on noussut esiin seikkoja esimerkiksi kyselylomakkeen rakentamiseen, jotka tällä hetkellä tuntuisivat sopivammilta. Kuten erityisopettajan täyttämään kyselylomakkeeseen olisi voitu laittaa oppiaineiden sijaan ensisijainen syyn tarve, Tilastokeskuksen tapaan. Tuolloin esille olisi mahdollisesti noussut myös sopeutumisen ja käyttäytymisen ongelmat, joita oppilaat omissa kyselylomakkeissaan arvioivat ja niiden yhteyttä olisi voitu tarkastella.

Jatkotutkimusten aiheita

Tutkielman tekemisen aikana nousi esille monia lisäkysymyksiä, joihin tässä tutkielmassa ei ollut mahdollisuutta syventyä. Seuraavassa esittelen niistä muutaman.

Kiinnostavaa olisi tutkia miten empaattisuuden ja osa-aikaisessa erityisopetuksessa käymisen yhteyttä voisi selittää. Samoin kuin sitä, miksi juuri nuo 36,6 % lukioppilaista sai osa-aikaista erityisopetusta. Minkä oppiaineen tunneilla nämä lukioppilaat osallistuvat osa-aikaiseen erityisopetukseen ja miten he ovat sinne ajautuneet, kuten ovatko he itse halunneet, onko joku heitä opettavista opettajista havainnut erityisopetuksen tarpeen vai ovatko huoltajat halunneet sitä.

Tämän kyseisen kaupungin kannalta olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin miksi osa-aikaisessa erityisopetuksessa näyttää käyvän enemmän tyttöjä kuin poikia, poiketen valtakunnallisesta tuloksesta. Löytyisikö siihen jokin erityinen taustatekijä, kenties jokin näistä tämän tutkielman taustatekijöistä vai selittäisikö valikoitumista jokin muu tekijä.

Niiden 63,4 % lukioppilaan kohdalla, jotka eivät saa osa-aikaista erityisopetusta, olisi kiinnostavaa tutkia mitkä ovat heidän selviytymiskeinonsa. Saavatko he mielestään tarpeeksi tukea opiskeluun? Keneltä he saavat tukea ja keneltä he kaipaavat sitä enemmän? Osa-aikaisen erityisopetuksen ja muutenkin lukioppilaiden tukemiseksi eniten saattaisi hyödyttää kysymys siitä, mihin he kokevat tarvitsevansa tukea ja millaista tukea.

Tämän tutkielman mukaan lukioppilailta oli heikompi sisäinen motivaatio koulunkäyntiä kohtaan kuin muilla oppilailta. Miksi tulos on tällainen ja mitkä ulkoiset syyt ohjaavat näiden oppilaiden koulunkäyntiä, voisivat olla hyödyllisiä tietoja joiden avulla sisäistä motivaatiota ehkä saataisiin korkeammaksi.

LÄHTEET

- Ahonen, T. & Holopainen, L. 2002. Erityiset oppimisvaikeudet. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 239–248.
- Ahvenainen, O. 1983. Laaja-alaisen erityisopetuksen ja erityisopettajan toiminnan kartoitus. Kouluhallituksen tutkimuslustoista, 42.
- Ahvenainen, O. & Holopainen, E. 2005. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoreettista taustaa ja opetuksen perusteita. Jyväskylä: Kirjapaino oma.
- Al-Yagon, M. & Margalit, M. 2006. Loneliness, sense of coherence and perception of teachers as a secure base among children with reading difficulties. *European Journal of Special Needs Education* 21 (1), 21–37.
- Aunola, K. 2001. Kun koulu ei suju niin kuin pitäisi: kouluvaikeuksien taustalla saattavat vaikuttaa oppilaalle ominaiset suoritusstrategiat. *NMI-Bulletin* 11 (2), 26–30.
- Aunola, K., Leskinen, E. & Nurmi, J-E. 2006. Developmental dynamics between mathematical performance, task motivation, and teachers' goals during the transition to primary school. *British Journal of Educational Psychology* 76, 21–40.
- Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J-E. 2000. Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence* 23, 205–222.
- Berndt, T. J. & Burgoyne, L. 1996. Social self-concept. In B. A. Bracken (ed.) *Handbook of self-concept. Developmental, social, and clinical considerations*. New York: John Wiley and sons, 171–209.
- Blackorby, J. & Wagner, M. 1996. Longitudinal postschool outcomes of youth with disabilities: findings from the national longitudinal transition study. *Exceptional Children* 62 (5), 399–413.
- Booth, T. & Ainscow, M. 1998. Making comparisons: drawing conclusions. In T. Booth & M. Ainscow (eds.) *From them to us. An international study of inclusion in education*. London: Routledge, 232–246.
- Byrne, B. M. 1996. Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement. In B. A. Bracken (ed.) *Handbook of self-concept. Developmental, social, and clinical considerations*. New York: John Wiley and sons, 287–316.
- Carroll, J., Maughan, B., Goodman, R. & Meltzer, H. 2005. Literacy difficulties and psychiatric disorders: evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45 (5), 524–532.

