

INTEGRAATIO JA OPETTAJAT

Peruskoulun opettajien käsityksiä erityisoppilaiden sijoittamisesta yleisopetukseen.

Päivi Ollqvist

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2001

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ollqvist, P. INTEGRAATIO JA OPETTAJAT. Peruskoulun opettajien käsityksiä erityisoppilaiden sijoittamisesta yleisopetukseen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 2001.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien käsityksiä erityisoppilaiden sijoittamisesta yleisopetukseen. Tarkastelun kohteena olivat opettajien asenteet ja mielipiteet integraatiosta. Tutkimuksella pyrittiin etsimään vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Miten valmiita opettajat ovat sijoittamaan eri erityisoppilasryhmiä yleisopetukseen? Mihin opettajat perustavat vastauksensa sijoituskysymyksessä? Mitä vaikutuksia opettajat arvioivat integraatiolla olevan? Millaista tukea tarvitaan integrointitilanteissa? Lisäksi selvitettiin, onko luokanopettajien ja erityisopettajien vastausten välillä eroja.

Tiedot kerättiin opettajille suunnatulla kyselylomakkeella. Lomake lähetettiin 57 peruskoulun ala-asteen opettajalle, joista 37 vastasi. Vastausprosentiksi muodostui 65%. Tutkimus suoritettiin eräässä Keski-Pohjanmaan kaupungissa. Kyselylomake mittasi opettajien suhtautumista ja käsityksiä erityisoppilaiden sijoittamisesta sekä strukturoiduilla että avoimilla kysymyksillä.

Tutkimus osoitti, että suurin osa opettajista suhtautui integraatioon positiivisesti. Erityisoppilasryhmistä puhe- ja lukihäiriöiset ja erityislahjakkaat oppilaat hyväksyttiin yleisopetuksen yhteyteen parhaiten. Vaikeimmin sijoitettavina ryhminä opettajat pitivät harjaantumistasoisia ja sopeutumattomia oppilaita. Perusteluissaan opettajat vetosivat kokemattomuuteensa, häiriökäyttäytymiseen ja ajan puutteeseen. Ne opettajat, jotka arvioivat osalla erityisoppilaista olevan mahdollisuuksia integroitua yleisopetukseen, edellyttivät ehdottomasti, että opettaja ja oppilas saavat tuekseen avustajan, fyysinen oppimisympäristö muutetaan oppilaan tarpeiden mukaan ja opettajalle suodaan resursseja esimerkiksi eriyttää opetustaan oppilaiden yksilöllisten edellytysten mukaiseksi.

Avainsanat: Integraatio, yleisopetus, erityisopetus, erityisoppilas, opettajien suhtautuminen.

SISÄLTÖ

| | | |
|-------|---------------------------------------------|----|
| 1 | JOHDANTO..... | 5 |
| 2 | INTEGRAATIOAJATTELUN TAUSTAA..... | 7 |
| 2.1 | Segregaatio..... | 7 |
| 2.1.1 | Erityisopetuksen alkuvaiheita..... | 8 |
| 2.1.2 | Yhdessä vai erikseen?..... | 9 |
| 2.2 | Normalisaatio..... | 13 |
| 2.2.1 | Mainstreaming..... | 14 |
| 2.2.2 | Vähiten rajoittava ympäristö..... | 15 |
| 3 | INTEGRAATIO..... | 17 |
| 3.1 | Integraation käsite..... | 17 |
| 3.2 | Inklusio..... | 18 |
| 3.3 | Integraation muodot ja merkitys..... | 21 |
| 3.4 | Integraation tila Suomessa | 23 |
| 3.5 | Käsitteiden yhteenvetoa..... | 25 |
| 4 | INTEGRAATION ONNISTUMISEN EDELLYTYKSET..... | 27 |
| 4.1 | Opettajien asenteet..... | 28 |
| 4.2 | Yksilön erityiset tarpeet..... | 32 |
| 4.3 | Henkilökohtainen opetussuunnitelma..... | 35 |
| 5 | TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA ONGELMAT..... | 38 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN..... | 39 |
| 6.1 Kohdejoukko..... | 39 |
| 6.2 Mittari..... | 41 |
| 6.3 luotettavuus..... | 42 |
| | |
| 7 TUTKIMUSTULOKSET..... | 45 |
| 7.1 Opettajien arviot erityisoppilasryhmien sijoittamisesta yleisopetukseen..... | 45 |
| 7.2 Opettajien arviot tarvittavista tukitoimista..... | 47 |
| 7.3 Opettajien arviot integraation positiivisista ja kielteisistä vaikutuksista..... | 49 |
| 7.4 Opettajien arviot yhteistyömuodoista erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä..... | 52 |
| 7.5 Opettajien mielipiteet integraatioon liittyviin väittämiin..... | 53 |
| 7.5 Opettajien omat kokemukset ja mielipiteet integraatiosta..... | 57 |
| | |
| 8 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA..... | 58 |
| | |
| LÄHTEET..... | 64 |
| | |
| LIITE..... | 69 |

1 JOHDANTO

Peruskouluopetuksessa edellytetään kasvatuksen ja oppimisen järjestämistä siten, että oppilaan ikäkausi ja kasvun ja oppimisen edellytykset tulevat huomioon otetuksi. Tästä seuraa opetuksen yksilöllistäminen kunkin oppilaan oppimisedellytysten mukaan. Peruskoulun lähtökohtana on myönteinen, humanistinen ihmiskäsitys, johon sisältyy muun muassa yksilön erilaisuuden kunnioittaminen. Peruskoulun erityisopetuksen tavoitteet perustuvat myös samaan ihmiskäsitykseen. Tavoitteisiin kuuluu Virtasen (1994) mukaan oikeus oppia erilaisuudesta huolimatta, erityisopetuksen järjestäminen mahdollisimman pitkälti yhteydessä yleisopetukseen, opetuksen tehokkuuden ja kokonaiskuntoutuksen tavoitteet ja lisäksi vielä poikkeavuuden ja oppimisen esteiden ennalta ehkäisy. Edellä mainitut tavoitteet tulevat pohdinnan alaisiksi integroitaessa oppilasta yleisopetukseen. (Virtanen 1994, 12.)

Ihmiskäsitys asettaa kasvatukselle tavoitteet ja rajat. Kasvatus pyrkii varmistamaan sen, että lapset ja nuoret kouluttautuvat hyvin ja sopeutuvat yhteiskuntaamme. Peruskoulun erityisopetus noudattelee kasvatuksessaan tavallisen koulun lähtökohtia ja periaatteita. Peruskoulun ihmiskäsitys on johtanut kuitenkin siihen, että erityisopetus on kehittynyt osaksi koulujärjestelmää. Erityisopetukseen voidaan lukea kuuluvan kaksi perustekijää: kasvatettavien erilaisuus ja yleisen opetuksen huono kyky ottaa erilaisuus huomioon. Erityiskasvatusta ei olisi, jos yleisopetus tähän pystyisi. (Ikonen 1998, 17-21.)

Uuden perusopetuslain 1999 (N:o 628, 17§) mukaan oppilaalla, jolla on lieviä oppimis- tai sopeutumisvaikeuksia, on oikeus saada erityisopetusta muun opetuksen ohessa. Erityisopetus järjestetään mahdollisuuksien mukaan muun opetuksen yhteydessä taikka muutoin erityisluokalla tai muussa soveltuvassa paikassa. Oppilaalle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Pykälän 4 momentin mukaan asetuksella voidaan säätää esim. opetusryhmien enimmäiskoosta. Nykyisen peruskouluasetuksen mukaan opetusryhmän enimmäiskoko on pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä oleville oppilaille annettavassa opetuksessa kahdeksan oppilasta ja vaikeimmin

kehitysvammaisten opetuksessa kuusi oppilasta. (Opetushallitus 1999.) Vuoden 1999 alusta voimaan tulleen perusopetuslain mukaan luokassa ei saa olla yli kahtakymmentä oppilasta, jos mukana on pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä oleva vammaisen lapsi. (Saloviita 1999, 34.) Virtasen (1998, 18.) mukaan kunnat joutuvat päättämään uuden perusopetuslain nojalla käytännössä suhtautumisensa integraatioon, yhtenäiseen peruskouluun eli siihen onko erityisopetusta järkevää järjestää erillisenä yleisopetuksesta. Yksi merkittävimmistä muutoksista on juuri perusopetuslain 17§ säännös, jonka mukaan jokaiselle erityisopetukseen siirretylle tulee laatia henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. (Virtanen 1998, 8.)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata peruskoulun opettajien käsityksiä erityisoppilaan sijoittamisesta yleisopetukseen. Tutkimuksen kohteena on luokanopettajien ja erityisopettajien suhtautuminen erilaisiin oppilaisiin ja opettajien asenteet erityisoppilaiden integroimista kohtaan. Tutkimuksen teoreettisen taustan muodostaa tässä tutkimuksessa tutkijan käsittelemät käsitteet ja aikaisemmat tutkimukset erityisoppilaiden integraatiosta ja siihen liittyvistä asenteista. Tutkimus on luonteeltaan määrällinen, mutta siihen on liitetty myös laadullisia piirteitä. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella, johon oli sijoitettu sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä.

2 INTEGRAATIOAJATTELUN TAUSTAA

2.1 Segregaatio

Segregaatiolla tarkoitetaan ryhmämuotoista erityisopetusta ja se muodostuu yksinomaan vammaisista tai erityisopetusta tarvitsevista oppilaista. Erityisopetus on tällöin juuri erityisluokkaopetusta erillisessä erityiskoulussa. Kärjistetyksi voidaan puhua integraation kannalta eristävästä erityisopetuksesta. (Murto 1992, 1.) Strömin (1999) mukaan segregaatio on integraation vastakohta ja tarkoittaa oppilaan, jolla on erityisiä opetuksellisia tarpeita, erottamista, segregoimista yleisestä opetuksesta.

Opetuksen eriyttämistä on perusteltu sillä, että erityisopetusta saavat oppilaat ovat niin erilaisia normaaliopetusta saaviin verrattuna, että heillä on oikeus saada eriyttävää opetusta, erityisopetusta. (Ihatsu 1981, 38.) Opetuksen organisatorinen erottelu perustuu ideaan, jossa tietyt oppilaat nähdään niin erilaisina psykologisesti, lääketieteellisesti, sosiaalisesti ja pedagogisesti, että yleisopetus ei kykene huolehtimaan oppilaan kehittymismahdollisuuksista. Tällainen ajattelu peilaa täydellistä vammaisuusnäkemystä, jossa yksilön haitta tai vamma nähdään pysyvänä ominaisuutena. Tämän mukaan oppilas on niin opetustilanteessa kuin yleisestikin katsottuna vammaisen ja siten erityisten opetusjärjestelyiden tarpeessa. (Ström 1999, 47.)

Integraation vastustus perustuu käsitykseen, jonka mukaan oppilaalla on oikeus saada tarvitsemaansa opetusta heidän kasvuaan ja kehitystä tukevassa ympäristössä. Lisäksi erityisopetukseen voidaan suunnata ammattiosaamista ja asiantuntijuutta. Vastustus perustuu myöskin yleisopetuksen riittämättömyyteen kohdata erilaisia oppilaita ja ratkaista heidän opetuksessa vastaan tulevia ongelmia. (Virtanen 1994, 18.)

2.1.1 Erityisopetuksen alkuvaiheita

Integraatio-segregaatio-keskustelun juuret ulottuvat yhdysvaltalaiseen erityisopetuksen historiaan. Alkujaan erityiskoulujen syntyminen oli seurausta humanin ihmiskäsityksen muuttumisesta. Vammaisille vaadittiin länsimaissa samoja oikeuksia kuin valtaväestöllekin. Tuolloin huomattiin vammaisten erityiset opetukselliset tarpeet. (Virtanen 1994, 16-17.) Vammaisuus alettiin nähdä myös hieman eri kantilta. Toiminnallisen rajoituksen näkökulmasta opettajan tehtävä on pyrkiä parantamaan, korjaamaan sellaisia oppilaita, jotka eivät pärjää. Nämä oppilaat siirretään segregoituihin ympäristöihin. Tällä näkökulmalla on vielä tänä päivänäkin kannattajansa. Vammaisuutta voidaan tarkastella myöskin vähemmistöryhmä -periaatteen kautta, ja se onkin korvaamassa edellistä ajattelutapaa. Opetuksellisten organisaatioiden ja ympäristöjen tulee kyetä mukautumaan ja kehittymään, jotta ne kykenisivät paremmin vastaanottamaan jokaisen yksilön tarpeet. Segregaatio ja luokittelu nähdään syrjäyttävinä. (Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 10.)

Integraatioajattelun syntyyn ja kehittymiseen ovat Mobergin (1998a) mukaan vaikuttaneet toisaalta segregoidun, erillisen erityisopetuksen vaikutuksia koskevat tutkimukset ja toisaalta ne muutokset, joita on tapahtunut oppimista, oppilaiden erilaisuutta ja yksilöiden tasa-arvoa koskevissa käsityksissä. Segregoitua erityisopetusta on useasti syytetty siitä, että se edistää oppilaiden koulutuksellista ja yhteiskunnallista syrjäytymistä ja leimaa oppilaansa kielteisesti. (Moberg 1998a, 137.) Stangvikin (1994) mukaan integraatioajattelun syntyyn ovat vaikuttaneet seuraavanlaiset asiat. Oppimisvaikeuksia alettiin katsoa vuorovaikutuksellisesta näkökulmasta, joka painotti yksilöllisiä opetusmenetelmiä -ja strategioita. Alettiin painottaa segregoituvien opetusmuotojen ja kielteisten sosiaalisten seurausten yhteyksiä voimakkaasti. Samaan aikaan yhteiskunta asetti uusia tavoitteita normalisaatio -ja integraatiokäsitteiden kautta. Lisäksi tutkimustulokset tulkitsivat opetuksen segregoituvissa ryhmissä vähemmän tulokselliseksi kuin yleisissä ryhmissä. (Ström 1999, 48.)

Erityisopetuksen alkuvaiheet aina 1960-luvulle saakka edustavat ns. kahden laatikon teoriaa. Tuolloin erityisopetus oli selkeästi erillään yleisopetuksesta. Tällaisen ratkaisun taustalta

löytyy käsitys oppilaan erilaisuudesta. Erityisopetuksen ihmiskäsitys korostaa yksilöiden erilaisuutta, ja heidän erilaisia tarpeitaan. Erityisoppilaita pidettiin niin erilaisina ja vammaisina, että he tarvitsivat erillistä opetusta, joka oli perusteltua organisoida erilleen yleisestä opetuksesta. Erilaisuuden korostaminen johti erillisten opetuspalvelujen kehittämiseen. (Moberg 1996b, 121.) Perinteinen koulu luo segregoivien erityispedagogisten palvelujen tarvetta, koska se ei työkäytäntöjensä vuoksi kykene kohtaamaan kaikkien oppilaidensa yksilöllisyyttä. Naukkarisen mukaan (2000) mukaan yleisopetuksen tila luo ja ylläpitää tarvetta oppilaiden luokitteluun ja segregoiviin erityisopetusratkaisuihin. Erityisoppilaaksi leimautuminen ja erityisopetuksen tarve määräytyvät kulttuurisesti, ajankohdasta ja paikasta riippuen. Erityisopetus on vähitellen kehittynyt yleisopetuksen rinnalle omaksi järjestelmäkseen. Sillä on oma hallinto, omat instituutiot ja omat pätevyudet. Sillä on myös oma puheeseen liittyvä käytäntö. Erityisoppilas ja erityisopetus sanat luodaan kulttuurisessa vuorovaikutuksessa kielen kautta. Lisäksi puhumme oppilaan erityistarpeista ikään kuin jokaisella oppilaalla ei olisi erityistarpeita. Normalisaatioperiaatetta noudattaen voi sanoa, että jokaisella oppilaalla on vain yksilöllisiä tarpeita, ei erityisiä tarpeita. (Naukkarinen 1998, 183; 2000, 160.)

Kaksoisjärjestelmä jakaa oppilaat erityisiin ja tavallisiin ominaisuuksiensa perusteella. Yleisopetukseen jää normaalit ja erityisopetukseen siirretään liian paljon normista poikkeavat. Peruskoulussa kaksoisjärjestelmä on näyttänyt voimallisuutensa vamma -ja syykeskeisen luokittelun avulla muodostettujen opetussuunnitelmien kautta. Erityiskouluissa ja erityisluokilla opetus on järjestetty eri opetussuunnitelmien mukaan mm. EMU ja ENÄ. Yleinen yhteiskunnallinen suuntaus on pois erillisistä opetussuunnitelmista. (Naukkarinen 2000, 160.)

2.1.2 Yhdessä vai erikseen?

Nykyään kuitenkin ajatellaan niin, että erityisoppilaidenkin tarpeet kyetään ottamaan huomioon tavallisissa kouluissa. Yleisopetuksen ja erityisopetuksen rajankäynti on saanut

monenlaisia muotoja, mutta tärkeintä on se, että asioita tarkastellaan oppilaan näkökulmasta, mikä hänelle on parasta. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 1994.) on ilmaistu selkeä kannanotto integraation puolesta lievien oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien osalta, mutta suurempien erityistarpeiden kohtaamisessa integraatioon suhtaudutaan kriittisesti. Siinä todetaan, että integraatiota tulee harkita myös silloin, kun oppilaalla on suurempia vaikeuksia tai vammaisuutta. Tällöin kuitenkin edellytetään, että opetukselliset ja muut olosuhteet yleisopetuksen luokalla ovat oppilaan kannalta suotuisat. (Moberg 1996b, 132.)

Segregaatiossa on vaarana se, että oppilaat laitostuvat ja sosiaaliset ja psyykkiset vaikeudet lisääntyvät. Mutta tulee ottaa huomioon, että luokkamuotoisella erityisopetuksella on oma tehtävänsä. On myös niin vaikeavammaisia oppilaita, että heidän opettamisensa muiden kanssa tavallisella luokalla on kyseenalaista jo heidän itsensä vuoksi. Luokkamuotoista erityisopetusta tulisikin toteuttaa siten, että erityisopetuksen yksiköitä sijoitettaisiin tavallisten koulujen yhteyteen. Erityisopetuksella on oikeutuksensa yksilöllisenä vaihtoehtona. (Murto 1992.) Segregoituja oppimisympäristöjä voidaan pitää vahingollisina siksi, että ne etäännyttävät oppilaita tavallisista ympäristöistä. Oppilaat saavat vähän opetusta todellisesta elämästä, ja opetus ei anna arvoa luonnostaan erilaisuudelle ja yhteistyölle. Integroiduissa ympäristöissä syntyy luonnollista yhteistyötä erilaisten oppilaiden kesken ja oppilaat oppivat pakostakin arvostamaan ja hyväksymään erilaisuutta. (Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 6-8.)

Koulumaailmassa on herättänyt vilkasta keskustelua erityisopetuksen järjestämistapa, kun integraatio eli erityisoppilaan opettaminen erityisopettajan tuella on lisääntynyt. Kuorelahti arvioi väitöskirjatutkimuksessaan (2000), että selvästi sopeutumattomien oppilaiden siirtäminen erillisluokkaan on usein integraatiota parempi ratkaisu sekä heille itselleen että luokkatovereille. Samaan hengenvetoon Kuorelahti toteaa, että integraatio on hyvä ratkaisu, jos opettajalla on halua ja kykyä erityisoppilaan käsittelyyn ja hän saa työhön riittävästi resursseja. Lisäksi vammaisoppilaiden opettaminen vammattomien ikätoverien kanssa on hyvinkin perusteltua ja helpottaa heidän sopeutumistaan yhteiskuntaan. (Kuorelahti 2000.)

Integraatioajattelu on saanut moraalisen perustansa siitä, että kaikkien ihmisten oikeudet ja

tasa-arvoinen kohtelu pyritään tunnustamaan yhteiskunnassamme. (Hautamäki ym. 1993.) Tasa-arvon, yhdenmukaisten perusoikeuksien (mm. täysi osallistumisoikeus) esiin nostaminen antoi syyn arvioida erityisopetusta moraalisesta näkökulmasta. Integraatioajattelun mukaista erityisopetusta pidetään tällöin oikeutetumpana ja tasa-arvoisempana vaihtoehtona. Kasvatuksessa tasa-arvo merkitsee sitä, että jokainen yksilö saa hänelle sopivaa yksilöllistä kasvatusta, joka on hänen persoonallisuutensa kannalta sopivinta. Myöskin se, että yksilö saa koulutuksen myötä tasa-arvoiset valmiudet ja mahdollisuudet työelämään, on tasa-arvoa. Koulussa tasa-arvoa edustaa mm. opetuksen eriyttäminen erityisopetuksen avulla. (Happonen 1998, 20.)

Integraatioideologian mukaista koulutusta on perusteltu seuraavasti (Moberg 1998a, 142):

1. Oppilaat ovat enemmän samanlaisia kuin erilaisia. Kaikkia voidaan opettaa samojen yleisperiaatteiden mukaan eikä erillistä erityisopetusta tarvita lainkaan.
2. Hyvä opettaja kykenee opettamaan kaikkia oppilaita riittävän yksilöllisesti. Erityisopettajakoulutusta ei tarvita.
3. Ketään ei tarvitse leimata erityiseksi erityisopetusta varten. Erityisopetuksen organisoiminen on kallista.
4. Kaikki oppilaat voivat saada hyvän opetuksen tavallisessa luokassa. Eristäminen ikätovereista on ihmisarvoa alentavaa, eikä se kuulu vapautta ja tasa-arvoa edustavaan yhteisöön.
5. Erillään annettava opetus on aina diskriminoivaa. Näin opetuksen paikka on olennaisempaa kuin opetuksen laatu.

