

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/197/>

**POIKKEAVA OPPILAS PERUSKOULUN YLEISOPETUKSESSA LÄÄN-
PIN LÄÄNISSÄ: FYYSINEN YKSILÖINTEGRAATIO VANHEMPIEN
ARVIOIMANA**

Katariina Hyvärinen-Harju

**Erityispedagogiikan
pro gradu-tutkielma
Kevät 1997
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata, millaisia ovat vanhempien käsitykset ja kokemukset fyysisestä yksilöintegraatiosta ja siihen liittyvistä tekijöistä Lapin läänin alueella. Tutkimus pyrki selvittämään 1) millaiseksi vanhemmat arvioivat integraation tuloksellisuuden, 2) minikälaisia edellytyksiä vanhemmat asettivat toimivalle integraatiolle ja 3) millainen on vanhempien yleinen suhtautuminen integraatioon. Lisäksi haluttiin myös kartoittaa sitä, miten oppilaan integraatioaste ja poikkeavuuden tyyppi sekä vanhempien yleinen integraatiosuhtautuminen selittävät vanhempien omasta lapsesta saatuja integraatiokäsityksiä.

Lähtökohtana aineiston hankinnassa käytettiin Lapin läänin alueen koulutoimenjohtajilta saatavia tietoja integroitujen oppilaiden määristä ja integraatiota toteuttavista kouluista. Tutkimusaineisto koottiin postikyselynä keväällä 1995 ja haastatteluna keväällä 1996. Kyselylomakkeet lähetettiin keväällä 1995 niihin kouluihin, joissa peruskoulun yleisopetusryhmässä opiskeli integroitu oppilas. Koulut toimittivat kyselylomakkeet edelleen ao. vanhemmille. Tämän tutkimuksen kohderyhmään kuului 35 Lapin läänin alueella asuvaa vanhempaa, joiden poikkeava lapsi kävi koulua peruskoulun yleisopetusryhmässä. Kyselyyn vastasi 32 vanhempaa, joten vastausprosentiksi saatiin 91 % . Haastattelut suoritettiin neljän vanhemman osalta.

Tutkimuksen mukaan vanhemmat pitivät poikkeavan oppilaan sijoittamista peruskoulun yleisopetusryhmään varsin onnistuneena ratkaisuna. Vanhemmista 78 % koki integroidun koulusijoituksen oppilaan kehitystä edistävänä ja he olivat havainneet lapsessaan edistymistä mm. sosiaalisen kehityksen suhteen. Yli puolet vanhemmista (60 %) mainitsi koulun muiden oppilaiden hyväksyvän poikkeavan oppilaan joukkoonsa "erittäin hyvin" tai "hyvin".

Saatujen tulosten mukaan integraation välttämätön edellytys on opettajan myönteinen ja kannustava asenne. Opettajilla uskottiin myös olevan riittävästi tietoa ja taitoa opastaa poikkeavia oppilaita koulutyössä. Osa vanhemmista kuitenkin koki yhteistyön luokanopettajan kanssa riittämättömäksi ja vastauksissa mainittiin erityisopettajan olevan pääsääntöinen "linkki" koulun ja kodin välisessä yhteistyössä. Myös koulunkäyntiavustajat koettiin merkittäviksi tekijöiksi poikkeavan oppilaan onnistuneessa koulunkäyntiprosessissa.

Saadut tutkimustulokset vahvistivat näkemystä siitä, että integraation toteutuksessa on tärkeää huomioida fyysisen integraation aste. Tulosten mukaan vanhemmat kokivat integroidun koulusijoituksen sitä onnistuneempana, mitä suuremman osan ajasta lapsi vietti yleisopetusryhmässä. Oppilaan poikkeavuuden tyyppillä ei sen sijaan havaittu olevan merkittävää yhteyttä vanhempien integraatiokäsityksiin.

Kaiken kaikkiaan vanhempien suhtautuminen oli niin oman lapsensa integrointiin kuin myös integraatoratkaisuihin yleensä varsin myönteistä. Epäilevästi integraatioon suhtauduttiin silloin, kun sen avulla pyrittiin vastaamaan vaikeasti vammaisten lasten erityistarpeisiin.

Asiasanat: erityisopetus, integraatio, peruskoulu, poikkeavuus, vanhemmat

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1. JOHDANTO.....	1
2. POIKKEAVA OPPILAS.....	3
2.1 Pedagoginen poikkeavuus ja erityisopetus.....	3
2.2 Erityisopetuksessa käytetty poikkeavien oppilaiden luokittelu.....	5
2.3 Poikkeavan oppilaan määrittelyä.....	7
3. PERUSKOULUN ERITYISOPETUS.....	12
3.1 Erityisopetus ja sen tavoitteet.....	12
3.2 Erityisopetuksen yleiset periaatteet.....	14
3.3 Erityisopetuksen järjestämis muodot: osa-aikainen ja täysiaikainen erityisopetus.....	15
3.4 Erityisopetus yksilöllisenä palveluna.....	16
3.5 Erityisopetuksen nykytila.....	18
4. INTEGRAATIOAJATTELU ERITYISOPETUKSESSA.....	22
4.1 Integraatioajattelun synty.....	22
4.2 Integraatio ja lähikäsitteet.....	23
4.3 Inclusion.....	27
5. POIKKEAVAN OPPILAAN INTEGROIMINEN YLEISOPETUKSEEN.....	29
5.1 Integraation toteuttaminen.....	29
5.2 Integraation esteitä.....	31
5.3 Integraation edellytykset.....	33
5.4 Integraation tulevaisuus.....	34
6. VANHEMMAT YHTEISTYÖKUMPPANEINA.....	36
6.1 Vanhempien ja eri ammatti-ihmisten välinen yhteistyö.....	36
6.2 Vanhempien ja koulun välinen yhteistyö.....	39
7. VANHEMPIEN KÄSITYKSIÄ JA KOKEMUKSIA INTEGRAATIOSTA TUTKIMUSTIEDON VALOSSA.....	42
7.1 Kotimaisia tutkimuksia.....	42
7.2 Ulkomaisia tutkimuksia.....	45
8. TUTKIMUSONGELMAT.....	48
9. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN.....	49
9.1 Perusjoukko ja otanta.....	49
9.2 Aineiston kokoaminen.....	49
9.3 Muuttajat ja niiden mittaaminen.....	51
9.4 Aineiston analysointi.....	52
9.5 Kohderyhmän kuvaus.....	53
9.5.1 Vanhemmat.....	53
9.5.2 Poikkeavat oppilaat.....	54
9.6 Mittauksen luotettavuus.....	55
9.6.1 Mittausten reliabiliteetti.....	55
9.6.2 Mittausten validiteetti.....	56
9.6.3 Tutkimuksen muu luotettavuus.....	56
10. TULOKSET.....	58
10.1 Vanhempien käsityksiä ja kokemuksia fyysisen yksilöintegraation tuloksellisuudesta.....	58
10.2 Vanhempien käsityksiä ja kokemuksia fyysisen yksilöintegraation edellytyksistä.....	65
10.3 Vanhempien yleinen suhtautuminen integraatioon.....	78
10.4 Vanhempien integraatiokäsitysten ja -kokemusten selittäminen.....	80
10.4.1 Integraatioasteen yhteys vanhempien integraatiokäsityksiin ja -kokemuksiin.....	80

10.4.2 Poikkeavuustyypin yhteys vanhempien integraatiokäsityksiin ja -kokemuksiin.....	82
10.4.3 Yleisen integraatiosuhtautumisen yhteys vanhempien integraatiokäsityksiin ja -kokemuksiin.....	84
11. POHDINTA.....	87
11.1 Tutkimusmenetelmän arviointia.....	87
11.2 Tulosten tarkastelua.....	88
LÄHTEET.....	93
LIITTEET.....	99

1. JOHDANTO

Vanhemmilla on päävastuu poikkeavan lapsensa hoidosta ja huolenpidosta. Kuitenkin vasta parin viime vuosikymmenen aikana vanhempien merkitys kasvuympäristönä on huomioitu ja vanhempien asemaa lastensa opetuksessa on alettu korostaa niin kasvatuspoliittisissa kuin myös lainsäädännöllisissä keskusteluissa. Kuntakohtainen opetussuunnitelmatyö on luonut uusia haasteita kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön ja vanhemmat on vähitellen huomioitu tasavertaisina yhteistyökumppaneina pyrittäessä kasvatustoiminnan kehittämiseen.

Integraatio on ollut meillä erityispedagogiikan koulutuspoliittisena tavoitteena 1960-luvulta lähtien ja siitä on keskusteltu aktiivisesti varsinkin 1980-luvun alussa (esim. Moberg & Ikonen 1980; Moberg 1983). Pääsääntöisesti integraatio tarkoittaa poikkeavan oppilaan yksilöllistä sijoittamista yleisopetusryhmään. Tällöin voidaan oppilaan kannalta ajateltuna tarkastella integraatiota hänen sijoittumisenaan ryhmään. Integraatiokeskusteluissa on kuitenkin pitkään sivuutettu vanhempien näkökulma. Myös lapsen poikkeavuutta perheen näkökulmasta tarkasteleva tutkimus on Suomessa ollut suhteellisen harvinaista. Integraatioon suhtautumistamme on ohjannut liikaa kokemuksen puute ja tarvitsisimme nimenomaan suomalaista tutkimustietoa siitä, millaisia ovat poikkeavien lasten perheiden elämäntilanteet sekä millaisia käsityksiä ja kokemuksia vanhemmilla on integraatioon liittyvän tuen ja palveluiden tarpeista.

Tämän työn taustaosuudessa pyritään tarkastelemaan erityisopetusta ja siihen keskeisesti liittyvää integraatioajattelua yleisesti. Suomessa erityisopetus on kehittynyt voimakkaasti viimeisten runsaan kahden vuosikymmenen aikana, jolloin on päästy käytännössä koko ikäluokan kattavaan koulutukseen. Voidaan sanoa, että meillä on korkeatasoinen erityisopetusjärjestelmä, joka toki tarvitsee tietynlaista sisäistä kehittämistä, painopisteiden muuttamista ja uutta ajateltavaa mm. kokonaiskuntoutuksen ja integraation suuntaan.

Vaikka erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden sijoittamista yleisopetuksen opetusryhmään pidetään yleensä hyvänä ja oikeana toimenpiteenä, sen täysimääräinen toteuttaminen on osoittautunut vaikeaksi. Vain vajaa 1 % erityisopetusta saavista oppilaista opiskelee täysiaikaisesti integroituna yleisopetuksen opetusryhmissä. Tutkimustulokset osoittavat kuitenkin, että vammaiset lapset voivat saada riittävästi tarvitsemaansa yksilöllistä ja tuloksellista opetusta myös yleisopetuksen yhteydessä. Tällaisen opetuksen toteuttamisen edellytyksenä on integraation esteiden poistaminen. Erityisesti tulisi vaikuttaa eri osapuolten asenteisiin ja huolehtia riittävästä tukitoimenpiteistä yleisopetuksen yhteydessä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää fyysisestä yksilöintegraatiosta saatuja kokemuksia eli kokemuksia siitä, miten poikkeavien oppilaiden sijoittaminen tavalliseen koulu-
luokkaan on toteutunut Lapin läänissä sekä sen toteuttamisen edellytyksistä vanhempien näkökulmasta. Työn taustalla on ajatus siitä, että samalla tavoin kuin jokainen poikkeava oppilas on erilainen, niin myös jokainen toteutettava integraatoratkaisukin on erilainen. Tämän vuoksi integraation onnistumiseen tähtäävien toimintojen kehittämiseksi ja tarkoituksenmukaiseksi kohdentumiseksi on tärkeä tietää, millaiseksi vanhemmat kokevat tuloksellisen integraation. Tukemalla vanhempia heidän kasvatustehtävässään autetaan myös poikkeavaa oppilasta löytämään hänelle parhain mahdollinen kouluratkaisu.

Aikaisemmissa integraatioon liittyvissä tutkimuksissa on hyvin paljon keskitytty tarkastelemaan opettajien käsityksiä ja kokemuksia. Erityisopetuksen osalta myös kodin ja koulun yhteistyötä on tutkittu varsin vähän. Kuitenkin juuri vanhempien käsitykset ja kokemukset integraation tuloksellisuudesta ja onnistuneen integraation edellytyksistä ovat meille arvokasta tietoa pyrkiessämme kohti onnistunutta integraatiota. Vanhemmat ovat myös yhä kiinnostuneempia siitä työstä, mitä koulussa tehdään ja monet heistä kokevat koulun ja kodin yhteistyön sekä tiedonvälittymisen riittämättömäksi.

2. POIKKEAVA OPPILAS

2.1 Pedagoginen poikkeavuus ja erityisopetus

Opetettavat yksilöt ovat monessa suhteessa erilaisia. Oppilaat voivat poiketa toisistaan luke-mattomissa piirteissä, joista muutamat - esimerkiksi kuulokyky, näkökyky, yleinen älyk-kyys - saattavat olla opetustapahtuman kannalta hyvin oleellisia. Edellä kuvattujen interindivi-duaalisten erojen lisäksi on olemassa intraindividuaalisia eroja, joilla puolestaan tarkoitetaan yksilön sisäisiä eroja. Tällöin oppilas voi olla esimerkiksi yleisiltä oppimisedellytyksiltään nor-mali, mutta erityisvaikeudet jollakin oppimisen osa-alueella saavat aikaan erityisopetuksen tarpeen. (Moberg 1982, 15.)

Perinteisesti pedagogisesti poikkeava oppilas on määritelty korostaen lapsen omaa osuutta poikkeavuuteen. Esimerkiksi Kirkin (1983, 4) mukaan poikkeava lapsi poikkeaa 1) älyllisesti, 2) sensorisesti, 3) neuromuskulaarisesti tai fyysisesti, 4) sosiaalisesti tai emotionaalisesti, 5) viestintäkyvyiltään tai 6) monivammaisuuden vuoksi niin paljon keskimääräisestä tai normaali-lapsesta, että hän tarvitsee kasvatustoimien muuntamista tai erityistoimia kehittyäkseen maksimaalisesti kykyjensä mukaisesti.

Traditionaalista määritelmää on myöhemmin tarkennettu erityisesti oppimisen ja poikkeavuuden kuvailun suuntaan. Dunnin (1973, 7) määritelmä poikkeavasta oppilaasta on kaksiosai-nen: lapsi on poikkeava vain, 1) jos hänen fyysiset ominaisuutensa tai käyttäytymisensä ovat sellaista, että ne ilmaisevat selvästi erityisopetuksen tarkoittamaa huomattavaa oppimiskykyä tai - kyvyttömyyttä ja 2) jos kokeellisesti on osoitettu hänen kokonaissopeutumisensa ja koulumenestyksensä voivan olla parempi suorassa tai epäsuorassa erityisopetuksessa kuin se olisi pelkästään tyypillisessä normaaliopetuksessa.

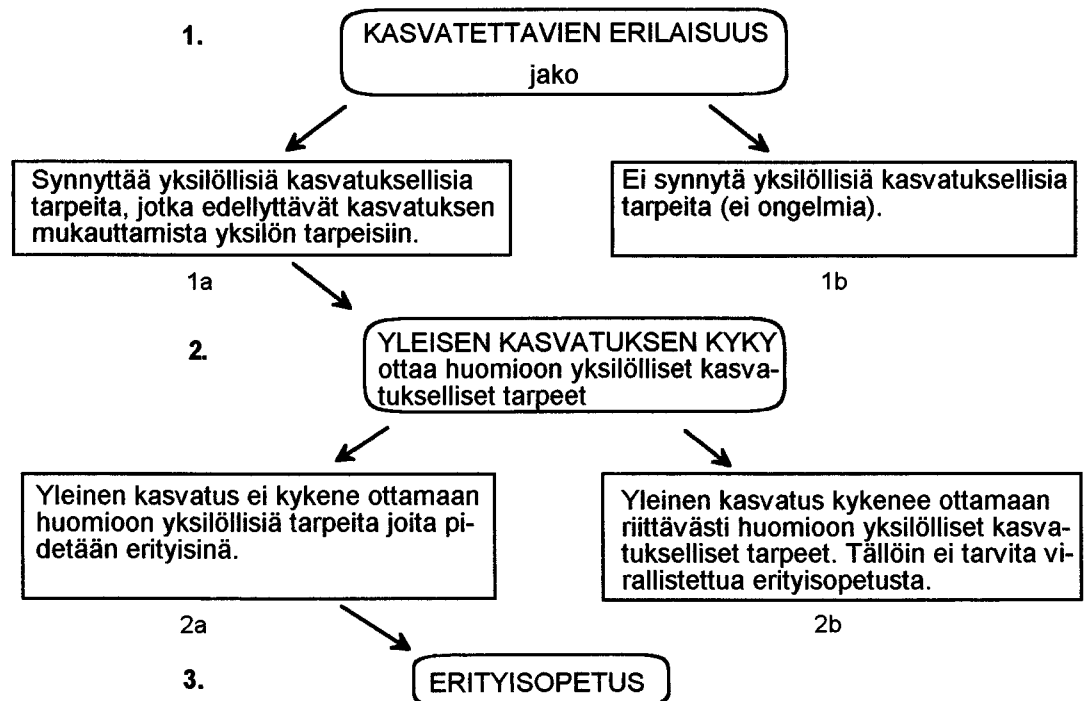
Erityispedagogiikka määrittelee pedagogisesti poikkeavaksi henkilön, jonka kasvatukseen onnistuakseen optimaalisesti edellyttää normaalista selvästi poikkeavia kasvatustavoitteita,- sisäl-töjä,- menetelmiä ja - olosuhteita. Voidaan sanoa, että yksilöllä on tällöin erityisiä kasvatuk-sellisia tarpeita. Nämä tarpeet syntyvät kasvatettavan fyysisen, psyykkisen, emotionaalisen ja sosiaalisen erikoislaadun pohjalta. (Moberg 1990, 241-245.)

Erityisopetus on perinteisesti määritelty poikkeavan lapsen avulla. Lahdeksen (1982, 30-32)

mukaan erityiskasvatus on sellaista, jossa oppilas on ns. poikkeuksellinen ihminen. Erityisopetuksen lähtökohtana pidetään opettävien yksilöiden erilaisuutta ja se voidaan määritellä erityistoimenpiteitä tarvitsevien yksilöiden opetuksiksi.

Smith ja Neisworth (1975, 73) korostavat poikkeavien kasvatettavien sijasta erityisopetuksen kasvatuksellista tavoitteellisuutta. Heidän mukaan erityisopetus on ammattiala, joka on keskittynyt kasvatustuuttajien järjestämiseen siten, että lasten huomattavia oppimis-, viestintä-, liikkumis- tai sopeutumisvaikeuksia aiheuttavat tilat voidaan joko ennalta ehkäistä, poistaa tai vähentää.

Nykyisin useimmat maat määrittelevät erityisopetuksen opetuksiksi, joka pyrkii tyydyttämään oppilaiden erityisiä kasvatuksellisia tarpeita. Mobergin (1990, 1993) mukaan kasvatukselliset erityistarpeet voidaan pitää suhteellisena, sillä eri paikkakunnilla ja erilaisissa oloissa oppilaiden tarpeet arvioidaan eri tavoin. Erityiskasvatuksen olemassaoloon ja samalla sen erityisyyden luonteeseen ja sisältöön vaikuttaa kasvatettavien erilaisuus ja yleinen kasvatuksen kyky ottaa erilaisuus huomioon. Seuraavassa kuviossa havainnollistetaan erityisopetuksen synnyn perustekijät (kuvio 1).



KUVIO 1. Yksilölliset kasvatukselliset tarpeet ja niiden suhde erityisopetukseen (Moberg 1993, 144)

Poikkeavuuden pedagogisessa tarkastelussa painotetaan kasvatuksellisten toimintojen merkitystä ja tavoitteena on ohjata yksilöä tiedostamaan inhimillisen kasvun mahdollisuudet ja ennen kaikkea antaa mahdollisuuksia kasvulle. Kasvatuksessa tulee lähteä siitä, että kaikkia poikkeavuuksia ei voida tarkastella samalla tavoin pysyvinä ominaisuuksina. Erityisopetuksen tarve voi mm. opetuksen seurauksena muuttua. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1989, 144; Salminen 1989, 28.)

2.2 Erityisopetuksessa käytetty poikkeavien oppilaiden luokittelu

Erityisopetuksen käyttämä opetettavien yksilöiden luokittelujärjestelmä on hyvin yleinen ja vakiintunut lähes samanlaiseksi eri maissa. Luokittelu sisältää seuraavat poikkeavat kasvatettavien ryhmät:

1. Älyllisesti poikkeavat lapset, joita ovat
 - a) erittäin lahjakkaat ja
 - b) vajaamieliset (psykkisesti kehitysvammaiset) lapset, joista käytetään termiä yleisistä oppimisvaikeuksista kärsivät lapset ja jotka luokitellaan kasvatettavuuden perusteella alaryhmiin;
2. Käytöshäiriöiset lapset, joissa usein erotetaan
 - a) sopeutumattomat, asosiaaliset lapset ja
 - b) emotionaalisesti häiriintyneet lapset;
3. Puhehäiriöiset lapset
4. Erityisistä oppimisvaikeuksista kärsivät lapset (Suomessa tällaiset lapset luokitellaan useimmiten kategoriaan lukemis- ja kirjoittamishäiriöiset lapset)
5. Aistivammaiset lapset, joita ovat
 - a) kuulovammaiset ja
 - b) näkövammaiset lapset
6. Fyysisesti vammaiset ja kroonisesti sairaat lapset sekä
7. Monivammaiset lapset. (Kirk 1983, 5.)

Luokittelun ensisijainen ja tärkein tarkoitus on palvella poikkeavan lapsen kasvatusta ja auttaa lapselle sopivan opetuksen järjestämisessä. Traditionaalisesti erityisopetuksessa luokitellaan ja nimetään ne oppilaat, joiden arvioidaan tarvitsevan erityisopetusta. Luokittelua on perusteltu seuraavasti:

1. Erityisopetus on opetusta pedagogisesti poikkeaville. Poikkeavaksi nimeäminen mahdollistaa oppilaan pääsyn hänen tarvitsemaan opetukseen.
2. Poikkeavuustilojen luokittelun avulla on mahdollista edistää tutkimuksia, jotka selvittävät poikkeavien tilojen etiologiaa, ennaltaehkäisyä ja käsittelyä tulevaisuudessa.
3. Luokittelu edesauttaa tarvittavien resurssien saamista kuntoutus- ja opetuspalveluihin. (Moberg 1982, 45-46; Moberg 1993, 136.)

Tutkimustulokset ovat kuitenkin osoittaneet, että luokitteluun liittyy useita ongelmia ja haitallisia sivuvaikutuksia (ks. esim. Moberg 1979). Keskeisimpinä haittoina mainitaan luokittelun satunnaisuus, luokittelun epäasiallisuus kasvatuksen kannalta ja kielteinen leimautuminen (Moberg 1993, 136-137). Kasvatuksessa on hyvä lähteä myös siitä, että yksilön poikkeavuus ei välttämättä ole pysyvää. Niinpä luokitukset eivät saa turhaan antaa kenellekään kuvaa pedagogisen poikkeavuuden elinikäisestä pysyvyydestä. Arvioitaessamme oppilaan erityisopetuksen tarvetta, huomiota on kiinnitettävä siihen, millä alueella tai alueilla yksilö on erilainen ja missä määrin hänen erilaisuutensa vaatii erityispedagogisia toimenpiteitä. (Salminen 1989, 28-29.)

Moberg (1982, 49-50) esittelee Iscoe & Paynen yhdeksän kategorialla käsittävän luokitusjärjestelmän, jonka perustana on kasvatettavan tilanteen toiminnallinen analyysi. Luokitusjärjestelmän mukaan opetettava yksilö voi eriasteisesti poiketa keskimääräisestä kolmessa perusdimensiossa. Perusdimensioita ovat: 1) fyysinen tila 2) sopeutumisen tila ja 3) kasvatuksellinen tila. Jokainen perusdimensio jakaantuu kolmeen alaryhmään ja niiden pohjalta voidaan arvioida yksilön pedagogista poikkeavuutta ja erityisopetuksen tarvetta. Luokitusjärjestelmä on esitettyä seuraavassa kuviossa (kuvio 2):

FYYSINEN TILA	poikkeavuuden fyysinen näkyvyys	liikkuminen	kommunikointi
SOPEUTUMISEN TILA	toveripiirin sopeutuminen	kommunikointi	itsensä arvostaminen
KASVATUKSELLINEN TILA	motivoituminen	koulusaavutukset	kyvyt

KUVIO 2. Iscoe & Paynen (1972) esittämä pedagogisesti poikkeavien luokitusjärjestelmä

Mobergin mukaan

2.3 Poikkeavan oppilaan määritelmiä

Poikkeavista oppilaista käytetään useita eri nimityksiä. Nämä nimitykset pyrkivät kuvaamaan oppilaan erilaisuutta eli erityisopetusperustetta. Suomessa on eri yhteyksissä käytetty mm. termejä erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi, erilainen lapsi, ongelmaoppilas, erityisoppilas, oppimisvaikeuksinen oppilas. Erityisopetuksen piirissä olevien oppilaiden nimitykset ovat jatkuvassa muutostilassa. Nimityksiä muutetaan vastaamaan muuttuneita erityisopetusmuotoja. Samalla ollaan myös tilanteessa, jossa yksilöitä luokitteleva ja mahdollisesti myös leimaava terminologia on poistumassa ja tilalle ollaan saamassa paremmin oppilaiden pedagogista ja muuta tukea korostava suunta. Näin ollen oppilaista on alettu käyttää nimityksiä kuten "children with special needs" tai "barn med särskilt behov av stöd och stimulans". Poikkeavat oppilaat - käsite (troubled/exceptional children) on joissakin tilanteissa haluttu myös korvata käsitteillä poikkeavat tilanteet (exceptional situations) tai poikkeavat järjestelmät (troubled systems). (Happonen, Ihatsu, Kärnä, Perätalo & Tuunainen 1986, 17-28.)

Tutkimukseni aihe on poikkeava oppilas peruskoulun yleisopetuksessa Lapin läänissä. Integraatioon liittyviä käsityksiä ja kokemuksia tarkastelen vanhempien arvioimana. Tässä tutkimuksessa poikkeavilla oppilailla tarkoitettiin: aistivammaisia (kuulovammainen/näkövammaisen), psyykkisesti kehitysvammaisia, heikkolahjaisia, käyttäytymishäiriöisiä (emotionaalisesti häiriintynyt/sosiaalisesti sopeutumaton), fyysisesti vammaisia ja pitkäaikaissairaita lapsia. Seuraavassa poikkeavan oppilaan määrittelyä:

Kuulovammainen. Kuulovammainen on vaikea määritellä, koska käsitteen "normaalikuulo" määrittäminen on osoittautunut lähes ylivoimaiseksi tehtäväksi. Sen takia esitetään useita raja-arvoja riippuen siitä, mitä tarkoitusta varten kuulon menetys määritellään. (Mäki 1982, 279.) Kuulovammainen termiä pidetään yläkäsitteenä eriasteiselle kuulovammaisryhmälle. Suurin ryhmä kuuroista on *varhaiskuuroja*, jotka ovat syntyneet kuuroina tai ovat menettäneet kuulonsa ennen puhumaan oppimista. Viittomakieli on varhaiskuurojen ensimmäinen kieli, joten sen avulla heidän on helpointa ilmaista itseään ja ymmärtää muita. Toisen ryhmän muodostavat *kuuroutuneet*, jotka ovat menettäneet kuulonsa kielenoppimisen jälkeen. Jos kuulon menettäminen tapahtuu kouluiässä, pystyy kuuroutunut lukemisen, kirjoittamisen ja puhumisen avulla kehittymään normaalikuuloisten tapaan. *Huonokuuloiset* ovat puolestaan henkilöitä, joilla on pysyvä kuulon vajaus ja se vaikeuttaa puheen ymmärtämistä ja ympäristön äänien havainnoimista. He voivat kuitenkin apuvälineitä ja näköään apuna käyttäen

oppia kieltä ja keskustella puheen avulla. (Taittonen 1991, 296-297; Taittonen & Salovius 1987, 102.) Kuulovammaisen lapsen kehityksen kannalta ratkaisevaa on se, minkä asteinen kuulonmenetys on ja onko kuulovamma perinnöllinen, synnynnäinen tai ennen puheen oppimiskäyttäytymistä havaittu. Lisäksi on hyvä kartoittaa myös lapsen muut edellytykset kielen oppimiselle. (Mäki 1982, 279.)

Näkövammaisen. Näkövammaisella tarkoitetaan henkilöä, jonka näkötoiminta tai joku sen osa on siinä määrin vaurioitunut, että hänen jokapäiväinen elämänsä häiriintyy. Lievästi heikkonäköisellä on sen verran näköä jäljellä, että hän pystyy vielä esimerkiksi lukemaan tavallista tekstiä erityisapuvälineiden avulla. Myös vaikeasti heikkonäköinen näkee jonkun verran erityisapuvälineiden avulla. Sen sijaan sokealta puuttuu sekä luku- että liikkumisnäkö. Hän käyttää lukiessaan piste- tai äänikirjoja sekä liikkuessaan apuna valkoista keppiä. (Kinos 1991, 258-259.)

Kinoksen (1987, 1991) mukaan varhaislapsuuden kokemukset ovat näkövammaiselle ratkaisevan tärkeitä. Näkövamma vaikuttaa lapsen kehitykseen kokonaisvaltaisesti ja saattaa hidastaa edistymistä useilla osa-alueilla. Näkevä lapsi oppii näkemällä ja matkimalla. Näköärsykkeiden puuttuessa lapsen on vaikea mallioppimisen avulla oppia niitä jokapäiväiseen elämään liittyviä asioita, joita näkevä lapsi oppii huomaamatta tietyssä iässä. Näkövammaisen lapsi tarvitsee paljon tukea, jotta hän kykenee muodostamaan selkeän käsityksen ympäristöstä, tilasta ja suunnista.

Käyttäytymishäiriöinen. Käyttäytymishäiriö on käsitteenä monimutkainen ja epäselvä ja eri tutkijat määrittävät sen hyvin eri tavalla. Kirk (1983, 322) määrittelee käyttäytymishäiriön sellaiseksi ikäryhmän keski-määräisestä käyttäytymisestä poikkeamiseksi, joka merkittävästi häiritsee lapsen omaa kasvua ja kehitystä ja/tai toisten ihmisten elämää. Osa tutkijoista korostaa määritelmässään lapsessa itsessään olevaa poikkeavuutta (ks. esim. Kauffman, 1985, 23), osa taas katsoo käyttäytymishäiriön johtuvan lapsen ja hänen sosiaalisen ympäristön välisestä ristiriidasta. Esimerkiksi Reinert (1980, 4-5) korostaa lapsen ja hänen ympäristönsä välistä ristiriitaa käyttäen ilmaisua konfliktissa olevat lapset (children in conflict). Tällaisen lapsen käyttäytymisen katsotaan vahingoittavan hänen omaa ja /tai hänen tovereiden persoonallisuutta ja vaikeuttaa sosiaalisten suhteiden myönteistä kehitystä.

Kerr & Nelson (1989, 5-6) luettelevat seuraavat viisi käyttäytymisen kriteeriä, joista yhden tai useamman esiintyminen lapsella osoittaa hänen käyttäytymisen häiriintyneeksi:

- 1) kyvyttömyys oppia, mitä ei voida selittää älyllisillä, sensorisilla tai fyysisillä tekijöillä
- 2) kyvyttömyys luoda ja ylläpitää tyydyttäviä suhteita tovereihin ja opettajiin
- 3) sopimattomat käyttäytymismuodot normaaleissa tilanteissa
- 4) yleinen onneton ja depressiivinen mieliala
- 5) taipumus kehittää fyysisiä oireita, kuten puheongelma tai pelkotila, jotka ovat yhteydessä henkilökohtaisiin tai koulua koskeviin ongelmiin.

Perinteisesti käyttäytymishäiriöiset on jaettu kahteen ryhmään: 1) tunne-elämältään häiriintyneisiin ja 2) sosiaalisesti sopeutumattomiin. Tätä jakoa on tosin pidetty varsin teoreettisena ja sen on katsottu olevan hyödyllinen vain käsitteiden selventämisessä. Keskeinen ero tunne-elämältään häiriintyneiden ja sosiaalisesti sopeutumattomien välillä on siinä, että tunnehäiriöinen lapsi on ensisijassa konfliktissa oman itsensä kanssa eikä etenäkään oireiden alkuvaiheessa tuo sisäistä ahdistusta ilmi ulkoisen käyttäytymisen muuttumisena. Sosiaalisesti sopeutumaton lapsi purkaa sen sijaan ahdistuksensa konflikteissa ympäristön kanssa ja saattaa tuoda tällä tavoin avuntarpeensa selkeämmin aikuisten tietoon. Tunne-elämältään häiriintyneitä voisi kuvata aroiksi ja syrjäänvetäytyviksi. He kärsivät kontaktivaikeuksista tai heitä torjutaan ja kiusataan. Sosiaalisesti sopeutumattomat puolestaan vastustavat auktoriteetteja tavalla, joka on ristiriidassa yhteiskunnassa vallitsevien arvojen ja normien kanssa. (Koro 1982, 178-179; Koro 1986, 393; Smith & Neisworth 1975, 27.)

Psyykkisesti kehitysvammainen. Psyykinen kehitysvammaisuus johtuu merkitsevästi keskimääräistä alemmasta yleisestä älyllisestä toiminnasta, joka saa alkunsa kehityskaudella ja johon liittyy adaptiivisen käyttäytymisen heikentyminen. The American Association on Mental Deficiency (AAMD) määritelmän mukaan psyykkiseen kehitysvammaisuuteen liittyy keskitason alapuolella oleva yleinen älyllisen toiminnan taso sekä vajavuuksia adaptiivisessa käyttäytymisessä. Adaptiivisella käyttäytymisellä tarkoitetaan yksilön suoriutumiskykyä ympäristön asettamista luonnollisista ja sosiaalisista vaatimuksista. Psyykkisesti kehitysvammaisilla on laajasti havaittuja häiriöitä tai viivästymiä kypsymisen, oppimisen ja sosiaalisen sopeutumisen alueella. (Hewett & Forness 1977, 133.)

Suomessa voimassa olevan kehitysvammalain mukaan kehitysvammaisella tarkoitetaan henkilöä, jonka kehitys tai henkinen toiminta on estynyt tai häiriintynyt synnynnäisen tai kehityksessä saadun sairauden, vian tai vamman vuoksi ja joka ei muun lain nojalla voi saada tarvitsemiaan palveluja (Autio, Palo, Aittokallio & Turunen 1985, 12). Psykkisesti kehitysvammaiset eivät ole yhtenäinen ryhmä, vaan poikkeavat hyvinkin paljon toisistaan. Kehitysvammaisia on pyritty eri tavoin luokittelemaan, mutta he eivät välttämättä kuulu puhtaasti mihinkään ennalta määrättyyn luokkaan. WHO ja AAMD luokittelevat psykkisesti kehitysvammaiset lievästi, keskitasoisesti, vaikeasti ja syvästi kehitysvammaisiin sekä heikkolahjaisiin. Heikkolahjaisia ei kuitenkaan pohjoismaisen käytännön mukaan luokitella psykkisesti kehitysvammaisiksi. (Ikonen, Rätty & Taipale 1982, 107.)

Erityisopetuksessa psykkisesti kehitysvammaiset jaetaan suorituskyvyn jälkeenjääneisyyden ja koulutettavuuden perusteella pääasiallisesti lievästi kehitysvammaisiin eli koulutuskelpoisiin sekä harjaantumiskelpoisiin. Kasvatuksellisessa luokittelussa omaksi ryhmäksi erotetaan syvästi kehitysvammaiset. (Hewett & Forness 1977, 134-135.)

Heikkolahjainen. Maailman terveysjärjestön (WHO) luokituksen mukaan heikkolahjainen on oppilas, jonka älykkyys on 68-85. Heikkolahjaisten oppilaiden peruspiirteenä on tietynasteinen älyllinen jälkeenjääneisyys, joka estää heitä omaksumasta koulun perustietoja ja -taitoja yhtä nopeasti tai saman laajuisesti kuin keskimääräinen tai normaali oppilas. Heidän kronologinen ikänsä on suurempi kuin heidän henkinen ikänsä. Heikkolahjaisten lasten yhteinen ja keskeinen piirre on oppimisen hitaus. Vaikeudet kohdistuvat nimenomaan abstraktin ajatteluun eivätkä he opi satunnaisesti samassa määrin kuin normaalisti kehittyneet ikätoverinsa. Sosiaalisen kehityksen puolella voi ilmetä kontaktikyvyn puutetta, minäkäsityksen epärealistisuutta ja tunne-elämän viivästyneisyyttä. Motorinen kehitys on lähimpänä ikätovereita eron ollessa kuitenkin keskimäärin 2 vuotta. Kielellisesti he ovat usein alisuoriutujia. Heikkolahjaisista oppilaista puhutaan usein nimikkeellä henkisessä kehityksessään viivästyneet. Heihin rinnastetaan usein myös sellaiset lapset, joiden koulumenestys on erittäin huono, vaikka he älyllisiltä edellytyksiltään olisivatkin täysin normaaleja. (Peruskoulun mukautetun opetussuunnitelman perusteet 1987, 15-18)

Fyysisesti vammainen. Fyysisesti vammaiset muodostavat määrältään pienen, mutta oppimis- ja opiskeluedellytyksiltään erittäin heterogeenisen oppilasjoukon. Oireiden lisäksi heillä vaihtelee vamman synty aika ja -tapa, vamman tyyppi ja vaikeusaste, lisävammojen määrä ja laatu sekä vamman aiheuttama haitta fyysiselle, psyykkiselle ja sosiaaliselle toimintakyvyille. Liikuntavammaisuudessa on kyse vamman aiheuttamista haitoista jokapäiväiselle elämälle: liikumisen ja itsenäisen toiminnan rajoittumisesta tai estymisestä. Heidän opetuksensa hoidetaan lievemmin vammautuneiden osalta normaaliopetuksen yhteydessä tukipalvelujen avulla.