- Casey, R., Levy, S. E., Brown, K. & Brooks-Gunn, J. 1992. Impaired emotional health in children with mild reading disability. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics* 13 (4), 256–260.
- Clever, A., Bear, G. & Juvonen, J. 1992. Discrepancies between competence and importance in self-perceptions of children in integrated classes. *The Journal of Special Education* 26 (2), 125–138.
- Cohen, N., Barwick, M., Horodezky, N., Vallance, D. & Im, N. 1998. Language, achievement, and cognitive processing in psychiatrically disturbed children with previously identified and unsuspected language impairments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 39 (6), 865–877.
- Craske, M-L. 1988. Learned helplessness, self-worth motivation and attribution retraining for primary school children. *The British Journal of Educational Psychology* 58 (2), 152–164.
- Creswell, J. W. 2003. *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- Denham, S., Blair, K., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. 2003. Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development* 74 (1), 238–256.
- Eccles, J. & Midgley, C. 1990. Changes in academic motivation and self-perception during early adolescence. Teoksessa R. Montemayor, G. Adams & T. Gullotta (toim.) *From childhood to adolescence. A transitional period?* Newbury Park, California, 134–155.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Guthrie, I. & Reiser, M. 2002. The role of emotionality and regulation in children's social competence and adjustment. Teoksessa L. Pulkkinen & A. Caspi (toim.) *Paths to successful development. Personality in the life course*. Cambridge: University Press, 46–70.
- Elbro, C. 1999. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeuksien sosiaaliset seuraukset. Teoksessa I. Taipale (toim.) *Mielen valtaa. Psykiatrian lukemisto*. Helsinki: Mielenterveyden keskusliitto, 48–54.
- Fischbein, S. & Folkander, M. 2000. Reading and writing ability and drop out in the Swedish upper secondary school. *European Journal of Special Needs Education* 15 (3), 264–274.
- Friis, L., Eirola, R. & Mannonen, M. 2004. *Lasten ja nuorten mielenterveystyö*. Helsinki: WSOY.
- Fussell, J., Macias, M. & Saylor, C. 2005. Social skills and behavior problems in children with disabilities with and without siblings. *Child psychiatry and human development* 36 (2), 227–241.