Segregoitua opetusta on puolestaan puolusteltu sillä, että se kykenee ottamaan jokaisen oppilaan yksilölliset erityistarpeet huomioon. Luokkamuotoista erityisopetusta on perusteltu seuraavasti (Moberg 1998a, 141):

1. Osa oppilaista eroaa enemmistöstä niin paljon, että enemmistölle tarkoitettu yleinen opetus ei tyydytä heidän erityistarpeitaan.

2. Kaikki opettajat eivät kykene opettamaan kaikkia oppilaita.
3. Erityisopetuksen antaminen edellyttää erityisopetusta tarvitsevien identifiointia ja nimeämistä.
4. Tehokas yksilöllinen opetus edellyttää eräissä tapauksissa erillään annettavaa opetusta.
5. Opetuksen laatu on tärkeämpi kuin opetuksen paikka.

Lisäksi erillisen erityisopetuksen kehittyminen on palvellut kahta, ei niin virallista, tarkoitusta. Hankalien oppilaiden poistaminen tavallista luokilta on taannut järjestyksen pääjärjestelmään eli yleisopetukseen, ja toiseksi erityisluokkasijoitukset ovat tukeneet yhteisöimme luokkaeroja, sijoittamalla oppilaat alempiarvoiseen koulutukseen. (Moberg 1998a, Tomlinsonin 1982 mukaan.)

Wade ja Moore (1992) listaavat segregaatian etuja Thomasin (1978) mukaan seuraavasti. Ensimmäisenä mainitaan erityisoppilaan saama huomio erityisopetuksessa ja toisena erityisopetuksen mahdollisuus hyödyntää erityisiä kasvatuksellisia metodeja. Lisäksi he tähdentävät sairaanhoidollisia mahdollisuuksia, jotka vähentävät oppilaan painetta, ja näin oppilaalle jää aikaa rakentaa omaa itsetuntoa ja tunnetta omista kyvyistä jne. Wade ja Moore huomauttavat, että jokaista asiaa voidaan aina tarkastella useasta eri näkökulmasta, ja näin segregaatiolle löytyy myös kielteisiä haittoja. He mainitsevat muun muassa seuraavia asioita: oppilaat eivät saa "normaaleja" ystävyys-suhteita, luokittelu, opetussuunnitelma voi olla rajoittunut, ja näin se ei tarjoa riittävästi virikkeitä ja vaihtelua opetuksessa.

Suomalaisessa oppivelvollisuuskoulussa integraatioajattelu alkoi näkyä aluksi peruskoulua koskevissa komiteamietinnöissä 1970-luvun alussa. Peruskoulun ideologia lähti tuolloin kaikkien oppilaiden hyväksymisestä samaan kouluun. Erityisopetusta pidettiin kuitenkin tärkeänä, koska se oli tarkoituksenmukaista yksilöpedagogisiin, hoidollisiin, ennakoita ehkäiseviin ja yleispedagogisiin perusteluihin vedoten. (Moberg 1996b, 123.)

Erityisopetuksen tuloksellisuutta koskevat tutkimukset eivät anna kovin yksiselitteistä kuvaa. Noin puolet tutkimuksista viittaavat siihen suuntaan, että jos kriteerinä pidetään

koulusaavutuksia, normaali luokkasijoitus olisi erityisluokkasijoitusta parempi vaihtoehto, toinen puoli tutkimuksista ei löydä selvää eroa koulumuotojen välillä. Erityisluokkasijoitus näyttää suotuisammalta vaihtoehdolta, kun kriteereiksi asetetaan oppilaan sosioemotionaalinen kehitys. Erityisluokkasijoituksen vaikutus riippuu osaksi myös siitä, millaisista erityisoppilaista on kysymys. Tutkimustuloksia on kuitenkin pidettävä tutkimusmetodisesti puutteellisina, minkä vuoksi varmoja syy-seuraussuhdepäätelmiä ei voida tehdä. (Moberg 1998b, 49.)

2.2 Normalisaatio

Integraatioajattelu edustaa yleistä normalisaatioperiaatetta vammaisten kohtelussa, joka esitettiin ensimmäisen kerran Pohjoismaissa 1960-luvun alussa. Integraatioideologia saa syvyyttä, kun sen rinnalla tarkastellaan normalisaatioperiaatetta. Normalisaatiota voidaan pitää integraation yläkäsitteenä. Alkujaan Nirje esitti sitä yleisen sosiaalipolitiikan näkökulmaksi. Normalisaatiolla pyritään vammaiselle henkilölle takaamaan sellaiset jokapäiväisen elämisen mallit ja olosuhteet, jotka ovat mahdollisimman lähellä yhteisön ja kulttuurin tavallisia "normaaleja" malleja ja olosuhteita. (Moberg 1998a, 137.) Normalisaatioperiaatteeseen liittyy kahdeksan eri osa-alueita: normaali päivä-, viikko- ja vuosirytmii, elämänkaaren normaalit kokemukset, normaali yksilöllisyyden kunnioittaminen ja itsemääräämisoikeus, normaalit seksuaaliset ja taloudelliset mallit ja normaali ympäristö. (Virtanen 1994, 16.)

Hautamäen ym. (1993) mukaan normalisaation alkuperäinen tavoite oli, että kehitysvammaisten päivä- ja vuosirytmii olisi samanlainen kuin muiden samanikäisten, samaa sukupuolta olevien ja samaan sosiaaliluokkaan kuuluvien vastaava rytmii. Tämä ajattelu hyväksyttiin aluksi vammaisten vanhempien puolelta, josta se sitten siirtyi myöskin ammatti-ihmistien keskuuteen.

Tulee huomata, että normalisaatioperiaate kattaa kaikki ihmisen elämän ulottuvuudet ja on tarkoitettu koko elämänkaaren laadun parantamiseen. Koulutuksellisen integraation periaate

rajoittuu sen sijaan yksilön koulutusaikaisiin ratkaisuihin, jolloin tavoitteena on koulutuksen jälkeinen sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio. (Happonen 1998, 22.)

Normalisaation keskeinen sisältö on poikkeavuudesta aiheutuvan etäisyyden vähentäminen ja pyrkimys helpottaa ympäristön ja vammaisen kohtaamista. Tarkoituksena ei ole tehdä poikkeavasta normaalia, vaan poikkeavan yksilön palvelusten järjestämisestä mahdollisimman normaaleiksi. (Murto 1992, 29.)

Normalisaatioperiaatteella on juurensa Skandinaviassa, josta se tuli Yhdysvaltojen kautta takaisin mainstreaming-terminä. (Virtanen 1994.)

2.2.1 Mainstreaming

Mainstreaming-käsite liittyy läheisesti normalisaatioon ja integraatioon, ja sitä voidaan pitää niiden synonyyminä. Mainstreaming tarkoittaa valtavirtaa, jossa kaikki ovat mukana (Murto 1992, 26). USA:sta lähtöisin oleva mainstreamingiin kuuluu vähiten rajoittavan ympäristön -periaate, oppilaan yksilöllinen kasvatusohjelma ja koulutukseen osallistuvien henkilöiden vastuun selkeys. (Moberg 1998a, 140.) Mainstreaming tarkoittaa jatkuvaa yksilölliseen kasvatussuunnitelmaan ja -ohjelmaan perustuvaa poikkeavien oppilaiden ajallista, opetuksellista ja sosiaalista integraatiota muiden ikätovereiden kanssa. Tämä edellyttää yleisopetuksen ja erityisopetuksen hallinto-, opetus- ja tukipalveluhenkilöiden vastuun selkeyttämistä. (Hautamäki ym. 1993, 138.)

Hautamäen ym. (1993) mukaan määritelmä vastaa meillä Pohjoismaissa käytettyä integrointi-käsitettä. Siihen kuuluu seuraavat kolme pääkohtaa: fyysinen integraatio (LRE), yksilöllinen kasvatusohjelma ja koulutukseen osallistuvien vastuun selkeys. Termit siis ovat suurelta osin samanlaisia. Yhdysvalloissa korostetaan yksilöllistä kasvatusta ja oppilaan erityistarpeiden huolehtimista. Siellä integraatio voidaan nähdä pelkästään sijoitusratkaisuna, mutta Pohjoismaissa integraatio-käsite nähdään laajempänä, ja on lähellä mainstreaming-käsitettä.

Pohjoismaissa integraatiolla nähdään kauaskantoisempia tavoitteita, ulottuahan se yhteiskunnalliseen integraatioon asti.

Mainstreaming edustaa Määtän (1989) mukaan yleistä suhtautumista vammaisiin ja sisältää selvät ohjeet koulutuksen järjestämistä varten. Mainstreamingia pidetään laajempänä kuin vain pelkkänä kouluohjelmanä ja enemmän ideana kuin tarkasti hahmotettuna kokonaisuutena. Se on käsite, jossa yksilön edellytykset huomioiden pyritään antamaan paras mahdollinen koulutus kaikille. (Moberg & Ikonen 1980, 41-51.) Tulee ottaa huomioon, että mainstreaming on selvästi sidoksissa Yhdysvaltojen koulujärjestelyihin, eikä sitä käytetä juuri muissa maissa.

2.2.2 Vähiten rajoittava ympäristö

Vähiten rajoittavan ympäristön filosofia (LRE, The least restrictive environment) on noussut esille lähinnä amerikkalaisen lainsäädännön kautta. Se on laaja ja moniselitteinen käsite, joka liitetään usein normalisaation toteutumiseen. Vähiten rajoittavassa ympäristössä oppilaan opiskelupaikan tulisi olla ensisijaisesti mahdollisimman normaalissa ympäristössä. (Happonen 1998, 21.)

Lapsen sijoittaminen vähiten rajoittavaan ympäristöön ei välttämättä tarkoita oppilaan sijoittamista yleisen opetuksen piiriin. Se tarkoittaa, että poikkeuksellisia oppilaita tulisi opettaa, mahdollisimman suuressa määrin, sellaisten oppilaiden kanssa, joilla ei ole vaikeuksia. Tulee huomauttaa, että oppilasta opetetaan vähiten rajoittavassa ympäristössä, häntä ei vain sijoiteta sinne. Lisäksi oppilaan opetuspaikan etsimisessä tulisi ottaa ennen kaikkea huomioon oppilaan erityiset tarpeet. Sijoittamista ei saisi ohjata käytäntö, joka vain sijoittaa tai rajoittaa hänet tavallisista ympäristöistä. Opetuspaikkapäätöksen tulisi aina olla yksilöllinen. (Taylor ym. 1995, 9.)

Erityisopetuksen yhteydessä keskeinen kysymys on ollut, mistä löytää erityisoppilaalle sopivin ja se oikea oppimisympäristö. Ympäristön tulisi tukea oppilaan kasvua ja rajoittaa

mahdollisimman vähän hänen toimintamahdollisuuksia. Tulee huomata, että integraatio ei aina ole se paras vaihtoehto mietittäessä vammaisen oppilaan koulutuksellisia mahdollisuuksia. Vähiten rajoittavan ympäristön filosofiassa tulee myös pohtia kysymystä tarkoituksenmukaisesta koulutuksesta. Tällöin vähiten rajoittava ympäristö merkitsee oppilaan sijoittamista tarkoituksenmukaisen koulutuksen järjestämiseksi mahdollisimman normaaliin ympäristöön. (Happonen 1998.)

Kouluviranomaiset ovat Suomessakin 1970-luvulta lähtien suositelleet erityisopetukselle mahdollisimman integroituja ratkaisuja. Tämä periaate on tullut tutuksi vähiten rajoittavan ympäristö -periaatteena. Tällainen fyysinen yhdessäolo ei tarkoita käsitteenä samaa kuin integraatio. Myöskään tavalliseen luokkaan sijoitetun oppilaan kutsuminen integroiduksi oppilaaksi ei ole ihan kohdallaan. Tämä merkitsisi sitä, että integraatio on saavutettu silloin, kun oppilas käy koulua samassa luokassa kuin ikätoverinsa. (Moberg 1998a, 39- 40.)

3 INTEGRAATIO

3.1 Integraation käsite

Lyhyesti määriteltynä integraatiolla tarkoitetaan erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteen sulauttamista (Moberg 1998a, 155). Erityiskasvatuksen yhteydessä puhuttaessa integraatiolla tarkoitetaan pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalvelujen mukaan ja niihin sulautettuna. Tarkoituksena olisi saavuttaa koko ikäluokka. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1993, 133, Moberg 1998a, 137.) Integraatioksi kutsutaan myös sitä, kun erityisen tuen tarpeessa oleva oppilas sijoitetaan yleisopetuksen opetusryhmään. (Virtanen 1994, 16.)

Hautamäen 1993 ym. mukaan integraatiolla pyritään takaamaan jokaiselle yksilölle yhtäläinen ja oikeudenmukainen kohtelu. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilö kokee itsensä arvostetuksi ja hänellä on mahdollisuus tehdä omia valintoja elämässään. Integraatioajattelu nojaa edellisten lisäksi seuraaviin periaatteellisiin näkökulmiin: jokaisen yksilön kunnioittaminen, itsemääräämisoikeus ja mahdollisuus osallistumiseen. (Hautamäki ym.1993, 138, Moberg 1996b, 123.) Integraatio merkitsee siis täyden osallistumisoikeuden, tasa-arvoisuuden ja vammaisten henkilöiden yksilöllisten tarpeiden huomioonottamista ja niihin vastaamista yhteiskunnallisessa päätöksenteossa (Ihatsu ja Pulkki 1990, 5).

Integraatio merkitsee Murroneen (1992) mukaan sitä, että yksilöä ei vammaisuuden perusteella luokitella erityispalvelujen otsikolla johonkin muualle kuuluvaksi. Hänen tulee voida käyttää kokonaan tai mahdollisimman paljon yleisiä palveluja. Integraatio on sitä, että apu, jota yksilö tarvitsee, saadaan normaalissa ympäristössä, eikä sen vuoksi tarvitse eristäytyä muiden toimintojen parista. Integraatiossa on kyse yksilön kannalta liittymisestä tai sulauttamisesta. Vammaisen yksilön erilaisuus ja yksilöllisyys tulee kuitenkin huomioida ja pyrkiä säilyttämään. (Murto 1992, 17.)

3.2 Inkluisio

Integraation idealistisena tavoitteena Mobergin (1996b) mukaan mainitaan usein inkluisio, yksi yhteinen koulujärjestelmä. Tämän järjestelmän tarkoituksena olisi palvella hyvin kaikkia koulutettavia. Kaikki oppilaat, vammaiset mukaan luettuina, käyvät tavallista koulua tavallisessa koulussa yhdessä ikätovereidensa kanssa. Inkluisio sisältää ajatuksen, että oppilas, jolla on erityisiä opetuksellisia vaatimuksia, saa kasvatuksensa yleisessä perusopetusryhmässä, jonne oppilas ikänsä ja muitten ei-vammaisten kriteerien perusteella kuuluu. Tämä määritelmä ei sulje pois erilaisten tukipalvelujen käyttöä perusopetusryhmän ulkopuolella. (Ström 1999, 49.) Inklusiofilosofiassa korostetaan, että kaikkien oppilaiden opettamiseksi yhteisessä koulussa heterogeenisissä opetusryhmissä täytyy yleisopetuksen koulujärjestelmässä tapahtua suuria muutoksia (Naukkarinen 2000, 163).

Monet tutkijat ovat todenneet, että onnistuakseen integraatio vaatii useita muutoksia peruskoulun opetuskäytäntöihin. Muutos tulisi alkaa jo hallinnolliselta tasolta, jotta hyvä arvopohja syntyisi muuttamaan asenteellisia ja muutosta vastustavia näkökulmia. (Ihatsu 1981.) Ihatsun tutkimuksessa opettajia pyydettiin arvioimaan erilaisten integraatiota tukevien palvelujen tärkeyttä. Seuraavia edellytyksiä pidettiin erittäin tärkeinä: säännöllinen yhteydenpito oppilaan vanhempiin, kouluavustaja, säännöllinen työnohjaus, erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyö ja opettajan osallistuminen integraatiota koskevaan päätöksentekoon.

Mobergin (1996b) mukaan monet vammairyhmien integraatiota koskevat tutkimukset ovat tuoneet esille eräitä integraatoratkaisuille yhteisiä piirteitä. Todelliselle integraation kehittymiselle on keskeisenä piirteenä mainittu yleinen integraatiota koskeva filosofia koulussa ja ympäröivässä yhteisössä. Integraatioajattelua vaarantaa ja hidastaa esimerkiksi se, että koulun johto vastustaa integraatiota tai pitää sitä pelkästään erityisopetukseen kuuluvana asiana. Integraation kehittyminen vaarantuu myös, jos koulun johto, opettajat, muut työntekijät, oppilaat ja vanhemmat eivät hyväksy ajatusta integraatiosta ja sitä edellyttävistä toimenpiteistä. Toinen piirre integraation kehittymiselle on se, että kaikkia oppilaita ja heidän kouluohjelmiaan koskevan päätöksenteon tulisi olla yhdenmukainen integraation edellytysten

turvaamiseksi. Tämä vaatimus koskee mm. opetussuunnitelmaa, lukujärjestyksiä ja muiden koulupalvelujen käyttöä. Lisäksi edellytyksiin luetaan se, että kyetään luomaan positiivinen ja ystävällinen vuorovaikutussuhde kaikkien oppilaiden kesken. On myös huolehdittava oppilaiden hyvästä opetuksesta. Jokaisen oppilaan kasvatukselliset tarpeet tulisi kyetä ottamaan huomioon integroitaessa oppilaita tavallisiin luokkiin. (Moberg 1996b, 131-132.)

Inklusiota on perusteltu sillä, että kaikille yhteinen koulu vaatii kehittämään sellaisen järjestelmän, jossa kaikkien oppilaiden tarpeet kyetään ottamaan huomioon. Inklusio -ideologia eroaa integraatiosta siten, että integraatio edellyttää, että joku on jo systeemin ulkopuolella. Inklusiossa lähdetään siitä, että kaikki ovat alusta saakka saman systeemin piirissä. (Moberg 1998a, 141; Happonen 1998, 21.) Inklusiossa ei tueta ajatusta, että vain ns. erityisoppilaiden työskentelyä tuetaan erityistoimin. Yhdistyneen järjestelmän periaatteen mukaisesti painotetaan jokaisen oppilaan opetuksen yksilöllistämistä. Myöskin henkilökunnan ammatillisuutta tuetaan. Yhtenä perusajatuksena on, että palvelut tulevat oppilaan luo eikä oppilasta lähetetä palvelujen luo. (Naukkarinen 2000.)

Inklusiivisessa kasvatustajattelussa pyritään lisäämään erityisoppilaiden osallistumista tavallisten koulujen yhteyteen ja toisaalta vähentämään erottamista yleisistä yhteisöistä ja kulttuureista, kouluista. (Booth & Ainscow 1998, 2.) Pisimmälle viedyn integraation (full inclusion) kannattajien mielestä nykyiset erityisopetuspalvelut itsessään edustavat edelleen kaksinapaista rinnakkaisjärjestelmää, kahden laatikon mallia. Heidän mielestään esim. kieli ja terminologia, joita käytämme kuvatessamme koulujärjestelmäämme, on pirstomisen, eristämisen ja poissulkemisen kieltä (Will 1986, Mobergin 1995, 99 mukaan).

Täydellisessä inklusiossa (full inclusion) kaikkia oppilaita, huolimatta haitan tyypistä tai vamman laadusta, tulisi opettaa yleisen kasvatuksen luokahuoneessa. Tämän periaatteen kannattajien keskeinen perustelu erityisoppilaiden opetukselle yleisessä kasvatuksessa on se, että oppilaat, joilla on vaikeuksia, edustavat vähemmistöryhmää ja heidän sijoittamisensa muuhun kuin yleiseen opetukseen, on syrjintää. (Taylor, Sternberg & Richards 1995, 11.)

OECD:n raportin mukaan (1999) inklusio on enemmän kuin vain tekninen prosessi. Ideologian takana on ihmisoikeudet ja uusi ajattelutapa kasvatuksen tavoitteista ja menetelmistä. Inklusio edellyttää sen mukaan kokonaisvaltaista lakien ja käytäntöjen uudelleen pohtimista. Näin kaikkien oppilaiden erityiset tarpeet kyetään ottamaan huomioon. Inklusion menee syvemmälle kuin integraatio, jossa vain mukautetaan oppilaita heikkouksiin jo olemassa oleviin tavallisiin kouluihin. Inklusio vaatii muutoksia koko koulusysteemiin, siihen miten kasvattajat näkevät ja kohtaavat lapsen. Tämä voi johtaa muutokseen ajattelutavoissa ja antaa syyn pohtia uutta, huomisen koulua. (OECD 1999, 21-22.)