Fyysisesti vammautuneen erityisopetustarpeen syynä voi olla esimerkiksi 1) aivovaurioeräinen liikuntavamma (CP-lapset), 2) muusta syystä johtuva liikuntavamma (luusto- ja lihassairauksia potevat, reumaa sairastavat) tai 3) aivovauriosta johtuva muu kuin liikuntavamma (epileptikot, MBD-lapset, hahmotushäiriöiset). Syynä saattaa olla myös pitkäaikaissairaus. Useimmiten liikuntavamman aiheuttanut sairaus tai tapaturma on diagnosoitu jo hyvissä ajoin ennen kuin lapsi aloittaa koulun. Tällöin kuntoutustarve on kartoitettu ja lapsi saanut kuntoutusta ja tarvitsemansa vammaisvälineet. Vammaisen lapsen kouluun sijoittaminen on valmisteltava huolella ja ilmoitettava hänet kouluun hyvissä ajoin koulunkäyntiä edeltävänä vuonna. Liikuntavammaisen lapsen aloittaessa koulunkäynnin on tärkeää paneutua riittävän varhain hänen kouluympäristönsä suunnitteluun. (Koro 1982, 246-247; Leskinen & Paasikallio 1987, 84-85.)

Pitkäaikaissairas. Useimmat opetusta saavista pitkäaikaissairaista lapsista käyvät koulua normaaleissa kouluissa. Pitkäaikaissairaita oppilaita ovat mm. sydänvikaiset, diabeetikot, syöpää sairastavat, aivokuumeen jälkitilaa sairastavat sekä veren hyytymishäiriöistä kärsivät. Tautien aiheuttama haitta-aste vaihtelee hyvin paljon ja osa taudeista kuuluu kehitysvammaisten erityishuollosta annetun lain piiriin. Pitkäaikaissairaiden lasten joukko on hoito- ja kuntoutuspalvelujen osalta yhteiskunnan yleisten palvelujen varassa, jolloin kuntoutuksen koordinoinnista huolehtivat lähinnä keskussairaaloiden lastenpoliklinikat. Rajankäynti kehitysvammahuollon ja muiden huoltomuotojen välillä on vakiintumatonta. (Mälkiä 1991, 418-419.)

3. PERUSKOULUN ERITYISOPETUS

3.1 Erityisopetus ja sen tavoitteet

Suomalainen peruskoulu rakentuu tasa-arvoperiaatteelle, jonka mukaisesti heikompien oppilaiden tarpeisiin pyritään vastaamaan erityis- ja tukiopetuksella. Jotta oppilas voisi virallisesti osallistua erityisopetukseen, tulee yhteiskunnan ensin luokitella hänet kyseistä opetusta tarvitseväksi siirtämällä hänet erityisluokkaan. Erityisopetus integroituu yhä selkeämmin osaksi kunnan koululaitosta, joten myös ongelmat ja kehittämistarpeet voidaan nähdä osana laajempaa yhteistä kokonaisuutta. (Tuunainen, Ihatsu & Turjanmäki 1996, 204-205.)

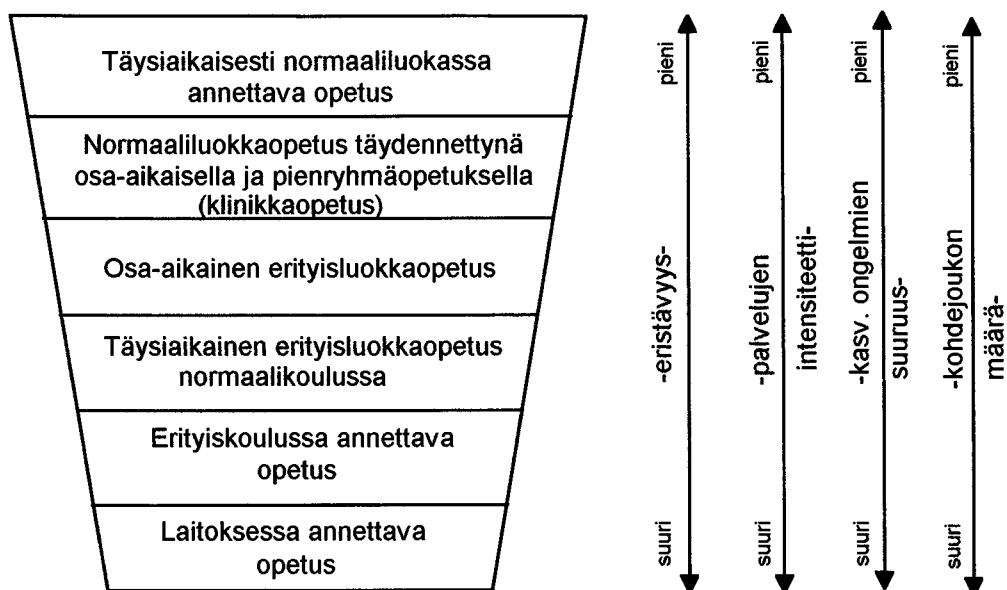
Hautamäen (1996, 35) mukaan erityispedagogiikka ja erityisopetus voidaan määritellä kahdella toisiinsa liittyvällä lauseella: kyse on yhtäältä siitä, miten yleiset opetuksen tavoitteet toteutetaan erityisin keinoin ja toisaalta siitä, miten yleiset kehitykselliset tapahtumat toteutuvat yksilöllisesti. Määritelmän ensimmäinen osa liittyy kouluun. Erityisopetus on tietty järjestelmä, jolla on tietyt tavoitteet ja tehtävät sekä resursseja tavoitella asetettuja tavoitteita. Tavoitteista ja tehtävistä määritellään Suomen lainsäädännössä ja osa muilla tavoin, tietoisesti ja joskus piiloisesti. Keinoina ovat opettamisen erilaiset muodot ja metodit, oppikirjat ja muut oppimateriaalit, erityiskoulutetut opettajat sekä koko opetusjärjestelmä.

Erityisopetuksen palvelut saavat perustansa Suomen koululainsäädäntöön sisältyvistä määräyksistä ja keskeisesti se on ilmaistu peruskoululain kolmannessa pykälässä. Tuossa pykälässä on säädetty että *peruskoulun kasvatusta ja opetusta on järjestettävä oppilaiden ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. (3§ 1 mom.)* Tämä säädös on koulua ja opettajia sitova ja se on säädetty oppilaiden etujen varmistamiseksi ja sitä tulee noudattaa kaikessa koulutoimen järjestämisessä. Peruskoulu on täten tarkoitettu kaikille ja sen tulee tarjota laadullisesti korkeatasoista palvelua, opetusta ja kasvatusta siten, että kaikki lapset voisivat saavuttaa sen osaamisen ja tietämisen, mikä on tarpeen tai mahdollista. (Hautamäki 1996, 36.)

Peruskouluopetuksen lähtökohdaksi on myönteinen ihmiskäsitys, johon sisältyy yhtenä osana yksilön erilaisuuden kunnioittaminen. Samaan ihmiskäsitykseen perustuvat seuraavat peruskoulun erityisopetuksen tavoitteet:

1. **Oppioikeuteen sisältyvä vaatimus oppia erilaisuudesta huolimatta.** Peruskoulun opetukselle haasteen asettavat erityisesti ne oppilaat, joiden koulunkäynti- ja oppimismahdollisuudet ovat heikot. Erityisopetus pyrkii erilaisten opetusmenetelmien avulla turvaamaan yksilölliset oppimisedellytykset. Erityisopetuksen tavoitteiden yhteensopivuus pyritään takaamaan siten, että jokaisella oppivelvollisella on mahdollisuus suorittaa peruskoulun oppimäärä ja hankkia jatko-opintokelpoisuus. Tällä tavoin parannetaan yksilön edellytyksiä hankkia tietoja ja taitoja sekä sopeutua elämään yhteiskunnan itsenäisenä ja aktiivisena jäsenenä.
2. **Normalisaation** yhtenä tavoitteena on erityisopetuksen järjestäminen mahdollisimman pitkälle yleisopetuksen yhteydessä. Käytännössä tämä tarkoittaa integraation lisäämistä ja vähiten rajoittavan ympäristön merkityksen korostamista. Lapselle kysymys ei enää ole joko-tai-ajattelusta vaan tarkoituksenmukaisen kouluratkaisun löytämisestä. Yleisopetuksen kiinteänä osana erityisopetuksen tulee tukea mahdollisimman pitkälle koko ikäluokan kasvamista yhdessä ja tämä periaate toteutuu, kun opetus järjestetään ensisijaisesti yleisopetuksen ryhmissä.
3. **Opetuksen tehokkuuden tavoite** kuuluu keskeisesti sekä erityisopetuksen että yleisopetuksen tuloksellisuuteen sekä tieto- ja taitovaatimuksiin. Tehokkuus tavoitteena edellyttää, että erityisopetusta järjestettäessä huolehditaan siitä, että se edistää oppilaan kehitystä asetettujen kasvatustavoitteiden suunnassa. Erityisopetuksessa opettajien tulee olla asianmukaisesti koulutettuja sekä opetusvälineiden, -materiaalien ja -tilojen ajanmukaisia ja opetuksen eriyttämiseen soveltuvia.
4. **Oppilaan kokonaiskuntoutuksen tavoite** liittyy sekä oppilaiden erilaisuuden tunnistamiseen että ymmärtämiseen. Kokonaiskuntoutuksen kannalta opetuksellisilla toimenpiteillä on keskeinen asema, mutta niiden lisäksi tarvitaan myös yhteistoimintaa opettajien, lääkäreiden, psykologien, sosiaalityöntekijöiden ja koulun muun oppilashuoltohenkilöstön kanssa.
5. Keskeisenä tavoitteena erityisopetuksessa korostetaan myös poikkeavuuden ja oppimisen esteiden **ennaltaehkäisyä**. Oppimisen esteiden ennaltaehkäisy on kaikkien lapsen opetuksesta ja kasvatuksesta vastaavien henkilöiden tehtävä. Sen tulisi alkaa opetussuunnitelmasta ja mennä punaisena lankana kaikkien opetusta ja oppimista koskevien sisältöjen läpi. (Ahvenainen & Moberg 1982, 66-74; Virtanen 1994, 12-13.)

Edellä kuvattuihin tavoitteisiin pääsemiseksi maamme erityisopetukselle on kehitetty Reynoldsin (1962), Denon (1970) ja Birch'in suuntaviivojen mukainen Suomen oloihin sovellettu erityisopetuksen organisatorinen malli (kuvio 3). Tässä Ahvenaisen ja Mobergin (1982, 57) kehittämässä mallissa erityisopetuspalvelut muodostavat eräänlaisen jatkumon, jonka toisessa ääripäässä tarvittava opetus järjestetään kokonaan yleisopetuksen yhteydessä eli normaaliluokassa. Ulottuvuuden toisessa päässä on taas laitoksessa täysiaikaisesti annettava opetus.



KUVIO 3. Erityisopetuksen organisatorinen malli (Ahvenainen & Moberg 1982, 57)

3.2 Erityisopetuksen yleiset periaatteet

Erityisopetuksen yleisiksi periaatteiksi on hyväksytty monissa maissa seuraavaa:

1. Tietyt oppilaat eroavat pedagogisesti niin paljon oppilasemmistöstä, että heidän tarpeidensa täyttämiseen tarvitaan erityisopetusta.
2. Kaikki opettajat eivät voi ja/tai osaa opettaa kaikkia oppilaita. Poikkeavien oppilaiden opettajilta vaaditaan näin ollen erityiskoulutusta.
3. Erityisopetuksen antaminen edellyttää sekä oppilaiden että resurssien määrittelyä.
4. Opetuksessa, jota annetaan erillään yleisopetuksesta, nähdään tärkeänä yksilöllisen opetuksen tehokkuus. Tällä järjestelyllä pyritään myös tuottamaan tarkoituksenmukaista opetusta muille luokan oppilaille.
5. Tasa-arvoiset opiskelumahdollisuudet poikkeaville oppilaille vaativat sekä integroitua että segregoitua opetusta. Merkityksellistä on opetuksen laatu, ei niinkään opetuksen organisointi. (Kauffman 1989, 257-258.)

Näitä yleisesti hyväksytyjä periaatteita ovat kritisoineet mm. Lipsky ja Gartner (1987, 69-72) ja Stainback & Stainback (1987, 66-68). He esittävät seuraavaa:

1. Oppilaat ovat enemmän samanlaisia kuin erilaisia ja samoja opetusperiaatteita voidaan soveltaa kaikkien oppilaiden opetuksessa. Mitään erityistä opetusta ei siis tarvita ja oppilaiden luokittelu vammaisiin ja ei-vammaisiin nähdään pedagogisesti merkityksettömänä.
2. Hyvät opettajat voivat opettaa kaikenlaisia oppilaita. Hyvä opettaja kykenee muuttamaan opetusmetodinsa oppilaiden taustat huomioiden. Erityisopetus ja erityisopettajakoulutusta ei pidetä tarpeellisena ja normaaliopetuksen vastuu kaikkien oppilaiden opetuksesta voidaan siirtää osittain erityisopetukselle.
3. Kaikille lapsille voidaan taata korkealuokkainen koulutus ilman että luokittelemme tiettyjä lapsia pedagogisesti poikkeaviksi oppilaita tai lapsiksi, joilla on erityisiä tarpeita.
4. Segregoitua opetusta ei tarvita, vaan kaikki oppilaat voivat oppia tehokkaasti yleisopetuksen mukana normaaliluokassa. Segregointi nähdään esteenä tasa-arvolle.
5. Opetusta, jota annetaan erillään normaaliopetuksesta, pidetään diskriminoivana. Merkityksellistä on opetuksen organisointi, ei opetuksen laatu. Vammaisten saadessa opetusta yhdessä ei-vammaisten kanssa, tarjoutuu heille tasa-arvoiset mahdollisuudet opetukseen ja kasvatukseen.

3.3 Erityisopetuksen järjestämis muodot: osa-aikainen ja täysiaikainen erityisopetus

Erityisopetusta voidaan järjestää monin eri tavoin. Se voi olla täysiaikaista (luokkamuotoista) erityisopetusta, jolloin opetusryhmän muodostavat vain erityisopetukseen siirretyt oppilaat. Täysiaikainen eli luokkamuotoinen erityisopetus on oppivelvollisuuskoulumme erityisopetuksen muodoista vanhin ja sitä järjestetään peruskouluissa älyllisesti kehityksessään viivästyneille ja lievästi vajaamielisille lapsille mukautetun opetuksen (EMU) luokilla ja kouluissa. (Ahvenainen & Moberg 1982, 71.)

Toisaalta erityisopetus voi olla myös osa-aikaista (laaja-alaista), jolloin oppilas saa erityisapua yksilöllisiin oppimisvaikeuksiin kuten puhe-, lukemis- ja kirjoittamishäiriöihin. Osa-aikaisen erityisopetuksen keskeinen tavoite on auttaa vaikeuksissa olevia oppilaita, jotta he kykenisivät yksilöllisten oppimisedellytystensä mukaisesti saavuttamaan peruskoulun yleiset tavoitteet. Osa-aikaisen erityisopetuksen järjestämisen keskeinen lähtökohta on koulukohtaisuus. Koulukohtaisesti erityisopetuksessa erottuvat oppilaan, luokan, ryhmän ja koko koulun tarpeet.

Mikäli osa-aikaisella erityisopetuksella ei saavuteta riittäviä tuloksia, on poikkeavalle oppilaalle järjestettävä opiskelumahdollisuus erityisluokassa, erityiskoulussa tai joissakin tapauksissa laitoksissa. Joitakin erityisopetukseen siirrettyjä oppilaita opetetaan esimerkiksi sairaalassa tai kotona. Erityisopetus voi olla luonteeltaan myös integroitua, jolloin erityisopetuk-

seen siirretty oppilas on sijoitettu yleisopetuksen opetusryhmään. Tällöin oppilaan opetus tapahtuu yleensä yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti. (Ahvenainen & Moberg 1982, 68-71; Laukkanen 1996, 3.)

Erityispedagogiikan sanakirja määrittelee erityisluokan erityistarpeista lähteväksi pienryhmiksi, joissa oppilaiden ongelmat eivät ole niin suuria, että heitä pitäisi kasvattaa erityiskouluissa. Luokkaa opettaa erityiskoulutuksen saanut opettaja, ja koulunkäyntiavustaja avustaa kasvatustyössä. Erityisluokka pyrkii erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja tutkimalla yhteistyöhön yleisopetuksen kanssa ja mahdollisuuksien mukaan käytetään yhteisiä opettajia ja muodostetaan yhteisiä opetusryhmiä. Erityisluokan saa yleensä saattaa normaalikoulun yhteyteen, mikä mahdollistaa integroinnin normaalikoulun ohjelmaan ja aktiviteetteihin. Esimerkiksi taito- ja taideaineet sekä oppilaan harrastuneisuus antavat hyvän mahdollisuuden työskennellä yleisopetuksen ryhmissä. (Williams 1988, 185; Virtanen 1994, 29-30.)

3.4 Erityisopetus yksilöllisenä palveluna

Thomson (1995) on todennut yleisen opetuslainsäädännön ja sitä täydentävän erityisopetusta koskevien määräysten tarkoituksen olleen useimmissa länsi-euroopan maissa samantapainen:

- muuttaa vammaisuuden määrittely enemmän vuorovaikutussuhdetta painottavaksi
- vähentää erityisopetuksen erilaisten opetussuunnitelmaryhmien ja luokittelujen nimikkeitä
- ottaa käyttöön yleisempi käsite " lapsen erityiset tarpeet"
- varmistaa vanhempien huomioonotto
- korostaa kasvatuksellisten tarpeiden käsitettä.

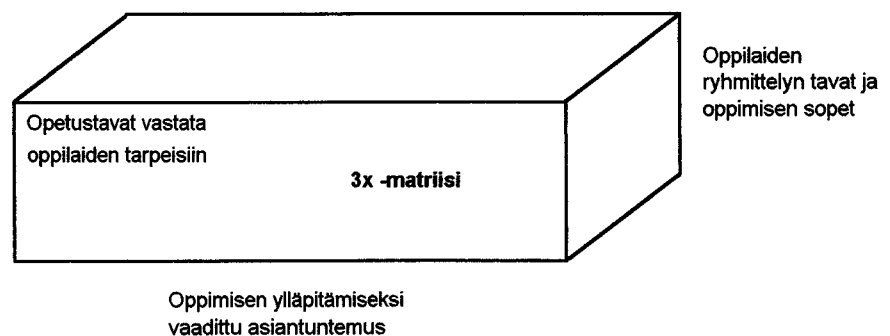
On esitetty, että lapsen erityiset kasvatukselliset tarpeet syntyvät niistä vaikeuksista, jotka lapsi tiettyssä koulussa tai systeemissä kohtaa. Ne eivät siis aina synny lapsen osaamattomuudesta tai halusta toimia tietyllä tavalla, vaan myös siitä, että koulu itsessään ei toimi lapsia huomioivalla tavalla. Koulun tulisikin enemmän mukautua oppilaan ominaisuuksiin ja siihen vuorovaikutukseen, joka hänelle on mahdollista. Thomsonin (1995) mukaan koulun tulisi huomioida: 1) oppilaan tuen ja ohjauksen tarve, 2) oppilaan toiminnalliset ja sopeutumista

edistävät piirteet, 3) opetuksen erityisten muotojen taso ja 4) oppilaan vanhempien toiveet (Hautamäki 1996, 42).

Wedell (1995, 100-104) on myös tarkastellut koulun kykyä huomioida kaikkien oppilaiden tarpeita. Hänen mukaan kysymys ei ole vain eräiden ryhmien tarpeiden huomioinnista ja kamppailusta tämän oikeutuksesta, vaan tällaisessa tilanteessa erityisopetus nähdään helposti negaationa: muiden oppilaiden etu vaatii sen, että eräät opetetaan erikseen. Tällainen ajatus eriyttämisestä perustuu moniin piilo-oletuksiin koskien ihmisten kykyjen jakaantumista ja opetuksen järjestämistä. Wedell (1995) toteaa:

"... inkluusio tarkoittaa sitä, että koulusysteemin organisoinnin on lähdettävä tunnistamalla kaikkien oppilaiden oppimistarpeiden monimuotoisuus. Nykyisin opetusjärjestelyt lähtevät liikaa oletuksesta, että kaikkia lapsia opetetaan ryhmissä. Seurauksena on päätelmä, jonka mukaan opetus keskittyy ryhmässä olevien lasten oppimistarpeiden jonkinlaiseen yhdistelmään, mikä puolestaan johtaa otaksumaan, että noiden lasten oppimisen tarpeet tulevat sellaisiksi, joita ei voitaisi ottaa tavallisessa ryhmässä huomioon, minkä tähden erityisratkaisuja edellytetään ja järjestetään".

Wedellin ajatuksen ydin on se, että opetuksen yksilöllinen toteuttaminen keinoina luokat ja ikäryhmät, perustuu harhaiseen näkemykseen oppilaiden tarpeiden samankaltaisuudesta ainakin ikäkauden rajoissa. Jotta kaikki oppilaat saisivat tukea tarpeittensa mukaan, tulisi huomiota kiinnittää oppilaiden monimuotoisuuden ja opetettavien aineiden vaatimusten väliseen suhteeseen. Wedellin näkemys asiasta on johtanut 3-suuntaisen palvelumatriisin syntymiseen (kuvio 4). Mallin kolme tekijäryhmää ovat: 1) erilaiset opettajien opetustavat, joilla pyritään vastaamaan oppilaiden tarpeisiin, 2) oppimisen ylläpitämiseksi vaadittava asiantuntemus ja 3) oppilaiden ryhmittelyn tavat ja oppimisympäristöt.



KUVIO 4. Wedellin 3-suuntainen palvelumatriisi (Wedell 1995, 100-104)

Murron (1992, 58) mielestä vallitseva keskustelu integraatiosta sulkee kuitenkin liian helposti syrjään segregatiovaihtoehdon, jota voidaan pitää myös todellisena vaihtoehtona tasokkaine kuntoutuspalveluineen. Keskustelua tulisi herättää erityiskoulujen kehittämistä integraation suuntaan mm. tukemalla oppilaan siirtymistä yleisopetukseen sekä lisäämällä ratkaisuja, joissa erityiskoulu on normaalin koulun yhteydessä. Murron mielestä lähtökohtana tulee olla oppilaan primaari tarve kasvaa ja kuntoutua, eikä se, kumpi ratkaisu - integraatio vai segregatio - on parempi vaihtoehto. Ratkaisun tulee siis perustua oppilaasta lähteneeseen tarpeeseen.

3.5 Erityisopetuksen nykytila

Erityisopetustamme ohjaa pyrkimys vähiten rajoittavaan kasvuympäristöön, mutta siitä huolimatta ovat laitokset, erityiskoulut ja luokat edelleen todellisuuttamme. Peruskoulun oppilaisista saa erityisopetusta jossain muodossa noin 16 % oppilaista, mistä luokkamuotoisen erityisopetuksen osuus on ollut noin 2,5 %. Lukuvuonna 1994- 1995 erityisopetusta saaneita oppilaita oli peruskoulussa 93 373. Taulukossa 1 kuvataan erityisopetusta saaneet lukuvuonna 1987-1988 ja lukuvuonna 1994-1995.

TAULUKKO 1. Peruskoulun erityisopetusta saaneet oppilaat lukuvuonna 1987-1988 ja lukuvuonna 1994-1995. (Virtanen & Ratilainen 1996, 56)

Lukuvuosi	Erityisopetuksen oppilasmäärä	Peruskoulun oppilasmäärästä %	Muutos % 1987-88/1994-95
1987-1988	96 822	16,9	
1994-1995	93 973	16,0	- 2,9

Taulukon 1 mukaan peruskoulun erityisopetuksen oppilaiden kokonaismäärä on lukuvuonna 1994-1995 vähentynyt 2,9 % lukuvuoteen 1987-1988 verrattuna. Näiden tietojen valossa integraation kehittyminen näyttää huimalta. Mobergin (1996, 123-124) mukaan tällainen tilastojen tulkitseminen on kuitenkin harhauttavaa, sillä käytännössä segregoidussa erityisopetuksessa olevien oppilaiden osuus koko ikäluokasta on pysynyt suunnilleen samana (2-3 %) viimeiset kolmekymmentä vuotta, jopa hivenen lisääntynekin viimeisten vuosien aikana. Lisäksi on muistettava, että vaikeimmin kehitysvammaiset ovat edelleen peruskoulumme ulkopuolella.

Erityisopetuksen eri osa-alueilla on tapahtunut seuraavanlaisia määrällisiä muutoksia: Erityisopetuksen piirissä harjaantumisoppilaiden (EHA 1) määrä on kasvanut 30 % ja mukautetun opetuksen (EMU) oppilasmäärä 24 %. Sen sijaan emotionaalisesti häiriintyneitä ja sosiaalisesti sopeutumattomien (ESY) oppilasmäärät vähenivät 63 % ja tähän osaksi vaikuttavina tekijöinä pidetään mm. yleisopetuksen lisääntynyttä kykyä tulla toimeen häiriökäyttäytymisen kanssa ja sitä, että ESY-oppilaita on sijoitettu viimeisimmissä tilastoissa luokkaan "muu", jossa oppilaiden määrä kasvoi noin 56 %. Näkövammaisten koulunkäynti yleisopetusryhmissä on puolestaan lisääntynyt nopeasti kahden viimeisenvuosikymmenen aikana ja Jyväskylän näkövammaisten koulun rekisterin mukaan kouluikäisistä näkövammaisista noin 80 % sai opetusta yleisopetusryhmissä. Taulukossa 2 esitetään erityisopetusta saaneet peruskoulun oppilaat erityisopetukseen hyväksytyin opetussuunnitelman mukaan lukuvuosina 1987-1988 ja 1994-1995.

TAULUKKO 2. Erityisopetusta saaneet peruskoulun oppilaat erityisopetukseen hyväksytyin opetussuunnitelman mukaan lukuvuosina 1987-1988 ja 1994-1995. (Lukuvuoden 1994-1995 oppilasmäärät eivät sisällä koko maan tietoja, vaan niistä puuttuu 1 100 oppilasta.) (Virtanen & Ratilainen 1996, 57)

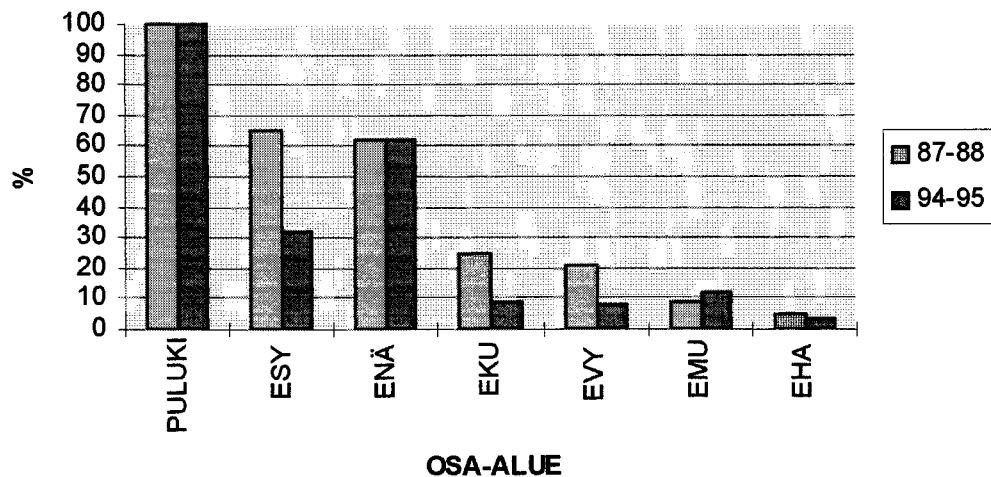
OPS	lv 87-88	lv 95-96	% pk:n oppilaista	% pk:n oppilaista	muutos lv 87-88/ 94-95	muutos %
EMU	8 096	10 071	1,4	1,7	1 975	24,4
EHA1	2 362	3 087	0,4	0,2	725	30,7
EKU	864	1 004	0,2	0,5	140	16,2
ENÄ	188	170	0	0	-18	-9,6
EVY	1 171	1 280	0,2	0,2	109	9,3
ESY	11 951	4 426	2,1	0,8	-7 525	-63
PULUKI	67 663	65 735	11,8	11,2	-1 928	-2,8
MUU	4 527	7 100	0,8	1,2	2 573	56,8
YHTEENSÄ	96 822	92 873	16,9	15,8	-3 949	-4,1

Taulukon 3 perusteella voidaan havaita, että luokkamuotoinen erityisopetus (esim. EKU, EHA 1, EMU, ENÄ) järjestetään pääosin erityiskouluissa, jolloin myös mukautetaan opetussuunnitelman koko oppimäärä. ESY-opetus puolestaan järjestetään pääosin yleisopetuksen yhteydessä yleensä mukauttaen vain jonkin oppiaineen oppimäärää.

TAULUKKO 3. Erityisopetusta saaneet peruskoulun oppilaat opetuksen järjestämismuodon ja opetussuunnitelman mukaan lukuvuonna 1994-1995. (Virtanen & Rati-lainen 1996, 58)

OPS	Esiaste	Erityis-koulu	Erityis-luokka	Erityis-järj.	Osa aik. erit. op.	Lisä-opetus	Yl. opet. integr.	Yht.
EMU	13	6 613	2 153	60	729	19	484	10 071
EHA1	193	1 860	835	124	20	22	33	3 087
EKU	59	752	97	9	45	2	40	1 004
ENÄ	7	53	0	4	21	1	84	170
EVY	30	677	450	22	31	1	69	1 280
ESY	1	504	2 382	68	1 327	45	99	4 426
PULUKI	0	0	0	0	65 629	106	0	65 735
MUU	40	894	237	91	5 781	17	40	7 100
Yhteensä	343	11 353	6 145	378	73 583	213	849	92 873

Fyysisen integraation toteuttamisen aste riippuu ja vaihtelee oppilaan vammatyyppin ja vaikeusasteen mukaan sekä niistä heijastuvien erityistarpeiden mukaan. Kuviossa 5 esitetään integroidusti erityisopetusta saaneiden oppilaiden osuudet (%) opetussuunnitelmittain luku-vuosina 1987-88 ja 1994-95.



KUVIO 5. Integroidusti (täysi- tai osa-aikaisesti yleisopetuksen opetusryhmästä) erityisopetusta saaneiden oppilaiden osuudet (%) opetussuunnitelmittain lukuvuosina 1987-88 ja 1994-95. (Moberg 1996, 126)

Kuvion perusteella oppilaat, joiden kasvatukselliset ongelmat ovat lieviä (luki- ja puhehäiriöt), voivat saada opetuksen lähes täysiaikaisesti yleisopetuksen yhteydessä. Sen sijaan kouluvammaisten, kehitysvammaisten ja liikuntavammaisten opetussuunnitelmia käytettäessä integroidut ympäristöt ovat edelleen melko harvinaisia. Yhteenvedona voidaan todeta, että integraatioajattelu ei ole johtanut luokkamutoisen erityisopetuksen vähenemiseen. Vaikka osa-aikainen erityisopetus on vuosien varrella lisääntynyt, se ei ole tapahtunut erityisluokkia vähentämällä. (Moberg 1996, 124-126.)

4. INTEGRAATIOAJATTELU ERITYISOPETUKSESSA

4.1 Integraatioajattelun synty

Integraatioajattelun syntyyn ja kehittymiseen ovat vaikuttaneet monet tekijät. Karkeasti nämä taustatekijät voidaan jakaa seuraavasti:

- a) erillisen (segregoidun) erityisopetuksen vaikutuksia koskeviin tutkimustuloksiin ja
- b) poikkeavuutta, poikkeavia oppilaita ja heidän koulutettavuuttaan koskevien käsitysten muuttumiseen. (Moberg 1993, 133.)

Erityiskasvattajien kiinnostus erityisopetuksen tehokkuuteen heräsi jo 1950-luvulla, mutta varsinaisesti keskustelu laajeni Dunnin vuonna 1968 tekemän katsauksen myötä. Dunn (1968, 3-22) asetti oppilaiden erottelun erityisluokkiin kyseenalaiseksi saavutettavien kasvatustavoitteiden kannalta. Hän totesi artikkelissaan, ettei ole toteennäytetty kehitysvammaisten koulumenestyksen olevan parempaa erillisessä erityisluokassa kuin vastaavien oppilaiden koulumenestys normaaliluokassa. Lisäksi hän totesi erityisluokkasijoitukseen liittyvän nimeämisen olevan leimaavaa ja että normaaliluokissa voidaan antaa kehitysvammaisille tehokasta opetusta.

Erityisopetuksen tehokkuustutkimuksia on julkaistu lukuisissa yhteyksissä (mm. Moberg 1972, Corman & Gottlieb 1978), mutta kovin yksiselitteistä kuvaa luokkamuotoisen erityisopetuksen tehokkuudesta tutkimukset eivät pysty antamaan. Osa tutkimuksista viittaa siihen, että normaaliluokkasijoitus olisi erityisluokkasijoitusta parempi vaihtoehto ja osa taas pitää erityisluokkasijoitusta tehokkaampana vaihtoehtona. Joissakin tutkimuksissa ei selvää eroa koulumuotojen välillä ole havaittu. Vaikka tehokkuustutkimuksia on pidetty pääosiltaan integraatioajattelua tukevinä, on niihin kohdistunut kritiikki pitänyt niitä tieteellisiltä metodeiltaan kyseenalaisina ja tuloksiltaan ristiriitaisina.

Integraatioajattelun syntyyn on vaikuttanut poikkeavia yksilöitä koskevan ihmiskäsityksen ja tätä kautta koko erityiskasvatusta ohjaavan ajatusmallin muuttuminen. Kaikkien ihmisten tasa-arvon ja yhteisten perusoikeuksien tunnustaminen on myös vaikuttanut siihen, että integraatioajattelu on alettu kokea hyvänä asiana. Esimerkiksi USA:ssa integraatioprosessi rinnastettiin ihmisoikeuksiin ja käräjäoikeus vanhempienyhdistysten ja heidän edustajiensa toimesta

tuotti tuloksena mainstreaming-lain PL 94-142. Laissa tunnustetaan mm. vammaisen lapsen oikeudet tarkoituksenmukaiseen opetukseen, vähiten rajoittavaan ympäristöön ja yksilöllisiä, tukevia palveluja sisältävään harjoitusohjelmaan. (Moberg 1993, 135; Ihatsu 1995, 67.)

Integraation syntyyn ovat vaikuttaneet mm. seuraavat tekijät:

1. Vammaisten oppilaiden vanhempien usein esittämä negatiivinen asenne erillistä erityisopetusta kohtaan
2. Vammaisten oman panoksen voimistuminen
3. Perinteisten sijoituskäytäntöjen epäoikeudenmukaisuuksien tiedostaminen
4. Vaatimukset yksilöllisten opetusohjelmien kehittämiseen, minkä uusi teknologia mahdollistaa
5. Taloudelliset tekijät
6. Vammaisten oikeuksien laillistaminen.

Integraatioajattelun lähtökohta on se, että poikkeavat oppilaat pyrkisivät löytämään omia tarpeitaan vastaavan ja heille parhaiten sopivan koulun. Integraatioajattelun syntyyn ja kehitykseen eivät kuitenkaan ole vaikuttaneet pelkästään kasvatukselliset tekijät vaan myös yhteiskuntapoliittiset ja hallinnolliset tekijät sekä ennen muuta moraali. (Ihatsu 1995, 67-68.)

4.2 Integraatio ja lähikäsitteet

Puhuttaessa integraatioideologiasta keskeisiä termejä ovat integraatio, mainstreaming ja normalisaatio. Näitä termejä käytetään erityispedagogisessa kirjallisuudessa osittain samaa tarkoittavina mutta toisaalta myös eri sisältöisinä tutkijasta ja asianyhteydestä riippuen. Integraatio - segregaatio keskustelua on käyty vammaishuollossa ja erityisopetuksessa jo yli sata vuotta. Myös Suomessa tällä keskustelulla on pitkät perinteet.

Normalisaation käsitteen luojana pidetään Bank-Mikkelsonia, joka 1950-luvun lopulla toi esille näkemyksensä vammaisten oikeudesta elää mahdollisimman normaalia elämää ja sovelsi käsitteen kehitysvammaisten ihmisten hoitoon. Ruotsissa puolestaan Nirje toi esille normalisaatioperiaatteensa vuonna 1969. Nirjen (1993, 1-3) mukaan normalisaatioperiaate alkoi

pyrkimyksistä mahdollistaa vammaisille sellaiset jokapäiväisen elämän olosuhteet, jotka ovat mahdollisimman lähellä yhteiskunnan tavallisia olosuhteita ja elämäntapoja. Normalisaatioperiaate syntyi eräänlaiseksi toimintaohjeeksi tilanteessa, jossa palveluja kehitysvammaisille yksilöille ja heidän vanhemmilleen oli vähän tarjolla. Bank-Mikkelsonin ja Nirjen jälkeen ovat mm. Wolfensberger ja O'Brien kehittäneet normalisaatio - käsitteen sisältöä. Wolfensbergerin (1977, 28) mukaan normalisaation periaate on "niiden keinojen hyödyntämistä, jotka ovat kulttuurisesti niin normatiivisia kuin mahdollista ja joilla vahvistetaan ja/tai ylläpidetään yksilöllisiä käyttäytymismuotoja ja luonteen piirteitä. Normalisaatio-käsitettä pidetään kulttuuri-spesifisenä, koska eri kulttuureissa normaalisaation normit vaihtelevat.

Normalisaatio- käsitteestä on tehty useita eri tulkintoja, mutta sen keskeisenä sisältönä pidetään poikkeavuudesta aiheutuvan etäisyyden vähentämistä ja pyrkimystä helpottaa ympäristön ja poikkeavan yksilön kohtaamista. Tarkoituksena ei ole tehdä poikkeavasta normaalia vaan poikkeavan yksilön palvelujen järjestämistä mahdollisimman normaaliksi. Ympäristö pyritään muuttamaan siten, että se kykenisi paremmin huomioimaan poikkeavan ja hänen tarpeensa ja sitä kautta auttaa häntä mahdollisimman normaaliin elämään omilla ehdoillaan.