- Haager, D. & Vaughn, S. 1995. Parent, teacher, peer, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 28 (4), 205–215.
- Haarasilta, L., Aalto-Setälä, T., Pelkonen, M. & Marttunen, M. 2000. Nuorten masennus: Esiintyvyys, muut mielenterveyden häiriöt ja terveystalvelujen käyttö. *Suomen Lääkärilehti* 24–26, 2635–2640.
- Happonen, H., Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2001. Erityisopetuksen viides vaihe. Teoksessa P. Holopainen, O. Ikonen & T. Ojala (toim.) *Arviointi opetuksen ja oppimisen ohjausta tukevana toimintana*. Helsinki: Opetushallitus, 195–204.
- Harter, S. 1999. *The construction of the self. A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hautamäki, J. 1996. Oppilaiden ikäkausi ja edellytykset: hyvä opetus yksilöllisenä palveluna. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila*. Helsinki: Opetushallitus, 35–49.
- Hatcher, J., Snowling, M. J. & Griffiths, Y. M. 2002. Cognitive assessment of dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology* 72, 119–133.
- Heikkilä, T. 2008. *Tilastollinen tutkimus*. Helsinki: Edita.
- Holopainen, L., Kairiluoma, L., Nevala, J., Ahonen, T. & Aro, M. 2004. Lukivaikeuksien seurantatesti nuorille ja aikuisille. Jyväskylä: Niilo Mäki -instituutti.
- Holopainen, L., Lappalainen, K. & Savolainen, H. 2007. Sosiaalinen kompetenssi toisen asteen koulutuksessa ja nuorten oppimisvaikeudet. Joensuun yliopisto.
- Holopainen, L. & Savolainen, H. 2005. Erityisopetus ja oppimisvaikeudet. Teoksessa E. Korkeakoski (toim.) *Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa. Osa raportti 3: Syventävät artikkelit*. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto, 67–81.
- Holopainen, L. & Savolainen, H. 2006. Lukivaikeudet ja koettu psyykinen hyvinvointi toisen asteen opintojen alussa. *Kasvatus* (5), 463–474.
- Holopainen, L. & Savolainen, H. 2007. Nuorten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet. Teoksessa M. Takala & E. Kontu (toim.) *Luki-VAIKEUDESTA Luki-TAITOON*. Helsingin yliopistopaino, 203–229.
- Hotulainen, R. & Lappalainen, K. 2009. Sosioekonominen tausta ja osa-aikaiseen erityisopetukseen osallistuminen selittämässä nuorten aikuisten vahvuuksia sekä koulutukseen ja työelämään sijoittumista. *Kasvatus* (2), 131–145.
- Huntington, D. & Bender, W. 1993. Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities* 26 (3), 159–166.
- Ihatsu, M. 1995. Erikseen ja yhdessä: Normalisaation kehityslinjat. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 57.

- Ihatsu, M. & Ruoho, K. 2002. Erityisopetus peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 91–109.
- Ihatsu, M., Ruoho, K. & Happonen, H. 1997. Erityisopettajan toimenkuva II. Kielikukka (3) 8–11.
- Ikonen, O. & Holopainen, P. 2001. Kasvatuksen ja opetuksen arvoperusta. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) HOJKS. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 11–28.
- Ingesson, S. G. 2007. Growing up with dyslexia. Interviews with teenagers and young adults. *School Psychology International* 28 (5), 574–590.
- Isometsä, E. 2007. Masennushäiriöt. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Heikkinen, M. Henriksen, M. Marttunen & T. Partonen (toim.) *Psykiatria*, 157–195.
- Karlsson, L., Pelkonen, M., Aalto-Setälä, T. & Marttunen, M. 2005. Nuorten masennus – Vakava sairaus, jonka hoitoa tutkittu vähän. *Suomen Lääkärilehti* 27–29, 2879–2883.
- Kauffman, J. M. 2001. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. Seventh edition. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kaukiainen, A., Juntila, N., Kinnunen, R. & Vauras, M. 2005. MASK-monitahoarviointi oppilaan sosiaalisesta kompetenssista. Oppimistutkimuksen keskus & Turun opettajan-koulutuslaitos. Turun yliopisto. Vaajakoski: Gummerus.
- Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kavale, K. & Forness, S. 1996. Social skill deficits and learning disabilities: a meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities* 29 (3) 226–237.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2007. Koulu sosiaalisen pääoman lisääjänä ja elinikäisen oppimisen kasvattajana psykologisten tutkimusten valossa. Teoksessa S. Alatupa (toim.) Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma – Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta? Sitran raportteja 75, 23–44.
- Kivirauma, J. 2002. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 23–33.
- Korhonen, T. 2002. Lukemis- ja kirjoittamisvaikeudet. Teoksessa H. Lyytinen, T. Ahonen, T. Korhonen, M. Korkman & T. Riita (toim.) Oppimisvaikeudet. Neuropsykologinen näkökulma. Helsinki: WS Bookwell, 127–189.
- Korpinen, E. 1999. Luki-oppilaan minäkokemukset ja minäkäsitys koulussa. Teoksessa T. Matikainen (toim.) Kommunikaatio-ongelmat opetustyön haasteena. Jyväskylä TUOPE, 85–102.