Ikosen (1998) mukaan kaikille yhteisen koulun ja todellisen integraation ensimmäinen vaihe on yhdessä oleminen ja toimiminen. Kun jokainen oppilas kuuluu kouluyhteisöön tasavertaisena jäsenenä, lähestytään todellista integraatiota. Kaikille yhteisessä koulussa kaikkia oppilaita arvostetaan ja kunnioitetaan. Tavoitteena ei kuitenkaan saa olla erojen huomiotta jättäminen niin, että kieltäydytään näkemästä luokassa ilmeneviä eroja ja erilaisuutta.

Inklusiosta hyötyvät useat, kaikki osalliset. Kun otetaan huomioon tarvittavat resurssit, voivat oppilaat oppia toisiltaan, oppia arvostamaan toista ja omaksua sellaisia arvoja, jotta inklusio - ajattelu vahvistuisi tulevaisuudessakin. Opettajalla on tässä työssä valtava vastuu. Opettajan täytyy olla jatkuvasti ajan tasalla ja hankki itselleen uusia opetuksellisia tietoja ja taitoja. Opettaja saa työskennellä yhteistyössä useiden tahojen kanssa ja näin työn tehostaminen mahdollistuu. Kolikolla on kuitenkin toinen puoli, ja kaikkien tulee olla sitoutuneita työhönsä. (Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 6.)

Tavoitteena kaikille yhteisessä koulussa on tarkastella erilaisuutta voimavarana. Erilaisuutta tulisi tarkastella siten, että oppilaat pyrkivät kokemaan ja ymmärtämään erilaisuutta yhteisön sisällä tavalla, joka luo turvallisuutta. Tällaisen luokkaopetuksen kehittäminen ottaa oman aikansa ja on jatkuva prosessi. Kaikkien kannalta on kuitenkin tärkeää, että opetusta ja opintosuunnitelmia kehitetään siihen suuntaan, että oikeudenmukaisuus toteutuisi ja

inkluusioperiaate kehittyisi. Opettajien tulisi myöskin pohtia omaa asennoitumistaan ja käsityksiään suhteessa erilaisuuteen. (Ikonen 1998, 23-25.) Kaikkien oppilaiden yhdessä opettaminen merkitsee sitä, että yksilöillä joilla on vaikeuksia, on mahdollisuus valmistautua elämään yhteiskunnassa, opettajat voivat parantaa heidän ammattitaitoaan ja yhteisö työskentelee kaikkien tasavertaisuuden puolesta. Skrticin (1994) mukaan inkluusio on enemmän kuin vain erityisopetuksen tarjoama malli. Se on uusi ajattelun ja toiminnan malli, jossa kaikki integroidaan yhteisöön, missä erilaisuudesta tulee normi. (Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 3-11.)

Tässä tutkimuksessa käytetään jatkossa nimitystä integraatio, koska integraation syvimmän olemuksen voidaan nähdä olevan lähellä inkluusio -käsitettä. Molemmisahan tavoitellaan sosiaalisen ja yhteiskunnallisen integraation muotoja. Integraatio tulee kuitenkin nähdä ja ymmärtää muuna kuin vain fyysisenä sijoitusratkaisuna. (Moberg 1998a, 141.)

3.3 Integraation muodot ja merkitys

Erityisopetuksen integraatiossa voidaan erottaa erilaisia muotoja. Integraation muodoissa tulee ottaa huomioon se, mitä tavoitellaan, keinot ja päämäärät. Söder (1979) jakaa integraation seuraaviin muotoihin: fyysinen, toiminnallinen, sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio. Integraation suhteita kuvataan yleensä niin, että fyysinen integraatio on välttämätön, mutta ei riittävä ehto toiminnalliselle integraatiolle ja toiminnallinen integraatio on välttämätön, mutta ei riittävä ehto sosiaaliselle integraatiolle.

Fyysisellä integraatiolla tarkoitetaan integroitavien yksilöiden etäisyyden vähentämistä. Fyysinen integraatio voi olla joko yksilö -tai luokkaintegraatiota. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilö voidaan sijoittaa tavalliselle luokalle, ja näin etäisyys tavallisten ja integroitujen välillä vähenee. Luokkaintegraatiossa on kyse kokonaisen erityisopetuksen luokan sijoittamisesta tavallisen koulun yhteyteen. (Ihatsu, 1981.)

Opetuksessa voidaan käyttää erilaisia käsitteitä kuvaamaan integraatiomuotojen järjestämistä suhteessa opetukseen. Fyysisen integraation järjestämistä voidaan erottaa vielä kaksi eri käsitettä. Osa-integraatiolla tarkoitetaan sitä, kun erityisoppilas on osan aikaa normaaliluokassa. Vähittäisintegraatiolla taas tarkoitetaan sitä, kun erityisoppilas integroidaan kykyjensä mukaan tavalliseen luokkaan. (Murto 1992, 29.)

Toiminnallisessa (funktionaalisessa) integraatiossa erityisopetus ja yleisopetus tekevät esimerkiksi suunniteltua yhteistyötä, jolloin toiminnallisuus integroitavien välillä lisääntyy. Laajassa toiminnallisessa integraatiossa on kyse normaalien ja vammaisten oppilaiden yhteisestä, järjestetystä, aktiivisesta toiminnasta jonkin päämäärän saavuttamiseksi. (Hautamäki 1993; Ihatsu 1981.)

Sosiaalinen integraatio vaatii jo enemmän. Tarkoituksena olisi, että kaikki pystyisivät hyväksymään erilaisuuden ja myönteisiä sosiaalisia kontakteja syntyisi. (Hautamäki 1993.) Tämä merkitsee parhaimmassa tapauksessa kiinteää vuorovaikutusta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta. Yhteiskunnallinen integraatio nähdään aikuisuuden tasavertaisina mahdollisuuksina toimia yhteiskunnassa, vaikuttaa omaan elämään ja oikeuteen tuottavaan työrooliin. (Hautamäki ym. 1993, Moberg 1998a.)

Koululla on suuri merkitys lasten ja nuorten kasvun kannalta. Koulun tulisi olla kaikkia kunnioittava ja kaikki huomioonottava paikka. Integraatio tulisi nähdä pikemminkin päämääränä eikä vain keinona, jolloin jäädään helposti pelkästään tasolle, jossa erityisoppilas sijoitetaan tavalliselle luokalle. Ei riitä, että oppilas vain sijoitetaan, seuraamuksia tulee myös pohtia ja sitä, mitä tavoitellaan. (Hautamäki ym. 1993.) Ihatsun (1981) mukaan eri tutkijat antavat integraatiolle erilaisia määritelmiä, riippuen juuri, nähdäänkö integraatio tavoitteellisena vaiko keinona erilaisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Tavallisesti integraatiomuotojen suhde nähdään siten, että integrointi koulussa mahdollistaa päämäärien saavuttamisen. Päämääriä voivat olla yhteiskunnallinen tasa-arvo, samat oikeudet kuin ikätovereilla jne. Integraatio nähdään usein myös pelkkänä sijoituspäätöksenä, jolloin asiaa ei ole todella pohdittu erityisoppilaan näkökulmasta. (Moberg & Ikonen 1980, 58-59.)

Kouluaikana tavoiteltava integraation muoto on länsimaisen ideologian mukaan sosiaalinen integraatio, aikuisiässä sosiaalinen ja yhteiskunnallinen integraatio. Erilaisten oppilaiden fyysistä integraatiota ei tulisi pitää tavoiteltavana tilana, mutta se antaa avaimet toiminnallisen ja sosiaalisen integraation kehittymiselle kouluaikana. Sosiaalista integraatiota tulee Mobergin (1998a) mukaan pitää todellisena tavoitteena koulussa, kun taas yhteiskunnallinen integraatio korostuu aikuisena. Integraation tarkoituksena on luoda pohjaa laajemmalle yhteiskunnallisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kehittymiselle. Kouluaikana tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden nähdään toteutuvan integraation kautta siten, että kaikki oppilaat otetaan mukaan yhteiseen opetukseen. (Moberg 1998a, 138.)

Integraatiokäsitteen jakaminen eri muotoihin auttaa jäsentämään integraatiota prosessiksi, joka toteutuu fyysisestä integraatiosta yhteiskunnalliseen integraatioon. Alempitasoiset integraation muodot, fyysinen ja toiminnallinen integraatio, ovat keinoja integraation saavuttamiseksi. Sosiaalista ja yhteiskunnallista integraatiota voidaan kutsua reaalisiksi integraatioksi. Ne ovat voimakkaammin tiettyihin toimenpiteisiin ja päämääriin tähtäviä. (Murto 1992, 22.)

3.4 Integraation tila Suomessa

Suomen peruskouluissa saa erityisopetusta jossakin muodossa noin 16 % oppilaista. Näistä oppilaista on integroituna tavallisiin luokkiin noin 80 % täysiaikaisesti tai osa-aikaisesti. Fyysisen integraation kehittymistä voidaan pitää hurjana, mutta tulee ottaa huomioon se, että segregoidun erityisopetuksen osuus koko ikäluokasta on pysynyt samalla tasolla (2-3 %), jopa lisääntynyt viimeisten vuosien aikana. Integraatoratkaisut ovat säilyttäneet valta-asemansa, mutta samalla erityisluokkien- ja koulujen määrä on lisääntynyt. Kaksoisjärjestelmä on vahva, sillä erikoiskouluja oli vuonna 1998 vielä lähes 300. Pysyvästi yleisopetukseen integroituja erityisoppilaita oli kaikista erityisopetukseen siirretyistä peruskoulun oppilaista lukuvuonna 1997-1998 vain 8 %. (Naukkarinen 2000, 164.) Fyysisen integraation toteutumisen aste riippuu ja vaihtelee Suomessa oppilaan vammausasteen mukaan sekä erityistarpeiden

mukaan. Lähes täysiaikaisesti yleisopetuksen ryhmissä voivat opetuksen saada ne oppilaat, joilla on lieviä kasvatuksellisia ongelmia, kuten luki- ja puhehäiriöiset. Lisäksi esimerkiksi näkövammaisia on yhä enemmän tavallisilla luokilla. Tämä johtunee siitä, että koulu kykenee ottamaan heidän tarpeensa paremmin huomioon ja myöskin hyväksymään ne. Integraatiotapauksia voi olla Suomessa enemmänkin, mutta osa oppilaista opiskelee yleisen opetussuunnitelman mukaan, eivätkä näin näy kaikissa tilastoissa. (Moberg 1996b, 123-126.)

Vertailtaessa erityisoppilaiden oppimisympäristöjä voidaan todeta yleisopetuksen helppous tai vaikeus kohdata oppilaiden yksilölliset tarpeet. Tämä riippuu paitsi yleisopetuksen kyvystä selviytyä heterogeenisten oppilasjoukkojen opetuksesta myös tarpeiden laadusta ja määrästä. Yleisopetuksen kannalta helppoja oppilaita ovat puhe- ja lukihäiriöiset oppilaat, jotka käyvät tavallisia luokkia ja saavat ajoittaisesti tarvitsemaansa erityisopetusta. Myös valtaosa näkövammaisista opiskelee yleisopetuksen ryhmissä. Edelleen harvinaista on kehitysvammaisten opiskelu tavallisissa luokissa, selvästi yleisempää on heidän opiskelunsa omissa opetusryhmissä. (Virtanen 1994, 18.)

Mobergin (1998a) mukaan erityisopetuksen tilan pysyminen samassa, jopa lievä lisääntyminen, kertoo siitä, että kouluhallinnon kautta kannattama integraatioideologia ei ole johtanut tavoiteltuun luokkamuotoisen erityisopetuksen vähentymiseen. Osa-aikainen erityisopetus on lisääntynyt, mutta se ei ole tapahtunut erityisluokkaopetusta vähentämällä. Luokkamuotoisella erityisopetuksella on vahvat juuret, mikä osaltaan vahvistaa vanhaa järjestelmää. Lisäksi yhteiskunnassamme vahvoja segregatiota ajavia tahoja, tarvittaisiin lujaa tahtoa ja sitoutumista integraatioon, jotta se toteutuisi. (Moberg 1998a, 143-144.)

Keskipohjanmaan artikkelissa Suomen tietotoimisto (7.8.2000) kertoo erityisopetuksen lisääntyneen muutamassa vuodessa vauhdilla. Vuonna 1999 normaalia oppivelvollisuutta oli suorittamassa koko maassa 16450 erityisoppilasta, joka on kolmanneksen enemmän kuin vuonna 1996. Kaikista peruskoululaisista heidän osuutensa kasvoi 2,1 prosentista 2,8 prosenttiin. Vuonna 1999 voimaan tullessa perusopetuslaissa säädetään yksiselitteisesti oppilaan oikeudesta saada erityisopetusta oppimis- tai sopeutumisvaikeuksien takia. Kunnissa

erityisopetuksen määrä vaihtelee huomattavasti, eikä tilastoista ole apua sen selvittämiseen, miten eri kunnat järjestävät erityisopetuksensa. Syinä erityisoppilaiden määrien vaihteluun eri kunnissa voi etsiä niin ongelmaoppilaiden määrästä kuin erityisopetuksen tarjonnan kasvusta, tai luokanopettajien kyvyistä kohdata erityisoppilas, mutta yksiselitteistä syytä ei löydy. Erityisopetuksen kasvu alkoi kuitenkin ennen uutta perusopetuslakia. (Keskipohjanmaa 7.8.2000.)

3.5 Käsitteiden yhteenvetoa

Integraatioajattelu edustaa yleistä normalisaatioperiaatetta vammaisten kohtelussa. Se on alusta asti perustunut voimakkaaseen uskoon asian oikeutuksesta. Tasa-arvon, osallisuuden ja kaikkien yksilöiden mahdollisuuksien ja oikeuksien tavoittelu yhteiskunnassa ja siihen valmistavassa koulussa on nähty moraalisesti oikeana ja itsestään arvokkaana asiana. Siten normalisaatio on pyrkimys luoda erilaisille lapsille mahdollisuudet yhtäläiseen koulutukseen ja mahdollisuuksiin elämässä. Integraatiolla tarkoitetaan pyrkimystä toteuttaa erityisopetus mahdollisimman pitkälle yleisten kasvatuspalveluiden yhteydessä, niihin sulautettuna. Vaikkakin erityisoppilaiden integraatio on lisääntynyt jatkuvasti, on erillinen, segregoitu erityiskasvatus säilyttänyt paikkansa erityisoppilaiden koulutuksessa. Suomessa on käyty runsaasti keskustelua siitä, kumpi opetus on erityisoppilaalle parasta mahdollista. Molemmat osapuolet löytävät hyvät puolensa, mutta yhteisymmärrystä ei ole vielä löytynyt. Integraatio - käsite selkiintyy, jos tarkastellaan tavoittelemisprosessin eri muotoja. Integraatiolla pyritään todelliseen integroitumiseen, joka tarkoittaa sitä, että oppilaiden opettaminen yhdessä (fyysinen integraatio) synnyttää yhteistoimintaa (toiminnallinen integraatio), mikä edesauttaa myönteisten sosiaalisten suhteiden syntymistä (sosiaalinen integraatio) ja johtaa tasa-arvoiseen hyväksymiseen yhteiskunnassa (yhteiskunnallinen integraatio). Todellinen, tavoiteltava integraatio koulussa on sosiaalinen integraatio.

Yhdysvalloista on saanut alkunsa mainstreaming -käsite, jota voidaan pitää integraation synonyyminä. Mainstreamingin alle voidaan lukea kuuluvan vähiten rajoittavan ympäristön -

käsite ja yksilöllinen opetussuunnitelma. Mainstreaming ja integraatio -ratkaisuissa on mahdollisuutena sijoittaa oppilas segregoituun oppimisympäristöön ts. erilliseen erityisopetukseen. Innokkaimmat integraatiokehityksen kannattajat eivät ole tyytyneet ratkaisuun, jossa segregoivat erityisympäristöt ovat edelleen mahdollisia. Tästä sai alkunsa pisimmälle viedyn integraatioajattelun , inklusion kannatus.

Inklusiota tulee pitää idealistisena tavoitteena, jossa yksi yhteinen koulujärjestelmä huolehtisi kaikista koulutettavista. Perimmäisenä tavoitteena tässä ajattelussa on luoda yhden, kaikille yhteisen koulun avulla pohjaa laajemmalle yhteiskunnallisen tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden kehittymiselle. Inklusio -termi ilmaisee paremmin , mitä tarvitaan - kaikki oppilaat tulee ottaa mukaan koulun kaikkiin toimintoihin, ei ainoastaan sijoittaa valtavirtaan. Toiseksi integraatio viittaa siihen, että joku on jo ulkopuolella, ja hänet täytyy ottaa uudelleen mukaan. Inklusiossa ollaan alusta alkaen yhteisessä koulussa. Koska inklusio on vielä pitkälti ideologinen tavoite, vaatii se koko koulujärjestelmän muuttamista siten, että koulu kykenee ottamaan kaikkien oppilaiden tarpeet huomioon. (Moberg 1998b, 38-61.)

4 INTEGRAATION ONNISTUMISEN EDELLYTYKSET

OECD:n (1999) tutkimuksessa luetellaan yhdeksän eri kohtaa, joita tulisi pohtia kehitettäessä ja vahvistettaessa inkluusivista kasvatusta. Näitä voidaan pitää myöskin edellytyksinä integraation onnistumiselle. Muutama kohta koskee rahoitusta, ja sen tulisikin toimia siihen suuntaan, että erityisoppilaita pidettäisiin tavallisilla luokilla vaikeuksista huolimatta, ei siis tuettaisi segregaatiota. Oppilasarviointi tulisi olla yksilöllistä ja koulukohtaista. Opetussuunnitelmien tulisi kyetä kohtaamaan erityisoppilaitten erityiset tarpeet. Tutkimuksessa nähdään, että opettajien työtaakkaa tulisi vähentää erityisopettajien ja avustajien mukaantulolla opetukseen, ja myöskin luokkakokojen tulisi olla joustavia. Avustajilla nähdään olevan kannustava vaikutus oppilaisiin ja apua voidaan näin helposti kohdentaa. Viimeiseksi mainitaan yhteistyö eri tahojen kanssa, jotka ovat kosketuksissa oppilaan koulunkäynnin kanssa. Huomiota tulisi myös kiinnittää opettajan koulutukseen.

OAJ:n kannanotossa vuodelta 1990 mainitaan integraation edellytyksiksi ainakin opettajien palkankorotus, lisäkoulutusta työnantajan tarjoamana ja pienempi opetusryhmä. Lisäksi oppilaan persoonallisuudella on huomattava rooli integraation onnistumisen kannalta. Erityisoppilaan tulee ponnistella enemmän. Integraation onnistumiseen vaaditaan paitsi täydelliset olosuhteet ja opettajien palkankorotus, myös eräänlaisen sankarioppilaan henkilökohtainen ylivoimaisuus. (Moberg 1998a, 170.)

Integraation onnistumisen edellytyksiä voidaan tarkastella niin opettajan kuin oppilaankin kannalta. Opettajalla on iso rooli integroitaessa erityisoppilasta tavalliselle luokalle. Opettajan käsitykset integraatiosta ja hänen asennoitumisen sitä kohtaan vaikuttavat suuresti siihen, kuinka integroitu oppilas otetaan vastaa "normaaliyhteisössä" ja siihen, kuinka hän tulee tavallisella luokalla pärjäämään. Kun integraatioprosessiin otetaan vielä mukaan oppilaan vanhemmat, hallinnollinen taso ja esim. erityisopettajat on ympyrä sulkeutumassa, ja yhteistyölle hyvät edellytykset. (Määttä 1989, 24-33.)

Nyky-yhteiskunnassa integraatio on jatkuvasti yleistymässä, ja samalla on päättäjät heränneet ajattelemaan myöskin asian toista puolta, nimittäin rahaa. Integraatiota pidetään usein säästökeinona. Integraatio ei kuitenkaan saisi olla keino säästää budjetista vaan tärkeille tukitoimille pitäisi myöskin löytyä rahoitusta integroitaessa. Todellinen integraatio ei tarkoita oppilaiden siirtämistä tavallisille luokille ilman tukitoimia opettajille ja oppilaille. Toisin sanoen ensisijainen tavoite integraatiossa ei ole rahan säästäminen. (Karagiannis, Stainback & Stainback 1997, 11.)

4. 1 Opettajien asenteet

Opettajat, jotka joutuvat konkreettisesti kohtaamaan erilaisia oppilaita työssään, arvioivat integraatiota mieluummin opetuksellisista näkökohdista käsin. Opettajat ovat huolestuneita siitä, kuinka hyvin he kykenevät kohtaamaan ja huomioimaan oppilaiden yksilölliset edellytykset ja tarpeet. Toisaalta opettajat ovat huolissaan omasta ammattitaidostaan, löytävätkö he erilaisissa tilanteissa oikeita ratkaisumalleja. (Moberg 1998a, 139.) Mobergin mukaan erityisopettajilla on taipumusta korostaa opettajien erityisosaamisen vaatimusta ja oppilaiden erityisyyttä, ja oikeutusta saada laadukasta opetusta erityisopettajien johdolla. Yleisopettajat epäilevät omien taitojensa ja koulutuksensa riittävyttä tilanteessa, jossa hankalia oppilaita ei enää siirretäkään pois heidän luokiltaan.