(Määttä 1989, 4.) Normalisaatioperiaate vaikutti voimakkaasti erityisopetukseen

1960-luvulla ja tällöin erityisluokat asetettiin kyseenalaisiksi ja alettiin vaatia poikkeavien oppilaiden opettamista yleisopetuksen yhteydessä. Yhdysvalloissa tätä keskustelua kutsuttiin mainstreaming-ideologiaksi eli "valtavirraksi", jossa kaikki ovat mukana. (Murto 1992, 26.)

Mainstreaming - käsite tarkoittaa jatkuvaan yksilölliseen kasvatussuunnitelmaan ja -ohjelmaan perustuvaa poikkeavien oppilaiden ajallista, opetuksellista ja sosiaalista integraatiota muiden ikätovereidensä kanssa. Mainstreaming edellyttää ennenkaikkea yleisopetuksen ja erityisopetuksen hallinto-, opetus- ja tukipalveluhenkilöstön vastuun selkeyttämistä. (Gartner & Lipsky 1987, 370; Moberg 1993, 139.) Mainstreamingin ansiosta alkoi Yhdysvalloissa 1970-luvulla voimistua uudentyyppinen suhtautuminen koulutukseen. Alettiin puhua mm. vähiten rajoittavan ympäristön (least restrictive environment, LRE) -periaatteesta. LRE -periaatteella tarkoitettiin erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden opetuksen toteuttamista mahdollisimman pitkälle muun opetuksen yhteydessä. Tätä toteutetaan lainsäädännössä esimerkiksi laissa "Education For All Handicapped Children Act". (Kalliokoski & Määttä 1989, 7-8.)

Fergusonin (1994, 9-10) mukaan mainstreaming-ideologia sai aikaan sen, että tuhansia erityiskoulujen- ja luokkien oppilaita alettiin luokitella uudelleen ja palauttaa heitä takaisin yleisopetukseen. Normalisaatioperiaatteen korostama vammaisten kunnioitus muuttui mainstreaming-ideologiassa vammaisuuden näkemiseen erillisenä ja hoidon tarpeena esiintyvänä ominaisuutena. Lipsky ja Gartner (1989, 275) näkivät asiasta alkavan uuden keskustelun ja lähtökohdaksi muodostui se, että kaikki oppilaat ovat keskenään erilaisia, mutta kykenevät silti opiskelemaan useimmissa ympäristöissä.

Meyen (1978, 19) esittää mainstreaming -käsitteen piirteinä seuraavaa:

1. Vammaista lasta voidaan parhaiten auttaa sijoittamalla hänet tavalliseen luokkaan ei-vammaisten oppilaiden pariin
2. Opetuksen päävastuu annetaan yleisopetuksesta vastaavalle opettajalle
3. Yleisopetusluokan opettajalle on turvattava tukipalvelut vammaisen lapsen auttamiseksi silloin kun erityistä apua tarvitaan
4. Suorat tukipalvelut turvataan vammaiselle lapselle osa-aikaisesti vain silloin kun yleisopetuksen luokanopettaja on kyvytön turvaamaan sopivaa opetusohjelmaa tukihenkilöstön avulla
5. Sijoittaminen erityisluokkiin jätetään viimeiseksi vaihtoehdoksi
6. Lapsen edistymistä tarkkaillaan jatkuvasti ja hänet palautetaan yleisopetusluokalle niin pian kuin hänen suorituksensa sitä edellyttävät.

Mainstreaming- käsitteen rinnalla on alettu puhua integraatiosta. **Integraatio** liitetään usein kahden erillisen kokonaisuuden yhdistämiseksi siten, että lopputuloksena syntyy uusi kokonaisuus omine erityispiirteineen. Integraation keskeinen ajatus on sosiaalisen diskriminaation vähentäminen lopettamalla oppilaiden leimaaminen ja segregoitu opetus. Integraatio -käsitettä käytetään yleisesti Pohjoismaissa vammaisten lasten koulutusjärjestelyistä keskusteltaessa.

Integraatiota voidaan kuvata teoreettiseksi käsitteeksi unohtamatta kuitenkin sen käytännön sisältöä. Se voidaan nähdä konkreettisena menetelmänä, jolla toteutetaan sille asetettuja portaittaisia tavoitteita, ja näin ollen se on melko pitkälle kytkeytynyt myös käytännön toimenpiteisiin. Integraatio sisältää päämäärän saavuttamisen keinot ja se on tapa normalisoida. Sitä voi kuvata myös "yhteenkasvattamiseksi" joka mahdollistaa ihmisten välisen kommunikoinnin

ja yhdessäolon. (Moberg & Ikonen 1980, 63; Takala 1987, 13.) Integraatiota tulee tarkastella myös yhteydessä historialliseen kontekstiin. Tällöin voidaan havaita sen edustavan vastareaktiota eristämisvaiheelle. Nykyään vammaishuollossa korostetaan integraatiota normaaliin yhteisöön, jonka perustana on näkemys vammaisen samankaltaisuudesta ei-vammaisten kanssa. Tavoite on, että vammaisen nähtäisiin persoonallisena yksilönä eikä vammaisuutta tarkasteltaisi yksilöllisenä ominaisuutena vaan suhteessa muihin yksilöihin, yhteisöön ja yhteiskunnalliseen kehitysvaiheeseen. (Murto 1992, 28-29.) Sen mukaan kuinka voimallisena ja toimivana periaatetta pidetään voidaan puhua neljästä eri integraatiosta; fyysisestä, toiminnallisesta, sosiaalisesta ja yhteiskunnallisesta.

1) Fyysisellä integraatiolla tarkoitetaan fyysisen etäisyyden vähentämistä poikkeavan ja muiden väliltä. Esimerkiksi opetuksessa vammaiset oppilaat sijoitetaan muiden oppilaiden joukkoon ja koulun toiminnot järjestetään mahdollisimman lähemmäksi ja yhdessä. Fyysinen integraatio voidaan jakaa a) yksittäisen oppilaan normaaliluokkaan sijoittamiseen (fyysinen yksilöintegraatio), b) normaalikoulun yhteyteen kokonaisen erityisluokan sijoittamiseen (fyysinen, luokkaintegraatio).

2) Toiminnallinen integraatio tarkoittaa puolestaan toiminnallisen etäisyyden vähentämistä. Käytännössä toiminnallisella integraatiolla tarkoitetaan yhteisten resurssien käyttöä erityisopetuksen ja yleisopetuksen kesken.

3) Sosiaalisella integraatiolla tarkoitetaan sosiaalisen etäisyyden vähentämistä. Sosiaalinen integraatio merkitsee luonnollisia, spontaaneja kontakteja vammaisten ja muiden välillä, kuten esimerkiksi ystävyysuhteita.

4) Yhteiskunnallisella integraatiolla tarkoitetaan yhteiskuntaan sijoittumista yhteisön täysiarvoisena jäsenenä, johon kuuluu mahdollisuuksien, oikeuksien ja velvollisuuksien yhdenmukaistaminen vammaisten ja muiden yhteisöelämässä. (Moberg & Ikonen 1980, 54; Söder 1979, 8-9.)

Kaiken kaikkiaan integraatio- käsitteen ala on varsin laaja sekä hajanainen ja siksi sen jäsentäminen eri lajeihin on tarkoituksenmukaista. Jäsentämisen avulla hahmotetaan integraatio prosessiksi, joka toteutuu ensimmäiseltä fyysisen integraation tasolta kohti neljättä, yhteiskunnallisen integraation tasoa. Yksikään integraation muoto ei siis sellaisenaan muodosta varsinaista integraatiota, vaan todellinen integraatio muodostuu vasta kun koko tapahtuma on edennyt loppuun. Sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio ovat reaalista integraatiota. Fyysinen ja toiminnallinen puolestaan keinoja integraation saavuttamiseksi. (Salminen 1989, 73; Söder 1979, 45.) Suomessa integraatiota toteutetaan laajasti mutta ei systemaattisesti. Integraatio on valitettavan usein jäänyt fyysisen oppilassijoituksen tasolle kuntouttavien elementtien

puuttuessa. Opetusjärjestelyjen osalta integraation toteuttamisessa voidaan erottaa vielä käsite *osaintegraatio* silloin, kun erityisluokan oppilas on osan aikaa normaaliluokassa. *Vähittäisintegraatiolla* taas tarkoitetaan sitä, että oppilas vähitellen integroidaan kykyjensä mukaan yleisopetukseen. (Murto 1992, 23.)

4.3 Inclusion

Kaikki eivät ole tyytyväisiä koulujärjestelmään, josta edelleen on löydettävissä kaikki sijoitusvaihtoehdot yleisopetuksesta erityiskouluihin ja laitoksiin. On syntynyt uusia integraatioliikkeitä (esim. Regular Education Initiative, REI), jotka ovat entistä voimakkaammin pyrkineet korostamaan integraatioajattelun perimmäisiä tavoitteita ja vaativat täydellisempää erityisopetuksen ja yleisopetuksen sulauttamista (ks. esim. Gartner & Lipsky 1987, Stainback & Stainback 1992). Keskustelut vakiinnuttivat käyttöömmme 1980-luvun lopulla termin "inclusion" ja sitä käytettiin vaadittaessa kaikille lapsille oikeutta päästä osalliseksi samoista palveluista heti alusta lähtien. Koulunkäynnissä tämä tarkoitti omaa lähikoulua. Kun integraatio antaa oikeuden olla vammaisen muiden joukossa, niin inclusion-ideologia näkee jokaisen yksilön aktiivisena, panoksen antavana jäsenenä omassa yhteisössään. (Ferguson 1994, 10-11.)

Inclusion- käsite tarkoittaa, että

- kaikki oppilaat opiskelevat samassa koulussa ja heidän on mahdollisuus saada tarvitsemiaan tukipalveluita
- jokaisella lapsella on omat yksilölliset tarpeensa integroidussa ympäristössä
- kaikki lapset osallistuvat tasapuolisesti kaikkiin koulutapahtumiin
- vammaisia ja ei-vammaisia rohkaistaan sosiaaliseen kanssakäymiseen
- vammaisten koulunkäynnille luodaan mahdollisuus normaalissa ympäristössä
- erityisopettajan ja luokanopettajan välille luodaan hyvä työtoveruus
- opettajaa, jolla on opetettavana vammaisia oppilaita, tuetaan
- vammaisten ja ei-vammaisten oppilaiden erilaiset koulutukselliset tavoitteet huomioidaan
- ihmisten erilaisuuden ymmärtämistä ja hyväksymistä opetetaan
- kaikille oppilaille järjestetään sopiva koulutusohjelma

- vanhemmat huomioidaan tärkeänä osana tiimityöskentelyä. (Inclusion Times for children and youth with disabilities 1993, vol 1, 1-2)

Inclusion- käsitteen kehittymisen myötä on haluttu myös jonkinlaista käsitteellistä selkeyttä siihen, miten se eroaa aikaisemmin käytetyistä termeistä (mainstreaming, integraatio) ja mitä uutta se mahdollisesti tuo tullessaan. Tähän keskusteluun liittyen on esitetty seuraavaa: mainstreaming ja muut sen lähikäsitteet on kehitetty kahdelle olemassaolevalle koulumuodolle (yleisopetus ja erityisopetus) ja sille olettamukselle, että näiden kahden systeemin välillä vallitsee "epäoikeudenmukaisuus". Integraation tehtävä on näin ollen johdattaa erityisopetus suurempaan ja suositumpaan kokonaisuuteen eli ns. valtavirtaan (mainstreaming). Inclusion-käsite puolestaan liitetään yhteen koulutukselliseen järjestelmään, jossa vallitsee tasa-arvo kaikkien yksilöiden välillä. Näin ollen integraatiota ei tarvita, koska mikään osa ei tässä järjestelmässä ole erillään. (Inclusion Times for children and youth with disabilities 1993, vol 2, 2)

Yhdysvalloissa on puolestaan saanut kannatusta täydellistä integraatiota (Inclusive Education Environment) painottava suunta, joiden edustajista mainittakoon esimerkiksi Biklen, Lipsky ja Gartner. Suuntaus painottaa mm. sitä, että oppilaat eroavat toisistaan erilaisten oppimistyylien, tarpeittensa ja kiinnostuksiensa perusteella ja tällöin heidän opetuksessaan tulee lähteä siitä, että se mukautuu tähän diversiteettiin jokaisessa luokassa. "Täydellisen integraation" (full inclusion, FI) kannattajat haluavat kiinnittää huomiota mm. siihen, että kaikki oppilaat tulee ottaa mukaan kaikkiin toimintoihin ja on vältettävä oppilaiden pelkkää sijoittamista "valtavirtaan". Täydellinen integraatio ei vaadi oppilaiden luokittelua ja leimaamista vaan korostaa sellaisen järjestelmän kehittämistä, jossa kaikkien oppilaiden tarpeet huomioidaan ja kasvatustyöhön osallistuu koko henkilökunta yhteistyönä. (Ihatsu 1995, 102.)

Mobergin (1990, 241-245) mukaan suomalainen kasvatustodellisuus sijoittuu esitettyjen ideologioiden välimaastoon. Toisaalta erityiskasvatusta toteutetaan määrällisesti laajasti peruskouluissa, toisaalta taas opetusta pyritään integroimaan yhä enemmän yleisopetukseen ja luokittelemista pyritään välttämään. Kaiken kaikkiaan integraatioajattelu perustuu voimakkaaseen uskoon asian oikeutuksesta, mutta kritiikiton usko integroinnin onnistumiseen voi johtaa myös tehottomaan kasvatukseen. Kauffmanin (1993, 6-16) mielestä erityisopetus on kolmen tärkeän tehtävän edessä: a) kasvatuksen paikan merkityksen ylikorostaminen on saatava loppumaan, b) mielikuva-ajattelu on korvattava selkeillä käsitteillä ja perusajatuksilla sekä c) kaikkea fanaattisuutta on pyrittävä välttämään.

5. POIKKEAVAN OPPILAAN INTEGROIMINEN YLEISOPETUKSEEN

5.1 Integraation toteuttaminen

Integraatioajattelun lähtökohtana on kunkin poikkeavan oppilaan tarpeista lähtevän, yksilölle parhaiten sopivan koulumuodon löytäminen. Koska tarpeet ovat hyvin erilaisia, on luonnollista, että integraatoratkaisutkaan eivät aina noudata samaa kaavaa. Nykyisin tavoite on yhä enemmän integroida poikkeava oppilas normaaliopetukseen ja taata hänelle mahdollisimman normaali oppimistilanne normaaliluokassa. (Lahtinen 1990, 246.) Sykes (1989, 87-93) määrittelee artikkelissaan integraation toteuttamisen lainsäädännöllisiä periaatteita, jotka koskevat vammaisen lapsen integroitumista normaaliluokkaan. Niiden mukaan

- jokaisella vammaisella lapsella on oikeus käydä koulua normaali luokassa ja saada sellaista koulutusta, joka edesauttaa häntä kehittymään parhaalla mahdollisella tavalla ja nopeuttaa hänen sosiaalista integraatiota.
- integraation toteutuminen edellyttää poikkeavien oppilaiden luokittelusta luopumista. Luokittelujen käyttö ei ole opetuksen kannalta perusteltua ja usein se vain lisää sekaannusta lapsen poikkeavuuden ja erityisopetuksen tarpeiden välillä.
- resurssien ja palvelujen tarjonnassa tulee pyrkiä siihen, että ne tarjotaan siinä koulussa, jossa oppilas opiskelee.
- yhteiset päätöksentekoprosessit rohkaisevat yhteistyöhön kaikkia niitä osapuolia, jotka osallistuvat oppilaan integraation toteuttamiseen.
- kaikki oppilaat voivat oppia ja tulla opetetuiksi

Mobergin (1993) mukaan integraation peruselementit muodostuvat seuraavista seikoista:

1. jokaisen yksilön kunnioittaminen
2. jokaisen mahdollisuus tehdä valintoja omassa elämässään
3. itsemääräämisoikeus
4. tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoaminen
5. mahdollisuus olla arvostettu
6. mahdollisuus osallistumiseen.

Näiden peruselementtien pohjalta Moberg (1993) esittää integraation toteuttamista edistäviksi seikoiksi seuraavaa:

1. vammaisten ryhmittelyä erilaisiin yksiköihin tulee välttää.
2. leimaavia erityisnimikkeitä tulee välttää.

3. vammaisten käyttöön tulee hankkia tarvittava elämän laatua parantava välineistö ja teknologia.
4. kaikki tarpeettomat leimat ja ammattislangi tulee lopettaa
5. apua saavan tulee olla täysin tietoinen siitä, mitä hänen ympärillään tehdään ja puhutaan.
6. mikään palvelu ei saa perustua sääliin. (Moberg 1993, 138.)

Poikkeavan oppilaan integraation toteuttamista suomalaisessa peruskoulussa voidaan tarkastella sekä hallinnollisen, pedagogisen kuin myös leimaamisteorian tiedostamisen lähtökohdista käsin. Kouluhallitus on toiminta- ja taloussuunnitelmassaan esittänyt, että kouluissa tulee toteuttaa integraatioperiaatetta ja vammaisia lapsia tulee pyrkiä sijoittamaan normaaliluokille. Hallinnollisessa mielessä integraation toteuttamista on pyritty helpottamaan erityisjärjestelyillä kuten esimerkiksi opetuksen eriyttämisellä, opetusryhmän koon pienentämisellä, koulunkäyntiavustajien hankkimisella sekä opetussuunnitelman muuttamisella (Kouluhallituksen yleiskirje 87/1982).

Ihatsun (1987, 55-56) mukaan viime vuosina pedagogisesti yksi merkittävimmistä lähtökohdista integraation toteuttamiselle ovat ns. ekologisesti suuntautuneet kasvatuksen mallit. Ekologinen lähestymistapa on kokoava nimitys erilaisille kasvatus- ja opetusjärjestelyille, joita toteutetaan normaaliluokissa poikkeavien oppilaiden ohjannassa. Ekologisessa näkemyksessä korostetaan poikkeavuuden kokonaisvaltaista huomioonottamista ja tavoitteena on löytää tasapaino lapsen käyttäytymisen ja ympäristön välillä. Pedagogisesti merkittävänä lähtökohtina pidetään myös integroidulle opetukselle asetettuja etuja, joista mainittakoon mm. normaalielämän tilanteiden hyväksikäyttö, oppilaiden toimiminen normaaliryhmässä ja satunnaisiin epäonnistumisiin annettava joustava apu.

Integraatiota toteutettaessa leimaamisteorian perusajatus liittyy siihen, että poikkeavuus ei ole yksilön ominaisuus sinänsä, vaan yksilön ja hänen sosiaalisen ympäristön vuorovaikutusprosessien välittämä ilmiö. Poikkeavan oppilaan sijoituessa normaaliluokkaan hänen poikkeavuutensa tulisi määritellä niin, ettei sitä pidetä erilaisena. Leimaamisteorian mukaan luokitteluun ja määrittelyihin liittyy kuitenkin joukko kielteisiä lisämerkityksiä, asenteita ja odotuksia. Poikkeavaa oppilasta kuvatessa korostetaan usein vain sitä, missä suhteessa hän on vajaa. Tällöin leimaaminen synnyttää kielteisen evaluaation ja se on havaittavissa myös lähiympäristön suhtautumisessa. (Ihatsu 1987, 41.)

Keskustelu integraatiosta ei Suomessa ole juurikaan vaikuttaneet erityisopetuksen toteuttamiseen. Osasyynä tähän pidetään sitä, että erityisopetuksen kehittäminen on ollut aina 1980-luvulle asti määrällistä. Myös Mobergin (1990, 241-245) mukaan erityiskasvatusta toteutetaan määrällisesti laajana peruskoulun osana. Vaikka pyrkimyksemme on integroida opetus yhä enemmän yleisopetukseen, integraatoratkaisut tehdään paljolti koulun omien ehtojen mukaan. Olisikin kiinnitettävä huomiota siihen, että erityiskasvatus ei toteudu tyhjiössä vaan integraation toteuttamiseen vaikuttavaa lukuisat tekijät, kuten yhteisössä vallitsevat arvostukset ja asenteet sekä eri etupiirien näkemykset. Huolimatta asenteiden muuttumisesta myönteisimmiksi, integraation toteuttaminen vaatii edelleen lisänäyttöjä poikkeavien oppilaiden hyvästä yksilöllisestä opetuksesta yleisopetuksen yhteydessä (Moberg 1994, 27; Murto 1992, 30-33.) Halvorsenin & Sailorin (1990, 144-145) mielestä integraation toteutuksessa tulisikin kiinnittää huomiota seuraaviin seikkoihin:

1. fyysisen integraation aste ja määrä
2. kontaktien määrä ikätovereihin
3. normaalipalveluiden määrä
4. vanhempien osallistuminen
5. henkilökunnan koulutus
6. yksilöllinen opetus
7. opetuksen toiminnallisuus ja sovellettavuus
8. kokonaiskuntoutus
9. liittyminen yleisopetuksen ohjelmaan
10. liittyminen koulun ulkopuoliseen toimintaan
11. koulusta yhteiskuntaan siirtymisestä huolehtiminen.

5.2 Integraation esteitä

Poikkeavalle oppilaalle sopivinta opetusmuotoa valitessa tulee huomioida se, että koulunkäynti edistää yhteisymmärrystä oppilaan, perheen, kuntoutuksen sekä koulun välillä. Integraation onnistumisen esteeksi muodostuu kuitenkin valitettavan usein se, etteivät kaikki osapuolet sitoudu yhteiseen tavoitteeseen ja näin ollen toimivien yhteistyömallien luominen ongelmien ratkaisemiseksi ei toteudu. (Ferguson & Ryan -Vincek 1992, 66-81.) Myös Hegarty (1993, 195) näkee yhtenä integraation onnistumisen esteenä sen, että kaikki asianosaiset eivät sitoudu sitä toteuttamaan. Laadukkaan opetuksen ehdoton edellytys on yhteistyö, joka perustuu kaikkien asianosaisten yhteiseen sopimukseen työnjaosta ja jossa pyritään aktiiviseen ongelmanratkaisuun. Skrticin (1991, 173) mukaan opettajat eivät kuitenkaan koe tarvetta yhteistyöhön niin kauan kuin vallalla on tiukkaan erikoistumiseen perustuva ammatillinen hier-

arkia. Leskinen (1994, 188) puolestaan näkee, että integraatioon asennoitumista ohjaa liikaa kokemuksen puute. Intressiryhmien (hallinto, opettajat, vanhemmat) asenteiden taustalla vaikuttaa pessimismi integraation mahdollisuuteen ja se liittyy juuri muutoksen kokemiseen uhkana. (vrt. Peck, Hayden, Wandschneider, Peterson & Richarz 1989, 361.) Onkin todettu, että vasta käytännön esimerkit integraation toimivuudesta muuttavat asenteista vähitellen myönteisimmiksi.

Integraation toteuttamiseen ja sen edistämiseen liittyy myös joukko käytännön ongelmia. Esimerkiksi oppilaan koulunkäynniltä puuttuu selkeä toiminnallinen malli, joka perustuisi juuri hänen tarpeisiin. Oppilaan koulutussuunnitelman laatimiseen ja opetusryhmien pienentämiseen ei ole velvoitetta ja lisäksi yhteistyö kuntoutuksen ja kasvatuksen kesken ontuu. Integraation toteuttamisessa kasvatuksellisen kuntoutuksen alue jää myös usein täsmentämättä ja niinpä sen käyttöä vierastetaan niin koulussa kuin yleensä kasvatuksessa. (Ihatsu 1995, 95.) Leskisen (1994, 188) mukaan Suomessa ei myöskään ole esimerkkejä integroituvista ohjelmista, vaan integroivat sijoitukset ovat perustuneet muihin syihin kuin todelliseen sitoutumiseen integraatio-ideologiaan.

Integraatiota on vakiinnutettu erilaisissa virallisissa ohjeissa (mm. Kouluhallitus, OAJ), mutta vaikka ne näyttävät lähtevän lapsen tarpeista, niiden takaa heijastuu tietty näkemys poikkeavuudesta ja niinpä ne eivät useinkaan käytännössä toteudu. Ohjeet puhuvat integraation toteuttamisen puolesta tietyin ehdoin eli oppilaiden täytyy täyttää tietyt kriteerit, jotta he integroituisivat. (Murto 1992, 31.) Integraation toteuttamisessa vallitsee osaksi päämäärien ja keinojen keskinäinen ristiriitaisuus. Ferguson (1993) havaitsi saman ilmiön laajassa tutkimusprojektissaan, jossa seurattiin vaikeammin kehitysvammaisten opetuksen onnistumista yleisopetuksessa. Ferguson käyttää termiä "kuplalapset" ja tarkoittaa tällä sitä, että he ovat lapsia, jotka ovat fyysisesti läsnä yleisopetuksen luokassa, mutta kuitenkin muista erillään. Esimerkkinä hän mainitsi mm. sen, että kun muut lapset saavat ohjeet opettajalta, vammaisen oppilas saa ne avustajaltaan (Tenhunen 1995, 265-266).

Integraatiokokeiluista saadut tulokset ovat osittain myös olleet ristiriitaisia ja voivat osaltaan vaikeuttaa integraation yleistymistä. Tutkimusten tulokset eivät ole vakuuttaneet opettajia integraation onnistumisesta ja keskusteluissa ovat päässeet ilmaisemaan mielipiteensä lähinnä vain tutkijat ja virkamiehet. Yleisopetusta ei myöskään ole kehitetty erityisopetuksen periaatteiden mukaisesti eli siten, että vammaisuuden kohtaaminen kasvatuskäytännössä toteutuisi

luonnollisesti. Meiltä puuttuu vammaisten ja muiden oppilaiden yhteisopetusta käsittelevä pedagogiikka. Opettajat joutuvat vastaamaan poikkeavien oppilaiden opettamisesta puutteellisin tiedoin ja valmiuksin ja integraatioajattelun ja -sovellutusten puuttuessa ei myöskään integraatiotilanteessa osata kohdentaa tarvittavia tukitoimia. (Ihatsu 1987, 65-66; Tenhunen 1995, 264.) Säästöjen aikaansaamiseksi tehdään ns. "hätäintegraatiota" ilman henkisiä ja aineellisia resursseja ja se on puolestaan vaikeuttanut erityisopetuksen kehittymistä ja saattanut jopa kokonaankin estää periaatteena hyväksytyyn todellisen integraation toteutumisen (Happonen, Ihatsu & Ruoho 1994, 71).

5.3 Integraation edellytykset

Integraation edellytykset ovat hyvin erilaisia; osa niistä liittyy suoranaisesti opetuksen järjestämiseen ja osa taas edustaa laajemmin kouluorganisaatiota ja ympäröivää yhteisöä. Tutkimukset eivät anna kovin selvää kuvaa integraation edellytyksistä ja syynä tähän pidetään mm. tapausten ainutkertaisuutta ja sitä, että tutkimustavat ja onnistumisen kriteerit ovat vaihtelevia.

Bogdan ja Biklen (1985) ovat tuoneet esiin onnistuneen integraatoratkaisun edellytyksiä. Heidän mukaan todellisen integraation syntyminen edellyttää integraatiota koskevan filosofian kehittymistä niin koulussa kuin ympäröivässä yhteiskunnassa. Integraation kehittymisen ehto on koulun johdon, opettajien, muiden työntekijöiden, vanhempien ja oppilaiden hyväksymää ajatusta integraatiosta ja sitä edellyttävistä tekijöistä. Myös vammaisten ja ei-vammaisten oppilaiden vuorovaikutukselle on koulussa luotava ohjelmalliset puitteet ja kaikkien oppilaiden hyvästä opetuksesta tulee huolehtia. Oppilaan yksilöllisten kasvatuksellisten tarpeiden huomioiminen itse opetustapahtumassa edellyttää opetussuunnitelman, opettajan ammattiosaamisen, opetusvälineiden ja oppimateriaalien sekä tarvittavien lisäpalvelujen yksilöllisten vaatimusten huomioimista (Moberg 1993, 150).

Suomen erityiskasvatusliitto esitti integraatiokannanottonsa 1995 ja siinä todettiin, että "*vammaisella lapsella ja nuorella tulee olla oikeus ja todellinen mahdollisuus saada kykijensä ja vammansa edellyttämää kasvatusta ja opetusta alan erityiskoulutuksen saaneiden opettajien johdolla*". Integraatio tulee nähdä yhtenä keinona - erityiskoulujen ohella mahdollistaa kaikkien erityisopetusta tarvitsemien täysipainoinen osallistuminen yhteiskunnalliseen toimintaan sekä edistää tasa-arvoa ja yksilöllisten tarpeiden tunnistamista." Erityisopettajajärjestö tuo-

mitsee "säästöintegraation" ja luettelee seuraavia ehtoja, joita integroinnin onnistuminen edellyttää:

- huolella tehty hoito-, kuntoutus- ja koulutussuunnitelma,
- opetusryhmän pienentäminen,
- riittävä osa-aikainen erityisopetus ja tukiopetus,
- riittävät oppilashuoltopalvelut,
- pätevät ja pystyvät avustajat,
- apuvälineet ja erityismateriaalit,
- fyysinen oppimisympäristö,
- erityiskoulutuksen saaneen henkilökunnan hyödyntäminen,
- vastaanottavan opetusyksikön kouluttaminen,
- panostaminen opettajan ja muun henkilöstön valmiuksiin,
- työnohjaus,
- eri hallintoalojen yhteistyön ja tukitoimien koordinointi kunnan erityisopetusyksikön kautta ja
- maantieteellisesti kattava tukiverkosto. (Moberg 1996, 132-133.)

Ahvenaisen & Mobergin (1982, 58) mukaan erityisopetusta tarvitsevan oppilaan koulusijoitusratkaisu ja sen fyysisen integroinnin aste riippuvat oppilaasta, opettajasta ja opetuksesta sekä hallinnollisista ja muista kehystekijöistä. Mobergin luettelemia oppilaaseen liittyviä tekijöitä ovat mm. poikkeavuuden tyyppi, suoriutumistaso, älykkyys ja sosiaalinen kypsyyt. Opettajaan ja opetukseen liittyvinä tekijöinä ovat taas mm. opettajan kyky hyväksyä kaikkien oppilaiden oikeutus saada opetusta vähiten rajoittavassa ympäristössä sekä käytettävissä oleva opetussuunnitelma ja mahdollisuus yksilölliseen mukauttamiseen. Kehystekijöinä mainittiin mm. se, että oppilaan ympäristön ja kouluhallintoa edustavien henkilöiden on hyväksyttävä ajateltu erityisopetusratkaisu.

5.4 Integraation tulevaisuus

Integraatioajattelu on vakiinnuttanut asemansa siinä mielessä, että itse periaatetta ei enää useinkaan aseteta kyseenalaiseksi, vaan se koetaan arvokkaaksi ja moraalisesti oikeaksi. Ongelmaksi on kuitenkin osoittautunut periaatteen toteuttaminen kaikkia osapuolia tyydyttävällä tavalla. Nykyisin integraation kannattajista osa - säilyttäjät - näkevät erityisluokilla olevan perusteltu tehtävä myös tulevaisuudessa, osa - lakkauttajat - toteavat taas yksiselitteisesti: erityisluokkia ei tarvita. (Moberg 1993, 152.)

Integraatiota koskeva tutkimus on viime vuosina lisääntynyt melkoisesti, mutta se ei kuitenkaan ole johtanut integraation merkittävään yleistymiseen. Mobergin (1994, 27) mukaan integraation toteuttaminen edellyttääkin lisänäyttöjä erilaisten oppilaiden hyvästä yksilöllisestä opetuksesta yleisopetuksen yhteydessä. Integraatiokokeilujen tulee olla hyvin suunniteltuja ja niiden tulee perustua mm. laajaan viitekehukseen. Tenhunen (1995, 266) korostaakin kokeiluissa olevan tärkeää lähteä liikkeelle siitä, että onnistunut integraatio koskee koko kouluyhteisöä ja kaikkia sen yhteistyötahoja. On myös varmistuttava koulun keinoista vastata integraation toteuttamisesta ja sen tulosten arvioimisesta.

Vaikka erityisopetus onkin uudistusten alla, nopea siirtyminen kaikkien yhteiseen kouluun ei ole mahdollista. Erityisopetuksen kehittämisessä onkin tärkeää huomioida sen historia ja välttää kaikenlaista fanaattisuutta (Kauffman 1993, 8). Tämä tarkoittaa pienin askelin etenemistä ja sen myöntämistä, että tällä hetkellä yleisopetus ei kykene osa-aikaisen erityisopetuksen turvin vastaamaan kaikkien oppilaiden tarpeisiin. Edelleen tarvitaan vaihtoehtoisia erityisopetusratkaisuja kuten esimerkiksi erityisluokkia. Luokkamuotoinen erityisopetus ei myöskään voi eristäytyä muusta opetuksesta, vaan sen on etsittävä uusia yhteistyömuotoja yleisopetuksen kanssa. (Tenhunen 1995, 266-267.) Murrone (1992, 24) mukaan tehtävämme on kehittää erityiskouluja integroivaan suuntaan ja turvata oppilaille mahdollisuus siirtyä kykyjensä mukaan vähitellen yleisopetukseen. On myös muistettava, että oppilaan etu ratkaisee opetuspaikan.

Integraation käytännön kehittämistoimia tulevaisuudessa voi tiivistetysti hahmottaa seuraavasti:

- integraatioajattelu myös yleisen pedagogiikan käsitteistöön
- oppilashuollossa korostettava integraatio- ja kuntoutusajattelua
- integraatioperiaate suunnitteluperiaatteeksi
- opetusryhmän pienentämiseen selvä mahdollisuus, jos luokassa on vammaisen oppilas
- etukäteissuunnittelu vammaisoppilaan osalta
- pedagogiset tukitoimet vakiinnutettava:
- opettajan perehdyttäminen tehtävään
- koulutussuunnitelman laatiminen velvoittavaksi
- koulunkäyntiavustajatoimintaan riittävästi määrärahoja
- tukeminen omatoimisuuteen. (Murto 1992, 63.)

6. VANHEMMAT YHTEISTYÖKUMPPANEINA

Yhteiskunnassa on alettu yhä enemmän korostaa asiakkaan näkökulmaa. Kasvatuksen alalla tämä merkitsee vanhempien aktiivista mukaanottoa laadittaessa esimerkiksi opetussuunnitelmaa tai pyrittäessä avautumaan yhteiskuntaan. Nykyään haasteemme onkin ottaa vanhemmat tasavertaisina yhteistyökumppaneina niin integraation kuin myös koko kasvatustieteellisen toiminnan kehittämiseen.

6.1 Vanhempien ja eri ammatti-ihmisten välinen yhteistyö

Vanhemmat ovat edustaneet pitkään käyttämätöntä voimavaraa ammatti-ihmisille, jotka työskentelevät poikkeavien lasten kanssa. Vanhemmat ovat tiukasti sidoksissa lapseensa niin ajallisesti kuin emotionaalisesti ja kukaan ei tunne lasta yhtä hyvin kuin hänen vanhempansa.

Vanhemmilla on myös huomattavasti enemmän kokemusta lapsestaan kuin kenelläkään ammatti-ihmisellä. Kuitenkin vasta viime aikoina on vanhempien merkitystä lastensa opetuksessa alettu korostaa niin kasvatuspoliittisissa kuin lainsäädännöllisissä keskusteluissa. Suosituksia on alettu antaa vanhempien kanssa tehdystä yhteistyöstä ja esimerkiksi Yhdysvalloissa lainsäädäntö korostaa vanhempien merkitystä lastensa erityiskasvatuksellisiin tarpeisiin liittyvissä toimissa. (Gargiulo 1985, 4-5.) Moses ja Croll (1987, 76) pitävätkin lain velvoittamaa yhteistyötä vankkana perustana laajemman yhteistyön syntymiselle.

Vanhempien kokemuksia ammatti-ihmisten asenteista lasta ja hänen kuntoutusta kohtaan on tutkinut mm. Baxter (1989). Tutkimuksessa oli mukana 131 vanhempaa ja heistä yli puolet (57%) koki asiantuntijoiden asennoitumisen myönteiseksi. Tulosten mukaan vanhemmat kokivat ammatti-ihmisillä olevan heidän tarvitsemaa tietoa, mutta pitivät ammatti-ihmisiä haluttomina jakamaan sitä heille. Vanhemmilla oli joitakin odotuksia ammatti-ihmisiä kohtaan ja nämä odotukset liittyivät mm. pätevyyteen eli ammatti-ihmisten kykyyn tehdä tarkoituksenmukaisia arvioita lapsesta sekä valmiuteen tiedottaa vanhemmille heidän tarvitsemista ja saatavilla olevista palveluista. Tulosten mukaan vanhempien kunnioitus on oleellinen tekijä yhteistyössä, sillä vain ymmärtämällä heidän tunteitaan ja olemalla avoin saatavalle tiedolle voivat asiantuntijat olettaa yhteistyön onnistuvan. (Baxter 1989, 259-269.) Myös Adams (1990, 109-110) korostaa vanhempien merkitystä oppilaan arviointiprosessin yhteydessä sekä oppilaan sijoitusta koskevassa päätöksenteossa.

Suomessa ei vanhempien oikeuksia ja velvollisuuksia ole määritelty niin laajasti kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa, missä vammaisten lasten vanhempien ja ammatti-ihmisten vuorovaikutuksesta on kirjoitettu hyvin runsaastikin ja laadittu ohjeita toimivasta yhteistyöstä. Gartnerin & Lipskyn (1987, 367-370) mukaan asenteet poikkeavuutta kohtaan ovat kuitenkin juurtuneet syvälle ammattikuntaamme. Erityiskasvatuksen alueella lapsi ymmärretään/nähdään hyvin poikkeavakeskeisesti ja lapsen ympärillä oleva ammattihenkilöstö on erityiskoulutettua. Samalla myös vanhempien asemaan suhtaudutaan paljolti siten kuin he olisivat myös osa ongelmaa.