- Korpinen, E. 1993. Uskooko oppilas oppivansa? Luki-oppilaan minäkokemukset ja minäkäsitys peruskoulun päätösvaiheessa. Teoksessa P. Linnakylä & H. Saari (toim.) Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Jyväskylän yliopisto, 5–26.
- Kuusela, J., Hautamäki, J. & Jahnukainen, M. 1996. Mitä, milloin ja kenelle? Erityisopetuksen virrat ja oppilaat. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Opetushallitus, 137–174.
- Laakso, K. 1992. Kouluvaikeuksien ennustaminen: käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheessa. Jyväskylän yliopisto.
- Laine, K. 1998. Finnish students' attributions for school-based loneliness. *Scandinavian Journal of Educational Research* 42 (4), 401–413.
- Lappalainen, K. 2001. Yläasteelta eteenpäin – Oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 71.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 111–131.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. Helsinki: WSOY.
- Levine, P. & Nourse, S. W. 1998. What follow-up studies say about post-school life for young men and women with learning disabilities: A critical look at the literature. *Journal of Learning Disabilities* 31 (3), 212–233.
- Liederman, J., Kantrowitz, L. & Flannery, K. 2005. Male vulnerability to reading disability is not likely to be a myth: A call for new data. *Journal of Learning Disabilities* 38 (2), 109–129.
- Luopa, P., Pietikäinen, M. & Jokela, J. 2006. Nuorten elinolot, koulutyö, terveys ja terveystottumukset 1996–2005. Työpapereita 25. Helsinki: Stakes.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. 2003. A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia* 53, 1–14.
- Maag, J. W. & Katsiyannis, A. 1998. Challenges Facing Successful Transition for Youths with E/BD. *Behavioral Disorders* 23 (4), 209–221.
- Maag, J. W. & Reid, R. 2006. Depression among students with learning disabilities: Assessing the risk. *Journal of Learning Disabilities* 39 (1), 3–10.
- Malmberg, L-E. & Little, T. 2005. Nuorten koulumotivaatio. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa. Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 127–144.

- Marsh, H. W. & Hattie, J. 1996. Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (ed.) *Handbook of self-concept. Developmental, social, and clinical considerations*. New York: John Wiley and sons, 38–90.
- Martínez, R. S. & Semrud-Clikeman, M. 2004. Emotional adjustment and school functioning of young adolescents with multiple versus single learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 37 (5), 411–420.
- Marttunen, M. & Rantanen, P. 1999. Nuorisopsykiatria. Teoksessa J. Lönnqvist, M. Heikkinen, M. Henriksson, M. Marttunen & T. Partonen (toim.) *Psykiatria*, 497–527.
- Mattson, E. H. & Roll-Pettersson, L. 2007. Segregated groups or inclusive education? An interview study with students experiencing failure in reading and writing. *Scandinavian Journal of Educational Research* 51 (3), 239–252.
- Metsämuuronen, J. 2008. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2009. *Erytyspedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.
- Moilanen, I. 2000. Käytöshäiriöt. Teoksessa E. Räsänen, I. Moilanen, T. Tamminen & F. Almqvist (toim.) *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim, 234–255.
- Nowicki, E. 2003. A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly* 26, 171–188.
- Nummenmaa, L. 2008. *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Helsinki: Tammi.
- Numminen, H. & Sokka, L. 2009. *Lapsellani on oppimisvaikeuksia*. Helsinki: Edita.
- Nurmi, J-E. 2009. Toiminta- ja tulkintatavat haasteiden kohtaamisessa ja ongelmien ratkaisemisessa. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 111–127.
- Nyysölä, K. 2004. Siirtymävaiheiden koulutusvalinnat – Koulutuspoliittinen tarkastelu. *Kasvatus* (2), 222–229.
- Onatsu-Arvilommi, T. & Nurmi, J-E. 2000. The role of task-avoidant and task-focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A cross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 92 (3), 478–491.
- Opetushallitus 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2010. *Koulutus ja tutkinnot*. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot [luettu 29.12.2010]

- Opetusministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä (47).
- Palladino, P., Poli, P., Masi, G. & Marcheschi, M. 2000. The relation between metacognition and depressive symptoms in preadolescents with learning disabilities: data in support of Borkowski's model. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15 (3), 142–148.
- Poikkeus, A-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään*. Helsinki: WSOY, 122–138.
- Quandt, I. & Selznick, R. 1985. *Self-concept and reading*. Delaware: International reading association.
- Rintanen, H. 2000. Terveys ja koulutuksellinen syrjäytyminen nuoren miehen elämäkuluissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 740. Tampereen yliopisto.
- Rokach, A. & Brock, H. 1997. Loneliness and the effects of life changes. *The Journal of Psychology* 131 (3), 284–298.
- Räsänen, E. 2004. Mielialahäiriöt ja itsetuhoisen käyttäytyminen. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) *Lasten- ja nuorisopsykiatria*. Helsinki: Duodecim, 218–232.
- Saarela, P. 2000. *Nuorisobarometri 2000*. Helsinki: Opetusministeriö, nuorisosaain neuvottelukunta.
- Salmela-Aro, K. 2009. Henkilökohtaiset tavoitteet elämäkuluissa. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 129–143.
- Salmivalli, C. 1997. Mitä itsetuntomittarit mittaavat? *Psykologia* 32 (2), 93–98.
- Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salokangas, R., Stengård, E. & Poutanen, O. 1994. DEPS – uusi väline depression seulontaan. *Duodecim* 110 (12), 1141–1148.
- Sarjala, J. 1996. Koulun kehittämisen megatrendit. Teoksessa H. Myyrä (toim.) *Koulun puolesta*. Helsinki: WSOY, 10–21.
- Savolainen, H. & Alasuutari, H. 2000. Introduction. In H. Savolainen & H. Alasuutari (eds.) *Meeting special and diverse educational needs: Making inclusive education a reality*. Helsinki: Hakapaino, 10–16.
- Savolainen, H. & Tuunainen, K. 1990. Erityispedagogiikan tutkimuksen uudet tavoitteet. *Kasvatus* 4, 252–260.

- Scarborough, H. 1998. Early identification of children at risk for reading disabilities. Phonological awareness and some other promising predictors. In B. Shapiro, P. Accardo & A. Capute (eds.) *Specific reading disability. A view of the spectrum*. Maryland: York Press, 75–119.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. 1976. Self-Concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research* 46 (3), 407–441.
- Siegel, L. 1998. The discrepancy formula: Its use and abuse. In B. Shapiro, P. Accardo & A. Capute (eds.) *Specific reading disability. A view of the spectrum*. Maryland: York Press, 123–135.
- Siiskonen, T., Aro, M. & Holopainen, L. 2004. Lukeminen ja kirjoittaminen. Teoksessa T. Ahonen, T. Siiskonen & T. Aro (toim.) *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 58–80.
- Sinkkonen, J. 1994. Hearing impairment, communication and personality development. Department of child psychiatry University of Helsinki. Gummerus.
- Ström, K. 2002. Erityisopettajan työ peruskoulussa. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 127–137.
- Suomen psykiatriyhdistys. 1997. DSM-IV Diagnostiset kriteerit. Orion-yhtymä.
- Tilastokeskus 2010a. Erityisopetukseen siirrettyjen ja osa-aikaista erityisopetusta saavien peruskoululaisten osuus kaikista peruskoululaisista 1995–2009. http://www.stat.fi/til/erop/2009/erop_2009_2010-06-11_tie_001_fi.html [luettu 11.9.2010]
- Tilastokeskus 2010b. Osa-aikaista erityisopetusta lukuvuonna 2008–2009 saaneet peruskoulun oppilaat erityisopetuksen ensisijaisen syyn mukaan. http://www.stat.fi/til/erop/2009/erop_2009_2010-06-11_tau_005_fi.html [luettu 11.9.2010]
- Tilastokeskus 2010c. Peruskoulun 9. luokan päättäneiden välitön sijoittuminen jatko-opintoihin 2005–2009. http://www.stat.fi/til/khak/2009/khak_2009_2010-12-09_tie_001_fi.html [luettu 9.1.11]
- Tuunainen, K. & Nevala, A. 1989. Erityiskasvatuksen kehitys Suomessa. Helsinki: Gaudamus.
- Vauras, M. & Poskiparta, E. 1992. Oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy koulussa. Teoksessa O. Ikonen (toim.) *Erityisopetuksen uudet haasteet*. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus, 43–52.
- Vehkakoski, T. 2001. Miksi nuori jää yksin? *Psykologia* 36 (3), 159–165.