Integraation edistyminen vaatii koululta ja opettajilta muutosta hyväksymisessä ja sitoutumisessa. Todellinen muutos edellyttää opetusta toteuttavien ja toteuttamiseen vaikuttavien, erityisesti opettajien, ajattelun muutosta. Tällä hetkellä varsin harvat pitävät kaikkien oppilaiden täysiaikaista integraatiota tavallisiin luokkiin järkevänä. Erityisesti vaikeavammaisten kohdalla osa-aikainen fyysinen integraatio nähdään vaikeana toteuttaa. (Moberg 1998a, 155.) Integraatiokehityksessä on ratkaisevan tärkeää opettajat. Heidän käsityksensä ja odotukset oppilaista ja opetuksesta vaikuttavat osaltaan opetukseen ja sitä kautta oppilaiden kehitykseen. Jos opettajan asenteet ja käsitykset integroitavasta oppilaasta ovat kielteisiä, ei oppilasta ole oppilaan oppimisen ja kehityksen kannalta viisasta sijoittaa

tavalliseen luokkaan. Opettajat voivat kokea oppilaan taakkana opetukselle, ja näin oppilaita ei koeta samalla lailla haasteena kuin tavallisia oppilaita. Mutta, jos opettajat ovat innostuneita integraatiosta, he voivat luoda osaltaan erityisopetusta tarvitsevien opetukselle hyvät edellytykset. (Moberg 1998a, 155-156.)

Mobergin (1996a) mukaan integraation toteutumiseen ja onnistumiseen vaikuttavat monet tekijät. Tärkeimpänä pidetään yhteisön asenteita vammaisiin ja opettajien asenteilla on ratkaiseva rooli integraation onnistumisen suhteen. Länsimaiden opettajat suhtautuvat kriittisesti integraatioon, vaikka kouluviranomaiset ovat jo hyväksyneet integraation periaatteen. Kriittisyyttään useat yleisopettajat ovat perustelleet sillä, että he epäilevät omia kykyjään, ammattitaitoaan, koulutuksensa riittävyttä ja tarvittavien resurssien määrää. Erityisopettajat ja integraation vastustajat ovat sitä mieltä, että oppilaiden erilaisuus on huomattavan suuri. Täten asiantuntevan erityisopettajan antama erityisopetus tarve on välttämätön. Integraation kannattajat näkevät asian puolestaan niin, että erillinen erityisopetus on ihmisarvoa alentavaa ja leimaavaa. (Moberg 1996a, 7-8.)

Moberg (1984) toteaa tutkimuksessaan, jossa hän tutki peruskoulun ja luokion opettajien suhtautumista poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin, että opettajien asenteisiin ja siihen, miten valmiita he ovat ottamaan omaan ryhmäänsä erilaisen oppilaan vaikuttaa vammaisten oppilaiden vamman tyyppi. Helpoimmin hyväksytyjä ovat puhe- ja lukihäiriöiset, erityislahjakkaat ja fyysisesti vammaiset. Vaikeimpina hyväksyä nähdään psyykkisesti kehitysvammaiset ja käytöshäiriöiset oppilaat. Näitä ongelmia opettajat pitävät integraatiota vaikeuttavina tekijöinä. (Moberg 1984, 51-52.)

Sosiaalisen integraation kehittymistä fyysisen integraation yhteydessä on selvitelty mm. Ihatsu (1992). Tutkimuksessaan Ihatsu selvitti käyttäytymishäiriöisiksi nimettyjen oppilaiden integroitujen oppilaiden opetusta. Tutkimuksesta ilmeni, että opettajista suurin osa (58 %) koki saaneensa riittämättömästi palveluja ja opettajien kouluttaminen integraatiota varten oli puutteellista. Mielenkiintoista Ihatsun tutkimuksessa on se, että opettajien suhtautuminen integrointiin muuttui kokemuksen myötä. Suhtautuminen ennen integraatiota oli ollut

varauksellista. Noin puolet opettajista suhtautui integraatioon myönteisesti. Opettajat arvioivat selviytyvänsä heikosti käytöshäiriöisen integraatio-oppilaan kanssa (noin neljäsosa). Luokanopettajien kokemukset käyttäytymishäiriöisten oppilaiden opettamisesta yleisopetuksen ryhmissä ovat kielteisempiä kuin kokemukset muiden erityisoppilasryhmien integroinnista. (Ihatsu 1992.)

Kartoitettaessa peruskoulun opettajien suhtautumista yksittäisten erityisopetusta tarvitsevien oppilaiden sijoittamiseen tavallisiin luokkiin on todettu, että kehitysvammaisten ohella käytöshäiriöiset oppilaat ovat opettajien mielestä vaikeasti integroitavissa yleisopetusryhmiin (Moberg 1996b, 129.) Opettajien mielipiteet myötäilevät vallitsevaa tilannetta. Ne oppilaat, jotka ovat valtaosan opetusajasta yleisopetusryhmässä, hyväksytään muiden joukkoon, mutta pääosin erityisluokkiin sijoitetuille oppilaille asetetaan ehtoja koskien fyysistä integraatiota. Viimeisimpienkin selvitysten mukaan opettajien on helpompi hyväksyä luokkaintegraatio kuin yksilöintegraatio. (Moberg 1996b.)

Integroitujen lasten vanhemmat suhtautuvat asiaan myönteisimmin. Vammaisten lasten vanhemmat haluavat lapsilleen mahdollisimman normaalin ympäristön ja normaalit ihmissuhteet. Vanhemmat uskovat, että sosiaaliset ja akateemiset taidot kehittyvät yleisopetuksen ryhmissä. Mutta vanhemmilla on myös huolenaiheitakin. He pelkäävät toisten lasten negatiivista suhtautumista ja vuorovaikutusta toisten lasten kanssa ja miten oppilaiden tarpeet tulevat tyydytetyiksi perusopetuksen ryhmässä. Luokkaintegraatio on toteutusmuoto, jonka vanhemmat ovat valmiimpia hyväksymään. Horjuvin usko integraatioon on opettajilla. Opettajat pelkäävät uutta ja vetoavat osaamattomuuteensa ja puutteelliseen koulutukseensa. Erityisopettajat taas korostavat omaa ammattitaitoaan puhuttaessa erityisoppilaan tarpeiden tyydyttämisestä ja integraatiosta. (Moberg 1996b, 128-129.)

Mobergin (1996b) mukaan erityisluokka näyttää peruskoulun yhteyteen sijoitettuna toimivan varsin hyvin silloin, kun tavoitteena on huolehtia harjaantumistasoisten oppilaiden yksilöllisen kehittymisen ohella myös sosiaalisesta integraatiosta. Omassa ryhmässä ammattitaitoisen erityisopettajan johdolla opetus voidaan toteuttaa tehokkaasti ja samalla yhteinen koulu tarjoaa

paljon mahdollisuuksia luokan ulkopuolisille yhteistoiminnoille.

Sruggs ja Mastropieri (1996) ovat tehneet tutkimussynteesin 28 pohjois-amerikkalaisesta tutkimuksesta, joissa selvitettiin luokanopettajien suhtautumista mainstreaming/ inclusion - ajatukseen. Synteesistä voidaan vetää yleinen johtopäätös, että 2/3 luokanopettajista kannatti poikkeavien oppilaiden sijoittamista yleisopetukseen. Vain pieni enemmistö oli valmis ottamaan näitä oppilaita luokalleen. Luokanopettajista noin puolet uskoi jonkinasteisen mainstreamingin olevan erityisoppilaalle hyödyllistä. Harva opettaja oli sitä mieltä, että yleisopetus on paras paikka/ ympäristö erityisoppilaalle tai, että kokoaikainen mainstreaming tuottaa parempia tuloksia kuin erityisluokkasijoitus. Tutkimussynteesistä ilmenee se, että mainstreaming -ajattelun kannatukseen ja halukkuuteen ottaa poikkeava oppilas luokalleen näyttää vaikuttavan selvästi mainstreamingin aste ja poikkeavan oppilaan vammaan ja häiriön vaikeusaste. Synteesin valitut tutkimukset oli toteutettu vuosien 1958 ja 1995 välillä. Ajankohdalla ja opettajien asenteilla ei ollut huomattavaa systemaattista suhdetta. Tästä syystä kirjoittajat uskovat opettajien suhtautumisen liittyvän enemmän luokkatyöhön kuin yhteiskunnallisiin ennakkoluuloihin ja asenteisiin. Lisäksi he toteavat, että opettajien halukkuuteen ottaa poikkeava oppilas omalle luokalle saattaa vaikuttaa enemmän opetukselliset näkökulmat kuin vammaisen lapsen kohtaamiseen liittyvät tunteisiin vetoavat seikat. Yhteenvedona tutkimuksesta voidaan todeta, että enemmistö opettajista kannatti yleisopetussijoitusta lapsille, joilla on oppimisvaikeuksia, lieviä liikunta- ja aistivammoja tai sairauksia. Yleisopetuksen kannalla oli vähäinen määrä opettajista silloin, kun puhuttiin tunne-elämältään häiriintyneistä, käyttäytymishäiriöisistä, psyykkisesti kehitysvammaisista tai vaikeista kielellisistä ongelmista tai aistivammoista kärsivistä lapsista. (Sruggs & Mastropieri 1996.)

Vanhatalo ja Häkkinen (1997) toteavat yhteenvedona gradussaan, että aikaisempien tutkimusten perusteella ei saa kovin yhtenäistä kuvaa opettajien asenteista integraatiota kohtaan. Ne opettajat, jotka ovat käytännön kanssa kosketuksissa suhtautuvat integraatioon kriittisemmin kuin hallinto- ja tutkimustehtävissä olevat henkilöt. Asteet ja suhtautuminen integraatiota kohtaan näyttää olevan myönteisempää periaatteellisella tasolla kuin

omakohtaisesti. Opettajien mielestä integraatiota vaikeuttavat tiedon, taidon ja koulutuksen puute. Lisäksi ongelmana on Häkkisen ja Vanhatalon mukaan nähty ajan ja muiden resurssien riittämättömyys. Heidän tutkimuksensa mukaan segregatiota puolustetaan paremman itsetunnon kehityksen ja mahdollisuuden yksilöllisempään opetukseen kautta. Asennoituminen vaihtelee oppilaan poikkeavuuden ja laadun mukaan. (Vanhatalo & Häkkinen 1997, 40.)

Daane, Beirne-Smith ja Latham tutkivat 366 erityis- ja luokanopettajan ja heidän ylempien johtajien asenteita inklusiivista koulua kohtaan. Heidän mielestään, jos opettajalla on kielteinen kanta integroitavaa oppilasta kohtaan, erityisiä tarpeita omaavan oppilaan integroiminen ei johda oppilaan kannalta ajateltuna hyödyllisiin oppimiskokemuksiin. Tutkimustuloksista käy ilmi se, että vaikkakin kaikki kolme ryhmää pitivät erityisoppilaan oikeutena opiskella yleisopetuksessa, erityisopettajien mielestä yleisopetuksen opettajilla ei tulisi olla päävastuuta erityisoppilaiden opetuksesta. Yleisopettajat ja heidän ylemmät johtajat ajattelivat toisin. Kaikkien mielestä erityisoppilas tavallisella luokalla lisää opettajien opetuksellista taakkaa. Kaikki opettajat olivat myöskin sitä mieltä, että yleisopettajilla ei ole valmiuksia vastata erityisoppilaiden erityisiin tarpeisiin. Heidän mielestään erityisoppilaat eivät saavuta niinkään akateemisia taitoja integroitaessa heitä yleisopetukseen, vaan enemmänkin sosiaalisia taitoja. Lopuksi tutkimuksesta käy ilmi se, että opettajat kannattavat yleisesti integraatiota, mutta käytäntö on osoittanut, että opettajat ovat vielä epävarmoja ja haluavat säilyttää erityisluokat. (Daane, Beirne-Smith & Latham 2000.)

4.2 Yksilön erityiset tarpeet

Integraatio käsitteeseen liittyy läheisesti yksilön tarpeet ja erilaisuus. Erityisopetuksen piirissä on totuttu kohtaamaan erilaisia oppilaita ja heidän tarpeitaan. Erityisopetus määritellään nykyisin lyhyesti opetuksiksi, joka pyrkii tyydyttämään oppilaiden erityisiä kasvatuksellisia tarpeita (Hautamäki 1993, 143). Erityisopetusta pidetään oppimisen esteitä ja kouluvaikeuksien syntyä ennalta ehkäisevänä, korjaavana ja oppilaan kehitystä ja kasvua sekä oppimista tukevana työnä. Erityisopetus on usein siltojen rakentamista vaikeuksien yli kohti

normaaliutta ja yhtäläisiä oikeuksia. (Virtanen 1994, 15.)

Jos oppilaalla on kouluvaikeuksia, syntyy välittömästi tarve korjata niitä. Kouluvaikeudet synnyttävät erityisiä kasvatuksellisia tarpeita, joiden korjaamiseen taas koulu yhteisöissä tarvitaan erityisiä toimenpiteitä. Hautamäen ym. 1993 mukaan ongelmien tulee olla suurempia kuin muilla ikätovereilla, jotta erityisiin kasvatuksellisiin toimenpiteisiin ryhdyttäisiin. Erityiset kasvatukselliset toimenpiteet voidaan määritellä siten, että ne eivät sisälly yleisiin, paikallisiin, koko ikäluokalle tarkoitettuihin koulupalveluihin.

Kasvatukselliset erityistarpeet -käsite on suhteellinen. Riippuen siitä, kuinka oppilaan tarpeita arvioidaan, minkälaisia arvolatauksia asiaan liitetään ja kuinka yleisopetus kykenee vastaamaan erityisiin tarpeisiin, määrittyy erityisopetuksen tarve. (Hautamäki ym. 1993, 144.) Opettajat joutuvat päivittäin vastaamaan oppilaiden erityisiin tarpeisiin, ja heidän huolenaiheensa onkin, kuinka hyvin oppilaiden kasvatukselliset tarpeet tulevat huomioonotetuiksi ja se, kuinka hyvin heidän ammattitaitonsa riittää kohtaamaan niitä. (Moberg 1998a, 139.) Erityisopetuksen lähtökohtana on kohdistaa ajattelu oppilaan yksilöllisiin, erityisiin tarpeisiin, ei vammaan tai haittaan. Yksilöllisen tarpeen korostaminen ohjaa ajattelua ja asenteita pois syyllistävästä tai leimaavasta suhtautumisesta. (Virtanen 1994, 14.)

Erityisoppilaan sijoituspaikkaa harkitessa tulisi ennen kaikkea ottaa huomioon se, että oppilas saa tarvitsemaansa opetusta. Jos fyysisessä integraatoratkaisussa ei ole oppilaan edun mukaisia erityispalveluita tarjolla, tulisi oppilas sijoittaa organisatorisesti segregoidumpaan opetukseen. Periaatteena tulisi kuitenkin pitää sitä, että oppilaan oppimista tuetaan mahdollisimman pitkälle yleisopetuksen ryhmässä. (Määttä 1989, 24.)

Yleisopetukseen integroidaan erityisoppilaita, joilla on eriasteisia haittoja tai vammoja. Pedagogisesti poikkeava henkilö on sellainen, jonka kasvatukseen onnistuakseen erilaisia kasvatustavoitteita, -sisältöjä, -menetelmiä ja -olosuhteita. Tämä ei tarkoita samaa kuin vammaisuus, koska vammaisuus ei tarvitse välttämättä normaalista poikkeavia toimenpiteitä.

Vammaisuutta taas voidaan määritellä yksilön omana kokemuksena tai yksilön ja ympäristön välisenä vuorovaikutussuhteena, muiden kokemuksena. Tällöin tulevat esille erilaiset asenteet ja yhteisöllinen suhtautuminen. Ympäristö ja olosuhteet vaikuttavat paljon siihen, missä määrin vammasta on haittaa. Vammaisuudella voidaan tarkoittaa lapsen erityistarpeita ja yksilöllisiä eroja. Tällöin lapsia ei tarvitse kutsua leimaavasti poikkeaviksi. (Murto 1992, 8-9.)

Wade ja Moore (1992) tähdentävät, että kaikki oppilaat ovat erityisiä ja erilaisia tietyssä mielessä. Suurin osa oppilaista oppii hyväksymään erilaisuutta, olivat ne siten näkyviä (Sari on pitempi kuin minä) tai esim. akateemisia (Sari on parempi matematiikassa kuin minä). On erittäin tärkeää, että oppilaat, joilla on erityisiä kasvatuksellisia tarpeita, oppivat hyväksymään myös oman erilaisuutensa ja sen, että erilaisuus ei merkitse niin paljoa, kunhan vain muut asiat ovat tasavertaisia. Erityisoppilaiden omat kyvyt ja niiden potentiaalinen käyttö on kaikkein tärkeintä. (Wade & Moore 1992, 29.)

Integraatioon liittyy myös yhteiskunnallisia arvo- ja intressikysymyksiä. Joudutaan pohtimaan, kenen edun mukaista on se, että yleisopetus on järjestetty niin, että syntyy erityisiä kasvatustarpeita. Siitä taas aiheutuu oppilaiden eriarvostamista ja sijoittamista erilaisiin kategorioihin. (Hautamäki ym. 1993, 145.) Integraatioajattelu edustaa siis yleistä ihmisten tasa-arvoa korostavaa ideologiaa. Tämän periaatteen pohjalta toimivan koulun tulisi pyrkiä vastustamaan oppilaiden eriarvostamista, perustuipa se sitten rotuun, sosiaaliseen taustaan, vammaan tai kouluvaikeuksiin. (Moberg 1996b, 131.)

Integraatio koulutuspoliittisena käsitteenä on tavoite, joka pohjautuu demokraattisiin ihanteisiin. Tätä kohti tulisi yhteiskunnassa ja koululaitoksessa pyrkiä. Käsite voidaan nähdä laadullisena piirteenä prosessissa, joka johtaa toivottuun tilaan. Mobergin (1998a) mukaan integraatio ei näin käsitettynä liity siihen, mitä pitäisi tehdä erityisopetusta tarvitseville oppilaille, vaan siihen, mitä pitäisi tehdä yhteisöissä ja kasvatusympäristöissä erilaisuuden hyväksymiseksi ja yhteisön yhteenkuuluvuuden lisäämiseksi.

Suomen erityiskasvatuksen liiton integraatiokannanotto (1995) lokakuulta lähtee siitä, että vammaisella lapsella tulee olla oikeus saada kykujensä ja vammansa edellyttämää kasvatusta ja opetusta alan erityiskoulutuksen saaneiden opettajien johdolla. Integraatio on vain yksi keino erityisopetuksen rinnalla mahdollistaa erityisopetusta tarvitsevien osallistuminen yhteiskunnan toimintaan. Liiton mielestä integraatio voi onnistua, jos sillä on asiantuntijoiden riittäväksi toteamat edellytykset, joita ovat mm. huolella tehty kuntoutus -ja koulutus suunnitelma, opetusryhmän pienentäminen, riittävä osa-aikainen erityisopetus ja oppilashuoltopalvelut, pätevät ja pysyvät avustajat, apuvälineet ja erityismateriaalit, panostaminen opettajan ja muun henkilöstön valmiuksiin jne. (Moberg 1996b, 132.) Uudessa kannanotossaan Suomen erityiskasvatuksen liitto pohtii integraation kehityksen suuntaa. Liitto pitää kehitystä positiivisena, kunhan pystytään vaikuttamaan resursseihin, opettajien koulutukseen, täydennyskoulutukseen ja oppimisympäristöihin. Kannanotossa puututaan myös siihen, että integrointia pidetään todistetusti kunnissa usein säästötoimena, eikä esimerkiksi 20 oppilaan ryhmäkoosta pidetä kiinni. SEL tähdentää, että aina integroinnin yhteydessä pitää miettiä, mitä tukitoimia lapsen tilanne vaatii. Koulutetut avustajat, opetusryhmän pienentäminen, apuvälineet ja opetus- ja huoltopalvelut ovat ensiarvoisen tärkeitä integroitavalle oppilaalle. (SEL 1999.)

4.3 Henkilökohtainen opetussuunnitelma

Avain onnistuneeseen integraatioon on yleisopetuksen opetussuunnitelmien kehittäminen siten, että ne paremmin kykenisivät vastaamaan oppilaiden erityisiin tarpeisiin (OECD 1995, 21). Oppilaiden yksilöllisiä eroja tulisi pitää opetuksen suunnittelun ja järjestämisen perustana. Opetusta voidaan eriyttää yksilöimällä monin tavoin. Oppilaille voidaan tehdä toisistaan poikkeavia opetus- ja tehtäväkokonaisuuksia, suoritusaikaa, -paikkaa ja menetelmää voidaan vaihdella. Yksilöllistäminen on analyysia lapsesta, hänen toimintatavoistaan ja ympäristöstään. Opetuksen henkilökohtaistamisesta voidaan puhua silloin, kun opetus ja sen osat suunnitellaan oppilaskohtaisesti. (Virtanen 1994, 43.)

Opetuksen yksilöllistämisen ja henkilökohtaistamisen seurauksena on henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma, HOJKS. Tällä tarkoitetaan yksittäisen oppilaan opetusta koskevan kokonaisuuden suunnittelemista. Sen avulla edetään oppilaskohtaisesti hyväksytyyn opetussuunnitelman mukaan. Se on kirjallinen dokumentti, joka täydentyy ja muuttuu ajan myötä. Sen laatiminen perustuu arviointeihin, vaihtoehtojen pohtimiseen ja valintoihin. Henkilökohtainen opetussuunnitelma sisältää tietoja oppilaan kyvyistä, tiedoista ja taidoista, opetukselle asetetuista tavoitteista sekä pitkällä että lyhyellä tähtäimellä, opettajaa tukevista menetelmällisistä ratkaisuista jne. Lisäksi siinä on tietoa oppilaan tarpeista opiskella ja hänelle kohdennetuista tukitoimista, yhteistyöhenkilöistä ja vastuunjaosta. (Opetushallitus 2000, Virtanen 1994, 44-45., OECD 1995.)