Poikkeavaa lasta hoitavien perheiden jokapäiväiseen kokemukseen kuuluu se, että poikkeava lapsi on perheessä yhtä arvostettu kuin muutkin. Täten on luonnollista, että perhe toivoo myös muidenkin ihmisten toimivan samalla tavoin. Usein käy kuitenkin niin, että lapsen ollessa koulussa vanhemmat kohtaavat laajan ja voimakkaan ammatillisen organisaation, jonka arvomaailma ja kulttuuri poikkeaa heidän näkemyksestään. Tukiliiton julkaisemassa perhetutkimuksessa (1994) tuodaan keskeisesti ilmi se, että vanhemmat eivät aina saa apua ja tukea viranomaisilta. Tulokset viittaavat myös siihen, mitä useampaan viranomaiseen vanhemmilla oli ollut yhteys, sitä stressaantuneempia vanhemmat olivat. (Saloviita 1994, 30.)

Ammatti-ihmisten ja vanhempien välinen yhteistyö on ensiarvoisen tärkeää monestakin syystä. Ensinnäkin vanhemmat ovat ensisijaisia vaikuttajia lapsensa elämässä ja he haluavat kasvatustehtävästä suoriutuakseen tietoja ja käytännön apua. Toiseksi erityisopetuksen opetussuunnitelmat kohdistuvat usein alueille, jotka ovat tärkeitä juuri vanhempien kannalta (esim. sosiaaliset taidot) ja kolmanneksi vanhempia tarvitaan opittujen taitojen ylläpitäjinä ja yleis-täjinä. (McConachien 1986, 262-264.) Gartnerin ja Lipskyn (1987, 17-23) mukaan todellinen yhteistyö syntyy juuri molempien osapuolten tieto-aidon myöntämisestä. Roolit tulisikin nähdä enemmän toisiaan täydentävinä kuin ns. kilpailevina. Yhteistyön tulisi perustua molemminpuoliseen kunnioitukseen, joustavuuteen sekä päätöksenteon jakamiseen.

Yhteistyön syntyyn oma vaikutuksensa on lapsen vammaisuuden asteella. Vaikeammin vammaisten lasten vanhempien on helpompi olla yhteistyössä eri asiantuntijoiden kanssa, koska yhteistyö on useimmiten alkanut jo hyvin aikaisessa vaiheessa. Myös yhteisymmärrys lasta koskevista asioista on helpompaa kuin lievemmin vammaisten lasten vanhemmilla, jotka helposti olettavat koulun hoitavan siellä syntyneet ongelmat. (Moses & Croll 1987, 77.)

Davis (1985, 19-35) jakaa vanhempien ja ammatti-ihmisten väliset suhteet kolmeen tyyppiin. Hänen mukaan yleisimpänä suhtautumistapana voidaan pitää asiantuntijamallia, jossa ammatti-ihmiset kokevat olevansa nimenomaan asiantuntijoita suhteessa lapseen ja tämän vanhempiin. Tässä mallissa ongelmaksi voi muodostua vanhempien riippuvuus ammatti-ihmisistä ja vuorovaikutuksen heikkous eri osapuolten välillä. Toisessa mallissa ammatti-ihmiset pitävät itseään asiantuntijoina, joilla on tietoa ja ennen kaikkea halua jakaa sitä vanhemmille. Vaaraksi tässä mallissa voi puolestaan muodostua liiallinen keskittyminen lapsen tarpeisiin ja perheen kokonaisuuden unohtaminen. Kolmas ns. yhteistyömalli sisältää vanhempien ja ammatti-ihmisten toisiaan täydentävää asiantuntijuutta. Vanhemmat ovat tässä mallissa itsensä asiantuntijoita eli omien tavoitteiden, lastensa ja olosuhteiden tuntijoita. Ammatti-ihmisten asiantuntijuus nähdään yleisemmässä mielessä, lähinnä vanhempien tietojen ja taitojen täydentäjinä. Molemmat osapuolet voivat työskennellä yhdessä, mutta vanhemmilla on lopullinen vastuu itse päätöksenteossa.

Vanhempien ja eri ammatti-ihmisten väliseen yhteistyöhön voidaan liittää myös Rainforthin & Yorkin (1987, 190-191) käyttämä termi poikkitieteellinen yhteistyö. Tällä he tarkoittavat työskentelyä, jonka toteuttamiseen osallistuvat useat eri alojen asiantuntijat. He jakavat poikkitieteellisen yhteistyön kolmeen eri malliin. Ensimmäisessä mallissa asiantuntijat opettavat toinen toisiaan käyttämään oman alansa erikoistaitoja opetuksessa ja kuntoutuksessa. Esimerkiksi lääkintävoimistelija voi antaa vanhemmille tai opettajalle käytännön opetusta, kuinka oppilaan kanssa edetään. Toinen malli on ns. integroitu terapia: ryhmän jäsenet esimerkiksi opettavat oppilasta katsomaan kuvia, joiden perusteella hänen täytyy tehdä valinta siitä, mitä hän haluaa syödä ja juoda. Tässä tilanteessa voidaan joutua opettamaan kommunikaatiotaitojen lisäksi pään kontrollia tai kääntymistä. Jokainen asiantuntija antaa oman alaansa liittyvää erikoistietoa oppilaan opetukseen ja kuntoutukseen. Poikkitieteellisen yhteistyön kolmas malli lähtee taitojen ryhmittelystä, jossa korostetaan liikkeiden, kommunikaation, sosiaalisten ja muiden tarpeellisten taitojen olevan osa toiminnallisia rutiineja, joiden opettamisessa eri alojen asiantuntijat voivat tehdä paljon yhteistyötä. Petersen (1988, 483) näkee etuna myös sen, että vanhemmat ja lapsi ovat tekemisissä vain yhden asiantuntijan kanssa, mikä tekee keskinäisen viestinnän yksinkertaisemmaksi.

6.2 Vanhempien ja koulun välinen yhteistyö

Kouluyhteistyö voidaan määritellä kasvatettavia koskevaksi tiedonvaihdoksi, jossa ovat mukana kaikki lasta kasvattavat henkilöt ja/tai organisaatiot. Tässä keskeisimpiä ovat koti ja koulu eli oppilas, hänen huoltajansa ja opettaja. Tavoitteena on lapsen koko persoonallisuuden kehittäminen, mikä edellyttää tiivistä yhteistyötä ja jatkuvaa tiedon vaihtoa eri osapuolten välillä. (Husso, Korpinen & Korpinen 1980, 1-2.) Yhteistyöstä virallisesti huolehtivana elimenä koulussa on johtokunta, jonka tehtäviin kuuluu mm. vastata koulun sisäisistä, koulun ja kodin sekä koulun ja ympäröivän yhteiskunnan välisestä yhteistyöstä (PL 14 §, 25.1.1991/171).

Kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä ei laissa ole annettu tarkkoja ohjeita. Peruskoululaissa todetaan, että "peruskoulun on pyrittävä läheiseen yhteisymmärrykseen ja yhteistyöhön kodin kanssa tukemalla kotia sen kasvatustehtävässä" (PL 3§, 1983). Peruskoulussa on korostunut voimakkaasti oppilaan huoltajan ja kodin vastuu silloin, kun tehdään oppilasta koskevia valintoja ja ratkaisuja. Vanhempien ja ammatti-ihmisten väliseen yhteistyöhön perustuen tehdään esimerkiksi lapsen erityisluokalle ottamiseen ja siirtämiseen liittyvät päätökset. Siirtoa ennen tulee aina neuvotella asiasta lapsen huoltajan kanssa. Huoltajan tulee olla tietoinen ja hänen mielipiteensä pitää huomioida myös silloin, kun on kyse osa-aikaiseen erityisopetukseen siirtämisestä. Jos oppilaan huoltaja vastustaa oppilaan ottamista tai siirtämistä koskevaa päätöstä, on asia alistettava lääninhallituksen vahvistettavaksi. (PL 36a §, 25.1.1991/171.) Lain mukaan yhteistyö nähdään siis välttämättömänä vain silloin, kun oppilaan koulunkäynnissä on ongelmia. Muu yhteistyö perustuu täysin vapaaehtoisuuteen. Usein on myös unohtunut, että koululla on lainmukainen velvollisuus järjestää oppilaalle tarpeelliset tukimuodot myös normaaliluokkaan (PL 3§). Saloviidan (1994, 30) mukaan kuitenkin vain harvat vanhemmat tietävät, että heillä on peruskoululain mukainen oikeus vaatia lapsensa opetusta normaali-luokilla.

Vanhempien ja koulun välisen yhteistyön tulee perustua joustavuuteen ja yksilöllisesti asetettuihin tavoitteisiin. Tasapuolinen yhteistyö ei tarkoita sitä, että vanhemmista pitäisi tulla opettajia, vaan osapuolet toimivat toisiaan täydentäen. Opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi jää enimmäkseen opettajan tehtäväksi. Opettajat tarvitsevat vanhempien tietoa lapsesta, etenkin lapsen varhaisvuosista sekä silloin, jos hän käyttäytyy kokonaan eri tavoin kuin koulussa. Vanhemmiltaan lapsi saa monenlaista emotionaalisia ja sosiaalisia kokemuksia, jot-

ka heijastuvat koulutyöhön. Yhteistyö voi olla joustavaa vähentämättä silti kummankaan osa puolten tärkeyttä. (McConachie 1986, 239, 256.)

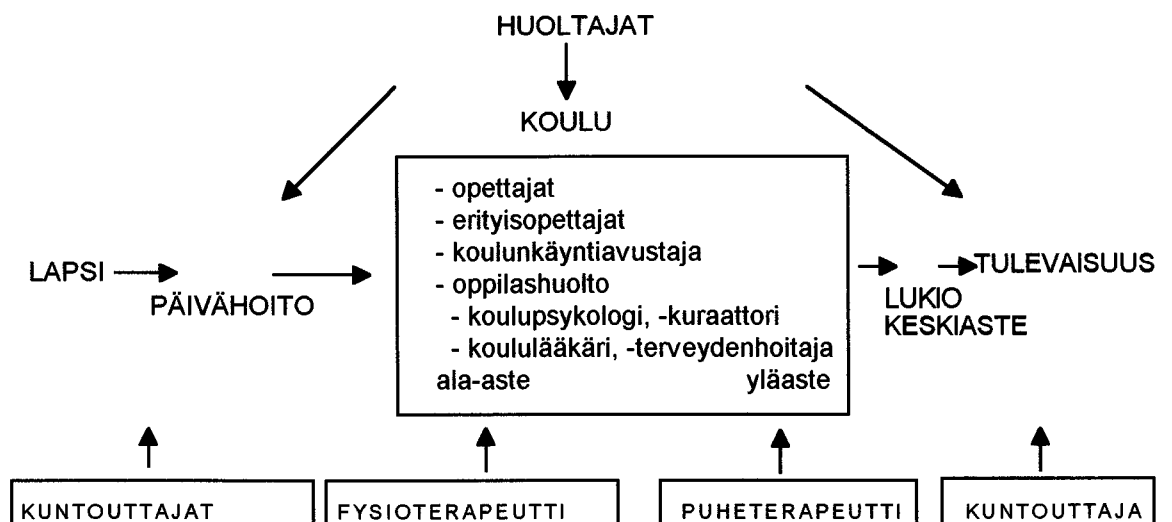
Kodin koulun välisen yhteistyön aloittaminen edellyttää yhteisen päämäärän tunnustamista, vaikka keinoista oltaisiinkin eri mieltä. Yhteistyön onnistuminen kaatuu usein henkilöiden arvoristiriitoihin tai sillä on helposti vaara jäädä vain mielipiteiden ja näkemysten vaihdoksi. Tällaisissa tilanteissa opettajan on ratkaistava mikä on hänen osuutensa antavana/saavana osapuolena ja arvioitava vastapuolen esittämiä arvoja ja uskomuksia. (Quicke 1985, 120-122.) Yhteistyötä tekevien henkilöiden lähtökohtien erilaisuus tulisi myös nähdä ja kokea koulukulttuuria rikastuttavana. Buccin & Reitzammerin (1992, 292) mukaan opettaja ei enää yksin edusta kaikkea asiantuntemusta ja juuri tämä vähentää koulun yksinvaltaa ja avaa ovia yhteiskuntaan.

Yhdysvalloissa laki velvoittaa vanhempia osallistumaan vammaisten lasten opetukseen. Siellä vanhempien odotetaan toimivan tiedon antajina ja vastaanottajina, yhteistyökumppaneina sekä osallistuvan lapsen arvioinnista ja koulusijoituksesta päättämiseen. Vanhempien osallistumisella pyritään jaettuun päätöksentekoon ja lapsen oikeuksien toteutumiseen. Sen uskotaan hyödyntävän sekä lasta että vanhempia vähentämällä perheen stressiä ja parantamalla perheen sisäisiä suhteita. Tarkoituksena on tehdä vanhemmista tärkeitä henkilöitä lapsen koulutusta suunniteltaessa. (Turnbull ja Turnbull 1982, 115-116.)

Gartnerin & Lipskyn (1987, 367-370) mukaan onnistunut yhteistyö edellyttää muutosta oppilaiden ja heidän vanhempien sekä opettajien käsityskyvyssä. On uudistettava vallitsevia käytäntöjä ja opittava ns. yhteistyön oppimista. Avainasemassa tämän tehtävän suhteen ovat kaikki ne ihmiset, jotka ovat mukana lapsen koulusysteemissä. On lähdettävä liikkeelle siitä, että oppilaan kehitys edistyy, mikäli hän saa aktiivisesti osallistua ympäristön rakentamiseen. Oppilaan täytyy kohdata ympäristö sellaisena kuin se on ja muistettava, että heillä on rooli sekä ympäristön muuttamista varten kuin myös oman käyttäytymisen sopeuttamiseen ympäristön vaatimuksiin nähden. Opettajille, vanhemmille ja koulun muulle henkilökunnalle on myös asetettava uudet roolit. Opettajille tulee taata mahdollisuus työskennellä enemmän yhteistyössä muiden opettajien kanssa, mahdollisuus pienryhmäopetukseen ja yksilölliseen ohjaukseen sekä tukiryhmäverkkojen muodostamiseen. Opettajien tulee antaa oppilaille kunnioitusta, pyrkiä rakentamaan tietoa heidän tiedolleen, auttaa heitä näkemään yhteys oppiaineiden välillä, rohkaista yhteistyöhön sekä ennen muuta tehdä oppilas tehokkaammaksi työntekijäksi

oman oppimisen suhteen. Vanhemmat tulee nähdä keskeisessä roolissa myös niin koulutusohjelman suunnitteluprosessissa kuin myös itse toteutuksessa.

Sekä vanhempien että koulun työntekijöiden tulee hahmottaa integraatio ja erityiskasvatus eräänlaiseksi jatkuvaksi prosessiksi, jota ei voida mielivaltaisesti pirstoa varhaiskasvatukseksi, peruskoulutukseksi ja ammatilliseksi vaiheeksi, vaan kokonaisuudeksi, jonka kaikki osat nivoutuvat yksilön tasolla häntä tukevaksi kokonaisuudeksi (Murto 1992, 62). Integraation toteutuksessa otetaan tällöin huomioon kuntoutus, oppilashuollolliset tukiseikat sekä myönteinen asenteellinen suhtautuminen. Kuntouttavalla asenteella ja yhteistyöllä voidaan saada aikaan paljon yksilöllistä kehittymistä ja ne ovat keskeisessä asemassa mm. kasvatuksen ja opetuksen tukemisessa. Seuraavassa kuviossa 6 havainnollistetaan vammaisen oppilaan koulunkäyntiprosessi.



KUVIO 6. Vammaisen oppilaan koulunkäyntiprosessi (kodin, koulun ja kuntouttajien yhteistyö) (Murto 1992, 63)

7. VANHEMPIEN KÄSITYKSIÄ JA KOKEMUKSIA INTEGRAATIOSTA TUTKIMUSTIEDON VALOSSA

Seuraavassa tutustutaan tutkimuksiin, jotka käsittelevät vanhempien käsityksiä ja kokemuksia poikkeavan oppilaan integraatiosta. Ensin tarkastellaan kotimaisia tutkimuksia ja luvun jälkimmäisessä osassa ulkomaisia tutkimuksia. Integraatio koskee poikkeavan oppilaan lisäksi useita henkilöryhmiä ja useimmat poikkeavien oppilaiden vanhemmista haluaisivat lapselleen normaalin kasvuympäristön. Tämän vuoksi myös Suomessa tarvittaisiin integraation kehittämistyön perustaksi lisää tutkimustietoa onnistuneen integraation edellytyksistä vanhempien näkökulmasta.

7.1 Kotimaisia tutkimuksia

Leskinen (1994) tutki vaikeasti vammaisten lasten vanhempien käsityksiä ja kokemuksia segregatiosta ja integraatiosta. Tutkimuksessa vanhemmilta tiedusteltiin, miten sopivia erilaiset luokka- ja koulumuodot ovat perheen vaikeasti vammaiselle lapselle. Vanhempia pyydettiin myös arvioimaan lyhyen aikavälin kehityksellisten tavoitteiden merkitystä vammaiselle lapselleen. Tutkimuksessa oletettiin, että vanhempien arviot erilaisten luokka- ja koulumuotojen sopivuudesta selittyivät integraatioon asennoitumisen lisäksi myös heidän lapselleen asettamiensa kehityksellisten tavoitteiden kautta. Tutkimustieto kerättiin vanhemmilta kyselylomakkeiden avulla ja kyselyt suoritettiin kahdessa eri vaiheessa. Ensimmäiseen kyselyyn vastasi 227 perhettä (51 %). Toinen kysely tehtiin perheille, jotka olivat antaneet suostumuksensa jatkotutkimuksiin. Jatkokyselyyn vastasi 142 perhettä, mikä oli 32 % perusjoukosta ja 63 % ensimmäiseen kyselyyn vastanneista.

Tutkimuksen kohderyhmä muodostui perheistä, joiden vammaisen lapsi oli 5-6 -vuotias. Tämän ikäryhmän vanhemmat olivat juuri suunnittelemassa lapsensa koulunkäyntiä tai lapset olivat aloittamassa ensimmäistä kouluvuottansa eli vaikeasti vammaisen lapsen koulunkäynnin pohtiminen oli vanhemmille ajankohtaista. Tutkimusperheiden vammaiset lapset luokiteltiin vanhempien ilmoittamien päädiagnoosien ja lisävammojen perusteella neljään ryhmään: 1) CP-vamma: 33 %, 2) CP + psyykinen kehitysvamma 16 %, 3) Psyykinen kehitysvamma 18 % ja 4) Muut: 33 %. Ryhmään "muu" luokiteltiin ne lapset, joilla oli esimerkiksi jokin harvinaisen syndrooma tai dystrofia, eikä lapsella ollut vanhempien ilmoituksen mukaan lisävammaa. Vammaisista lapsista tyttöjä oli 32 (52 %) ja poikia 29 (48 %).

Tutkimuksen tulosten mukaan vanhemmat pitivät lapsensa tärkeimpinä kehityksellisinä tavoitteina itseilmaisuuksiin ja motoriikkaan liittyviä tavoitteita. Vähiten tärkeitä olivat puolestaan tiedolliset ja itsenäistymiseen liittyvät tavoitteet. Lapsen vammaisuuden aste selitti kehityksellisten tavoitteiden asettamista: mitä vaikeammin lapsi oli vammaisen, sitä matalampia tavoitteita he asettivat. Vanhempien arviot kehityksellisistä tavoitteista olivat yhteydessä myös lapsen diagnoosiryhmään. Esimerkiksi kehitysvammaisten lasten äidit eivät pitäneet sosiaalisesta kanssakäymisestä liittyviä taitoja yhtä tärkeinä kuin muiden ryhmien äidit. Myös ne isät, joiden lapsella oli kehitysvamma arvioivat eri tavoitealueet vähemmän tärkeiksi kuin muiden vammaisten lasten isät.

Tulosten mukaan sekä äidit että isät pitivät erityiskoulua sopivimpana luokkamuotona vammaiselle lapselle. Vähiten sopivina pidettiin puolestaan laitospalveluja ja tavallisia luokkia. Vanhempien arviot luokkamuotojen sopivuudesta voisi kiteyttää niin, että "mitä integroidumpi sijoitus, sitä huonompi vaihtoehto". Leskisen (1994) tutkimuksen tulokset osoittivat vaikeammin vammaisten lasten vanhempien olevan tyytymättömiä tämänhetkiseen tilanteeseen, joka suosii segregoivia sijoituksia. Heidän mielestä erityinen on parempaa heidän vammaiselle lapselle ja että lapsen erityistarpeisiin voidaan parhaiten vastata erityiskoulussa. Vanhempien mielipiteet ja lapsen vammaisuuden luonne näytti liittyvän kiinteästi toisiinsa. Vaikeammin vammaisille ja/tai kehitysvammaisille lapsille integroivia luokkasijoituksia ei pidetty tarkoituksenmukaisina vaihtoehtoina. Tutkimuksen tulosten perusteella näyttäisi siis siltä, että Suomessa vaikeammin vammaisten lasten vanhemmat suhtautuvat epäilevästi integraation mahdollisuuksiin vastata vaikeasti vammaisten ja tai kehitysvammaisten lasten erityistarpeisiin. Samalla tavalla myös opettajat suhtautuivat epäilevästi integraatioon (esim. Fadjukoff 1989; Moberg 1984; Semmel, Abernathy, Butera & Lesar 1991).

Puron (1994) tutkimuksessa seurattiin vammaisten lapsen koulun alkamisen vaiheita. Tarkastelussa keskeisellä sijalla oli vammaisen lapsi ja hänen vanhemmat. Tutkimukseen osallistui kolme eri tavoin vammautunutta lasta ja heidän vanhemmat. Tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli selvittää, miten vanhemmat suhtautuvat vammaisen lapsen integrointiin. Tutkimuksessa käytettiin puolistrukturoitua teemahaastattelua.

Tulosten mukaan vanhempien mielipiteet vammaisen oppilaan integroinnista poikkesivat toisistaan. Kukaan ei täysin torjunut integraatioajatusta, mutta sen soveltuvuus käytännössä eri-

laisille vammaisille sai aikaan sekä myönteisiä että kielteisiä kannanottoja. Kaikki vanhemmat pitivät integraation onnistumisen edellytyksenä sitä, että olosuhteet yleisopetuksessa järjestettäisiin vammaiselle oppilaalle sopiviksi. Vanhemmat arvioivat integraation toteutumista lähinnä oman lapsensa vamman suhteen korostaen liikuntaesteiden poistamista, avustajan mukanaoloa ja opettajan asennetta sekä hänen asiantuntemustaan opettaa vammaista lasta.

Erityisopetuksessa ja integraation toteuttamisessa tiedon ja sovellutusten välinen aikaero on yksi keskeisimmistä ongelmista niin meillä kuin muualla. Yhdysvalloissa on viime vuosina ollut esillä käsite "best practices" eli "parhaat käytänteet". Käsitteen tarkoitus on ollut tiivistää ja koota erityisopetuksen tutkimustyön ja ideologisen kehittelyn tulokset ja kääntää ne keskitetysti opetustyön sovellutusten kielelle. Tällä tavoin käsite voi auttaa siirtämään tutkimustuloksia entistä nopeammin käytännön työhön. Suomen erityisopetus hyötyy myös "parhaat käytänteet" luettelosta, sillä luetteloa voisi käyttää mm. erityisopetuksen laadun arvioimiseen ja kehittämiseen.

Saloviita, Hernesaho, Hilmola-Rytioja, Kaakkuriniemi, Rydman, Siikala ja Tenhunen (1993) selvittivät tutkimuksessaan "Erityisopetuksen laadun osoittimet" PQI-asteikon ("Program Quality Indicators") uusimman version osioiden hyväksyttävyyttä Suomessa vammaisten lasten vanhempien ja erityisopettajien keskuudessa. Tutkimukseen osallistui kolme vastaajaryhmää. Ensimmäinen niistä oli harjaantumiskoulujen erityisopettajat (n=44), toinen ryhmä oli EHA2-opetussuunitelman mukaisesti toimivat opettajat (n=35) ja kolmas ryhmä oli vammaisten oppilaiden vanhemmat (n=72). Vanhemmille lomake esitettiin haastattelun luonteisena kyselynä siten, että vanhemmat täyttivät lomakkeen tutkijan läsnäollessa.

Tutkimustulosten mukaan vastaajat pitivät tärkeinä lähes kaikkia PQI-asteikon esittämiä osioita erityisopetuksessa. Suhteellisesti vähiten kannatusta saivat osiot, jotka koskivat vammaisten oppilaiden osallistumista koulunkäyntiin tavallisella luokalla ja valmistautumista elämään normaaliyhteisössä koulun ulkopuolella, sekä osiot, joissa korostettiin oppilaan ikäkauden mukaista toimintaa. Vanhemmista 40-60 % kannatti integraatiota, kun sillä ymmärrettiin kaikkien vammaisten oppilaiden oikeutta käydä koulua tavallisissa luokilla yhdessä ei-vammaisten oppilaiden kanssa. Tulosten mukaan vanhemmat suhtautuivat integraatioon myös myönteisemmin kuin erityisopettajat ja vanhempien mielipiteisiin ei vaikuttanut oman lapsen luokkasijoitus. Erityisopettajat pitivät systemaattisia opetusmenetelmiä tärkeämpinä kuin vanhemmat.

Ottaessamme huomioon suomalaisen koululaitoksen käytännöt, voi vammaisten oppilaiden integraation kannatusta pitää yllättävän suurena. Tutkimuksen mukaan näyttäisikin siltä, että asenteellinen valmius vammaisten oppilaiden entistä suurempaan mukaan ottamiseen normaaliin peruskouluun on vanhempien keskuudessa suurempi kuin mitä vallitsevat käytännöt osoittavat.

7.2 Ulkomaisia tutkimuksia

McDonnell (1987) tutki vanhempien käsityksiä integraatiosta. Tutkimuksessa tarkasteltiin sekä niiden vanhempien integraatiokäsityksiä joiden lasta ei oltu integroitu, että niiden vanhempien käsityksiä joiden lapsi oli integroitu. Vanhempia pyydettiin mm. ennustamaan millä todennäköisyydellä heidän vammaista lastaan kohdeltaisiin huonosti ei-vammaisten lasten taholta integroidussa ratkaisussa. Lisäksi vanhempia pyydettiin arvioimaan sitä, eristyisikö heidän lapsi koulussa ja uskoivatko he menettävänsä palveluita integraatoratkaisussa verrattuna erityiskouluun.

Tutkimustieto kerättiin 400:lta vanhemmalta opettajien kautta toimitettujen kyselylomakkeiden avulla. Oppilaat oli luokiteltu kahteen eri ryhmään: älyllisesti jälkeenyjäänneet ja monivammaiset. Oppilaista puolet opiskeli erityiskoulussa ja puolet integroidussa vaihtoehdossa ikäjakauman ollessa 5-21-vuotta. Kyselylomakkeiden osiot koostuvat seuraavista seikoista: 1) pahoinpitely ei-vammaisten lasten taholta, 2) eristäytyminen, 3) palvelujen puute/vähentyminen, 4) opetuksen laatu ja 5) vanhempien saama tuki integraatio-ohjelmia kehitettäessä. Kyselyyn vastasi 253 vanhempaa eli vastausprosentiksi saatiin 63 %.

Tutkimuksen tulosten mukaan erityiskoulua käyvien oppilaiden vanhemmista 65 % ennusti lastaan pahoinpideltävän sanallisesti ainakin kerran kuussa ei-vammaisten lasten taholta. Integroitujen oppilaiden vanhemmista vain 4 % ilmoitti tällaista tapahtuvan. Kolmasosa (34 %) erityiskoulun oppilaiden vanhemmista ennusti ettei lapsellaan olisi ystäviä integroidussa ratkaisussa. Integroitujen oppilaiden vanhemmista 74 % ilmoitti lapsellaan olevan ei-vammaisia ystäviä. Heistä suurin osa ilmoitti myös, ettei integraatio ole vaikuttanut palvelujen vähenemiseen (78 %). Erityiskoulua käyvien oppilaiden vanhemmista 13 % ennusti integraation vähentävän heidän saamien palvelujen määrää ja he myös yleisesti epäilivät opetuksen laadun heikkenevän.

Huolimatta integroitujen oppilaiden vanhempien positiivisesta palautteesta, tutkimuksessa tuotiin esille ettei monivammaisten lasten sijoittuminen ole tapahtunut ongelmitta. Vaikeuksia on tuottanut mm. se, ettei koulun henkilökunta ole tehnyt tarpeeksi työtä positiivisen vuorovaikutuksen synnyttämiseksi vammaisten ja ei-vammaisten välille. Lisäksi tutkimuksessa korostettiin sitä, että monivammaisten oppilaiden menestyminen ja ystävyysuhteiden syntyminen integraatiosysteemissä riippuu niin oppilaiden kuin hallinnollisten päättäjienkin asenteista ja aktiivisesta tuesta. Tutkimuksen mukaan integraation kehittäminen edellyttää panostamista integraation positiivisten vaikutusten esille tuontiin, opettajan ja henkilökunnan kouluttamista huomaamaan oma merkityksensä onnistuneen integraation toteuttamisessa sekä resurssien tarkistamista oppilaiden tarpeita vastaaviksi.

Hanline & Halvorsen (1989) kartoittivat tutkimuksessaan onnistuneen integraation edellytyksiä ja pyysivät vanhempia arvioimaan niitä tukitoimenpiteitä, joita he olivat saaneet integraatioprosessin aikana. Lisäksi he tutkivat integraatioon liittyviä vanhempien keskeisimpiä huolenaiheita. Tutkimuksen kohderyhmän muodosti 13 perhettä, joissa integroituja lapsia oli yhteensä 14. Lapset olivat iältään 4-22- vuotiaita ja he kaikki olivat integroituneet yleisopetukseen samalta luokka-asteelta. Lapsista 11 oli monivammaista. Tutkimustieto kerättiin haastatteluiden avulla. Vanhemmilta tiedusteltiin mm. integraation vaikutuksia, osallistumista lapsen siirtymäprosessiin sekä tyytyväisyyttä järjestettyihin tukitoimiin ja lapsen opetusohjelmiin.

Tulosten mukaan kaikki vanhemmat olivat osallistuneet lapsensa siirtymäprosessiin. Ennen siirtoa vanhemmista moni oli käynyt keskustelemassa luokan muiden oppilaiden kanssa lapsensa poikkeavuudesta ja jakanut siitä tarpeellista tietoa muille. Lisäksi he olivat osallistuneet poliittisiin lautakuntiin ja organisoituihin tukiryhmiin. Ennen siirtymävaihetta vanhempien huolenaiheet lapsensa koulunkäynnissä liittyivät mm. lapsen turvallisuuteen, normaalien oppilaiden suhtautumiseen, henkilökunnan suhtautumiseen, opetuksen laatuun, kuljetuskysymyksiin, ympäristön suhtautumiseen sekä siihen mahdollisuuteen, että koko juttu epäonnistuu.

Tulosten mukaan vanhemmat pitivät perheenjäseniä ja muiden lasten vanhempia parhaimpina tuenantajina lapsen koulunkäyntiin liittyvissä kysymyksissä. Integraation myönteisinä vaikutuksina kaikki vanhemmat mainitsivat sosiaalisten taitojen kehittymisen. Lisäksi vanhemmat mainitsivat lastensa tulleen rohkeammiksi ja alttiimmiksi monipuolisille virikkeille. Suurin osa vanhemmista (69 %) koki integraation valmistavan lasta normaaliympäristöön. Puolet lapsista

oli saanut ei-vammaisia ystäviä kouluajan ulkopuolella. Kaikki vanhemmat kokivat luokan terveet oppilaat ns. roolimalleiksi omille lapsilleen ja vanhemmista suurin osa oli sitä mieltä, että myös terveille lapsille on hyväksi olla tekemisissä vammaisten lasten kanssa. Kaikkien vanhempien odotukset lastaan kohtaan nousivat ja he kokivat lapselle tarjoutuvan mielenkiintoisempi ja riippumattomampi elämä aikuisena.

Vanhemmista viisi ilmoitti, ettei integraatiolla ole ollut mitään haitallisia vaikutuksia lapsen koulunkäyntiin. Kaksi vanhempaa puolestaan ilmoitti pelkäävänsä sitä, miten integraatio vaikuttaa lapsen elämänlaatuun koulun ulkopuolella ja he pohtivat, saako lapsi uusia ystäviä integroidussa koulumuodossa. Yksittäisinä seikkoina mainittiin mm. pelko lapsen minäkuvan sekoittumisesta ja se, että integraatio olisi pitänyt toteuttaa lapsen kohdalla aikaisemmassa vaiheessa. Vanhemmista kukaan ei kuitenkaan katunut tehtyä integraatoratkaisua. Integroidun lapsen perheelle integraation myönteisenä vaikutuksena pidettiin myös sitä, että integraatio esti heitä pelkästään keskittymästä lapsen poikkeavuuteen. Lisäksi koko perhe oli saanut mukavia tuntemuksia siitä, että suurempi määrä ihmisiä hyväksyi heidän lapsensa joukkoonsa.

McCarthy (1991) tutki vanhempien tietoutta poikkeavaa lastaan koskevista menettelytavoista ja lakiin perustuvista oikeuksista. Tutkimuksen kohderyhmän muodostivat poikkeavien lasten vanhemmat (N = 203) ja tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeiden avulla. Kyselylomakkeisiin vastasi 81 vanhempaa. Vanhempia pyydettiin mm. arvioimaan sitä, tulisiko heidän lapsensa poikkeavuuden astetta määritellä eri ammatti-ihmisten taholta. Lisäksi vanhemmilta tiedusteltiin heidän valintaansa lapsensa koulusijoituksen suhteen ja näkemyksiä integraatiosta. Tarkastelun kohteena oli myös vanhempien ja eri ammatti-ihmisten välinen kommunikatio.

Tutkimustulosten mukaan kaikki integroitujen lasten vanhemmat uskoivat integraatioon. Heidän mielestä integraation toteuttaminen antaisi poikkeavalle lapselle mm. paremmat mahdollisuudet tulla hyväksytyksi normaalien oppilaiden taholta. Vanhemmista 61 % piti kommunikointia vanhempien ja ammatti-ihmisten välillä tyydyttävänä. Yli puolet vanhemmista piti opettajalta saatua tietoa lapsestaan riittämättömänä. Tiedon tarpeellisuutta vanhemmat perustelivat mm. sillä, että hyvä kommunikatio on ensisijaisesti lapselle eduksi. Tutkimuksen mukaan yli puolet vanhemmista (59 %) eivät tienneet heille kuuluvista lakisääteisistä etuuksista ja avustuksista.

8. TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää, millaisia ovat vanhempien käsitykset ja kokemukset fyysisestä yksilöintegraatiosta ja siihen liittyvistä tekijöistä Lapin läänin alueella. Tutkimus kiinnittyy integraatioajatteluun erityisopetuksessa ja poikkeavan oppilaan integraation tarkasteluun vanhempien näkökulmasta. Tutkimuksessa pyritään kuvaamaan vanhempia yhteistyökumppaneina sekä tarkastelemaan heidän integraatiokäsityksiä ja -kokemuksia tutkimustiedon valossa. Lisäksi pyritään hahmottamaan sitä, miten poikkeavan oppilaan integraatioaste ja poikkeavuuden tyyppi sekä vanhempien yleinen integraatiosuhtautuminen selittävät vanhempien omasta lapsesta saatuja integraatiokäsityksiä. Seuraavassa on esitelty tutkimusongelmat:

PÄÄONGELMA 1. Millaisia ovat vanhempien käsitykset ja kokemukset fyysisestä yksilöintegraatiosta ja siihen liittyvistä tekijöistä ?

Alaongelmat:

- 1.1 Millaiseksi vanhemmat arvioivat integraation tuloksellisuuden ?
- 1.2 Minkälaisia edellytyksiä vanhemmat asettavat toimivalle integraatiolle ?
- 1.3 Millainen on vanhempien yleinen suhtautuminen integraatioon ?

PÄÄONGELMA 2. Miten vanhempien käsityksiä ja kokemuksia selittävät

- oppilaan integraatioaste ?
- oppilaan poikkeavuuden tyyppi ?
- vanhempien yleinen integraatiosuhtautuminen ?

9. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

9.1 Perusjoukko ja otanta

Tutkimuksen perusjoukko on integroitujen oppilaiden vanhemmat Lapin läänin alueelta. Lähtökohtana aineiston hankinnassa käytettiin Lapin läänin alueen koulutoimenjohtajilta saatavia tietoja integroitujen oppilaiden määristä ja integraatiota toteuttavista kouluista. Koulutoimistojen kautta sain tietooni 35 integraatiotapausta seuraavilta paikkakunnilta: Enontekiö, Ivalo, Kemi, Kittilä, Kolari, Muonio, Posio, Rovaniemi, Rovaniemen maalaiskunta, Savukoski, Simo, Tervola ja Ylitornio.

9.2 Aineiston kokoaminen

Ongelmien ratkaisemisessa tarvittava aineisto koottiin postikyselyn avulla. Kyselylomakkeet (liitteet 3 ja 4) lähetettiin keväällä 1995 niihin kouluihin, joissa peruskoulun yleisopetusryhmässä opiskeli integroitu oppilas. Koulut huolehtivat kyselylomakkeiden toimittamisesta edelleen ao. opettajille ja vanhemmille. Kyselylomakkeiden lisäksi oli sekä opettajien että vanhempien vastauskuorissa erillinen instruktio (liitteet 1 ja 2), josta ilmeni tutkimuksen tarkoitus ja kyselylomakkeen täyttöohjeet. Mittaukset suoritettiin osaksi keväällä 1995 ja osaksi keväällä 1996. Käytetyt tiedonhankintamenetelmät ilmenevät taulukosta 4.