- Vehmas, S. 2005. Vammaisuus. Johdatus historiaan, teoriaan ja etiikkaan. Helsinki: Gaudemus.
- Vilkko-Riihelä, A. 1999. Psykyke. Psykologian käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Virtanen, P. 2002. Erityishuoltoa ja opetusta koskeva lainsäädäntö. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 49–66.
- Wright-Strawderman, C. & Watson, B. L. 1992. The prevalence of depressive symptoms in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 25 (4), 258–264.
- Zelege, S. 2004. Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A review. *European Journal of Special Needs Education* 19 (2), 145–170.

LIITE 1. Kyselylomake oppilaille

A)

1. Nimi _____

2. Syntymäaika (kk/vuosi)

3. Sukupuoli tyttö poika

4. Mikä on keskiarvosi seuraavissa oppiaineissa? Merkitse numero (4-10).

Äidinkieli	<input type="text"/>
Englanti	<input type="text"/>
Ruotsi	<input type="text"/>
Matematiikka	<input type="text"/>

B)

1. Merkitse rengastamalla, mitä mieltä olet seuraavista väittämistä.

1 = Täysin eri mieltä, 2 = Jonkin verran eri mieltä, 3 = Jonkin verran samaa mieltä, 4 = Täysin samaa mieltä

		täysin eri mieltä			täysin samaa miel- tä
1.	Tarvitsen opettajan ylimääräistä tukea lukuaineissa.	1	2	3	4
2.	Tarvitsen usein apua kotitehtävien tekemisessä.	1	2	3	4
3.	Oppitunneilla tarvitsen opettajan yksilöllistä tukea.	1	2	3	4
4.	Tarvitsen opettajan apua kokeisiin valmistautumisessa.	1	2	3	4
5.	Oppitunneilla tarvitsen usein apua luokkatovereiltani.	1	2	3	4

2. Merkitse rengastamalla, mitä mieltä olet seuraavista väittämistä.

1 = Täysin eri mieltä, 2 = Jonkin verran eri mieltä, 3 = Jonkin verran samaa mieltä, 4 = Täysin samaa mieltä

		täysin eri mieltä			täysin samaa miel- tä
1.	Voin kysyä opettajilta apua oppitunneilla.	1	2	3	4
2.	Tulen hyvin toimeen opettajien kanssa.	1	2	3	4
3.	Opetus etenee tunneilla sopivaa tahtia.	1	2	3	4
4.	Joudun usein hankaluuksiin opettajien kanssa.	1	2	3	4
5.	Oppitunneilla tahti on niin hidas, että minulla on usein tylsää.	1	2	3	4
6.	Menestyisin paremmin jos tohtisin pyytää opettajilta enemmän apua.	1	2	3	4

3. Kuinka usein tunnet seuraavien väittämien kuvaamalla tavalla? Ympyröi se väittämä, joka kuvaa parhaiten sinun tunteitasi.