HOJKS korvaa ennen käytetyt samanlaiset dokumentit, joista on käytetty mm. nimiä yksilöllinen opetussuunnitelma ja henkilökohtainen opetussuunnitelma. HOJKS on tarkoitettu eläväksi asiakirjaksi, joka muuttuu oppilaan oppimisen ja edistymisen myötä. HOJKS korostaa oppijan asemaa aktiivisena oppijana, kokijana ja tiedon etsijänä sekä prosessoijana. Henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevan suunnitelman eräänä keskeisenä periaatteena on, että oppimisesta muodostuu elinikäinen prosessi, jossa pyritään mahdollisimman varhain itseohjautuvuuteen. (Ikonen 2000, 47- 50.)

HOJKS sisällössä otetaan huomioon seuraavia kohtia, niitä kaikkia voidaan opetuksessa painottaa tai vain osaa niistä: perusvalmiuksien harjaannuttaminen, oppimisen tukeminen oppiainekokonaisuudessa, oppilaan vahvojen alueiden kehittäminen, oppilaiden erityistaipumusten harjaannuttaminen, vahvistaminen ja rikastuttaminen sekä oppilaan koulunkäynnin tukeminen ja jatko-opintoihin siirtyminen. (Virtanen 1994, 45.) Jotta oppilas kokisi opetuksen ehyenä kokonaisvaltaisena prosessina, tulee sitä mukauttaa oppimisvaikeuksien luonteesta ja asteesta riippumatta oppilaan edellytyksiin, harrastuksiin ja muihin erilaisiin intresseihin. Oppilaan oppimisedellytyksetkin tarvitsevat usein tukea ja niiden kehittymistä voidaan edistää. (Ikonen & Sassi 1994, 6-7.)

HOJKS: n laadinta on yhteistyötä, joka vaatii useiden osapuolien osallistumista. Kokoukset toimivat koulun ja vanhempien välisenä informaatio- ja kommunikaatiokeinona. Se mahdollistaa vanhempien ja koulun henkilökunnan yhteisen päätöksen lapsen opettamisen tavoitteista ja tarvittavista palveluista. Lisäksi sen avulla voidaan arvioida ennakoituja tuloksia. Henkilökohtaisen opetussuunnitelman avulla arvioidaan sitä, miten oppilas on saavuttanut opetussuunnitelmansa mukaisia tuloksia. HOPS helpottaa, jäsentää ja tehostaa opetusta. (Virtanen 1994, 48.)

Koulut pyrkivät tarjoamaan oppilaille yleisiä tietoja ja taitoja tavoitteiden muodossa opetussuunnitelmissa. Ongelmia aiheuttaa oppilaiden tietojen ja taitojen, kiinnostusten vaihtelevuus ja moninaisuus. Koulujen ratkaisut voidaan OECD:n (1995) raportin mukaan jakaa kolmeen eri alueeseen. Ensimmäinen vaihtoehto on varsin perinteinen, jossa opetus on järjestetty siten, että kaikki oppilaat tietyssä iässä oppivat samassa ajassa tietyt asiat. Toisena kohtana mainitaan erilaisten opetussuunnitelmien tarjoaminen eri luokkatasoille, joissa oppilaiden nähdään kykenevän oppimaan eri tasoisia tietoja. Tätä muotoa käytetään enimmäkseen toisen asteen kouluissa. Kolmas vaihtoehto on integraation onnistumisen kannalta parhain. Oppilaille tarjotaan jo olemassa oleva opetussuunnitelma, johon tehdään muutoksia ottaen huomioon oppilaan omat kyvyt ja tarpeet, jotta hän kykenisi työskentelemään joko yksin tai ryhmässä omalla tasollaan. Tällainen joustavuus opetuksessa vaatii työskentelyn tehostamiseksi opettajalta erittäin paljon, ja lisäksi muutoksia paikallisella ja kansallisella tasolla. (OECD 1995, 57-58.)

5 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA ONGELMAT

Mikään yksittäinen aihe ei ole ollut yhtä pitkään ja voimakkaasti esillä 1970-luvulta lähtien erityiskasvatusta koskevassa keskustelussa kuin ns. integraatiokysymys. Sysäyksen tälle tutkimukselle antoi se seikka, että itsellenikin voi tulevaisuudessa olla vastassa tilanne, jossa luokalleni ollaan sijoittamassa erityisoppilasta. Halusinkin selvittää, mikä tilanne on juuri tällä hetkellä ja millaisia kokemuksia opettajilla on integraatiosta.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien käsityksiä integraatiosta. Tämän suuntaista tutkimusta on tehty paljon, ja ongelmat kulkevatkin käsi kädessä edellisten tutkimusten tulosten kanssa. Tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmänä käytettiin kyselylomaketta, jossa oli sekä avoimia että strukturoituja kysymyksiä.

Pääongelmana oli selvittää peruskoulun opettajien suhtautumista integraatiota kohtaan ja heidän käsityksiään erityisoppilaiden sijoittamisesta yleisopetukseen.

Alaongelmiksi muodostui seuraavanlaisia kysymyksiä:

- Miten opettajat suhtautuvat eri erityisoppilasryhmien integroimiseen?
- Millaisia vaikutuksia opettajat arvioivat integraatiolla olevan?
- Miten yleisopetus opettajien mielestä kykenee vastaamaan integrointitarpeisiin?
- Miten opettajaa ja oppilasta tulisi tukea integroitaessa oppilas tavalliseen luokkaan?

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Tämä tutkimus on kyselytutkimus, joka yleisesti liitetään survey-tutkimuksen piiriin. Survey-tutkimuksella tutkitaan suuria tai pieniä populaatioita, joista yleensä otetaan otos, tässä tapauksessa näyte. (Soininen 1995, 79-80.) Tämä tutkimusjoukko edustaa ns. harkinnanvaraista näytettä, jota ei ole satunnaistettu ja, jossa pyritään samaan perusjoukon ominaisuudet oikeassa suhteessa tarkasteltaviksi. (Alkula ym. 1994, 106.) Harkinnanvaraisessa näytteessä tutkija poimii tutkimusjoukkoonsa sellaiset tapaukset, jotka ovat helpoiten saatavilla ja hänen harkintaansa perustuen edustavat parhaiten tutkimustarpeita. (Soininen 1995, 103.) Tutkimus toteutettiin yhdessä kaupungissa Keski-Pohjanmaalla.

Tutkimus on luonteeltaan kuvaileva, joka ilmenee keskittymisenä rajattuun ilmiöön (Kari & Huttunen 1980, 88). Kuvailevassa tutkimuksessa pyritään jonkin asian tai tilanteen mahdollisimman tarkkaan ja oikeaan esittämiseen. Halutaan selvittää, onko tapahtunut muutoksia ja millaisia ne ovat. (Alkula, T. , Pöntinen, S. , Ylöstalo, P. 1994, 188.) Tämä tutkimus pohjaa aikaisempiin tutkimuksiin integraatiosta ja tutkija haluaa selvittää, onko opettajien suhtautumisessa integraatioon tapahtunut muutoksia. Tutkimuksen suorittamiseen anoin kirjallisesti lupaa koulutoimenjohtajalta.

Tässä tutkimuksessa on sekä laadullisia että määrällisiä piirteitä. Aineiston analyysissä on käytetty määrällisen tutkimuksen keinoja hyväksi. Aineistoa on tulkittu määrällisesti prosentein ja frekvenssein, mutta myöskin laadullisesti perusteluiden ja avointen kysymysten kohdalla.

6.1 Kohdejoukko

Tämän tutkimuksen kohdejoukkona olivat peruskoulujen eri opettajat. Tutkimukseen valittiin sellaiset ala-asteen koulut, joilla on jonkinlaisia yhteyksiä integroimiseen. Tutkimukseen

osallistui yhteensä kuuden eri koulun opettajat. Kouluista neljä oli yleisopetuksen kouluja ja kaksi koulua kuului erityisopetuksen piiriin. Kahdessa yleisopetuksen kouluista toimi erityisluokat integroituneen tavalliseen kouluun (EMU -ja dysfasialuokka sekä starttiluokka). Kahdella yleisopetuksen kouluista oli samaan pihaympäristöön integroitunut erityiskoulu, joissa oli mukautettua opetusta ja harjaantumistasoista opetusta.

Tutkimuksessa sukupuoli jakautui siten, että naisia oli 73 % ja miehiä 24 % vastanneista. Tutkimukseen osallistuneista luokanopettajia oli 22, erityisopettajia ja erityisluokanopettajia yhteensä 11. Kolme vastaajaa toimi rehtoreina, he olivat kaikki miehiä. Lisäksi yksi opettajista ei ilmoittanut sukupuoltaan, opetustehtävänsä eikä opetustyövuosiaan. Näin ollen tutkimuksen osallistui 37 opettajaa.

Opetustyössä vietetyt vuodet jakaantuivat seuraavasti: 1-10-vuotta 32%, 11-20-vuotta 32 %, 21-30-vuotta 19 % ja 31 vuotta tai enemmän 14 %. Tutkimukseen osallistuneilla luokanopettajilla suurimmalla osalla ei ollut opintoja erityispedagogiikasta (38 %). Jonkin kurssin käyneitä oli näytteestä 22 %. Erityispedagogiikan arvosana tai erityisopettajan kelpoisuus oli yhteensä 40 %:lla opettajista. Nämä kaikki opettajat olivat joko erityisluokanopettajia tai erityisopettajia. Kouluissa oli keskusteltu kiitettävästi integraatiosta. 68 % opettajista mainitsi keskustelleensa koulussaan integraatiosta, ainoastaan 11 % ei ollut puhunut integraatiosta koulussa. 14 % opettajista ei ollut saanut yhtään tietoa asiantuntijoilta, kun taas 41 % opettajista lukeutui siihen ryhmään, jotka olivat saaneet vähän tietoa. Riittävästi tietoa opettajista oli saanut 32 %, he olivat yleensä koulutukseltaan erityisopettajia tai luokanopettajia.

Kuten yleisesti on tiedossa kyselyihin vastaaminen on hieman nihkeää opettajakunnan taholta. Vastauskatoa pyrin vähentämään viemällä kyselyt henkilökohtaisesti kouluihin. Tätä lähestymistapaa voidaan kutsua informoiduksi kyselyksi. Siinä tutkija jakaa henkilökohtaisesti lomakkeet ja selostaa tutkimuksen tarkoitusta, mutta vastaajat täyttävät lomakkeet itse ja palauttavat sen postitse tai muulla sovitulla tavalla. (Uusitalo 1991, 91.) Kerroin kyselystä joko rehtorille tai isommalle opettajaryhmälle. Rehtori jakoi kyselyt opettajille. Palauttaminen

tapautui siten, että opettajat veivät lomakkeet niille varattuihin laatikoihin ja itse noudin ne kouluilta määräaikaan mennessä. Opettajien vastausmotivaatiota koetin kohottaa pienellä kannustimella, joko kahvipaketilla tai pullilla. Vastausten kadon syynä pidetään aiheen kiinnostavuutta ja toisaalta ajankohtaa, eli sitä kuinka kiire opettajilla on. (Alkula ym. 1994, 130-137.) Tutkimus toteutettiin syysloman molemmin puolin. Vastausaikaa opettajille annoin noin viikon verran, ja jatkoin sitä myös uusien vastausten toivossa vielä parilla viikolla. Kävin henkilökohtaisesti pyytämässä opettajia vielä harkitsemaan vastaamista.

Tästä huolimatta 20 opettajaa jätti vastaamatta kyselyyn. Rehtoreilta sain sellaista viestiä, että heille tulee jatkuvasti pro gradu -kyselyitä ja lisäksi opettajia pyydetään osallistumaan eri tahojen järjestämiin tutkimuksiin esim. opetusministeriön tutkimukset jne. Olin kuitenkin hyvissä ajoin syksyllä liikkeellä, mutta siltikään 35 % opettajista ei viitsinyt vastata kyselyyn.

6.2 Mittari

Tutkin opettajien käsityksiä integraatiosta kyselylomakkeella. Kyselyn käyttö oli perusteltua siksi, että sillä tavoittaa isomman opettajajoukon. Kyselylomake edusti sekä laadullista että määrällistä tutkimusta, koska siinä oli niin avoimia kuin monivalintakysymyksiäkin. Strukturoiduilla kysymyksillä pyrittiin samaan kysely mahdollisimman helpoksi ja nopeaksi vastattavaksi. Toivoin, että tämä olisi myös nostanut vastausprosenttia.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kysymykset määritellään avoimiksi, eli kysymykset eivät ole valmiiksi strukturoituja, jolloin ne eivät siis sisällä valmiita vastausvaihtoehtoja (Soininen 1995, 114). Kyselylomaketutkimusta voidaan kutsua myös strukturoiduksi haastatteluksi. Siinä kysymysten muotoilu ja järjestys on kaikille sama, myös vastausvaihtoehdot ovat valmiina. Tämä tutkimusmenetelmä vastaa kyselylomakkeen vastaamista ohjatusti. (Eskola & Suoranta 1998, 87.)

Kyselylomakkeen (Liite 1) alussa oli yhden sivun mittainen instruktio, jossa lyhyesti kerroin

itsestäni ja tutkimuksen tarkoituksesta. Siinä oli myös vastausohjeet. Kyselyn loppuun oli sijoitettu taustakysymykset (sukupuoli, opetustehtävä, opetustyövuodet ja pohjakoulutus). Strukturoiduille vastauksille vaadin perustelut tai sitten opettajille oli mahdollisuus lisätä oma vaihtoehdonsa muu, mikä -kohtaan. Tällä pyrin vähentämään valmiiden vastausten ojentamista opettajille, jotta todelliset mielipiteet tulisivat esille. Kyselylomaketutkimuksessa henkilö on tietoinen osallistumisestaan ja vastaaja saattaa olettaa, että häneltä odotetaan tietynlaisia vastauksia. (Hirsjärvi & Hurme 1982, 14-16.) Arviointivaihtoehtona käytetään Likertin asteikkoa, joka sisältää seuraavat vaihtoehdot: 1 = täysin eri mieltä, 2 = jokseenkin eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = melko samaa mieltä, 5 = täysin samaa mieltä strukturoiduissa kysymyksissä. Vastausvaihtoehdoissa 1 tarkoitti aina kielteistä vaihtoehtoa, kun taas 5 tarkoitti positiivista arviointia. Strukturoituja kysymyksiä oli kahdeksan ja avoimia kysymyksiä kolme. Lisäksi jokaisen monivalintakysymyksen perässä oli avointa tilaa opettajien omille mielipiteille.

Mittari on johdettu aikaisemmista tutkimuksista (mm. Ihatsu 1981) ja käsitteistä. Mittari operationaalistettiin suoritettujen esitutkimusten avulla. Yhdessä luokanopettajan kanssa keskusteltiin käsitteistä ja niiden ymmärrettävyydestä, muotoiltiin kysymyksiä ja lisättiin uusia vastausvaihtoehtoja. Mittari mittaa opettajien suhtautumista integraation eri ulottuvuuksiin. Mittarin avulla etsittiin vastauksia opettajien suhtautumisesta eri erityisoppilasryhmiä kohtaan, tukitoimia kohtaan, ja yleisesti opettajien käsityksiä ja mielipiteitä integraatiosta.

6.3 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella sekä mittarin että koko tutkimuksen osalta. Mittavälineen luotettavuudella tarkoitetaan mittarin reliaabeliutta eli mittausvirheettömyyttä ja validiutta eli pätevyyttä. Luotettavan mittauksen edellytyksenä on korkea validius, jota vahvistaa korkea reliaabelius. Kun arvioidaan koko tutkimusta tarkastellaan tiedon yleistettävyyttä, pätevyyttä ja käyttökelpoisuutta. Tutkimus ei ole luotettava ellei käytetty mittaväline anna luotettavia tuloksia. (Soininen 1995, 119-120.) Tutkimuksen luotettavuuden

tarkastelu on keskittynyt yleensä käsitteisiin sisäinen ja ulkoinen validiteetti, reliabiliteetti ja objektiivisuus.

Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten vastaavuutta osallistujien näkemysten kesken, ts. sillä ymmärretään tulosten pätevyyttä suhteessa tutkittuihin. Tutkimuksen tulosten tulisi olla aina seurausta menettelytavoista. (Soininen 1995, 120.) Sisäistä validiteettia tulisi myöskin tarkastella suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin. Tässä tutkimuksessa ollaan lähdetty liikkeelle käsitteiden ymmärtämisestä ja aikaisempien tutkimusten tarkastelusta. Sisäinen luotettavuus muodostuu siitä, että kerätyt tiedot kuvaavat niitä asioita, joita oli alunperinkin tarkoitus tutkia (Alkula ym. 1994, 44). Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan sitä, missä määrin tutkimuksen tulokset ovat yleistettävissä. Käyttökelpoisuuden arviointi kuuluu myös osana ulkoiseen validiteettiin. Tällä tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin tutkijan tutkimuksensa perusteella muodostamat oletukset ja käsitteet on siirrettävissä toiseen tilanteeseen tai toisia ryhmiä koskeviksi. (Soininen 1995, 121, Syrjälä & Numminen 1988, 139, 142.) Koska tutkimus tehtiin yhdessä kunnassa on tutkimuksen tulokset yleistettävissä hyvin tämän kyseisen kunnan opettajien asenteisiin integraatiota kohtaan. Kunnissahan vallitsee usein aivan omanlaisensa integraatiopolitiikka. Vaikkakin tutkimuksen yleistettävyys kärsii näytteen koon pienuudesta, on sen tulokset osiltaan yhteneväisiä aikaisempien tutkimustulosten kanssa.

Reliabiliteetilla tarkoitetaan mittauksen toistettavuutta ja johdonmukaisuutta tai sisäistä yhtenäisyyttä. Ulkoisella reliabiliteetilla pyritään takaamaan tulosten toistettavuus kyseisessä tutkimuskohteessa siten, että toinen tutkija pääsee samoilla metodeilla samanlaisiin tuloksiin. Sisäisessä reliabiliteetissa on kyse eri tutkijoiden mahdollisuudesta päästä yksimielisyyteen tutkimustulosten merkityksistä. (Syrjälä & Numminen 1988, 143-144.) Satunnaisvirheitä voi syntyä monesta syystä. Esimerkiksi kyselytutkimuksessa vastaaja ei ymmärrä kysymystä, hän voi merkitä vastauksen väärään kohtaan, kiireessä jokin kohta jää vastaamatta jne. Analyysi vaiheessa reliabiliteettia parantaa se, että nämä puutteet mainitaan. (Uusitalo 1991, 84.) Esitutkimuksella pyritään testaamaan käytettävä menetelmä ennen varsinaista tutkimusta. Tässä tutkimuksessa mittari testattiin laadullisesti. Valmistelin mittaria aikaisempien

tutkimusten pohjalta ja pyrin miettimään valmiita vastausehtoja mahdollisimman monipuolisesti. Varsinainen testaus tapahtui erään luokanopettajan kanssa keskustellen ja miettien mitä hän kullakin kohdalla ymmärtää ja ei ymmärrä. Lisäksi mittariin tuli uusia vastausvaihtoehtoja ja selkeyttä käsitteiden osalta. Kvalitatiivinen esitestaus soveltuu hyvin esimerkiksi mittavälineen kielellisen ymmärrettävyyden testaukseen. (Soininen 1995, 131-134.)

Objektiivisuudella tarkoitetaan sitä, miten tutkimustulokset selittyvät tutkittavien ominaisuuksilla ja konteksteista, eivätkä tutkijan kiinnostuksen kohteista ja näkökulmista (Soininen 1995, 122). Eskolan ja Suorannan mukaan (1998) objektiivisuus syntyy oman subjektiivisuuden tunnistamisesta. Objektiivisuus on sitä, että tutkija kykenee erottamaan omat uskomuksensa, asenteensa ja arvostuksensa. Tätä tulisi pitää tutkimuksen ideaalina tavoitteena. (Eskola & Suoranta 1998, 17.) Tässä tutkimuksessa objektiivisuus joutuu koetukselle mittarin osalta, koska se on ei kykene kokonaan irtaantumaan tutkijan omista käsityksistä. Mittarin pohjana oli tähän tutkimukseen koottu teoria ja operationaalistetut käsitteet. Tutkijan omia käsityksiä ja asenteita integraatiota kohtaan pyrittiin vähentämään esitutkimuksella, jolla pyrittiin takaamaan valmiiden vastausten pätevyys. Aineiston analyysissä on pitäyditty tutkittavien vastauksissa ja heidän välittämässään mielipiteissä.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Kyselylomaketta jaettiin peruskoulun opettajille yhteensä 57 kappaletta, joista 37 palautui. Vastausprosentiksi muodostuu näin ollen 65 %. Lähes kaikki koulujen erityisluokanopettajat vastasivat kyselyyn, yleisopetuksen luokanopettajien kohdalla vastaaminen oli 60 % luokkaa.