TAULUKKO 4. Tiedonhankintamenettelyt kohderyhmittäin eriteltyinä

Tiedonhankintamenettely	Kohderyhmä
Kysely (liite 4)	Peruskoulun yleisopetuksen opettajat (N=21)
Kysely (liite 3)	Poikkeavan oppilaan vanhemmat (N=32)
Haastattelu	Poikkeavan oppilaan vanhemmat (N=4)

Vanhempien kyselylomakkeiden laadinnassa lähdettiin liikkeelle seuraavista osa-alueista:

- 1) taustatiedot: vanhemmat ja integroitu oppilas (osiot 1-4)
- 2) koulusijoituksen onnistuneisuus (osiot 5-14)

3) toimivan integraation edellytykset (osiot 15-32)

4) vanhempien yleinen integraatiosuhtautuminen (osio 33)

Opettajien kyselylomakkeet koskivat integroidun oppilaan taustatietoja ja niissä tiedusteltiin oppilaasta seuraavaa : 1) poikkeavuuden tyyppi ja 2) integraatioaste (täysiaikainen/osa-aikainen).

Vanhempien kyselylomakkeessa osaan kysymyksistä katsottiin saatavan riittävästi tietoa valmiiden vastausvaihtoehtojen perusteella. Osaksi taas käytettiin avoimia kysymyksiä, joilla haluttiin saada monipuolisempaa vastaajan omia käsityksiä paremmin kuvaavaa tietoa. Kyselylomakkeisiin pyrittiin sisällyttämään mahdollisuus vapaasti täydentää tietoja ja perustella näkemyksiä. Kyselylomakkeen laadinnassa eräänä lähtökohtana oli mahdollisimman helppo ja nopea vastaustapa, sillä mittari on kokonaisuudessaan melko laaja.

Kyselylomakkeet koostuivat sekä aiemmin käytettyjen mittareiden pohjalta muokatuista asteikoista (esim. Moberg 1979, Moberg 1983), että kokonaan tätä tutkimusta varten laadittuista osioista. Kyselylomakkeen kehittelyn lähtökohtana oli alueen teoriaosassa esitetty tutkimustieto ja teoriapohja. Kyselylomakkeiden käyttökelpoisuuden arvioimiseksi kahden integroidun oppilaan vanhemmat täyttivät lomakkeet huolellisesti tutkijan läsnäollessa ja antoivat niistä suullisesti huomautuksensa, jotka otettiin huomioon lomakkeen viimeistelyssä.

Kyselyt suoritettiin nimettöminä. Määräaikaan mennessä kyselyyn vastasi 33 vanhempaa, joista yksi kyselylomake jouduttiin hylkäämään puutteellisten vastausten vuoksi. Tutkimukseen otettiin mukaan siis 32 vanhempaa, joten vastausprosentti oli 91 %. Opettajien kyselyyn vastasivat kaikki 21 opettajaa. Kolmen opettajan antamia taustatietoja integroidusta oppilaasta ei otettu aineiston käsittelyyn mukaan, koska vastaavasta oppilaasta täytetty vanhempien kyselylomake joko puuttui kokonaan tai oli vastauksiltaan puutteellinen. Tarkemmat tiedot mukana olleista paikkakunnista ja integroitujen oppilaiden määristä on esitetty liitteessä 7.

Keväällä 1996 perusaineiston alustavan käsittelyn jälkeen tiedostoa täydennettiin vanhemmille tehdyillä haastatteluilla. Tutkimuksessa haastattelun merkitys oli sekä varmentaa että täydentää lomaketietoa. Haastattelun avulla koetettiin löytää uusia tulkintavaihtoehtoja vastauksiin, mutta mitään uutta sisällöllistä ongelmaa ei asetettu. Halukkuutta osallistua haastatte-

luun tiedusteltiin vanhemmilta kyselylomakkeissa. Haastateltavien valinta perustui harkintaan. Haastateltavia halusin ottaa sekä maalaiskunnasta että kaupungista. Haastattelu halukkuuden ilmaisi 14 vanhempaa, joista äitejä oli 12 ja isiä 2. Haastateltavat valitsin Muonion kunnasta ja Kemin kaupungista käytännön syistä. Molemmissa paikkakunnissa haastateltiin kahta vanhempaa ja kaikki haastateltavat olivat äitejä.

9.3 Muuttujat ja niiden mittaaminen

Jotta tutkimuksen muuttujarakenne olisi selkeämpi, on muuttujat jaettu kuuteen suurempaan ryhmään. Kunkin ryhmän sisältämät muuttujat, vastaavat mittarin osiot ja ongelmat ilmenevät taulukosta 5. Tarkempi muuttujaluettelo on liitteissä 5 ja 6.

TAULUKKO 5. Muuttujat, vastaavat mittarin osat ja ongelmat

Muuttujat	Mittarin osiot	Ongelmat
<u>Vanhempien kyselylomake:</u>		
- vanhempien asuinpaikkaan ja sukupuoleen liittyvät taustamuuttujat	1-2	
- oppilaan ikään ja sukupuoleen liittyvät taustamuuttujat	3-4	
- koulusijoituksen onnistuneisuuteen liittyvät muuttujat	5-14	millaiseksi vanhemmat arvioivat integraation tuloksellisuuden ?
- integraation edellytyksiin liittyvät muuttujat	15-32	minkälaisia edellytyksiä vanhemmat asettavat toimivalle integraatiolle?
- vanhempien yleiseen integraatio-suhtautumiseen liittyvät muuttujat	33	miten vanhempien integraatiokäsityksiä ja -kokemuksia selittää vanhempien yleinen integraatio-suhtautuminen ?

(jatkuu)

TAULUKKO 5. (jatkuu)

Opettajan kyselylomake:

- oppilaan taustatekijöihin liittyvät muuttujat: integraatioaste ja poikkeavuuden tyyppi	1-2	miten vanhempien integraatiokäsityksiä ja -kokemuksia selit- tävät oppilaan integraa- tioaste ja poikkeavuuden tyyppi ?
--	-----	--

9.4 Aineiston analysointi

Tutkimusaineiston analysointi tapahtui Jyväskylän yliopiston laskentakeskuksessa SPSS for Windows 6.1 -ohjelmistolla. Analyysimenetelmien tarkoituksenmukaisuuden määrittely tapahtui tuloksille asetettavien vaatimusten perusteella. Rajoituksia tilastolliseen käsittelyyn asetti jonkin verran tutkimusjoukon pienuus (N=32). Mittavälineillä kerätty aineisto analysoitiin pääosiltaan suorien jakaumien ja prosenttijakaumien tarkkuudella. Lisäksi käytettiin tunnuslukuja, mikäli jakaumat antoivat tähän mahdollisuuden. Tilastollisen käsittelyn ohella käytettiin myös kuvailua. Taulukossa 6 on esitetty käytetyt analysointimenetelmät ja niiden käyttötarkoitus.

TAULUKKO 6. Aineiston analysointimenetelmät

Menetelmän tarkoitus	Analysointimenetelmä	Menetelmän käytön kuvaus
1. Kohderyhmän kuvaaminen	Jakaumat Keskiarvot	Vanhempien ja heidän lastensa ominaisuuksien taustamuuttujien kuvaaminen
2. Summamuuttujien muodostaminen		Muuttujien rakenteen selvittäminen
3. Mittausten luotettavuuden arvioiminen	Cronbachin alfa	Vanhempien yleistä integraatiosuhtautumista mittaavien summamuuttujien reliabiliteetin tutkiminen

(jatkuu)

TAULUKKO 6. (jatkuu)

4. Vanhempien integraatio-
käsitysten ja kokemusten
selittäminen

Regressioanalyysi

Muuttujien
selitysosuuksien
määrittäminen

9.5 Kohderyhmän kuvaus

9.5.1 Vanhemmat

Tutkimuksen kohderyhmä koostui 32 integroidun oppilaan vanhemmasta, joista äitejä oli 24 (75 %) ja isiä 8 (25 %). Vanhempien jakaantuminen asuinpaikan mukaan on esitetty taulukossa 7.

TAULUKKO 7. Tutkimukseen osallistuneiden vanhempien jakautuminen asuinpaikan mukaan

Asuinpaikka	fr
Enontekiö	2
Ivalo	1
Kemi	2
Kittilä	1
Kolari	3
Muonio	3
Posio	5
Rovaniemi	4
Rovaniemen mlk	3
Savukoski	4
Simo	2
Tervola	1
Ylitornio	1
Yhteensä	32

9.5.2 Poikkeavat oppilaat

Kohderyhmäämme kuuluneiden vanhempien lapsia oli kaikkiaan 32, heistä tyttöjä oli 12 (37,5 %) ja poikia 20 (62,5 %). Oppilaat olivat iältään 7-15 -vuotiaita (ka = 10.8 v) (taulukko 8). Oppilaiden poikkeavuuden tyyppi ja integraatioaste on esitetty taulukossa 9. Suurin osa lapsista oli heikkolahjaisia ja lapsista lähes puolet (44 %) oli integroitu yleisopetuksen opetusryhmään täysiaikaisesti.

TAULUKKO 8. Lasten ikä sukupuoliryhmittäin

Ikä vuosina	Sukupuoli		
	Tytöt fr	Pojat fr	Yhteensä fr
7	2	1	3
8		2	2
9	3	1	4
10		2	2
11	2	5	7
12	4	5	9
13	1	2	3
14	-	-	-
15	-	2	2
Yhteensä	12	20	32

TAULUKKO 9. Lasten poikkeavuuden tyyppi ja integraatioaste (%)

Poikkeavuuden tyyppi	Integraatioaste (%)							Yhteensä
	40	50	60	70	80	90	100	
	%							
Kuulovammainen						3.1	3.1	6.2
Näkövammainen							9.4	9.4
Psyykkisesti kehitysvammainen	6.3	9.4		3.1				18.8
Heikkolahjainen		3.1		3.1	6.3	12.5	18.8	43.8
Emotionaalisesti häiriintynyt ja/tai sosiaalisesti sopeutumaton						3.1	9.4	12.5
Fyysisesti vammainen								

(jatkuu)

TAULUKKO 9. (jatkuu)

Muu: pitkäaikaissairas			6.3		3.1	9.4	
Yhteensä	6.3	12.5	12.5	6.3	18.7	43.8	100

9.6 Mittauksen luotettavuus

Tutkittavan tiedon luotettavuus riippuu paljolti tiedonhankintavälineenä käytetyn mittarin ominaisuuksista. Mittauksen luotettavuuteen vaikuttavat mittarin pysyvyys ja pätevyys. Koe-tulokset ovat sitä pysyvämpiä mitä vähemmän niihin vaikuttavat sattuma tai muut virheteki-jät. Mittarin toimivuutta ja hyvyyttä voidaan tarkastella kahdelta toisinsa liittyvältä näkökan-nalta, jotka ovat reliabiliteetti ja validiteetti. (Karma 1983, 54.)

9.6.1 Mittausten reliabiliteetti

Reliabiliteetin avulla voidaan arvioida mittauksen luotettavuutta. Tutkimustulokset ovat sitä luotettavampia mitä vähemmän satunnaistekijät ovat vaikuttaneet mittaukseen. Reliabiliteetti tarkoittaa siis mittarin kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. (Karma 1983,54.)

Tutkimuksen luonteesta ja mittarista johtuen koko mittarille ei ole tarpeen laskea reliabiliteet-tia. Valkosen (1981, 58) mukaan reliabiliteetin mittauksessa voidaan käyttää Cronbachin alfa-kerrointa, jolla saadaan riittävä luotettavuus tutkimukselle. Tässä tutkimuksessa on alfa-ker-toimet laskettu vanhempien yleistä integraatiosuhtautumista mittaaville asenneväittämille. Taulukossa 10 on esitetty vanhempien yleistä integraatiosuhtautumista mittaavista asenne-väittämistä muodostettujen summamuuttujien alfa-kertoimet.

TAULUKKO 10. Summamuuttujien alfa-kertoimet

Summamuuttuja	Osioiden lu- kumäärä	Alfa-kerroin
1. Vanhempien fyysisen integraation hyväksyminen	4	.698
2. Vanhempien käsityksiä integraation edellytyksistä	4	.718
3. Vanhempien käsityksiä integraation haitoista	4	.441
4. Vanhempien käsityksiä integraation kehityksen esteistä	8	.737

Korrelaatiomatriisin ja teorian pohjalta muodostettujen summamuuttujien alfa-kertoimet ovat riittävän korkeita, ja näin ollen summien muodostamista voidaan pitää onnistuneena. Alhaimmat reliabiliteetikertoimet ovat summamuuttujalla nro 3. Tähän on ilmeisesti syynä osioiden vähyys ja summamuuttujien reliabiliteetti kohoakin osioita lisättäessä. Muiden summamuuttujien reliabiliteetteja voidaan pitää hyvinä. Kokonaispainokertoimesta summamuuttuja 2 poistettiin sen negatiivisen korrelaation vuoksi. Näin koko mittarille Cronbachin alfa sai arvon .75.

9.6.2 Mittausten validiteetti

Validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen kykyä mitata juuri sitä, mitä sen on tarkoitus mitata (Kerlinger 1986, 417). Validiteetin arvioiminen on vaikeampaa verrattuna reliabiliteetin arvioimiseen, koska reliabiliteetti voidaan arvioida huomioimatta merkityksiä. Validiteetista erotetaan ulkoinen ja sisäinen ulottuvuus. Validiteetin lajeja ovat myös ennuste-, rinnakkais-, rakenne- ja erotteluväliteetti. (Bryman & Cramer 1990, 72-73; Slavin 1984, 81-83.)

Tämän tutkimuksen kannalta merkityksellinen on sisäinen validiteetti eli se, kuinka pätevää tietoa on kyetty saamaan kyselylomakkeiden avulla integroitujen oppilaiden vanhemmilta. Sisäisen validiteetin kannalta on olennaista miten tutkimuksen käsitteet on operationaalistettu, ja että vallitseeko käsitteiden sekä johtopäätösten välillä ristiriidattomuus. (Slavin 1984, 81.)

Tällaisissa tutkimuksissa voidaan käsitevaliditeettia pitää yleensä puutteellisena. Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeiden validius on pyritty turvaamaan laatimalla osiot aikaisemmissa tutkimuksissa esiintyneiden mittareiden ja tutkimusselosteiden perusteella (esim. Moberg 1979). Validiteettiin vaikuttaa myös se, kuinka ymmärrettäviä mittarin osiot ovat. Tämän vuoksi kyselylomakkeessa esiintyneessä käsitteistössä pyrittiin yksiselitteisyyteen lomakkeen esitestauksella. Esitestauksen pohjalta pyrittiin löytämään sellaisia muuttujia, jotka mittaavat juuri käsityksiä ja kokemuksia ja jotka ovat esimerkiksi riittävän kattavia ja yksinkertaisia. Lisäksi validiteettia pyrittiin turvaamaan haastattelujen avulla.

Mittauksen käsitevaliditeettia voidaan kuitenkin tämänkin tutkimuksen osalta pitää puutteellisena. Tämän tutkimuksen keskeinen käsite, vanhempien käsitykset ja kokemukset, on varsin laaja-alainen ja vaikeasti operationaalistettavissa. Vastaajilta ei voida myöskään olettaa täysin yksiselitteistä tulkintaa kaikille lomakkeen käsitteille kuten "oppilaan yksilölliset tarpeet" ja

"kokonaiskehitys". Tulkintaongelmia saattoi tulla myös kysyttäessä opettajan yhteistyön riittävyttä/riittämättömyyttä. Kysymyksestä ei käynyt riittävän selvästi esille se, kysyttiinkö yhteistyön riittävyttä erityisopettajan vai yleisopettajan suhteen. Nämä seikat saattavat vaikuttaa mittarin validiteetin alenemiseen.

Vanhempien yleistä integraatiosuhtautumista pyrittiin selvittämään 20 osiota sisältävillä asenneväittämillä. Validiteettia arvioidessa on muistettava, että väitteiksi muotoillut Likert-tyyppiset kysymykset mittaavat vain sitä mitä niillä kysytään. Ts. ne näyttävät suuntaa, mutta eivät kerro kaikkea. Tulosten validiteetti luonnollisesti paranee mikäli käytetään useita eri arviointitapoja.

9.6.3 Tutkimuksen muu luotettavuus

Tämän tutkimuksen mittareista saatuja tuloksia on verrattu teoriaan ja aikaisempiin tutkimuksiin, jotka on tehty samansuuntaisilla aihealueilla. Tarkempi vertailu ilmenee työn pohdintaosassa. Tässä tutkimuksessa vanhempien integraatiokäsitysten ja kokemusten mittarin sisäisen validiteetin arviointia vaikeuttaa se, että aihetta ei meillä Suomessa ole niin paljon tutkittu. Ulkoinen validiteetti liittyy tutkimustulosten yleistävyyden pohtimiseen. Tutkimuksen ulkoisen validiteetin ilmaisemisessa teoreettisten johtopäätösten ja empiirisen aineiston välisen suhteen kannalta on tärkeää, että on pystytty tekemään oikeita johtopäätöksiä kyselyjen tuottaman aineiston pohjalta. Tämän tutkimuksen tulosten yleistettävyydelle asettaa rajoituksensa se, että otanta suoritettiin Lapin läänin alueella ja näin ollen tuloksia ei voida pitää koko maata kattavina. Tutkimustulosten yleistettävyyteen voi vaikuttaa myös se, että vanhempien valikoituminen (vapaaehtoisuus) on pienentänyt muuuttujavarianssia.

10. TULOKSET

10.1 Vanhempien käsityksiä ja kokemuksia fyysisen yksilöintegraation tuloksellisuudesta

Seuraavassa esitetty fyysisen yksilöintegraation tuloksellisuuden kuvaus perustuu vanhempien integraatiokäsityksiin ja kokemuksiin koskien yksilöintegraation onnistuneisuutta ja sen mahdollisia vaikutuksia oppilaan myöhempään elämään. Lisäksi kappaleessa kuvataan mm. vanhempien tyytyväisyyttä lastensa koulumenestykseen ja koulusopeutumiseen sekä vanhempien käsityksiä siitä, miten muut oppilaat ovat hyväksyneet poikkeavan oppilaan joukkoonsa. Vanhempien käsityksiä ja kokemuksia fyysisen yksilöintegraation tuloksellisuudesta kartoitettiin sekä strukturoitujen että avoimien kysymysten avulla (kys. 5-14). Haastatteluista saatu aineisto varmensi hyvin pitkälle kyselylomakkeilla saatua tietoa, joten haastatteluaineisto esitetään tulosten tarkastelussa lähinnä vain siltä osin, kun se täydensi lomaketietoa.

Vanhemmista lähes kaikki (94 %) pitivät fyysisestä yksilöintegraatiota "onnistuneena" tai "jossain määrin onnistuneena". Vanhempien käsitysten jakaantuminen on kuvattu taulukossa 11.

TAULUKKO 11. Vanhempien (N=32) käsitys yksilöintegraation onnistuneisuudesta

Koulusijoituksen onnistuneisuus	fr	%
Onnistunut	23	72
Jossain määrin onnistunut	7	22
Vaikea arvioida, en osaa sanoa	2	6
Jossain määrin epäonnistunut	-	-
Epäonnistunut	-	-
Yhteensä	32	100

Integroidun kouluratkaisun hyviä puolia

Vanhemmilta kysyttiin, mitä hyviä puolia oppilaan kouluratkaisuun liittyy (kys. 6). Kouluratkaisun hyvinä puolina vanhemmat näkivät useita eri tekijöitä.

Integroidun koulusijoitusratkaisun hyvinä puolina lähes kaikki vanhemmat mainitsivat koulun läheisyyden (85 %) ja oppilaiden mahdollisuuden mallioppimiseen (79 %). Yli puolet vanhemmista koki hyvänä puolena sen, että integraation avulla tarjoutuu poikkeavalle oppilaalle

mahdollisuus tavata terveitä samanikäisiä oppilaita. Vanhemmista 40 % piti koulun pienuutta ja/tai luokan pientä oppilasmäärää etuna myös ja tällä koettiin olevan vaikutusta mm. siihen, että oppilaille mahdollistui yksilöllisen huomion saanti itse opetustapahtumassa. Seuraavassa taulukossa on esitetty vanhempien mainitsemat kouluratkaisuun liittyvät hyvät puolet:

TAULUKKO 12. Kouluratkaisun hyvät puolet (%)

Koulun läheisyys	85
Mallioppimien	79
Mahdollisuus tavata terveitä ikätovereita	64
Koulun/luokan pieni oppilasmäärä	40
Pätevä opetus	22
Koulu integraatiomyönteinen	16

Ratkaisun hyvinä puolina haastateltavat mainitsivat myös seuraavaa:

" kaikkein ilahduttavinta on hyvin sujunut yhteistyö koulun kanssa ja että lapsi saa opiskella mukautetusti normaaliopetusryhmässä" (koehenkilö 04) ja

" yleisopetuksessa mukanaolo tukee vammaisen identiteetin kehittymistä." (koehenkilö 12) ja

" lapsi saa käydä koulua kotoa ja saanut vakituisen avustajan, joka onneksi pysyy samana ainakin seuraavan vuoden ajan" (koehenkilö 21).

Integroidun kouluratkaisun vaikeuksia

Vanhemmilta tiedusteltiin myös sitä, mitä vaikeuksia kouluratkaisuun liittyi ja miten näitä vaikeuksia voitaisiin poistaa (kys. 7). Koulusijoitukseen liittyvistä vaikeuksista vanhemmat mainitsivat seuraavaa.

Lähes puolet vanhemmista (43 %) nimesi koulusijoitukseen liittyvänä vaikeutena ikätoverien kiusoittelevan asenteen. Kavereiden kiusoitteleva asenne koettiin ongelmalliseksi mm. koululaiskyydyssä matkustettaessa. Vanhemmista 25 % koki puolestaan koulunkäyntiavustajien vaihtuvuuden ja ammattitaidottomuuden lastensa koulunkäyntiä hankaloittavana tekijänä. Kolmannes vanhemmista (31 %) ei nähnyt koulusijoitukseen liittyvän minkäänlaisia vaikeuksia. Seuraavassa taulukossa on esitetty vanhempien mainitsemat kouluratkaisuun liittyvät vaikeudet:

TAULUKKO 13. Kouluratkaisuun liittyvät vaikeudet (%)

Ikätovereiden kiusoitteleva asenne	43
Koulunkäyntiavustajien vaihtuvuus/ammattitaidottomuus	25
Koulujen yhdysluokat	22
Koulumatkojen pituus	19
Koko koulu yhteisö ei hyväksy integraatiota	16

Vanhempien (64 %) mielestä koulusijoitusratkaisuun liittyviä vaikeuksia voitiin poistaa asiallisella kodin ja koulun välisellä tiedottamisella koskien juuri vammaisuutta ja erilaista oppimista. Vaikeuksien poistamiseksi vanhemmat esittivät myös eri asiantuntijaryhmien kanssa tehtävää ennaltaehkäisevää yhteistyötä (43 %). Vaikeuksien poistamiseksi haastateltavat esittivät seuraavaa:

"koulunkäyntiavustaja voisi olla mukana koululaiskytydissä vammaisen tukena, jotta vammaisen ei joutuisi kokemaan niin paljon kiusaamista toisten oppilaiden taholta. (koehenkilö 21) ja

"koulussa voisi virittää tukioppilastoimintaa" (koehenkilö 04 ja koehenkilö 12).

Lapsessa havaittu kehitys kouluaihana

Avoimella kysymyksellä (kys. 8) tiedusteltiin, millaista edistystä vanhemmat olivat havainneet lapsen kehityksessä kouluaihana. Vanhemmista lähes kaikki (94 %) olivat havainneet edistymistä lastensa kehityksessä integraatiosijoituksen aikana. Suurin osa koki lapsensa edistyvän sosiaalisen kehityksen suhteen (91 %). Vanhemmista 79 % mainitsivat lastensa myös tulleen rohkeammiksi ja omatoimisemmiksi integraation aikana. Seuraavassa taulukossa on esitetty millaista edistystä vanhemmat olivat lapsen kehityksessä havainneet kouluaihana.

TAULUKKO 14. Lapsessa havaittu kehitys kouluaihana (%)

Sosiaalinen kehitys	91
Omatoimisuus ja rohkeus lisääntyneet	78
Itsenäistyminen edistynyt	43
Keskittymiskyky lisääntynyt	28
Itsetunto vahvistunut	16

Haastatteluissa vanhemmat mainitsivat havainneensa lastensa kehityksessä seuraavaa:

"koululla on ollut erittäin myönteinen vaikutus lapsen kehitykseen. Hän on oppinut siellä puhumaan ja liikkumaan" (koehenkilö 21) ja

"oppilaan koulumyönteisyys on parantunut yleisopetusryhmässä ja hän selvästi nauttii koulunkäynnistä" (koehenkilö 11).

Vanhemmista 78 % piti lapsensa kehityksessä tapahtunutta edistystä koulusijoituksen ansiolla (kts. taulukko 15).

TAULUKKO 15. Vanhempien käsitys kouluratkaisun ansiosta oppilaan kehityksen edistäjänä (N=32)

Oppilaan kehityksen edistyminen koulutusratkaisun ansiota	fr	%
Ei	-	-
Vaikea arvioida	7	22
Kyllä	25	78
Yhteensä	32	100

Hyväksyntä muiden oppilaiden taholta

Vanhempien käsitystä siitä, olivatko muut oppilaat hyväksyneet heidän lapsensa joukkoonsa tiedusteltiin kysymyksellä 9. Vanhempien (60 %) käsitysten mukaan koulun muut oppilaat olivat hyväksyneet poikkeavan oppilaan joukkoonsa "hyvin" tai "erittäin hyvin". Kolmannes vastaajista (34 %) arvioi hyväksynnän "tydyttäväksi". Vanhempien käsitysten/kokemusten jakaantumista kuvataan seuraavassa taulukossa 16.

TAULUKKO 16. Poikkeavan oppilaan hyväksyminen koulun muiden oppilaiden joukkoon fyysisessä yksilöintegraatiossa vanhempien arvioimana (N=32)

Poikkeava oppilas hyväksytty muiden oppilaiden taholta	fr	%
Erittäin hyvin	7	22
Hyvin	12	38
Tydyttävästi	11	34
Huonosti	2	6
Erittäin huonosti	-	-
Yhteensä	32	100

Kouluviihtyvyys ja siihen vaikuttavat tekijät

Vanhemmilta tiedusteltiin käsitystä myös lasten kouluviihtyvyydestä ja viihtyvyyteen vaikuttavista tekijöistä (kys. 10). Vanhempien käsitysten mukaan heidän lapsensa viihtyi koulussa "hyvin" tai "erittäin hyvin" (85 % oppilaista). Vanhempien käsityksiä kouluviihtyvyydestä kuvataan taulukossa 17.

TAULUKKO 17. Poikkeavan oppilaan kouluviihtyminen vanhempien arvioimana (N=32)

Kouluviihtyvyys	fr	%
Erittäin hyvä	15	47
Hyvä	12	38
Tyydyttävä	3	9
Huono	2	6
Erittäin huono	-	-
Yhteensä	32	100

Puolet vanhemmista mainitsi lapsensa kouluviihtyvyyteen vaikuttavana tekijänä luokanopettajan ja hänen myönteisen suhtautumisen oppilaaseen ja integraatioon. Kolmannes (32 %) piti myös koulunkäyntiavustajien merkitystä suurena. Seuraavassa taulukossa on esitetty vanhempien käsitykset lastensa kouluviihtyvyyteen vaikuttavista tekijöistä.

TAULUKKO 18. Kouluviihtyvyyteen vaikuttavat tekijät (%)

Opettaja ja hänen myönteinen suhtautuminen oppilaaseen/integraatioon	52
Koulunkäyntiavustaja	31
Apuvälineiden saatavuus	28
Hyvä yhteistyö kodin ja koulun välillä	19

Viihtyvyyteen vaikuttavina tekijöinä haastateltavat mainitsivat seuraavaa:

"pieni luokka ja se, että poikkeavalla oppilaalla on koko ajan ohjattua toimintaa. Toiminnassa on aina mukana myös oma henkilökohtainen avustaja" (koehenkilö 12) ja

"koulussa osataan olla myönteisiä, mutta osataan myös asettaa rajoja kun niitä tarvitaan. Tällainen toiminta tuo lapselle turvallisuutta ja viihtyvyys paranee" (koehenkilö 11) ja

"koulukaverit asuvat samalla kylällä" (koehenkilö 04 ja koehenkilö 21)

Vanhempien käsityksiä/kokemuksia fyysisen yksilöintegraation vaikutuksista oppilaan myöhempään elämään

Avoimella kysymyksellä (kys. 11) tiedusteltiin millaisia vaikutuksia lapsen koulunkäynnillä yleisopetusryhmässä on hänen myöhempään elämään.

Suurin osa vanhemmista (88 %) näki yksilösijoituksella normaaliryhmässä olevan lapselleen pelkästään myönteisiä vaikutuksia hänen myöhempää elämää ajatellen. Myönteisinä seikkoina mainittiin mm. sosiaalisen kanssakäymisen lisääntymisen (61 %) ja rohkeuden uskaltautua mukaan myös koulun ulkopuoliseen harrastustoimintaan (46 %). Vanhemmista 31 % näki myönteisenä seikkana sen, että integraation kautta terveet ihmiset joutuvat kohtaamaan erilaisuutta ja oppivat tätä kautta suhtautumaan siihen luonnollisemmin.

Seuraavassa taulukossa on esitetty vanhempien käsityksiä koulusijoituksen myönteisistä vaikutuksista.

TAULUKKO 19. Koulusijoituksen myönteiset vaikutukset (%)

Lapsen sosiaalinen kanssakäyminen lisääntyy	61
Rohkeus osallistua kodin ulkopuolisiin toimintoihin kasvaa	46
Terveet ihmiset kohtaavat erilaisuutta ja oppivat suhtautumaan siihen luonnollisesti	31
Lapsi omaksuu myöhemmin paremmin opetusta	13

Koulusijoituksen myönteisinä seikkoina mainittiin haastatteluisissa seuraavaa:

"oppilas oppii olemaan ryhmässä, jossa joutuu ottamaan muutkin huomioon" (koehenkilö 11) ja

"oppilas on samanarvoinen kuin muut käydessään normaaliluokalla" (koehenkilö 04) ja

"normaaliryhmässä asetetaan myös vammaiselle oppilaalle vaatimuksia ja näin oppilas ei pääse liian helpolla ja sopeutuu myöhemmin paremmin yhteiskuntaan" (koehenkilö 12).

Koulusijoituksen kielteisenä vaikutuksena vanhemmista lähes puolet (43 %) mainitsi huolenaiheen lapsen itsetunnon kestävyydestä. Ts. kestääkö poikkeava oppilas ja hänen itsetuntonsa sen, että joutuu kokemaan jatkuvasti "huonommuutta" ja olemaan mukana lukuisissa kilpailutilanteissa. Yksi haastateltava mainitsi myös seuraavaa:

"kauheinta mitä lapselle voisi tapahtua olisi se, että kun hän on tottunut yleisopetusryhmään, niin hän yhtäkkiä epäonnistuu siellä ja joutuu vaihtamaan koulua" (koehenkilö 04).

Merkittävää tämän kysymyksen kohdalla oli se, että peräti 47 % vanhemmista jätti vastatta tähän kysymykseen.

Vanhempien tyytyväisyys lapsen koulumenestykseen ja koulusopeutumiseen

Vanhemmilta tiedusteltiin, kuinka tyytyväisiä he olivat lapsensa koulumenestykseen ja koulusopeutumiseen (kys. 12 ja 13). Vanhemmista puolet oli "jokseenkin tyytyväisiä" lapsensa koulumenestykseen ja 38 % oli "erittäin tyytyväisiä". Vanhemmista 72 % oli puolestaan "erittäin tyytyväisiä" lapsensa koulusopeutumiseen. Vanhempien tyytyväisyyttä lastensa koulumenestykseen ja koulusopeutumiseen tarkastellaan taulukossa 20.

TAULUKKO 20. Vanhempien (N=32) tyytyväisyys lastensa koulumenestykseen ja koulusopeutumiseen (%)

Vanhempien tyytyväisyys	Tyytyväisyys (%)			
	Erittäin tyytyväinen	Jokseenkin tyytyväinen	Vähän tyytyväinen	Yhteensä
Koulumenestys	38	50	12	100
Koulusopeutuminen	72	19	9	100

Nykyisen koulusijoituksen ja kuvitellun täysiaikaisen erityisluokkasijoituksen vertailua

Vanhempia pyydettiin vertailemaan lapsen nykyistä koulusijoitusta kuviteltuun täysiaikaiseen erityisluokkasijoitukseen (kys. 14) Suurin osa vanhemmista (73 %) piti yksilöintegraatiota parempana vaihtoehtona lapsensa kokonaiskehityksen kannalta kuin kuviteltua erityisluokkasijoitusta. Vanhemmat uskoivat nykyisen koulusijoituksen merkityksen olevan tärkeää oppilaan ja hänen ystävyssuhteiden edistämässä (76 %). Varauksellisimmin nykyiseen koulusijoitukseen suhtauduttiin silloin, kun vanhemmat arvioivat sitä oppilaan oppimisen edistäjänä. Tällöin vain 46 % koki nykyisen koulusijoituksen parempana vaihtoehtona. Merkillepantavaa on myös vanhempien käsitysten jakaantuminen tarkasteltaessa nykyisen koulusijoituksen merkitystä oppilaan tunne-elämän edistäjänä. Tällöin nimittäin kolmannes vanhemmista

(34 %) arvioi yksilöintegraation merkityksen samantarvoiseksi lapsen tunne-elämän kehittyminen kannalta kuin kuvitellun erityisluokkasijoituksen. Taulukossa 21 ilmenevät %-jakaumina vanhempien käsitykset fyysisen yksilöintegraation ja kuvitellun erityisluokkasijoituksen paremmuudesta.

TAULUKKO 21. Vanhempien (N=32) käsitykset fyysisen yksilöintegraation ja kuvitellun erityisluokkasijoituksen paremmuudesta lastensa opetuksessa

Arviointikriteeri	Arvio (%)			
	Huonompi kuin erityisluokka	Samantarvoinen kuin erityisluokka	Parempi kuin erityisluokka	Yhteensä
1. Oppilaan kokonaiskehitys	6	22	72	100
2. Oppilaan oppiminen	22	31	47	100
3. Oppilaan tunne-elämä	-	34	66	100
4. Oppilaan ja hänen ikätovereiden ystävyysuhteet	6	19	75	100
5. Oppilaan ja hänen ikätovereiden yhteistoiminta	3	28	69	100
6. Ikätovereiden myönteisten asenteiden kehittyminen	-	34	66	100

10.2 Vanhempien käsityksiä ja kokemuksia fyysisen yksilöintegraation edellytyksistä

Vanhempien käsityksiä fyysisen yksilöintegraation edellytyksistä selvitettiin kyselylomakkeen kysymyksillä 15-32. Tarkasteltavat integraation edellytykset liittyivät mm. oppilaan kouluympäristöön, itse opetustapahtumaan sekä yhteistyökysymyksiin.

Koulujen toimitilojen soveltuvuus

Vanhemmilta tiedusteltiin, soveltuuko koulu toimitiloiltaan heidän lapselleen (kys. 15). Vanhemmista kaikki vastasivat kysymykseen myöntävästi.

Vanhempien käsitykset opetuksen kyvystä huomioida lasten yksilölliset tarpeet

Kysymykseen miten hyvin nykyinen opetus huomioi lapsenne yksilölliset tarpeet (kys. 16), suuri osa vanhemmista (91 %) vastasi lapsen nykyisen opetuksen huomioivan lapsen yksilölliset tarpeet "oikein hyvin" tai " hyvin". Taulukosta 22 ilmenee vanhempien käsitysten tarkempi jakaantuminen.

TAULUKKO 22. Vanhempien (N=32) käsitykset opetuksen kyvystä huomioida lasten yksilölliset tarpeet

Opetuksen kyky huomioida yksilölliset tarpeet	fr	%
Oikein hyvä	12	38
Hyvä	17	53
Jonkin verran	3	9
Huonosti	-	
Oikein huonosti	-	
Yhteensä	32	100

Perusteluina em. käsityksille esitettiin seuraavaa: Yli puolet vanhemmista (61 %) mainitsi lapsen yksilöllisen huomioinnin mahdollistuvan siksi, että lapsen opettaja oli pätevä ja hänellä oli kyky kohdata opetustapahtumassa poikkeava oppilas. Kolmannes vanhemmista (31 %) korosti puolestaan koulunkäyntiavustajien merkitystä lasten yksilöllisen huomioinnin mahdollistajana. Annetut perustelut on esitetty taulukossa 23.

TAULUKKO 23. Yksilöllisen huomioinnin mahdollistaa (%)

Luokanopettajan pätevyys/kyvykyys kohdata poikkeava oppilas opetustapahtumassa	61
Koulunkäyntiavustajan apu	31
Hyvä yhteistyö kodin ja koulun välillä	28

Haastatteluissa tuotiin esiin myös seuraavaa:

" opetuksessa oppilaan yksilöllinen oppimistapa on huomioitu ja sitä tukemaan on hankittu lukuisia apuvälineitä" (koehenkilö 12) ja

" koulussa laadittu oma yksilöllinen opetussuunnitelma joka lukuvuodeksi" (koehenkilö 04)

Vanhempien käsityksiä koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä ja koulun järjestämästä toiminnasta

Vanhempien käsityksiä koulun ja vanhempien välisestä yhteistyöstä ja koulun järjestämästä toiminnasta kartoitettiin kysymyksillä 17-23. Taulukossa 24 on esitetty vanhempien käsitysten jakaantuminen.

TAULUKKO 24. Vanhempien (N=32) käsitykset koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä ja koulun järjestämästä toiminnasta

	Kyllä %	Ei %	En tiedä %
1. Tieto koulun järjestämistä yhteisistä tapahtumista	94	6	-
2. Koulunkäyntiin liittyvää tietoa saaneet	100	-	-
3. Kouluun tutustuneet/ vierailleet	91	9	
4. Yhteistyön opettajan kanssa riittävänä kokeneet	56	44	
5. Oppilaan koulunkäyntisuunnitelman laadintaan osallistuneet	75	25	
6. Tieto koulun järjestämästä harrastustoiminnasta	38	22	47
7. Tieto koulun toimitiloista harrastustoimintaa varten	69	97	22

Koulun järjestämät yhteiset tapahtumat

Vanhemmilta tiedusteltiin, onko koulu järjestänyt yhteisiä tapahtumia, joihin myös vanhemmat ovat olleet tervetulleita (kys. 17) Lähes kaikki vanhemmat (94 %) olivat tietoisia koulun järjestämistä yhteisistä tapahtumista. Yhteisistä tapahtumista suurin osa (79 %) mainitsi vanhempainillat ja erilaiset koulun juhlat. Puolet vastaajista mainitsi kahdenkeskiset keskustelut

sekä sen, että koululla on vanhemmille aina "avoimet ovet". Seuraavassa taulukossa esitetään vanhempien käsitysten jakaantumista tarkemmin.