1 = En/ei koskaan, 2 = Harvoin, 3 = Joskus, 4 = Usein

	en/ei koskaan		usein	
1. Kaipaen ystäviä.	1	2	3	4
2. Minulla on tunne, etten voi kääntyä asioissani kenenkään puoleen.	1	2	3	4
3. Olen ulospäin suuntautunut.	1	2	3	4
4. Tunnen itseni ulkopuoliseksi.	1	2	3	4
5. Olen eristäytynyt muista.	1	2	3	4
6. Saan seuraa kun haluan sitä.	1	2	3	4
7. Olen onneton, koska olen eristäytynyt.	1	2	3	4
8. Minusta tuntuu, että vaikka ympärilläni on ihmisiä, olen silti yksinäinen.	1	2	3	4

4. Millainen mielialasi on ollut viimeksi kuluneen kuukauden aikana?

Merkitse rengastamalla, miten väitteet sopivat sinuun.

1 = Täysin eri mieltä, 2 = Jonkin verran eri mieltä, 3 = Jonkin verran samaa mieltä, 4 = Täysin samaa mieltä

	täysin eri mieltä		täysin samaa mieltä	
1. Kärsin unettomuudesta.	1	2	3	4
2. Tunsin itseni surumieliseksi.	1	2	3	4
3. Minusta tuntui, että kaikki vaati ponnistusta.	1	2	3	4
4. Tunsin itseni tarmottomaksi.	1	2	3	4
5. Tunsin itseni yksinäiseksi.	1	2	3	4
6. Tulevaisuus tuntui toivottomalta.	1	2	3	4
7. En nauttinut elämästäni.	1	2	3	4
8. Tunsin itseni arvottomaksi.	1	2	3	4
9. Tunsin, että kaikki ilo on hävinnyt elämästä.	1	2	3	4
10. Minusta tuntui, ettei alakuloisuuteni hellittänyt edes perheeni tai ystäväni avulla.	1	2	3	4

5. Kuinka usein nämä väittämät sopivat sinuun? Merkitse rengastamalla sopiva vaihtoehto.

1 = En koskaan, 2 = Harvoin, 3 = Usein, 4 = Erittäin usein

	en koskaan		erittäin usein	
1. Tarjoan apuani muille oppilaille.	1	2	3	4
2. Osallistun innokkaasti ryhmän toimintaan.	1	2	3	4
3. Kutsun muita oppilaita mukaan toimintaan.	1	2	3	4
4. Osaan aloittaa taitavasti keskustelun kavereiden kanssa.	1	2	3	4
5. Teen yhteistyötä muiden oppilaiden kanssa.	1	2	3	4
6. Osaan olla hyvä kaveri.	1	2	3	4
7. Otan huomioon muiden oppilaiden tunteet.	1	2	3	4
8. Osoitan muille oppilaille, että hyväksyn heidät.	1	2	3	4
9. Minulla on lyhyt pinna.	1	2	3	4
10. Saan raivokohtauksia ja kiukunpuuskia.	1	2	3	4

	en koskaan		erittäin usein	
11. Ärsynnyn helposti.	1	2	3	4
12. Hännään ja teen pilaa muista oppilaista.	1	2	3	4
13. Väittelen ja riitelen kavereiden kanssa.	1	2	3	4
14. Häiritse ja ärsytän muita oppilaita.	1	2	3	4
15. Toimin ajattelematta.	1	2	3	4

6. Koulussa pärjääminen ja kurssien suorittaminen vaatii enemmän tai vähemmän työtä. Minkä vuoksi sinä opiskelet? Merkitse rengastamalla sopiva vaihtoehto.

Opiskelen	ei yhtään tämän takia					juuri tämän takia		
...koska joku toinen haluaa 1. tai tilanne vaatii sitä.	1	2	3	4	5	6	7	
...koska se tuottaa mielihyvää 2. ja olen siitä todella kiinnostunut.	1	2	3	4	5	6	7	
...koska tuntisin häpeää, syyllisyyttä tai ahdistusta , 3. jos en opiskelisi.	1	2	3	4	5	6	7	
...koska todella uskon, 4. että opiskelu on tärkeää .	1	2	3	4	5	6	7	

7. Merkitse rengastamalla kuinka **tärkeinä, hyödyllisinä** ja **kiinnostavina** pidät seuraavia oppiaineita tai oppiainekokonaisuuksia?