Väittämät olivat sellaisia, että ne mittasivat opettajien yleisiä mielipiteitä eivätkä niinkään kokemusperäisiä asenteita. Suurimmalla osalla luokanopettajista ei ollut rehtoreiden mukaan kokemusta integraatiosta, joten asenteet ja mielipiteet pohjautuvat yleisiin ja vallitseviin ajatuksiin erityisopetuksen ja yleisopetuksen suhteista ja integraatiosta.

7.1 Opettajien arviot erityisoppilasryhmien sijoittamisesta yleisopetukseen

Ensimmäisessä kysymyksessä opettajia pyydettiin arvioimaan eri erityisoppilasryhmien sijoitettavuutta yleisopetukseen. Heitä pyydettiin myöskin perustelemaan vastauksensa ryhmäkohtaisesti.

Opettajat ajattelivat melko positiivisesti ryhmiä arvioidessaan. Ainoastaan harjaantumistasoisia, sopeutumattomia ja käytöshäiriöisiä oppilaita pidettiin melko huonosti tai erittäin huonosti yleisopetukseen sijoitettavana ryhmänä. Opettajien perusteluiden mukaan esteenä näiden ryhmien sijoittamiselle oli koko luokan työskentelyn vaarantuminen. Opettajien mielestä nämä oppilaat vaativat liikaa opettajan huomiota ja erityisoppilaan on vaikea työskennellä isossa ryhmässä. Ne opettajat, jotka näkivät näillä ryhmillä olevan mahdollisuuksia toimia yleisopetuksen yhteydessä, vaativat oppilaille omaa avustajaa, osittaista integrointia joissakin aineissa esim. taitoaineissa tai sitten integrointia omana ryhmänään. Huomioitavaa on, että luokanopettajista 77 % vastusti harjaantumistasoisten oppilaiden sijoitusta yleisopetukseen. Vastaava luku oli erityisopettajilla 36 %.

TAULUKKO 1. Opettajien arviot eri erityisoppilasryhmien sijoittamisesta yleisopetukseen.
(%-jakaumat, n=37)

| Oppilasryhmä | Erittäin huonosti | Melko huonosti | En osaa sanoa | Melko hyvin | Erittäin hyvin | Yhteensä |
|----------------------|-------------------|----------------|---------------|-------------|----------------|----------|
| 1. EMU | 5 | 30 | 8 | 49 | 8 | 100 |
| 2. ESY | 27 | 46 | 19 | 8 | - | 100 |
| 3. EVY | 11 | 8 | 19 | 49 | 13 | 100 |
| 4. EHA | 27 | 38 | 11 | 21 | 3 | 100 |
| 5. EKU | 19 | 14 | 16 | 43 | 8 | 100 |
| 6. ENÄ | 14 | 13 | 8 | 54 | 11 | 100 |
| 7. PULI | 6 | 5 | 5 | 38 | 46 | 100 |
| 8. Käytöshäiriöiset | 30 | 43 | 8 | 16 | 3 | 100 |
| 9. Erityislahjokkaat | - | - | 3 | 59 | 38 | 100 |

Sen sijaan mukautetun-, vammautuneiden-, puli- ja erityislahjakkaiden oppilasryhmät sijoittuivat opettajien mielestä melko hyvin tai erittäin hyvin yleisopetukseen. Näiden ryhmien tai oppilaiden onnistunut integrointi yleisopetukseen vaatii opettajien mielestä omaa avustajaa, eriyttämistä oppilaan tason mukaan ja fyysisen ympäristön mukautumista oppilaan tarpeisiin. Ne opettajat, jotka pitivät näitä ryhmiä hankalina integroitavina, vetosivat lähinnä kokemuksen puutteeseen ja oppimisvaikeuksiin. Opettajat eivät nähneet mitään erityistä syytä miksi erityislahjakkaita tai puhe- ja lukihäiriöisiä oppilaita ei voisi sijoittaa yleisopetukseen - heidän ovat jo siellä. Opettajat vaativat kuitenkin perusteluissaan erityisopettajan ja luokanopettajan saumatonta yhteistyötä ja pitivät erityislahjakkaita ja puhe- ja lukihäiriöisiä oppilaita haasteena opetukselle. Opettajien mielestä eriyttämällä ja oppimateriaaleilla saadaan näidenkin oppilaiden oppiminen turvattua.

Oman ryhmänsä muodostivat näkö- ja kuulovammaiset oppilaat, joiden sijoituksen yleisopetukseen opettajat näkivät melko positiivisena asiana. Perusteluista tuli ilmi se, että

näiden kahden ryhmän onnistunut sijoittaminen vaatii joko tulkin tai avustajan ja opettajan, jolla on erityisosaamista näiltä alueilta, lisäksi koulun resurssien tulee olla kunnossa. Erityisopettajat olivat valmiimpia sijoittamaan näkö- ja kuulovammaisia oppilaita yleisopetukseen, luokanopettajat olivat hieman kriittisempiä tässä asiassa.

Perusteluissa opettajat painottivat sitä, että jokaisen oppilaan sijoitus yleisopetukseen tulisi arvioida yksilöllisesti ja sijoittaminen riippuu paljolti koulusta, sen asenteista ja ilmapiiristä integraatiota kohtaan. Luokanopettajien ja erityisopettajien mielipiteiden välillä ei ollut suuria eroja. Luokanopettajat olivat hieman enemmän vastaan vaikeiden erityisoppilasryhmien (EHA, ESY ja käytöshäiriöisten) sijoittamisessa yleisopetukseen. En osaa sanoa - vastauksia opettajat perustelivat kokemuksen puutteella ja yleisesti kielteisesti sijoitukset nähneet perustelivat valintojaan vähäisellä kokemuksella.

7.2 Opettajien arviot tarvittavista tukitoimista

Toisessa kysymyksessä opettajia pyydettiin arvioimaan heidän tarvitsemia tukitoimia, jos luokkaan on sijoitettu erityisoppilas.

Opettajat kokivat tuen tarpeen erittäin tärkeänä ja sitä tulisikin tarjota kaikille tarpeen mukaan. Opettavat tarvitsivat mielestään lisää asiantuntijoiden ohjausta ja koulutusta melko tai erittäin paljon. Pienempää opetusryhmää opettajista piti erittäin tärkeänä tukitoimena 70 %. Pienempi opetusryhmään on välttämättömyys erityisoppilaalle, mutta myöskin opettajan työskentelyn kannalta olennainen. Myöskin kouluavustajaa opettajat pitivät erittäin tärkeänä, 86 % opettajista näki avustajan heidän työskentelyn kannalta olennaisena tukitoimena. Aikaa yhteistyöhön joko kollegoiden tai vanhempien kanssa opettajat pitivät melko tai erittäin tärkeänä tukitoimena. 6 % opettajista ei pitänyt näitä asioita kovinkaan tärkeänä. Lisää palkkaa halusi melko tai erittäin paljon, yhteensä 89 % opettajista. Ainoastaan 3 % opettajista ei pitänyt palkkaa tärkeänä tukena opettajan työlle. Erityisopettajien ja luokanopettajien mieli-piteiden välillä ei ollut huomattavia eroja tukitoimien tarpeellisuuden arvioinneissa.

TAULUKKO 2. Opettajien arviot tukitoimista ja erityistarpeista sijoitettaessa erityisoppilas yleisopetukseen. (%-jakaumat, n=37)

| Tukitoimet | Ei lainkaan | Melko vähän | En osaa sanoa | Melko paljon | Erittäin paljon | Yhteensä |
|------------------------------------------|-------------|-------------|---------------|--------------|-----------------|----------|
| 1. Lisää asiantuntijoiden ohjausta | - | - | - | 62 | 38 | 100 |
| 2. Lisää koulutusta | - | 3 | - | 51 | 46 | 100 |
| 3. Pienempiä opetusryhmiä | - | - | - | 30 | 70 | 100 |
| 4. Lisää palkkaa | 3 | - | 8 | 51 | 38 | 100 |
| 5. Aikaa yhteistyöhön kollegoiden kanssa | - | 3 | 3 | 59 | 35 | 100 |
| 6. Aikaa yhteistyöhön vanhempien kanssa | - | 3 | - | 57 | 40 | 100 |
| 7. Kouluavustaja | - | - | - | 14 | 86 | 100 |

Seuraava kysymys oli suunnattu erityisoppilaiden tarpeiden arviointiin. Opettajia pyydettiin arvioimaan erityisoppilaiden niitä tarpeita, jotka opettajien tulisi ottaa opetuksessa huomioon. Tämä oli avoin kysymys. Pääpiirteittäin opettajien vastaukset jakaantuivat siten, että erityistarpeet nähtiin joko fyysisinä tai henkisinä tarpeina. Kaikista tärkeimpänä tarpeena opettajat pitivät omaa avustajaa tai erityisopettajan tukea opetuksessa. Opettajien mielestä erityisoppilas tarvitsee enemmän huomiota ja aikaa oppimiseen, siten pieni ryhmä, eriyttäminen ja henkilökohtainen opetussuunnitelma nousivat korostetusti esille opettajien vastauksissa. Fyysistä erityistarpeista tuli esille tilajärjestelyt, esimerkiksi erikoisvarusteltu luokka ja oppilaan tarvitsemat oppimista tukevat erityisvälineet -ja materiaalit. Tärkeänä näkökulmana opettajat toivat arvioinneissaan esille sen, että jokainen oppilas on oma yksilönsä ja siten myöskin tarpeet määrittyvät yksilökohtaisesti. Neljä opettajaa jätti vastaamatta tähän kysymykseen.

7.3 Opettajien arviot integraation positiivisista ja kielteisistä vaikutuksista

Kyselyssä (liite 1) opettajia pyydettiin arvioimaan myös integraation vaikutuksia sekä positiiviselta että kielteiseltä kannalta. Kysymykset oli tehty niin, että opettajien käsitykset asioista toisi molemmat puolet esiin. Lisäksi opettajille annettiin mahdollisuus lisätä omia käsityksiään integraation vaikutuksista. Eräs opettaja kertoi kokemuksiaan Asperger - lapsen osalta. Oppilas on erityislahjakas monella alueella kuten lukemisessa, kirjoittamisessa ja matematiikassa. Kuitenkin luokanopettajan mukaan oppilas on sosiaalisesti niin erilainen, että on vaikeaa saavuttaa mitään kovin toimivaa yhteistyötä tai kommunikaatiota. Opettaja mainitsee vaikeuksia aiheuttavan mm. se, että oppilaan syömistavat poikkeavat muista ja hän käyttäytyy välillä väkivaltaisesti. Tavallisille oppilaille jää usein vähemmän aikaa, koska opettajan aika kuluu ongelmien selvittelyssä erityisoppilaan kanssa. Positiivisia hetkiä hänen mielestään ovat ne tunnit, jolloin Asperger - oppilas saa näyttää osaamistaan ja muu luokka pääsee osalliseksi tästä erityisosaamisesta. Seuraavassa on kuvattu opettajien kannat integraation positiivisista puolista.

Kaiken kaikkiaan opettajat pitivät integraatiota melko positiivisena asiana. Kaikissa kohdissa opettajat pitivät vaikutuksia melko tai erittäin positiivisina. Opettajien mielestä integraatio vaikuttaa positiivisesti oppilaan sosiaalisiin taitoihin (yht. 87 %) ja siihen, että oppilas saa mahdollisuuden oppia ikäistensä seurassa (yht. 90 %). Integraation vaikuttavuutta oppilaan itsetuntoon opettajat pitivät joko melko positiivisena (43 %) tai melko kielteisenä asiana (22 %). 16 % opettajista ei osannut sanoa mielipidettään tähän seikkaan. Mielipiteet jakaantuivat aika tasan positiivisten ja kielteisten vastausten välillä kysyttäessä opettajilta integraation vaikutusta työn haasteellisuuteen ja työyhteisön toiminnan rikastumiseen. Molemmissa valtaosa opettajista kuitenkin näki integraation vaikutuksen positiivisena työn haasteellisuuden ja työyhteisön toiminnan rikastumisen kannalta.

TAULUKKO 3. Integraation positiiviset vaikutukset opettajien arvioimana. (%-jakaumat, n=37)

| Vaikutukset | Erittäin vähän | Melko vähän | En osaa sanoa | Melko paljon | Erittäin paljon | Yhteensä |
|--------------------------------------------|----------------|-------------|---------------|--------------|-----------------|----------|
| 1. Lapsi oppii ikäistensä seurassa | - | 5 | 5 | 60 | 30 | 100 |
| 2. Lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät | - | 5 | 8 | 46 | 41 | 100 |
| 3. Integraatio tukee lapsen itsetuntoa | 5 | 22 | 16 | 43 | 14 | 100 |
| 4. Opitaan arvostamaan erilaisuutta | - | 5 | 8 | 35 | 52 | 100 |
| 5. Opettajat kokevat työnsä haasteellisena | 8 | 29 | 14 | 27 | 22 | 100 |
| 6. Työyhteisön toiminta rikastuu | 5 | 22 | 19 | 35 | 19 | 100 |

Opettajia pyydettiin arvioimaan myöskin integraation mahdollisia kielteisiä vaikutuksia ja useimmat vaihtoehdoista olivatkin positiivisten asioiden vastakohtia. Suurin osa opettajista ei nähnyt integraation vaikuttavan kielteisesti erityisoppilaan leimautumiseen (48 %) ja syrjäytymiseen (54 %).Toisaalta noin 20 % opettajista vastasi integraation vaikuttavan melko kielteisesti näihin seikkoihin. Integraation ei nähty vaikuttavan kovin kielteisesti oppilaan itsetuntoon, yhteensä 48 % opettajista näki integraation vaikuttavan melko tai erittäin vähän oppilaan itsetuntoon. Noin 30 % opettajista taas katsoi, että integraatio voi vaikuttaa melko tai erittäin paljon oppilaan itsetuntoon. Opettajien mielestä integraatio voi vaikuttaa opettajan työn raskauteen melko tai erittäin paljon (yht. 89 %). Yksikään opettajista ei pitänyt integraation vaikutusta opettajien työn raskauteen erittäin vähäisenä.

TAULUKKO 4. Integraation kielteiset vaikutukset opettajien arvioimana. (%-jakaumat, n=37)

| Vaikutukset | Erittäin vähän | Melko vähän | En osaa sanoa | Melko paljon | Erittäin paljon | Yhteensä |
|-----------------------------------------------------------------------------|----------------|-------------|---------------|--------------|-----------------|----------|
| 1. Erityisoppilas leimautuu | 3 | 48 | 16 | 22 | 11 | 100 |
| 2. Erityisoppilas syrjäytyy sosiaalisesti | 13 | 54 | 11 | 19 | 3 | 100 |
| 3. Erityisoppilaan itsetunto kärsii | 10 | 38 | 22 | 16 | 14 | 100 |
| 4. Opettaja kokee työnsä raskaaksi | - | 3 | 8 | 35 | 54 | 100 |
| 5. Integraatiolla pyritään vain erityisoppilaan sijoittamiseen | 11 | 16 | 30 | 19 | 24 | 100 |
| 6. Yleisopetus ei kykene vastaamaan erityisoppilaiden erityisiin tarpeisiin | 3 | 13 | 16 | 38 | 30 | 100 |

Viimeiset kaksi väittämää koskivat sijoituskysymystä ja koulun valmiutta ottaa erityisoppilas vastaan. 30 % opettajista ei osannut vastata siihen, mihin integraatiolla pyritään. Sijoitushan voidaan nähdä pelkkänä erityisoppilaan sijoittamisena yleisopetukseen, jolloin oppilaan tarpeita ei oteta huomioon tai sitten positiivisessa merkityksessä, jolloin asiat on mietitty loppuun saakka ja integraatio tukee kaikkien oppimista. Enemmistö opettajista (43 %) piti vaihtoehtoa pelkästä sijoitusajattelusta mahdollisena koulumaailmassa eli integraatiolla olisi tällainen kielteinen merkitys opettajien mielestä. Opettajien mielestä yleisopetus ei kykene vastaamaan erityisoppilaiden erityisiin tarpeisiin. 68 % opettajista piti tätä vaihtoehtoa yhtenä integraation kielteisistä vaikutuksista.

7.4 Opettajien arviot yhteistyömuodoista erityisopetuksen ja yleisopetuksen välillä

Yhdessä kysymyksessä opettajien tuli arvioida eri yhteistyömuotojen sopivuutta erityisluokkien ja yleisopetusryhmien välillä. Yhteistyö nähtiin yleensäkin erittäin positiivisena asiana, onhan tämän tutkimuksen kouluilla kytköksiä erityisopetukseen. Parhaiten toteutettavina yhteistyömuotoina opettajat näkivät yhteiset juhlat, päivänavaukset ja yhteiset tilat. Yli 70 % opettajista näki edellä mainitut seikat erittäin hyvin toteutettavina yhteistyömuotoina. Erityisoppilaan osallistuminen yleisopetuksen tunneille saikin jo sitten hieman epäröiviäkin mielipiteitä. 19 % opettajista piti yksittäisen oppilaan integroitumista yleisopetusryhmän tunneille melko huonosti toteutettavana yhteistyönä. Toisaalta yhteensä 68 % opettajista piti tätäkin ihan mahdollisena. Huomautuksena integroitumiseen yleisopetusryhmän tunneille useimmat opettajista olivat laittaneet, että integroituminen onnistuu paremmin taito - ja taideaineiden tunneille. Ystävyys- ja kummioppilastoiminta sai opettajilta kannatusta. Melko tai erittäin hyvin toteuttavana sitä piti yhteensä 90 % opettajista. Samoin avustamista arkitoiminnoissa pidettiin hyvin toimivana yhteistyömuotona.

Seuraavaksi opettajia pyydettiin kertomaan avoimella kysymyksellä millaisia yhteistyömuotoja heidän kouluillaan on toteutettu. Kaikkia edellisen kysymyksen vaihtoehtoja oli kouluissa toteutettu. Eniten mainintoja sai vaihtoehto yhteiset juhlat, päivänavaukset ja tilaisuudet. Uutena vaihtoehtona tulivat pajatyöskentely, joka näytti olevan suosittua ja erilaiset retket. Kouluissa yksilöintegraatiota käytetään opettajien mukaan siten, että erityisoppilas integroituu nimenomaan taito- ja taideaineiden tunneille. Integraatiota tapahtuu myös siten, että yleisopetuksen oppilaat vierailevat erityisluokkien tunneilla. Avustaminen arkitoiminnoissa konkretisoitui yhdessä vastauksessa siten, että erityisoppilaat jakavat ruokakärryt, mutta eräs opettaja painotti sitä, että avustaminen ei saa olla yksipuolista vaan kaikkien tulee saada mahdollisuus auttaa toista myös erityisoppilaiden.

7.5 Opettajien mielipiteet integraatioon liittyviin väittämiin

Opettajien tuli arvioida asenneväittämiä, joissa mitattiin opettajien kognitiivisiin, toiminnallisiin tai affektiivisiin asenteisiin liittyviä mielipiteitä. Kaksi ensimmäistä väittämää koskivat tulevaisuutta, ja opettajien tuli arvioida erityisopetuksen tarpeen ja integraatoratkaisujen lisääntymistä. Opettajat näkivät erityisopetuksen tarpeen lisääntyvänä, yli 50 % opettajista oli täysin samaa mieltä siitä, että erityisopetuksen tarve tulee lisääntymään. Ainoastaan kuusi prosenttia opettajista ei nähnyt tarvetta lisätä erityisopetusta lähitulevaisuudessa. Integraatoratkaisut tulevat lisääntymään -väittämään opettajat vastasivat saman suuntaisesti. Yhteensä yli 60 % opettajista vastasi olevan jokseenkin tai täysin samaa mieltä väitteen kanssa. Huomattavaa oli, että 27 % ei osannut sanoa tähän väittämään mielipidettään. Vertailtaessa luokanopettajien ja erityisopettajien vastauksia, että erityisopettajilla oli selkeämpi mielipide erityisopetuksen tarpeen lisääntymisestä. Erityisopettajista 73 % oli täysin samaa mieltä väitteen kanssa, kun taas luokanopettajista 42 % oli samaa mieltä. Sama toistui myöskin seuraavassa väittämässä, jossa 43 % erityisopettajista näki integraatoratkaisujen lisääntyvän tulevaisuudessa, luokanopettajista 23 % oli tätä mieltä.

Seuraavat kolme väittämää koskivat erityisluokkien ja erityisoppilasryhmien sijoittamista yleisopetukseen. Opettajien tuli arvioida sitä, tulisiko erityisluokat sijoittaa yleisopetuksen koulun yhteyteen tai tulisiko erityisoppilaat sijoittaa puolestaan yleisopetuksen luokkiin, lisäksi vielä yhtenä vaihtoehtona oli väittämä erityisoppilaiden sijoittamisesta ja opettamisesta omissa ryhmissään yleisopetuksen yhteydessä. Väittämässä erityisluokat tulisi sijoittaa poikkeuksetta yleisopetuksen kouluihin opettajien mielipiteet jakaantuivat tasan linjalla täysin/jokseenkin eri mieltä (46 %) ja täysin/jokseenkin samaa mieltä (46 %). Poikkeuksetta -sana aiheutti sen, että osa opettajista piti erityisluokan sijoittamista yleisopetuksen yhteyteen vaikeana. Moni opettaja viestitti, että sijoituspäätös tulisi aina olla riippuvainen kyseessä olevasta oppilaasta/ ryhmästä, koulusta ja siellä vallitsevasta ilmapiiristä. Luokanopettajat olivat jyrkemmin tätä väitettä vastaan, koska heistä 61 % täysin tai jokseenkin eri mieltä väittämän kanssa, vastaavan luvun ollessa erityisopettajilla ainoastaan 9 %. Erityisopettajista 55 % oli täysin samaa mieltä väittämän kanssa, heidän mielestään on mahdollista sijoittaa

erityisluokat yleisopetuksen kouluihin poikkeuksetta.