TAULUKKO 25. Koulun järjestämät kaikille yhteiset tapahtumat (%)

Vanhempainillat ja koulun järjestämät juhlat	79
Kahdenkeskiset keskustelut	52
"Avoimet ovet"	52
Talkoot	43
Yhteiset retket	31

Koulunkäyntiin liittyvän tiedon saanti

Vanhemmista kaikki olivat saaneet lapsensa koulunkäyntiin liittyvää tietoa. Avoimilla kysymyksillä tiedusteltiin vanhemmilta sitä, mitä annettu koulunkäyntiin liittyvä tieto oli koskettanut, keneltä tieto oli saatu ja miten tieto oli annettu (kys. 18).

Koulunkäyntiä koskeva tieto tieto oli suurelta osin (79 %) koskettanut oppilaan koulukäyttäytymistä ja kehitystä. 31 % vanhemmista mainitsi saaneensa tietoa lapsensa mukautetusta opetussuunnitelmasta ja sovelletuista oppiaineista. Puolet vastaajista oli ensisijaisesti saanut lapsensa koulunkäyntiin liittyvää tietoa luokanopettajalta. Yllättävän useissa tapauksissa (46 %) erityisopettaja oli kuitenkin linkki poikkeavan oppilaan vanhempien ja koulun välillä.

Myös koulunkäyntiavustajan mainitsi kolmannes vanhemmista (34 %) koulunkäyntiin liittyvänä tiedon antajana. Annettu tieto oli pääasiassa annettu puhelimitse tai henkilökohtaisten tapaamisten kautta (82 %). Seuraavissa taulukoissa on esitetty vanhempien käsitykset koulunkäyntiin liittyvien tietojen suhteen (taulukot 26-28).

TAULUKKO 26. Annettu tieto koski (%)

Lapsen koulukäyttäytymistä ja kehitystä	79
Mukautettua opetussuunnitelmaa ja sovellettuja oppiaineita	31
Oppilaan koulumenestystä	13
Tiedotteita koulun tapahtumista	9

TAULUKKO 27. Koulunkäyntiin liittyvä tieto oli saatu (%)

Yleisopetuksen opettaja	52
Erityisopettaja	43
Koulunkäyntiavustaja	40
Rehtori	13

TAULUKKO 28. Koulunkäyntiin liittyvä tieto oli annettu (%)

Puhelimen välityksellä	88
Reissuvihkon välityksellä	67
Yhteisissä palaverissa	52
Lapsen välityksellä	22

Koululla vierailneiden kokemuksia

Vanhemmilta tiedusteltiin, oletteko tutustuneet/vierailleet lapsenne koululla (kys. 19). Vanhemmista olivat lähes kaikki (94 %) vierailleet lapsensa koululla. Suurin osa vanhemmista (91 %) oli kokenut sekä opettajien että koulun muun henkilökunnan vastaanoton myönteiseksi. Vastaanottoa kuvattiin mm. termeillä "ystävällinen", "lämmिन" ja "kotoinen". Myös oppilaiden vastaanoton oli suurin osa kokenut myönteiseksi (82 %). Osa vastaajista (19 %) kuvaili oppilaiden vastaanottoa "jännityneeksi" ja "ennakoivaksi". Kouluun liittyvinä yleisinä huomioina vanhemmat toivat eniten esille mm. koulujen viihtyvyyttä ja vapautunutta ilmapiiriä koskettavia seikkoja (73 %). Seuraavassa taulukossa vanhempien huomioita koulusta.

TAULUKKO 29. Vanhempien huomiot lapsensa koulusta (%)

Koulu viihtyisä	73
Koulussa vapautunut ilmapiiri	61
Kouluilat epäkäytännöllisiä	49
Luokkatilat pieniä	13

Yksittäisinä kommentteina nousi esille mm. sälekaihtimien puute ja ruokailujärjestelyiden epäkäytännöllisyys. Vanhemmista ne kaksi, jotka eivät olleet vielä kouluilla vierailleet, ilmoittivat puolestaan voivansa harkita kouluun tutustumista.

Yhteistyö ja sen riittävyys

Vanhemmilta tiedusteltiin myös kodin ja koulun välisen yhteistyön riittävyyttä (kys. 20). Vanhemmista kolmannes (34 %) mainitsi yhteistyön luokanopettajan kanssa olevan riittävää. Kuitenkin yli puolet vanhemmista (66 %) ei pitänyt yhteistyötä opettajan kanssa riittävänä. Merkittävää kysymyksen käsittelyssä oli se, että vanhemmat jotka pitivät yhteistyötä riittämättömänä, eivät juurikaan osanneet perustella näkemystään (68 %).

Yksittäisinä kommentteina tuotiin esille seuraavaa:

" yleisopettajaan ei tule vaan niin otettua yhteyttä. Tarvittavat tiedot saa myös erityisopettajan kautta" (koehenkilö 11) ja

" Erityisopettaja toimii vietinvälittäjänä vanhempien ja yleisopetusryhmän opettajan välillä" (koehenkilö 04) ja

" Lapsen opettajalla ei ole aikaa tehdä yhteistyötä integroitujen oppilaiden vanhempien kanssa" (koehenkilö 21).

Koulunkäynnin ja opetuksen suunnitteluun osallistuminen

Vanhemmilta tiedusteltiin, oletteko osallistuneet lapsenne koulunkäynnin ja opetuksen suunnitelman laadintaan (kys. 21). Suurin osa vanhemmista (75 %) oli osallistunut lapsensa koulutussuunnitelman laadintaan. Ne vanhemmat, jotka eivät olleet suunnitelman tekoon osallistuneet, eivät myöskään pitäneet sitä tarpeellisena (25 %).

Koulutussuunnitelmaan osallistumisen tarpeettomuutta osa vanhemmista perusteli seuraavasti:

" en tunne olevani pätevä ihminen opetussuunnitelman laadintaan, joten sen asian jätän mieluummin osaavampien käsiin" (koehenkilö 05) ja

" olen antanut omia tietojani lapsesta opettajalle ja hän on ne avoimin mielin vastaanottanut. En kuitenkaan koe olevani oikea henkilö opetussuunnitelmia laatimaan. Opettaja on siihen asiaan koulun käynyt" (koehenkilö 27).

Lisäksi vanhemmilta tiedusteltiin, kenen kanssa koulunkäynnin ja opetuksen suunnitelma oli laadittu (kys. 21). Suurimmaksi osaksi suunnitelman laadinnassa oli ollut mukana erityisopettaja (88 %) ja yleisopetusryhmän luokanopettaja (76 %). Seuraavassa taulukossa koulunkäynnin ja opetuksen suunnitteluun osallistuneet osapuolet.

TAULUKKO 30. Poikkeavan oppilaan koulunkäynnin ja opetuksen suunnitelmaan osallistuneet (%)

Erityisopettaja	88
Yleisen opetusryhmän luokanopettaja	76
Koulunkäyntiavustaja	46
Psykologi	25
Terveydenhoitaja	19
Rehtori	16
Koulutoimenjohtaja	9
Kuntoutusohjaaja	9

Koulun järjestämä harrastustoiminta ja toimitilat tällaista toimintaa varten

Vanhemmilta kysyttiin, järjestääkö koulu yhteistä harrastustoimintaa johon kaikki oppilaat voivat osallistua (kys. 22). Vanhemmista alle puolet (38 %) tiesi koulussaan järjestettävän jostain harrastustoimintaa. 48 % vanhemmista vastasi kysymykseen "en tiedä" ja 22 % vastasi ettei koulussa järjestetä yhteistä harrastustoimintaa. Kaikki vastaajat pitivät harrastustoiminnan järjestämistä kuitenkin tarpeellisena.

Lisäksi vanhemmilta tiedusteltiin, onko koululla toimitiloja järjestää harrastustoimintaa (kys. 23). Vanhemmista noin 69 % vastasi koululla olevan toimitiloja harrastustoiminnan järjestämistä varten. Toimitiloina mainittiin liikuntasali (88 %), luokkatilat (78 %), juhlasali (56 %) ja atk-luokka (22 %). Vanhemmista 20 % vastasi kysymykseen että "en tiedä" ja 11 % "ei".

Koulukavereiden tapaaminen koulun ulkopuolella

Vanhemmilta tiedusteltiin, tapaako lapsenne koulukavereita koulun ulkopuolella (kys. 20) Vanhemmista lähes puolet (47 %) ilmoitti lapsensa tapaavan koulukavereita myös koulun ulkopuolella. Eniten kavereita tavattiin harrastustoiminnassa (31 %). Keskinäisiä vierailuita teki 18 % lapsista ja läksyn teon merkeissä tapasi toisiaan 6 %. Seuraavassa taulukossa vanhempien käsityksiä asiasta.

TAULUKKO 31. Koulun ulkopuolella kavereita tavataan (%)

Yhteisessä harrastustoiminnassa	31
Keskinäisissä vierailuissa	18
Läksyjen teon merkeissä	6

Vanhemmista vähän yli puolet (53 %) ilmoitti, ettei lapsi tapaa koulukavereita kodin ulkopuolella. 65 % arveli sen johtuvan lapsensa poikkeavuudesta ja 56 % lapsensa kyvyttömyydestä solmia pitkäaikaisia ystävyysuhteita. Osa vanhemmista koki ystävyysuhteiden muodostumisen esteenä pitkät matkat kavereiden luo (37 %). Seuraavassa taulukossa vanhempien käsitykset tämän asian suhteen.

TAULUKKO 32. Syy miksi kavereita ei tavata koulun ulkopuolella (%)

Oppilaan poikkeavuus	65
Oppilas kyvytön solmimaan ystävyysuhteita	56
Kaverit asuvat kaukana	37
Harrastusten erilaisuus	34
Naapurissa riittävästi kavereita	22

Haastattelussa mainittiin:

" lapsemme on arka ja ujo eikä häntä voi jättää yksinään koulukavereiden luo" (koehenkilö 21) ja

" Koulukavereiden perheet eivät ole perhetuttujamme" (koehenkilö 04).

Koulun opetuksen lisäksi tarjoamat palvelut

Vanhemmilta tiedusteltiin, mitä muita palveluita koulu tarjoaa opetuksen lisäksi (kys. 25).

Vanhemmistä lähes kaikki (94 %) ilmoitti koulun tarjoavan opetuksen lisäksi terveydenhoitopalveluita. Tämän lisäksi vanhemmista yli puolet mainitsi koulun tarjoavan kuljetuspalveluita (85 %) ja erityisopetukseen liittyviä palveluita (73 %). Taulukossa 33 on tarkemmin vanhempien käsitykset koulun tarjoamien palveluiden suhteen.

TAULUKKO 33. Koulun tarjoamat palvelut opetuksen lisäksi (%)

Terveydenhoitopalvelut	94
Kuljetuspalvelut	85
Erityisopetus	73
Puheterapia	46
Koulupsykologi	22
Lääkintävoimistelija	6

Vanhempien yhteistyötahot ja yhteistyön riittävyys

Vanhemmilta tiedusteltiin, keiden yhteistyötahojen kanssa he ovat olleet yhteistyössä (kys. 26). Lähes kaikki vanhemmat (91 %) ilmoittivat olleensa yhteistyössä koulun terveydenhoitajan kanssa. Erityisopettajan kanssa yhteistyössä oli ollut 88 % ja yleisopetusryhmän opettajan kanssa 82 %. Vanhempien kanssa yhteistyössä olleet osapuolet on esitetty taulukossa 34

TAULUKKO 34. Vanhempien kanssa yhteistyössä olleet osapuolet (%)

Terveydenhoitaja	91
Erityisopettaja	88
Luokanopettaja	82
Kouluautonkuljettaja	58
Puheterapeutti	44
Koulun muut opettajat	40
Koulun muu henkilökunta	32
Koulupsykologi	28
Kouluhallinnon viranomaiset	22
Lääkäri	19
Lääkintävoimistelija	13

Vanhemmista 55 % ilmoitti olevansa yhteistyössä myös koulunkäyntiavustajaan ja 29 % ilmoitti tekevänsä yhteistyötä myös ammatinvalinnanohjaajan kanssa. Lisäksi vanhemmilta kysyttiin (kys. 25), onko yhteistyö ollut vanhempien mainitsemien yhteistyötahojen kanssa riittävää vai riittämätöntä. Vanhemmista lähes kaikki (89 %) mainitsivat yhteistyön olevan riittävää sekä terveydenhoitajan kanssa että kouluautonkuljettajan kanssa. Taulukossa 35 on esitetty vanhempien käsitykset niistä osapuolista, joiden kanssa tehty yhteistyö oli riittävää.

TAULUKKO 35. Yhteistyö riittävää (%)

Terveystenhoitaja	89
Koululaisautonkuljettaja	89
Erityisopettaja	81
Koulun muut opettajat	79
Koulun muu henkilökunta	64

Vanhemmista yli puolet (68 %) kokivat yleisopetusryhmän opettajan kanssa tehdyn yhteistyön riittämättömänä. 60 % vanhemmista piti puolestaan lääkärin kanssa tehtyä yhteistyötä riittämättömänä ja vähän yli puolet (55 %) koulupsykologin kanssa tehtyä yhteistyötä. Taulukossa 36 on esitetty vanhempien käsitykset niistä osapuolista, joiden kanssa tehty yhteistyö on ollut riittämätöntä.

TAULUKKO 36. Yhteistyö riittämätöntä (%)

Luokanopettaja	68
Lääkäri	60
Koulupsykologi	55
Lääkintävoimistelija	52
Kouluhallinnon viranomaiset	52

Opettajaa avustavat henkilöt ja heidän tarpeellisuus

Vanhemmilta tiedusteltiin, ovatko opettajaa avustavat henkilöt tarpeellisia (kys. 27).

Vanhemmista lähes kaikki (91 %) kokivat koulunkäyntiavustajan lapsensa koulunkäynnissä tarpeellisiksi. Vanhemmista 75 % koki koulunkäyntiavustajat tärkeäksi mm. opetuksen avustamisessa ja 67 % lapsen henkilökohtaisen tuen antamisessa. Seuraavassa taulukossa esitetään vanhempien käsityksiä niistä tilanteista, joissa koulunkäyntiavustajat ovat tarpeellisia.

TAULUKKO 37. Koulunkäyntiavustaja tarpeellinen (%)

Opetuksen avustaminen	75
Oppilaalle henkilökohtaisen tuen antaminen	67
Pienempien opetusryhmien mahdollistajana	58
Vanhempien kanssa tehdyssä yhteistyössä	46

Koulunkäyntiavustajan tarpeellisuutta perusteltiin haastatteluissa seuraavasti:

" koulunkäyntiavustajasta suuri apu lapsille, jotka eivät opi samaa tahtia kuin muut. Avustaja voi opettaa asian tarkemmin, jos joku ei ymmärrä" (koehenkilö 12) ja

" avustajat tarpeen kaikessa koulutyössä. He ovat myös auttamassa lasta selviämään jokapäiväisistä rutiineista" (koehenkilö 21).

Vanhemmista 9 % piti koulunkäyntiavustajia tarpeettomina. He esittivät perusteluina mm. seuraavaa:

" lapsi itsenäistyy nopeammin, kun joutuu hoitamaan asioita itse" (koehenkilö 09).

Vanhempien arviot opettajan kyvystä selviytyä poikkeavan oppilaan opetuksesta

Vanhemmilta kysyttiin, kuinka arvioitte opettajan selviävän lapsenne opetuksesta (kys. 28). Vanhemmista 44 % ilmoitti opettajan selviytyvän opetuksesta "hyvin" ja 31 % "kiitettävästi". Taulukossa 38 on vanhempien käsitykset opettajan kyvystä selviytyä poikkeavien oppilaiden opetuksesta.

TAULUKKO 38. Vanhempien (N=32) käsitykset opettajan kyvystä selviytyä opetuksesta

Opettaja selviytyy opetuksesta	fr	%
Kiitettävästi	10	31
Hyvin	14	44
Tyydyttävästi	8	25
Huonosti	-	-
Yhteensä	32	100

Opettajan tietoisuus oppilaan henkilökohtaisista ominaisuuksista

Lisäksi vanhempia pyydettiin arvioimaan opettajan tietoisuutta muutamien oppilaaseen liittyvien ominaisuuksien suhteen (kys. 29). Vanhemmista suurin osa arvioi opettajan olevan "riittävän" tietoinen lapsen oppimistavasta (78 %) ja oppimiskyvystä (75 %). Yli puolet vanhemmista (65 %) arvioi opettajan tietoisuuden riittäväksi myös oppilaan käyttäytymisen ja oppilaan luonteen suhteen (56 %). Kolmannes vanhemmista (31 %) kuitenkin koki, että opettaja ei ollut lainkaan tietoinen lapsen mahdollisesta lisätuen tarpeesta. Seuraavassa taulukossa kuvataan vanhempien käsitysten jakaantumista.

TAULUKKO 39. Opettajan tietoisuus oppilaan henkilökohtaisista ominaisuuksista (%)

Opettaja tietoinen oppilaan	Riittävästi	Jonkin verran	Ei lainkaan
luonteesta	56	44	-
käyttäytymisestä	65	35	-
oppimiskyvystä	75	25	-
oppimistavasta	78	22	-
mahdollisesta lisätuen tarpeesta	13	56	31

Luokkien oppilasmäärät

Vanhemmilta tiedusteltiin myös käsitystä luokan oppilasmäärästä (kys. 30). Vanhemmista puolet piti luokan oppilasmäärää sopivana. 38 % piti sitä puolestaan liian suurena. Vanhemmista 19 % mainitsi yhdysluokkien käytön olevan huono ratkaisu lastansa ajatellen.

Koulunkäyntiin liittyvän tuen tarve

Vanhemmilta tiedusteltiin, millaista lapsenne koulunkäyntiin liittyvää tukea haluaisitte mahdollisesti lisää (kys. 31). Vanhemmista 47 % mainitsi haluavansa psykologilta kasvatuksellista tukea. Kolmannes vanhemmista (35 %) puolestaan piti lastensa harrastustoiminnan virittämiin liittyvää tukea tärkeänä. Taulukossa 40 on esitetty millaista apua vanhemmat olisivat halunneet.

TAULUKKO 40. Vanhempien tuen tarve (%)

Toivottu tuki	% vanhemmista
Psykologin antama kasvatuksellinen tuki	47
Lasten harrastustoiminnan tukeminen	35
Koulunkäyntiavustajien tuki opetustyössä	33
Ammatti-ihmisten välinen säännöllinen yhteistyö	22
Tukioppilastoiminta	19

Edellytykset koulunkäynnin onnistumiselle

Vanhemmilta tiedusteltiin, mitä edellytyksiä he pitivät tärkeinä lapsen koulunkäynnin onnistumisessa (kys. 32). Vanhemmista suurin osa (88 %) piti koulunkäynnin onnistumisen "välttä-

mättömänä" edellytyksenä opettajan myönteistä ja kannustavaa asennetta, oppimateriaalien sopivuutta (75 %) ja käytettävissä olevaa koulunkäyntiavustajaa (72 %). Koulunkäynnin onnistumisessa "melko tärkeinä" edellytyksinä pidettiin mm. opetusta helpottavia apuvälineitä (66 %), opettajien ja vanhempien säännöllistä yhteistyötä (63 %) ja muiden oppilaiden asennetta ja käyttäytymistä (60 %). Vähemmän tärkeinä edellytyksinä vanhemmat pitivät mm. viranomaisten joustavaa yhteistyötä (66 %) ja koulun toimitiloja (56 %). Seuraavassa on esitetty tarkemmin vanhempien käsitykset lapsen koulunkäynnin onnistumisen edellytyksistä.

TAULUKKO 41. Vanhempien (N=32) käsitykset koulunkäynnin onnistumisen edellytyksistä (%)

	Ei tärkeä	Melko tärkeä	Välttämätön	Yhteensä
Koulun toimitilat	56	34	10	100
Opetusta helpottavat apuvälineet	-	66	34	100
Oppimateriaalin sopivuus	-	25	75	100
Opetusmenetelmien yksilöllisyys	13	21	66	100
Erityisopettajan osavastuu opetuksessa	10	63	27	100
Käytettävissä oleva koulunkäyntiavustaja	6	22	72	100
Opettajan myönteinen ja kannustava asenne	-	12	88	100
Opettajan tiedot ja taidot	6	28	66	100
Yhteistoiminnan järjestäminen	27	41	32	100
Opettajan ja vanhempien välinen säännöllinen yhteistyö	3	63	34	100
Viranomaisten joustava yhteistyö	66	25	9	100
Koulun muun henkilökunnan apu	22	6	72	100
Koulun muiden opettajien apu	6	60	34	100
Opetussuunnitelman yksilöllisyys	6	60	34	100
Lapsen ystävyysuhteet muihin	-	44	56	100
Lapsen oppimiskyky	3	63	34	100
Muiden oppilaiden asenne ja käyttäytyminen	3	60	37	100
Koulun tarjoamat palvelut	15	34	51	100
Pienennetty luokkakoko	3	63	34	100

10.3 Vanhempien yleinen suhtautuminen integraatioon

Vanhempien yleistä integraatiosuhtautumista pyrittiin selvittämään 20 osiota sisältävällä asenneväittämämittarilla (kys. 33). Kyselylomakkeessa esitettiin muutamia toteamuksia poikkeavien oppilaiden opettamisesta yleisissä opetusryhmissä. Vanhemmat saivat ilmaista oman käsityksensä merkitsemällä rastin vastaavaan sarakkeeseen. Asenneväittämistä laadittiin frekvenssi- ja prosenttitaulukot sekä laskettiin keskiarvot (liite 7). Asenneväittämät pisteytettiin seuraavasti: 4 = täysin samaa mieltä, 3 = jokseenkin samaa mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä ja 1 = täysin eri mieltä. Seuraavassa kappaleessa kuvataan vanhempien yleisestä integraatiosuhtautumisesta saatuja tuloksia itse muodostettujen summamuuttujien avulla. Asenneväittämiä koskeva tarkempi muuttujaluettelo on esitetty liitteessä 5.

Ensimmäiseen summamuuttujaan painottuvat näkemykset, jotka liittyvät vanhempien yleisen integraatiosuhtautumisen myönteisyyteen. Vanhemmista lähes puolet (47 %) oli jokseenkin samaa mieltä siitä, että kaikki oppilaat saavat hyvän opetuksen normaaliopetuksessa (m. 73). Tulosten mukaan vanhemmat myös uskoivat tavallisen luokanopettajan kykyyn kohdata kaikki oppilaiden yksilölliset erityistarpeet (m. 83). Vanhemmista 59 % oli tästä asiasta "täysin samaa mieltä" tai "jokseenkin samaa mieltä". Summamuuttuja nimettiin: vanhempien fyysisen integraation hyväksyminen.

Toinen summamuuttuja painottui näkemyksiin toimivan integraation edellytyksistä. Suurin osa vanhemmista (78 %) koki koulunkäyntiavustajan merkityksen suureksi oppimisvaikeuksista kärsivien lasten kohdalla (m. 88). Tulosten mukaan vanhemmat pitivät myös omaa rooliaan hyvin merkittävänä poikkeavan lapsen koulunkäynnissä. 75 %:n mielestä hyvä opetus edellyttää vanhempien avointa suhtautumista ja tiedon jakamista lastaan koskevissa tärkeissä asioissa (m. 87). Vanhemmista yli puolet uskoi oman koulutietoisuuden lapsen koulumenestyksestä lisäävän lapsen koulumyönteisyyttä (m. 86) ja lähes yhtä moni koki normaaliluokkasijoituksen edistävän vammaisen lapsen yhteistyötaitoja ja kykyä solmia ystävyys-suhteita (m. 74). Summamuuttuja nimettiin: vanhempien käsityksiä integraation edellytyksistä.

Kolmanteen summamuuttujaan painottuvat näkemykset integraation mahdollisista haittatekijöistä. Summamuuttujan tarkastelu kuitenkin osoitti, etteivät vanhemmat juurikaan kokeneet integraatiossa olevan haittoja. Tulosten mukaan vanhemmista vain 9 % oli "täysin samaa mieltä tai "jokseenkin samaa mieltä" siitä, että oppimisvaikeuksisten lasten sijoittaminen tavallisiin opetusryhmiin heikentäisi muiden oppilaiden saamaa opetuksen tasoa (m. 75). Vanhemmista 3 % oli "täysin samaa mieltä" siitä, että lievästi vammaisten oppilaan koulumenestys kärsii normaaliluokkasijoituksesta (m. 76).

Selvä kahtiajako vastauksissa syntyi tarkasteltaessa väitettä "toiset lapset kiusaavat ja/tai hyljeksivät vammaisia oppilaita tavallisissa luokissa" (m. 78). Tällöin 47 % vanhemmista oli asiasta "täysin samaa mieltä" tai "jokseenkin samaa mieltä", kun taas vähän yli puolet vanhemmista oli asiasta "täysin eri mieltä" tai "jokseenkin eri mieltä". Vanhemmista suurin osa (78 %) ei myöskään uskonut vammaisen oppilaan sijoittamisen normaaliluokalle vähentävän ei-vammaisten oppilaiden opetukseen käytettävää aikaa (m. 90). Summamuuttuja nimettiin: vanhempien käsityksiä integraation haitoista.

Neljänteen summamuuttujaan painottuvat näkemykset jotka liittyvät käsityksiin integraation kehityksen esteistä. Tulosten mukaan vanhemmista yli puolet (69 %) oli "täysin samaa mieltä" siitä, että opettajan hyväksymä kyvyttömyys oppilaassa riippuu enemmän käyttäytymisestä kuin hänen kyvyttömyyden laadusta (m. 81). Merkille pantavaa tämän summamuuttujan tuloksissa on se, että vanhemmat suhtautuivat epäilevästi integraation mahdollisuuksiin lähinnä silloin, kun kysymyksessä olivat vaikeasti vammaiset oppilaat. Tällöin vanhemmista yli puolet (56 %) uskoi vaikeasti vammaisten tarvitsevan heidän kykyjään vastaavia opetusryhmiä. Puolet vanhemmista oli taas "jokseenkin samaa mieltä" siitä, että vaikeasti vammaisia lapsia tulisi opettaa erityisryhmissä heidän erityisten tarpeiden vuoksi (m. 91). Summamuuttuja nimettiin: vanhempien käsityksiä integraation kehityksen esteistä.

10.4 Vanhempien integraatiokäsitysten ja -kokemusten selittäminen

Tutkimuksen toisena pääongelmana tarkastellaan sitä, miten oppilaan integraatioaste ja poikkeavuuden tyyppi sekä vanhempien yleinen integraatiosuhtautuminen selittävät vanhempien käsityksiä ja kokemuksia fyysisestä yksilöintegraatiosta. Tutkimuksessa käytettiin selittävien muuttujien yhteisen selitysosuuden määrittämiseksi regressioanalyysia. Sekä integraatioasteesta että vanhempien yleistä integraatiosuhtautumista mittaavista asenneväittämistä laadittiin pakotettu regressiomalli. Vanhempien yleistä integraatiosuhtautumista mittaavat asenneväittämät otettiin malliin mukaan yksittäisinä muuttujina. Oppilaan poikkeavuuden tyyppin yhteyttä integraatiokäsityksiin tarkasteltiin empiirisesti kvalitatiivisin lähestymistavoin.

10.4.1 Integraatioasteen yhteys vanhempien integraatiokäsityksiin ja -kokemuksiin

Tulosten mukaan integraatioaste selitti 42 % vanhempien käsityksiä poikkeavan oppilaan hyväksymistä muiden oppilaiden taholta. Myös vanhempien käsitystä koulusijoituksen onnistuneisuudesta integraatioaste selitti 38 %. Tämän perusteella poikkeavan oppilaan integraation onnistuminen näyttää olevan yhteydessä integraatioasteeseen. Mitä enemmän poikkeava oppilas vietti aikaa yleisopetusryhmässä, sitä paremmin muut oppilaat hyväksyivät hänet. Avointen kysymysten tulkinta näyttää hyvin samansuuntaiselta kuin tilastolliset tulokset. Vanhemmat, joiden lapsi oli integroitu täysiaikaisesti yleisopetusryhmään, kokivat pääsääntöisesti koulusijoituksen onnistuneempana ja lapsen kehitystä edistävämpänä kuin muut vanhemmat. Täysiaikaisesti yleisopetusryhmään integroitujen oppilaiden vanhemmat kokivat koulun muiden oppilaiden hyväksymisen olevan joko "erittäin hyvää" (22 %) tai "hyvää" (38 %) yhtä vanhempaa lukuunottamatta. Vanhempien käsityksiä muiden oppilaiden hyväksynnästä ja koulusijoituksen onnistuneisuudesta kuvaavat regressiomallit esitetään seuraavissa taulukoissa.

TAULUKKO 42. Muiden oppilaiden hyväksyntää kuvaava regressiomalli

Muuttuja	B	SE B	BETA	T	SIG T	R	R ²
int_aste	,028	,006	,649	4,670	0	0,649	0,421
Vakio	1,443	,516		2,797	0,009		

TAULUKKO 43. Koulusijoituksen onnistuneisuutta kuvaava regressiomalli

Muuttuja	B	SE B	BETA	T	SIG T	R	R ²
int_aste	,017918	,004136	,620328	4,332	,0002	0,62033	0,38481
Vakio	3,17244	,352871		8,990	0		

Integraatioaste selitti vanhempien käsityksiä ja kokemuksia poikkeavan oppilaan kouluviihtymisen suhteen 22 %. Haastatteluista saadut tulokset viittaavat myös siihen, että vanhemmat uskoivat oppilaan kouluviihtyvyyteen vaikuttavan mm. sen, saako oppilas kuulua ikätovereidensa kanssa samaan ryhmään. Vanhemmat kokivat oppilaan täysiaikaisen sijoittamisen vaikuttavan hänen tietoisuuteen omasta paikastaan lisäten hänen turvallisuuttaan ja yhteenkuuluvuuden tunnettaan sekä sitä kautta viihtyvyyttä. Tulosten suhteen on kuitenkin huomioitava, että vanhemmista 85 % koki lapsensa viihtyvän koulussa "hyvin" tai "erittäin hyvin". Integraatioasteen yhteyttä kouluviihtyvyyteen kuvataan taulukossa 44.

TAULUKKO 44. Kouluviihtyvyyttä kuvaava regressiomalli

Muuttuja	B	SE B	BETA	T	SIG T	R	R ²
int_aste	,021	,007	,479	2,989	,006	0,479	0,229
Vakio	2,492	,595		4,189	0		

Vanhempien käsityksiä onnistuneen integraation edellytyksistä integraatioaste selitti ensisijaisesti koulun toimitiloihin liittyvää muuttujaa 26 %. Integraatioaste selitti integraation edellytystä "opetuksen kyky huomioida oppilaan yksilölliset tarpeet" 14 %. Vastausten lähempi tarkastelu osoitti vanhempien kokevan oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioituvan sen johdosta, että koulu kokonaisuudessaan on melko pieni tai että luokan oppilasmäärä on alhainen. Seuraavassa taulukossa esitetään integraatioasteen yhteys vanhempien käsityksiin em. integraation edellytysten suhteen.

TAULUKKO 45. Koulun toimitiloja kuvaava regressiomalli

Muuttuja	B	SE B	BETA	T	SIG T	R	R ²
int_aste	,021	,006	,511	3,257	,003	,511	,261
Vakio	,758	,541		1,401	0,172		

TAULUKKO 46. Tarpeiden huomiointia kuvaava regressiomalli

Muuttuja	B	SE B	BETA	T	SIG T	R	R ²
int_aste	,012	0,005	,378	2,235	0,033	0,378	0,143
Vakio	3,329	0,439		7,580	0		

10.4.2 Poikkeavuustyyppin yhteys vanhempien integraatiokäsityksiin ja -kokemuksiin

Tutkimuksen tarkoitus oli selvittää, miten poikkeavuuden tyyppi selittää vanhempien integraatiokäsityksiä ja -kokemuksia. Kohderyhmään kuuluneiden vanhempien lapsia oli kaikkiaan 32. Tässä tutkimuksessa suurin osa lapsista oli heikkolahjaisia ja kaikkiaan heitä oli yhteensä 14. Toiseksi suurimman ryhmän muodostivat psyykkisesti kehitysvammaiset lapset, joita oli 6. Pitkäaikaissairaita oppilaista oli puolestaan 4. Oppilaiden tarkempi jaottelu poikkeavuustyyppin suhteen on esitetty aikaisemmin taulukossa 9. Tässä tutkimuksessa kohderyhmän koko tuotti hankaluuksia tilastollisten testien käyttämiselle juuri selitysosuuksia määriteltäessä. Regressiomallin luotettavuuden turvaamiseksi tulee Stevensin (1986, 99) mukaan yhtä selittävää muuttujaa kohti olla noin viisitoista koehenkilöä. Tämän tutkimuksen kohdalla edellytys ei olisi täytynyt yhdenkään poikkeavuustyyppin suhteen.

Tutkimuksessa päädyttiin selittämään poikkeavuuden tyyppin yhteyttä vanhempien integraatiokäsityksiin ja -kokemuksiin empiirisesti kvalitatiivisin lähestymistavoin. Tutkimuksessa esitetään taulukkomuodossa heikkolahjaisten, psyykkisesti kehitysvammaisten ja pitkäaikaissairaitten vanhempien integraatiokäsityksiä ja -kokemuksia (liite 7). Taulukoiden avulla on tarkoitus havainnollistaa juuri em. poikkeavuustyyppien yhteys vanhempien käsityksiin ja kokemuksiin koskien koulusijoituksen onnistuneisuutta, lapsen kouluviihtyvyyttä, yksilöllisten tarpeiden huomiointia sekä koulunkäyntiavustajien tarpeellisuutta. Taulukossa esitettyyn aineistoon on kerätty tieto jokaiselta kyseiseen poikkeavuusryhmään kuuluvan lapsen vanhemmalta.

Esitettyihin taulukoihin on saadut tiedot yhdistetty helpottamaan taulukoiden luettavuutta ja selitysosuuksien tulkitsemista. Taulukoiden tietoja vertailemalla tehtiin sitten jatkoanalyysit poikkeavuuden tyyppin aiheuttamista vanhempien mahdollisista käsityseroista. Seuraavassa esitetään keskeisimpiä tuloksia oppilaan poikkeavuuden tyyppin yhteydestä vanhempien integraatiokäsityksiin.

Tulosten tarkastelu osoittaa, että kaikissa vanhempien vastauksissa (riippumatta poikkeavuuden tyypistä) tuotiin esille **koulusijoituksen onnistuneisuutta selittävinä tekijöinä** mm. koulun pieni koko, luokan alhainen oppilasmäärä ja koulun läheisyys. Koulusijoituksen onnistuneisuus selittyi myös koulun integraatiomyönteisellä ilmapiirillä.

Pitkäaikaissairaitten oppilaiden vanhemmat korostivat vastauksissaan muista poiketen koulusijoituksen onnistuneisuuden selittyvyyttä ensisijaisesti poikkeavan oppilaan mahdollisuudella olla mukana normaaliopetuksessa terveiden ikätovereidensä seurassa. Vanhemmat kokivat terveet ikätoverit tärkeiksi "roolimalleiksi" lapsilleen. Pitkäaikaissairaitten oppilaiden vanhempien vastauksissa korostui koulusijoituksen onnistuneisuuden yhteys nimenomaan koko koulun henkilökunnan integraatiomyönteisyyteen. Saadut tulokset sekä kyselylomakkeista että haastatteluista osoittivat pitkäaikaissairaitten lasten vanhemmille lapsen pääsyn normaalikouluun ja sitä kautta normaalipalvelujen pariin olevan pääasiallinen tekijä koulusijoituksen onnistuneisuutta arvioitaessa. Sairautta ei välttämättä koeta ns. poikkeavuutena ja niinpä pitkäaikaissairaaseen oppilaaseen suhtautuminen oli vähemmän leimaavaa tai poikkeavakeskeistä kuin suhtautuminen esimerkiksi psyykkisesti kehitysvammaisiin lapsiin.

Kouluviihtyvyys selittyi kaikissa poikkeavuustyypeissä hyvin samankaltaisilla tekijöillä. Nämä tekijät olivat mm. luokan alhainen oppilasmäärä, koulukavereiden tuttuus, opettajan pätevyys ja koulunkäyntiavustajan tuki. Psykkisesti kehitysvammaisten oppilaiden vanhemmat korostivat muita enemmän lapsensa kouluviihtyvyyteen vaikuttavan erityisopettajan ja luokanopettajan yhteistyön ja heidän keskinäisen selvän työnjaon. Heidän ryhmään sijoittui myös eniten juuri niitä oppilaita, joiden integraation onnistumisen ehdoton edellytys oli luokanopettajan ja erityisopettajan välinen tiivis yhteistyö. Pitkäaikaissairaitten vanhemmat puolestaan mainitsivat muita enemmän lapsensa kouluviihtyvyyden selittyvän nimenomaan koulukavereiden ja heidän lapsensa välisen yhteistoiminnan kautta. Pitkäaikaissairailta lapsilla oli myös muita ryhmiä enemmän kaverisuhteita, jotka olivatkin keskeisellä sijalla heidän kouluviihtyvyyttä selitettäessä.

Poikkeavan oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomiointia selittävät tekijät olivat hyvin yhdenmukaisia kaikissa poikkeavuustyypeissä. Selittävinä tekijöinä mainittiin mm. henkilökohtainen/mukautettu opetussuunnitelma, sopivat apuvälineet ja koulunkäyntiavustajan antama lisätuki.