1 = ei ollenkaan7 = erittäin

	TÄRKEÄ							HYÖDYLLINEN							KIINNOSTAVA						
1. Äidinkieli	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
2. Vieraat kielet	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
3. Matemaattis- luonnontieteelliset aineet (matematiikka, fysiikka, kemia)	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
4. Yhteiskunnalliset aineet (historia, yhteiskuntaop- pi)	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
5. Taito- ja taideaineet (musiikki, liikunta, kult- tuuri)	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

8. Oletko saanut erityisopetusta alakoulussa? en kyllä

Jos vastasit *kyllä*, milloin? 1-2lk 3-6lk

9. Oletko saanut erityisopetusta yläkoulussa? en kyllä

Jos vastasit *kyllä*, milloin? 7lk 8lk 9lk

Kiitos kyselyyn vastaamisesta!

LIITE 2. Kyselylomake erityisopettajalle

1. Oppilaan nimi: _____

2. a) Onko oppilaalla HOJKS? kyllä ei

2. b) Jos on, niin missä oppiaineessa/oppiaineissa ja milloin tehty?

	Alakou- lussa	7.lk syksy	7.lk kevät	8.lk syksy	8.lk kevät	9.lk syksy
Äidinkieli						
Englanti						
Ruotsi						
Matematiikka						
Joku muu, mikä						

Seuraavat kysymykset koskevat kaikkia osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyviä oppilaita.

3. Mistä asti oppilas on käynyt osa-aikaisessa erityisopetuksessa yläkoulussa?

7.lk syksy 7.lk kevät 8.lk syksy 8.lk kevät 9.lk syksy

Osa-aikaisen erityisopetuksen kesto n. _____ kuukautta.

4. Minkä oppiaineen/oppiaineiden tunneilla oppilas on käynyt osa-aikaisessa erityisopetuksessa? Kuinka monta tuntia keskimäärin (kaikissa jaksoissa) oppilas käy osa-aikaisessa erityisopetuksessa?

	tuntia vii- kossa	koko luku- vuoden	yhden jak- son ajan	vähemmän kuin koko- naisen jakson
Äidinkieli,	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Englanti,	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ruotsi,	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matematiikka,	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Joku muu, mikä	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kiitos vastaamisesta!

LIITE 3. Erot eri oppilasryhmien välillä

TAULUKKO 1. Erot summamuuttujissa osa-aikaisessa erityisopetuksessa käyvien ja muiden oppilaiden välillä

	Käy osa-aikaisessa erityisopetuksessa		Muut oppilaat		t	d
	n	ka (kh)	n	ka (kh)		
Yksinäisyys	30	1,75 (0,43)	153	1,71 (0,53)	0,35	-0,08
Masennus	29	0,34 (0,48)	151	0,20 (0,40)	1,53	-0,34
Sisäinen motivaatio	30	4,23 (0,83)	151	4,59 (0,68)	-1,41	0,51
Ulkoinen motivaatio	30	3,18 (1,07)	151	2,75 (1,31)	1,79	-0,34
Tuen tarpeen kokeminen	30	2,35 (0,69)	150	1,54 (0,50)	6,08	-1,51

TAULUKKO 2. Erot summamuuttujissa lukioppilaiden ja muiden oppilaiden välillä

	Lukioppilaat		Muut oppilaat		t	d
	n	ka (kh)	n	ka (kh)		
Yksinäisyys	41	1,85 (0,49)	142	1,68 (0,52)	-1,94	-0,33
Masennus	40	0,30 (0,46)	140	0,20 (0,40)	-1,24	-0,24
Sisäinen motivaatio	41	4,17 (1,30)	140	4,64 (1,25)	2,09	0,37
Ulkoinen motivaatio	41	3,09 (1,17)	140	2,75 (1,22)	-1,58	-0,28
Tuen tarpeen kokeminen	41	1,95 (0,75)	139	1,60 (0,55)	-2,77	-0,58