TAULUKKO 5. Opettajien mielipiteet integraatioon liittyviin väittämiin. (%-jakaumat, n=37)

| Väittämät | Täysin eri mieltä | Jokseenkin eri mieltä | En osaa sanoa | Jokseenkin samaa mieltä | Täysin samaa mieltä | Yhteensä |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|-----------------------|---------------|-------------------------|---------------------|----------|
| 1. Erityisopetuksen tarve tulee lisääntymään | 3 | 3 | 5 | 38 | 51 | 100 |
| 2. Integraatoratkaisut tulevat lisääntymään | 3 | 8 | 27 | 32 | 30 | 100 |
| 3. Erityisluokat tulisi sijoittaa poikkeuksetta yleisopetuksen kouluihin | 14 | 32 | 8 | 27 | 19 | 100 |
| 4. Erityisoppilaat tulisi sijoittaa vammaan katsomatta yleisopetuksen luokkiin | 38 | 38 | 8 | 13 | 3 | 100 |
| 5. Erityisoppilaita olisi opetettava omissa ryhmissään yleisopetuksen yhteydessä | - | 19 | 8 | 59 | 14 | 100 |
| 6. Luokanopettajalla on riittävästi valmiuksia opettaa luokkaa, johon on sijoitettu integroitu erityisoppilas | 38 | 51 | 3 | 8 | - | 100 |
| 7. Luokanopettaja tarvitsee tukea, jotta kykenisi opettamaan luokkaa, johon on integroitu erityisoppilas | - | - | - | 27 | 73 | 100 |
| 8. On todella raskasta opettaa luokkaa, johon on integroitu erityisoppilas | 3 | 19 | 16 | 30 | 32 | 100 |
| 9. Yleisopetus kykenee vastaamaan erityisoppilaiden erityisiin tarpeisiin | 41 | 32 | 13 | 11 | 3 | 100 |
| 10. Integroidulle oppilaalle tulisi aina tehdä henkilökohtainen opetussuunnitelma | - | - | - | 15 | 85 | 100 |
| 11. Syrjässä sijaitsevat erityisopetustilat leimaavat oppilaita | - | 16 | 22 | 35 | 27 | 100 |
| 12. Erityisoppilaiden luokkaintegraatio lisää heidän positiivista arvostusta | 5 | 5 | 11 | 57 | 22 | 100 |
| 13. Erityisoppilaan sijoittamisella tavalliseen luokkaan voidaan saavuttaa sosiaalinen yhteenkuuluvuus oppilaiden kesken. | 5 | 5 | 14 | 60 | 16 | 100 |

Erityisoppilaiden sijoittaminen yleisopetuksen luokkiin vammaan katsomatta oli opettajien mielestä erittäin vaikeaa, 38 % opettajista oli täysin eri mieltä, 38 % jokseenkin eri mieltä tämän väittämän kanssa. Ainoastaan kolme prosenttia opettajista piti mahdollisena oppilaan sijoittamista yleisopetuksen luokkaan vammasta riippumatta. Jälleen pätee sama opettajien mielipide, että sijoitus on riippuvainen oppilaasta. Toisin sanoen sijoitus ei ole opettajien mielestä mahdollista siten, että vammaa ei oteta huomioon. Hieman suopeammin opettajat suhtautuivat väittämään - erityisoppilaita tulisi opettaa omissa ryhmissään yleisopetuksen yhteydessä. 59 % opettajista oli jokseenkin samaa mieltä ja 14 % täysin samaa mieltä. Jokseenkin eri mieltä opettajista oli 19 %.

Seuraavissa väittämässä käsiteltiin luokanopettajan kykyä opettaa luokkaa, johon on sijoitettu erityisoppilas ja yleisopetuksen kykenevyyttä ottaa huomioon erityisoppilaan erityistarpeet. Opettajien mielestä luokanopettajalla ei ole riittävästi valmiuksia opettaa luokkaa, johon on sijoitettu erityisoppilas, sillä yhteensä 89 % opettajista oli täysin tai jokseenkin eri mieltä väittämän kanssa. Kahdeksan prosenttia opettajista piti luokanopettajan valmiuksia jokseenkin riittävinä opettaa luokkaa, johon on sijoitettu erityisoppilas. Väittämässä seitsemän opettajat arvioivat luokanopettajan tarvitsemaa tukea, jotta tämä kykenisi opettamaan luokkaa, jossa on integroituna erityisoppilas. Yhteensä 100 % opettajista näki tuen tarpeen erittäin tai jokseenkin tärkeänä. Samaa hengenvetoon yhteensä 62 % opettajista totesi, että on jokseenkin tai todella raskasta opettaa luokkaa, jossa on integroituneena erityisoppilas. Toisaalta 22 % ei nähnyt opetuksen vaikeutuvan suurestikaan tällaisissa tilanteissa. Erityisopettajien ja luokanopettajien välillä oli eroja vastattaessa tähän väittämään. Luokanopettajat olivat vahvemmin sitä mieltä, että opetus on raskaampaa luokassa, johon on integroitu erityisoppilas. Erityisopettajista 45 % ei nähnyt tämän seikan raskaannuttavan opetusta suuresti. Luokanopettajista 19 % ei osannut sanoa mielipidettään tähän väittämään.

Opettajien mielestä yleisopetus ei kykene vastaamaan erityisoppilaiden erityisiin tarpeisiin, koska yli 70 % opettajista oli täysin tai jokseenkin eri mieltä siitä, että yleisopetus kykenisi niihin vastaamaan. Vähemmistö opettajista (14 %) oli sitä mieltä, että yleisopetuksella on mahdollisuuksia vastata erityisiin tarpeisiin. Erityistarpeisiin lukeutuva henkilökohtainen

opetussuunnitelma oli opettajien mielestä erittäin tärkeä ja se tulisi laatia aina, kun erityisoppilas integroidaan. 85 % opettajista oli täysin samaa mieltä väittämän - integroidulle oppilaalle tulisi aina tehdä henkilökohtainen opetussuunnitelma. Ainoatakaan jokseenkin tai täysin eri mieltä vastausta ei tähän väittämään tullut. Erityisopettajat olivat tämän väittämän takana sataprosenttisesti, luokanopettajat 77 %:sti.

Viimeiset kolme väittämää koskivat erityisoppilaan sosiaalisuutta, arvostusta ja syrjäytymismahdollisuuksia. Vastausten perusteella voidaan katsoa, että opettajat puoltavat integraatiota ainakin näistä näkökulmista katsottuna. Opettajien mielestä syrjässä sijaitsevat erityisopetustilat leimaavat erityisoppilaita. Yhteensä 62 % opettajista oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä väittämän kanssa. Tässä kohdassa en osaa sanoa - vastauksia tuli 22 %. Vähemmistö (16 %) opettajista ei pitänyt erillään sijaitsevia erityisopetustiloja leimaavina. Erityisoppilaiden luokkaintegraatio lisää heidän positiivista arvostusta - väittämään opettajat vastasivat jokseenkin tai täysin samaa mieltä yhteensä 79 %:sti. Kymmenen prosenttia opettajista ei pitänyt luokkaintegraatiota arvostusta lisäävänä tekijänä. Luokanopettajista 80 % piti luokkaintegraatiota positiivista arvostusta lisäävänä. Erityisopettajat olivat hieman varovaisempia mielipiteissään, heistä 18 % oli täysin eri mieltä väittämän kanssa, mutta oli myös niitä, jotka näkivät arvostuksen lisääntyvän luokkaintegraation myötä. 11 % opettajista ei osannut vastata tähän väittämään. Viimeisessä väittämässä opettajia pyydettiin arvioimaan väittämää -erityisoppilaan sijoittamisella tavalliseen luokkaan voidaan saavuttaa sosiaalinen yhteenkuuluvuus oppilaiden kesken. Jokseenkin samaa mieltä tämän väittämän kanssa oli 60 % opettajista, täysin samaa mieltä 16 % opettajista ja yhteensä kymmenen prosenttia opettajista oli jokseenkin tai täysin eri mieltä siitä, että erityisoppilaan sijoittamisella tavalliseen luokkaan voidaan saavuttaa sosiaalinen yhteenkuuluvuus erityisoppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden kesken. Kaiken kaikkiaan luokanopettajat olivat hieman varovaisempia mielipiteissään, kautta linjan he antoivat eniten en osaa sanoa - vastauksia.

7.6 Opettajien omat kokemukset ja mielipiteet integraatiosta

Kyselyn loppuun annoin opettajille mahdollisuuden kertoa omista kokemuksistaan ja ilmaista mielipiteensä integraatiosta ja kyselyn herättämistä asioista. Muutama opettaja oli jaksanut kertoa näkemyksistään ja olivat asialle selvästi vihkiintyneitä. Eräs luokanopettaja on kokenut työnsä hyvin raskaaksi johtuen siitä, että hänen luokallaan on erityistarpeinen lapsi, jonka hän itse diagnosoi aspergeroppilaaksi. Lääkärit ja vanhemmat eivät ole tätä hyväksyneet, ja oppilas onkin yleisopetuksessa 19 muun oppilaan kanssa. Opettajalle on muodostunut integraatiosta kielteinen kuva, koska hän ei ole saanut tarvittavaa tukea. Yhteistyö erityisopettajan kanssa toimii, mutta hänen mukaansa hän on yksin todella ison asian kanssa. Opettajana hän on kehittynyt huomasti, mutta epäilee oppilaan kykyä oppia tavallisella luokalla. Hänen mielestään integraatio on väärin opettajaa kohtaan -Se on liikaa vaadittu. "Oman jaksamisen rajoilla pyristelystä hienoihin onnistumisen hetkiin".

Eräs toinen opettaja, joka toimii mukautetussa opetuksessa yleisopetuksen yhteydessä, kannattaa ehdottomasti sitä, että erilliset erityiskoulut lakkautetaan ja ryhmät toimivat yleisopetuksen yhteydessä. Hänen mielestään erityisoppilasta ei pitäisi erottaa ikäryhmästään. Kun toimitaan tiiviissä yhteistyössä yleisopetuksen ryhmien kanssa sekä oppilaiden että opettajien työ rikastuu huomattavasti hänen mielestään.

Useampi opettaja kirjoitti kyselyn loppuun siitä, että integraatio on hyvin vaikea asia, jota ei pitäisi ottaa itsestäänselvytenä. Opettajien mielestä integraatiota käytetään liian monesti kunnissa säästötoimenpiteenä, jolloin syödään pohjaa integraation järkevältä käytöltä. Opettajat pitävät tärkeänä sitä, että kun integraatiota aletaan suunnitella, se tehdään kaikessa rauhassa ottaen huomioon sekä oppilaan että opettajien näkökulmat ja koulun resurssit. Hyvin suunniteltuna se antaa opettajien mielestä erityisoppilalle mahtavat mahdollisuudet ja vaikuttaa läpi elämän. Parhaana vaihtoehtona integraatiolle opettajat pitävät pientä luokkakokoa, opetuksen asteettomuutta ja sitä, että opetuksesta vastaa tiimi. Eli yhteistyö luokanopettajien ja erityisopettajien kesken on erittäin tärkeää.

8 TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA

Mobergin (1996b) mukaan integraatio tarkoittaa pyrkimystä toteuttaa erityiskasvatus mahdollisimman pitkälle yleisten koulutuspalvelujen yhteydessä ja niihin sulautettuna. Idealistisena tavoitteena on yksi yhteinen koulujärjestelmä, joka kykenee ottamaan huomioon oppilaiden yksilölliset kasvatukselliset tarpeet ja edellytykset. Integraation keskeisenä edellytyksenä tulee Mobergin (1996b, 131.) mukaan pitää myönteisen asenteen kehittymistä yleistä integraatiofilosofiaa ja niitä toimenpiteitä kohtaan, joita integraatio edellyttää. Keskeinen integraatioon liitettävä arvo on kaikkien oppilaiden tasa - arvo kaikessa, niin opetuksessa kuin ihmisyydessä. Varsinkin luokanopettajien mielestä nämä päämäärät usein hämärtyvät integraatiota ajateltaessa, ja sekä oppilaan että opettajan näkökulmat ovat piilossa.

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää opettajien käsityksiä integraatiosta ja siitä, miten erilaiset oppilaat on integroitavissa yleisopetukseen. Tähän seikkaan opettajien pyydettiin myös perustelemaan vastauksensa. Sijoituskysymyksen tulokset on hyvin liitettävissä aikaisempiin tutkimustuloksiin. Tämän tutkimuksen opettajat olivat sitä mieltä, että kaikista vaikeimmin vammautuneet oppilaat pitäisi edelleen opettaa erityisopetuksessa, tai sitten heidät voidaan sijoittaa yleisopetukseen kokonaisena ryhmänä. Sekä luokanopettajat että erityisopettajat pitivät harjaantumistasoisia ja sopeutumattomia, käytöshäiriöisiä oppilaita vaikeasti integroitavina ryhminä. He perustelivat vastauksiaan mm. siten, että koko luokan työskentely vaarantuu ja he häiritsevät liikaa opetusta. Opettajien mielestä nämä oppilaat vievät liikaa opettajan aikaa ja huomiota. Oppilaan kannalta ajateltuna opettajat näkivät erityisoppilaiden työskentelyn olevan hankalaa isoissa ryhmissä, ja epäilivät heidän kykyään sopeutua isompiin ryhmiin. Mielenkiintoista oli, että opettajat olivat valmiimpia ottamaan vastaan esim. mukautetun oppilaita ja vammautuneita. Näitä oppilaita integroitaessa opettajat vaativat ehdottomasti avustajan oppilaan avuksi. Opettajat olivat myöskin valmiita ottamaan luokkaansa erityislahjakkaita ja puhe- ja lukihäiriöisiä oppilaita. Eräältä opettajalta tuli kommentti, että näitähän on jo luokassa paljon. Opettajat ovat näihin oppilasryhmiin tottuneita, mutta vaativat opetuksen eriyttämistä ja fyysisen ympäristön mukauttamista oppilaan tarpeisiin

nähdessä. Opettajien mielestä näkö- ja kuulovammaiset on integroitavissa yleisopetukseen, mutta tällöin vaaditaan opettajalta aivan erityislaatuista osaamista. Perusteluissa mainittiin tulkkaus ja viittomakieli, erilaiset fyysiset järjestelyt ja henkilökohtainen avustaja.

Tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat suhteellisen positiivisia arvioidessaan integraatiota yleisesti. Hyvin moni opettajista kertoi, että oppilaat tulee ottaa yksilöinä ja ratkaisut tulee aina tehdä oppilaasta käsin, ottaen huomioon koulun ja opettajien resurssit. Integraatio - käsitteenä on varmasti kaikille opettajille tuttu, vaikkakin perinpohjainen tieto ei ollut kaikkia saavuttanutkaan. Opettajat ovat vastanneet tähän kyselyyn yleisten ja vallitsevien tietojen ja asenteiden pohjalta, mutta hyvin moni opettajista ei ole kyennyt kertomaan käsitystään integraatiosta, koska heiltä puuttuu kokemusta asiasta. Tässä kyseisessä kunnassa integraatiota toteutetaan mielestäni suhteellisen vähän, ja usein valitettavasti säästöperusteilla. Erään opettajan mukaan integraatio on opettajien kiusaamista, jossa ei oteta huomioon opettajan saatikka erityisoppilaan ja muiden oppilaiden resursseja. Viesteissään opettajat painottivat sitä, että integraatiota mietittäessä siihen tulisi panostaa sekä aikaa että myöskin rahaa, ja jokaisen osallisen mielipiteet tulisi kuulla.

Mobergin (1998a) mukaan opetuksen häiritseminen ja oppimisen vaikeudet ovat selvimminkin niitä ongelmia, joiden perusteella opettajat eivät pidä integraatiota mahdollisena tiettyjen erityisoppilasryhmien kohdalla. Luokanopettajat ovat fyysisen integraation hyväksymisessä erityisopettajia kriittisempiä. Erityisen epäileviä he ovat kehitysvammaisia ja häiriikköoppilaita kohtaan. (Moberg 1998a, 144-146.) Tässäkin tutkimuksessa luokanopettajat arvioivat erityisoppilaiden sijoitusta yleisopetukseen hieman varovaisemmin. Mutta joukosta löytyy aina sellaisia, jotka näkevät myöskin vaikeammin vammaisilla oppilailla mahdollisuuden osallistua yleisopetukseen. Opettajat siis joko hyväksyivät sijoituksen tai sitten eivät. Perusteluissaan opettajat näkivät onnistuneen integraation edellytyksinä oman avustajan, osittaisen integroinnin tai ryhmäintegraation, eriyttämisen, yhteistyön opettajien välillä ja erityisosaamisen. Opettajien mielestä integraatiota ei tulisi toteuttaa, koska erityisoppilas vie liikaa opettajan huomiota, koko luokan työskentely vaarantuu, opettajilla ei ole kokemusta erityisryhmistä ja lisäksi erityisoppilailla voi ilmetä paljon oppimisvaikeuksia. Yllättävää

mielestäni oli se, että kovin moni opettajista ei vedonnut omaan osaamiseensa, vaan integraation esteenä pidettiin yleisesti oppilasta. Onnistuneen integraation edellytyksenähän on yhtä lailla koko kouluuyhteisön myönteinen suhtautuminen integraatioon kuin opettajien ja oppilaiden osallisuus sijoitusprosessiin.

Integroitaessa oppilas yleisopetukseen tulisi asioita miettiä sekä opettajien että oppilaiden kannalta. Opettajia pyydettiin arvioimaan sekä heidän tarvitsemiaan tukitoimia että erityisoppilaiden tarvitsemaa tukea ja tarpeita integrointitilanteissa. Opettajien mielipiteet omalta kohdaltaan noudattelivat aikaisempien tutkimusten tuloksia, sillä edelleen tärkeinä tukitoimina pidettiin pienempää opetusryhmää, avustajaa luokkaan ja palkkaa. Vähiten opettajat arvioivat tarvitsevansa lisää aikaa yhteistyöhön kollegoiden ja vanhempien kanssa. Opettajat arvioivat, että luokanopettajalla ei ole riittävästi valmiuksia opettaa luokkaa, johon on integroitu erityisoppilas. Opettajat arvioivat myös, että luokanopettajan tuen tarve on suuri, jotta hän kykenisi opettamaan luokkaa, johon on integroituneena erityisoppilas. Sekä erityisopettajat että luokanopettajat olivat arvioinneissaan samoilla linjoilla.

Vastaavasti arvioidessaan oppilaan tarvitsemia tukitoimia ja erityistarpeita opettajat mainitsivat oppilaan henkilökohtaisen avustajan, yhteistyön erityisopettajan kanssa sekä pienemmän ryhmän, eriyttämisen ja henkilökohtaisen opetussuunnitelman. HOJKS:aa opettajat pitivät välttämättömyytenä integroitaessa oppilas yleisopetukseen. Opettajat ovat varmasti seuranneet integraatiokehitystä ja kokevat, että ei opettaja eikä oppilas voi selvitä integroitaessa erityisoppilas yleisopetukseen ilman erityisiä toimenpiteitä. Työskentely tulee raskaaksi sekä opettajalle että oppilaille. Mobergin (1998a) mukaan opettajat arvioivat integraatiota oppilaiden kasvatuksellisten erityistarpeiden laadun ja määrän kautta. Toisin sanoen vamman laatu ja määrä vaikuttaa opettajien käsityksiin integraation toimivuudesta. (Moberg 1998a, 153- 154.) Siten olisi tärkeää vaikuttaa opettajien ja oppilaiden tukitoimiin, resursseihin, jotta kaikkien työskentely olisi miellyttävää ja turvattua. Muutos vaatii varmasti aikaa ja ylemmän tason päätösten siirtymistä kentälle, sinne missä päätökset vaikuttavat. Todellinen muutos edellyttää opetusta toteuttavien ja toteuttamiseen vaikuttavien tahojen hyväksymistä ja sitoutumista.