Myös koulunkäyntiavustajien tarpeellisuutta selittävät tekijät olivat hyvin samankaltaisia kaikissa poikkeavuustyyeissä. Koulunkäyntiavustajan tarpeellisuutta perusteltiin mm. sillä, että he auttavat oppilaita selviytymään jokapäiväisestä koulutyöstä, opastavat ja neuvovat oppilaita opettajan apuna, antavat oppilaille tarvittaessa tukiopetusta sekä toimivat yhteistyökumppaneina opettajan rinnalla kodin ja koulun välisessä yhteistyössä.

10.4.3 Yleisen integraatiosuhtautumisen yhteys vanhempien integraatiokäsityksiin ja -kokemuksiin

Vanhempien yleinen integraatiosuhtautuminen selitti heidän käsityksiä oman lapsensa koulunkäynnin ja opetuksen suunnitelman laadintaan osallistumista yhteensä 51 %. Yleinen integraatiosuhtautuminen liittyi keskeisesti erityisopettajan kykyyn opettaa tehokkaasti vammaisia oppilaita (m. 80) ja sen selitysosuus olikin 16 %. Mallin mukaan näkemys "normaaliluokkasijoitus vähentää ei-vammaisten opetukseen käytettävää aikaa" (m. 88) lisäsi selitysosuutta 21 %. Lisäksi vielä kolmas muuttuja eli vanhempien näkemys "opettajien hyväksymä kyvyttömyys riippuu oppilaan käyttäytymisestä" (m. 79) lisäsi selitysosuutta 14 %. Tutkimuksen mukaan vanhemmista suurin osa (75 %) oli osallistunut lapsensa koulunkäynnin ja opetuksen suunnitelman laadintaan. Taulukossa 47 ilmenevät muuttujien selitysosuudet.

TAULUKKO 47. Koulunkäynnin suunnitteluun osallistumisen regressiomalli

Muuttuja	B	SE B	BETA	T	SIG T	R	R ²
80	,212	,057	,516	3,724	0,001	,411	,169
88	-,239	,058	-,593	-4,094	,000	,606	,367
79	,225	,077	,408	2,904	,007	,717	0,513
Vakio	1,454	,211		6,895	0,001		

Vanhempien yleinen integraatiosuhtautuminen selitti heidän käsityksiä opettajan tietoisuudesta poikkeavan oppilaan käyttäytymisen suhteen yhteensä 36 %. Vanhempien näkemys "oppimistavoiltaan ja kyvyiltään erilaisia oppilaita tulisi opettaa pienryhmässä" (m. 77) selitti mallia 20 %. Selitysosuutta lisäsi 21 % näkemys siitä, että "peruskoulussa korostetaan tietojen antoa ja sen vuoksi joidenkin oppilaiden tiedolliset puutteet saattavat leimata hänet erilaiseksi" (m. 90). Tässä tutkimuksessa yli puolet vanhemmista (65 %) arvioi opettajan tietoisuuden riittäväksi oppilaan käyttäytymisen suhteen. Haastattelusta saatujen tulosten mukaa vanhemmat tiedostavat hyvin, että oppimisen suhteen erilaisia oppilaita on hyvä opettaa

pienemmissä ryhmissä henkilökohtaisen avun turvaamiseksi. Vanhemmat korostivat vastauksissaan juuri pienten luokkien ja pienten lähikoulujen merkitystä. Taulukossa 48 ilmenevät muuttujien selitysosuudet.

TAULUKKO 48. Opettajan tietoisuutta poikkeavan oppilaan käyttäytymisestä kuvaava regressiomalli

Muuttuja	B	SE B	BETA	T	SIG T	R	R ²
76	,384	,111	,495	3,459	,002	,447	,199
90	-,204	,063	-,464	-3,247	,0029	,643	,413
Vakio	2,635	,231		11,385	0		

Vanhempien yleinen integraatiosuhtautuminen selitti heidän käsityksiä ja kokemuksia koulunkäyntiavustajien tarpeellisuudesta yhteensä 45 %. Koulunkäyntiavustajien tarpeellisuutta selittävässä regressiomallissa, joka on esitetty taulukossa 49, eniten selittävä (24 %) ulottuvuus oli vanhempien asenneväittäjä "vaikeasti vammaisten oppilaiden opettamista erityisryhmissä heidän erityisten tarpeiden vuoksi" (m. 89). Toinen muuttuja, eli vanhempien näkemys koulunkäyntiavustajien suuresta merkityksestä oppimisvaikeuksisten oppilaiden kohdalla (m. 86), lisäsi selitysosuutta 11 %. Myös asenneväittäjä "vamman lapsen sijoittaminen normaaliluokalle vähentää ei-vammaisten opetukseen käytettävää aikaa" (m. 88) lisäsi selityssatetta 10 %. Kyselylomakkeella saatujen tulosten mukaan vanhemmista 75 % koki koulunkäyntiavustajat hyvin tarpeellisiksi oman lapsensa koulunkäynnissä. Vanhemmat pitivät koulunkäyntiavustajia myös yhtenä koulun tärkeänä yhteistyötahona. Taulukossa 49 ilmenevät muuttujien selitysosuudet.

TAULUKKO 49. Vanhempien käsityksiä ja kokemuksia koulunkäyntiavustajien tarpeellisuudesta kuvaava regressiomalli

Muuttuja	B	SE B	BETA	T	SIG T	R	R ²
89	-,310	,068	-,802	-4,564	,000	,493	,243
86	-,345	,113	-,490	-3,042	0,005	,599	,358
88	,097	,046	,357	2,096	0,045	,667	0,445
Vakio	3,522	,455		7,746	0		

Vanhempien yleinen integraatiosuhtautuminen selitti heidän käsityksiä ja kokemuksia koululla järjestettävistä tapahtumista yhteensä 34 %. Koululla järjestettäviä tapahtumia selittävässä regressiomallissa, joka on esitetty taulukossa 50, eniten selittävä (15 %) ulottuvuus oli vanhempien näkemys " lapsen onnistunut koulunkäynti edellyttää vanhempien tietoutta lapsen koulutilanteesta" (m. 82). Muuttuja "vanhempien koulutietoisuus lapsen koulumenestyksestä lisää lapsen koulumyönteisyyttä" (m. 84) lisäsi selitysosuutta 19 %. Taulukossa 50 ilmenevät muuttujien selitysosuudet.

TAULUKKO 50. Vanhempien käsityksiä ja kokemuksia koululla järjestettävistä tapahtumista kuvaava regressiomalli

Muuttuja	B	SE B	BETA	T	SIG T	R	R ²
82	,317	,085	,655	3,712	0,001	0,387	0,15
84	-,189	,065	-,514	-2,909	,007	,585	0,342
Vakio	2,420	,283		8,547	0		

11. POHDINTA

11.1 Tutkimusmenetelmän arviointia

Teoriaosassa esitetyn tutkimustiedon ja aikaisemmin käytettyjen mittareiden pohjalta laadittu vanhempien integraatiokäsityksiä mittaava kyselylomake osoittautui käyttökelpoiseksi arviointivälineeksi. Kyselylomake tarjosi mahdollisuuden tarkastella monipuolisesti integraatioon liittyvää vanhempien näkökulmaa. Avointen kysymysten tarkastelu antoi syvällisyyttä tutkimukselle ja haastattelut puolestaan sekä varmensivat että täydensivät saatua lomaketietoa. Kyselylomakkeiden soveltuvuutta puoltaa myös se, että saamani tutkimustulokset olivat paljolti samansuuntaiset aiemman tutkimustiedon kanssa (mm. Hanline & Halvorsen 1989, McCarthy 1991).

Mittarin avulla ei sen sijaan onnistuttu riittävästi tavoittamaan poikkeavaan oppilaaseen liittyvien taustamuuttujien selitysosuuksia. Selitysosuuksien käsittelyä vaikeutti tutkimuksen kohderyhmän pieni koko, joka ei antanut kovinkaan hyviä edellytyksiä tilastollisten testien käyttämiselle. Ongelmia tuotti myös pyrkimys selittää poikkeavuuden tyypin yhteyttä vanhempien integraatiokäsityksiin, sillä tutkimuksen keskeiset poikkeavuustyytit muodostuivat kooltaan hyvin pieniksi. Voidaan myös pohtia olivatko käytetyt frekvenssi- ja prosenttiluvut riittäviä integraation tuloksellisuuden ja toimivan integraation edellytysten kuvailemisessa. Oma näkemykseni on se, että tutkimuksen kannalta tärkeimmät tulokset nousivat avoimista lisäkysymyksistä ja niiden perusteluista. Näin ollen muiden tunnuslukujen käyttö olisi tuskin antanut lisätietoa.

Saatujen tulosten yleistettävyyteen ja luotettavuuteen tulee suhtautua tietyin varauksin. On huomioitava, että tutkimuksen koehenkilöjoukko edustaa Lapin läänin alueella integroitujen oppilaiden vanhempia. Lapin lääni poikkeaa muusta Suomesta sikäli, että se on suhteellisen harvaan asuttua ja asutuskeskusten väliset erot ovat suuret. Opetusolosuhteisiin kyseiset tekijät vaikuttavat siten, että koulut ovat oppilasmäärältään yleensä pieniä eikä erityisluokkien perustamiseen ei useinkaan ole edellytyksiä oppilasmäärän suhteellisesta vähäisyydestä johtuen. Integrointi peruskoulun yleisopetusryhmään merkitsee lappilaiselle poikkeavalle oppilaalle mahdollisuutta käydä koulua tutussa ja turvallisessa ympäristössä. Nämä tekijät on syytä pitää mielessä tutkimuksen tulosten yleistettävyyttä pohdittaessa. Voidaan myös olettaa, että

tutkimuksessa esiintyneiden koehenkilöiden suhtautuminen integraatioon saattoi olla keskimäärin myönteisempää, sillä he osallistuivat kyselylomakkeiden käyttöön vapaaehtoisesti ilman minkäänlaista suostuttelua.

Tässä tutkimuksessa reliabiliteetti laskettiin vanhempien yleistä integraatiosuhtautumista mittaaville asenneväittämille. Mittarin reliabiliteetti oli hyvä, joten mittauksen luotettavuutta saattavat vähentää lähinnä validiteettiongelmat. Tämän tutkimuksen validiteettiongelmat liittyivät lähinnä tutkimuksen keskeisen käsitteen, vanhempien integraatiokäsitykset ja -kokemukset, laaja-alaisuuteen ja operationalisiin vaikeuksiin. Validiteettiongelmia on tarkasteltu tarkemmin kappaleessa 8.7.

11.2 Tulosten tarkastelua

Tutkimuksessa kuvattiin vanhempien käsityksiä ja kokemuksia fyysisestä yksilöintegraatiosta ja siihen liittyvistä tekijöistä Lapin läänin alueella. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään 1) millaiseksi vanhemmat arvioivat integraation tuloksellisuuden, 2) minkälaisia edellytyksiä vanhemmat asettivat toimivalle integraatiolle ja 3) millainen on vanhempien yleinen suhtautuminen integraatioon. Lisäksi kartoitettiin myös sitä, miten oppilaan integraatioaste ja poikkeavuuden tyyppi sekä vanhempien yleinen integraatiosuhtautuminen selittävät vanhempien integraatiokäsityksiä.

Saatujen tulosten perusteella voidaan todeta, että vanhemmat pitävät poikkeavan oppilaan sijoittamista peruskoulun yleisopetusryhmään varsin onnistuneena ratkaisuna. Tutkimuksen mukaan vanhemmista 94 % piti poikkeavan lapsensa fyysistä yksilöintegraatiota "onnistuneena" tai "jossain määrin onnistuneena". Huomioitavaa on, että yksikään vanhempi 32:sta ei pitänyt koulusijoitusta "epäonnistuneena" tai edes "jossain määrin epäonnistuneena". 78 % vanhemmista piti koulusijoitusta lapsen kehitystä edistävänä ja integraation hyvinä puolina mainittiin mm. koulun läheisyys, mallioppiminen ja terveiden ikätovereiden tapaamismahdollisuus. Lisäksi vanhempien käsityksissä korostui koulun ja sijoitusluokan oppilasmäärän pienuus. Saaduista tutkimustuloksista voidaankin päätellä pienten koulujen olevan hyvä vaihtoehto erityisluokille.

Vanhemmista yli puolet (60 %) koki muiden oppilaiden hyväksyvän poikkeavan oppilaan

joukkoonsa. Tulosten mukaan vanhemmat olivat havainneet lapsensa edistyvän myös sosiaalisessa kehityksessä (91 %) sekä tulleen rohkeammiksi ja omatoimisemmiksi integraation vaikutuksesta (78 %). Lisäksi yli puolet vanhemmista arvioi muiden oppilaiden hyväksyvän poikkeavan oppilaan joukkoonsa joko "erittäin hyvin" (22 %) tai "hyvin" (38 %). Avointen kysymysten ja haastatteluaineiston tarkastelu osoitti, että poikkeavan oppilaan sijoittamista normaaliluokkaan ei monessakaan tapauksessa voida perustella sosiaalisen integraation kehittymiseen vedoten. Tässä tutkimuksessa vanhemmista 63 % ilmoitti, ettei lapsi tapaa koulukavereita koulun ulkopuolella ja yli puolet vanhemmista (65 %) arveli sen johtuvan juuri lapsensa poikkeavuudesta. Voidaankin ajatella, että vanhempien myönteinen kanta integraatioon ja sen sosiaalista kehitystä edistävään vaikutukseen selittynee osaksi sillä, että he kokevat lapsensa normaaliyhteisöön sijoittamisen sosiaalisesti arvostetumpana kuin esimerkiksi sijoittumisen erityisluokalle. Tulosten mukaan vanhemmille oli tärkeää, että lapsi saa käydä tuttu lähikoulua normaalipalvelujen yhteydessä mahdollisesti jonkun tukioppilaan avustamana. Vanhempien mielestä integraation kautta terveet oppilaat oppivat hyväksymään ympärillään erilaisuutta ja poikkeavat oppilaat puolestaan saavat normaaleja käyttäytymismalleja. Myös teoriaosassa esitetyt tutkimukset osoittivat, että vanhempien arvioiden mukaan sosiaalinen integraatio on toteutunut integroitujen kouluratkaisujen yhteydessä hyvin. Näin ollen tämän tutkimuksen tulokset ovat hyvin yhdenmukaisia aiemmin saatujen kokemusten kanssa.

Saatujen tulosten mukaan vanhempien mielestä välttämätön edellytys poikkeavan oppilaan integroidun koulunkäynnin onnistumisessa on opettajan myönteinen ja kannustava asenne (88 %). Vanhemmat uskoivat lastensa opettajilla olevan riittävästi tietoa ja taitoa opastaa poikkeavia oppilaita koulutyössä, mutta yli puolet (66 %) koki yhteistyön luokanopettajan kanssa riittämättömäksi. Vastauksissa korostui erityisopettajan asema yhteydenpitäjänä kodin, koulun ja eri alojen asiantuntijoiden välillä. Myös koulunkäyntiavustajilla oli vanhempien mukaan merkittävä osuus poikkeavien oppilaiden koulunkäynnissä ja onnistuneen integraation toteutuksessa. Tarkasteltaessa vanhempien käsityksiä oppilaan onnistuneen koulunkäynnin edellytyksistä tulee muistaa, etteivät vanhemmat ole välttämättä perehtyneitä koulun toimintaan ja opetukseen yhtä hyvin kuin opettajat. Näin ollen edellytysten arvioiminen saattaa tapahtua pitkälti oman lapsen lähtökohdista käsin. Tosin kovin yleispäteviä vastauksia integraation edellytyksistä lienee mahdoton antaa muidenkaan tutkimusten avulla ja syynä tähän on nähty juuri tapausten ainutkertaisuus sekä tutkimustapojen ja onnistumisen kriteerien vaihtelevuus.

Kaiken kaikkiaan tutkimus osoitti, että vanhempien käsitysten ja kokemusten mukaan poikkeavat oppilaat voivat saada riittävästi tarvitsemaansa yksilöllistä ja tuloksellista opetusta yleisopetuksen yhteydessä. Tällaisen opetuksen toteuttaminen edellyttää kuitenkin integraation esteiden poistamista. Tässä tutkimuksessa vanhemmat kokivat, että erityisesti tulisi huolehtia riittävästä tukitoimenpiteistä yleisopetuksen yhteydessä. Vanhemmista vain 13 % koki, että opettaja oli riittävästi tietoinen oppilaan mahdollisesta lisätuen tarpeesta. Vanhempien mainitsema tuen tarve liittyi eniten psykologiseen kasvatukselliseen tukeen sekä poikkeavan oppilaan harrastustoiminnan tukemiseen. Kyselylomakkeen vastausten sekä haastatteluista saadun aineiston perusteella voidaan myös päätellä, että vanhempien tuen tarpeen taustalla on usein "moniongelmallisuus", ei niinkään mikään tarkoin rajattu ongelma. Vanhemmat olivat yhteistyösuhteessa useaan viranomaiseen ja tarpeelliseksi koettiin "voimien yhdistäminen" ja opettajan roolin muuttuminen tiedonjakajasta oppimisen ohjaajaksi sekä eräänlaiseksi tukitoimenpiteiden konsultiksi.

Saamani tutkimustulokset löysivät yhtymäkohdan esitettyyn taustateoriaan. Tutkimukseni vahvisti Halvorsenin & Sailorin (1990) näkemystä siitä, että integraation toteutuksessa on tärkeää huomioida fyysisen integraation aste ja määrä. Myös tässä tutkimuksessa voitiin osoittaa poikkeavan oppilaan integraatioasteella olevan yhteys vanhempien integraatiokäsitteisiin. Vanhemmat kokivat lapsensa koulusijoituksen kokonaisuudessaan sitä onnistuneempaan, mitä suuremman osan ajasta lapsi vietti yleisopetusryhmässä. Halvorsen & Sailor korostivat integraation toteutuksessa myös kontaktien määrää ikätovereihin. Tässäkin tutkimuksessa voitiin havaita integraatioasteen olevan yhteydessä vanhempien käsityksiin poikkeavan oppilaan hyväksymisestä muiden oppilaiden taholta. Tutkimuksessa saadusta 42 %:n selitysosuudesta voidaan päätellä, että muiden oppilaiden hyväksyntä on sitä voimakkaampaa mitä enemmän aikaa oppilas viettää yleisopetusryhmässä. Integraatioasteen selitysosuuksiin tulee suhtautua kuitenkin tietyllä varauksella, sillä tutkimukseen osallistuneiden vanhempien lapsista lähes puolet (44 %) olivat integroituneet yleisopetusryhmään täysiaikaisesti ja näin ollen heidän vastauksiensa vaikutus voi muodostua suhteellisen suureksi.

Vanhempien käsityksiä ja kokemuksia pyrittiin selittämään myös oppilaan poikkeavuustyypeillä. Tulosten tarkastelu tapahtui empiirisesti kvalitatiivisin lähestymistavoin. Saatujen selitysosuuksien mukaan oppilaan poikkeavuustyyppillä ei ollut merkittävää yhteyttä vanhempien integraatiokäsitteisiin. Koulusijoituksen onnistuneisuutta selitti poikkeavuustyyppistä riippumatta hyvin samankaltaiset tekijät kuten mm. koulun pieni koko, luokan alhainen oppilas-

määrä ja koulun läheisyys. Pitkäaikaissairaitten oppilaiden vanhemmat korostivat vastauksissaan muista poiketen koulusijoituksen onnistuneisuuden selittyvän ensisijaisesti poikkeavan oppilaan mahdollisuudella olla mukana normaaliopetuksessa terveiden ikätovereiden seurassa. Oppilaan kouluviihtyvyys, yksilöllisten tarpeiden huomiointi ja koulunkäyntiavustajan mahdollinen lisätuki selittyivät puolestaan hyvin samankaltaisilla tekijöillä ja vanhempien käsityksiä leimasi yhdenmukaisuus. Saatuja selitysosuuksia voidaan kuitenkin pitää korkeintaan suuntaa antavina mm. koehenkilöiden vähyyden vuoksi. On muistettava, että poikkeavan oppilaan integroituminen ja sen selittäminen on pitkäaikainen prosessi, joten luotettavien tulosten saaminen ja niiden tarkoituksenmukainen arviointi vaatii huomattavasti suuremman koehenkilömäärän seurantaa.

Vanhempien yleistä integraatiosuhtautumista tutkimuksessa tarkasteltiin 20 osiota käsittävällä asenneväittämämittauksella. Yksittäisistä asenneväittämistä laadittiin sekä frekvenssi- ja prosenttitaulukot että myös regressioanalyysit selitysosuuksien määrittämiseksi. Saatujen tulosten mukaan vanhemmat uskoivat koulunkäyntiavustajien merkityksen olevan suuri oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden kohdalla (78 %). Vanhemmat suhtautuivat epäilevästi siihen, että oppimisvaikeuksisten lasten sijoittamisen yleisopetusryhmään vaikuttaisi heikentävästi muiden oppilaiden saamaan opetuksen tasoon (3 %). Yli puolet vanhemmista oli myös sitä mieltä, että vaikeasti vammaisia oppilaita varten tarvitaan heidän kykyjään vastaavia opetusryhmiä. Saatu tulos oli yhdenmukainen mm. Leskisen (1994) tutkimuksen kanssa, joten näyttäisikin siltä, että vanhemmat suhtautuvat epäilevästi integraation mahdollisuuksiin vastata vaikeasti vammaisten lasten erityistarpeisiin.

Omaa rooliaan vanhemmat pitivät integraatitapahtumassa merkittävänä. Yli puolet vanhemmista (63 %) uskoi heidän oman koulutietoisuuden lapsen koulumenestyksestä lisäävän lapsen koulumyönteisyyttä ja hyvän opetuksen takaamiseksi heidän tulisikin avoimesti kertoa lapsen kannalta tärkeitä tietoja. Myös Hanline & Halvorsenin (1989) tutkimuksen mukaan vanhemmat kokivat itsensä ja muut perheenjäsenet parhaimpina tuen antajina lapsen koulunkäyntiin liittyvissä kysymyksissä. Tarkasteltaessa vanhempien yleisen integraatiosuhtautumisen yhteyttä heidän oman lapsensa fyysisestä yksilöintegraatiosta saatuihin käsityksiin, voidaan päätellä heidän pitävän itseään hyvin tärkeässä roolissa poikkeavan oppilaan koulunkäynnin suhteen. Vanhempien yleisen integraatiosuhtautumisen selittäessä vanhempien tietoa koululla järjestettävistä yhteisistä tapahtumista, vanhempien näkemys " lapsen onnistu-

mukaan vanhempien yleinen integraatiosuhtautuminen oli varsin myönteistä ja integraation mahdollisuuksiin tukeutuvaa. Saadulla tuloksella on todennäköisesti selvä yhteys siihen, että vanhempien yleisen integraatiosuhtautumisen ollessa myönteistä, myös oman lapsen integraatio ja koulunkäynti yleisopetusryhmässä koettiin pääsääntöisesti onnistuneena. Vaikkakin yleistä integraatiosuhtautumista mittaavaan malliin tulee suhtautua asianmukaisella varovaisuudella, antavat tulokset kuitenkin paljon ajattelemisen aihetta tulokselliseen integraatioon pyrkiessämme.

Tämän tutkimuksen tuloksilla haluttiin osoittaa, että integraation tuloksellisuuden tarkastelu kuuluu keskeisesti erityisopetuksen toimintaan. Hyvät tulokset integraation toteuttamisesta koituvat monien erityisopetuksen piirissä työskentelevien hyödyksi, mutta ennen kaikkea niistä hyötyvät ne poikkeavat oppilaat, joiden koulusijoituksesta ei ole vielä tehty päätöstä. Tärkeää on, että pystymme juuri integraatiosta saatujen kokemusten kautta osoittamaan sen tuloksellisuuden. Integraatiokokemusten tulee avartua myös koulun seinien ulkopuolelle, koska vasta käytännön esimerkkien ja kokeilujen kautta rikomme sitä asenteellista muuria, joka integraatiolla on vastassa. On myös muistettava, että integraatiokokemuksia tarvitaan sekä erityisopetuksen että yleisopetuksen kehittämistyön perustaksi.

Saadut tulokset vanhempien käsityksistä ja kokemuksista fyysisen yksilöintegraation suhteen saavatkin pohtimaan eräänlaisesta työryhmätyöskentelystä yli ammatillisten rajojen. Tällainen uusi työtapo saattaisi mm. vanhemmat tasavertaiseen rooliin suhteessa ammatti-ihmisiin. Uusien työtapojen kehittämisessä tulee huomioida omat tiedon tarpeemme perheen kokonaistilanteen suhteen sekä vanhempien tärkeä merkitys onnistuneen integraation perustana. Vahva motiivi kehittämistyölle olisikin vanhempien tarpeiden yhdistäminen integraatioteorioiden positiivisiin mahdollisuuksiin.

Integraatiotutkimukselle on yleisesti ominaista se, että sitä yritetään ymmärtää ja arvioida segregoivan koulun käytännöistä käsin. Tällöin on vaarana unohtaa se, että onnistunut integraatio edellyttää koulun rakenteiden uudistamista. Tärkeää olisikin virittää hyvin suunniteltua ja laajaa tutkimustoimintaa integraatioon sitoutuneisiin ja rakenteitaan uudistaviin kouluihin. Ts. kouluihin, jotka täyttäisivät integraation edellytykset käytännössä. Tällöin meille avautuisi mahdollisuus saada arvokasta tietoa juuri integroivan koulun todellisesta toiminnasta.

LÄHTEET

- Adams, F. 1990. *Special Education in the 1990's*. London: Longman.
- Ahvenainen, O. & Moberg, S. 1982. Erityisopetuksen toteuttamismallit. Teoksessa S. Moberg (toim.) *Erilaiset oppilaat. Johdatus erityisopetukseen*. Jyväskylä: Gummerus, 57-85.
- Autio, S., Palo, J., Aittokallio, M. & Turunen, S. 1985. *Kehitysvammaisuus*. WSOY:n graafinen laitos. Porvoo.
- Baxter, C. 1989. Parent- perceived attitudes of professionals: Implications for service providers. *Disability, Handicap & Society* 4, 259-269.
- Bryman, A. & Cramer, D. 1990. *Quantative data analysis for social scientists*. London: Routledge.
- Bucci, J. & Reitzammer, A. 1992. Collaboration with health and social service professionals: Preparing teachers for new roles. *Journal of Teacher Education* 43, 290-295.
- Davis, H. 1985. Counselling parents of children who have intellectual disabilities. *Early Child Development and Care* 22 (1), 19-35.
- Dunn, L. M. 1968. Special education for the mildly retarded. Is much of it justifiable. *Exceptional Children* 35, 3-22.
- Dunn, L. 1973. *Exceptional children in schools*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ferguson, D. 1994. Persons with severe developmental disabilities: "Mainstreaming" to supported community membership. Teoksessa T. Husen & T. Postlethwaite (toim.) *The International Encyclopedia of Education*. 2nd edition. Great Britain: Pergamon.
- Ferguson, D. L. & Ryan - Vincek, S. 1992. Problems with teaming in special education: From technical solutions to reflective practice. *Journal of Learning about Learning* 5 (1), 66-81.
- Gargiulo, R. M. 1985. Working with parents of exceptional children. Boston: Houghton Mifflin Company, 4-5.
- Gartner, A. & Lipsky, D.K. 1987. Beyond special education: toward a quality system for all students. *Harvard Educational Review* 57, 367-395.
- Halvorsen, A.T. & Sailor, W. 1990. Integration of students with severe and profound disabilities. A review of research. Teoksessa R. Gaylor-Ross. (toim.) *Issues and research in special education*. New York: Teacher College Press.
- Hanline, M.F. & Halvorsen, A. 1989. Parents perceptions of the integration transition process: overcoming artificial barriers. *Exceptional Children* 55, 487-492.
- Happonen, H., Ihatsu, M., Kärnä, E., Perätalo, U. & Tuunainen, K. 1986. Luokattoman erityisopetuksen nykytila ja kehittymisen pääsuunnat. Osaraportti II: Peruskartoituksen tuloksia ja kehittämisehdotuksia. Kouluhallitus. Tutkimukset 7. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Happonen, H., Ihatsu, M. & Ruoho, K. 1994. Integrering som nödlösning-lyckas det? Nordisk Tidsskrift för specialpaedagogik 73 (2), 71-75.
- Hautamäki, J. 1996. Oppilaiden ikäkausi ja edellytykset : Hyvä opetus yksilöllisenä palveluna. Teoksessa H. Blom, & R. Laukkanen, & A.Lindström, & U. Sarasma, & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Opetushallitus 2/96. Helsinki: Yliopistopaino, 35-47.
- Hegarty, S. 1993. Reviewing the literature of integration. European Journal of Special Needs Education 8 (3), 194-200.
- Hewett, F.M. & Forness, S.R. 1977. Education of exceptional learners. Boston: Allyn & Bacon.
- Husso, M-L., Korpinen, E. & Korpinen, R. 1980. Kodin ja koulun yhteistyötutkimus 1. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 161.
- Ihatsu, M. 1987. Vammaisten oppilaiden sosiaalinen integraatio peruskoulun ala-asteella. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o5. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Ihatsu, M. 1995. Erikseen ja yhdessä: Normalisaation kehityslinjat. Kasvatustieteellisen tiedekunta selosteita 57. Joensuun yliopisto.
- Ikonen, O., Rätty, R. & Taipale, E. 1982. Psykkisesti kehitysvammaisten ja heikkolahjaisten opetus. Teoksessa S. Moberg (toim.) Erilaiset oppilaat. Johdatus erityisopetukseen. Jyväskylä: Gummerus, 105-107.
- Inclusion Times for children and youth with disabilities. 1993. The parents perspective. Vol 1, 1-2.
- Inclusion Times for children and youth with disabilities. 1993. It means more than mainstreaming. Vol 2, 2.
- Kalliokoski, T. & Määttä, K. 1989. Integraatio yksilöiden palvelujen järjestämisen periaatteena ja fyysisen yksilöintegraation toteuttaminen suomalaisessa peruskoulussa. Teoksessa K.Määttä (toim.) Poikkeava oppilas peruskoulun normaaliluokalla Lapin läänissä. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 9. Lapin korkeakoulu, Rovaniemi, 2-16.
- Karma, K. 1983. Käyttäytymistieteiden metodologian perusteet. Helsinki: Otava
- Kauffman, J. M. 1989. The regular education inative as Reagan-Bush education policy: A trickle-down theory of education of the hard-to-teach. The Journal of Special Education 23, 253-278.
- Kauffman, J.M. 1993. How we might achieve the radical reform of special education. Exceptional Children 60, 6-16.
- Kerlinger, F. N. 1986. Foundations of behavioral research. (3. painos). New York: CBS College Publishing.

- Kerr, M. M. & Nelson, C. M. 1989. *Strategies for Managing Behavior Problems in the Classroom*. Second edition. Columbus. Merrill Publishing Company.
- Kinos, M-L. 1987. Näkövammaisten opetus. Teoksessa O. Martikainen (toim) *Peruskoulun erityisopetus*. Kunnallispaino Oy. Jyväskylä, 121-132.
- Kinos, M-L. 1991. Aistivammaiset: näkövammaiset. Teoksessa R. Runsas (toim.) *Lasten erityishuolto ja- opetus Suomessa*. Lastensuojelun keskusliiton julkaisuja n:o 87. Helsinki, 258-292.
- Kirk, S. 1983. *Education exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Koro, J. 1982. Käyttäytymishäiriöisten opetus. Teoksessa S. Moberg (toim.) *Erilaiset oppilaat*. Johdatus erityisopetukseen. Jyväskylä. Gummerus, 178-198.
- Koro, J. 1986. Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret. Teoksessa R. Runsas (toim.) *Lasten erityishuolto ja-opetus Suomessa*. Lastensuojelun keskusliiton julkaisuja n:o 76. Lahti, 392-400.
- Kouluhallitus. 1982. Yleiskirje Y 87.
- Lahdes, E. 1982. Kasvatustieteellinen ja erityispedagoginen tutkimus. Teoksessa K. Tuunainen (toim.) *Erityispedagoginen tutkimus Suomessa*. Lastensuojelun Keskusliiton julkaisuja n:o 65. Joensuu: Pohjois - Karjalan Kirjapaino Oy, 29-42.
- Lahtinen, U. 1990. Nordisk specialpedagogik möter världen. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 21, 246-251.
- Laukkanen, R. 1996. Johdanto erityisopetuksen tilan arviointiin. Teoksessa H. Blom, & R. Laukkanen, & A. Lindström, & U. Sarasma, & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila*. Opetushallitus 2/96. Helsinki: Yliopistopaino, 1-4.
- Leskinen, M. 1994. Erikseen vai yhdessä. Vaikeasti vammaisten lasten vanhempien käsityksiä luokkamuotojen sopivuudesta. *Kasvatus* 25 (2), 181-190.
- Leskinen, K. & Paasikallio, P. 1987. Liikuntavammaisten opetus. Teoksessa O. Martikainen (toim) *Peruskoulun erityisopetus*. Kunnallispaino Oy. Jyväskylä, 83-100.
- Lipsky, D.K. & Gartner, A. 1987. Capable of achievement and worthy of respect: Education for handicapped students as if they were full fledged human beings. *Exceptional Children* 54 (1), 69-72.
- Lipsky, D. K., & Garner, A. 1989. Building the future. Teoksessa D.K Lipsky & A. Gartner (toim.) *Beyond Separate Education: Quality education for all*. Baltimore, MD: Paul. H. Brookes Publishing Co, 255-290.
- McCarthy, T. 1991. Children with special educational needs: Parents' knowledge of procedures and provisions. *British Journal of Special Education* 18 (1), 17-19.

- McConachie, H. 1986. Parents' contribution to the education of tehir child. Teoksessa J. Coupe & J. Porter (toim.) *The Education of Children with Severe Learning Difficulties*. London: Croom Helm, 253-264.
- McDonnell, J. 1987. The integration of students with severe handicaps into regular public schools: an analysis of parents perceptions of potential outcomes. *Education and Training in Mental Retardation* 22 (2), 98-111.
- Meyen, E.L. 1978. *Exceptional children and youth. An Instroductioin*. Denver: Love Publishing.
- Moberg, S. 1982. Mitä on erityisopetus. Teoksessa S. Moberg (toim.) *Erilaiset oppilaat. Johdatus erituisopetukseen*. Jyväskylä: Gummerus, 15-17.
- Moberg, S. 1982. Erityisopetuksessa käytetty opettavien luokittelu. Teoksessa S. Moberg (toim.) *Erilaiset oppilaat. Johdatus erityiopetukseen*. Jyväskylä: Gummerus, 45-51.
- Moberg, S. 1990. Erityiskasvatuksen erityisyys. *Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus* 21 (4), 241-245.
- Moberg, S. 1993. Integraatioideologia. Teoksessa J. Hautamäki, V. Lahtinen, S. Moberg, K. Tuunainen (toim.) *Erityispedagogiikka I. Erityispedagogiikka tieteenä*, 133-152.
- Moberg, S. 1994. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen sulauttaminen. *Spektri* 7-8, 26-27.
- Moberg, S. 1996. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom, & R. Laukkanen, & A. Lindström, & U. Sarasma, & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila. Opetushallitus 2/96*. Helsinki: Yliopistopaino, 121-136.
- Moberg, S. & Ikonen, O. 1980. Integraatio kehitysvammahuollossa: käsiteanalyysi ja teoreettinen tausta. Tutkimusprojektin "Psykkisesti kehitysvammaisten integraatio Suomessa" 1. osaraportti. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 6/1980. Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Moses, D. & Croll, P. 1987. Parents as partners or problems. *Disability, Handicap & Society* 2 (1), 75-84.
- Murto, P. 1992. Saako vammaisen tulla kouluun ? Integraation ehdot. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus: oppimateriaaleja 10.
- Mäki, O. 1982. Kuulovammaisten opetus. Teoksessa S. Moberg (toim.) *Erilaiset oppilaat. Johdatus erityisopetukseen*. Jyväskylä: Gummerus, 279-299.
- Mälkiä, E. 1991. Liikuntavammaiset ja pitkäaikaissairaat. Teoksessa R. Runsas (toim.) *Lasten erityishuolto ja-opetus Suomessa. Lastensuojelun keskusliiton julkaisuja n:o 87*. Helsinki, 406-420.
- Määttä, K. (toim.). 1989. Poikkeava oppilas peruskoulun normaaliluokalla Lapin läänissä. *Fyysinen yksilöintegraatio opettajien, koulutoimenjohtajien ja opettajiksi opiskelevien arvioimana. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 9*. Lapin korkeakoulun monistuskeskus: Rovaniemi.

Nirje, B. 1993. Normalisaatioperiaate - 25 vuotta myöhemmin. Teoksessa U. Lehtinen, & R. Pirttimaa (toim.) Arjessa tapahtuu! Puheenvuoroja kehitysvammaisuudesta ja aikuiskasvatuksesta. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä.

Peruskoululaki 1983. 27.5.1983/476. Muutos 25.1.1991/171. Muutos 3.8.1992/707.

Peruskoulun mukautetun opetussuunnitelman perusteet 1986-1987. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Petersen, N. 1988. Early Intervention for handicapped and At-risk Children. An Introduction to early childhood special education. Denver: Love.

Puro, H. 1994. Vanhempien kokemuksia vammaisen lapsen koulun aloittamisesta. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu-tutkielma.

Quicke, J. 1985. Initial teacher education and the role of support agencies. Teoksessa J. Sayer & N. Jones. Teacher Training and Special Educational Needs. London: Croom Holm, 117-128.

Rainforth, B. & York, J. 1987. Integrating related services in community instruction. Journal of the Association for the Severly Handicapped 12, 190-198.

Reinert, H. 1980. Children in conflict. Educational strategies for the emotionally disturbed and behaviorally disordered. Ed.2, The C.B. Mosby Company. Toronto.

Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhonen, M. 1989. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus: oppimateriaaleja 7. Salpausselän kirjapaino.

Salminen, J. 1989. Erityispedagogiikka ja erityisopetus. Kirjayhtymä, Tamprint/Aamulehti-yhtymä.

Saloviita, T. 1994. Maailmalla tutkittua. Tukiviesti 3, 6-7.