Aina 1960-luvulta on käyty kiivasta keskustelua siitä onko erityisopetus vai yleisopetus oppilaalle sopivin paikka oppia. Molemmat osapuolet löytävät itselleen parempia edellytyksiä ottaa huomioon oppilaiden erilaiset tarpeet. Mutta tärkeää olisi, että koulu ja opetus kehittyisivät sellaisiksi, että yleisopetuksen ja erityisopetuksen integraatiota voidaan perustella tasa-arvoisuuden edistämällä sekä myös laadukkaalla, hyvällä opetuksella. Tässä tutkimuksessa opettajien pyydettiin arvioimaan integraation positiivisia ja kielteisiä vaikutuksia. Tutkimustulokset viittaavat siihen, että opettajat pitävät integraatiota suhteellisen positiivisena asiana. Oppilaan kannalta ajateltuna integraatio lisää opettajien mielestä sosiaalisia taitoja, koska oppilas saa toimia ikäistensä seurassa. Lisäksi integroidussa ympäristössä opitaan arvostamaan erilaisuutta. Opettajien mielestä integraatio ei aiheuta kovin suurta riskiä oppilaan syrjäytymiselle tai leimautumiselle. Integraation vaikutusta oppilaan itsetunnolle opettajat arvioivat aika varovaisesti, osa opettajista näki itsetunnon parantuvan erityisoppilaan ollessa yleisopetuksessa. Koulun ja opettajan kannalta ajateltuna integraatio vaikuttaa opettajien mielestä varsin kielteisesti työhön, siitä tulee raskasta. Opettajien mielestä on raskasta opettaa luokkaa, johon on sijoitettu erityisoppilas. Lisäksi opettajat näkivät integraation olevan hyvin usein pelkästään sijoitusratkaisu. Tämän kunnan opettajien mielestä kunta pyrkii integraatiolla hyvin usein pelkkiin säästöihin. He arvioivatkin, että yleisopetus ei kykene kovinkaan hyvin vastaamaan erityisoppilaan erityisiin tarpeisiin integraatiotapauksissa.

Tämä tutkimus toteutettiin sellaisissa kouluissa, joilla on jonkinlainen yhteys erityisopetukseen. Kouluissa toimi erityisoppilasryhmä tai samassa pihapiirissä oli erityiskoulu, ja yhteistyötä toteutettiin molemmin puolin. Tämä osaltaan varmasti vaikuttaa opettajien mielipiteisiin ja käsityksiin integraatio kohtaan. Opettajat arvioivat yhteistyömahdollisuuksia erityisluokkien ja yleisopetusryhmien välillä varsin positiivisesti. Yhteiset juhlat, tilojen käyttö, osa-aikainen integraatio, ystävyystoiminta ja avustaminen saivat kaikki kannatusta. Tällaista yhteistyötä oltiinkin lähes jokaisessa koulussa toteutettu. Opettajien ainoana huolenaiheena oli se, että erityisoppilaille jää vähäpätöisimmät hommat ja siitä johtuen he joutuisivat eriarvoiseen asemaan. Kuitenkin suurinosa opettajista kannatti yhteistoimintaa ja pitivät sitä mahdollisuutena oppia ja hyväksyä erilaisuutta.

Tutkimuksen loppuun oli sijoitettu sarja väittämiä, joissa opettajilta kysyttiin heidän asennoitumistaan integraatiota koskettaviin seikkoihin. Väittämät koskettivat opettajien tiedollisia, tunteellisia tai toiminnallisia mielipiteitä ja käsityksiä. Kognitiivisiin eli tiedollisiin asenneväittämiin voidaan lukea oppilaan sijoitusta koskevat väittämät. Kaikkein suopeimman vastaanoton sai oman ryhmän sijoittaminen yleisopetuksen yhteyteen. Erityisluokkien kohdalla mielipiteet jakaantuivat tasan puolesta vastaan -linjalla. Luokanopettajat olivat tässä kohdin jyrkempiä kuin erityisopettajat. Opettajien mielestä erityisoppilaan sijoittaminen yleisopetuksen luokkaan on erittäin vaikeaa. Opettajat edellyttävät, että sijoittaminen olisi aina riippuvainen oppilaasta ja tilanteesta koulussa. Osa opettajista myöskin kyseenalaisti puhumisen oppilasryhmistä, koska oppilas on heidän mielestään aina yksilö, jolla on erilaiset tarpeet ja edellytykset.

Opettajien mielestä syrjässä sijaitsevat erityisopetustilat leimaavat oppilaita. Tätä mieltä oli 62 % opettajista. Tämä asia saa tukea edellisistä väittämistä, joissa opettajien mielestä olisi hyvä, jos erityisopetusryhmät sijaitsisivat yleisopetuksen yhteydessä. Opettajat näkevät erityisoppilaiden luokkaintegraatiolla olevan positiivista vaikutusta heidän arvostukselleen. Toisaalta opettajat eivät aivan täysin sulje pois luokkaintegraatiotakaan, koska heidän mielestä erityisoppilaan sijoittamisella tavalliseen luokkaan on mahdollisuus saavuttaa sosiaalinen yhteenkuuluvuus oppilaiden kesken.

Toiminnallisiin asenteisiin liittyviä väittämiä oli muutama. Opettajien tuli arvioida erityisopetuksen tarpeen lisääntymistä ja vastaavasti integraatoratkaisujen mahdollista lisääntymistä. Yli 60 % opettajista oli sitä mieltä, että integraatoratkaisut tulevat lisääntymään. Opettajat pitivät myös mahdollisena, että erityisopetuksen tarve tulee lisääntymään. Vaikka erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteen sulauttamista (integraatiota) on pyritty edistämään Suomessa jo pitkään, erilliset erityiskoulut ja -luokat ovat säilyttäneet asemansa. (Happonen 1998, 2; Moberg 1998a, 155.)

Tämän tutkimuksen teko oli käsitteiden ja opettajien asenteiden selvittämistä, koska aihe sinällään ei ole kovin tuttu minulle, vaikka integraatoratkaisut ovat jatkuvasti lisääntymässä ja

tulevaisuudessa meitä luokanopettajia saattaa odottaa luokassa hyvinkin heterogeeninen joukko oppilaita. Tutkimusta suorittaessani minulle virisi jatkotutkimuksen aihe, joka liittyy lähemmin integraation tutkimiseen kentällä. Kyseisessä kunnassa integroitiin viime syksynä yleisopetukseen erityisoppilasryhmä, jotka kuuluvat mukautettuun opetukseen. He olivat vuosikymmeniä toimineet erillisessä rakennuksessa, erillisessä erityisopetuksessa. Nyt he siirtyivät tavalliseen kouluun kokonaisena ryhmänä, ja opettajan viestien mukaan integrointi oli onnistunut hienosti. Olisi mielenkiintoista tutkia, mitkä tekijät mahdollistivat onnistuneen integraation, mitä mieltä kyseisen koulun eri tahot ovat asiasta - vanhemmat, opettajat ja oppilaat. Tapaustutkimuksen tapaa asiasta saisi varmasti syvällisempää tietoa ja useampien henkilöiden äänet tulisivat kuuluville.

Tämä tutkimus on laajuudeltaan suppea, ja kyselyn antamat tiedot opettajien suhtautumisesta integraatioon olisivat syventyneet esimerkiksi haastatteluilla. Mielestäni kuitenkin kysely antoi luotettavaa tietoa esimerkiksi luokanopettajien ja erityisopettajien suhtautumisesta eri oppilasryhmien integrointiin ja siihen, miten he asennoitumisensa perustelevat. Esitutkimus ja kyselylomakkeen avoimet kysymykset paransivat tutkimustulosten luotettavuutta ainakin vastanneiden opettajien osalta. Koska kyseessä on näyte, ei yleistettävyydestä voida puhua, mutta mielestäni tutkimustulokset ovat yleistettävissä kyseisen kaupungin opettajien suhtautumiseen integraatioon. Eli tulokset ovat päteviä kyseisessä kaupungissa. Kokonaisuudessaan tutkimus herättää lisätutkimuksen tarpeen, esimerkiksi opettajien käsityksiä voisi tutkia syvällisemmin haastatteluiden avulla ja tutkimus antaa aihetta tutkia integraatioideologiaa ja sen toteutumista Suomen kunnissa esimerkiksi laajemmalla kartoituksella. Myöskin tulevien opettajien valmiuksia kohdata erityisoppilas voisi tutkia ja siten myös opettajankoulutus tulisi tarkastelun alle.

LÄHTEET

- Alkula, T., Pöntinen, S., & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY.
- Blom, H., Laukkanen, R., Lindström, A., Saresma, U. & Virtanen, P. (toim.) 1996. Erityisopetuksen tila. 2. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Booth, T. & Ainscow, M. (ed.) 1998. From them to us. An international study of inclusion in education. London: Routledge.
- Daane, C.J., Beirne-Smith, M. & Latham, D. 2000. Administrators` and teachers` perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education* 121 (2), s.331-339.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1993. Erityispedagogiikka. Erityispedagogiikka tieteenä. Juva: WSOY.
- Happonen, H. 1998. Fyysisten erityisopetusympäristöjen historiallinen, typologinen ja arvioitu tila Suomessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 40.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Häkkinen, S & Vanhatalo, K. 1997. Opettajat integraation edessä. Peruskoulun opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.

- Ihatsu, M. 1981. Kehitysvammainen peruskoulussa. Kasvatustieteen lisensiaatti- tutkielma. Joensuun korkeakoulu.
- Ihatsu, M. & Pulkki, A. 1990. Vammaisten oppilaiden koulutuksellinen integraatio peruskoulun ala-asteella. Helsinki: Kouluhallituksen julkaisuja 27.
- Ikonen, O. & Sassi, M. (toim.) 1995. Erityisopetuksen 19. Pohjoismainen kongressi. Jyväskylä. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Ikonen, O. (toim.) 1998. Kehitysvammaisten opetus. Mitä ja miten? 2. painos. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Ikonen, O. 2000. Oppimisvalmiudet ja opetus. Juva: PS-kustannus.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback. S. 1997. Rationale for inclusive schooling. Teoksessa S. Stainback & W. Stainback (Toim.) Inclusion. A guide for educators. (2nd ed.) Baltimore: Paul H. Brookes, 3-15.
- Erityisopetus lisääntyy vauhdilla. 2000. Keskipohjanmaa 7.8.2000.
- Ladonlahti, T., Naukkarinen, A., & Vehmas, S. (toim.) 1998. Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena.
- Moberg, M & Ikonen O. 1980. Integraatio kehitysvammahuollossa: Käsiteanalyysi ja teoreettinen tausta. Tutkimusprojektin "Psykkisesti kehitysvammaisten integraatio Suomessa". Helsinki: kehitysvammaliitto. 1. Osaraportti.
- Moberg, S. 1984. Poikkeavia lapsiako normaaliluokille? Peruskoulun ja lukion opettajien suhtautuminen poikkeavien oppilaiden sijoittamiseen yleisiin opetusryhmiin. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 17.

- Moberg, S. 1995. Integraatiota - Uskon vai tiedon pohjalta. Teoksessa O. Ikonen & M. Sassi (toim.) Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Jyväskylä, 91-111.
- Moberg, S. 1996a. Inklusiivinen kasvatus erityisopettajakokelaiden silmin Suomessa, Virossa ja Yhdysvalloissa. Teoksessa Tartu ülikooli pedagogika osakond, Eesti Akadeemiline Pedagogika Selts (toim.). Missugust isiksust me kasvatame?
- Moberg, S. 1996b. Integraatiokehitys peruskoulun erityisopetuksessa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Helsinki: Opetushallitus, 121-136.
- Moberg, S. 1998a. Erityisopetuksen ja yleisopetuksen integraatio opettajien silmin. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen, & S. Vehmas (toim.) Juva: Atena, 136-161.
- Moberg, S. 1998b. Integraatio ja sen tavoittelun ongelmat. Teoksessa O. Ikonen (toim.) Helsinki: Kehitysvammaliitto ry., 38-61.
- Murto, P. 1992. Saako vammaisen tulla kouluun? Integraation ehdot. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Oppimateriaaleja 10.
- Määttä, K. (toim.) 1989. Poikkeava oppilas peruskoulun normaaliluokalla Lapin läänissä. Fyysinen yksilöintegraatio opettajien, koulutoimenjohtajien ja opettajiksi opiskelevien arvioimana. Rovaniemi: Lapin korkeakoulu. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 9.
- Naukkarinen, A. 1998 Kurinalaisuutta ja taakansiirtoa - Koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen, & S. Vehmas (toim.) Juva: Atena, 182- 202.
- Naukkarinen, A. 2000. Konstruktivistisen näkökulman merkitys inklusiivisen koulun rakentamisessa. Kasvatus 31 (2) 159-170.

OECD. 1999. Inclusive education at work. Students with disabilities in mainstream schools. Organisation for economic cooperation and development. Paris.

Opetushallitus 1999. Koululait perusteluineen. Lait , asetukset, lainsäädännön perustelut ja sivistysvaliokunnan mietintö. Helsinki: Opetushallitus. Moniste 1/1999.

Opetushallitus 15.5.2000. Opetushallituksen päätös esiopetuskokeilussa 2000-2001 noudatettavista opetussuunnitelman perusteista. Saatavissa www-muodossa:
> URL: <http://www.oph.fi/ops/esiopetusalkuopetus/esiopetus.html>. (Luettu 21.3.2001).

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

Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 43.

Suomen erityiskasvatuksen liitto. 1999. Ehdollinen tuki integraatiolle. Opettaja 43, 12.

Scruggs, T. & Mastropieri, M. 1996. Teacher perception of mainstreaming/ inclusion 1958 - 1995: a Research Synthesis. Exceptional Children 63, 59 - 74.

Stainback, S. & Stainback, W. 1997. Inclusion. A guide for educators. (2nd ed.) Baltimore: Paul H. Brookes.

Stöm, K 1999. Specialpedagogik i högstadiet. Ett speciallärarperspektiv på verksamhet, verksamhetsutsättningar och utvecklingsmöjligheter. Åbo: Åbo akademis förlag - Åbo akatemi university press.

Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.

Taylor, R.L, Sternberg, L. & Richards, S.B. 1995. Exceptional children. Integrating research and teaching. 2. ed. San Diego. London: Singular publishing group, inc.

Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. 2. painos. Juva: WSOY.

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

Wade, B & Moore, M. 1992. Patterns of educational integration: international perspectives on mainstreaming children with special educational needs. United Kingdom: Cambridge University Press.

LIITE

ARVOISA OPETTAJA!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa luokanopettajaksi ja teen pro gradu -tutkimustani integraatiosta. Tässä tutkimuksessa integraatiolla tarkoitetaan **erityisoppilaan sijoittumista tavalliseen kouluun joko omana ryhmänään tai yksilönä.**

Tällä hetkellä Suomen koulutuspoliittisena linjana on pyrkiä sijoittamaan erityisoppilaat tavalliseen kouluun tai luokkaan. Tällä tutkimuksella pyritään selvittämään niitä ongelmia, joita integraatio aiheuttaa ja myös integraation onnistumiseen vaadittavia edellytyksiä opettajan työn kannalta. Teidän kokemuksenne ja näkemyksenne erityisoppilaiden integraatiosta ovat erittäin tärkeitä mm. kehitettäessä opettajien perus- ja täydennyskoulutusta.

Kaikki tiedot käsitellään luottamuksella ja tutkimus tehdään nimettömänä.

Yhteistyöstä ja avustanne kiittäen!

Kasvatustieteen yo

Päivi Ollqvist

Pyydän Teitä vastaamaan seuraaviin kysymyksiin. Rastittakaa tai rengastakaa sopivin vaihtoehto ja vastatkaa vapaamuotoisesti avoimeen tilaan.

1. Miten hyvin seuraavien erityisoppilasryhmien oppilaat voidaan sijoittaa yleisopetukseen? Pyydän teitä arvioimaan asteikolla 1 - 5.

1=erittäin huonosti
2=melko huonosti
3=en osaa sanoa
4=melko hyvin
5=erittäin hyvin

| | | | | | |
|-----------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. EMU (mukautettu opetus) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. ESY (sopeutumattomat) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. EVY (vammutuneet) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. EHA (harjaantumistasoiset) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. EKU (kuurot) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. ENÄ (näkövammaiset) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. PULI (puhe- ja lukihäiriöiset) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. KÄYTÖSHÄIRIÖISET | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. ERITYISLAHJAKKAAT | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Perustelkaa edellä valitsemanne valinnat oppilasryhmittäin:

EMU: _____

ESY: _____

EVY: _____

EHA: _____

EKU: _____

ENÄ: _____

PULI: _____

Käytöshäiriöiset: _____

Eryityslahjakkaat: _____

2. Mitä tukitoimia opettaja tarvitsee sijoitettaessa erityisoppilas tavalliseen luokkaan? Pyydän arvioimaan jokaista kohtaa asteikolla 1 - 5.

1=ei lainkaan
2=melko vähän
3=en osaa sanoa
4= melko paljon
5=erittäin paljon

| | | | | | |
|------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Lisää asiantuntijoiden ohjausta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Lisää koulutusta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Pienempiä opetusryhmiä | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Lisää palkkaa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Aikaa yhteistyöhön kollegoiden kanssa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Aikaa yhteistyöhön vanhempien kanssa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Kouluavustaja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Muu, mikä: | | | | | |

3. Mitä erityisiä tarpeita erityisoppilaalla mielestänne on, jotka on tarpeen ottaa opetuksessa huomioon?

4. Mitä positiivisia vaikutuksia integraatiolla voi olla? Arvioi jokaista kohtaa asteikolla 1 - 5.

1=erittäin vähän
 2=melko vähän
 3=en osaa sanoa
 4=melko paljon
 5=erittäin paljon

| | | | | | |
|--------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Lapsi oppii ikäistensä seurassa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Integraatio tukee lapsen itsetuntoa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Opitaan arvostamaan erilaisuutta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Opettajat kokevat työnsä haasteellisena | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Työyhteisön toiminta rikastuu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Muu, mikä: | | | | | |

5. Mitä kielteisiä vaikutuksia integraatiolla voi olla? Arvioi jokaista kohtaa asteikolla 1 - 5.

1=erittäin vähän
2=melko vähän
3=en osaa sanoa
4=melko paljon
5=erittäin paljon

| | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Erityisoppilas leimautuu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Erityisoppilas syrjäytyy sosiaalisesti | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Erityisoppilaan itsetunto kärsii | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Opettaja kokee työnsä raskaaksi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Integraatiolla pyritään vain erityisoppilaan sijoittamiseen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Yleisopetus ei kykene vastaamaan erityisoppilaiden erityisiin tarpeisiin | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Muu, mikä: | | | | | |

6. Onko koulussanne keskusteltu integraatiosta?

1. Kyllä
2. Ei

* Saitteko tietoa ja ohjausta asiantuntijalta?

1. En ole saanut yhtään tietoa
2. Olen saanut vähän tietoa
3. Sain tietoa riittävästi

7. Millaista yhteistyötä erityisluokkien ja yleisopetusryhmien välillä voisi toteuttaa? Arvioi jokaista kohtaa asteikolla 1 - 5.

- 1=erittäin huonosti
 2=melko huonosti
 3=en osaa sanoa
 4=melko hyvin
 5=erittäin hyvin

| | | | | | |
|----------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Yhteiset juhlat, päivänavaukset | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Yhteisten tilojen käyttö | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Erityisoppilas osallistuu yleisopetusryhmän tunneille | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Ystävyys- ja kummioppilastoiminta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Avustaminen arkitoiminnoissa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Muita yhteistyömuotoja: | | | | | |

8. Millaista yhteistyötä koulussanne on toteutettu erityisluokkien ja yleisopetusryhmien välillä?

9. Pyydän teitä arvioimaan seuraavia väittämiä, joihin ei ole mitään oikeaa tai väärää vastausta, asteikolla 1-5.

- 1=täysin eri mieltä
 2=jokseenkin eri mieltä
 3=en osaa sanoa
 4=jokseenkin samaa mieltä
 5=täysin samaa mieltä

| | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Erityisopetuksen tarve tulee lisääntymään. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Integraatoratkaisut tulevat lisääntymään. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Erityisluokat tulisi sijoittaa poikkeuksetta yleisopetuksen kouluihin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- | | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 4. Erityisoppilaat tulisi sijoittaa vammaan katsomatta yleisopetuksen luokkiin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Erityisoppilaita olisi opetettava omissa ryhmissään yleisopetuksen yhteydessä. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Luokanopettajalla on riittävästi valmiuksia opettaa luokkaa, johon on integroitu erityisoppilas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Luokanopettaja tarvitsee tukea, jotta kykenisi opettamaan luokkaa, johon on integroitu erityisoppilas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. On todella raskasta opettaa luokkaa, johon on integroitu erityisoppilas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Yleisopetus kykenee vastaamaan erityisoppilaiden erityisiin tarpeisiin. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Integroidulle oppilaalle tulisi aina tehdä henkilökohtainen opetussuunnitelma. | 1 | 2 | 4 | 5 | 6 |
| 11. Syrjässä sijaitsevat erityisopetustilat leimaavat oppilaita. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Erityisoppilaiden luokkaintegraatio lisää heidän positiivista arvostusta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Erityisoppilaan sijoittamisella tavalliseen luokkaan voidaan saavuttaa sosiaalinen yhteenkuuluvuus oppilaiden kesken. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

10. Opetustehtävä

1. Luokanopettaja
2. Erityisluokanopettaja
3. Erityisopettaja
4. Aineenopettaja
5. Muu, mikä _____

11. Olen ollut opetustyössä _____ vuotta.

12. Sukupuoli 1. Nainen 2. Mies

13. Millainen pohjakoulutus sinulla on erityispedagogiikan alalta?

1. Ei erityispedagogiikan opintoja
2. Jokin kurssi erityispedagogiikasta
3. Erityispedagogiikan arvosana
4. Erityisopettajan kelpoisuus
5. Muu, mikä:

Herättikö kysely mielessäsi asioita, jotka haluaisit minulle kertoa?

Kiitoksia vastauksistanne!

Palauttakaa vastauksenne viikon kuluttua, _____ mennessä suljetussa kirjekuoressa.

Tulen noutamaan ne koulultanne.