Saloviita, T., Hernesaho, K., Hilmola-Rytioja, S., Kaakkuriniemi, P., Rydman, H., Siikala, R. & Tenhunen, T. 1993. Erityisopetuksen laadun osoittimet: Mitä vanhemmat ja erityisopettajat ajattelevat? (Research Reports n:o 45). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.

Skrtic, T. 1991. The special education paradox: equity as the way to excellence. Harvard Educational Review 61 (2), 148-206.

Slavin, R.E. 1984. Research methods in education. A practical guide. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall.

Smith, R. M. & Neisworth, J. T. 1975. The exceptional child. A Functional approach. New York: McGraw-Hill.

Stainback, S. & Stainback, W. 1987. Integration versus co-operation: a commentary on "Educating children with learning problems: a shared responsibility". Exceptional Children 54 (1), 66-68.

- Stevens, J. 1986. Applied multivariate statistics for the social sciences. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sykes, S. 1989. Integration in Victorian Schools: A Review of Policy and Progress (1984-1989). *International Journal of Disability, Development and Education* 36 (2), 87-96.
- Söder, M. 1979. Vaddå Integration? Om användningen av integreringsbegreppet: samband med särskolans integrering. Uppsala: Sociologiska Institutionen.
- Taittonen, P. & Salovius, E. 1987. Kuulo-ja näkövammaisten opetus. Teoksessa O. Martikainen (toim.) Peruskoulun erityisopetus. Lasten erityishuolto ja- opetus Suomessa. Kunnallispaino Oy. Jyväskylä, 101-118.
- Taittonen, P. 1991. Kuulovammaiset. Teoksessa R. Runsas (toim.) Lasten erityishuolto ja-opetus Suomessa. Lastensuojelun keskusliiton julkaisuja n:o 87. Helsinki, 296-297.
- Takala, V. 1987. Normalisaatio ja integraatio- miten tähän on tultu? *Ketju* 3-4, 12-15.
- Tenhunen, T. 1995. Peruskoulu valmis integraatioon? Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 3, 261-267.
- Turnbull, A.P. & Turnbull, H. R. 1982. Parent involvement in the education of handicapped children: a critique. *Mental Retardation* 20 (3), 115-122.
- Tuunainen, K., Ihatsu, M. & Turjanmäki, E. 1996. Erityisopetuksen tila viidessä Pohjois-Karjalan kunnassa. Teoksessa H. Blom, & R. Laukkanen, & A. Lindström, & U. Sarasma, & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Opetushallitus 2/96. Helsinki: Yliopistopaino, 204-205.
- Valkonen, T. 1981. Haastattelu-ja kyselyaineiston analyysi. Sosiaalialan tutkimuksia. Helsinki: Gaudeamus.
- Wedell, K. 1995. Making inclusive education ordinary. *British Journal of Education* 22 (3), 100-104.
- Williams, P. 1988. A glossary of special education. Milton Keynes: Open University.
- Virtanen, P. 1994. Viikeri. Erityisopetus. Opetushallitus. Helsinki.
- Virtanen, P. & Ratilainen, A-K. 1996. Erityisopetuksen järjestäminen peruskoulussa ja luki-ossa lukuvuonna 1994-1995. Teoksessa H. Blom, & R. Laukkanen, & A. Lindström, & U. Sarasma, & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Opetushallitus 2/96. Helsinki: Yliopistopaino, 53-58.
- Wolfensberger, W. 1977. Normalization. The Principle of Normalization In Human Service, Toronto: National institute on Mental Retardation.

Hyvät vanhemmat !

29.4.1995

Opiskelen paraikaa Jyväskylän yliopistossa kasvatustieteiden tiedekunnassa ja olen tekemässä opintoihini liittyvää pro gradu - työtä. Työni päätarkoitus on selvittää, millaisia ovat vanhempien käsitykset ja kokemukset lapsen koulunkäynnin/koulusijoituksen onnistumisesta.

Pyydän teiltä apua tutkimuksen suorittamisessa ja ystävällisesti toivon teidän täyttävän vanhemmille tarkoitetun kyselylomakkeen ja toimittamaan sen lapsenne opettajalle/koululle.

Kyselylomakkeen täyttöohjeet:

Kysymyksiin vastataan kahdella tavalla

1. kirjoittamalla vastaus tai
2. valitsemalla sopivin/sopivimmat vaihtoehdot annetuista vaihtoehdoista.

Jos haluatte tarkentaa valitsemaanne vaihtoehtoa, kirjoittakaa mielipiteenne kysymyksen viereen tai paperin taakse.

Kyselyyn vastaaminen vie aikaa n. 30-40 minuuttia, joten älä pelästy lomakkeen pituutta. Kyselyyn vastataan nimettömänä.

Toivon, että palautatte lomakkeen kouluun viimeistään 12.5.1995

Toivon myönteistä suhtautumista työhöni ja tarvittaessa vastaan mielihyvin kysymyksiinne.

Vaivannäöstänne kiittäen

Katariina Hyvärinen - Harju
Hirvenkello 7 A
40520 JYVÄSKYLÄ
Puh. 941- 642710

Hyvä koulun rehtori/luokanopettaja

29.4.1995

Opiskelen paraikaa Jyväskylän yliopistossa kasvatustieteiden tiedekunnassa. Olen tekemässä opintoihini liittyvää pro gradu- työtä, jonka aihe on: *poikkeava oppilas peruskoulun yleisopetuksessa*. Työni tarkoitus on selvittää, **millaisia ovat oppilaiden vanhempien käsitykset ja kokemukset fyysisen yksilöintegraation onnistumisesta**. Työtäni ohjaa professori Sakari Moberg.

Poikkeavalla oppilaalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa: kuulovammaisia oppilaita, näkövammaisia oppilaita, psyykkisesti kehitysvammaisia oppilaita, heikkolahjaisia oppilaita, fyysisesti vammaisia oppilaita, emotionaalisesti häiriintyneitä ja sosiaalisesti sopeutumattomia oppilaita tai muulla tavoin vammautuneita oppilaita. Oppilas voi olla joko täysiaikaisesti integroitu normaaliopetukseen tai vain osa-aikaisesti joidenkin aineiden kohdalla (esim. oppilas voi noudattaa mukautettua opetussuunnitelmaa vain tietyissä aineissa).

Tutkimuskohteenani ovat Lapin läänin alueella yleisopetukseen integroitujen oppilaiden vanhemmat. Vanhempien integraatiokokemuksia tiedustelisin kyselylomakkeen avulla.

Kuntanne koulutoimenjohtajalta olen saanut tiedon, että koulussanne opiskelee em. ryhmään kuuluva oppilas/oppilaita. Koska pyrkimykseni on kartoittaa melko laajasti vanhempien integraatiokäsityksiä ja -kokemuksia Lapin läänin alueella, pyydän koulultanne ratkaisevaa apua tietojen hankkimisessa.

Ystävällisesti pyydän teiltä seuraavaa:

- toimittamaan kyselylomakkeet vanhemmille ja vastaanottamaan heidän täyttämät lomakkeet
- täyttämään opettajalle tarkoitetun kyselylomakkeen
- liittämään vanhempien täyttämä lomake sekä samaa oppilasta koskeva opettajan täyttämä lomake yhteen ja toimittamaan ne allekirjoittaneelle

Kyselylomakkeen täyttöohje:

Kysymyksiin vastataan valitsemalla sopivin/sopivimmat kohdat annetuista vaihtoehdoista. Jos haluatte tarkentaa mielipidettänne valitsemastanne vaihtoehdosta, kirjoittakaa mielipiteenne kysymyksen viereen tai paperin taakse. Kaikki palaute on tervetullutta !

Kyselyyn vastaaminen tapahtuu nimettömästi ja kyselylomakkeet tulee palauttaa palautuskuoressa alla olevaan osoitteeseen viimeistään 16.5.1995.

Toivon myönteistä suhtautumista työhöni ja tarvittaessa vastaan mielihyvin kysymyksiinne.

Yhteistyöterveisin

Katariina Hyvärinen-Harju
Hirvenkello 7 A
40520 Jyväskylä

Puh. 941-642710

8. Millaista edistystä olette havainneet tapahtuneen lapsenne kehityksessä kouluaikana ?

Pidättekö tätä edistystä kouluratkaisun ansiona ?

- kyllä (3)
 vaikea arvioida (2)
 en pidä (1)

9. Ovatko koulun muut oppilaat käsityksenne mukaan hyväksyneet lapsenne joukkoonsa ?

- erittäin hyvin (5)
 hyvin (4)
 tyydyttävästi (3)
 huonosti (2)
 erittäin huonosti (1)

10. Miten lapsenne viihtyy arvionne mukaan nykyisessä koulussa ?

- erittäin hyvin (5)
 hyvin (4)
 tyydyttävästi (3)
 huonosti (2)
 erittäin huonosti (1)

Mitkä tekijät mielestänne vaikuttavat lapsenne kouluviihtyvyyteen ?

11. Millaisia vaikutuksia lapsenne koulunkäynnillä yleisopetusryhmässä on hänen myöhempään elämäänsä ? Vastaa tarvittaessa molempiin kohtiin.

- myönteisiä vaikutuksia

millaisia ? _____

kielteisiä vaikutuksia

millaisia ? _____

12. Kuinka tyytyväinen olette lapsenne koulumenestykseen ?

- erittäin tyytyväinen (3)
- jokseenkin tyytyväinen (2)
- vähän tyytyväinen (1)

13. Kuinka tyytyväinen olette lapsenne kouluopeutumiseen ?

- erittäin tyytyväinen (3)
- jokseenkin tyytyväinen (2)
- vähän tyytyväinen (1)

14. Vertailkaa nykyistä lapsenne koulusijoitusta kuviteltuun erityisluokkasijoitukseen seuraavissa asioissa. Vastatkaa seuraaviin kohtiin merkitsemällä rasti (x) mielipidettänne vastaavan vaihtoehdon kohdalle.

Nykyinen lapsenne koulusijoitus on

	(1)	(2)	(3)
VERTAILUKRITEERI	HUONOMPI KUIN ERITYISLUOKKA	SAMANARVOINEN KUIN ERITYISLUOKKA	PAREMPI KUIN ERITYISLUOKKA
lapsen kokonaiskehityksen kannalta			
lapsen oppimisen kannalta			
lapsen tunne-elämän kannalta			
lapsen ja hänen ikätovereiden ystävyyssuhteiden kehittymisen kannalta			
lapsen ja hänen ikätovereiden yhteistoiminnan kannalta			
ikätovereiden lapsenne kohdistamien asenteiden myönteisen kehittymisen kannalta			

15. Soveltuuko koulu mielestänne toimitiloiltaan lapsellenne ?

kyllä (1)

ei (0)

miksi ei ? _____

16. Miten hyvin nykyinen opetus ottaa mielestänne huomioon lapsenne yksilölliset tarpeet ?

oikein hyvin (5)

hyvin (4)

jonkin verran (3)

huonosti (2)

oikein huonosti (1)

perustelunne edelliselle: _____

17. Onko koulu järjestänyt tutustumisiltoja/avoimien ovien päiviä tms. yhteisiä tapahtumia, joihin vanhemmat ovat olleet tervetulleita ?

kyllä (3)

millaisia ? _____

ei (2)

en tiedä (1)

18. Oletteko saaneet lapsenne koulunkäyntiin liittyvää tietoa ?

kyllä (2)

millaista tietoa olette saaneet ? _____

keneltä tiedon olette saaneet ? _____

miten tieto on annettu ? _____

en (1)

olisiko se mielestänne tarpeellista ? _____

19. Oletteko vierailleet/tutustuneet lapsenne kouluun ?

kyllä

(1)

millainen oli opettajien vastaanotto ? _____

millainen oli koulun muun henkilökunnan vastaanotto (terveydenhoitaja, keittiöväki, talonmies...) ? _____

millainen oli oppilaiden vastaanotto ? _____

muuta huomioitavaa koulusta (esim. toimitilojen, viihtyvyyden suhteen...) _____

en

(0)

mikäli tutustuminen kouluun järjestettäisiin, voisitteko harkita tutustumista ? _____

20. Onko yhteistyö opettajan kanssa ollut mielestänne riittävää ?

kyllä

(1)

ei

(0)

miksi ei ? _____

21. Oletteko osallistunut lapsenne koulunkäynnin ja opetuksen suunnitelman laadintaan ?

kyllä

(1)

kenen kanssa suunnitelma tehtiin ? _____

en

(0)

olisiko se mielestänne tarpeellista ? _____

22. Järjestääkö koulu yhteistä harrastustoimintaa kaikille koulun oppilaille (esim. kerhoja) ?

kyllä

(3)

millaista toimintaa ? _____

ei

(2)

olisiko se mielestänne tarpeellista ? _____

en tiedä (1)

23. Onko koululla toimitiloja tällaista toimintaa varten ?

kyllä (3)

mitä tiloja ? _____

ei (2)

olisiko se mielestänne tarpeellista ? _____

en tiedä (1)

24. Tapaako lapsenne koulukavereita myös koulun ulkopuolella ?

kyllä (1)

millaisissa toiminnoissa ? _____

ei (0)

mistä arvelet sen johtuvan ? _____

25. Mitä muita palveluita koulu tarjoaa opetuksen lisäksi (esim. terveydenhoito, puheterapia, kuljetuspalvelut...) ? _____

26. Seuraavassa on lueteltu erilaisia yhteistyötahoja. Merkitkää rasti (x) niiden tahojen kohdalle, joiden kanssa te olette olleet yhteistyössä. Arvioikaa lisäksi rastilla se, onko yhteistyö mainitsemanne tahon kanssa ollut riittävää vai riittämätöntä.

YHTEISTYÖTAHOT	YHTEISTYÖSSÄ	(1)	(0)
		RIITTÄVÄSTI	RIITTÄMÄTTÖMÄSTI
terveydenhoitaja			
puheterapeutti			
erityisopettaja			
luokan oma opettaja			
kouluhallinnon viranomaiset (esim. koulutoimenjohtaja)			
lääkintävoimistelija			
lääkäri			
koulupsykologi			
koulun muut opettajat			
koulun muu henkilökunta; talonmies, keittiöväki jne.			
kouluauton kuljettaja			
jokin muu, mikä ? _____			

27. Ovatko opettajaa avustavat henkilöt (esim. koulunkäyntiavustajat) mielestänne tarpeellisia?

kyllä (1)

millaisissa toiminnoissa ? _____

ei (0)

miksi ei ? _____

28. Kuinka arvioitte opettajan selviytyvän lapsenne opetuksesta ?

kiitettävästi (4)

hyvin (3)

tyydyttävästi (2)

heikosti (1)

29. Vastatkaa seuraaviin kysymyksiin merkitsemällä rasti (x) mielipidettänne vastaavan vaihtoehdon kohdalle.

Opettaja on arvionne mukaan tietoinen lapsenne

	(2)	(1)	(0)
TIETOISUUS	RIITTÄVÄSTI	JONKIN VERRAN	EI LAINKAAN
luonteesta			
käyttäytymisestä			
oppimiskyvystä			
oppimistavasta			
mahdollisesta lisätuen tarpeesta			

30. Mitä mieltä olette lapsenne luokan oppilasmäärästä ?

31. Millaista lapsenne koulunkäyntiin liittyvää tukea haluaisitte mahdollisesti lisää ?

32. Mitä edellytyksiä pidätte tärkeinä lapsenne koulunkäynnin onnistumisessa ? Merkitkää rasti (x) mielipidettänne vastaavan vaihtoehdon kohdalle jokaiselle riville.

	(0)	(1)	(2)
EDELLYTYS	EI TÄRKEÄ	MELKO TÄRKEÄ	VÄLTTÄMÄTÖN
koulun toimitilat			
opetusta helpottavat apuvälineet			
oppimateriaalien sopivuus			
opetusmenetelmien yksilöllisyys			
erityisopettajan osavastuu opetuksesta			
käytävissä oleva koulunkäyntiavustaja			
opettajan myönteinen ja kannustava asenne			
opettajan tiedot ja taidot			

yhteistoiminnan järjestäminen (esim. vanhempainillat)			
opettajien ja vanhempien välinen säännöllinen yhteistyö			
viranomaisten joustava yhteistyö			
koulun muun henkilökunnan apu			
koulun muiden opettajien apu			
opetussuunnitelman yksilöllisyys			
lapsen ystävyysuhteet muihin			
lapsen oppimiskyky			
muiden oppilaiden asenne ja käyttäytyminen			
koulun tarjoamat palvelut (mm. puheterapeutti, terveydenhoitaja, erityisopettaja...)			
pienennetty luokkakoko			

33. Seuraavassa on esitetty muutamia toteamuksia oppilaiden opettamisesta yleisissä opetusryhmissä. Näistä asioista on olemassa monenlaisia erilaisia käsityksiä. Kysymyksiin ei ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia. Tässä halutaan tietää sinun henkilökohtainen käsityksesi näistä asioista.

Ilmaise oma käsityksesi merkitsemällä rasti (X) mielipidettäsi vastaavaan sarakkeeseen jokaisen toteamuksen jälkeen.

TSM = Olen täysin samaa mieltä
 JSM = Olen jokseenkin samaa mieltä
 JEM = Olen jokseenkin eri mieltä
 TEM = Olen täysin eri mieltä

KÄSITYKSIÄ OPETUKSESTA	TSM	JSM	JEM	TEM
1. kaikki oppilaat saavat hyvän opetuksen normaaliopetuksessa				
2. normaaliluokkasijoitus edistää vammaisen lapsen yhteistyötaitoja ja kykyä solmia ystävyysuhteita				
3. oppimisvaikeuksisten lasten sijoitus tavallisiin opetusryhmiin heikentää muiden oppilaiden saaman opetuksen tasoa				
4. lievästi vammaisten oppilaiden koulumenestys kärsii normaaliluokkasijoituksesta				
5. vaikeasti vammaisia oppilaita varten tarvitaan heidän kykijään vastaavia opetusryhmiä				
6. toiset oppilaat kiusaavat ja/tai hyljeksivät vammaisia oppilaita tavallisissa luokissa				
7. oppimiskyvyiltään ja -tavoiltaan erilaista oppilasta tulisi opettaa enemmän pienryhmässä				
8. ihmiset haluavat seurakseen sellaisia ihmisiä, joilla on samoja piirteitä ja harrastuksia kuin heillä itselläänkin				
9. opettajien hyväksymä kyvyttömyys oppilaassa riippuu enemmän käyttäytymisestä kuin hänen kyvyttömyyden laadusta				
10. vain erityiskoulutuksen saanut erityisopettaja kykenee opettamaan tehokkaasti vaikeasti vammaisia lapsia				
11. tavalliset luokanopettajat pystyvät kohtaamaan kaikkien oppilaiden yksilölliset tarpeet normaaliluokassa				
12. lapsen onnistunut koulunkäynti edellyttää vanhempien tietoutta lapsen koulutilanteesta				
13. koulutovereiden vammaisuuden torjuminen heijastelee yleensä heidän vanhempiensa torjuntaa erilaisuutta kohtaan				
14. vanhempien koulutietoisuus lapsen koulumenestyksestä lisää lapsen koulumyönteisyyttä				
15. hyvän opetuksen takaamiseksi vanhempien tulisi kertoa avoimesti lapsen kannalta tärkeitä asioita				

16. koulunkäyntiavustajan merkitys on suuri oppimisvaikeuksista kärsivien lasten kohdalla				
17. vammaisten oppilaiden koulunkäynti normaaliluokalla merkitsee hyvää opetusta kaikille oppilaille				
18. vammaisen lapsen sijoittaminen normaaliluokalle vähentää ei-vammaisten opetukseen käytettävää aikaa				
19. vaikeasti vammaisia lapsia tulisi opettaa erit yisryhmissä heidän erityisten tarpeiden vuoksi				
20. peruskoulun opetussuunnitelma korostaa tietojen antoa. Siksi joidenkin oppilaiden tiedolliset puuteet leimaavat heidät "erilaisiksi"				

KIITOS !

Tarkoitukseni on kesän aikana lisäksi myös haastatella henkilökohtaisesti joitakin vanhempia koulunkäyntiin/koulusijoitukseen liittyvistä asioista. Mikäli teihin voi ottaa yhteyttä haastattelun suorittamiseksi, merkitkää lomakkeeseen yhteystietonne.

Nimi _____

Osoite _____

puh.nro _____

OPETTAJAN KYSELYLOMAKE

Paikkakunta josta lomakkeet lähetetty: _____

1. Mihin ryhmään koulussanne yleisopetuksen opetusryhmässä opiskeleva poikkeava oppilas kuuluu ? Merkitse rastilla (x) ao. riville ao. sarakkeeseen.

VAMMARYHMÄ	RYHMÄ
1. kuulovammainen oppilas	
2. näkövammainen oppilas	
3. psyykkisesti kehitysvammainen oppilas	
4. heikkolahjainen oppilas (esim. mukautettua opetussuunnitelmaa opiskeleva)	
5. emotionaalisesti häiriintynyt ja/tai sosiaalisesti sopeutumaton = tarkkailuluokka opetuksen tarpeessa olevaksi diagnosoitu oppilas	
6. fyysisesti vammainen oppilas (liikuntavamma, aivovaurio)	
7. muu, mikä ? _____ _____	

2. Opiskeleeko oppilas yleisopetuksen opetusryhmä

täysiaikaisesti (2)

osa-aikaisesti (1)

kuinka suuren osan ajasta (%) oppilas arviosi mukaan opiskelee yleisessä opetusryhmässä ? _____%

KIITOS !

1. Vastaajan asuinpaikkakunta
2. Vastaajan sukupuoli
3. Oppilaan ikä
4. Oppilaan sukupuoli
5. Luokka-aste
6. Oloaika nykyisessä koulussa
7. Koulusijoituksen onnistuneisuus
8. Kouluratkaisun hyviä puolia
9. Kouluratkaisuun liittyviä vaikeuksia
10. Lapsessa havaittu kehityksen edistys kouluaikana
11. Edistys kouluratkaisun ansiota
12. Muiden oppilaiden hyväksyntä
13. Lapsen viihtyminen koulussa
14. Yleisopetusryhmässä opiskelun vaikutukset myöhempään elämään
15. Tyytyväisyys lapsen koulumenestykseen
16. Tyytyväisyys lapsen koulusopeutumiseen
17. Nykyisen koulusijoituksen vertailu kuviteltuun erityisluokkasijoitukseen kokonaiskehityksen kannalta
18. Nykyisen koulusijoituksen vertailu kuviteltuun erityisluokkasijoitukseen oppimisen kannalta
19. Nykyisen koulusijoituksen vertailu kuviteltuun erityisluokkasijoitukseen tunne-elämän kannalta
20. Nykyisen koulusijoituksen vertailu kuviteltuun erityisluokkasijoitukseen ystävyysuhteiden kannalta
21. Nykyisen koulusijoituksen vertailu kuviteltuun erityisluokkasijoitukseen yhteistoiminnan kannalta
22. Nykyisen koulusijoituksen vertailu kuviteltuun erityisluokkasijoitukseen ikätovereiden asenteiden kannalta
23. Koulun toimitilojen sopivuus
24. Lapsen yksillisten tarpeiden huomioon ottaminen opetuksessa
25. Koulun vanhemmille järjestämät tutustumisillat/avoimien ovien päivät
26. Lapsen koulunkäyntiin liittyvän tiedon saanti
27. Vierailut/tutustumiset koulussa
28. Opettajien kanssa suoritetun yhteistyön riittävyys
29. Koulunkäynnin ja opetuksen suunnitelman ladintaan osallistuminen
30. Koulun järjestämät yhteiset harrastustoiminnat kaikille oppilaille
31. Koulun toimitilat yhteistä harrastustoimintaa varten
32. Koulukavareiden tapaaminen koulun ulkopuolella
33. Koulun tarjoamat palvelut opetuksen lisäksi
34. Yhteistyö terveydenhoitajan kanssa
35. Yhteistyö puheterapeutin kanssa
36. Yhteistyö erityisopettajan kanssa
37. Yhteistyö luokan oman opettajan kanssa
38. Yhteistyö kouluhallinnon viranomaisten kanssa kanssa
39. Yhteistyö lääkintävoimistelijan kanssa
40. Yhteistyö lääkärin kanssa
41. Yhteistyö koulupsykologin kanssa
42. Yhteistyö koulun muiden opettajien kanssa
43. Yhteistyö koulun muun henkilökunnan kanssa kanssa
44. Yhteistyö kouluauton kuljettajan kanssa
45. Opettajaa avustavien henkilöiden tarpeellisuus
46. Opettajan selviytyminen lapsen opetuksesta
47. Opettajan tietoisuus lapsen luonteesta
48. Opettajan tietoisuus lapsen käyttäytymisestä
49. Opettajan tietoisuus lapsen oppimiskyvystä
50. Opettajan tietoisuus lapsen oppimistavasta
51. Opettajan tietoisuus lapsen mahdollisesta lisätuen tarpeesta
52. Luokan oppilasmäärä
53. Lapsen koulunkäyntiin liittyvä lisätuki
54. Koulun toimitilojen merkitys lapsen koulunkäynnin onnistumisessa
55. Opetusta helpottavien apuvälineiden merkitys lapsen koulunkäynnin onnistumisessa
56. Oppimateriaalien sopivuuden merkitys lapsen koulunkäynnin onnistumisessa
57. Opetusmenetelmien yksilöllisyyden merkitys lapsen koulunkäynnin onnistumisessa
58. Erityisopettajan osavastuun merkitys lapsen koulunkäynnin onnistumisessa
59. Käytettävissä olevan koulunkäyntiavustajan merkitys lapsen koulunkäynnin onnistumisessa
60. Opettajan myönteisen ja kannustavan asenteen merkitys lapsen koulunkäynnin onnistumisessa
61. Opettajan tietojen ja taitojen merkitys lapsen koulunkäynnin onnistumisessa
62. Yhteistoiminnan järjestämisen merkitys lapsen koulunkäynnin onnistumisessa
63. Opettajien ja vanhempien välisen säännöllisen yhteistyön merkitys lapsen koulunkäynnin onnistumisessa
64. Viranomaisten joustavan yhteistyön merkitys lapsen koulunkäynnin onnistumisessa
65. Koulun muun henkilökunnan avun merkitys lapsen koulunkäynnin onnistumisessa
66. Koulun muiden opettajien avun merkitys lapsen koulunkäynnin onnistumisessa
67. Opetussuunnitelman yksilöllisyyden merkitys lapsen koulunkäynnin onnistumisessa
68. Muihin lapsiin solmittavien ystävyysuhteiden merkitys lapsen koulunkäynnin onnistumisessa
69. Lapsen oppimiskyvyn merkitys lapsen koulunkäynnin onnistumisessa
70. Muiden oppilaiden asenteiden ja käyttäytymisen merkitys lapsen koulunkäynnin onnistumisessa
71. Koulun tarjoamien palvelujen merkitys lapsen koulunkäynnin onnistumisessa
72. Pienennetyn luokkakoon merkitys lapsen koulunkäynnin onnistumisessa
73. Kaikki oppilaat saavat hyvän opetuksen normaaliopetuksessa
74. Normaaliuokkasijoitus edistää vammaisen lapsen yhteistyötaitoja ja kykyä solmia ystävyysuhteita
75. Oppimisvaikeuksisten lasten sijoittaminen tavallisiin opetusryhmiin vaikuttaa heikentävästi muiden oppilaiden saamaan opetuksen tasoon
76. Lievästi vammaisten lasten koulumenestys kärsii normaaliuokkasijoituksesta
77. Vaikeasti vammaisia oppilaita varten tarvitaan heidän kykyjään vastaavia opetusryhmiä
78. Toiset oppilaat kiusaavat ja/tai hyljeksivät vammaisia oppilaita tavallisissa luokissa

79. Oppimiskyvyttöään- ja tavoittaan erilaista oppilasta tulisi opettaa enemmän pienryhmässä
80. Ihmiset haluavat seuraksen sellaisia ihmisiä, joilla on samoja piirteitä ja harrastuksia kuin heillä itselläänkin
81. Opettajien hyväksymä kyvyttömyys oppilaasa riippuu enemmän oppilaan käyttäytymisestä kuin hänen kyvyttömyyden laadusta
82. Vain erityiskoulutuksen saanut erityisopettaja kykenee opettamaan tehokkaasti vaikeasti vammaisia lapsia
83. Tavalliset luokanopettajat pystyvät kohtaamaan kaikkien oppilaiden yksilölliset tarpeet normaaliluokassa
84. Lapsen onnistunut koulunkäynti edellyttää vanhempien tietoutta lapsen koulutilanteesta
85. Koulutoveriden vammaisuuden torjuminen heijastelee yleensä heidän vanhempiensa torjuntaa erilaisuutta kohtaan
86. Vanhempien koulutietoisuus lapsen koulumenestyksestä lisää lapsen koulumyönteisyyttä
87. Hyvän opetuksen takaamiseksi vanhempien tulisi kertoa avoimesti lapsen kannalta tärkeitä tietoja
88. Koulunkäyntiavustajan merkitys on suuri oppimisvaikeuksista kärsivien lasten kohdalla
89. Vammaisten oppilaiden koulunkäynti normaaliluokalla merkitsee hyvää opetusta kaikille oppilaille
90. Vammaisen lapsen sijoittaminen normaaliluokalle vähentää ei-vammaisten opetuksen käytettävää aikaa
91. Vaikeasti vammaisia lapsia tulisi opeta erityisryhmissä heidän erityisten tarpeiden vuoksi
92. Peruskoulun opetussuunnitelma korostaa tietojen antoa. Siksi joidenkin oppilaiden tiedolliset puutteet leimaavat heidät "erilaisiksi"

1. Paikkakunta, josta lomake lähetetään
2. Oppilaan poikkeavuuden tyyppi
 - 1 = kuulovammainen
 - 2 = näkövammainen
 - 3 = psyykkisesti kehitysvammainen
 - 4 = heikkolahjainen
 - 5 = emotionaalisesti häiriintynyt/sosiaalisesti sopeutumaton
 - 6 = fyysisesti vammainen
 - 7 = muu, mikä ?
3. Oppilaan integroitumisaste (%)
 - 1 = täysiaikainen
 - 2 = osa-aikainen

LIITETAULUKKO 1. Kyselylomakkeen palauttaneet paikkakunnat ja niissä integroitujen oppilaiden määrät

Tutkimukseen osallistunut paikkakunta	Integroitujen oppilaiden määrä		Vastanneita yhteensä	Otanta
	Tytöt	Pojat		
Enontekiö	1	1	2	2/3
Ivalo	1	-	1	1/1
Kemi	1	1	2	2/2
Kittilä	-	1	1	1/1
Kolari	1	2	3	3/3
Muonio	1	2	3	3/3
Posio	3	2	5	5/5
Rovaniemi	1	3	4	4/4
Rovaniemen maalaiskunta	1	2	3	3/5
Savukoski	1	3	4	4/4
Simo	1	1	2	2/2
Tervola	-	1	1	1/1
Ylitornio	-	1	1	1/1
Yhteensä	12	20	32	32/35

LIITETAULUKKO 2. Vanhempien yleisestä integraatiosuhtautumista kuvaavat frekvenssi- ja prosenttijakaumat sekä keskiarvot (4 = täysin samaa mieltä, 3 = jokseenkin samaa mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä ja 1 = täysin eri mieltä).

ASENNE- VÄITTÄMÄ	TSM		JSM		JEM		TEM		KESKIARVO
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%	
73	1	3.1	15	46.9	11	34.4	5	15.6	2,4
74	18	56.3	11	34.4	3	9.4	-	-	3,5
75	1	3.1	2	6.3	15	46.9	14	43.8	1,7
76	1	3.1	7	21.9	11	34.4	13	40.6	1,9
77	18	56.3	9	28.1	3	9.4	2	6.3	3,3
78	8	25.0	7	21.9	14	43.8	3	9.4	2,6
79	19	59.4	11	34.4	2	6.3	-	-	3,5
80	9	28.1	11	34.4	9	28.1	3	9.4	2,8
81	2	6.3	19	59.4	7	21.9	4	12.5	2,6
82	16	50.0	8	25.0	4	12.5	4	12.5	3,1
83	3	9.4	16	50.0	5	15.6	8	25.0	2,4
84	25	78.1	6	18.8	1	3.1	-	-	3,8
85	10	31.3	16	50.0	3	9.4	3	9.4	3
86	20	62.5	11	34.4	-	-	1	3.1	3,6
87	24	75.0	8	25.0	-	-	-	-	3,8
88	25	78.1	7	21.9	-	-	-	-	3,8
89	8	25.0	12	37.5	10	31.3	2	6.3	2,8
90	5	15.6	10	31.3	7	21.9	10	31.3	2,3
91	11	34.4	16	50.0	4	12.5	1	3.1	3,2
92	9	28.1	9	28.1	8	25.0	6	18.8	2,7

LIITETAULUKKO 3. Heikkolahjaisten oppilaiden vanhempien käsityksiä ja kokemuksia integraatiosta (N=14)

Selittäjä = Heikkolahjaisuus	Koulusijoituksen onnistuneisuutta selittävät tekijät	Lapsen kouluviihtyvyyttä selittävät tekijät	Yksilöllisten tarpeiden huomiointia selittävät tekijät	Koulunkäyntiavustajan tarpeellisuutta selittävät tekijät
1. Kouluun liittyvät tekijät	- koulun pienuus - koulun läheisyys - koulun myönteinen ilmapiiri	- koulun sijainti tutussa ympäristössä - koulun pienuus		
2. Luokkaan liittyvät tekijät	- luokan oppilasmäärän pienuus	- koulukavereiden myönteinen suhtautuminen - koulukavereiden tuttuus - luokan sopiva oppilasmäärä		- hitaammin edistyvien oppilaiden auttaminen
3. Opetukseen liittyvät tekijät	- yksilöllinen opetus - mukautettu opetus	- koulunaineissa edistyminen samaan tahtiin kuin muut - yksilöllinen tarpeiden huomiointi	- mukautettu opetussuunnitelma - henkilökohtainen opetussuunnitelma	- oppitunneilla auttaminen ja opastaminen - opetuksessa opettajan lisäapuna toimiminen
4. Opettajaan liittyvät tekijät		- opettajien myönteinen asenne	- opettajien ammattitaito ja pätevyys	
5. Muut tekijät	-koulunkäyntiavustaja	-koulunkäyntiavustaja	-koulunkäyntiavustajan antama lisätuki	- "linkki" kodin ja koulun välisessä yhteistyössä - jokapäiväisessä koulutyössä avustaminen

LIITETAULUKKO 4. Psykkisesti kehitysvammaisten oppilaiden vanhempien käsityksiä ja kokemuksia integraatiosta (N=6)

Selittäjä = Psykkinen kehitysvammaisuus	Koulusijoituksen onnistuneisuutta selittävät tekijät	Lapsen kouluviihtyvyyttä selittävät tekijät	Yksilöllisten tarpeiden huomiointia selittävät tekijät	Koulunkäyntiavustajan tarpeellisuutta selittävät tekijät
1. Kouluun liittyvät tekijät	- koulun pienuus - koulun läheisyys - koulun edistyskellisyys	- koulun läheisyys		-välituntivalvon- nassa avustami- nen - toimistotoissa auttaminen
2. Luokkaan liittyvät tekijät	- luokan oppilas- määrän pienuus - oppilaiden tuttuus (turvallisuus)	- luokan pieni koko helpottaa tutustu- mista/ystävys- tymistä		
3. Opetukseen liittyvät tekijät	- kokemukset mallioppimisesta	- pätevä ja oppilaan kehitystasoa vastaa va opetus - ohjattu toiminta	- sopivat apuvälineet - henkilökohtainen opetussuunnitelma - kykyjen mukaista opetusta	- tukiopetuksen antaminen - soveltavien tehtä- vien tekeminen - normaaliopetuk- sessa avustami- nen
4. Opettajaan liittyvät tekijät	- luokanopettajan ja erityisopettajan pätevyys - saumaton yhteistyö erityisopettajan ja luokanopettajan välillä	- opettajan rooli/ asenne myönteinen - erityisopettajan ja luokanopettajan välinen yhteistyö		- opettajan apuna toimiminen
5. Muut tekijät	- oppilaiden koke- mukset normaali- ryhmästä ja toimi- misesta terveiden ikätovereiden paris- sa	- oma avustaja - koulusta löytynyt uusia mielenkiin- non kohteita (kuoro)	- luokka-avustaja	

LIITETAULUKKO 5. Pitkäaikaissairaitten oppilaiden vanhempien käsityksiä ja kokemuksia integraatiosta (N=4)

Selittäjä = Pitkäaikaissairaus	Koulusijoituksen onnistuneisuutta sel- littävät tekijät	Lapsen kouluviihty- vyyttä selittävät tekijät	Yksilöllisten tarpei- den huomiointia sel- littävät tekijät	Koulunkäyntia- vustajan tarpeelli- suutta selittävät tekijät
1. Kouluun liit- tyvät tekijät	- mahdollisuus nor- maaliopetukseen - saa roolimalleja ter- veiltä ikätovereilta - saa käydä koulua omassa kunnassa - koulu integraa- tiomyönteinen - koulun henkilökun- nan asennoitumi- nen myönteistä	- koulu integraatio myönteinen		
2. Luokkaan liit- tyvät tekijät	- muiden oppilaiden hyväksyntä	- koulukiusaamista ei esiinny - koulukavereita paljon - koulukaverit tuttuja		
3. Opetukseen liittyvät tekijät		- yhteistoimintaa paljon - uusien asioiden oppiminen - mallioppiminen	- tarpeen mukaan henkilökohtainen avustus - henkilökohtainen opetussuunnitelma	- opetuksessa avustaminen - kaikessa koulu- työskentelyssä auttaminen
4. Opettajaan liittyvät tekijät		- opettaja hyvä ja pätevä	- opettajan kyky ja halukkuus huomi- oida lapsen erityis- vaikeudet ja mah- dollinen lisätuen tarve	
5. Muut tekijät		- koulunkäyntiavus- taja apuna tarvitta- essa	- tietokone apuvälineenä	- toimiminen op- pilaiden täysipai- noisen koulun- käynnin mahdol- listajina